

Cs. Nagy Gábor

Márkus Edina

Pecsenye Éva

Szűcs Edit

Schmidt Anna

**A nevelési-oktatási intézmények
hatékonysága, az integráció kérdései**

Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ

Debrecen, 2015

Szaktárnet-könyvek 3.

Készült
a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

Lektorálta:

Bíró Gyula

Technikai szerkesztő:

Tóth Anikó Nikolett

ISBN 978-963-473-858-9

© A szerzők, 2015

Felelős kiadó: Maticsák Sándor

Terjedelem: 10,5 (A/5) ív

Tartalom

I. Esélyegyenlőség, szektorközi együttműködés, fenntartói megoldások.....	7
<i>Cs. Nagy Gábor</i>	
II. Az élethosszig tartó tanulás, a felnőttoktatás kérdései	87
<i>Márkus Edina</i>	
III. Minőségellenőrzés, minőségértékelés, minőségfejlesztés I.	147
<i>Pecsenye Éva</i>	
IV. Minőségellenőrzés, minőségértékelés, minőségfejlesztés II.	191
<i>Szűcs Edit</i>	
V. Intézményértékelés és a tanulói, tanári munka értékelése.....	265
<i>Schmidt Anna</i>	
VI. Intézmény és környezete.....	295
<i>Schmidt Anna</i>	

Cs. Nagy Gábor

I.

*Esélyegyenlőség,
szektorközi együttműködés,
fenntartói megoldások*

Tartalom

Bevezetés.....	7
1. Tananyag – Tartalom.....	11
1.1. Nemzetközi vonatkozások, Európai Uniós helyzetkép.....	11
1.1.1. Az Európai Unió és az oktatás.....	11
1.1.2. Magyarország kapcsolódása az EU-s oktatáspolitikához ..	14
1.1.3. Esélyegyenlőségi ország-jelentés	17
1.2. A közoktatási esélyegyenlőségre vonatkozó hazai jogszabályi környezet	22
1.2.1. Általános érvényű törvényi előírások	22
1.2.2. Közoktatás-specifikus jogszabályok.....	24
1.2.3. Fogalomtár a 2012. évi CXXIV. törvény 1.§ alapján.....	28
1.3. Közoktatási esélykülönbségek	32
1.3.1. Kimutathatóság, bizonyítékok: a PISA-program eredményei.....	32
1.3.2. Az esélykülönbségek okai.....	36
1.4. Mit tehet a közoktatás?	43
1.4.1. Intézménytípusonkénti helyzetkép	43
1.4.2. Intézményi esélyegyenlőségi intézkedési terv alkotása	52
1.4.3. Tartalmi, pedagógiai lehetőségek	56
1.4.3.1. Nemzetközi előzmények, hazai fejlesztések az ezredforduló után.....	56
1.4.3.2. A módszertani kultúra bővítése.....	59
1.4.4. A kompetenciamérésre alapozott intézkedési terv.....	67
1.4.5. Intézményi integrációs program	68
1.5. Szektorközi együttműködés, fenntartói megoldások.....	71
1.5.1. A köznevelés és a kapcsolódó alrendszerek együttműködési lehetősége	71
1.5.2. A köznevelési intézményrendszer fenntartásában közreműködő szervek tevékenysége	73
2. Felhasznált és ajánlott szakirodalom.....	83
3. A félév végi értékelés	85

Bevezetés

Az tantárgy a **pedagógus szakvizsgára** felkészítő posztgraduális tanulmányok alapozó tanévének programjához tartozik és a felsőfokú képzés rendszerében **gyakorlati foglalkozásnak** minősül, teljesítése gyakorlati jeggyel fejezhető ki. A **tananyag tartalmát** – az elnevezésből is kiolvasható módon – **interdiszciplinaritás** jellemzi, hiszen a feldolgozása során nem csak pedagógiai (neveléelméleti, didaktikai), hanem jogi, szociológiai, stb. ismeretek áttekintésére, értelmezésére és az óvodai, iskolai, kollégiumi gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségeinek áttekintésére kerül sor. Ennek érzékeltetését, megalapozását szolgálják a hazai köznevelési rendszerre vonatkozó alábbi, intézménytípusoktól független, tehát általános érvényű megfontolások.

A **magyar társadalom** az előző két évtizedes időszakban **történelmi változásokat** élt át, amelyek nem hagyták érintetlenül az életünket meghatározó intézményeket és viselkedési normákat, a társadalom tagjait összekötő kötelekeket sem. Az összetartozás érzésében, a bizalomban, a közös érdekek felismerésében vagy a kulturális azonosságtudatban megragadható **társadalmi kötelek fellazultak**. Változott az egyének és a közösség kapcsolata: az egyének nem ugyanolyan módon és nem ugyanolyan mértékben várják és várhatják a közösségtől, mint korábban, hogy az biztonságot nyújtson a számukra. Az **együtműködésnek és a szolidaritásnak** új, a korábbiaktól alapvetően eltérő formái alakultak ki. Noha sokféle új biztonsági háló épült ki azok számára, akik időlegesen vagy tartósan kiszorulnak a versenyből, ezek csupán korlátozott és időleges biztonságot nyújtanak az egyén számára.

Az a fiatal generáció, amelynek a neveléséről a családoknak, az iskoláknak és partnereiknek ma és a jövőben kell gondoskodniuk, óriási mértékben különbözik a korábbi generációktól. A ma élő gyermekek és fiatalok (és azok, akik az elkövetkező években lépnek be az iskolázásba) **másképp viszonyulnak a tanuláshoz**, mint az idősebb generációk. Nagyobb mértékét igénylik az autonómiának és a személyes szuverenitásnak, erősebben jellemzi őket az individualizmus. A jövővel kapcsolatos elvárásukat nagyobb mértékben befolyásolja a **bizonytalanság**, a hiteles dialógus hiányára hajlamosak **apátiával vagy elfordulással** reagálni, közösségi aktivitásba nehezebben vonhatók be. A mai és a következő nemzedékek

az elektronikus kommunikáció világában nőnek fel, egészen fiatalon elsajátítják az információs technológiát, olyan virtuális hálózatok tagjaiként kommunikálnak egymással, amelyekbe a felnőtt nemzedék legtöbb tagja szinte egyáltalán nem lát bele. Ugyanakkor mindezek az értékek és folyamatok hallatlanul **differenciált** módon jelennek meg a fiatalság körében – leképezvén a **felnőtt társadalom differenciáltságát és megosztottságát**, legyen szó akár jövedelmi helyzetről, akár világnézeti elkötelezettségekről vagy más, további jellemzőkről. Miközben a fiatalok egy része az információs társadalom normái szerint szocializálódva már ténylegesen a XXI. század világában él, sokuknak viszont családjuk elemi létfenntartási gondjaival kell együtt élniük, és kiszorulnak ebből a világból. A gyermekek jelentős hányada (különösen azok, akik **többszörösen hátrányos szociális feltételek között élő családokba** születtek) ma jóval nehezebb anyagi körülmények között él, mint korábban. Az ő esetükben gyakran a sikeres iskolai tanulás elemi feltételei is hiányoznak.

Egyenlőtlenségek – akárcsak a társadalmat érintő minden folyamatban – az **oktatásban** is természetes jelenséggé léteznek. Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők. Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében. Magyarországon az elmúlt időszakban nem csak **átrendeződtek a társadalmi viszonyok**, de jelentős mértékben **megnőttek a társadalmi különbségek** is. A különbségek növekedése tapasztalható az egyének közt, például a jövedelmek vagy a foglalkoztatottság terén, de egyes térségek és települések s településkategóriák között is. Bár sokat tudunk az iskolarendszeren belül az elmúlt évtizedben lezajlott folyamatokról is, azt azonban nem ismerjük eléggé pontosan, hogy hazánkban az iskolarendszer milyen mértékben hat a fenti folyamatokra – leképezi, esetleg felerősíti, vagy ellenkezőleg, inkább kiegyenlíti azokat. Elemzési szempontból célszerű megkülönböztetni az oktatási rendszeren kívüli és belüli tényezőket, valamint a kimeneti jellemzőket.

Az oktatáspolitikai döntések igénylik a tények, így az **egyenlőtlenség-re vonatkozó ismeretek** feltárását is, egyben szempontokat is adnak ehhez: a társadalom igényeihez igazodva vezetnek be új fogalmakat, kategóriákat, amelyek egyben az egyenlőtlenség **újabb dimenzióinak** feltárását is szolgálják. A nemi vagy a térbeli egyenlőtlenség feltárása a statisztikai apparátus segítségével régóta megoldott, viszont sokkal kevésbé az a ta-

nulók társadalmi hátterére vonatkozóan, bár ennek jelentősége szintén régóta ismert. A családi háttér árnyaltabb megközelítése a hazai rendszerben az utóbbi két évtized fejleménye. Olyan új tanulói csoportok kerültek így a kutatók látókörébe, amelyek mentén az egyének, az iskolák közötti egyenlőtlenségek vizsgálhatók, értelmezhetők.

A **társadalmi méltányosság** kérdésköre nem hagyható figyelmen kívül és fontos feladatot ad az oktatásnak: ha nem is feltétlenül ez a leggazdaságosabb, de fel kell karolnia a legelesettebbeket, a tehetségeseket, s mindazokat, akik önerőből nem tudják képességeiket kibontakoztatni és/vagy leszakadnának a többségtől. E rétegek megnevezése utal a teendőkre is: a **hátrányos helyzetű** elnevezés a kiindulóponton utal, vagyis arra a veszélyre – legyen mögötte társadalmi, pszichés vagy organikus ok –, amely könnyen vezethet **iskolai kudarchoz**, majd a későbbiek során **munkaerő-piaci, társadalmi, beilleszkedési nehézséghez**. A feladat ebben az esetben a prevenció lehet, vagyis csökkenteni vagy kompenzálni kell azokat a tényezőket, amelyek a kudarchoz vezethetnek. Beszélhetünk ugyanakkor azokról is, akik – nem feltétlenül a felismert hátrányos helyzetük következtében – valamilyen **beilleszkedési, tanulási zavarral** küszködnek az oktatásban, amire egy erre érzékeny oktatáspolitikai esetén az oktatásnak reagálnia kell. Harmadrészt említhetjük azokat is, akik az oktatásból az adott időszakban társadalmilag minimumnak tekintett **végzettség megszerzése előtt kihullottak**, akiknek az oktatási rendszerbe való visszavitele is a kitűzött célok között szerepelhet. E három feladat egymástól nem választható el, s bár a hangsúlyokat módosíthatjuk, egyaránt szükség van a prevencióra, a tanulásban való segítségnyújtásra, s a mindenek ellenére kudarccal végződő tanulási utak utólagos korrekcióját biztosító támogatásra.

Ezek a megállapítások alapozzák meg **tantárgyunk akkreditált tartalmi elemeit**, amelyeket – a 2013. december 31-ig megjelent dokumentumok, jogszabályok alapján – a következő rendszerezésben tárunk a képzésben részt vevő pedagógus kollegák elé:

1. Nemzetközi vonatkozások, Európai Unió helyzetkép

- 1.1. Az Európai Unió és az oktatás
- 1.2. Magyarország kapcsolódása az EU-s oktatáspolitikához
- 1.3. Esélyegyenlőségi országjelentés

2. A közoktatási esélyegyenlőségre vonatkozó hazai jogszabályi környezet

- 2.1. Általános érvényű törvények, rendeletek
- 2.2. Közoktatás-specifikus jogszabályok
- 2.3. Fogalomtár a 2012. évi CXXIV. törvény 1.§ alapján

3. Közoktatási esélykülönbségek

- 3.1. Kimutathatóság, bizonyítékok; a PISA – program eredményei
- 3.2. Az esélykülönbségek okai

4. Mit tehet a közoktatás?

- 4.1. Intézménytípusonkénti helyzetkép
- 4.2. Intézményi esélyegyenlőségi intézkedési terv
- 4.3. Tartalmi, pedagógiai lehetőségek
- 4.4. A kompetenciamérésre alapozott „Intézkedési terv”
- 4.5. Integráció a közoktatásban

5. Szektorközi együttműködés, fenntartói megoldások

- 5.1. A köznevelés és a kapcsolódó alrendszerek együttműködési lehetőségei.
- 5.2. A köznevelési intézményrendszer fenntartásában közreműködő szervek tevékenysége.

A tantárgy jellegéből adódóan a **konzultációs foglalkozások módszertanát** a következő eljárások jellemzik:

- Előadás, ppt-prezentáció
- Az interaktivitás biztosítása érdekében
 - az aktuális témához kapcsolódó kérdések felvetése és megbeszélése,
 - egyéni és csoportos feladatok megoldása,
 - intézménytípusonkénti szituációelemzés, problémamegoldás,
 - javaslatok kimunkálása, ismertetése, megvitatása.

Az **egyéni tanulás** elősegítését szolgálja

- a felhasznált és ajánlott szakirodalom ismertetése, valamint
- a személyes konzultáció: szóbeli (az órák szünetében/befejeztével) és elektronikus (e-mail) formában.

Az egyéni teljesítmények megítélése, a **gyakorlati jegy megállapítása** önállóan készített házi dolgozat értékelésén alapul, amelynek részleteit – a szakirodalom bemutatásához hasonlóan – jelen tanulmányi segédletünk külön fejezetében ismertetünk.

A sikeres szakvizsgát hatékonyan megalapozó tanulmányokat kívánunk a képzésbe bekapcsolódott valamennyi Kollegának!

Tananyag – Tartalom

1.1. Nemzetközi vonatkozások, Európai Unió helyzetkép

1.1.1. Az Európai Unió és az oktatás

Az oktatás az Európai Közösség számára hosszú ideig nem tartozott a közösen kezelendő ügyek közé. A **Római Szerződést** (1957) aláíró tagországok döntése értelmében a Szerződésbe **nem került bele az általános oktatást** és képzést érintő fejezet. A Szerződés *Szociális rendelkezések* című fejezetében a Bizottság feladatául deklarálta a tagországok szoros együttműködésének elősegítését szociális kérdésekben, egyebek mellett különösen a foglalkoztatás, valamint a **szakmai alap- és továbbképzés** területén. Ennek szellemében a Szerződés 128. cikkelye egy olyan szakképzési politikáról rendelkezik, amely kiegészíti és támogatja a tagországok tevékenységét, teljes mértékig tiszteletben tartva a **nemzeti** szakképzés tartalmára és felépítésére vonatkozó **hatáskört**.

Elsőként 1963-ban egy Európa Tanácsi határozat fogalmazta meg tíz pontban a **közös szakképzéspolitiká** megvalósításának általános elveit. Alapelveként rögzítette – többek között –, hogy: lehetővé kell tenni mindenki számára a megfelelő képzésben való részvételt, figyelembe véve a hivatás, a képzési- és munkahely megválasztásának szabadságát; olyan feltételeket kell teremteni, amelyek garantálják a megfelelő szakképzést annak érdekében, hogy a szükséges munkaerő a gazdaság különböző ágazataiban rendelkezésre álljon, elsődlegesen a műszaki tudás és szakértelem megszerzésével, ezt – a gazdasággal való együttműködésben – mindenki számára elérhetővé kell tenni.

Az **Európai Munkáltatók Kerekasztala (ERT)** 1989-es „Oktatás és európai szaktudás” című jelentése rámutatott arra, hogy a technika világában való boldoguláshoz a korábbiakhoz képest **új és magasabb szintű képességekre** van szükség. Konkrét példákat is mutatott a munkavállalók számára szervezett vállalati képzési programokra, ezáltal is jelezve a versenyhelyzetben való létezéshez szükséges munkavállalói kompetenciák fejlesztése iránti igényét.

A Római Szerződés az **oktatásügyet** tehát kizárólagos **nemzeti hatáskörben** tartotta, ám a következő évtizedek mélyreható változásai és a globalizáció hatása az oktatás társadalmi, gazdasági jelentőségéről alkotott felfogás alapvető módosulását eredményezte. A tudás szerepe – mint a versenyképesség meghatározó tényezője – felértékelődött és ez az 1970-es évektől szorosabb együttműködés igényét vetette fel az Európai Közösségben, ami a következő dokumentumokban öltött testet:

- 1976: 6 pontból álló közösségi program (benne – első ízben! – az **esélyegyenlőség**)
- 1988: határozat az oktatás európai dimenziójáról (az integráció előnyeinek, kihívásainak láttatása)
- 1992: Maastrichti Szerződés:
 - teljes gazdasági és monetáris unió elérése 1999-ig, közös kül- és védelmi politika
 - több, az oktatást is érintő rendelkezés
- 1995: „Fehér Könyv” az oktatásról, benne;
 - az új ismeretek megszerzésének elősegítése,
 - az iskolák és vállalatok közötti szorosabb kapcsolat kialakításának igénye,
 - a társadalmi kirekesztés elleni fellépés, stb.
- 2001: EU-ajánlás a minőségértékeléssel kapcsolatban (benne: a társadalmi befogadás és az **esélyegyenlőség**)
- 2002 Barcelona: az EU részletes munka-programja:
 - az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelése
 - az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára
 - az oktatási, képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé
- 2002: Bolognai Nyilatkozat, Koppenhágai Nyilatkozat (felsőoktatás, szakképzés)

Az Európai Uniót létrehozó **Maastrichti Szerződés** az Uniónak az oktatással kapcsolatos szerepében alapvető fordulatot eredményezett, ugyanis egy olyan, új paragrafussal bővült, amely az **általános képzés** területén is Közösségi kompetenciát fogalmazott meg (korábban csak a szakképzés területén volt Közösségi kompetencia).

Az OECD szakminiszteri 1996-ban kidolgozták az **élethosszig tartó tanulás programját**, amely szerint a továbblépés egyik iránya a kompe-

tencia alapú oktatás és képzés biztosítása a munkaerőpiacra történő belépést követő időszakra vonatkozóan is; a fejlesztés másik iránya pedig az, hogy az alapszintű oktatáshoz való hozzájutást biztosítani kell mindenki számára, mert ennek hiányában nemcsak a foglalkoztatási esélyek, hanem a későbbi **tanulási esélyek** is csökkennek.

Az Európai Unió éppen az ezredforduló idején, **2000-ben Lisszabonban** fogadott el egy, az új évezred első évtizedére vonatkozó alapdokumentumot a tanulásról. E **Memorandum** első mondatai napjainkban is helytállóak: „...meghatározó az egész életen át tartó tanulás – elérkezett a cselekvés ideje...”.

A közös uniós politika készítése a **hazai folyamatokra is hatott**, s bár a kormányzati szintű sajátos oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai egymásrataltsága az egyeztetési folyamatokat jelentősen megnyújtotta, az évezred első évtizedének közepére Magyarország számára megkerülhetetlen feladattá vált egy **nemzeti stratégia** megfogalmazása, amelyre az alábbiakban visszatérünk.

1997-ben kezdődött az az interdiszciplináris OECD projekt, amely a **„Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok”** címet kapta.

Az OECD oktatási minisztereinek 2001-ben tartott találkozóinak egyik témája az oktatás által fejlesztendő kompetenciák kérdése, másik témája az élethosszig tartó tanulásra való felkészülés oktatási és képzési feladatainak számba vétele volt. A hivatalos miniszteri kommuniké azt hangsúlyozta, hogy a tagországok programjaiba kerüljön bele a mindenki számára biztosítandó kompetenciákba való beruházás iránti felelősségvállalás és a költségviselés – az élethosszig tartó tanulás ösztönzés egyik elemeként. Az iskoláztatás keretében elsajátítható ismeretekkel szemben egyre inkább felértékelődött a kompetencia.

A **PISA 2000** volt az első olyan nemzetközi felmérés, amely elsődlegesen nem az iskolai tudást, hanem a majdani munkavégzés, a foglalkoztathatóság szempontjából fontosnak tartott kompetenciák meglétét vagy hiányát vizsgálta. A **magyar tanulók** PISA-teljesítményének esélyegyenlőségi vonatkozásaival jelen segédanyagunk **1.3.1. részfejezetében** foglalkozunk.

A következő években várható intézkedéseket az **Európa 2020 stratégia** célkitűzései határozzák meg. Ezek teljesítése terén tett előrehaladás

mérése érdekében az alábbi **5 kiemelt – Magyarország által is elfogadott – cél** meghatározására került sor az EU egészére vonatkozóan:

1. Foglalkoztatás

- Biztosítani kell, hogy a 20–64 évesek körében a foglalkoztatottság aránya elérje a 75%-ot.

2. K+F/innováció

- Az EU (köz- és magánforrásból származó) GDP-jének 3%-át a kutatás/fejlesztés és az innováció ösztönzésére irányuló beruházásokra kell fordítani.

3. Éghajlatváltozás/energia

- Az üvegházhatást okozó gázok kibocsátását 20%-kal csökkenteni kell az 1990-es szinthez képest (vagy akár 30%-kal, ha adottak az ehhez szükséges feltételek).
- A megújuló energiaforrások arányát 20%-ra kell növelni.
- Az energiahatékonyságot 20%-kal kell javítani.

4. Oktatás

- A lemorzsolódási arányt 10% alá kell csökkenteni.
- El kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen.

5. Szegénység/társadalmi kirekesztés

- Legalább 20 millióval csökkenjen azok száma, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent.

A fő célcsoportok 4. és 5. eleme közvetlen összefüggést mutat tantárgyunk tartalmával. Ezért is fontos hangsúlyozni, hogy az öt, uniós szintű cél alapján minden egyes EU-tagállam **nemzeti célokat határoz meg**, figyelembe véve az egyes országok különböző helyzetét és a helyi viszonyokat.

1.1.2. Magyarország kapcsolódása az EU-s oktatáspolitikához

A 2004. évi belépés, a teljes jogú tagság alapján Magyarország képviselői, szakemberei aktív módon kapcsolódtak be az **Oktatási Bizottság** munkájába, de már ezt megelőzően – a felkészülés fázisában – is történtek olyan intézkedések, amelyek előkészítették a későbbi együttműködést. Ide sorolható tényezők:

- A közigazgatási feltételek megteremtése: A területfejlesztésről és a területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény (csatlakozás az

EUROSTAT 1988. rendszerhez: a strukturális alapok odaítélése egy-
eséges besorolási rendjének adaptálása),

- A TEMPUS Közalapítvány bevonása az EU-s projektekhez való kapcsolódás lehetőségének biztosítása érdekében,
- Az érintett intézmények bekapcsolódása Közösségi Programokba: 1997 (Leonardo-program: a szakmai képzés, Socrates-program: együttműködés az oktatás bármely területén).

Magyarország **2004-ben vált az Európai Unió** tagjává, ami a gazdasági integráció további elmélyülését is eredményezte. A tíz új tag csatlakozásával az unióban nőtt a gyengébb gazdasági teljesítőképességű országok aránya. E folyamattal párhuzamosan a globális gazdaság fejlődési perspektívái is egyre inkább megkérdőjeleződtek, s a 2008 őszén berobbant világgazdasági válság az EU-t és az annak perspektívája szempontjából alapvető eurót is érzékenyen érintette. A nemzetközi helyzetben bekövetkezett változások társadalmi, kulturális és politikai feldolgozása ma is zajlik, s különösen érzékenyen érinti a fiatal nemzedéket s a fiatal nemzedékekkel kapcsolatban álló szakembereket, pedagógusokat. Ma tagjai vagyunk az **Európai Uniónak**, a legfejlettebb demokráciákat és piacgazdaságokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezetnek (**OECD**) és az Észak-atlanti Védelmi Szerződés Szervezetének (**NATO**), ami új kapcsolatokat, új viszonyokat, új értékek megjelenését eredményezte és mindez megannyi új nevelési feladatként jelentkezik.

A nemzetközi hatások érezhetően alakították, és egyre inkább alakítják belső folyamatainkat. Az **ország oktatási rendszerének** a teljesítményét és a rendszerre irányuló kormányzati politikákat folyamatosan értékelték és értékelik nemzetközi szervezetek, és azok a visszajelzések, amelyek ezekből az értékelésekből születnek, nem kis mértékben befolyásolják a közoktatás hazai szereplőinek a viselkedését. Immár egy évtizede az oktatás területén is összehasonlítható visszajelzések és indikátorok birtokában alakíthatjuk nemzeti politikánkat.

Az egész életen át tartó tanulás **hazai stratégiája** a tudás és tanulás tá-
gan értelmezett fogalmát, az egyéni kompetenciafejlesztést állítja a középpontjába. A magyar Life-long Learning stratégia az uniós dokumentumokban is fontosnak ítélt területekkel összhangban öt prioritás mentén hét fejlesztési kulcsterületen tartja szükségesnek a beavatkozást. A **prioritások között szerepel** a piaci elvárások szempontjából az **oktatás, képzés**

és a gazdaság kapcsolatainak erősítése is. A fejlesztés kulcsterületeként került nevesítésre egyebek mellett:

- az alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése a közoktatásban,
- széles és gazdag kínálat a szakképzésben, felsőoktatásban és a felnőttkori tanulásban,
- folyamatosan bővülő tanulási lehetőségek (IKT, munkahelyi tanulás, informális tanulás),
- az informális és nem formális tanulás elismerésének igénye.

A konkrét **stratégiai feladatok** a tagországok számára, így Magyarország számára is irányadónak tekinthetők. Közülük – témánkkal összefüggésben – az alábbiakat emeljük ki:

- Törekvés arra, hogy megkönnyítsék valamennyi állampolgár számára a felnőttoktatáshoz való hozzáférést és növeljék az abban való részvételt, különösen azok számára, akik korán otthagyták az alapoktatást és -képzést, és „második esélyt” szeretnének, továbbá
- a különleges szükségletekkel rendelkezők számára, valamint azoknak, akik nem elégséges alapképzettséggel vagy tanulmányaikat tekintve kevés eredménnyel rendelkeznek.
- A szociális partnerek és más érdekelt felek – többek között a civil szervezetek – aktív részvételének elősegítése a tanulók különböző kategóriáinak igényeihez igazított, magas szintű oktatás biztosításához. Külön hangsúlyt kell fektetni az információs és kommunikációs technológiákon alapuló tanulási megközelítésekre és az információs és kommunikációs technológiai készségek fejlesztésére.

Az Európai Uniónak, olyan időszakban lettünk a tagjai, amikor a közösség oktatás-politikai aktivitása és befolyása korábban nem tapasztalt mértékűvé vált. Az uniós csatlakozás óta eltelt időszakban jelentős forrásokat használhattunk fel a közoktatás tartalmi modernizálására, az értékelési-mérési rendszer továbbfejlesztésére, a társadalmi integrációt támogató oktatási programokra. A jövőben a köznevelés fejlesztésének legfontosabb forrását az uniós támogatások fogják adni, ezek távlatos és társadalmi-szakmai támogatást élvező felhasználása nélkül eredményes ágazati politika aligha képzelhető el. A 2004. évi belépés után konkrét – strukturális és tartalmi – fejlesztési intézkedések történtek, pályázati felhívások jelentek meg, amelyek közül – témánkkal összefüggésben – a következők emelhetők ki:

- Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP(2004–2006);

- Csatlakozás az „Egész életen át tartó tanulás közösségi akcióprogramja”-hoz (2007),
- Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007–2013): TÁMOP 3.1.4.: Kompetencia alapú oktatás, **egyenlő hozzáférés**, 3.3.2.: Esélyegyenlőségi **programok**, stb.
- Új Széchenyi Terv (2011-től): további pályázati lehetőségek a fejlesztés érdekében.

Az **EU 2020 stratégiához** kapcsolódó nemzeti célrendszer – témánkkal összefüggő – csomópontjai a következők:

- a foglalkoztatás terén: 75%-os arány elérése
- K+F/innováció támogatás a GDP arányában: 1,8%
- a korai iskolaelhagyók aránya legfeljebb 10% legyen
- szegénység, társadalmi kirekesztettség mutatója: 450.000 fő.

1.1.3. Esélyegyenlőségi ország-jelentés

Magyarország is bekapcsolódott az OECD által 2005–2006-ban szervezett tematikus vizsgálatba, amelynek címe **AZ OKTATÁS MÉLTÁNYOSSÁGA** volt.

Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt érdemes szólnunk a terminológiáról: a hazai szóhasználatban alkalmazott **esélyegyenlőség** kifejezés a nemzetközi szaknyelvben (equalchances) a *különböző etnikai csoportok és a többség közötti viszonyokra* irányul. Vizsgálódásunk és tantárgyunk tárgya ezzel szemben sokkal inkább *az oktatási rendszereken belüli egyenlőtlenségek problémája*, amelyet az equity (**méltányosság**) szó fejez ki; a továbbiakban tehát ebben az értelemben fogjuk használni.

Az OECD-vizsgálat **célja**: hatékony (köz)politika kialakítása az oktatással történő esélyteremtésre, míg a vizsgálat **tárgya**: az oktatás egyes fázisainak hozzájárulása az egész életen át tartó méltányossághoz, illetve az egyenlőtlenségek mérsékléséhez

A tematikus vizsgálat négy különböző munkát foglalt magában:

- minden résztvevő ország – adott szempontsor alapján – egy **elemző jelentést** készített az oktatással való esélyteremtésről,
- szakértői csoportok minisztériumi és intézményi szintű **ország-látogatásokat** valósítottak meg a részt vevő országoknak a témával foglalkozó munkacsoportjaival, amelynek eredményeként ország-jelentések készültek;

- készült továbbá az oktatással való esélyteremtésről egy olyan **statisztikai adatprofil**, amely tartalmazza minden OECD ország méltányossággal, esélyteremtéssel kapcsolatos statisztikai adatait;
- a fentiek birtokában készült el a **végső, átfogó jelentés**.

A vizsgálat előtt a szervezők megállapodtak a hazai hatóságokkal, hogy a magyar oktatás esélyteremtési kérdéseinek széles körű áttekintése mellett különös figyelmet fordítanak a roma népességre, a hátrányos helyzetűek csoportjaira és a vidéki lakosságra.

Az EU-s munkacsoport által készített dokumentum a magyarországi méltányossági kérdések áttekintése, a magyar iskolarendszernek a kiválasztási rendszerre fókuszált leírása és az elemzés kereteinek bemutatása mellett **Ajánlásokat** fogalmazott meg az alábbi 3 területen:

1. Ésszerű méltányosság megvalósítása az egész életciklusban

a) Kisgyermekkorai nevelés és oktatás:

- Biztosítani kell a rendszeres gondozást (0–3 éves korban) és a kapcsolódó családi szolgáltatást minden hátrányos helyzetű (HH, 2H) gyermek esetében;
- El kell érni a teljes körű óvodáztatást minden HH-s gyermek számára;
- Pontosabb szabályozás szükséges az óvoda-iskola átmenet időpontjának meghatározására

b) Az alapfokú oktatásból a középfokú oktatásba való átmenet

- Maradjon meg elsődleges szerkezetnek a 8 éves alapfokú iskola és a 4 éves középfokú iskola.
- Olyan szakpolitikai kezdeményezések és irányelvek kerüljenek meghirdetésre és megvalósításra, amelyek minden iskolától elvárják (beleértve a 4+8 és a 6+6 évfolyamos szerkezetűeket), hogy – etnikum, iskolai végzettség, családi jövedelem és fogyatékoság szerint – többféle háttérű tanulókat vegyenek fel, tartsanak meg és juttassak el az iskola elvégzésig.

c) Az oktatási kínálat javítása az alacsonyán képzett fiatalok és felnőttek számára

- Szűnjön meg a rövid képzési idejű szakképzés, és a tanulók többségét a középfokú szakképzés, illetve általában a középfokú képzés fogadja be.
- Jöjjön létre egy önkormányzat által fenntartott „második esély” képzési rendszer az iskolából kimaradt fiatalok és az alacsonyán képzett felnőttek számára.

d) A rendszer egészének fejlesztése

- Erősödjön az iskolai vezetés és különösen az intézményvezetők képessége arra, hogy esélynövelő eredmények elérését tűzzék ki célul és ilyen célok megvalósítását támogassák.
- Biztosítani kell, hogy a különböző problémákkal küzdő tanulókkal való sikeres foglalkozáshoz szükséges készségekkel rendelkező pedagógusok azokba az iskolákba kerüljenek, ahol a legnagyobb szükség van rájuk.
- El kell érni, hogy csökkenjen az osztályismételtetés jelenlegi mértéke, és az iskolai oktatás minden szintjén a minimumra szoruljon ez a gyakorlat.
- Biztosítani kell, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolák ugyanolyan szinteken nyújtsanak idegen nyelvi és informatikai képzést, mint amilyenben az előnyös helyzetű tanulók részesülnek.

2. Egyes népszerű csoportokkal kapcsolatos ajánlások

Alapvető – az eddiginél néhány nagyságrenddel nagyobb volumenű – lépések lesznek szükségesek a roma népességnek a magyar társadalomba való integrálása és annak biztosítása érdekében, hogy a roma népesség részesüljön a gazdasági növekedés eredményeiből. Ezeknek tartalmazniuk kell a közpolitikai területek teljes körében a diszkrimináció és a társadalmi-gazdasági hátrányos helyzet leküzdése érdekében szükséges intézkedéseket.

a) Sajátos igényű gyermekek

- Szűnjön meg az „enyhe értelmi fogyatékoság” átfogó kategóriája.
- Minden gyermek rendes, többségi osztályba és iskolába kerüljön, kivéve a súlyos értelmi és testi fogyatékosággal küzdőket. A speciális szükségletekre képzett tanárokat integrálni kell ezekben az iskolákba, hogy hasznosíthatóvá válhasson szakmai tudásuk.

b) A roma tanulók oktatása

- A roma gyermekek számára is magas színvonalú oktatást kell biztosítani.
- Hathatós programokat kell indítani mérhető célokkal és megfelelő támogatással annak érdekében, hogy növekedjen az érettségi bizonyítványt szerző roma tanulók száma.
- Induljanak programok roma pedagógus-asszisztensek és pedagógusok képzésére.

- A magántanulók száma a romák körében csökkenjen ugyanolyan mértékűre, mint a népesség egészében.

3. Nagyobb méltányosságot lehetővé tevő feltételek megteremtése

- Létesüljön pedagógiai szakemberekből és politikusokból magas szintű bizottság annak meghatározására, hogy mi a felelőssége az iskolának, amennyiben a kormányzat esélyteremtést szolgáló közpolitikai céljainak elérését támogató közpénzben részesül. A bizottságnak tekintetbe kell vennie azokat a megoldásokat, amelyeket más országok alkalmaztak a méltányosságot, az esélynövelést célzó politikai kezdeményezések iskolákon és iskolai körzeteken belüli megvalósítására.
- Felül kell vizsgálni a **ráfordítások** oktatási szintek közötti **kiegyensúlyozottságát** oly módon, hogy nagyobb támogatást kapjanak a kisebbségi és hátrányos helyzetű tanulók oktatásának javítását célzó törekvések, valamint az alapszintű oktatás, erős alapozást biztosítva a nemzet egészében a további oktatási szintek számára, és hogy kevesebb támogatást kapjon a felsőoktatás, amely szintnek a kormányzati támogatása egyébként is növekedett az elmúlt 5–7 év során.
- Létre kell hozni különféle jó gyakorlatokat megvalósító **oktatási programokat**, amelyek a különböző – köztük a roma – tanulók igényeit szolgáló, valóban hatékony oktatás modelljeinek elterjesztését biztosítják.

Az ország-jelentés az Ajánlások rögzítése mellett az alábbi **három kulcsfontosságú elem hiányát** is kimutatta:

- Nincsenek egységes, országos szintű elvárások az **iskolai vezetőkkel és tanárokkal** szemben, amelyekhez a szakmai fejlődésre vonatkozó követelmény és egy olyan értékelési mechanizmus kapcsolódik, amely jutalmazza a tanulók teljesítményében bekövetkező javulást, valamint segítséget nyújt rossz teljesítmény esetén, és szankcionálja azt.
- **Átfogó változásokat bevezető nemzeti rendszer** kimunkálása szükséges, amely kellő részletességgel, ösztönzőkkel és szankciókkal rendelkezik a megvalósítás biztosításához (változtatási elképzelések – célkitűzésekkel, ütemezéssel, és részeredményekkel – több területen léteznek ugyan, de megvalósítási stratégia nélkül).
- Szükség lenne olyan **középszintű** (regionális és/vagy megyei) **kormányzati struktúrák** és olyan **nem kormányzati** szervezetek működtetésére, amelyek a politikai elképzeléseket akciótervvé tudják alakítani, amelyek képesek a gyakorlat egységességének a teljes tár-

sadalmon belüli megteremtésére, tiszteletben tartva a helyi közösségek igényeit és kívánságait.

A fentiekben áttekintett megállapítások (ajánlások, hiányosságok) az évtized végén lényegében megjelentek a **hazai közoktatás átfogó elemzését** tartalmazó kiadványokban (Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért, Szárny és Teher), illetve alapjául szolgáltak a 2010. évi kormányváltást követő jogalkotás egyes elemeinek is.

Részösszegzés

Eddigi, bevezető áttekintésünk alapján általánosítva is megfogalmazható, hogy a méltányosság, az esélyegyenlőség nemzetközi és hazai viszonylatban egyaránt

- *a társadalmak strukturális fejlesztésének kiemelt jelentőségű területe,*
- *komplex, minden közpolitikai területet érintő kérdéskör, amelynek megvalósulásában*
- *nemzeti különbségek, eltérő fejlettségi szintek mutathatók ki, egyidejűleg*
- *számottevő köznevelési vonatkozásai vannak: a méltányosság és esélyegyenlőség megteremtésének (az esélykülönbségek mérséklésének) igénye egyetemlegesen jelentkező elvárás és törekvés.*

Kérdések

- Milyen *személyes* vagy *intézményi szintű* közvetlen vagy közvetett tapasztalatai vannak a csoport tagjainak az EU-tagországok oktatásügyi jellemzőiről?
- A Leonardo- vagy más EU-s projekt keretében tett kölcsönös látogatások révén, milyen hasonlóságokat és különbségeket fedeztek fel a partner-iskolák, illetve saját intézményük pedagógiai kultúráját illetően?
- Voltak-e ezeknek az utazásoknak esélykülönbség-kiegyenlítő elemei? Ismertessük azokat!
- Egyetértenek-e az EU-munkacsoport ország-jelentésében megfogalmazott ajánlásokkal?
- Az utóbbi évek hazai oktatáspolitikai döntései, intézkedései mögött milyen EU-s hatásokat fedeztek fel?

1.2. A közoktatási esélyegyenlőségre vonatkozó hazai jogszabályi környezet

1.2.1. Általános érvényű törvényi előírások

A társadalom mindennapi életének, az intézmények működésének meghatározó kereteit képezik azok a jogi normák, amelyek egyértelműen szabályozzák az alrendszer (így az oktatásügy) kapcsolat- és tevékenységrendszerét. A továbbiakban a hazai jogszabályi környezetnek az **esélyegyenlőséggel összefüggő** elemeit tekintjük át a hierarchiájuknak (törvény – kormányrendelet – miniszteri rendelet) megfelelő sorrendben.

a) Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)

A 2012. január 1-jén hatályos Alaptörvény (korábbi szóhasználat: Alkotmány) egyetlen érvényű előírásai közül az alábbiak tartoznak vizsgálódásunk tárgykörébe:

- **X. cikk:** (1) bekezdés: Magyarország biztosítja (...) – a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében – a tanulás, valamint törvényben meghatározott keretek között a tanítás szabadságát.
- **XI. cikk:**
 - (1) bekezdés: Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez.
 - (2) bekezdés: Magyarország ezt a jogot (...) az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú (...) oktatással (...) biztosítja.
- **XV. cikk:**
 - (2) bekezdés: Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés (...) nélkül biztosítja.
 - (4) bekezdés: Magyarország az esélyegyenlőség megvalósulását külön intézkedésekkel segíti.
- **XVI. cikk:** (1) bekezdés: Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz.

A felsorolás bizonyítja, hogy az Alaptörvény – amely jellegéből adódóan meghatározza az alacsonyabb rendű jogszabályok tartalmát – meggyőző kereteket biztosít az **esélyegyenlőség** megközelítése/elérése érdekében és a szellemisége is koherens az alábbi, korábban elfogadott törvények tartalmával:

- 1991. évi LXIV. törvény A Gyermekek jogairól szóló Egyezmény (New York 1989.) elfogadásáról
- Az 1993. évi XXXI. törvény az emberi jogok és az alapvető szabadságjogok (Római Egyezmény 1950.) elfogadásáról
 - „(...) *senkitől sem szabad megtagadni az oktatáshoz való jogot (...)*”
- Az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
- Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (módosítás: 2013. évi XXVII. törvény).
- b) Témánkkal kapcsolatosan megkülönböztetett jelentőségű a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.** Ez a jogszabály valamennyi *államigazgatási* szektorra érvényes, ugyanakkor egyes előírásai közvetlenül az *oktatásügyre* irányulnak (diszkrimináció- és szegregációmentesség, a 3H-s tanulók oktatási és társadalmi integrációja, stb.). A törvény címével kapcsolatosan érdemes értelmező kiegészítést tennünk – a következők szerint:
 - „*esélyegyenlőség biztosítása*”: olyan, általában passzív cselekedet, amely valamit „kinyit”, lehetővé tesz a célcsoport számára;
 - „*esélyegyenlőség előmozdítása*”: aktív cselekedet, amelynek eredménye, hogy a célcsoport tagjai valóban élni tudnak a „kinyitott” lehetőségekkel;
 - egymással *nem helyettesíthető*, ám egymást *kiegészítő* fogalmak; az esélyegyenlőség érvényesüléséről mindkét cél egyidejű teljesülése esetén beszélünk.
 A törvénynek a **közoktatás rendszerét közvetlenül érintő elemei** a következők:
 - 7. § (1) bekezdés: az *egyenlő bánásmód* követelményét sértő intézkedések:
 - közvetlen hátrányos megkülönböztetés,
 - közvetett hátrányos megkülönböztetés,
 - zaklatás,
 - jogellenes elkülönítés,
 - megtorlás,
 - az előzőekre adott utasítás.
 - 8–9–10. §: a fentiek *részletes kifejtése*
 - 27. § (2) bekezdés: az *egyenlő bánásmód biztosításának* területei:

- a felvételi követelmények,
- az oktatási követelmények meghatározása,
- a tanulói teljesítmény értékelése,
- az oktatáshoz kapcsolódó szolgáltatások, juttatások biztosítása,
- bizonyítványok kiadása, illetve jogviszony megszűnése,
- pályaválasztási tanácsadáshoz való hozzáférés.

A törvény további előírásai alapján készültek el az előző évtized második felében a települési, illetve – azok megalapozásaként – a közoktatási intézményi **esélyegyenlőségi programok**. Ez utóbbiak tartalmát aktualizálta a **2011. évi CLXXIV. törvény** a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények **módosításáról** („saláta-törvény” 23. rész) – a következő szakaszokban:

- 36.§(1) bekezdés: A 2003. évi CXXV tv. a következő IV. fejezettel egészül ki: *Helyi esélyegyenlőségi programok* (tananyagunk 1.5. részfejezete!)
- 36.§(2) bekezdés: A 2003. évi CXXV tv. a következő V. fejezettel egészül ki: *Egyes támogatásokra vonatkozó rendelkezések*
- 37.§(2) bekezdés: A 2003. évi CXXV tv. a következő V/A. fejezettel egészül ki: *Az Egyenlő Bánásmód Hatóság* (ez az a „magas szintű” szerv, amelynek létrehozását szorgalmazta az említett méltányossági ország-jelentés).

Az esélyegyenlőségi programokkal, intézkedési tervekkel részletesebben az **1.5. részfejezetben** foglalkozunk.

1.2.2. Közoktatás-specifikus jogszabályok

a) A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: **Nkt.)**

A hosszas előkészítés és intenzív szakmai viták után 2011 decemberében elfogadott új köznevelési törvény rendszer-szintű változást hozott a hazai intézményhálózat valamennyi szintjén. A törvény alapvető jellemzői a következők:

- A jogalkotás folyamatában nem „egyszerű” törvénymódosítás történt: szellemiségében, struktúrájában és tartalmában egyaránt **új törvény** született.
- **Egyidejűséget** és szellemi, tartalmi **koherenciát** mutat az Alaptörvénnyel és a szakképzési törvénnyel.

- A dokumentumban „keret”-jelleg érvényesül, ami azt jelenti, hogy az eredetileg 100 szakaszt (paragrafust) és 8 mellékletet tartalmazó törvényszöveg alapvetéseket, általános normákat rögzít, míg a részletes szabályozást később megjelenő, kísérő jogszabályokra bízta.
- A törvény **hatályosulása** 2012. szeptember 1-től folyamatosan/szakaszosan történt, átfogó érvényesülése a 2013/2014. tanévben valósult meg.
- A köznevelési rendszer **cél- és feladatrendszerének** lényeges elemei:
 - 1.§(1): a *nevelés-középpontúság* előtérbe helyezése, (...)
 - 1.§ (2): „a köznevelés *közszolgálat*, (...) kereteit és garanciáit az *állam* biztosítja”,
 - 2.§ (1): a magyar állam közszolgálati feladata az Alaptörvényben foglalt *ingyenes és kötelező alapfokú*, a mindenki számára *hozzáférhető középfokú* nevelés-oktatáshoz való jog biztosítása az érettségi megszerzéséig és az *első szakképesítésre* történő felkészítés.

Az Nkt. esélyegyenlőségi vonatkozású előírásai

- 1.§. (2): „a köznevelés egészét (...) az igazságosság, (...) a méltányosság, (...) az egyenlő bánásmód (...) határozzák meg”.
- 1.§ (3) „A nevelési-oktatási intézmények pedagógiai kultúráját az egyéni bánásmódra való törekvés, (...) a tanuló elfogadása, (...) az empátia (...) jellemzi.”
- 4.§ *Értelmező rendelkezéseket* tartalmaz, amely 36 elemből áll; a témánkkal összefüggő meghatározásokat az **1.2.3. részfejezetben** rögzítjük.
- 14.§ *Köznevelési Hidprogramok*: komplex (tanulmányi, szociális, kulturális, képességbeli és személyiségfejlesztést támogató) pedagógiai tevékenységrendszer, amelynek két altípusát különböztetjük meg:
 - **HÍD I. program:**
 - a tanuló rendelkezik általános iskolai végzettséggel, tanköteles, de nem nyert felvételt középfokú iskolába,
 - a programba való bekapcsolódást az általános iskola kezdeményezi,
 - egyéni képességekre és szükségletekre épülő differenciált foglalkoztatás, amelynek folyamatában a hiányzó ismeretek pótlása, tanulási kompetencia-fejlesztés, pályaeorientáció valósul meg,
 - teljesítése után a tanuló középfokú iskolai felvételi vizsgát tesz,

- a programot szervező közép fokú iskola tanúsítványt állít ki a követelmények teljesítéséről,
- családi igény esetén kollégiumi elhelyezést kell biztosítani a tanuló részére.
- **HÍD II. program:**
 - a tanuló tanköteles, nincs alap fokú iskolai végzettsége, de legalább 6 évfolyamot eredményesen teljesített és legfeljebb 15 éves,
 - a programba való bekapcsolódást ez esetben is az általános iskola kezdeményezi,
 - speciális oktatás- és tanulásszervezéssel a tanulási képességek fejlesztése, pályaaorientáció, egyes szakmák készségeinek meg alapozása történik két évfolyamon,
 - sikeres záróvizsga esetén „rész-szakképesítés” szerzhető és közép fokú iskolában történő továbbtanulásra jogosít,
 - a programban közreműködő pedagógusok illetmény-kiegészítésben részesülnek,
 - megszervezésére a Kormányhivatal közép fokú vagy általános iskolát jelölhet ki.
- 27.§ (6): 1–4. évfolyamon – ha szükséges – lehetővé kell tenni heti 2 alkalommal az *egyéni foglalkozást* (így kell eljárni tanköteles évis méltó tanuló esetében is)
- 27.§ (7): beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, illetve a sajátos nevelési igényű tanulóra adott szakértői bizottsági vélemény alapján létrejövő *magántanulói jogviszony* esetén az osztály heti időkeretén túl +10 óra/fő/hét óraszámot kell biztosítani (ez átcsoportosítható tanulók, illetve tanítási hetek között)
- 46.§ (5): az 1–8. évfolyamig az állam biztosítja, hogy a tanuló számára a tankönyvek térítésmentesen álljanak rendelkezésre (első ízben a 2013/2014. tanévben, majd felmenő rendszerben).

Az Nkt. keret-jellegét bizonyítja, hogy a végrehajtására kiadott **229/2012. (VIII. 28.)** kormányrendelet az intézmények ellenőrzésének szabályozásában egyértelműen megjeleníti az **esélyegyenlőségi követelményeket** – a következők szerint:

IV. Az illetékes kormányhivatal által folytatott hatósági ellenőrzés tárgykörei

- Az egyenlő bánásmód követelményére,

- A kötelező felvételre vonatkozó feladatok ellátására,
 - Az osztály- és csoportlétszámra, a gyermek- és tanulói balesetvédelemre, a tanulói óraterhelésre,
 - A köznevelési feladatok ingyenességére, a tankönyvek és más tanulói felszerelések biztosítására
- vonatkozó előírások megtartása.

b) 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet a nevelési oktatási intézmények működéséről

A miniszteri rendelet a korábbi, többször módosított 11/1994.(VI. 8.) MKM-rendeletet „váltotta ki”; az Nkt. alkalmazását szabályozza az intézményi működés valamennyi területén, kötelező érvénnyel a 2012/2013. tanévtől folyamatosan.

A jogszabály esélyegyenlőségi vonatkozásait a 171–182. §-ok rögzítik, amelyek közül ezen a helyen csupán néhány kiemelést teszünk, részletes tárgyalásukra az 1.4. részfejezetben térünk ki.

- A képesség-kibontakoztató, illetve integrációs felkészítés (171–172.§-ban)
 - Tanulási, továbbtanulási esélyek kiegyenlítése; célja a szociális, illetve fejlettségéből eredő hátrányok ellensúlyozása.
 - Az egyéni igények érvényesítése a Nevelési program 4 részterületén (személyiségfejlesztés, közösségfejlesztés, tanulási kudarcok megelőzése, szociális hátrányok enyhítése).
- Óvodai fejlesztő program (173.§-ban)
 - Halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek személyiségfejlesztő, tehetséggondozó, felzárkóztató programja (legfeljebb 15%-os arányban hátrányos helyzetű gyermek is bevonható!).
 - Három területre irányul:
 - a fejlesztés pedagógiai feladatai,
 - a szociális hátrányok enyhítését segítő pedagógiai feladatok és
 - a szülőket támogató szolgáltatókkal való együttműködés kialakítása.
 - Szigorú szervezési feltételek fennállása esetén indítható (70%-os óvodáztatás, minimum 10% 3H-s arány).
 - Egyéni fejlesztési tervek alapján valósul meg és kötelező a 3 havonkénti értékelés.

- Hátrányos helyzetű tanulók Arany János Kollégiumi programja és a Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Programja (174–175.§-ban)
 - Kollégium és középiskola, illetve kollégium és szakiskola közös pályázata és folyamatos együttműködése, a hátrányok kompenzálása érdekében különböző nevelési területeken.
 - A program megvalósítását jelentős költségvetési többletforrással támogatja az állami költségvetés.
- Hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó programja (176.§-ban)
 - Cél: a felsőoktatásba való bekerülés elősegítése azok számára, akik egyéni helyzetük alapján erre nem, vagy csak aránytalan teherrel lennének esélyesek.
 - Középiskola és kollégium közös pályázata és folyamatos együttműködése révén valósítható meg.
 - Az előzőhöz hasonlóan költségvetési többlet-támogatással jár.

1.2.3. Fogalomtár a 2012. évi CXXIV. törvény 1.§ alapján

Az Nkt. 2012. július 12-i módosítása során elfogadott értelmező rendelkezések közül az alábbiak ismerete nélkülözhetetlen a méltányossági, esélyegyenlőségi problémák értelmezése során:

- Aránytalan teher: ha a nevelés, a nevelés-oktatás körülményei az átlagos körülményekhez képest – a gyermek, a tanuló életkorát és sajátos nevelési igényeit figyelembe véve – lényegesen nehezebbek vagy jelentős költségnövekedést okoznak a gyermeknek, tanulónak vagy a szülőnek.
- Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő tanuló, aki a szakértői bizottság véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási és magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.
- Egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg.

- Egyéb foglalkozás: a tanórákon kívüli egyéni vagy csoportos, pedagógiai tartalmú foglalkozás, amely a tanulók fejlődését szolgálja.
- Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:
 - a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 - ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 - ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
 - b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.
- Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:
 - a) a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családba fogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,
 - b) a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba fogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,
 - c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.
- Halmozottan hátrányos helyzetű
 - a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az előző bekezdés a)–c)

pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,

b) a nevelésbe vett gyermek,

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

- *Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló*: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség,
- *Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló* az a különleges bánásmódot igénylő tanuló, aki a szakértői bizottság véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy testfogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

Részösszegzés

A fentiekben – a teljesség igénye nélkül – bemutatott hazai törvények és rendeletek egyértelműen tanúsítják, hogy az oktatási-nevelési esélykülönbségek mérséklésének, az oktatásügyi méltányosság megközelítésének/megvalósításának érdekében az ezredfordulót követően Magyarországon folyamatos jogharmonizáció történt. Egyfelől teljesen új előírások és fogalmak léptek életbe, másfelől megtörtént a korábbi jogszabályok módosítása, kiegészítése, aktualizálása is. Mindezek megbízható ismerete és tudatos alkalmazásának készsége napjainkban mind határozottabb elvárás-ként jelenik meg a pedagógusok irányában, amit indokoltá tesznek

- az előző fejezetben érintett kedvezőtlen társadalmi folyamatok (munkanélküliség, szegénység, a szolidaritás hiánya, stb.) éppúgy, mint
- a köznevelési intézmények napi gyakorlatában megjelenő nevelési és szociális jelenségek, feszültségek jogszerű kezelésének igénye.

Nem kétséges, hogy napjainkban is számottevő különbségek vannak a köznevelési intézmények közvetlen társadalmi környezetében (és így a pedagógiai gyakorlatukban is), ám ettől függetlenül – a szakmai felkészültség mellett – nélkülözhetetlen a pedagógusok megbízható jogi tájékozottsága is, amelynek alapjait az előzőekben tekintettük át.

Kérdések:

- Milyen „gyökerei”, társadalmi és pedagógiai előzményei vannak Magyarországon az oktatási esélykülönbségek mérséklésének?
- Mi az érdemi eltérés a „közszolgáltatás” és a „közszolgálat” között?
- Az utóbbi 5 év Kt/Nkt-módosításai közül melyiknek volt leghatározottabb hatása saját intézményük működésére?
- Volt-e annak esélyegyenlőségi vonatkozása?
- Mi a véleményük a „buktatás szabadságára” és a „szöveges értékelésre” irányuló 2010. évi Kt-módosításról?
- Hogyan értékelik utólag az általános iskolákban – átmenetileg – bevezetett szerkezeti változtatást, amely az alsó és a felső tagozat közötti átmenet nehézségeinek pedagógiai kezelését szolgálta a „nem szakrendszerű oktatás” kiterjesztésével?
- Milyen tapasztalataik vannak
 - a szakiskolai Híd-programok elődjéről, a „felzárkóztató oktatásról”, illetve
 - az Arany János programokról?

1.3. Közoktatási esélykülönbségek

1.3.1. Kimutathatóság, bizonyítékok: a PISA-program eredményei

A PISA a *Programme for International Student Assessment*ből képzett betűszó, egy olyan vizsgálat sorozat, amelyet 2000-ben indított el a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD. A vizsgálatot háromévenként bonyolítják le és az ezredforduló óta Magyarország – mint 1996 óta OECD-tagállam – folyamatosan részt vett a program eddigi öt vizsgálatában.

A PISA **alkalmazásképes** tudást mér, azt vizsgálja, hogy

- a 15 éves tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben megjelenő feladatok megoldására,
- és ezt hogyan befolyásolja a tanulók és iskoláik háttere.

A PISA a tizenöt éves tanulók tudását vizsgálja azért, mert ők azok, akik még minden OECD-országban iskolaköteles korban vannak, de már közelednek a munkaerőpiacra és a felsőoktatásba való belépés felé. 2012-ben a vizsgálatban a 34 OECD – és 31 partnerországból mintegy 500 ezer – köztük kb. 4600 magyar – tanuló vett részt.

A fő **mérési területek** az *olvasás/szövegértés*, az *alkalmazott matematikai műveltség* és az *alkalmazott természettudományi műveltség*. Közülük az egyik mindig nagyobb, a másik kettő kevesebb hangsúlyt kap; 2009-ben a szövegértés, 2012-ben a matematika volt a fő mérési terület.

A PISA-program három területének definíciója és a mérések legfontosabb általános jellemzői a következők:

– **Olvasás, szövegértés**

Jelentése: „... az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben.”

– **Matematika**

Jelentése: „... az egyénnek az a képessége, amellyel képes felismerni, megérteni, milyen szerepet játszik a matematika a bennünket körülvevő világban és ennek tükrében képes magalapozott döntéseket hozni és cselekedni... ”

– **Természettudomány**

Jelentése: „... az a képesség, amelynek segítségével természettudományos ismeretekből tényeken alapuló következtetéseket vagyunk képesek levonni annak érdekében, hogy megértsük a természetet és döntéseket hoz-

hassunk a világról, mindazokról a változásokról, amelyeket az emberi tevékenység a világban okoz.”

A PISA-programban 2000 óta háromévenként egyrészt **stabil és ismétlődő** összetevők váltják egymást, másrészt időről időre **változások** is történnek. 2012-ben a szövegértés és a matematika területén a nyomtatott tesztanyagok mellett **számítógépes tesztek**et is kitöltöttek a tanulók, így a papíralapú teszteredmények mellett a digitális eszközökön elért szövegértés- és matematikaeredményekről is képet kaphatunk. A 2012-es vizsgálat tehát egy újabb változási szakasz kezdeteként is értékelhető, amelyben legfontosabb a **digitális médium** térnyerése. E térnyerési folyamat gyorsulását jelzi, hogy

- 2006-ban csak három ország vett részt a digitális természettudomány-mérésben,
- 2009-ben már 19 országnak, így Magyarországnak is volt eredménye a digitális szövegértéshez és
- 2012-re már 32 résztvevője lett mind a számítógépes matematika, mind a digitális szövegértés mérésének.

A **magyar eredményeket** illetően megállapíthatjuk, hogy bár az új információs, kommunikációs technológiák jelen vannak a hazai iskolák világában, a „digitális bennszülött diákokról” szóló közkeletű feltételezésekkel szemben az elektronikus médiumban elért eredményeink jóval a várt alatt maradtak.

A tesztfüzetek mellett a tanulók, a szülők és az iskolaigazgatók a szociális, gazdasági és kulturális körülményekre, a tanulási szokásokra és attitűdökre, az iskolai légkörre és az oktatás egyéb tényezőire vonatkozó **háttérkérdőíveket** töltenek ki.

A PISA-program mutatói

A teszten elért eredmény alapján a tanulók **képességpontokat** kapnak, ebből számítják az országok eredményeit. Az OECD-országok átlageredményeinek átlagát 500 pontban, szórásaik átlagát 100 pontban rögzítették a szövegértésre 2000-ben, a matematikára 2003-ban és a természettudományra 2006-ban. A képességskálát **képességszintekre** osztották, amelyek segítségével leírható, milyen feladatokat tudnak végrehajtani az egyes szinteken lévő tanulók.

A teszteredmények mellett a különböző **háttérjellelmzőket** leíró indexet is képeznek, amelyek OECD-átlaga rendszerint 0, szórása pedig 1.

A PISA összehasonlító adatokat rögzít az egyes oktatási rendszerek következő jellemzőiről:

- *eredményesség*: mennyire értik a gyerekek, amit olvasnak; mennyire ismernek fel és tudnak megoldani matematikai és természettudományi problémákat?
- *hatékonyág*: mekkora az egyes országok oktatási ráfordítása, és ehhez viszonyítva milyenek az eredményeik?
- *méltányosság*: mekkorák a különbségek a különböző csoportokhoz tartozó tanulók (például fiúk és lányok, jobb és gyengébb családi háttérrel rendelkezők) eredményei között; megfelelő mértékben jutnak-e hozzá a tanulási lehetőségekhez és erőforrásokhoz a fenti csoportok tagjai?

A magyar tanulók eredményei a korábbi méréseken

Az első három mérésben Magyarország átlageredménye *szövegértésből és matematikából nem érte el* az OECD-országok átlagát, *természettudományból átlagos* volt. Az eredmények 2000 és 2006 között egyik területen sem változtak jelentősen, nemcsak az átlageredmény szintjén, hanem a legtöbb mutatóban sem. Az OECD-országok átlagának a *szövegértés* 2006-os mérésben például Magyarország a 17–22. helyezés-tartományt érte el 482 pontos átlageredményével, *matematikából* 18–23. helyezés-tartományban (491 pont), *természettudományból* pedig a 13–17. helyezés-tartományban (504 pont) szerepelt az akkori 30 OECD-ország között.

A 2009. évi mérésre a *szövegértés* területén statisztikailag kimutatható módon **javult** a magyar tanulók átlageredménye, *matematikából és természettudományból nem volt változás*.

Ekkor szövegértésből 494 (13–22. helyezés a 34 OECD-országból), matematikából 490 (18–28. helyezés), természettudományból pedig 503 pont volt (13–21. helyezés) a magyar tanulók átlageredménye, ezek statisztikailag egyenértékűek voltak az akkori OECD-átlaggal.

2009-ben a PISA vizsgálta a tanulók *digitális szövegértését* is, ezen a területen a magyar tanulók 468 pontos átlageredménye a 12–14. helyezéshez volt elegendő a részt vevő 16 OECD-ország körében.

A magyar tanulók eredményei az 2012. évi méréseken

2012-ben az **OECD-országok átlaga** szövegértésből 496, matematikából 494, természettudományból pedig 501 pont volt. Területenkénti adatok:

Szövegértés:

1. Japán (538 pont)
2. Korea (536 pont)
3. Finnország (524 pont)

A magyar tanulók átlageredménye szövegértésből 488 pont, 18–27. helyezés a résztvevő 34 OECD-országból, ami **visszaesést** jelent a korábbihoz képest.

Matematika:

1. Korea (554 pont)
2. Japán (536 pont)
3. Svájc (531 pont)

A magyar tanulók átlagteljesítménye matematikából 477 pont (26–30. helyezés), szintén **visszaesés**: mindössze 5 ország tanulóit sikerült megelőzni.

Természettudomány:

1. Japán (547 pont)
2. Finnország (545 pont)
3. Észtország (541 pont)

Természettudományból a magyar tanulók 494 pontos átlageredményt értek el (19–26. helyezés), ami ugyancsak **gyengébb** a korábinál, vagyis a **magyar** tanulók átlageredménye **mindhárom területen alacsonyabb volt az OECD-átlagnál**.

Tanulóink **informatikai** felkészültségének reális megítéléséhez bemutattuk a **két új területen** elért teljesítményeket is:

Számítógépes matematikai felmérés:

1. Szingapur (566 pont)
2. Sanghaj/Kína (562 pont)
3. Korea (553 pont)

A magyar tanulók átlageredménye 470 pont, ami – mindössze 5 országot megelőzve – a 25. helyezést biztosította.

Digitális szövegértés:

1. Szingapur (567 pont)
2. Korea (555 pont)
3. Hongkong/Kína (550 pont)

Ezen a területen nyújtottak leggyengébb teljesítményt a magyar tanulók: átlageredményük 450 pont volt, ami a 27. helyezéshez volt elég – csupán 3 részt vevő országot megelőzve.

1.3.2. Az esélykülönbségek okai

Az átlageredmény igen fontos mutatója a PISA-mérésnek (rendszerint ez áll a figyelem középpontjában), ám a vizsgálat arra is rávilágít, hogy egy-egy országon belül **milyen mechanizmusok befolyásolják** a tanulók eredményeit.

Az oktatási rendszerek egyik legfontosabb célja a különböző társadalmi rétegekből származó diákok **esélyegyenlőségének** a megteremtése és a megfelelő mobilitási esélyek biztosítása számukra. A PISA-vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a mérésben részt vevő országok oktatási rendszerei nemcsak a tanulók átlagos képességeiben különböznek, hanem abban is, hogy milyen mértékben képesek csökkenteni a diákok szociokulturális és gazdasági háttéréből eredő hátrányokat.

A PISA ún. **háttérkérdőívek** segítségével gyűjt adatokat az iskolai teljesítményeket befolyásoló változókról, mindenekelőtt a tanulók **otthoni-családi** körülményeiről, illetve az **intézményi** környezet sajátosságairól. A háttérkérdőívekből nyert információk szerepe kettős:

- segítségével egyfelől képet kaphatunk a 15 éves fiatalok szociális helyzetéről, attitűdjeiről, motivációiról,
- másfelől a háttér adatok és a mérési eredmények összekapcsolásával lehetőségünk nyílik arra, hogy áttekintsük, miképpen függnek össze az iskolai eredmények –nemzetközi összehasonlításban– a tanulók szociális helyzetével, illetve az oktatási rendszer jellegzetességeivel.

A PISA **Magyarország** számára egyik legfontosabb üzenete, hogy a tanulók eredményét **szociális, kulturális és gazdasági háttérük erősebben befolyásolja**, mint a legtöbb országban.

A PISA által használt szociális, gazdasági és kulturális index (**ESCS-index**) azokat a tényezőket foglalja magában, amelyek képesek megragadni a család szociális, gazdasági és kulturális tőkéjét. Az ESCS-index tehát számszerűsíthető, egydimenziós faktorként magába sűríti mindazoknak a **háttérváltozóknak** a hatásait, amelyek a diákok eredményeit leginkább meghatározzák. Az index kialakításához a szülők munkáját, iskolai végzettségét, valamint a család kulturális és anyagi javait (köztük az otthon található könyvek számát) mérő változókat használják fel. Az ESCS-index segítségével grafikusán is szemléltetni lehet a családi háttér és a tanulói teljesítmény kapcsolatát.

Az ESCS-index egységnyi növekedése hazánkban 47 ponttal növeli a tanulók várható **matematikaeredményét**. Ez az érték OECD-országok-

ban átlagosan 39 pont, és csak Új-Zéland, Franciaország, Ausztria, Belgium, Ausztrália, Csehország, Szlovákia és Izrael esetében éri el vagy haladja meg a hatás a magyar adatot.

Emellett az index értékei a **tanulók közötti különbségek** 23,1%-át magyarázzák, azaz a tipikusan kevesebb az olyan tanuló, aki gyenge családi háttérrel jó eredményt ér el, vagy fordítva. Ez az OECD-országok között az egyik legmagasabb magyarázó erő; hasonlóan magas magyarázó ereje az ESCS-indexnek csak Szlovákiában (24,6%), Chilében (23,1%) és Franciaországban (22,5%) van. Az OECD-ben átlagosan ez az érték 14,6%.

Mindez azt jelenti, hogy **Magyarországon nagyok a különbségek** a gyengébb és jobb háttérű tanulók eredményeiben, és más országokkal szemben kevesebb az olyan tanuló, aki gyenge szociális, gazdasági és kulturális háttere ellenére is jó eredményt képes elérni.

A **méltányosságot** szem előtt tartó oktatási rendszerekben a tanulók családi-otthoni körülményei kevésbé befolyásolják a teljesítményt, hiszen az iskolának a modern társadalomban éppen az a szerepe, hogy a fiatalok társadalmi mozgásterét bővítse, illetve munkaerő-piaci lehetőségeit szélesítse. Az oktatási erőforrások és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat vizsgálatából ezért fontos következtetések vonhatók le az oktatási rendszer egészéről, de mindenekelőtt arról, hogy az milyen mértékben képes a diákok **esélyhátrányait mérsékelni**, illetve társadalmi mobilizációjukat a tudásközvetítés révén javítani.

Magyarország a korábbi PISA-vizsgálatokhoz hasonlóan a 2012-es eredmények alapján is azon országok közé tartozik, ahol a tanulók közötti teljesítménykülönbségek az OECD-országok átlagához esnek közel: a teljesítménykülönbség nagyjából az **iskolák közötti különbségekből** származik. Míg hazánkban az iskolán belüli teljesítménykülönbségek jóval alacsonyabbak az átlagosnál (39% a 63%-nyi OECD-átlaggal szemben), addig az intézmények közötti különbségekből származó része jelentősen meghaladja az átlagot (több mint 60% a 37%-nyi OECD-átlaggal szemben).

Az iskolák közötti különbségek átlagtól való nagyfokú eltérését

- egyfelől az elérhető iskolatípusok száma és az intézmények által megvalósított korai szelekció okozza,
- másfelől a szóban forgó különbségeket erősítik az iskolák településkötött sajátosságai, például az eltérő iskolaméret, a rendelkezésre áll-

ló gazdasági, anyagi és humánerőforrások vagy éppen a pedagógus-diák arány.

Tanulási környezet és az iskolai szervezet

Ennek a faktornak a kiemelését az indokolja, hogy a tanulói teljesítmény-különbségekből 36 % az iskolák közötti különbségekre vezethető vissza. Indokolt tehát felsorolni azokat a tényezőket, amelyek összességében meghatározhatja a tanulás hatékonyságát:

- Az iskolai és az osztálytermi klíma, ezen belül:
 - szervezeti kultúra; támogató vagy elutasító attitűd,
 - órászervezés,
 - a tanári szerep értelmezése,
 - hiányzás, stb.
- Az iskolán kívüli tanulás (házi feladat, külső információforrások)
- Szakember-ellátottság, a humánerőforrás mutatói
- Az iskolai infrastruktúra jellemzői
- Iskolavezetési és finanszírozási szemléletek
- Az iskolai autonómia mértéke
- Magán (stb.) és „állami” fenntartású iskolák létezése, működése

Összegezve azt mondhatjuk, hogy az **iskola közvetíti, felerősíti** a teljesítmény-befolyásoló családi háttértényezők hatását!

A tanulók családi háttere

A hazai és a nemzetközi kutatások egybehangzó tapasztalata szerint a család szociális, gazdasági és kulturális jellemzői erőteljesen befolyásolják a diákok tanulmányi eredményeit, illetve iskolaválasztási, továbbtanulási, munkaerő-piaci esélyeit. Az empirikus adatfelvételek és tanulói teljesítménymérések azt mutatják, hogy általában minél **magasabb iskolai végzettséggel** és minél **magasabb státuszú munkával** rendelkeznek a **szülők**, illetve minél magasabb kulturális, társadalmi és gazdasági tőkével rendelkezik a család, annál **magasabb teljesítményt** érnek el a tanulók az iskolában. A családi háttér és a tanulói eredményesség közötti kapcsolat erőssége azonban oktatási rendszerként jelentős **szórást** mutat.

A tanulás eredményességét befolyásoló ezen részterület elemei a következők:

- a szülők foglalkozási státusa,
- a család anyagi körülményei,
- a klasszikus kultúrához való hozzáférés,
- kommunikáció a kultúráról és szociális kérdésekről,

- a szülők iskolai végzettsége (alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek átlagteljesítménye: 425–450 pont, a középfokúaké: 480–500 pont, míg a felsőfokúaké: 530–560 pont)

Rendkívül fontos az ún. „*Szocioökonómiai lejtő*” elemzése, amely a teljesítménypont – szocioökonómiai (ESCS)-index koordináta-rendszerében mutatja meg a családi feltételrendszer és a tanulói eredményesség összefüggését. Az átlagteljesítmény és a lejtő meredeksége szerinti csoportosítást elvégezve lehetővé válik az **esélykülönbségek** egyértelmű kimutatása

A **magyar tanulók átlagos ESCS-indexe** valamivel az **OECD-átlag alatti**: a magyar tanulók átlagosan 0,25-dal, azaz egynegyed szórásnyival alacsonyabb szociális, gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznek, mint az OECD-országok diákjai átlagosan. A magyar oktatási rendszer tanulói körülbelül olyan eredményt értek el, mint amit szociális, gazdasági és kulturális háttérük alapján várhattunk; a hazánkhoz hasonló szociális, gazdasági és kulturális jellemzőkkel rendelkező országokban esetenként rosszabb, esetenként jobb eredményt értek el a diákok, mint nálunk.

A modern társadalmakban az oktatáspolitikai középpontjában a **méltányosság, az egyenlő esélyek biztosítása áll**, hiszen a tudásközvetítés révén csökkenthetők a vagyoni és hatalmi különbségek. A méltányos oktatási szisztéma hosszú távú eredményeként a fiatalok képességeik és szorgalmuk szerint találhatják meg helyüket a társadalomban, illetve a munkaerőpiacon.

Az **oktatási rendszereket jellemző méltányosságról** akkor kapunk világos képet, ha megvizsgáljuk, milyen erős összefüggés mutatkozik a tanulók családi-otthoni körülményei és iskolai teljesítménye között:

- azokban az országokban, amelyekben az átlageredmény magas, és a tanuló családi háttere és a teljesítménye közötti kapcsolat gyenge, azaz ahol a tanulók családi-otthoni körülményeiktől függetlenül jó eredményt érnek el, ott a tanulási lehetőség mindenki számára adott és a tanuló eredménye többé-kevésbé tükrözi tehetségét és szorgalmát;
- azokban az országokban azonban, amelyekben erős az összefüggés a családi háttér jellemzői és az eredmény között, ott a tanulási-tudásszerzési lehetőségekben nagy egyenlőtlenségek vannak, ami azt is jelenti, hogy az oktatási rendszer nem képes kiaknázni a tanulóknak rejlő potenciális lehetőségeket.

A **szociálisan hátrányos helyzetű** diákok oktatási lehetőségeinek korlátozottsága nemcsak a méltányosság vonatkozásában problematikus, hanem hosszabb távon az egész társadalom szempontjából rendkívül káros következményekkel járhat. Ha a kedvezőtlen családi-társadalmi helyzetben nevelkedő diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiac által értékelt kompetenciákkal és tudáskészlettel, valószínűleg magasabb szociális és egészségügyi költségeket generálnak, és kisebb részt képesek vállalni a közteherviselésből

Az ESCS-index hatása Magyarországon OECD-átlag feletti: az index egységnyi változása átlagosan 47 pontnyi különbséget jelent a tanulók matematikai képességeiben, 8 ponttal többet, mint az OECD-országokban átlagosan, azaz Magyarországon **nagyon erős a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat**.

A családi háttér és teljesítmény közötti erőteljes összefüggés arra utal, hogy hazánkban az **átlagosnál nagyobbak** a különbségek a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttére szerint, és az átlagosnál jóval kisebb arányban fordulnak elő olyan tanulók, akik gyenge szociális, gazdasági és kulturális háttérük ellenére jó eredményt érnek el. A PISA 2012 adatai tehát ismételtelen azt a tényt erősítik meg, hogy Magyarországon az **oktatási rendszer eredménytelennek bizonyul a szociokulturális eredetű hátrányokkal szemben**, a tudásszerzés családi-otthoni környezetből fakadó egyenlőtlenségeit nem sikerül pedagógiai hatásokkal kellőképpen enyhíteni.

A mérés nemzetközi kontextusa azt is megvilágítja, hogy hazánk az OECD-átlagnál alacsonyabb átlageredményt, az OECD-átlagnál szignifikánsan nagyobb családi háttérből fakadó egyenlőtlenségek mellett érte el. Ebből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a **szocioökonómiai státuszhoz kötődő egyenlőtlenségek tompítása egyszersmind az ország átlagos tanulói teljesítményének javulását hozná magával**.

A családi háttér hatása az iskolák között és az iskolán belül

Az **intézmények közötti** különbségeket országos szinten jelentős mértékben befolyásolja az iskolák szociális összetétele, és az eredményeket erőteljesen széthúzzák az előnyös, illetve a hátrányos szociális környezetben működő iskolák átlagteljesítményében mutatkozó különbségek.

Magyarországon az **iskolán belüli** különbségek magyarázatában az ESCS-index szinte semmilyen szerepet nem játszik, ugyanakkor az isko-

lák közötti nagymértékű különbségek 78%-át magyarázza a tanulók és az iskolák szociális, gazdasági és kulturális háttere, ami a részt vevő országok körében a legmagasabb arányt jelenti (az OECD-átlag 63%). Megállapítható, hogy hazánkban a tanulók teljesítménye az **iskolán belül homogénebb**, mint az OECD-országokban általában, az **iskolák között viszont nagyobbak a különbségek**. Ehhez kapcsolódóan az eredmények azt mutatják, hogy két, az átlagos ESCS-index alapján hasonló iskolába járó tanuló között kismértékű teljesítménykülönbség van, viszont két hasonló családi háttérű tanuló eltérő átlagos ESCS-indexű iskolákba járva már jelentősen eltérő eredményt ér el.

A tanulók átlagos szociális, gazdasági és kulturális háttere valamivel az OECD-átlag alatt van, Magyarország átlageredménye körülbelül olyan, mint amelyet átlagos ESCS-indexünk alapján várhatunk. Ugyanakkor, ha diákjaink az OECD-országokban mért átlagos szociális, gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznének, akkor a statisztikai becslés alapján jobb teljesítményre lennének képesek, mint a PISA 2012-ben, és így átlageredményük már elérné az OECD-átlag szintjét. Fontos azt is kiemelni, hogy **hazánkban az egyik legszorosabb a háttérváltozók és a matematika-teljesítmény közötti kapcsolat**: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci státusza, valamint a család gazdasági helyzete az eredmények majdnem egyharmadát magyarázzák.

Részösszegzés

*Az ezredfordulót követő években, hasonlóan más időszakokhoz, a közoktatás világában zajló folyamatokat sok tényező együttes hatása alakította. A 15 éves magyar tanulók eredményei a **PISA-program** közel másfél évtizede alatt egyaránt mutattak állandó és változó jellemzőket. Az időszak első hat éve az **állandóság** periódusát jelentette: az első három adatfelvétel eredményei gyakorlatilag nem különböznek egymástól; természettudományi eredményünk átlagos, szövegértési és matematikai pontszámunk átlag alatti volt végig. A PISA 2009 **kedvező változást** hozott a szövegértés tekintetében: ekkor OECD-átlagosra javult a magyar diákok teljesítménye. A matematika-pontszám nem változott ugyan, az OECD-átlag módosulását előidéző bővülés miatt azonban 2009-ben már ez is átlagosnak számított, a természettudomány pedig nem mozdult, így a negyedik PISA-ciklust Magyarország minden tekintetben a középmezőny tagjaként zárta. Ez a viszonylag örömteli helyzet megváltozott 2012-re: különböző*

mértékben ugyan, de minden eredményünk romlott, és sem a nyomtatott, sem a digitális tesztekben már nem éri el a magyar tanulók teljesítménye az OECD-átlagot egyik mérési területen sem.

*A magyar oktatási rendszer teljesítményét leíró változók között egy területen tapasztalható monoton változatlanság: a tanulók szociális, kulturális, gazdasági háttere és a teljesítmény kapcsolata semmit sem változott 2000 és 2012 között. A PISA 2012 adatai újra rámutattak arra a jelenségre, hogy **iskolarendszerünk nem kezeli hatékonyan a méltányosságot, oktatási esélyegyenlőséget dominánsan befolyásoló tényezőt: a tanulók szociokulturális háttéréből eredő különbségeket.***

*A PISA-program háromévenként nyilvánosságra kerülő eredményei a 2014–2020-as fejlesztési időszakban az eddiginél nagyobb, újabb szerepet is betöltenek, ugyanis a jelentős, de meghatározott célokra igénybe vehető európai uniós fejlesztési források egyik eredménymutatójává váltak. A rendszeres összehasonlítás lehetővé teszi az EU fejlesztési forrásait felhasználó tagországok számára saját előrehaladásuk értékelését is. A feladat a szövegértésben, a matematikai és a természettudományi műveltség alkalmazásában gyengén teljesítők arányának 15%-ra történő csökkentése, azaz a stabil középmezőny bővítése, sőt talán a kiválók kisebb csoportjának növelése is. **A 15 évesek tudásának előremozdítása egységes európai céllá vált,** ami – többek között – arra a felismerésre vezethető vissza, hogy a válságból történő kilábalás egyik legfontosabb eszköze az emberi képességbe történő investálás, a humántőke növelése.*

Kérdések:

- Hogyan rangsorolnák a megbeszélte háttérváltozók súlyát az esélykülönbségek kialakulásában?
- Milyen módon lenne lehetséges a szülők kulturális, kommunikációs aktivitását, együttműködési készségét befolyásolni?
- Milyen „jó gyakorlatokat” ismernek az iskolán belüli egyenlőtlenségek eredményes csökkentésére?
- Milyen tapasztalataik vannak a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű tanulók étkezési és tankönyv-támogatását illetően?
- Mit tennének az iskolák közötti különbségek csökkentése érdekében?

1.4. Mit tehet a közoktatás?

1.4.1. Intézménytípusonkénti helyzetkép

A továbbiakban az **egyenlő hozzáférés szempontjából kritikus köznevelési, közoktatási szintek** (óvoda, általános iskola, szakiskola, kollégium) legfontosabb jellemzőit tekintjük át.

A) ÓVODA

Az **Nkt. 8. § (1)** bekezdése szerint az **óvoda** a gyermek 3 éves korától a tankötelezettség kezdetéig **nevelő intézmény** (felveheti azt a gyermeket is, aki a harmadik életévét a felvételétől számított fél éven belül betölti, feltéve, hogy minden, a településen élő hároméves és annál idősebb gyermek óvodai felvételi kérelme teljesíthető).

Az óvodai nevelés az **Nkt. 6. melléklet** szerinti finanszírozott időkerete (61 óra/hét) magába foglalja:

- a gyermek napközbeni ellátásával összefüggő feladatokhoz, a teljes óvodai életet magában foglaló foglalkozásokra fordítható heti 50 óra időkeretet, továbbá
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztő, valamint
- a sajátos nevelési igényű gyermekek egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkoztatásának heti tizenegy óra időkeretét.

Az **esélykülönbségek csökkentése** szempontjából mindhárom felsorolt tevékenységi elem fontos lehet, különös tekintettel arra, hogy 2015. szeptember 1-jétől a **3 éves kortól kezdődő** óvodáztatás egyetemlegesen **kötelezővé** válik és ez a hátrányos településeken, térségekben élő gyermekek számára megkülönböztetett jelentőségű.

A kötelező óvodai nevelés **fejlesztő nevelésben** is teljesíthető, aminek jellemzőit az 1.2. részfejezetben áttekintettük.

Miután az **óvodák fenntartása** az új jogszabályi környezetben is a települési önkormányzatok felelőssége és alapfeladata maradt, említést érdemel, hogy a helyi Esélyegyenlőségi program kimunkálása során az **egyenlő hozzáféréssel** kapcsolatban vizsgálni kell a következő kérdéseket:

- biztosított-e a 3H-s gyermekek intézményes nevelése, illetve
- élnek-e a jogaikkal/kötelezettségeikkel az érintett családok.

Az óvodák tartalmi, pedagógiai, munkaszervezési lehetőségei az esélykülönbségek mérséklése érdekében az alábbiak:

- helyi pedagógiai (korábban: nevelési) program esélyegyenlőségi elemeinek kimunkálása
- óvodai fejlesztő program alkalmazása (EMMI-rendelet 173.§ szerint)
- kompetencia-alapú programcsomagok felhasználása.

B) ÁLTALÁNOS ISKOLA

Az intézménytípus **mibenlétét és funkcióját** az Nkt. 10. §-a egyértelműen rögzíti: „Az általános iskolában nyolc évfolyamon országosan egységes követelmények szerint alapfokú nevelés-oktatás folyik. Az általános iskola a tanulót az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően felkészíti a középfokú iskolai továbbtanulásra.”

Ezt a meghatározást azért hangsúlyozzuk, mert az általános iskolai struktúra korábbi szakaszolása a Kt.8. § (3) bekezdés szerint ez volt:

- bevezető szakasz: 1–2. évfolyam
- kezdő szakasz: 3–4. évfolyam
- alapozó szakasz: 5–6. évfolyam (25–50%-ban: nem szakrendszerű oktatás!)
- fejlesztő szakasz: 7–8. évfolyam

Az Nkt. értelmező rendelkezései ezt módosították („tagozat: az általános iskola 1–4., valamint 5–8. évfolyamán folyó nevelő-oktató munka szakaszára létrehozott szervezeti egység”), így napjainkban az iskolák döntő többségében ez a szakaszolás érvényesül.

Az egyenlő hozzáférés, az esélyek megteremtése szempontjából fontos az intézménytípus alapfeladatának rögzítése: a *tanulót az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően készíti fel a középfokú iskolai továbbtanulásra.*

Az általános iskolai jellemzők feltárása során a települési **Esélyegyenlőségi programok** alkotásának folyamatában a következő kérdéseket kell vizsgálni:

- érvényesül-e a deszegregáció a 3H-s tanulók esetében (arányuk felső határa: 25 %),
- az SNI-s tanulók arányának viszonya az országos mutatóhoz (felső határ: 7 %),
- milyenek a lemorzsolódási és továbbtanulási mutatók az általános iskolai hálózatban,
- az országos kompetenciamérés eredményei az adott intézményben,
- az integrált oktatás-nevelés iránti igény és annak megvalósítása.

Az intézménytípus gyakorlatában megvalósítható, az esélyegyenlőséget szolgáló **tartalmi, pedagógiai lehetőségek:**

- az adott oktatási-nevelési szakaszhoz igazodó, differenciált nevelési program és helyi tanterv
- a nem szakrendszerű oktatás célirányos tervezése és szervezése, vagy megszüntetése
- a helyi igények és feltételek ismeretében: az IPR megvalósítása (átdolgozása, újraszabályozása folyamatban van!),
- a kompetencia-alapú programcsomagok bevezetése, jó gyakorlatok átvétele,
- az új munkarend (a 16 óráig tartó kötelező benntartózkodás) célirányos szervezése.

Utóbbival kapcsolatosan a 2013/2014. tanévtől új munkaszervezési lehetőségeket kínál a **326/2013.(VIII. 30.) kormányrendelet**, amelynek 17.§-a 21 elemből álló **elrendelhető feladatokat**, illetve további 12 elemet tartalmazó **egyéb foglalkozást** sorol fel a pedagógusok foglalkoztatása terén.

Elrendelhető feladatok a kötött munkaidőre:

- Foglalkozások, tanítási órák előkészítése
- A gyermekek/tanulók teljesítményének értékelése
- Az intézmény kulturális és sportéletének, versenyeknek, a szabadidő hasznos eltöltésének megszervezése
- A tanulók intézményen belüli önszerveződésének segítése
- Gyermekek/tanulók – tanórai és egyéb foglalkozásnak nem minősülő – felügyelete (alkalomszerűen vagy előre tervezett módon)
- A tanuló és gyermekbalesetek megelőzésével kapcsolatos feladatok
- Gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő feladatok
- Eseti helyettesítés
- A pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó ügyviteli tevékenység
- Az intézményi dokumentumok készítése, vezetése
- Szülőkkel való kapcsolattartás, szülői értekezlet, fogadóóra megtartása
- Az osztályfőnöki munkával összefüggő tevékenység
- Pedagógusjelölt, gyakornok szakmai segítése, mentorálása
- A nevelőtestület, szakmai munkaközösség munkájában való részvétel
- Munkaközösség vezetése
- Az intézményfejlesztési feladatokban való közreműködés
- Környezeti neveléssel összefüggő feladatok ellátása

- Iskolai szertár fejlesztése, karbantartása
- Hangszerkarbantartás megszervezése
- Különböző feladatellátási helyekre történő alkalmazás esetében a köznevelési intézmény telephelyei közötti utazás
- A pedagógiai program célrendszerének megfelelő, az éves munkatervben rögzített, tanórai vagy egyéb foglalkozásnak nem minősülő feladat ellátása

Egyéb foglalkozás (a tantárgyfelosztásban tervezhető, rendszeres nem tanórai foglalkozás)

- Szakkör, érdeklődési kör, önképzőkör
- Sportkör, tömegsport foglalkozás
- Egyéni vagy csoportos felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás
- Egyéni vagy csoportos tehetségfejlesztő foglalkozás
- Napközi
- Tanulószoza
- Tanulást, iskolai felkészülést segítő foglalkozás
- Pályaválasztást segítő foglalkozás
- Közösségi szolgálattal kapcsolatos foglalkozás
- Diákönkormányzati foglalkozás
- Tanulmányi, szakmai, kulturális verseny, házi bajnokság, iskolák közötti verseny
- A pedagógiai programban rögzített, tanórán kívüli osztály-, csoportfoglalkozás.

Ezek a feladatok – megfelelő, arányos munkaterheléssel – az **esélykülönbségek mérséklését** szolgáló foglalkozások körét bővíthetik.

A korábbi jogszabályi periódusban alkalmazott és népszerűvé vált *iskolaotthonos* oktatásszervezés megújítását jelenti – és az egyenlő hozzáférés szempontjából további lehetőségeket kínál a 2013/2014. tanévtől – az **egész napos iskola** kialakításának lehetősége. Ennek mibenlétét a *Fogalomtárban* már meghatároztuk; ezen a helyen azokat az előnyös jellemzőit soroljuk fel, amelyek a megkülönböztetett szerephez juthatnak a **hátrányos/halmazottan hátrányos helyzetű** tanulók általános iskolai ellátásában, foglalkoztatásában:

- folyamatosan biztosítható a tanulók napközbeni, teljes körű **étkeztetése,**
- a sajátos oktatásszervezés révén megvalósítható a tanulók **egyenletes** intellektuális és fizikai/testi **terhelése,**

- a kötelező és – a fentiekben részletezett – egyéb foglalkozások tudatos, célirányos szervezésével kialakítható az egyéni, illetve a kiscsoportos **differenciált foglalkozások** helyi rendszere mind a tantárgyak kerettantervi tartalmának feldolgozása, a mindennapos testnevelés megvalósítása, mind pedig az iskolaközösségi, szabadidős programok teljesítése érdekében.

C) SZAKISKOLA

A középfokú intézménytípus **Nkt.**-beli meghatározása a 13. §-ban található és **alapvető módosulást** jelent a korábbi szakiskolai struktúrához, képzési tartalomhoz képest. Főbb jellemzői a következők:

- 3 évfolyamos rendszer, amelyben közismereti oktatás + szakmai, elméleti és gyakorlati oktatás/képzés valósul meg,
- a szakmai vizsga letétele után 2 év alatt, középiskolában érettségi vizsgára történő felkészülés lehetőségét kínálja,
- bevezetése a 2013/2014. tanévtől kötelező érvényű az iskolahálózatban.

Altípusai:

- Speciális szakiskola: sajátos nevelési igényű tanulók számára szerveződik, speciális kerettanterv alapján a munkába állás/életkezdés elősegítését célozza.
- Készségfejlesztő speciális szakiskola: „középsúlyos értelmi fogyatékos” tanulók számára, egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatokra történő felkészítést biztosít.

A szakiskolát azért soroltuk a bevezetőben az **egyenlő hozzáférés** szempontjából **kritikus** intézmények közé, mert az elmúlt évtized(ek)ben ezt az intézménytípust **számos probléma** sújtotta (a beiskolázás mennyiségi és minőségi jellemzői, magas bukási és lemorzsolódási arány, elmarasztaló munkaerő-piaci visszajelzések, stb.) Az egyik átfogó kutatás („Szakképzés és lemorzsolódás OFI, 2008”) alábbi adatai és megállapításai egyértelműen alátámasztják, hogy erre a köznevelési területre megkülönböztetett figyelmet kell fordítani:

A **lemorzsolódás** a középiskoláztatás expanziójának következménye; csökkentése az oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése. **Legsúlyosabban a szakiskolákban mutatható ki**, ami nem új jelenség, és több intézkedés is történt a probléma enyhítésére, kezelésére (pl.: Szakiskolai Fejlesztési Program I. és II. az előző évtized második felében).

A jelenség értelmezése még napjainkban sem egységes, amit az is éreztet, hogy

- Az Európai Unió dokumentumai az „early school-leavers” = „korai iskola-elhagyók” kifejezést használják és két kritériumot rendelnek hozzá,
- Az OECD-anyagok ugyancsak két, de az előzőtől eltérő mutatót alkalmaznak, míg
- Magyarországon alapvető jogszabály-módosító tényezőként jelent meg és ezt az alábbi mutatók is alátámasztják:

A *hátrányos helyzetű* és a *veszélyeztetett* tanulók aránya a három középfokú intézménytípusban a következők szerint alakult (%: 2005, 2006, 2007):

- **szakiskola: HH: 16,6; 21,0; 24,2 V: 8,6; 8,8; 8,2**
- szakközépiskola: HH: 5,4; 9,5; 10,3 V: 3,0; 3,0; 2,6
- gimnázium: HH: 4,3; 6,7; 7,2 V: 2,5; 2,3; 2,3

Látható, hogy a **hátrányos helyzetű** tanulók aránya mindhárom intézménytípusban monoton **növekedett**, de az eltérések szembeötlőek: míg az érettségit adó középiskolákban csak minden tizedik, addig a **szakiskolákban minden negyedik tanuló** ebbe a csoportba tartozott. Lényeges különbségek adódtak a **szülők** munka-erőpiaci státusát illetően is:

- **szakiskola: aktív anya 53 %, aktív apa 67 %**
- szakközép: aktív anya 68 %, aktív apa 80 %
- gimnázium: aktív anya 70 %, aktív apa 85 %

Mindkét adatsor alátámasztja segédanyagunk 1.2. fejezetének az **esélykülönbségek okait** feltáró megállapításait.

A kutatási eredmények szerint a **szakiskolai lemorzsolódás** lehetséges okai ötfokozatú skálán a következők:

- Gyenge tanulási motiváció: 4,3
- Sok hiányzás: 4,1
- Gyenge felkészültség: 3,9
- Gyenge képességek: 3,8
- Rossz szociális háttér: 3,8
- Magatartási problémák: 3,6
- Hiányos módszertani felkészültség: 1,8
- „Alulmotiváltság”: 1,7
- Hiányos szakmai felkészültség: 1,4

A kutatás szerint a **lemorzsolódás visszaszorítását** célzó eljárások értékelése, fontossági sorrendje – 5 fokozatú skálán – az alábbiak szerint alakul:

– Lemaradó tanulók fejlesztése:	4,0
– Szülőkkel való együttműködés javítása:	3,9
– Lemaradó tanulók mentorálása:	3,6
– Pedagógus továbbképzés (speciális eljárásokra):	3,4
– Szociálpedagógus alkalmazása:	3,3
– Tanulmányi ösztöndíjrendszer:	3,2
– Pedagógiai szakszolgálatral való kapcsolattartás:	3,0
– Pályatervezés, karrier-tanácsadás:	2,9

A fenti adatok és a gazdaság igényei egybehangzóan váltották ki a hangsúlyváltást a 2013/2014. tanévtől: előtérbe került a gyakorlat-orientált, a korábnál kevesebb közismereti oktatást biztosító szakképzés, amelyhez **új** közismereti és szakmai **kerettantervek** mellett egységes, **integrált** művelődési anyagot tartalmazó tankönyv készült. Az új alapidokumentumok mellett meghatározó fontosságú lehet a szakiskolai pedagógusok **módszertani kultúrájának bővítése**, a tanulókkal való **differenciált** – szükség esetén egyéni – **foglalkozások** rendszerének kialakítása is az esélykülönbségek csökkentése érdekében.

A szakiskola alapvetően megváltozott jellemzői az új jogszabályok alapján

- Képzési idő: 3 év
- Alapfunkció: szakmai felkészítés OKJ-munkakörökre
- Tantárgyi/tartalmi struktúra: 2/3 rész szakma, 1/3 rész közismeret

Területek	9. évf.	10. évf.	11. évf.
	Közismeret		
Kötött órák	17 óra	11 óra	8 óra
Szabadon tervezhető	1 óra	–	1,5 óra
<i>Összesen</i>	<i>18 óra</i>	<i>11 óra</i>	<i>9,5 óra</i>
	Szakmai elmélet, gyakorlat		
Kötött órák	14,5 óra	23 óra	23 óra
Szabadon tervezhető	2,5 óra	2 óra	2,5 óra
<i>Összesen</i>	<i>17 óra</i>	<i>25 óra</i>	<i>25,5 óra</i>
<i>Mindösszesen</i>	<i>35 óra</i>	<i>36 óra</i>	<i>35 óra</i>

A közismereti órák eloszlása

Tantárgy	9. évf.	10. évf.	11. évf.
Magyar-kommunikáció	2 óra	1 óra	–
Idegen nyelv	2 óra	2 óra	2 óra
Matematika	2 óra	1 óra	–
Társadalomismeret 2 óra	1 óra	–	–
Természetismeret	3 óra	–	–
Testnevelés	5 óra	5 óra	5 óra
Osztályközösség-építő program	1 óra	1 óra	1 óra
Szabadon tervezhető	1 óra	1 óra	1 óra
Összesen	18 óra	11 óra	9,5 óra

Ezeknek az óratervi arányoknak a véglegesítését számottevő viták kísérték, amelyek középpontjában – többek között – éppen a szakiskolába kerülő tanulók alacsony szintű motivációs bázisa, kialakulatlan tanulási képességei, szociokulturális hátrányai, stb. jelentek meg – vagyis az **oktatási esélyegyenlőséggel** szorosan összefüggő tényezők. Az új központi közismereti és szakmai kerettantervek és a speciális tankönyvek alkalmazása a 2013/2014. tanévben megkezdődött; társadalmi, pedagógiai és egyéni hasznosságuk csak több év távlatában lesz megállapítható.

Hangsúlyozzuk, hogy ebben az intézménytípusban fokozott figyelmet érdemel – a fentiekben már részletezett – **egyéb foglalkozások** és a tanrendi órákon túli, **kötelezően előírható** feladatok megtervezése és teljesítése a tanulók hozott hátrányainak mérséklése érdekében.

D) KOLLÉGIUM

Az **oktatás-nevelés méltányossága** szempontjából azért van megkülönböztetett szerepe ennek az intézménytípusnak, mert – funkciójából adódóan – éppen a **hátrányos helyzetű**, esetenként munkanélküliséggel sújtott, kiegyensúlyozatlan anyagi és kulturális feltételrendszerrel küzdő családok gyermekei számára biztosíthatja az **esélykülönbségek mérséklését**.

Az **Nkt.17. §(1)** bekezdésében foglaltak szerint ugyanis „*A kollégium az a nevelési-oktatási intézmény, amely az iskolai tanulmányok folytatásához szükséges feltételeket biztosítja, ha az*

- a) a lakóhelyüktől távol tanulók számára a szabad iskolaválasztáshoz való joguk érvényesítéséhez, nemzetiségi nyelven vagy gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben való tanulásukhoz,
 b) a tanuló testi-lelki egészségét veszélyeztető, tanulását akadályozó otthoni körülmények miatt

szükséges.”

Ezek az intézmények a **Kollégiumi nevelés országos alapprogramjában** foglaltak figyelembe vételével kimunkált helyi pedagógiai program szerint valósítják meg

- a tanulók szocializációjának – az életkori sajátosságokat érvényesítő feladatait, a **szociális kompetenciáik** fejlesztését,
- a napirend szerint kiszámítható módon tervezhető egyéni vagy csoportos **tanulás** feltételeinek megteremtését,
- **differenciált foglalkozásokkal** (felzárkóztatás, tehetséggondozás, egyéni fejlesztés) biztosítják az egyéni képességek szerinti fejlesztést,
- sokrétű **szabadidős programokat** kínálnak a tanulók általános műveltségének gyarapítása és közösségi életük, kapcsolataik bővítéséhez.

Ezt a tevékenységrendszert megerősíti az a jogszabályban előírt követelmény, hogy a **kollégium munkarendjét** úgy kell meghatározni, hogy alkalmazkodjék a tanulói iskoláinak munkarendjéhez.

Részösszegzés

A köznevelési intézményeknek az oktatási esélyegyenlőség megközelítése szempontjából eltérő, intézmény-specifikus lehetőségeik vannak. Ilyen szempontból négy intézménytípus legfontosabb jellemzőinek megragadásával mutattuk ki

- a kisgyermekkorai nevelés,
- a valamennyi magyar gyermek/tanuló számára egyetemlegesen kötelező általános iskola,
- az egyenlő hozzáférés szempontjából legtöbb nehézséggel küzdő szakiskola és
- a hátrányos helyzet komplex kezelésében speciális adottságokkal és lehetőségekkel jellemezhető kollégiumok

alapvető vonásait a különböző eredetű esélykülönbségek mérséklése szempontjából. Kimutattuk, hogy a napjainkban hatályos jogszabályi környe-

zetben az óvodák, az iskolák és a kollégiumok egyaránt megjeleníthetik helyi pedagógiai programjukban a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók differenciált, esetenként egyéni foglalkoztatásának és fejlesztésének területeit, módszereit. Általánosítva megállapíthatjuk, hogy ezen a téren

- a bemeneti feltételek pontos feltárása és diagnózisa,
- korrekt helyzetkép-alkotás a gyermekek, tanulók tanulási és szocio-ökonómiai jellemzőiről,
- a célirányos tartalmi és pedagógiai fejlesztés és
- az erőforrások fejlesztése

szolgálhatják az oktatási-nevelési esélykülönbségek csökkentését.

Kérdések:

- Milyen eljárásait ismerik az óvoda-iskola átmenet nehézségei hatékony kezelésének?
- Az általános iskola szakaszai közül melyiket, miért tartják legjelentősebbnek az esélykülönbségek mérséklése szempontjából?
- Milyen eredményei/kudarcai voltak/vannak a nem szakrendszerű oktatásnak?
- Hogyan lenne érdemes az egész napos iskolai oktatásszervezést megvalósítani?
- Mi várható középiskoláztatás/szakképzés folyamatban lévő átalakításától?
- Milyen megoldásokkal lehetne erősíteni a középiskolák és a kollégiumok kapcsolatrendszerét?

1.4.2. Intézményi esélyegyenlőségi intézkedési terv alkotása

A 2003. évi CXXV. törvény megjelenése után a közoktatási intézmények új feladataként jelent meg a helyi specifikumokat kifejező program kimunkálása, amellyel bővült az **intézmények alap-dokumentumainak rendszere**. Fontos jellemzője, hogy szervesen kapcsolódik a **fenntartói esély-egyenlőségi programhoz**, annak alapjául szolgál és a megléte a továbbiakban az intézményi pályázatok befogadásának egyik feltételeként jelent meg.

A napjainkban hatályos **20/2012.(VIII. 31.) EMMI** – rendelet alábbi részlete pontos útbaigazítást ad a dokumentum mibenlétéről, tartalmi és szerkesztési jellemzőiről:

„A gyermekek helyzete, esélyegyenlősége, gyermekszegénység

- 4.1. A gyermekek helyzetének általános jellemzői (pl. gyermekek száma, aránya, életkori megoszlása, demográfiai trendek stb.)
- a) veszélyeztetett és védelembe vett, hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, valamint fogyatékossgal élő gyermekek száma és aránya, egészségügyi, szociális, lakhatási helyzete
 - b) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesítettek száma
 - c) gyermek jogán járó helyi juttatásokban részesülők száma, aránya
 - d) kedvezményes iskolai étkeztetésben részesülők száma, aránya
 - e) magyar állampolgársággal nem rendelkező gyermekek száma, aránya
- 4.2. Szegregált, telepszerű lakókörnyezetben élő gyermekek helyzete, esélyegyenlősége
- 4.3. A hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, valamint fogyatékossgal élő gyermekek szolgáltatásokhoz való hozzáférése
- a) védőnői ellátás jellemzői (pl. a védőnő által ellátott települések száma, egy védőnőre jutott ellátott, betöltetlen státuszok)
 - b) gyermekorvosi ellátás jellemzői (pl. házi gyermekorvoshoz, gyermek szakorvosi ellátáshoz való hozzáférés, betöltetlen házi gyermekorvosi praxisok száma)
 - c) 0–7 éves korúak speciális (egészségügyi – szociális – oktatási) *el-látási* igényeire (pl. korai fejlesztésre, rehabilitációra) vonatkozó adatok
 - d) gyermekjóléti alapellátás
 - e) gyermekvédelem
 - f) krízishelyzetben igénybe vehető szolgáltatások
 - g) egészségfejlesztési, sport-, szabadidős és szünidős programokhoz való hozzáférés
 - h) gyermekétkeztetés (intézményi, hétvégi, szünidei)
 - i) hátrányos megkülönböztetés, az egyenlő bánásmód követelményének megsértése a szolgáltatások nyújtásakor
 - j) pozitív diszkrimináció (hátránykompenzáló juttatások, szolgáltatások) az ellátórendszerek keretein belül
- 4.4. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók, valamint fogyatékossgal élő gyerekek közoktatási lehetőségei és esélyegyenlősége

- a) a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek/tanulók óvodai, iskolai ellátása
- b) a közneveléshez kapcsolódó kiegészítő szolgáltatások (pl. iskolára/óvodára jutó gyógypedagógusok, iskolapszichológusok száma stb.)
- c) hátrányos megkülönböztetés és jogellenes elkülönítés az oktatás, képzés területén, az intézmények között és az egyes intézményeken belüli szegregációs jelenségek
- d) az intézmények között a tanulók iskolai eredményességében, az oktatás hatékonyságában mutatkozó eltérések
- e) pozitív diszkrimináció (hátránykompenzáló juttatások, szolgáltatások).”

A helyi esélyegyenlőségi program és intézkedési terv kimunkálása során megkülönböztetett szerepe van tehát a település **köznevelési hálózatát alkotó intézményeknek**. Amint a fenti rendelet-részletből is következik, az óvodáknak, iskoláknak is meg kell alkotniuk **saját, intézményi programjukat, amelynek célja**

- a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű,
- a beilleszkedési/tanulási nehézségekkel küzdő, valamint
- a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók

pontos nyilvántartása és az esélykülönbségeik mérséklését szolgáló szakmai/pedagógiai, egészségügyi, szociális és pénzügyi intézkedések megtervezése, a diszkrimináció- és szegregáció-mentesség biztosítása. A programnak időbeli ütemezést, megfelelő felelősségi kört, ellenőrzési és – szükség esetén – szankcionálási elemeket is tartalmaznia kell.

Az intézményi dokumentum kimunkálásának lehetséges tartalmi elemei:

- helyzetelemzés, helyzetértékelés (kiváltó okok feltárása)
- intézményi adottságok, sajátosságok rögzítése (statisztikai. mutatók, a pedagógiai munka jellemzői)
- kialakult tendenciák feltárása (mérési eredmények, kérdőívek, stb.)
- munkaszervezési formák megtervezése (a módszertani kosár bővítése)
- a probléma kezelésének/megoldásának szakmai, pedagógiai eljárásainak megtervezése (a hatékonyságot biztosító tényezők rendszerbe állítása)

A program kidolgozásának strukturális elemei a következők lehetnek:

- cél(ok)
- a helyzetelemzésből adódó tartalmi feladatok
- erőforrásigény
- felelős
- határidő
- keletkező dokumentum, „termék”
- indikátorok
- az ellenőrzés felelőse, eredménye (sikerkritériumok)

Formai kivitelezésére – az áttekinthetőség, kezelhetőség elősegítése érdekében – a **táblázatos** formában történő rögzítést javasolhatjuk.

Az **intézményi** esélyegyenlőségi program és intézkedési terv **további lényegi jellemzői:**

- integráns részét képezik a települési esélyegyenlőségi programnak,
- az adott köznevelési intézmény alapidokumentumai közé tartoznak (az alapító okirattal, a pedagógiai programmal, a szervezeti és működési szabályzattal és a házirenddel),
- megbízható szakmai háttérrel képeznek a helyi tanterv adott részfejezetéhez, biztosítják a tartalmi koherenciájukat,
- „belépési” formai feltételként jelennek meg a különböző támogatási és egyéb pályázatok vizsgálata során.

Az eddigiek kiegészítéseként említhetjük, hogy adott esetekben **Egyéni fejlesztési tervek** alkotása és az abban foglaltak szerinti **személyes foglalkozás-sorozat** is lehetséges. Kimunkálása és megvalósítása speciális pedagógusi kompetenciákat feltételez, ami szervezett és akkreditált továbbképzés révén vagy a pedagógiai szakszolgálat segítségével biztosítható.

A fejlesztési terv elvi alapját a települési és az intézményi esélyegyenlőségi intézkedési terv képezi és a következő **elemekből** áll:

- a tanulókról gyűjtött személyes (pedagógusi) információk összegzése, elemzése
- a diagnosztikus mérés eredményeinek értékelése, szükség szerinti kiegészítése (pl.: tanulási stílus kérdőívvel)
- tantárgy-specifikus egyéni terv kimunkálása (fejlesztési terület, tananyag/témakör, feladat/tevékenység megjelölésével)

Rendkívül fontos jellemzője a **rendszeres** pedagógusi **értékelés**, amelybe a partnereket (érintett pedagógusokat, szülőket) is be kell vonni

és – a tanuló életkorához is igazított módon és mértékben – **önértékelési** elemeket is meg kell jelenítenie.

Kérdések:

- Milyen személyes, esetleg közreműködői tapasztalataik vannak
 - az óvodai, iskolai, kollégiumi Esélyegyenlőségi Intézkedési Terv
 - alkotását, illetve
 - érvényesülését, továbbá
 - az egyéni fejlesztési tervek hatékonyságát illetően?
- Milyen tevékenységi formák, helyi intézkedések szükségesek az intézményi esélyegyenlőségi program megvalósításához?

1.4.3. Tartalmi, pedagógiai lehetőségek

1.4.3.1. Nemzetközi előzmények, hazai fejlesztések az ezredforduló után

Az utóbbi negyedszázad egyik „hozadéka” a globalizálódó világban a **tudás felértékelődése**, gazdasági jelentőségének felismerése (a „tudás-gazdaság” megjelenése, térnyerése). A korábbi időszakokhoz képest számottevően kiszélesedett az emberi/**tanulói tudásszerzés helyszíneinek** köre, egyidejűleg – az agy kutatás, a kognitív pszichológia, motivációkutatás, személyiség- és tanuláspszichológiai megállapítások, stb. révén – bővültek a tudásról alkotott ismereteink. Ezzel kapcsolatban csak egy példaként említjük a *tényleges* és a *mentális* életkor – ma már bizonyított – különbözőségét:

- 100, ténylegesen 7 éves gyermek esetében:
 - mentális kor (év): 4 5 6 7 8 9 10
 - gyermekek száma: 1 8 29 **34** 24 8 1
- 100, ténylegesen 12 éves gyermek esetében:
 - mentális kor (év): 7 8 9 10 11 **12** 13 14 17
 - gyermekek száma: 1 3 6 12 18 **20** 18 12 1

Az adatok egyértelműen igazolják, hogy az iskolába lépő gyermekeknek mindössze 1/3-a, a 12 éveseknek 1/5 része tartozik **mentálisan** a **tényleges** életkor szerinti csoporthoz, aminek nagyon fontos **pedagógiai következményei** vannak.

A fentiek és még további tényezők hatására az 1990-es évektől a pedagógiai fejlesztés „zászlóshajójává” a *kompetencia pedagógiai értelmezése* vált. Ennek a folyamatnak meghatározó jelentőségű állomása volt az **OECD**

által szervezett **DeSeCo**-program (1997–2002), amelynek eredményként megtörtént a „**kulcskompetencia**”-fogalom nemzetközileg elfogadott értelmezése. Ennek jelentősége a fejlett országok közoktatás-politikai stratégiáiban, a tartalmi szabályozásban és a vizsgarendszerekben egyaránt megnyilvánult. A kutatásra építve az Európai Unió munkabizottsága **8 kulcskompetenciát** fogalmazott meg és ajánlott a tagországok számára.

Ezek a kutatások az ezredforduló után hatással voltak a hazai közoktatás – politikai döntésekre, tartalmi fejlesztési intézkedésekre; indokolt tehát kiemelni néhány elemüket.

A köznyelvben az „*alkalmasság, ügyesség*”szavak szinonimájaként használjuk a latin eredetű kifejezést. Szakmai, pedagógiai szempontból a következő meghatározások lehetnek mérvadók:

- „*Alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*” (Magyar Pedagógiai Lexikon 1997)
- „*A kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására*” (OECD DeSeCo-program 2002)

Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi meghatározottsága a Nemzeti Aaptantervben jelenik meg. A kompetencia-központúság a **NAT 2007**-ben markánsan érvényesült és megmaradt – de kétségtelenül kisebb hangsúllyal – a jelenleg hatályos **2012-es** változatban is. Említést érdemel, hogy a magyar alapidokumentumokban nem 8, hanem 9 kulcskompetencia található: a matematika önálló kompetenciaterületként jelenik meg, elkülönítve a műszaki, természettudományos kompetenciától.

Az ezredfordulón a **hazai** közoktatást illetően felmerült **problémák** (jelentős arányú funkcionális analfabetizmus, elmarasztaló munkaerő-piaci visszajelzések) **és igények** (életpálya-tervezés: 2–4 szakma, diploma, élethosszig tartó tanulási képesség és készség kialakítása, oktatási programok fejlesztésének szükségessége) jórészt a **hagyományos ismeretátadás** jellemzői miatt vetődtek fel. Ennek lényege:

- a túlméretezett tananyag-mennyiség,
- a módszertani kultúra konzervativizmusa, merevsége, a frontális osztálymunka dominanciája,
- tanulói oldalról: passzív befogadói szerep az ismeretszerzési folyamatban és
- mind erőteljesebb szelekció az iskolarendszerben.

Az említett tényezők alapján dolgozták ki a kompetencia-alapú tananyagokat, amelyek az alábbi jellemzőkkel leírható oktatási program meghatározói:

- a művelődési anyag moduláris felépítésű,
- tanuló- és tevékenység-központúságot feltételez a tanítási-tanulási folyamatban,
- differenciált módszerek alkalmazására épülő struktúrát érvényesít és
- egyéni fejlesztésre is alkalmas eszközként alkalmazható.

A közoktatás ilyen irányú fejlesztését szolgálták a következő pályázatok, intézkedések:

- HEFOP 3.1.1.: 2003–2006.: a kompetencia alapú fejlesztés alapozása
- Rendszer-szintű országos kompetencia-mérések bevezetése, fejlesztése és alkalmazása napjainkban is
- Közoktatási paradigmaváltás kezdeményezése és támogatása, amelynek jellemzői:
 - tanuló-középpontú pedagógiai gyakorlat,
 - változatos tanulásszervezési megoldások,
 - tevékenységre épülő tanulói szerepek,
 - megváltozott pedagógus attitűd és módszertan.

Folytatása, kiterjesztése az ÚMFT TÁMOP 3.1.4. pályázati szakaszban történt, amelynek lényege a komplex intézményfejlesztés – a következő elemekkel:

- Kompetencia alapú oktatás bevezetése
- Oktatási programok, új tanulás- és oktatásszervezési eljárások bevezetése (programcsomagok, műveltségterületi oktatás, tömbösített oktatás, projekt-módszer, moduláris oktatás, stb.)
- A digitális írásbeliség elterjesztése, digitális készségek fejlesztése
- **Esélyegyenlőség javítása (szegregáció-mentesség, oktatási integráció, egyenlő hozzáférés)**
- Horizontális tanulás feltételeinek megteremtése
- Humán erőforrás-fejlesztés

A felsorolásban alkalmazott kiemelésünk is jelzi: a projekt egyik kiemelt rész célja és konkrét fejlesztési területe az **esélykülönbségek mérés-éklése** volt.

A program megvalósítása a **2009/2010.** tanévben kezdődött és a résztvevő partnerek (intézményfenntartók és óvodák, iskolák, kollégiumok) a következő 5 tanévre vállalták annak **fenntartását**, azaz egyes elemei nap-

jainkban is „futnak”. Ezt a fejlesztési folyamatot sikerek és kudarcok egyaránt kísérték, országos elterjedése nem valósult meg annak ellenére, hogy számos „Jó gyakorlat” helyi adaptációja sok intézményben megtörtént.

A folytatásnak tekinthető **referencia-intézményi hálózat** kialakítása (2011/12.: TÁMOP 3.1.7.) és az **új TÁMOP 3.1.4. projekt** (az előzőtől eltérő célrendszerrel) – az időközben történt alapvető jogszabály-változások „árnyékában” – sem teljesedett ki a közelmúltban.

Kérdések:

- Megtörtént-e az intézményi pedagógiai program jogszabályban előírt felülvizsgálata, átdolgozása a NAT 2007 alapján?
- Mi a véleményük a kompetencia-központú pedagógia előtérbe kerüléséről?
- Milyen – közvetlen vagy közvetett – tapasztalatuk, információjuk van a TÁMOP 3.1.4. fejlesztési projektről?
- Mit várnak a NAT 2012. évi módosításától?

1.4.3.2. A módszertani kultúra bővítése

Az előző áttekintés alapján belátható, hogy miért került az ezredfordulóra a **pedagógiai kutatások** homlokterébe a **módszertan** kérdésköre. Mindez döntően a tanítási-tanulási folyamat hangsúlyváltásával (a tanulási képességek fejlesztésének igényével, végső soron az életen át tartó tanulásra való felkészítéssel) függött össze. Az alábbiakban a módszertani fejlesztéseknek, a pedagógusi eljárásoknak – a teljesség igénye nélkül, az egyenlő hozzáférés elvét szem előtt tartva – három lehetséges részterületét tekintjük át.

a) Epochális oktatás

Az „epocha” görög eredetű szó, jelentése: *korszak (szakasz)*. Ennek megfelelően az „epochális oktatás” **oktatási szakaszokban történő ismeretfeldolgozást** jelent. Hazai bevezetése alternatív intézményekben történt (AKG, Waldorf), ám napjainkra az állami köznevelési intézmények oktatásszervezésében is megjelent.

Megvalósításának alapvető jellemzője, hogy **nem óránként változó tanrend**, hanem **tömbösítés** érvényesül az ún. alap-tantárgyak ismeretanyagának feldolgozása során (az adott szakaszban minden nap pl. 2*90 perc az adott tárgyakból). Egy-egy epocha önálló, lezárt témakör, amelyet

– a művelődési anyag feldolgozása szempontjából – **tanulói aktivitás, kooperatív technikák, differenciált eljárások** jellemeznek. Az **epocha zárása** összegzéssel és prezentálással (kiállítás, előadások, stb. – ennyiben hasonlít a projektoktatáshoz!) és írásbeli/szóbeli ellenőrzéssel történik.

A szakképző intézményekben azért érdemel figyelmet, mert a tananyag-elrendezést **modularitás** jellemzi. A modulok: kisebb, koherens tananyagrészek, amelyek az egyes tanórák anyagánál nagyobb, de a tanterv egészénél kisebb egységek, így lehetővé teszik a tanórai foglalkozások ciklikus megszervezésének rendszerét.

Részleteiben: az adott tantárgy/műveltségterület adott félévre számított tanórai foglalkozásait nem egyenletesen (minden tanítási hétre elosztva), hanem egy-egy időszakra összevontan (ciklikusan) szervezik meg. Néhány további fontos jellemzője a következőkben foglalható össze:

- csak a **szakrendszerű** oktatási fázisra irányul,
- megváltoztatja az iskola hagyományos **működési rendszerének** követhető jellemzőit:
 - oktatásszervezés (fenti ciklikus tanrend szerint)
 - tanulásszervezés (tematikus egységek, modulok egy-egy ciklusban feldolgozhatók, külső helyszín bevonható)
 - tárgyi környezet (teremberendezés, kiállítótér, dinamikus játéktér, IKT-eszk.)
 - értékelés (nagyobb egységre irányul, komplex és differenciált módon)
 - tantárgyi program (alapja: szövegértés; a szövegalkotásban: beszédművelés, kommunikációs készség, funkcionális írás, „alkalmazott” nyelvészet)
 - módszertan (kooperatív technikák, drámajáték, tevékenység-középpontúság, vitakultúra, élményszerűség, stb.)
- a fentiek miatt részlegesen módosítja az iskola korábbi alapidokumentumainak (nevelési program, helyi tanterv, tanmenetek, stb.) tartalmát, szerkezetét is.

b) Projektpedagógia

A módszertani fejlesztéssel összefüggésben ezen a helyen a **projektoktatást** tekintjük át annak ellenére, hogy alapjait J. Dewey és követői (Kilpatrick, Richardson, stb.) már egy évszázaddal korábban lerakták. A nemzetközi kutatásokban a 20. század végén ismét előtérbe került (Nelson-Borsing), **hazai megalapozása** az ezredfordulón történt, míg az isko-

lai gyakorlatban való alkalmazására – a lehetségesnél kisebb mértékben – az utóbbi évtizedben került sor.

A *projectum* latin eredetű kifejezés, szó szerinti jelentése: „előre helyezett dolog”, ám a köznyelvben és a szakmai környezetben a *terv*, *tervezet*, *javaslat* szavakat használjuk.

A projekt **általános jelentése**: fejlesztés, amely

- több résztvevő együttműködésével,
- meghatározott időtartamban valósul meg,
- a tervezés – szervezés – végrehajtás – ellenőrzés/értékelés összehangolását feltételezi,
- szellemi, fizikai, anyagi eszközök mozgósítására épül és
- a projektvezetés módszereit alkalmazza.

A projektpedagógiában való szűkebb értelmezésének specifikuma, hogy „van egy téma, amit „körüljárunk”, míg tágabb értelemben: minden intenzív, a szokásos tanítási formákat felbontó, nem pusztán egy ismeretanyag elsajátítását célzó tevékenységet jelent”.

A Pedagógiai Lexikon szerint olyan *oktatásszervezési* eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák köré csoportosítja

A **pedagógiai projekt** legfontosabb jellemző elemei:

- témája mindig valamely összetett, komplex (gyakran a mindennapi életből származó) jelenség vagy probléma;
- sajátos a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok és tanári/tanulói feladatok meghatározására épül és előtérbe helyezi a kooperativitást;
- a hagyományos oktatásszervezéstől eltér mind a munkamenet (időbeliség, előismeretek/források, módszertan, stb.) mind az eredmények megtervezésében;
- végeredménye mindig az eredmények (szellemi vagy tárgyasult produktumok) prezentálása, bemutatása.

A fentiekhez kapcsolódva a **projekttanítás szakaszai** a pedagógus nézőpontjából következők:

- célok meghatározása, témaválasztás,
- tervekészítés és feladatok kitűzése,
- szervezés,
- adatgyűjtés,
- a téma feldolgozása egyéni és/vagy csoportmunkában, differenciált módszertannal,
- a produktum összeállítása bemutatható formában,

- a projekt értékelése, korrigálás,
- a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele,

A tervezés és a gyakorlati alkalmazás szempontjából lényeges a **projektek csoportosítási** lehetőségeinek ismerete is – a következők alapján:

Tartalmuk szerint:

- tantervi célokat, tartalmakat feldolgozó (különböző tantárgyak, tantárgyrészek, stb.)
- tanterven kívüli célokat, tartalmakat feldolgozó
- vegyes (a fentiek elemeiből): ez a leggyakoribb, mert a projekt lényegét tekintve interdiszciplináris

Célterületük szerint:

- technikai,
- művészeti,
- környezeti nevelési,
- gazdaságismereti,
- kutatási,
- vegyes (a fentiek elemeiből).

Megvalósulási/megvalósítási helyszín szerint:

- iskolai,
- külső,
- vegyes.

A résztvevő tanulók létszáma szerint:

- iskolai szintű: valamennyi tanuló, illetve 4–5 évfolyam részvételével megvalósított,
- évfolyam szintű: az adott évfolyam valamennyi osztálya részvételével történő,
- osztályprojekt: csak az adott osztály bevonásával megvalósuló,
- vegyes csoportú: különböző életkorú, különböző osztályokba járó tanulók bevonásával megvalósított,
- egyéni projekt (a tehetséggondozás, illetve a felzárkóztató egyéni fejlesztés területén megkülönböztetett jelentőségű!).

A projekt időstruktúrája szerint:

- folyamatos időtartamú: az adott idő alatt csak a projekt feldolgozása történik (néhány órás, egy vagy többnapos, egyhetes, nagyobb egység),
- nem folyamatos időtartamú (a feldolgozást megszakításokkal tervezik).

A témaválasztás módja szerint:

- pedagógus(ok) választják
- pedagógusok és gyerekek közösen választják
- a tanulók választják

Produktum alapján: tárgy (modell, játék, stb.); írásmű; színpadi előadás; video- vagy magnófelvétel; kiállítás, rendezvény, kirándulás, nyilvános vita, tárgyalás, stb.

A **következő** (szakképző iskolák számára teljesen életszerű) **példa** azt hivatott illusztrálni, hogy egy adott témájú projekt milyen széles körűen érvényesíti az interdiszciplinaritás elvét.

A projekt témája: **AZ ÉPÍTÉS**, amely így kapcsolódik a műveltségterületekhez:

- Társadalomtudomány (látogatás egy építkezésen; a település jellegzetes házainak megtekintése, tervek a korszerűsítésre, stb.)
- Matematika (mérések, összehasonlítások, számlálás, szöveges feladatok)
- Természettudomány (anyagok és tulajdonságaik)
- Művészetek (házak díszítése, mintái; építmények festése, ill. elkészítése: agyag, papír, fa; „vágyak háza”, stb.)
- Nyelvtan (helyesírás, mondatfajták felismerése, mondathatárok jelölése, szavak csoportosítása, stb.)
- Irodalom (ismeretterjesztő szöveg olvasása/értelmezése, versek, olvasmányok)
- Írás (jegyzőkönyv készítése, kutatási téma, stb.)

További lehetséges példák különböző műveltségterületekről:

- egyetemes és magyar történelem, tudománytörténet,
- Európa és Magyarország,
- természeti jelenségek,
- háztartás-ismeret, élelmiszerek,
- pénzügyi/gazdasági ismeretek,
- egészséges életmód,
- példaképek, jeles napok, hagyományok,
- mesterségek, szakmák speciális területei,
- diákújság, stb.

A **projektoktatás alábbi előnyös vonásai** a szakképző intézmények tanulócsoportjaiban fokozottan érvényesíthetők és határozott szerepük le-

het a **hátránnyal küzdő tanulók** egyenlő hozzáféréseinek biztosítása szempontjából is, mert

- a téma többoldalú feldolgozását teszi lehetővé,
- gyakorlati tapasztalatokra épít, „élet-közeli”,
- több résztvevő együttműködése révén közös produktum keletkezik,
- tanárok és diákok partneri együttműködésén alapul,
- a jó témaválasztás biztosíthatja a projekt eredményességét,
- motiváltabb tanulók, jó hangulatú órák jellemzik.

Nem hallgatható el ugyanakkor az sem, hogy a projektek tervezése és megvalósítása a **pedagógus(ok)** részéről több/más felkészülést és tanulás-szervező/értékelő tevékenységet kíván, módosítja az iskola hagyományos **oktatásszervezését** és **többlet-finanszírozási** igényei is lehetnek.

c) A pedagógus szerepek változása; a pedagóguskompetenciák

A **hagyományos** pedagógus szerepek („paidagogosz” „fáklyaláng”, „tudós tanár” típus, az ismeretátadó pedagógus preferenciái, az oktató – nevelő – hivatalnok szerep kialakulása és érvényesülése) jól ismertek a neveléstörténetből. Azok elfogadása mellett hangsúlyoznunk kell, hogy a 20. század végére, a 21. század elejére új helyzet alakult ki, amelyek jellemzői a következők:

- eltűnt az eredendő pedagógus-tekintély; az elfogadottságot, elismertséget naponta, óránként lehet kivívni,
- az elfogadottság legfőbb mércéje: az egyéni pedagógiai teljesítmény,
- a pedagógus munka ellenőrzése és értékelése helyi szinten valósul meg.

Ezek a tényezők előtérbe állították az oktatásügyi minőségirányítás megalapozását és működtetését, egyidejűleg a **tanulásvezető** pedagógus-szerep elfogadásának és kialakításának szükségességét. *A tanulásvezetés jelentése:*

- a tanulói utak tudatos és szervezett gondozása, támogatása;
- olyan folyamat, amely a belépő tanulók diagnosztikus felmérésén át a felzárkóztatás, a tehetséggondozás, a választható tanulmányi irányok, az önálló tanulói munka és a továbbtanulás lehetőségeinek végig-gondolását, tudatos segítségét jelenti;
- a tanulók tanulási útja szerkezetének (átjárhatóság, egymásra-épülés, tervezhetőség) és tartalmának (egyéni igényekhez igazított feladatrendszer, tanácsadás, útmutatás, stb.) tudatos befolyásolása.

Hazánkban a 2006. évi PISA-mérés eredményeiből levont országos érvényű következtetés az volt, hogy az eltérő iskolatípusokban a tanulók teljesítményét leginkább meghatározó tényező az **iskola szocioökonómiai összetettsége**. Alapvető kérdésként vetődhet fel, hogy tud-e erre érdemben reagálni az iskola?!

A válasz W. Sanders: Tennessee iskolakutatás (1996), az OECD TALIS (2008) kutatás és a Mc Kinsey-jelentés (2007) alapján adható meg, amelyek egybehangzó megállapítása szerint

- az oktatás minősége alapvetően meghatározza egy ország versenyképességét, polgárainak jólétét és jólétét,
- az iskolai tényezők közül a **tanári munka minősége** befolyásolja legjobban a tanulói teljesítményeket; hatása sokkal nagyobb, mint az iskolarendszer szerkezetéé vagy a pénzügyi feltételeké.

Vagyis: „A PEDAGÓGUS SZÁMÍT”, akinek személyes kvalitásai, szakmai és módszertani felkészültsége a döntő tényező a tanulók fejlődését, előre haladását illetően és ez az **egyenlő hozzáférés szempontjából is kulcsfontosságú**. Ezt hangsúlyozták – a korábban már hivatkozott – átfogó hazai elemzések (Zöld könyv..., Szárny és Teher) és megnyilvánult abban is, hogy 2013. szeptember 1-jén megkezdődött a **pedagógus életpálya-modell bevezetése**.

A 326/3123. (VIII. 30.) kormányrendelet új alapokra helyezte a **pedagógus státus** értelmezését, az előmenetel fokozatait, a minősítés rendszerét (ezzel összefüggésben bevezette a portfóliót, mint az értékelés alapdokumentumát) és meghatározta a **pedagógus-kompetenciák** mibenlétét. Előzményeként említhetjük, hogy e téren a nemzetközi kutatások az 1990-es évtizedben kezdődtek és azok arra az eredményre jutottak, hogy a pedagógus-kompetencia nem más, mint a „*mesterségbeli tudás*”, a *professzió elemeinek (a pedagógus személyisége, tevékenysége, gondolkodási és döntési mechanizmusai, problémamegoldó képessége, stb.) integrált megjelenítése*.

Hazai viszonylatban a 2000-es évtized közepétől folytak szervezett kutatások a témában és azok a **TÁMOP 4.1.2.-08/B-2009 pályázat** 13 alprojektjében (A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei) teljesedtek ki és vezettek el a közelmúltban megjelent miniszteri rendelet szintjére [8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről]. Az életpálya-modellt szabályozó, említett kormányrendelet ezzel

összhangban alkotta meg a **pedagógus-kompetencia fogalmát** a következők szerint: *a tudásnak (T), az attitűdöknek(A) és a képességeknek(K) azon összessége, amelyek alkalmassá teszik a pedagógust arra, hogy a pedagógiai szakmai feladatait eredményesen elláthassa.*

A 2015-ben kezdődő *országos pedagógiai szakmai ellenőrzés* (tanfelügyelet) és a *pedagógus-minősítés* folyamatában az adott pedagógus, intézményvezető kompetenciáinak vizsgálata és értékelése kerül középpontba. Megítélése **kompetenciaszintek** (sztenderdek) vizsgálata alapján történhet, amelyek szakmailag hiteles megállapítása **indikátorok** [a sztenderdeknek megfelelő kompetenciaelemek (T, A, K-elemek) meglétét, azok fejlettségét jelző/kifejező differenciált tevékenység – leírások] alkalmazásával valósítható meg.

A hivatkozott kormányrendelet **8 pedagógus-kompetenciát** rögzít, ezek a következők:

- *Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás*
- *Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók*
- *A tanulás támogatása*
- *A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség*
- *A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység*
- *Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése*
- *Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás*
- *Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.*

Közös jellemzőik, hogy

- nem egymástól függetlenül, elszigetelten, hanem *integrált módon*, egymást kiegészítve jelennek meg;
- ennek megfelelően az *indikátorok* sem csak az adott kompetenciához tartozó komponensek, hanem
 - funkcionális (egy feladat megoldását biztosító)
 - és integrációs struktúraként alkotják a sztenderdeket;

- a pedagógus besorolási státusához igazított módon, *differentiált* tartalommal fejezhető ki;
- *kritériumrendszerként* alkalmazhatók az értékelés folyamatában;
- kifejezik a *fejlesztés* lehetséges céljait (az eredmények és a hiányosságok viszonyítási pontjait).

A pedagógus-kompetenciák integrált jellege tantárgyunk tartalmi vonásaival is egyezőséget mutat: egyes elemei (pl.: 4. és 5.) **kifejezetten az egyenlő hozzáférés**, az oktatási méltányosság terén mutatott teljesítményhez kapcsolódnak, de valójában **minden** kompetencia-területen kimutathatók és feltárhatók **esélyegyenlőségi vonatkozások**.

1.4.4. A kompetenciamérésre alapozott intézkedési terv

A Nkt-ben rögzített, az Oktatási Hivatal által szervezett és a nemzetközi mérésekkel koherens **hazai kompetencia-mérési rendszer** alkalmazása közel évtizedes múltra tekint vissza; szervesen integrálódott az általános és a középiskolák tevékenységrendszerébe. Lebonyolítását a tanév rendjére vonatkozó mindenkorai miniszteri rendelet szabályozza az ún. „páros” évfolyamokon történő megvalósítást illetően.

Az *anyanyelvi/szövegértési*, illetve a *matematikai* kompetenciák aktuális szintjét mérő feladatsorok **központi kiértékelése és nyilvánosságra hozatala** lehetővé teszi a helyi elemzést és a megfelelő következtetések levonását mind tanulócsoportok, mind az egyének szintjén. Az utóbbi években értékes **„háttér-információkat”** is tartalmaz az értékelés, amely a „hozzáadott pedagógiai érték” és az intézmények, tanulók szocioökonómiai feltételrendszere vonatkozásában nyújt érdemi információkat.

Az eredmények **helyi feldolgozásának** feltételei a következők:

- *belső (nevelőtestületi) továbbképzés* szervezése a pedagógiai-mérés, értékelés területén, a kompetencia-mérés jellemzőinek bemutatása,
- intézményi *mérési felelős* (lehetőség szerint szakvizsgával rendelkező munkatárs!) foglalkoztatása, folyamatos bevonása,
- rendszeres, a tanév helyi munkaprogramjában tervezett *nevelőtestületi szintű értékelés* megvalósítása, arra építve
- *munkaközösségi* műhelymunka, osztályfőnöki és szaktanári felelősségi kör/feladatok meghatározása.

Az **intézményi intézkedési terv kidolgozása** akkor válik szükségessé, ha az adott iskola tanulóinak eredményei gyengék, nem érik el a meghatározott átlagértéket. **Tartalma** a fejlesztés munkaszervezési, pedagógiai,

módszertani elemei mellett a felelősségi rendszert és a siker-kritériumokat is tartalmazza. Emiatt (vagyis a dokumentált, időbeli ütemezést és személyi felelősséget rögzítő, így a folyamatos vezetői ellenőrzés lehetőségét biztosító „műfaja” okán) megkülönböztetett szerepe lehet a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű tanulók **esélykülönbségeinek mérséklésében.**

1.4.5. Intézményi integrációs program

A korábbi közoktatási törvény végrehajtására kiadott 11/1994. (VI. 8.) MKM-rendelet 39/D és 39/E §-a rögzítette a **szegregációellenes, az egyenlő hozzáférés biztosítását** szolgáló rendelkezéseket. A döntéshozók számottevő anyagi erőforrásokat is mozgósítottak az IPR (integrált pedagógiai rendszer) kidolgozására, alkalmazására és a gyakorlati megvalósítását elősegítő nevelőtestületi szintű, illetve egyéni pedagógusi felkészítésre.

A jelenleg hatályos előírások a **20/2012.(VIII. 31.) EMMI** rendelet 171–172.§-ban található, amelyek néhány lényeges eleme:

A képesség-kibontakoztató/ integrációs felkészítés, amely a tanulási, továbbtanulási esélyek kiegyenlítését, a szociális, illetve fejlettségéből eredő hátrányok ellensúlyozását szolgálja. Jellemzői:

- **Célcsoportja:** a 3H-s tanulók (köztük: az integráltan foglalkoztatott 3H-s sajátos nevelési igényű tanulók)
- Az **egyéni igények** érvényesítése a Nevelési program 4 részterületén (személyiségfejlesztés, közösségfejlesztés, tanulási kudarcok megelőzése, szociális hátrányok enyhítése) valósul meg
- Az **oktatásszervezés** a többi tanulóval együtt, azonos csoportban történik
- **Tartalmi megvalósítása** az erre a célra kiadott speciális, külön program felhasználásával történhet
- Legfeljebb 30% arányig a **2H-s tanulók** is bevonhatók (igazgatói döntés alapján)
- **Egyéni fejlesztési terv** alapján, 3 havonkénti – a tanuló és a szülő bevonásával történő – értékelés beiktatásával valósul meg
- Az egységes és szakmailag megbízható megvalósítást **közreműködő, koordináló felső szerv** biztosítja, amely külön jogszabályban kijelölt szervezetként felelős a szakmai támogató rendszer kiépítéséért, a kapcsolattartásért.

Integrációs felkészítés:

– **Célcsoportja:** a képesség-kibontakoztató felkészítésben nem részesülő tanulókkal azonos csoportba járó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók

– **Alapfeltétele,** hogy nem járhat együtt a 3H-s tanulók elkülönítésével.

Az integrált nevelés/oktatás a napi iskolai gyakorlat egyik legtöbb vitát kiváltó eleme, amely túlmutat az iskola világán: **valóságos társadalmi problémát** takar. Magyarország Európai Unió soros elnöksége során (2011-ben) olyan Roma Integrációs Stratégia kidolgozására került sor, amely Unió szintű elfogadást nyert. Napjainkban az Emberi Erőforrások Minisztériumának állásfoglalása szerint első lépésként az érintett, cigány tanulók **felzárkóztatását** kell megvalósítani és csak erre épülhetne az **integrációjuk** az ún. „normál” csoportokba.

Részösszegzés

Az előző részfejezetben kimutattuk azokat a társadalmi és szakmai tényezőket, amelyek a nemzetközi és a magyarországi pedagógiai mérések szerint az oktatás-nevelés terén akadályozzák a gyermekek, tanulók egyenlő hozzáférését. Az esélyek egyenlőtlenségének kiegyenlítése szempontjából a hazai intézményrendszerben megkülönböztetett szerepe van az óvodának, az általános iskolának, a szakiskolának és a kollégiumnak. A fentiekben részletesen bemutattuk ezen intézmények legfontosabb esélyegyenlőségi jellemzőit és azok figyelembe vételével olyan lehetőségeket tártunk fel, amelyek – a helyi, konkrét mutatók mérlegelésével – előrelépést biztosíthatnak ezen a területen a nevelőtestületek számára. Az egyenlőtlenségi problémák kezelése érdekében körvonalazott megoldások két nagy csoportját különböztettük meg:

– *Dokumentációs, illetve oktatásszervezési tényezők:*

– *intézményi esélyegyenlőségi program alkotása, megvalósítása;*

– *a kompetenciamérésre alapozott helyi intézkedési terv kimunkálása és alkalmazása;*

– *az integrált oktatás feltételrendszerének kialakítása, integrációs program bevezetése, valamint*

– *A módszertani kultúra bővítése, a megváltozott pedagógus szerepek érvényesítése:*

– *a kompetencia-központú nevelés-oktatás módszertani elemeinek kiterjesztése (kooperativitás, epochális oktatás, projektpedagógia);*

- *tanulásvezetés, differenciált (egyéni, csoportos) foglalkoztatás, új pedagógusi attitűd;*
- *a pedagógus-kompetenciák tudatos fejlesztése.*

Az utóbbi elemek nem csak szakmai szempontból jelentenek elvárást, de „hivatalos” követelményként is megjelennek a hazai tanfelügyelet új eljárásrendszerében és a pedagógus-minősítés folyamatában.

Kérdések:

- Mi a véleményük a 3 éves kortól kötelező óvodáztatás szerepéről, megvalósításának feltételrendszeréről?
- Milyen konkrét tapasztalataik vannak a pedagógus szerepek változásáról?
- Hogyan ítélik meg a különböző intézményi Intézkedési Tervek szerepét és hatékonyságát?
- Tapasztalataik szerint melyek a pozitív, illetve a negatív hatásai a 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelettel szabályozott pedagógus életpálya-modellnek?
- Mi a véleményük a pedagógus-kompetenciák „hivatalos” rendszeréről?
- Hogyan érdemes az óvodai/iskolai integrációt megszervezni?

1.5. Szektorközi együttműködés, fenntartói megoldások

1.5.1. A köznevelés és a kapcsolódó alrendszerek együttműködési lehetősége

A hazai közoktatás gyakorlatában nagyon mély gyökerei vannak az adott település óvodái, iskolái és a többi „*humánszolgáltató szektor*” (kulturális, közművelődési, sport és egyéb intézmények, szervezetek) együttműködésének.

Napjainkban a *szektorközi együttműködés* jogszabályi kereteit a módosított **1997. évi XXXI. törvény** (a gyermekvédelmi törvény), az **Nkt.** vonatkozó előírásai és a **20/2012. (VIII. 31. EMMI-rendelet** konkrét szabályai rögzítik. Ezek gyakorlati megvalósítása – esetenként együttes pályázatok révén – a következő előnyökkel jár a nevelő-oktató munka **céljait, módszereit és eredményeit** illetően:

- tartalmi és emocionális szempontból egyaránt valós, életszerű „terepet” biztosíthatnak a pedagógiai program egyes elemeinek teljesítéséhez,
- a közös programok kapcsolódhatnak a tanulók érdeklődési köréhez,
- bővíthetik a tanórai, vagy a tanórán, illetve iskolán kívüli foglalkozások rendszerét,
- értelmes szabadidős kínálatbővítő szerepük lehet,
- megfelelő infrastrukturális, személyi és szervezeti feltételeket teremthetnek az Nkt-beli követelményként megjelölt és a fenti EMMI-redelettel szabályozott mindennapos testnevelés érdemi megvalósításához,
- kiszélesíthetik az intézmény külső kapcsolatrendszerét, bővíthetik a szektorközi együttműködések körét,
- hozzájárulhatnak az adott óvoda, iskola települési, térségi szintű társadalmi elfogadottságához, elismeréséhez,
- a pedagógusok kompetenciáin túlmutató speciális kérdések, problémák feldolgozásában (pl.: drog-prevenció, szexuális nevelés, stb.) külső szakemberek bevonását, közreműködését biztosíthatják,
- a fentiek révén elősegíthetik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók egyéni fejlesztését, a tehetséggondozást és a hátrányos helyzetű tanulók esélykülönbségeinek mérséklését,
- mindezekhez pénzügyi forrásokat is teremthetnek.

Mindezek alátámasztására felsorolunk a közelmúltból olyan **konkrét pályázati felhívásokat**, amelyek jellemzői egybeesnek a felsorolt oktatásszervezési előnyökkel:

- **TÁMOP 3.1.4.** „Innovatív iskolák...”
 - 2. tématerület: Egészségfejlesztő ...iskolai programok (gyermekjóléti és a családsegítő szolgáltatás, iskola-egészségügyi szolgálat, nevelési tanácsadó, házi gyermekorvos, területi vezető védőnő, szakszolgálatok)
- **TÁMOP 3.2.8. B-12** „Múzeumok mindenkinek”; támogatható tevékenységek köre:
 - Múzeumok és iskolák partnersége
 - Iskolabarát élményprogramok, múzeumok az informális tanulásért
- **TÁMOP 3.2.11.** „Add tovább”
 - Komplex népművészeti, honismereti ismeret-terjesztő és oktató programok
- **TÁMOP 2.4.** „Tudásexpo – Expressz”
 - A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében
- **TÁMOP 3.2.13.-12/1**
 - Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában
- **„Mindennapos testnevelés”**
 - Helyi sportszervezetek, egyesületek és oktatási intézmények diák-sportköreinek közös érdeke az együttműködés az egyenlő hozzáférés és a sportbeli tehetséggondozás terén egyaránt.
 - Infrastrukturális lehetőségek (uszoda, jégcsarnok, sportpályák, stb.) költséghatékony kihasználását eredményezheti.

Ezek a tevékenységi formák, együttműködési lehetőségek azt is elősegíthetik, hogy a pedagógusok új rendszerű foglalkoztatásával kapcsolatos – a fentiekben már részletezett – köznevelési **elrendelhető és egyéb feladatok** teljesítése valós tartalmak mentén történjen.

Kérdések:

- Melyek azok a községi/városi rendezvények, amelyek lebonyolítása elképzelhetetlen lenne az óvodák, iskolák bekapcsolódása nélkül?
- Milyen többletfeladatokat rónak ezek a pedagógusokra?

- A közreműködés, illetve a kölcsönösség milyen „hozáddal” jár a köznevelési intézmények számára?
- Ismertessünk „jó gyakorlatokat” a szektorközi együttműködésről!

1.5.2. A köznevelési intézményrendszer fenntartásában közreműködő szervek tevékenysége

Az korábbiakban áttekintettük a **2003. évi CXXV. törvénynek** az esélyegyenlőséggel összefüggő és a települési önkormányzatok tevékenységét (is) befolyásoló előírásait. E tekintetben alapvető változást hozott a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvényt „kiváltó” 2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól. Ezzel összhangban az Nkt. módosításáról szóló **2012. évi CXXIV. törvény** két kategóriát különböztet meg:

- **Nkt. 4.§ 9.: fenntartó:** az a természetes vagy jogi személy, aki vagy amely a köznevelési feladat ellátására való jogosultságot megszerezte vagy azzal rendelkezik és – e törvényben foglalt esetben a működtetővel közösen – a köznevelési intézmény működéséhez szükséges feltételekről gondoskodik.
- **Nkt. 4.§ 18.: működtető:** az a települési önkormányzat, amely a saját tulajdonát képező ingatlanban folyó állami köznevelési feladatellátáshoz kapcsolódó ingó és ingatlan vagyont üzemelteti.

A korábbi jogszabályi környezetben – az egyházi, alapítványi és egyéb intézmények kivételével – a települési és a megyei önkormányzatok látták el mind a fenntartói, mind a működtetői feladatokat, ám a 2011., 2012. évi jogalkotás alapvetően új helyzetet teremtett.

Az **Nkt. 74.§ (1)** bekezdés értelmében **az állam** gondoskodik az **alapfeladatok** ellátásáról, ami az **óvodák** esetében az intézmény **fenntartói** és **működtetői** felelősséggel is együtt jár és a **települési/kistérségi önkormányzatokra** hárul. A törvény **83. §-a** szerint a fenntartó kötelezettségei és jogai a következők:

- dönt az intézmény nevééről, az óvodába történő jelentkezés rendjéről és az óvoda nyitva tartásáról,
- meghatározza az intézmény éves költségvetését, az indítható csoportok számát,
- ellenőrzi az intézmény gazdálkodását, működésének törvényességét, hatékonyságát, a szakmai munka eredményességét, a gyermek- és ifjúságvédelmi, valamint a baleset-megelőzési tevékenységet,

- munkáltatói jogkört gyakorol a vezető felett,
- jóváhagyja a tantárgyfelosztást, továbbképzési programot,
- ellenőrzi a PP, SZMSZ, HR érvényesülését,
- értékeli a PP-ban meghatározott feladatok végrehajtását, eredményességét.

Az óvodáktól eltérően valamennyi állami (nem egyházi vagy alapítványi és egyéb) **iskolaszint és -típus, valamint a kollégiumok** tekintetében 2013. január 1-jétől kettős felelősség érvényesül: a **fenntartói** jogok és kötelezettségek az **állam** (a Klebersberg Intézményfenntartó Központ révén), míg a **működtetéssel** összefüggő feladatok a települési **önkormányzat** feladatkörét alkotják.

Ennek a munkamegosztásnak a jogszabályi részleteit a többször módosított **202/2012.(VII. 27.) kormányrendelet** szabályozza, amelynek témánk szempontjából fontos elemei a következők:

3. § (1) A Kormány az Intézményfenntartó Központot jelöli ki

- az állami köznevelési közfeladat ellátásában **fenntartóként részt vevő szervként**, ennek keretében az állami fenntartású köznevelési intézmények fenntartói jogai és kötelezettségei gyakorlására;
- a **járási tankerület** az illetékességi területén működő általános iskolák, alapfokú művészeti iskolák és gimnáziumok fenntartásával kapcsolatosan ellátja az Intézményfenntartó Központ SZMSZ-ében számára meghatározott egyes fenntartói feladatokat.

7. § (1) Az **Intézményfenntartó Központ** a köznevelési közfeladat-ellátásban részt vevő, fenntartásában lévő köznevelési intézmények tekintetében

- **ellátja** – az Nkt.-ban és az e rendeletben foglaltak kivételével, figyelemmel a b)–i) pontban foglaltakra – az Nkt. 83. § (2) bekezdésében meghatározott **fenntartói feladatokat**,
- **érvényesíti** és – módszertani segítséget is nyújtva – érvényesítteti a köznevelési intézmények tevékenységében az erőforrásokkal, így különösen az Intézményfenntartó Központ költségvetési előirányzatával, engedélyezett létszámával és a vagyonkezelésében vagy használatában álló vagyonnal való **szabályszerű és hatékony gazdálkodás követelményeit**,
- központosítottan folytatja le a **beszerzéseket**,

- **értékeli** a köznevelési intézmények szakmai feladatai végrehajtásához szükséges **feltételek meglétét**, valamint szervezi és irányítja azok **megteremtését**,
- közreműködik az alapkészségek, képességek **országos mérésének** és a **nemzetközi köznevelési tárgyú mérések, vizsgálatok** lebonyolításában,
- közreműködik a **középfokú beiskolázás** központi írásbeli felvételi vizsgáinak **megszervezésében**,
- **összesíti** a köznevelési intézményekre vonatkozó kötelező, rendszeres és ad hoc jellegű **adatszolgáltatásokat**,
- közreműködik a **területi köznevelési feladatellátás** megszervezése irányainak meghatározásában.
- az irányító szerv utasításainak megfelelően részt vesz az **oktatáspolitikai** kialakításához, az azzal kapcsolatos döntések előkészítéséhez szükséges és a költségvetési támogatásból megvalósuló **fejlesztések** lebonyolításával kapcsolatos feladatokban,
- **elemzi** az Intézményfenntartó Központ fenntartásában lévő köznevelési intézményben lefolytatott **ellenőrzések eredményeit**, és ennek alapján javaslatot tesz a miniszternek a köznevelés közép- és hosszútávú fejlesztési terveinek kidolgozására, módosítására,
- jogszabályban foglalt feladatkörében **statisztikai adatokat** gyűjt,
- közreműködik valamennyi az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítéssel kapcsolatos **szakmai vizsga** központi írásbeli tételeinek, központi gyakorlati feladatainak, valamint azok megoldásainak szétosztásában,
- ellátja a szakképző iskolák **szakképzési feladatainak** országos szakmai koordinációját,
- felelős a **pályakövetési rendszer** működtetéséért,
- ellátja az irányítása alá tartozó szakképző iskolák **felnyitási** tevékenységének országos koordinációs feladatait, meghatározza a felnyitási tevékenység céljait,
- a Kormány szakmaszerkezeti döntésének előkészítése során **elkészíti javaslatát** a keretszámoknak a megyén, fővároson belüli, **fenntartók közötti elosztására** az állami szakképzési és felnyitási szerv által meghatározottak szerint,

- **tervet készít** a megyei **szakképzési kapacitásokra** vonatkozóan, amelyet összehangol a nem állami fenntartók által ellátott szakképzési feladatokkal.

A korábbiakban már hivatkozott „esélyegyenlőségi törvény” arról is rendelkezik, hogy a települési önkormányzatoknak **helyi esélyegyenlőségi programot** kell alkotniuk, amelynek a **köznevelési intézményekre** vonatkozó előírásait **miniszteri rendelet** szabályozza – következők szerint:

1. § (1) A települési önkormányzat a **helyi esélyegyenlőségi program helyzetelemzését** a helyi esélyegyenlőségi programok elkészítésének szabályairól és az esélyegyenlőségi mentorokról szóló **321/2011. (XII. 27.) kormányrendelet 1.§ (2)** bekezdésében előírt célcsoportokra és esélyegyenlőségi területekre vonatkozó adatok **felhasználásával készíti el** az 1. mellékletben meghatározott, egységesen rendelkezésre álló, valamint a helyi szinten rendelkezésre álló statisztikai mutatók, anonimizált adatok alapul vételével.

(2) A helyzetelemzésben – a kormányrendelet 4. §-a szerinti szempontrendszer alapján – a 2. mellékletben meghatározott **tartalmi elemeknek megfelelően** a települési önkormányzat megvizsgálja a **település esélyegyenlőségi helyzetét** és problémáit. A települési önkormányzat az esélyegyenlőségi problémák vizsgálatához további – a helyi sajátosságok bemutatását segítő – tartalmi elemeket is meghatározhat.

2. § (1) A települési önkormányzat a helyzetelemzés alapján a kormányrendelet 5. §-ának megfelelő, **öt évre szóló intézkedési tervet készít** a 3. mellékletben meghatározott forma szerint.

(2) Az intézkedési tervben a helyzetelemzés következtetései alapján feltárt problémákhoz kapcsolódóan kell meghatározni a helyi esélyegyenlőségi **program céljait**, valamint az azok elérését szolgáló **intézkedéseket**.

(3) Az intézkedési tervben gondoskodni kell a települési önkormányzatra vonatkozó további fejlesztési tervek, koncepciók, programok és a helyi esélyegyenlőségi program célkitűzéseinek **összhangjáról**, különös tekintettel a **közoktatási esélyegyenlőségi tervre** és az integrált településfejlesztési stratégia antiszegregációs célkitűzéseire.

(4) Az intézkedési tervben **esélyegyenlőségi területenként kell bemutatni** az intézkedéseket, azok elvárt eredményeit, fenntarthatóságát, és a végrehajtáshoz szükséges erőforrásokat, valamint a végrehajtás ütemezését és felelősét.

A helyi esélyegyenlőségi program helyzetelemzésének tartalmi elemei

1. Jogszabályi háttér bemutatása

- 1.1. A program készítését előíró jogszabályi környezet rövid bemutatása
- 1.2. Az esélyegyenlőségi célcsoportokat érintő helyi szabályozás rövid bemutatása.

2. Stratégiai környezet bemutatása

- 2.1. Kapcsolódás helyi stratégiai és települési önkormányzati dokumentumokkal, koncepciókkal, programokkal
- 2.2. A helyi esélyegyenlőségi program térségi, társulási kapcsolódásainak bemutatása
- 2.3. A települési önkormányzat rendelkezésére álló, az esélyegyenlőség szempontjából releváns adatok, kutatások áttekintése, adathiányok kimutatása.

3. A mélyszegénységben élők és a romák helyzete, esélyegyenlősége

- 3.1. Jövedelmi és vagyoni helyzet
- 3.2. Foglalkoztatottság, munkaerő-piaci integráció
- 3.3. Pénzbeli és természetbeni szociális ellátások, aktív korúak ellátása, munkanélküliséghez kapcsolódó támogatások
- 3.4. Lakhatás, lakáshoz jutás, lakhatási szegregáció
- 3.5. Telepek, szegregátumok helyzete
- 3.6. Egészségügyi és szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés
- 3.7. Közösségi viszonyok, helyi közélet bemutatása
- 3.8. A roma nemzetiségi önkormányzat célcsoportokkal kapcsolatos esélyegyenlőségi tevékenysége, partnersége a települési önkormányzattal
- 3.9. Következtetések: problémák beazonosítása, fejlesztési lehetőségek meghatározása.

4. A gyermekek helyzete, esélyegyenlősége, gyermekszegénység

- 4.1. A gyermekek helyzetének általános jellemzői (pl. gyermekek száma, aránya, életkori megoszlása, demográfiai trendek stb.)
 - a) veszélyeztetett és védelembe vett, hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, valamint fogyatékosággal élő gyermekek száma és aránya, egészségügyi, szociális, lakhatási helyzete
 - b) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesítettek száma
 - c) gyermek jogán járó helyi juttatásokban részesülők száma, aránya
 - d) kedvezményes iskolai étkeztetésben részesülők száma, aránya
 - e) magyar állampolgársággal nem rendelkező gyermekek száma, aránya

- 4.2. Szegregált, telepszerű lakókörnyezetben élő gyermekek helyzete, esélyegyenlősége
- 4.3. A hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, valamint fogyatékkal élő gyermekek szolgáltatásokhoz való hozzáférése
- a) védőnői ellátás jellemzői (pl. a védőnő által ellátott települések száma, egy védőnőre jutott ellátott, betöltetlen státuszok)
 - b) gyermekorvosi ellátás jellemzői (pl. házi gyermekorvoshoz, gyermek szakorvosi ellátáshoz való hozzáférés, betöltetlen házi gyermekorvosi praxisok száma)
 - c) 0–7 éves korúak speciális (egészségügyi, szociális, oktatási) ellátási igényeire (pl. korai fejlesztésre, rehabilitációra) vonatkozó adatok
 - d) gyermekjóléti alapellátás,
 - e) gyermekvédelem
 - f) krízishelyzetben igénybe vehető szolgáltatások
 - g) egészségfejlesztési, sport-, szabadidős és szünidős programokhoz való hozzáférés
 - h) gyermekétkeztetés (intézményi, hétvégi, szünidei)
 - i) hátrányos megkülönböztetés, az egyenlő bánásmód követelményének megsértése a szolgáltatások nyújtásakor
 - j) pozitív diszkrimináció (hátránykompenzáló juttatások, szolgáltatások) az ellátórendszerek keretein belül
- 4.4. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók, valamint fogyatékkal élő gyerekek közoktatási lehetőségei és esélyegyenlősége
- a) a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek/tanulók óvodai, iskolai ellátása
 - b) a közneveléshez kapcsolódó kiegészítő szolgáltatások (pl. iskolára/óvodára jutó gyógypedagógusok, iskolapszichológusok száma stb.)
 - c) hátrányos megkülönböztetés és jogellenes elkülönítés az oktatás, képzés területén, az intézmények között és az egyes intézményeken belüli szegregációs jelenségek
 - d) az intézmények között a tanulók iskolai eredményességében, az oktatás hatékonyságában mutatkozó eltérések
 - e) pozitív diszkrimináció (hátránykompenzáló juttatások, szolgáltatások)

4.5 Következtetések: problémák beazonosítása, fejlesztési lehetőségek meghatározása.

5. A nők helyzete, esélyegyenlősége

5.1. A nők gazdasági szerepe és esélyegyenlősége

5.2. A munkaerő-piaci és családi feladatok összeegyeztetését segítő szolgáltatások (pl. bölcsődei, családi napközi, óvodai férőhelyek, férőhelyhiány; közintézményekben rugalmas munkaidő, családbarát munkahelyi megoldások stb.)

5.3. Családtervezés, anya- és gyermekgondozás területe

5.4. A nőket érő erőszak, családon belüli erőszak

5.5. Krízishelyzetben igénybe vehető szolgáltatások (pl. anyaoththon, családok átmeneti otthona)

5.6. A nők szerepe a helyi közéletben

5.7. A nőket helyi szinten fokozottan érintő társadalmi problémák és felszámolásukra irányuló kezdeményezések

5.8. Következtetések: problémák beazonosítása, fejlesztési lehetőségek meghatározása.

6. Az idősek helyzete, esélyegyenlősége

6.1. Az időskorú népesség főbb jellemzői (pl. száma, aránya, jövedelmi helyzete, demográfiai trendek stb.)

6.2. Idősek munkaerő-piaci helyzete

6.3. A közszolgáltatásokhoz, közösségi közlekedéshez, információhoz és a közösségi élet gyakorlásához való hozzáférés

6.4. Az időseket, az életkorral járó sajátos igények kielégítését célzó programok a településen

6.5. Következtetések: problémák beazonosítása, fejlesztési lehetőségek meghatározása.

7. A fogyatékkal élők helyzete, esélyegyenlősége

7.1. A településen fogyatékossgal élő személyek főbb jellemzői, sajátos problémái

7.2. Fogyatékkal élő személyek pénzbeli és természetbeni ellátása, kedvezményei

7.3. A közszolgáltatásokhoz, közösségi közlekedéshez, információhoz és a közösségi élet gyakorlásához való hozzáférés lehetőségei, akadálymentesítés

7.4. Következtetések: problémák beazonosítása, fejlesztési lehetőségek meghatározása.

8. Helyi partnerség, lakossági önszerveződések, civil szervezetek és non-profit szereplők társadalmi felelősségvállalása

9. A helyi esélyegyenlőségi program nyilvánossága

A fenti struktúra szerint szabályozott helyi esélyegyenlőségi program és intézkedési terv megalkotása az utóbbi években nem csak az adott település mindennapjainak szabályozójává vált, hanem számos – a helyi fejlesztésekre irányuló – **pályázat, forrásteremtés „bemeneti” formai fel-tételeként** is funkcionál. Ez azt jelenti, hogy egy-egy támogatás odaítélésének kritériuma, hogy a település rendelkezzen ezzel a dokumentummal. A vázlatos bemutatásból is kiderül, hogy a hivatkozott jogszabály ezen dokumentum legterjedelmesebb, valamennyi részletre kiterjedő 4. fejezeteként **a gyermekek helyzetének, esélyegyenlőségének, a gyermekszegénység mutatóinak** teljes körű kidolgozását írja elő kötelező érvénnyel.

Tanulmányi segédanyagunk egyik előző (1.4.4.) részfejezetében foglaltuk össze a gyermekek, tanulók esélykülönbségei **köznevelési intézményi szintű** feltárásának, nyilvántartásának szabályait és olyan Intézkedési Terv alkotásának kötelezettségét, amelynek alapján javíthatók az egyenlő hozzáférés esélyei. Miután a települési esélyegyenlőségi programban **ellenőrzési és szankcionálási** elemek is megjelennek, remélhető, hogy **közigazgatási eszközökkel** is csökkenthetővé válnak azok az esélykülönbségek, amelyek oktatásügyi jellemzőit tantárgyunk keretében áttekin-tettük.

Részösszegzés

A korábbiakban kimutattuk, hogy a gyermekek, tanulók köznevelési esélykülönbségének mérséklésében milyen területeken, milyen eljárásokkal vehetnek részt az intézmények, a pedagógusok. Hangsúlyoznunk kell azonban azt is, hogy az óvoda- és iskolahasználó gyermekek fejlődését, műveltségét napjainkban és a jövőben – különös tekintettel az információforrások kiterjedésére és intenzitására – számos egyéb, intézményük vilá-gán kívüli tényező is befolyásolja. Ezeknek a hatásoknak a felmérése, elemzése és tervszerű koordinálása elsősorban a vezetők és a pedagógu-sok feladata, ám a mindennapi munkában történő alkalmazásuk érdeké-ben indokolt lehet más szakterületek kompetens képviselőinek (akik között a szülők is megjelenhetnek!) a közreműködését kezdeményezni. Az ily mó-

don kialakuló, szervezett/összehangolt, közös tevékenységrendszert tekintjük szektorközi együttműködésnek, ami

- az óvodák és az általánosan művelő iskolák, kollégiumok esetében a szociális, egészségügyi, kulturális és sport szervekkel, szervezetekkel való közös fellépésben nyilvánul meg, míg
- a szakképző iskolák esetében ezt a kört a gazdasági (termelő, szolgáltató) szféra képviselői tehetik teljesebbé,
- intézményi és/vagy külső helyszíneken lebonyolított – a tantárgyi tartalmakhoz kapcsolódó vagy azokat kiegészítő témájú foglalkozásokat eredményezhet,
- a bevont partnerekkel közösen kimunkált, forrásteremtő pályázatokat biztosíthat,
- elősegítheti a köznevelési intézményeknek az adott település (köz)életébe való beágyazódását, ismertségük/elismertségük erősödését és
- komplex jellegük révén hozzájárulhatnak a rászoruló gyermekek, tanulók esélykülönbségének csökkentéséhez.

Kérdések:

- Intézményük milyen formában működött közre a települési/kistérségi esélyegyenlőségi program kidolgozásában?
- Mi a tapasztalatuk: megvalósulnak-e a program célkitűzései; egyáltalán: vannak-e monitoring vizsgálatok és visszacsatolások?
- Kimutathatók-e a településirányítási/hatósági munkában a szektorközi együttműködés jegyei?

2. FEJEZET

Felhasznált és ajánlott szakirodalom

- Jelentés a magyar közoktatásról* (OFI 2003, 2006, 2010)
VII. Nevelésügyi Kongresszus: szakmai háttéranyagok, tézisek (2007)
Az Európai Unió 2020 stratégiája
Imre A. (2004): *Az iskolai hátrány összetevői*. OKI.
Sz. Berki É. (2005): *A moduláris és a kompetencia alapú képzés elvei*. NSZFI.
Benedek A. (2010): *Az életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák és a szakmaszerkezet összefüggései*. Budapest.
Szakiskolai monitoring vizsgálat 2009/2010. NSZFI, 2010.
Fehérvári A. (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI.
Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. OKM, 2007.
Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó.
Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, 1997.
Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. 2008.
Szárny és Teher. Bölcsék Tanácsa, 2010.
Vári P. (alkotó szerkesztő) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó.
PISA 2012. Oktatási Hivatal, 2013.
Országos tanfelügyelet. Kézikönyv, Oktatási Hivatal, 2013.
Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal, 2014.
A segédanyagban hivatkozott törvények, jogszabály-elemek:
www.oktatas.hu, www.ofi.hu, www.kormany.hu, netjogtar.hu

3. FEJEZET

A félév végi értékelés

A Bevezetésben utaltunk arra, hogy az *Esélyegyenlőség, szektorközi együttműködés, fenntartói megoldások* című tantárgy gyakorlatként jelenik meg, a hallgatói **teljesítmény** félév végi **minősítése gyakorlati jegy** formájában történik.

A minősítés alapjául önállóan készített **házi dolgozat** szolgál, amelynek **választható témái** a következők:

- Az **új köznevelési törvény** esélyegyenlőségi elemeinek feltárása.
- Alkossa meg a saját (vagy egy hipotetikus) intézmény **SWOT-analízisét** esélyegyenlőségi szempontból!
- Elemezze saját intézménye **pedagógiai programját** az esélyegyenlőség elősegítésének szempontjából!
- Mutassa be és értékelje saját **intézménye működésének** esélyegyenlőségi elemeit!
- Végezzen összehasonlító elemzést a **NAT 2007 és NAT 2012** áttekintése alapján: emelje ki a dokumentumok esélyegyenlőségi elemeit!
- A 2012. évi **országos kompetenciamérés** helyi eredményeinek bemutatása, elemzése; esélyegyenlőségi vonatkozások.
- Egy nevelőtestületi **belső továbbképzés** programjának megtervezése az esélyegyenlőség témakörében.
- **Egyéni fejlesztési terv** alkotása 3H-s tanuló foglalkoztatására
- **Témahét vagy projekt** tervezése; a méltányossági elemek kimutatása.
- Elemezze a **pedagógus-kompetenciákat**; mutassa ki azok esélyegyenlőségi vonatkozásait.
- Válasszon ki egy **elrendelhető feladatot** vagy **egyéb foglalkozást** és tervezze meg annak esélykülönbség-csökkentő programját.
- Adott **települési önkormányzat** esélyegyenlőségi intézkedéseinek bemutatása és értékelése.
- **Szabadon választott**, de a közoktatási esélyegyenlőséggel összefüggő téma kidolgozása.

A dolgozat **értékelésének szempontjai:**

- **tartalmi** tényezők (a témaválasztás indoklása, a címben megjelölt tartalom kifejtésének szakmai megalapozottsága, a méltányossági elemek bemutatása, elemzés/értékelés: önálló, egyéni álláspont kifejtése, javaslatok/ötletek felvetése, összegzés);
- **formai** tényezők (terjedelem: 8-10 oldal, számítógépes szövegszerkesztés, források megjelölése, tartalomjegyzék).

Márkus Edina

II.

*Az élethosszig tartó tanulás,
a felnőttoktatás kérdései*

Tartalom

1. Rövid összefoglaló	91
2. Bevezetés.....	93
3. A tananyag témakörei.....	95
3.1. Az andragógia története, irányzatai, kulcsfogalmai, alapelvei, módszerei, tudományos és szakmai kapcsolatai, helye a tudományok rendszerében, tudományos autonómiájának helyzete	96
3.2. A LifeLong tanulás, oktatás, képzés, nevelés, szocializáció különbségei és hasonlóságai az egész életen át tartó fejlődés (lifespan development) különböző szakaszaiban. A felnőttképzés jelentősége, tanulás az egész életen át. Nemzetközi trendek. Felnőttképzési modellek és ajánlások Európában	99
3.3. A felnőttoktatás és -képzés ágazatai: az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés sajátosságai. A felnőttoktatás a közoktatás és a felsőoktatás rendszerében; a munkaerő-piaci képzések; a képzési vállalkozások- és a munkahelyek képző tevékenysége, a felnőttoktatás a közművelődés rendszerében	101
3.4. A felnőttképzés irányítása és szabályozása. A felnőttoktatás és -képzés jogi szabályozása, finanszírozása. A felnőttképzési tevékenység engedélyeztetése, a képzési terv, a képzési program elemei.....	104
3.5. Az andragógia és az emberi erőforrás-fejlesztés/menedzsment összefüggései.....	112
3.6. Az andragógus szerepei, szerepértelmezései, szakmai identitása; felnőttek tanulását segítő szakember, vezető	114
3.7. A felnőttképzés tervezése. A felnőttképzés szereplői, tervezési-szervezési szintek. Szükségletfelmérés, célcsoport-elemzés, munkakörelemzés, curriculumfejlesztés – különös tekintettel a kompetenciaalapú curriculum-modell sajátosságaira – programtervezés, -szervezés, -értékelés, programkínálatok szerkezete ..	116

3.8. Felnőttoktatási formák: a „formális, nonformális, informális” megkülönböztetések értelme: a hagyományos forma sajátosságai, szisztematikus és rugalmas, szinkron/aszinkron, zárt és nyitott, helyi és távoktatás; a modern (virtuális rendszerű) távoktatás, információtechnológia és telekommunikáció	117
3.9. Andragógiai módszertani kultúra, módszertár, módszerválasztás stratégiáktól és formáktól (is) függően	119
3.10. A felnőttoktatás, mint vállalkozás: jogi, gazdasági – üzleti, szervezési – logisztikai, etikai kérdések	122
4. A tanulást segítő kérdések	127
5. A témakörök feldolgozását és a további tájékozódást lehetővé tevő szakirodalom	131
6. A tantárgy teljesítésének feltételül szabott feladatok.....	139
7. Mellékletek	141
7.1. Ajánlás az Fktv. 10. § (1) aa) pontja szerinti képzési program felépítéséhez	141
7.2. Az élethosszig tartó tanulás, a felnőttoktatás kérdései tantárgy leírása	145

Rövid összefoglaló

A felnőttképzés témaköre az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe került. Gazdasági és társadalmi szerepét egyaránt elismerik. A gazdaság oldaláról, a versenyképesség, foglalkoztathatóság, a társadalmi hasznát tekintve a befogadó társadalom, az aktív állampolgárság és a személyes fejlődés kapcsán hangsúlyozzák a felnőttképzés szerepét.

A kurzus célja a felnőttképzés elméleti alapjainak, fogalomrendszerének, az andragógia történeti fejlődésének megismertetése; a felnőttoktatás, -képzés társadalmi, gazdasági hatásainak vizsgálata; a hazai felnőttképzési intézmények és főbb jellemzőik áttekintése; a felnőttoktatáshoz kapcsolódó és az ezt megteremtő jogi és finanszírozási kérdések áttekintése.

Bevezetés

A tudásalapú társadalom és gazdaság felé való elmozdulás, Európa versenyképességének megerősítése és a munkaerő foglalkoztathatóságának és alkalmazkodási képességének javítása érdekében soha ekkora igény nem volt még a naprakész információ és tudás hozzáférhetősége iránt. Az általános műveltség és a különböző készségek (alap-, élet-, menedzsment-, állampolgári készségek) szerepe felértékelődött. Ezen készségek megléte nélkül nehezen érvényesíthető a szaktudás. Az említett ismeretek és készségek fejlesztése, bizonyos rétegek számára megszerzése, a felnőttképzés révén lehetséges. Többek között ennek is köszönhető, hogy a felnőttképzés (szak- és általános képzési vonatkozásban is) kérdése hazánkban és egész Európában egyre inkább kiemelt szerepet kap, gazdasági és társadalmi megközelítésben egyaránt.

A kurzus lehetővé teszi a pedagógus továbbképzésben résztvevők számára, hogy az oktatási rendszer egészében gondolkodjanak, tehát a közoktatás és felsőoktatás kérdései mellett a felnőttoktatás, -képzés hazai intézményrendszerét, jogszabályi környezetét megismerjék. Mindez azért fontos, mert a legtöbb résztvevő számára alapképzésében nem vagy csak nagyon kevés ismeret volt a felnőttképzés területéről.

Az egyes témakörök röviden összefoglalják a felnőttoktatás, -képzés lényegesebb területeit, a témák közül több akár egy féléves tantárgy kereteit is kitöltené, így ebben a tananyagban szükségszerűen csak a legfontosabb információk szerepelhetnek.

Elsőként fontosnak véljük az andragógia történetének, kulcsfogalmainak, alapelveinek, tudományos és szakmai kapcsolatainak, tudományos autonómiájának helyzetét bemutatni. Majd a felnőttképzés kapcsán az elmúlt évtizedben gyakran hangoztatott egész életen át tartó tanulás koncepciójának bemutatása következik. Kitérve az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó történeti vonatkozásokra és a jelenlegi európai trendekre. A felnőttoktatás és -képzésnek sajátos kettős tagozódása alakult ki Magyarországon, az iskolarendszerű felnőttoktatás és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés. E két területnek a funkciója, jogi szabályozása is

más. Így a tananyag keretében bemutatjuk a felnőttoktatást a közoktatás és a felsőoktatás rendszerében; valamint a munkaerő-piaci képzések területét. Ez utóbbi magában foglalja a felnőttképzések azon körét, amelyek nem befejezett iskola végzettség (alap, -közép, vagy felsőfokú) megszerzésére irányulnak. A felnőttképzés irányítása és szabályozása témakör keretében a hatályos jogi szabályozást ismerhetik meg a kurzus hallgatói. Ennek keretében ismereteket szerezhetnek arról, hogy Magyarországon milyen feltételek mellett lehet felnőttképzési tevékenységet végezni, hogyan kell az intézményt és az intézmény által indítani kívánt képzési programot engedélyeztetni. Az andragógia és az emberi erőforrás-fejlesztés/menedzsment összefüggései téma, elsősorban a felnőttoktatás, és -képzés társadalmi-gazdasági funkcióit igyekszik feltárni. Az andragógus szerepei, szerepértelmezései, szakmai identitása tárgykörben a felnőttoktató/andragógus szakma eltérő szerepfelfogásait, hivatásetikai kérdéseit ismerhetik meg a kurzus résztvevői. A felnőttképzés tervezésének áttekintése során a felnőttképzés szereplőiről, az egyes tervezési-szervezési szintekről kaphat információt a kurzus hallgatója. Megismerheti a tervezés során fontos folyamatokat pl. szükségletfelmérés, célcsoport-elemzés, munkakörelemzés, curriculumfejlesztés. Ezen túl fontos terület a felnőttoktatás módszertani kérdéseinek áttekintése. Érintve az andragógiai módszertani kultúra, módszertár, módszerválasztás sajátosságait.

A kurzus kezdetén beszélgetés révén érdemes felmérni a felnőttoktatás, -képzés kapcsán meglévő előzetes tapasztalatokat.

3. FEJEZET

A tananyag témakörök szerinti bontásban

A következőkben a tantárgy 10 témakörét tekintjük át azonos szerkezetet követve a téma rövid elméleti, fogalmi, összefüggéseit feltáró bemutatása után a tanulás segítő kérdések következnek. A 10 órás képzés első sorban az andragógia főbb területeibe egy-egy rövid betekintés tud nyújtani, a képzés során a résztvevők előképzettsége, tapasztalatai és érdeklődései alapján lehet azt a témakört részletesebben tárgyalni, amely nagyobb érdeklődésre tarthat számot. A korábbi tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusként dolgozó kollégákat az intézményrendszer, a felnőttképzési tevékenység végzésének feltételei, jogi keretei, egy adott képzési program kidolgozása, mint a gyakorlatba átvihető ismeretek érdeklik leginkább, így a tananyag is ezekben a témakörökben részletesebb. A tantárgy teljesítésének feltételül szabott feladatok is ezekhez a témákhoz kapcsolódnak.

3.1. Az andragógia története, irányzatai, kulcsfogalmai, alapelvei, módszerei, tudományos és szakmai kapcsolatai, helye a tudományok rendszerében, tudományos autonómiájának helyzete

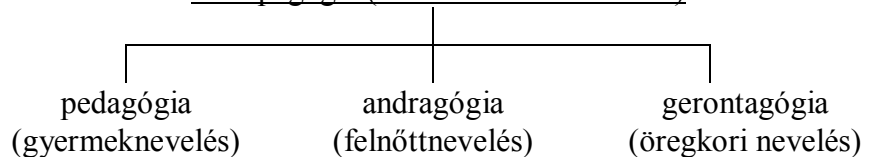
Az andragógia a felnőttképzés tudománya. Az andragógia foglalkozik: a felnőttnevelés, -oktatás, -képzés társadalmi, gazdasági funkcióival, hatásaival; felnőtt korosztály iskolai és iskolán kívüli képzésének cél- és feladatrendszerével; a felnőttek tanulásának, tanításának eszközeivel és módszereivel.

Az andragógia szintetizáló tudomány. Speciális tudásanyaga mellett más tudományterületekről is átvész és hasznosít ismereteket, pl. pszichológia (pl. felnőtt személyiségének feltérképezése); szociálpszichológia (pl. csoportfolyamatok); szociológia (pl. társadalmi feltételek, hatások); közgazdaságtan (pl. munkaerőpiaccal, foglalkoztatással kapcsolat); vezetéstudomány.

Az andragógia a neveléstudományok rendszerében Durkó (1999) szerint az alábbi módon helyezhető el. Durkó értelmezésében a gyermeknevelés a felnővekvő nemzedékek nevelésének elméletét és gyakorlatát fogja át; az andragógia a felnőttek nevelését, képzését időskorig; a gerontagógia az idősekkel való foglalkozás területe. A gerontagógia elnevezés mellett elterjedt még a geronto-andragógia kifejezés is.

Az antropagógia rendszere

A rendszer sémája tehát:
antropagógia (általános embernevelés)



Forrás: Durkó, 1999: 88

A pedagógia és az andragógia egymáshoz való viszonyát vizsgálta Feketéné Szakos (1999) felnőttoktatással foglalkozó szakemberek véleménye alapján Delphi módszerrel. Ezek alapján a szakemberek a tudományok viszonyáról három csoportba sorolhatók: a két diszciplína határozott elkülönülésének pártján állnak („szeparatisták”); tagadják egy autonóm

felőttnevelés-tudomány, illetve filozófia létezését, a két tudományterületnek egy új diszciplínába történő egyesítését javasolják.

A *felőttnevelés* a nagykorú és felőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése. A *felőttoktatás* a felőttnevelés azon területe, amelyben a nevelés döntően ismeretnyújtáson és -elsajátításon keresztül valósul meg. A *felőttképzés* az a felőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenység, amelyben a meghatározott kompetenciák fejlesztése kap hangsúlyt. Az utóbbi másfél évtizedben a felőttképzés fogalom az elterjedtebb, de létezik egy olyan megközelítés is, hogy a felőttoktatás fogalmat a befejezett iskolai végzettséget nyújtó, hosszabb időtartamú, elsősorban elméleti jellegű képzésekre, míg a felőttképzés fogalmat a munkaerő-piaci képzésekre, a rövidebb időtartamú, célzottabb képzésekre használják.

A felőttek képzéseit céljai szempontjából három csoportba sorolják: általános célú-, szakmai célú- és nyelvi célú képzés. Az *általános célú képzés* az általános műveltség növelését célozza, hozzájárul a felőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához. A befejezett iskola végzettséghez kapcsolódó kompetenciafejlesztés is beletartozik pl. problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, életvezetési stratégiák kialakítása, kapcsolatépítő és fenntartó képességek fejlesztése. Lehet iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli formában is. A *szakmai célú képzések* meghatározott szakmára, hivatásra, életpályára készítene fel. Iskolarendszeren belüli és azon kívüli képzési formák, amelyek valamilyen a munkaerőpiacon elismert képesítést nyújtanak.

A *nyelvi célú oktatás/képzés* az idegen nyelv oktatásán túl, a digitális írástudásra (a „computer literacy”) irányuló képzéseket is magában foglalja.

A felőttoktatás, -képzés *funkciójának* meghatározásakor számos szerző munkájára támaszkodhatunk. Zrinszky (2005) Wolfgang Schulenberg funkcionális felosztását emeli ki, amely szerint megkülönböztethetünk tranzitórikus, kompenzatórikus és komplementer felőttképzést. A *tranzitórikus* felőttképzés akkor meghatározó, ha új ismeretkör gyors elterjesztése vagy egy réginek a kiszorítását tartják szükségesnek pl. reformáció, alfabetizációs mozgalmak, társadalmi-politikai rendszerváltás, a komputerkorszak kezdete. A *kompenzatórikus* felőttképzést azoknak a népességcsoportoknak szervezik, amelyek ifjúkori iskoláztatását szociális

vagy egyéb okok akadályozták, ez elsősorban pótló képzés. A *komplementer* felnőttképzés egy kiegészítő funkciót lát el.

Durkó (1999) társadalmi-szocializációs funkciók és személyi-individualizációs funkciókat különít el. A társadalmi szocializációs a funkciók a következők: iskolapótló; társadalmi mobilitást elősegítő; kulturális (asszimilációs, integrációs); gazdasági; állampolgári. A személyi-individualizációs funkciók a következők: a környezet és szervezet egyensúlyát biztosító, adaptációs; a személyiség belső harmóniáját biztosító; személyiségfejlesztő.

3.2. A LifeLong tanulás, oktatás, képzés, nevelés, szocializáció különbségei és hasonlóságai az egész életen át tartó fejlődés (lifelong development) különböző szakaszaiban. A felnőttképzés jelentősége, tanulás az egész életen át. Nemzetközi trendek. Felnőttképzési modellek és ajánlások Európában.

A 60-as 70-es években jelentek meg az Unesco, az Európa Tanács és az OECD élethossziglani tanulásra építő művelődési elképzelései (lifelong education, permanent education, recurrent education). Az *egész életen át tartó tanulás* (lifelong education) az UNESCO-hoz (nevelési tevékenységek integrációja, rugalmasság, demokrácia); a *permanens nevelés* (permanent education) az Európa Tanácshoz (globalizáció, egyenlősítés, részvétel), a *visszatérő oktatás* (recurrent education) az OECD-hez kapcsolódik (egyén fejlesztése, lehetőségek egyenlősítése, kölcsönhatás oktatás és munkaerőpiac között). A három modell összehasonlítása során megállapítható, hogy közös a modellek alapeszméje a társadalom nevelő tevékenységének olyan egészévé fejlesztése, amely összefogja az élethossziglani tanulás összes szakaszát és formáját. A különbségek az értékfilozófiai alapelvek, a célkitűzés, a perspektíva terjedelme vagy a látókör és a stratégiai prioritások vonatkozásában vannak. A különbségek okai a modellt kidolgozó szervezetek eltérő feladataiban, általános működési elveiben és célterületeiben keresendők.

A *lifelong learning fogalomnak* több magyar fordítása használatos. Beszélünk – és írunk – egész életen át tartó, élethosszig tartó, egész életre kiterjedő tanulásról, de előfordul a folyamatos, permanens tanulás kifejezés is. A lifelong learning kifejezés használata a 70-es években terjedt el elsősorban nemzetközi szervezetek szakértői körében, a visszatérő oktatás (recurrent education) és a permanens nevelés fogalmakkal együtt. Jelentése akkoriban elsősorban az élet minőségének és a társadalom megjavításának a programját hirdette. A 80-as és 90-es évek fordulóján a fogalom értelmezésénél a közgazdaságtan humán tőke elméletének bizonyos elemei kerültek előtérbe. A kifejezés – egy a korábnál szűkebb, pragmatikusabb jelentést hordozva – a strukturális munkanélküliség mérséklésére irányuló politikai programok állandóan visszatérő eleme lett.

Mai, átfogó stratégiai jelentése a 90-es évek második felében formálódott ki, az Európai Unió gazdaság- és társadalomfejlesztési programjainak egyik vezérfogalmává vált. Az életút során elvégzett általános oktatás,

szakoktatás és -képzés, nem formális képzés és informális tanulás összessége, amelyek személyi, polgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból a tudás, a készségek és a kompetenciák gyarapodását eredményezik. Magában foglalja a tanácsadási és orientációs szolgáltatás nyújtását is. Számos európai uniós dokumentum foglalkozott a témával az elmúlt másfél évtizedben, többek között:

- a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, Európai Bizottság, 2000;
- Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása, Az Európai Bizottság Közleménye, 2002;
- Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő, Európai Bizottság, 2006.

3.3. A felnőttoktatás és -képzés ágazatai: az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés sajátosságai

Az *iskolarendszerű felnőttoktatás* az, amely általános, középfokú vagy felsőfokú végzettség és/vagy szakmai képesítés megszerzésére irányul. Az általános iskola befejezése, középiskola (esti, levelező tagozat), a felsőoktatási szakképzés (korábbi FSZ); a BA, BSc; az MA, MSc (esti, levelező, távoktatás) és a PhD-képzés levelező formában. Befejezett iskolai végzettséget ad. Jellemzői: intézményhálózata biztosítja a felnőttkori második esély, az egész életen át tartó tanulás megvalósíthatóságát; az intragenerációs társadalmi mobilitás kulcsfontosságú csatornája; aktív foglalkoztatáspolitikai szerepe van. A felnőttek iskolái a felnőttoktatás pótló funkcióját végzik elsődlegesen. A résztvevők közoktatásban tanulói a felsőoktatásban hallgatói jogviszonyban vannak. Intézményei: a felnőtt tanulók iskolája – második esély iskolái; a levelező, esti gimnáziumi tagozatok; a levelező, esti, távoktatásos felsőoktatás.

Az *alapfokú képzés* terén az iskolák területi eloszlása arra utal, hogy nagy területek maradnak ellátatlanul. Több olyan többszázezer lakosú megyében nincs, vagy legfeljebb egy intézmény működik, amelyben a befejezetlen alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya országos átlag feletti. Az intézményhálózat számának, szerepének visszaszorulása mögött több dolog áll. Részben az igények visszaszorulása. Részben pedig a korábbihoz képest megváltozott felelősségi és finanszírozási rendszer.

A *középfokú képzés* felnőtt hallgatóinak száma a 90-es évtizedben növekedett. Az önálló intézmények száma csökkent, de az ifjúsági képzés iskolái egyre nagyobb számban indítottak felnőttképző osztályokat. Ennek hátterében egyrészt a befejezett középfokú végzettség felértékelődése, s az ezzel kapcsolatos tanulói igények emelkedése; másrészt pedig az iskolák azon törekvése áll, hogy – finanszírozási okokból – korrigálják az ifjúsági képzés demográfiai okokból csökkenő tanulósámát.

A *felsőoktatás felnőttek számára* is nyitott formáinak látványos expanziója szintén a kilencvenes évek elején kezdődött. A felsőoktatásban a nappali tagozatos továbbtanulási lehetőségek jelentősen bővültek a 90-es évek során, többszörösére emelkedett az esti-levelező tagozatos hallgatók száma. Szerepet játszik ebben még a felsőoktatás korábbi szűk kapacitása, amely miatt széles rétegek csak több éves késéssel tudnak bekerülni a felsőfokú intézményekbe. Ez a tendencia a 2000-es évek közepétől változott.

A Központi Statisztikai Hivatal erre a képzési területre vonatkozó idő-soros adatai az alábbi linkeken elérhetőek:

Végzettek a nappali és a felnőttoktatásban (1990–)*(1/2)

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002a.html

Végzettek a nappali és a felnőttoktatásban (1990–)*(2/2)

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002b.html

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002c.html

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés nem feltétlenül kötődik oktatási intézményhez, színtere sokféle szervezeti típus lehet. Az iskolarendszeren kívüli képzés legnagyobb területe a munkaerő-piaci képzés, ide tartoznak a foglalkoztatási célú képzések és a munkahelyi képzések is. Elsődlegesen sajátos, speciális, kiegészítő funkciót tölt be. Nem befejezett iskolai végzettség megszerzésére irányul, hanem továbbképzésre, magasabb végzettségi szint megszerzésére. A 90-es években ezen a területen is jelentős változások mentek végbe. A szakmai képzésben résztvevők száma ugrásszerűen megnőtt. Az iskolákon kívül sorra alakultak a profitorientált vállalkozások, amelyek az oktatásban rejlő lehetőségeket kihasználva képző-, átképző tanfolyamokat szerveztek/szerveznek. 1990-es évek elején a felnőttképzés piaci jellege kerül előtérbe. '97-től az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési tevékenységet végző intézmények nyilvántartásba vétele kötelező, a jelenlegi szabályozás szerint a tevékenység engedélyeztetése kötelező. Az arányok változóak, mivel szervezetek szűnnek meg, és újak alakulnak, valamint egyes szervezetek befejezik, vagy éppen elkezdik a felnőttképzési munkájukat. Az elmúlt években a gazdálkodási forma szerinti jellemző arányok hozzávetőlegesen, az összes szervezet kb. több mint felét a piaci, kb. egyharmadát a civil, a fennmaradó részét az állami szervezetek teszik ki.

Intézményei: költségvetési szervek, amelyek elsősorban közép- és felsőfokú oktatási intézményeket, illetve a Türr István Képző és Kutatóintézet jelenti, valamint a fő tevékenységként közművelődés tevékenységet végző intézmények tartoznak ide; a nonprofit szervezetek alapítványok, egyesületek, nonprofit gazdasági társaságok (többek között a korábbi Tér-ségi Integrált Szakképző Központok); valamint a vállalkozások. Az aktuálisan engedéllyel rendelkező intézmények a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapján a felnőttképzés menüpontban, az engedéllyel rendelkező intézmények nyilvántartása alpontban elérhetőek: <https://>

www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=512.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben a résztvevők szerződéses jogviszonyban vannak a képző intézménnyel, a felnőttképzési szerződés kötelező tartalmi elemeit a felnőttképzési törvény szabályozza. A formális és a nem formális rendszerben is az oktatás/képzés képzési program alapján folyik. Felnőttképzés csak képzési program alapján indítható, melynek előírásait a felnőttképzési törvény szabályozza.

3.4. A felnőttképzés irányítása és szabályozása. A felnőttoktatás és -képzés jogi szabályozása, finanszírozása, a képzési terv, képzési program elemei

Magyarország első felnőttképzési törvénye, a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről. Ez adott törvényi alapot, az 1990-es évek óta folyamatosan formálódó és fejlődő irányítási-, és intézményrendszer működéséhez, melyet a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről tovább formált.

Az irányítást, az igazgatási feladatokat az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Nemzetgazdasági Minisztérium és háttérintézményei látják el.

A felnőttképzés irányítása az egyes területek (iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli) szerint eltérő.

Az *iskolarendszerű felnőttoktatás* központi irányítása az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelési Államtitkárságához és Felsőoktatási Államtitkárságához tartozik. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács működését a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény 78–79. §-a szabályozza) és a Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Tanács (NGTT, az OÉT helyett), mint tanácsadó testületek segítik a minisztérium munkáját.

Az *iskolarendszeren kívüli felnőttképzés* központi irányítása a Nemzetgazdasági Minisztérium Munkaerőpiacért és Képzésért Felelős Államtitkárságához tartozik. A szak- és felnőttképzési terület a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal hatáskörébe tartozik. Akárcsak az iskolarendszerű felnőttoktatás területén a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács működését a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény 78–79. §-a szabályozza) és a Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Tanács (NGTT, az OÉT helyett), mint tanácsadó testületek segítik a minisztérium munkáját.

A jogi szabályozás is területenként eltérő. Az alábbi jogszabályok a meghatározóak.

Iskolarendszerű felnőttoktatás

- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

- A Nemzeti Alaptanterv (NAT) biztosítja a törvényi háttérrel a felnőttek iskoláinak is

Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés

- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről,
- 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról,
- 2013. évi LXXVII. törvény A felnőttképzésről
- 393/2013. (XI.12.) Korm. rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról,
- 56/2013. (XII. 4.) NGM rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásának engedélyezési eljárása során fizetendő igazgatási szolgáltatási díj mértékéről, befizetésének és felhasználásának szabályairól, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzése során kiszabott bírság befizetésének rendjéről,
- 58/2013. (XII. 13.) NGM rendelet a felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszerrel, valamint a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjairól, feladatairól és működésének részletes szabályairól,
- 59/2013. (XII. 13.) NGM rendelet a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról,
- 14/2014. (III. 31.) NGM rendelet a felnőttképzési szakértői és a felnőttképzési programszakértői tevékenység folytatásának részletes szabályairól,
- 16/2014. (IV. 4.) NGM rendelet a felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a nyelvi képzés követelményei teljesítésének igazolásáról.

A felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó eljárás és intézményrendszer

A felnőttképzés jogi szabályozására először 2001-ben került sor, mely 2002. január 1. és 2013. augusztus 31. között szabályozta a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények, személyek tevékenységét. 2013. szeptember

1-jén lépett hatályba a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről, mely alapján változtatta meg a terület addig használatban lévő rendszerét. Ennek értelmében 2013. szeptember 1-jétől csak az új törvény alapján lehet OKJ-s, általános nyelvi és más támogatott képzéseket indítani. Az új szabályozás abban különbözik elsősorban a 2001. évi CI.-es törvénytől, hogy az nem terjed ki, a felnőttképzés minden szegletére, csak négy képzési kört sorol a törvény hatálya alá. Az átalakulás másik jelentős vonulata a felnőttképzési tevékenység megkezdését és folytatását érintette. A korábbi kétszintű működés megszűnt – nyilvántartási és akkreditációs szint – felnőttképzési tevékenység csak hatósági engedély birtokában folytatható, de a törvény hatályán kívül eső képzések szabadpiaci szolgáltatásként kezelendő (Farkas–Henczi 2014).

Az állam szabályzó tevékenysége kizárólag azokra a képzésekre terjed ki, amelyekért tartalom vagy finanszírozás terén kiemelt felelősséget viseltet. Ezek a következők:

- szakképzésről szóló törvény szerinti, állam által elismert szakképesítés (OKJ szerinti szakképesítés) megszerzésére irányuló szakmai képzés – „A” képzési kör,
- támogatott egyéb szakmai képzések, amelyek nem tartoznak az „A” képzési kör hatálya alá – „B” képzési kör,
- általános nyelvi képzés és támogatott egyéb nyelvi képzés – „C” képzési kör,
- az előzőek hatálya alá nem tartozó, támogatott egyéb képzés – „D” képzési kör (2013. évi LXXVII. törvény, 2013).

A képzések 4 képzési körre való felosztása azt célozza, hogy a szabályozás jobban igazodjon a képzések speciális szakmai jellegéhez, hozzájáruljon az intézmények profiljának tisztításához és az intézmények ellenőrzése is biztosabb alapokon álljon. A és C körös képzéseket kizárólag csak engedély birtokában lehet végezni.

Az engedély legfőbb célja, hogy a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmény a törvény által meghatározott magas minőségi követelményeknek megfeleljen. Ilyen engedély csak annak a szervezetnek adható ki, melyik rendelkezik:

- a kérelemben szereplő képzésekhez kidolgozott képzési programmal,
- a képzések megvalósításához szükséges személyi és tárgyi feltételekkel,
- megfelelő minőségbiztosítási rendszerrel,

- felnőttképzési információs rendszer működtetéséhez szükséges feltételekkel,
- ügyfélszolgálati és panaszkezelési rendszer működtetéséhez szükséges feltételekkel,
- tartalmilag ellenőrizhető, számszerűsíthető minőségcélokat határoz meg,
- igazolja, hogy rendelkezik a meghatározott vagyoni biztosítékkal.

Ha az intézménynek csak D képzési körben tartozó képzései vannak, tehát csak egyéb képzési körbe tartozó képzési tevékenységgel foglalkozik, nem kell az előbb felsorolt pontok mindegyikének megfelelnie, a törvény felmentést ad az alábbiak alól:

- minőségbiztosítási rendszer működtetése,
- vagyoni biztosítékkal való rendelkezés,
- ügyfélszolgálati és panaszkezelési rendszer működtetéséhez szükséges feltételekkel,
- minőségcélok kidolgozása. (2013. évi LXXVII. törvény, 2013).

A Farkas és Henczi (2014) szerint a könnyített feltételeket azzal indokolhatóak, hogy az ilyen D körös képzéseket megvalósító intézmények a legtöbb esetben csupán kiegészítő tevékenységként foglalkoznak felnőttképzéssel. Feltételezik azt is, hogy ezen tevékenységük általában nem rendszeres, csak egy-egy támogatási projekthez kapcsolódó speciális tevékenységként jelenik meg, így az ilyen intézményektől nem várható el a folyamatos képzési tevékenységet végző szervezetektől megkívánt feltételek teljes körű teljesítése.

A törvény a felnőttképzést kiegészítő tevékenységről is rendelkezik. Olyan fajta tevékenységként kezeli, mely a képzések egyénre szabottságát, képzés hatékonyságának javítását vagy a munkába állás elősegítését irányozza elő. A törvény, kötelező jelleggel írja elő az előzetes tudás mérését támogatott OKJ-s és általános nyelvi képzések esetén. Nem OKJ-s támogatott egyéb szakmai képzések és támogatott egyéb nyelvi képzések tekintetében akkor kell a tudást előzetesen felmérni, ha erre a támogatói szerződés kötelezi az intézményt, egyéb esetén akkor kell alkalmazni, ha ezt a képzésben résztvevő igényli. A törvény kötelezően más kiegészítő tevékenység nyújtását nem írja elő (2013. évi LXXVII. törvény, 2013).

Az engedélyezés folyamata során az intézmények kötelesek bizonyos igazgatási szolgáltatási díj megfizetésére. Az igazgatási szolgáltatási díj

mértékét az 56/2013. (XII. 4.) NGM rendelet határozza meg, mely a felnőttképzési tevékenység folytatásának engedélyezési eljárása során fizetendő igazgatási szolgáltatási díj mértékéről, befizetésének és felhasználásának szabályairól, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzése során kiszabott bírság befizetésének rendjéről szól. A díjak differenciáltak aszerint, hogy melyik képzési körre irányul a kérelem, illetve az engedély megadására, módosítására vagy kiegészítésére irányul-e, és mennyi képzést kíván a kérelmező folytatni. Ezek a díjak nagymértékben meghatározzák azt, hogy egy adott intézmény engedélyezett intézményként vagy szabadpiacú képzőként jelenik meg a piacon, illetve azt is, hogy milyen típusú képzési körökben engedélyezett képzéseket (Farkas–Hencki, 2014).

Költségnemek, tevékenység	Díjak, költségek
Hatósági engedély kiadása (első alkalommal) és módosítása	<i>OKJ-a képzés, egyéb szakmai képzés és nyelvi képzési kör esetén: 103.000 Ft</i> alapdíj + képzési programonként 68.000 Ft . <i>Egyéb képzési kör esetén 23.000 Ft</i> alapdíj (az engedélyezésre benyújtott képzési programok számától függetlenül). <i>OM azonosítóval rendelkező köznevelési intézmény számára OKJ-s vagy egyéb szakmai képzés esetén 23.000 Ft</i> alapdíj + 68.000 Ft képzésenként
Hatósági engedély kiegészítése kérelemmel	63.000 Ft alapdíj + képzési programonként 68.000 Ft
Hatósági engedély bejelentéssel történő kiegészítése	12.000 Ft képzési körönként
Képzési program előzetes szakértői minősítése	Maximum 60.000 Ft képzési programonként
Szakmai programkövetelmény nyilvántartásba vétele	Ingyenes
Nyelvi programkövetelmény nyilvántartásba vétele	Ingyenes

Vagyoni biztosíték	Az üzleti évet megelőző évnek a felnőttképzésből származó, tényleges értékesítései nettó árbevételének 2%-a, de minimum 500.000 Ft. Egyéb képzési kör esetén és központi költségvetési intézmény esetében nincs vagyoni biztosítéki kötelezettség.
Minőségbiztosítási rendszer kétévenkénti külső értékelése	Nemzetgazdasági Miniszter közleményében évente meghatározott
Minőségbiztosítási rendszer kiépítése és fenntartása	Felnőttképzést folytató intézményenként változó Egyéb képzési kör esetén nem szükséges minőségbiztosítási rendszert működtetni.
Adminisztráció költségei	Felnőttképzést folytató intézményenként változó
Személyi és tárgyi feltételek folyamatos biztosítása	Felnőttképzést folytató intézményenként változó
Előzetes tudás mérés biztosítása	Felnőttképzést folytató intézményenként változó

1. táblázat

A felnőttképzési tevékenység engedélyeztetési eljárásainak, illetve a felnőttképzési tevékenység folytatásának költségei.

*Forrás: 2013. évi LXXVII. törvény és az 56/2013 (XII. 4.) NGM rendelet alapján
Farkas Éva és Henczi Lajos saját szerkesztése, 2014.*

A felnőttképzési tevékenység engedélyeztetésének legfontosabb elemei 2013. évi LXXVII. törvény alapján.

A felnőttképzési tevékenység folytatásának engedélyezése 3. §

- (1) Az 1. § (1) bekezdés *c)* pontjában meghatározott jogalanyok felnőttképzési tevékenységet akkor folytathatnak, ha megfelelnek az e törvény, valamint a felhatalmazása alapján kiadott jogszabályban foglalt feltételeknek.
- Felnőttképzési tevékenységet határozatlan időre szóló engedély (a továbbiakban: engedély) birtokában végezhet.

- Az engedély célja, hogy a felnőttképzést folytató intézmény a felnőttképzési tevékenységét az e törvényben, valamint a felhatalmazása alapján kiadott jogszabályban meghatározott magasabb minőségi követelményeknek megfelelően végezze.
- A hatóság elektronikus nyilvántartást vezet az engedéllyel rendelkező képzőintézményekről.
- 6. A képzési program tartalma
- 12. § (1) A képzési programnak tartalmaznia kell:
 - a) a képzés megnevezését és – a képzési program nyilvántartásba vételét követően – a képzés 5. § (1) bekezdés b) pontjában szereplő nyilvántartásba vételi számát,
 - b) a képzés során megszerezhető kompetenciát,
 - c) a képzésbe való bekapcsolódás és részvétel feltételeit,
 - d) a tervezett képzési időt,
 - e) a képzés egyéni felkészülés, csoportos képzés, távoktatás szerinti formájának meghatározását,
 - f) a tananyag egységeit, azok célját, tartalmát, terjedelmét és a tananyagegységekhez rendelt elméleti és gyakorlati óraszámot,
 - g) a maximális csoportlétszámot,
 - h) a képzésben részt vevő teljesítményét értékelő rendszernek – az 1. § (2) bekezdés a) pontjában foglalt képzés esetén a modulzáró vizsgákat is tartalmazó – leírását,
 - i) a képzésről, a képzés egyes tananyagegységeinek elvégzéséről szóló igazolás kiadásának feltételeit,
 - j) a képzési program végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket, valamint a képzéshez kapcsolódó egyéb speciális feltételeket és ezek biztosításának módját.
- (2) A képzési program
 - a) az 1. § (2) bekezdés a) pontjában foglalt képzés megvalósítására irányuló kérelem esetén a szakképzésről szóló törvény szerinti szakmai és vizsgakövetelmények és az iskolai rendszerben oktatható szakképesítések esetében a vonatkozó kerettanterv tartalmi követelményei alapján kidolgozott, a modulzáró vizsgák szervezésének és dokumentálásának rendszerét is bemutató képzési *program*,
 - b) az 1. § (2) bekezdés b) és c) pontjában foglalt képzés megvalósítására irányuló kérelem esetén a felnőttképzési szakmai *prog-*

ramkövetelmények vagy nyelvi programkövetelmények nyilvántartásában szereplő program alapján kidolgozott képzési program lehet (2013. évi LXXVII. törvény, 2013).

Más törvény által akkreditált képzések jogi alapjai.

- 1/2000. (I. 14.) NKÖM rendelet a kulturális szakemberek szervezett képzési rendszeréről, követelményeiről és a képzés finanszírozásáról
- A pedagógus-továbbképzés alapját a következő jogszabályok jelentik:
 - A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet,
 - 93/2009. (IV. 24.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról,
 - a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről szóló 10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet.

3.5. Az andragógia és az emberi erőforrás-fejlesztés/menedzsment összefüggései

A felnőttképzés az emberi erőforrásba történő egyik legfontosabb beruházás. Megtérül valamennyi szereplő számára (egyén, szervezet, társadalom). Az emberi erőforrások fejlesztése tudatos folyamat. Célja, hogy felkészítse az embereket a megkívánt magatartás elérésére. A változtatást a környezet, a technológia és a stratégiaváltás befolyása idézi elő. Az emberi erőforrás fejlesztése magába foglalja az alkalmazottak képzését, továbbképzését, és készségeinek, képességeinek fejlesztését is. A fejlesztés szükségesszerűsége minden alkalmazotti állományra igaz.

A képzés célja, jelentősége általánosságban: a vállalatok a környezet változásához való alkalmazkodásuk folyamán, képzési rendszereket hoznak létre, hogy ezzel segítsék alkalmazottaikat az adaptáció folyamatában. A legjellemzőbb képzési célok a következők: a minőség javítása; a termelékenység növekedése; az új technológia bevezetésére való felkészülés; a szervezeti rugalmasság növelése; a munkahelyi elégedettség növelése; a szervezeti kultúra átalakítása; a munkahelyi balesetek csökkentése; a költségek minimalizálása. A képzési célok tehát alapvetően kétféle irányultságot mutatnak: a jövőre kívánják felkészíteni az alkalmazottakat, ill. a képzettségbeli hiányokat kívánják megszüntetni.

A képzés elhanyagolásának okai. Az élesedő versenyben minden rendelkezésre álló erőforrást a napi feladatok megoldására koncentrálnak. A képzés pedig időigényes. A képzés hatását nem mindig lehet a gazdasági paraméterek növekedésében lemérni, illetve az egyes munkaerő fejlesztési akciók hatása nem közvetlenül jelenik meg. Megemlíthetjük még a külső kontroll hiányát is. A vállalatokra, vállalkozásokra az emberi erőforrások képzése vonatkozásában nem nehezedik se társadalmi, se jogi nyomás (kivételem a munkavédelmi oktatás). Azokban a gazdálkodó szervezetekben, akik maguk is pénzügyi nehézségekkel küzdenek, a költségek minimalizálására való törekvés elsősorban azokat a területeket érinti, amelyek nem jelentenek közvetlen többlethozamokat, így a képzés területét is.

Az emberi erőforrások fejlesztésének módszerei, napjaink legelterjedtebb erőforrás fejlesztési technikái a következők: kiscsoportos képzési technikák, mint az esettanulmányok feldolgozása, üzleti játékok, szerepjáték módszerek; egyéni képzési technikák, például a távoktatásos módszerek alkalmazása, az önálló irányított tanulás módszerei, a betanítás, illetve

az iskolarendszerű képzésben való részvétel; az egész szervezetet érintő technikák a konferencia jellegű módszerek, a videó és mozifilmek felhasználása, stb.

A képzésnek hozzá kell járulnia a stratégiai és üzleti célok megvalósításához, a szervezeti és egyéni ismeretek, kompetenciák fejlesztésével, a szervezet versenyképességének fokozásához. A képzésnek: biztosítania kell a munkaköri feladatok ellátásához szükséges szakismeret és készségek fenntartását és fejlesztését; szolgálnia kell a vezetés által elfogadott érték- és szemléletmód fejlesztését, közvetítését; fontos szerepet kell vállalnia a szervezeti kultúra elfogadtatásában, a szervezeti tanulás folyamatának elősegítésében; biztosítania kell a cégspecifikus tudás folyamatos megszerzését és szervezeti felhasználását.

3.6. Az andragógus szerepei, szerepértelmezései, szakmai identitása; felnőttek tanulását segítő szakember, vezető

Julius Kambarage Nyerere „...a felnőttoktató kalauz egy úton, amelyet mindnyájan együtt utazunk be. Egy felnőttképzési program szervezői és tanárai nem lehetnek mások, mint révkalauzok. Ahhoz, hogy feladatukat jól betöltsék, mindazokkal azonosulniuk kell, akik ebben tanulóként vesznek részt.”

A felnőttképzés szereplői: az andragógus, a címzettek, a fenntartók és irányítók.

Wolfgang Hauch: a felnőttképzők háromféle felfogásmódját regisztrálta: idealisztikus felfogás (feladva a tanár-tanítvány viszony, egyenrangú fél – Franz Pöggeler coneducatio -együttnevelés); legalisztikus felfogás (Joachim H. Knoll koncepciója – iskolán kívüli és utáni intézményes képzési-továbbképzési folyamatok irányítója, legtöbbször mellékfoglalkozásban); realiztikus felfogás (Wolfgang Schulenberg) a közös feladat és felelősség tudata.

Elke Gruber szerint a felnőttoktatónak a következő képességekkel kell rendelkeznie:

- képesség meghatározott munkafolyamatok megismerésére, tervezésére és kivitelezésére;
- tájékozódottság hogy mi játszódik le a résztvevőkben (milyenek az életfeltételei, milyen a viszonyuk a felnőttképzéshez);
- a résztvevők motivációjának ismerete;
- képesség arra, hogy a résztvevők jövőperspektívát fejlesszenek ki;
- képesség az együtttanulás, vitatkozás együttélés elsajátítására;
- az andragógus kompetenciája egyszerre terjed ki a szakmai és szociális képességekre.

A feladatok sokfélesége, a működési terület, a képzés tárgya és szintje mellett személyes beállítódások, környezeti elvárások is meghatározzák a típusokat. A következő típusokat szokták megkülönböztetni: előadó, szakértő, oktató, csoportvezető. A gyakorlatban keveredve: tutor (Anglia), animátor (Franciaország), tanuló körvezető (Skandináv), tréner (kommunikációs, kreativitás, vezetői), médiumok és komputeres specialista

A címzetteket tekintve vannak homogén és heterogén tanuló csoportok. Nem minden felnőttnek egyforma a „tanulói életkora”. Problémák lehetnek: nem minden tanulónak egyforma eredménye volt az eddigi tanulása-

ban bár lehet, hogy ugyanazt az előképzettséget kapták; generációs különbségek (ahol személyes tapasztalat kell ez ott mutatkozik meg); kevésbé jelent problémát a nemi összetétel, de vannak olyan területek ahol probléma lehet; kevésbé problémás, hogy a résztvevők honnan érkeztek (falu, kisváros, nagyváros).

A felnőttképzés címzettje bárki lehet, de mindig vannak preferált rétegek, pl. alpműveltségben elmaradottak; azok a dolgozók, akiknek a munkaterületén a változások megkövetelik a fejlődést; megváltozott munkaképességűek; álláskereső; vezető pozícióban lévők; valamennyi kategórián belül kiemelten a fiatalok.

3.7. A felnőttképzés tervezése. A felnőttképzés szereplői, tervezési-szervezési szintek. Szükségletfelmérés, célcsoport-elemzés, munkakörelemzés, curriculumfejlesztés – különös tekintettel a kompetenciaalapú curriculum-modell sajátosságaira – programtervezés, -szervezés, -értékelés, programkínálatok szerkezete

A felnőttképzés tervezésének szintjei: makroszint (európai szint, országos); mezoszint (régió – település; szakági); mikroszint – intézményi szint (szervezet nagyságától, profiljától, szerepétől függően); az egyes oktatók szintje.

A felnőttképzés tanfolyamain való részvételt nem lehet egyetlen motívumra visszavezetni. A részvétel különböző belső tapasztalatok, elvárások és külső vonzások, kényszerek (munkanélküliek képzése, szakmai képzések) alapján jön létre. A szükségletek felmérése az intézmények szempontjából azért fontos, hogy olyan képzési programokat dolgozzanak ki és hirdessenek meg, amelyekre az adott térségben van igény. Az igényfelmérés számos módon történhet: pl. kérdőíves felmérés, interjú stb. akár a potenciális résztvevőkkel, akár a térség munkaadóival.

A programtervezés koncepciói. Horst Siebert szerint a programtervezés során döntéseket kell hozni: az intézmény célkitűzéseiről; a rendezvények összekapcsolásáról, differenciálásáról és szintjeiről; a célcsoport elvárható előzetes tudásszintjéről és a résztvevők toborzásának módjáról; a tanárok kiválasztásáról és munkájuk segítéséről; a rendezvények formájáról; bizonyítványt adó tanfolyamok és curriculum-javaslatok kiválasztásáról.

A programtervezés kritériumai Siebert szerint: a pedagógiai célok, az intézményi feladatértelmezés, a célcsoport motivációi, a társadalmi elvárások. Ezekre a kritériumokra hatnak: a keretfeltételek (pénzügyi lehetőségek, személyzet); aktuálisan az adott szituációból adódó feltételek (együttműködés); a didaktikai ismeretek forrásai (gazdaság, kultúra).

A kompetencialapú képzés során nem anyagrészeket és tudástartalokat sorolunk fel, hanem a cselekvést írjuk le azaz, hogy a sikeres résztvevő mire lesz képes, mit tud majd megtenni a képzés hatására.

A foglalkozás-, munkakör-elemzés egyik hatékony módszere a Dacum módszer. A Dacum elemzés: szakértői munkakörelemző vélemények alapján összeállított tevékenység- és képességmátrix, amely a modulrendszerű tananyag alapja (kompetenciából kiinduló tananyagfejlesztés).

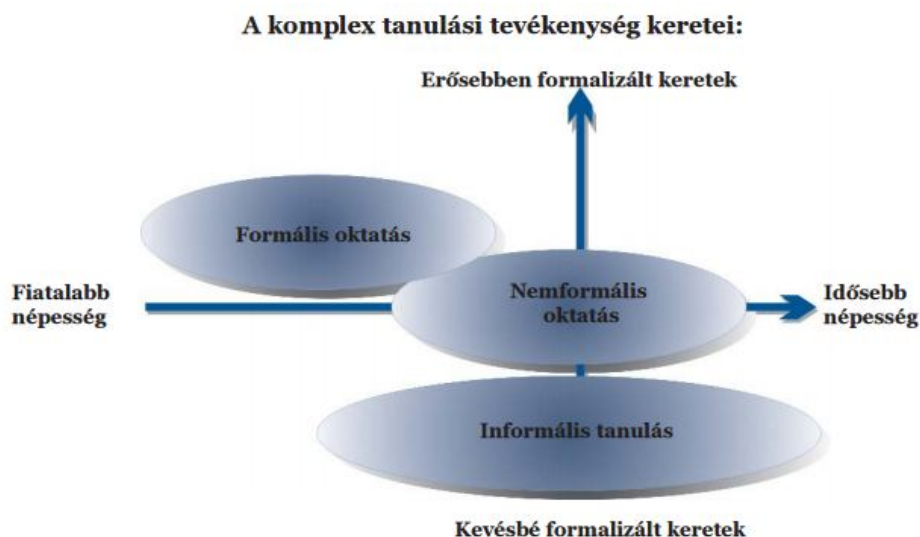
3.8. Felnőttoktatási formák: a „formális, nonformális, informális” megkülönböztetések értelme: a hagyományos forma sajátosságai, szisztematikus és rugalmas, szinkron/aszinkron, zárt és nyitott, helyi és távoktatás; a modern (virtuális rendszerű) távoktatás, információtechnológia és telekommunikáció.

Az okszerű tanulási, művelődési tevékenység három alapkategóriája a *formális, a nem formális és az informális tanulás*, művelődés.

A *formális tanulás*, olyan tanulás, amely szervezett formában történik (formális oktatás, vállalati képzés, stb.), és amelyet tanulásként határoznak meg. Iskolai keretek között zajlik. Oklevéllel zárul.

A *nemformális tanulás*, olyan nem kifejezetten tanulásként leírt, megtervezett tevékenységekbe ágyazott tanulás, amely azonban fontos tanulási elemet tartalmaz.

Az *informális tanulás* jelenti az olyan véletlenszerű tanulást, amely mindennapi élethelyzetek (ideértve a munkahelyet is) eredménye és alább informális tanulásként határozzuk meg. Munkával, családdal vagy pihenéssel kapcsolatos mindennapi tevékenységek során történő tanulás. Gyakran utalnak rá tapasztalaton alapuló tanulásként, és bizonyos mértékig véletlenszerű tanulásként is felfogható.



1. ábra

A tanulási formák különböző életkorokban (Forrás: KSH, 2004)

Az oktatás szervezeti kereteit nézve jelenléti oktatást, levelező oktatást, távoktatást, nyitott képzést szoktak elkülöníteni. Ezek a keretek más-más időfelhasználással (kontaktórák, egyéni munka – otthoni felkészüléssel töltött idő) működnek, más-más támogatást (módszertani, tananyag, segédanyag) igényelnek.

3.9. Andragógiai módszertani kultúra, módszertár, módszerválasztás stratégiáktól és formáktól (is) függően

A módszereket számos szempont alapján szokták csoportosítani:

- az információ forrása szerint: verbális (szóbeli, írásbeli), szemléletes, gyakorlati,
- a tanulók által végzett megismerő tevékenység szerint: receptív (befogadó), reprodukív, részben felfedező, heurisztikus, kutató jellegű,
- az oktatás logikai iránya alapján: induktív, deduktív,
- a tanulási munka irányításának szempontja alapján: tanári dominanciájú, közös tanári-tanulói, tanulói dominanciájú,
- az oktatási folyamatban betöltött szerepük szerint: új ismeretek tanítása-tanulása, a képességek tanítása-tanulása, az alkalmazás, a rendszerezés és a rögzítés.

A tanítás-tanulás forrásai szerint a módszerek csoportosítása Kelemen László szerint: 1. Szemlélet vagy kép /Bemutatás (szemléltetés), Önálló megfigyelések/, 2. Szó /Közlés, Elbeszélés, Előadás, Magyarázat, Megbeszélés (beszélgetés), Szövegek (tankönyv) tanulmányozása és írásbeli feladatmegoldások/ 3. Cselekvéses módszerek (Zrinszky, 2005: 209–210).

Kraiciné (2004) szerinti fő módszercsoportok. Előadó-központú módszerek (előadás, magyarázat, beszélgetés, megbeszélés); résztvevő-központú módszerek (plenáris munka, csoportos munka, értekezlet); szituációs módszerek (esetjáték, szerepjáték, mikrofiglalkozás, projekt módszer), vitamódszerek (kis- és nagycsoportos vitatechnikák, kerekasztal, fórum). Falus (2003) megközelítésében előadóközpontú és résztvevőközpontú módszercsoportokat különböztethetünk meg.

Az oktatási módszerek kiválasztásának kritériumai az alábbiak lehetnek:

1. az oktatás törvényszerűségei ill. alapelvei;
2. az oktatás céljai és feladatai, az elsajátítandó tudás vagy készség jellege;
3. az adott tudomány, tantárgy, téma tartalma és módszerei;
4. a tanulók tanulási feltételei;
5. a külső feltételek sajátosságai
6. a tanárok lehetőségei;
7. a csoport mérete;
8. az oktató erősségei és preferenciái;
9. a rendelkezésre álló erőforrások, beleértve az időt is.

Továbbá az oktatási módszer kiválasztásánál érdemes figyelembe venni a következő tanulási alapelveket. A hallgatók készsége a tanulásra. Szükségesnek tartják a bemutatott tananyagot. Ismétlés lehetősége. Használat lehetősége.

Felnőtt tanulónak tekinthető minden olyan tanköteles kort betöltött állampolgár, aki munkája mellett, vagy annak hiányában bármiféle indíttatásból önként, vagy külső készíttetésre vállalja tudása, képességei, kompetenciája fejlesztését.

A felnőttek tanulási képességei – a gyakorta megfogalmazott félelmekkel szemben – nem maradnak el az ifjakétól, sőt számos vonatkozásban előnyt jelentenek az előzetes tapasztalatok. A felnőttek nagyobb élet-tapasztalata, pragmatizmusa, felelősségtudata és motiváltsága gyors és tartós tanulási eredményekhez vezethetnek.

A felnőttkori tanulás: pszichofizikai funkciók, szellemi műveletek és a motiváció együttesének a terméke. Az eredményes tanulást befolyásoló egyéb tényezők: az iskolarendszerű és iskolán kívüli nevelés, művelődés milyensége; az öröklött adottságok; önnevelési tevékenység; az egyén életmódja, egészségi állapota és ideje

A felnőttkori tanulás motívumai:

- a munkaerőpiacra történő bejutás vagy bennmaradás feltétele a folyamatos tanulás,
- a munkahely szakmai képzést vagy átképzést követel meg a felnőttől,
- a munkavállaló a magasabb képzettség elérésével javítani szeretne alacsony tartott fizetésén,
- felébred a felnőttben a „második esély” iskolái nyújtotta lehetőségek megragadása iránti igény,
- tudásvágy, kulturális érdeklődés,
- bevándorlóként másként nem lehetne munkához jutni,
- fogyatékosként speciális munkakörben szeretne elhelyezkedni az egyén
- önbizalom erősítése,
- elismertség, siker, karrier, társadalmi pozíció elérése utáni vágy,
- a magány elkerülése, csoporthoz való tartozás igénye.

A felnőtt tanulás korlátai. A felnőtteket főleg az időhiány és a költségek korlátozzák, de egyéb okok is vannak.

Személyes helyzet otthon, munkában

- Tandíj, könyvek költségei
- Családi kötelezettségek

- Munkaköri felelősségek
 - Közlekedési problémák
 - Gyermekelhelyezési, gyermekmegőrzési lehetőségek
 - Nincs helye a tanuláshoz
- Nem ösztönző, elzárkózó intézményi gyakorlatok
- Alkalmatlan időbeosztás, elhelyezés
 - A részidős programok hiánya
 - A valóban szükséges tanfolyamok hiánya
 - Szigorú jelenléti követelmények
 - Túl sok beiratkozási papírmunka
 - Túl hosszú tanfolyamok
 - Nincs információ a programokról
 - Magas a belépési követelmény
- Csekély önbecsülés és kudarcélmények
- Túl öregnek tartja magát a tanuláshoz
 - A múltban gyenge osztályzatai voltak
 - Nem leli örömet a tanulásban
 - Nem tudja, mit tanuljon
 - Rossz emlékei vannak az iskoláról
 - A környezete „kineveti” ha „iskolába jár”

3.10. A felnőttoktatás, mint vállalkozás: jogi, gazdasági – üzleti, szervezési – logisztikai, etikai kérdések

Az alábbiakban a felnőttképzési tevékenység előkészítésének és egy adott képzés szervezésének lényegi pontjait foglaljuk össze, valamint a felnőttképzés során felmerülő tervezési kérdéseket tekintjük át.

A felnőttképzési tevékenység előkészítése

- A felnőttképzést folytató intézmények engedélyeztetés, a felnőttképzési tevékenység előkészítése
- Szükségletek és igények felmérése
- Éves képzési terv (a tervezett képzések, a képzések célcsoportja, a finanszírozás forrásai, a képzéshez szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosításának módja – törvényileg nem kötelező)
- Képzési program/ok
- Programok engedélyeztetése
- Költségterv
- Finanszírozási kérdések – költségvetés, támogatások, pályázatok

Egy adott képzés szervezése

- A képzés előkészítése
 - A képzés feltételeinek megteremtése
 - A képzés meghirdetése
 - A jelentkezők előzetes tudásszintjének felmérése
 - Szerződés-kötések
- A képzés lebonyolítása
- A képzés lezárása

Juhász (2009) alapján a felnőttképzés tervezésének kérdései. 1. Ki(k)? 2. Kiknek? 3. Mit? 4. Miért? 5. Miből? 6. Hol? 7. Mikor? 8. Hogyan? 9. Mivel?

1. KI(K)? FELNŐTTOKTATÓI KÖR andragógus: a képzés tervezéséért, szervezéséért, menedzseléséért felel. felnőttoktató: az órákat tartja, felkészít, vizsgáztat, tankönyvet ír stb. Fontos a szakmai tudása, ill. a pedagógiai, andragógiai módszertani felkészültsége. Főbb felnőttoktatói típusok: előadó, szakértő, oktató, tutor, animátor, csoportvezető, mentor, coach, facilitátor, tréner stb. A felnőttoktató háromféle felfogásmódja Wolfgang Hauch szerint: idealisztikus felfogás: a felnőttoktató és a felnőtt tanuló egyenrangú, felnőttoktató fejlesztő, ösztönző szerepű; legalisztikus

felfogás: a felnőttoktató és a felnőtt tanuló között hierarchikus viszony áll fenn, a felnőttoktató a folyamat irányítója; realiztikus felfogás: a felnőtt tanulóhoz, a témához, és a módszerekhez igazodva változik a mellérendelő és a hierarchikus viszony

2. KI(K)NEK? CÉLCSOPORT Kétféle lehet: potenciális – akik számára a képzést tervezzük és hirdetjük, tényleges célcsoport – akik egy adott képzési csoportba beiratkoznak. Összetétele homogén és heterogén lehet. Homogenizáló tényezők: nem, életkor, előzetes iskolai végzettség, érdeklődési kör, motiváció, azonos lakóhely. Heterogén csoportok előnye: egymástól tanulhatnak, változatos élettapasztalatokat tudnak behozni a tanulási folyamatba. Sajátos szempontok a speciális tanulási igényű felnőtteknél: fogyatékos felnőttek, kisebbségi csoportok tagjai, tanulási kudarcokkal rendelkezők.

3. MIT? TARTALOM Főbb felnőttképzési típusok: OKJ-s képzések, engedéllyel rendelkező képzések. Más törvények által akkreditált képzések. Nem akkreditált képzések. Belső szervezeti/vállalati képzés. Képzésalapítás: nem létező képzés létrehozása Képzésindítás: általunk vagy más szervezet által alapított képzés beindítása. A felnőttképzési programok legjelentősebb területe: a felnőttképzési törvény által engedélyezett és OKJ-s képzések

4. MIÉRT? CÉLRENDSZER Konkrét képzési célok megfogalmazása, amelyeket a résztvevőknél a képzés végére el szeretnénk érni. Alapcélok: új ismeretek nyújtása/meglevők bővítése új kompetenciák kialakítása/meglevők fejlesztése, közösségi cél: valahová tartozás érzése, kulturális és társadalmi tőke teremtése egyéb (pl. csapatépítés, attitűdformálás)

5. MIBŐL? PÉNZÜGYI HÁTTER A gazdasági háttér összetevői: fix bevételek (pl. állami támogatások) időszakos bevételek (pl. pályázatok). A felnőttképzés finanszírozási területei: képzés bizonyítvány intézmény felnőttképzési szolgáltatások A finanszírozás fő csatornái: állam felnőtt tanuló/hozzátartozója munkahelyek/ munkaadók egyéb forrás (pl. EU, pályázat stb.)

6. HOL? HELYSZÍNEK Képzési termek: fix, kevésbé változó, saját tulajdonú, vagy bérelt, ezek kombinációja, a képzés módszeréhez igazodó. Speciális helyszínek: pl. labor, műhely, intézménylátogatás. Gyakorlati helyszínek: előzetes szerződés megállapodás keretében, a résztvevői létszámhoz igazított mennyiségben.

7. MIKOR? IDŐTERVEZÉS Jelent összóraszámot, és a képzés időbeosztását. A képzés óraszámának fő részei: kontakt, tényleges részvételt igénylő órák az otthoni, ill. felkészüléshez használt munkaórák szakmai gyakorlaton, terepen töltött munkaórák Az időbeosztás módozatai: Full time: teljes tanidős tervezés – a hét minden munkanapján napi 4–8 órában. Jellemző a munkanélküliek képzésében és nagy óraszámú képzésekben. Part-time: részidős tervezés – tanfolyami jellegű, az esti órákban vagy hétvégén. Jellemző a felnőttképzésekre és az alacsonyabb óraszámú (max. 300 óras) képzésekre. Vegyes időtervezés – intenzívebb és ritkább intenzitású képzési szakaszok, vagy kontaktórák és szakmai gyakorlatok váltják egymást.

8. HOGYAN? A KÉPZÉS MÓDSZEREI A leggyakoribb két típus: az előadó központú módszerek, például előadás előadássorozat kerekasztal beszélgetés stb. a résztvevő központú módszerek, például tréning csoportmunka projekt módszer stb.

9. MIVEL? A KÉPZÉS ESZKÖZTÁRA Elsősorban oktatástechnikai eszközök, ezek legfőbb csoportjai: vizuális eszközök (pl. tábla, flipchart, diavetítés stb.) audio eszközök (pl. hangkazetta stb.) audiovizuális eszközök (pl. videoanyagok, CD és DVD anyagok) multimédia eszközök (pl. internetes alapú alkalmazások, interaktív oktató programok stb.)

Felhasznált irodalom

- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 244–296.
- Farkas Éva–Henczi Lajos (2014): *A felnőttképzés új szabályozása. Felnőttképzési kézikönyv*. Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (1999): *Andragógia és pedagógia*. *Educatio* 1: 61–71.
- Juhász Erika (2009): *A képzési folyamat tervezése és irányítása*. In Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanulásának- tanításának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 380–387.

Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Kraiciné Dr. Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum, Budapest.

Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.

2013. évi LXXVII. törvény A felnőttképzésről

2013. évi LXXVII. törvény és az 56/2013 (XII. 4.) NGM rendelet

A tanulást segítő kérdések

Az 1. témakör ellenőrző kérdései

- Melyek az andragógia fontosabb vizsgálati területei?
- Mely tudományterületekkel áll az andragógia kapcsolatban?
- Durkó értelmezésében hogyan helyezhető el az andragógia a nevelés-tudományok rendszerében?
- A pedagógia és andragógia viszonya milyen módon jelenik meg Feketé né Szakos kutatásának tükrében?
- Értelmezze a felnőttnevelés, -oktatás és -képzés fogalmakat és egymáshoz való viszonyukat!
- A felnőttképzés hármass célrendszere hogyan alakul, milyen területekre terjed ki?
- Milyen funkciói vannak a felnőttoktatás, -képzésnek?

A 2. témakör ellenőrző kérdései

- Mikorra tehető és milyen szervezetekhez köthető az egész életen át tartó tanulás koncepció megjelenése?
- Hogyan mutatná be az egész életen át tartó tanulás fogalmát?
- Milyen jelentősebb európai dokumentumai vannak az egész életen át tartó tanulás koncepciónak?

A 3. témakör ellenőrző kérdései

- A felnőttoktatásnak, felnőttképzésnek milyen két nagy ágazatát különíthetjük el, mutassa be őket!
- Hogyan jellemezhető az iskolarendszerű felnőttoktatás? Milyen trendek figyelhetők meg ezen a területen?
- Hogyan jellemezhető az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés? Milyen trendek figyelhetők meg ezen a területen?

A 4. témakör ellenőrző kérdései

- Mutassa be a felnőttoktatás, -képzés ágazati irányítását, fontosabb háttérintézményeit!

- Milyen jogi szabályozási háttér jellemzi a felnőttoktatás és a felnőttképzés területét?
- Hogyan zajlik az intézményi engedély megszerzésének folyamata?
- Milyen elemei vannak egy engedélyezett képzési programnak?
- Milyen képzési programtípusokat különböztetünk meg? Mi jellemzi ezeket?
- Milyen adminisztratív és finanszírozási háttérrel engedélyeztethető egy intézmény és egy képzési program?
- Milyen más törvények által akkreditált képzéseket ismer? Melyek a más törvények által akkreditált képzések jogi alapjai?

Az 5. témakör ellenőrző kérdései

- Milyen szerepe, célja van a felnőttek képzésnek vállalati környezetben?
- Melyek ma a legelterjedtebb munkahelyi képzéstípusok?
- Mi állhat a munkahelyi képzések elhanyagolásának hátterében?

A 6. témakör ellenőrző kérdései

- Melyek a felnőttképzés szereplői? Mutassa be őket!
- Melyek lehetnek a felnőttoktatók szerepei? Jellemezze őket!
- Milyen képességekkel kell rendelkezni egy felnőttoktatónak?

A 7. témakör ellenőrző kérdései

- Melyek a felnőttképzés tervezésének szintjei?
- Melyek a programtervezés kritériumai Siebert szerint?
- Mit jelent a felnőttképzés tervezése megközelítésében a célcsoportorientáltság, résztvevő-központúság?
- Határozza meg a kompetencialapú képzés fogalmát!
- Mutassa be a DACUM-módszert!

A 8. témakör ellenőrző kérdései

- Jellemezze a formális tanulást!
- Jellemezze a nemformális tanulást!
- Jellemezze az informális tanulást!

A 9. témakör ellenőrző kérdései

- Az oktatási módszereket milyen szempontok szerint csoportosíthatjuk?
- Milyen szempontok befolyásolják az oktatási módszerek megválasztását?
- Milyen előadóközpontú módszereket ismer?
- Milyen résztvevőközpontú módszereket ismer?
- Melyek azok a motívumok, amelyek a felnőtteket tanulásra ösztönözhetik?
- Melyek a felnőtt tanulást akadályozó tényezők? Hogyan lehet ezeket elkerülni, tompítani?

A 10. témakör ellenőrző kérdései

- Melyek a felnőttképzési tevékenység előkészítésének lépései?
- Melyek a képzésszervezés fontosabb lépései?
- Mutassa be a képzések tervezésének kérdéseit!

A témakörök feldolgozását és a további tájékozódást lehetővé tevő szakirodalom

1. Az andragógia története, irányzatai, kulcsfogalmai, alapelvei, módszerei, tudományos és szakmai kapcsolatai, helye a tudományok rendszerében, tudományos autonómiájának helyzete

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *Andragógiai ismeretek*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Durkó Mátyás (1999): *Andragógia: a felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest. 38–44., 48–69. Online: <http://mek.oszk.hu/01900/01942/>

Feketéné Szakos Éva (1999): *Andragógia és pedagógia*. *Educatio* 1: 61–71.

Felkai László (2002): *A felnőttoktatás története Magyarországon*. In Mayer József – Singer Péter (szerk.): *Módszertani stratégiák az iskola-rendszerű felnőttoktatásban*. 1. Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 7–18.

Filla, Wilhelm (szerk.) (1998): *A felnőttképzés története Közép-Európában: a felvilágosodástól a II. világháborúig*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.

Sári Mihály (2004): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. PTE FEEFI, Pécs.

Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya: bevezetés az andragógiába*. OKKER, Budapest.

2. A LifeLong tanulás, oktatás, képzés, nevelés, szocializáció különbségei és hasonlóságai az egész életen át tartó fejlődés (lifespán development) különböző szakaszaiban. A felnőttképzés jelentősége, tanulás az egész életen át. Nemzetközi trendek. Felnőttképzési modellek és ajánlások Európában

Alanen, Aulis (1982; 2002): *Lifelong education – permanent education – recurrent education*. In Dr. Kálmán Anikó (szerk.) (2002): *A felnőttképzés új útjai*. 37–48.

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *Az Európai Unió és a felnőttképzés*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Farkas Józsefné – Kolosyné Bene Krisztina – Krémó Anita (szerk.) (2004): *Oktatás és képzés 2010 konferencia Az Európai Unió oktatás és képzési munkaprogramjának megvalósításáról*. OM., Budapest.

Online: www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=241

Harangi László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth János (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.

Harangi László – Kellner Gitta (szerk.) (2001): *Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Memoranduma az egész életen át tartó tanulásról – Európai Bizottság 2000. Online: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1027>

Sz. Tóth János (szerk.) (2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II*. Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

3. A felnőttoktatás és -képzés ágazatai: az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés sajátosságai. A felnőttoktatás a közoktatás és a felsőoktatás rendszerében; a munkaerő-piaci képzések; a képzési vállalkozások- és a munkahelyek képző tevékenysége, a felnőttoktatás a közművelődés rendszerében

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *A felnőttképzés rendszere*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

- Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *A szakképzés rendszere*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Farkas Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Kolombusz Kkt., Miskolc.
- Koltai Dénes (2005): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Mayer József (2004): *A felnőttek iskolái, az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete a kerettantervek bevezetését követően*. OKI, Budapest.
- Márkus Edina (2014): *Az általános felnőttképzési végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben*. Képzés és gyakorlat 3–4: 5–25.
- Márkus Edina (2014): *Közművelődés és felnőttképzés a statisztikák tükrében*. 2.
- Udvardi-Lakos Endre (2000): *Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon. OECD-tanulmányok. Magyar háttértanulmány*. In *Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon*. OECD 2000. ~ *Toward Lifelong Learning in Hungary*, OECD, 1999. 37–69. Online: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-oth-hun-t05.pdf
- Zachár László (1999): *A munkaerőpiaci képzések elméleti és gyakorlati kérdései*. Pécsi Tudományegyetem FEEFI, Pécs.

4. A felnőttképzés irányítása és szabályozása. A felnőttoktatás és -képzés jogi szabályozása, finanszírozása. A felnőttképzési tevékenység engedélyeztetése, a képzési terv, a képzési program elemei

- Bertalan Tamás (2007): *Segédlet a Felnőttképzési Akkreditációs Testülethez benyújtani kívánt intézmény-akkreditációs kérelem kidolgozásához és az intézmény-akkreditációra való felkészüléshez*. NSZFI, Budapest. Online: www.nive.hu. Akkreditáció – Felnőttképzési akkreditáció – Intézmény akkreditáció útvonalon.
- Farkas Éva – Henczi Lajos (2014): *A felnőttképzés új szabályozása. Felnőttképzési kézikönyv*. Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Rettegi Zsolt (2007): *Segédlet a Felnőttképzési Akkreditációs Testülethez benyújtani kívánt képzési programok kidolgozásához*. NSZFI, Budapest. Online: www.nive.hu. Akkreditáció – Felnőttképzési akkreditáció – Program akkreditáció útvonalon.

Várad László – Várnagy Péter (2001): *Kultúra és képzés jogi szabályozása különös tekintettel a felnőttek oktatására-képzésére*. PTE, Pécs.

5. Az andragógia és az emberi erőforrás-fejlesztés/menedzsment összefüggései

Farkas Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában*. Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pécs.

Koltai Dénes (2001): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécsi Tudományegyetem FEEFI, Pécs.

Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2007): *Felnőttképzés és szakképzés, makrofolyamatok, tervezés*. Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pécs.

6. Az andragógus szerepei, szerepértelmezései, szakmai identitása; felnőttek tanulását segítő szakember, vezető

Csoma Gyula (2003): *Mesterség és szerep: a nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában*. PTE FEEFI, Pécs.

Leirman, Walter (1998): *Négyféle nevelési kultúra*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.

7. A felnőttképzés tervezése. A felnőttképzés szereplői, tervezési-szervezési szintek. Szükségletfelmérés, célcsoport-elemzés, munkakörelemzés, curriculumfejlesztés – különös tekintettel a kompetenciaalapú curriculum-modell sajátosságaira – programtervezés, -szervezés, -értékelés, programkínálatok szerkezete

Mayer József (szerk.) (2005): *Munka és tanulás. Új utak keresése és új módszerek alkalmazása a hátrányos helyzetű felnőttek tanulásának elősegítéséhez*. OKI, Budapest.

Weidenmann, Bernd (1997): *Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.

Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya: bevezetés az andragógiába*. OKKER, Budapest.

8. Felnőttoktatási formák: a „formális, nonformális, informális” megkülönböztetések értelme: a hagyományos forma sajátosságai, szisztematikus és rugalmas, szinkron/aszinkron, zárt és nyitott, helyi és távoktatás; a modern (virtuális rendszerű) távoktatás, információtechnológia és telekommunikáció

- Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *A felnőttképzés módszertani kérdései*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *Távoktatás és e-learning a felnőttképzésben*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Benő Kálmán (szerk.) (2002): *Módszertani kézikönyv a gazdálkodó szervezeteknél gyakorlati képzést végző szakemberek részére*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (2006): *A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából*. In Koltai Dénes – Lada László (szerk.): *Az andragógiai korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 85–99.
- Cserné Adermann Gizella (2009): *Andragógiai mérési, értékelési elvek és technikák*. Online:
<https://www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/andragogiai-meresi>
- Horváth Ildikó (2004): *Az autonóm tanulás kognitív összetevői*. Modern Nyelvoktatás 2–3: 40–47.
- Knoll, Jörg (1996): *Tanfolyam- és szeminárium-módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Koltai Dénes – Lada László (szerk.) (2006): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Kovács Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról*. Holnap, Budapest.
- Kraiciné Dr. Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum, Budapest. 85–155.
- Mayer József (szerk.) (2004): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mayer József (szerk.) (2005): *Munka és tanulás. Új utak keresése és új módszerek alkalmazása a hátrányos helyzetű felnőttek tanulásának elősegítéséhez*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- M. Nádasi M. (2003): *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- Némethné Tóth Ágnes (2000): *Andragógiai curriculum*. BDTF, Szombathely.
- Singer Péter – Mayer József (szerk.) (2002): *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Zsuffa Ruth (2009): *A német nyelv tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban*.
Online: <http://ofi.hu/tudastar/kommunikacio/nemet-nyelv-tanitasa>
- Várnagy Marianne (1995): *A felnőttoktatás didaktikája és módszertana*. ELTE, Budapest.
- Weidenmann, Bernd (1995): *Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya: bevezetés az andragógiába*. OKKER, Budapest. 188–214.

9. Andragógiai módszertani kultúra, módszertár, módszerválasztás stratégiáktól és formáktól (is) függően

- Cserné Adermann Gizella (2006): *A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából*. In Koltai Dénes – Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 85–104.
- Dinnyés János (1993): *Felnőttképzés (Elmélet és gyakorlat)*. Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány, Gödöllő.
- Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 244–296.
- Knoll, Jörg (1996): *Tanfolyam- és szeminárium-módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Koltai Dénes – Lada László (szerk.) (2006): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Kraiciné Dr. Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum, Budapest.
- Mayer József (szerk.) (2004): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya: bevezetés az andragógiába*. OKKER, Budapest.

10. A felnőttoktatás, mint vállalkozás: jogi, gazdasági – üzleti, szervezési – logisztikai, etikai kérdések

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *Elméleti és gyakorlati fejlesztések a felnőttképzésben*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): *A felnőttképzés szervezése*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Henczi Lajos (2005): *Felnőttképzési menedzsment. Elmélet és gyakorlat. Intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve*. Perfekt, Budapest.

Henczi Lajos (2014): *Felnőttképzési és intézményi menedzsment*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

A tantárgy teljesítésének feltételül szabott feladatok

A tantárgy teljesítésének feltételül szabott feladatok a következők lehetnek a résztvevők háttére, tapasztalatai, érdeklődése függvényében.

- Egy, a hatályos jogszabályoknak, a képzési program engedélyeztetési eljárásának megfelelő, minimum 30 órás felnőttképzési program kidolgozása (a mellékletben szereplő minta szerint).
- Egy legalább 5 éve felnőttoktatás. – képzéssel foglalkozó intézmény tevékenységének elemző bemutatása a következő szempontok szerint: a szervezet alakulásának körülményei, a szervezet története – fejlődése, a szervezet céljai, a szervezet erőforrásai (humán erőforrás, infrastruktúra), a szervezet tevékenysége, a szervezet által lebonyolított képzések és a szervezet képzésein résztvevők bemutatása.
- Egy település felnőttképzési intézményrendszerének elemző bemutatása, az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli terület képzési lehetőségeinek feltárása, az állami-, piaci- és civil szereplők bemutatásával.

7. FEJEZET

Mellékletek

Ajánlás az Fktv. 10. § (1) aa) pontja szerinti képzési program felépítéséhez.

KÉPZÉSI PROGRAM

1. A képzési program

Azonos a KÉRELEMBEN feltüntetett adatokkal

1.1.	Megnevezése	
1.2.	OKJ azonosító <i>Amennyiben « A » képzési kör került megjelölésre</i>	
1.3.	Szakmai, vagy nyelvi programkövetelmény azonosítója <i>Amennyiben « B », vagy « C » képzési kör került megjelölésre</i>	
1.4.	Engedély megszerzését követően a nyilvántartásba-vételi szám <i>Utólag kell beírni</i>	
1.5.	A képzési program célja	
1.6.	A képzési program célcsoportja	

2. A képzés során megszerezhető kompetenciák

2.1.		
2.2.		
2.3.		
2.4.		
2.5.		
2.6.		
2.7.		
2.8.		

3. A programba való bekapcsolódás feltételei

3.1.	Iskolai végzettség	
3.2.	Szakmai végzettség	
3.3.	Szakmai gyakorlat	
3.4.	Egészségügyi alkalmasság	
3.5.	Előzetesen elvárt ismeretek	
3.6.	Egyéb feltételek	

4. A programban való részvétel feltételei

4.1.	Részvétel követésének módja	
4.2.	Megengedett hiányzás	
4.3.	Egyéb feltételek	

5. Tervezett képzési idő

5.1.	Elméleti órák száma <i>Megegyezik az összes tananyag-egység elméleti óraszámával</i>	
5.2.	Gyakorlati órák száma <i>Megegyezik az összes tananyag-egység gyakorlati óraszámával</i>	
5.3.	Összes óraszám <i>Megegyezik az összes tananyag-egység óraszámával</i>	

6. A képzés formájának (egyéni felkészítés, vagy csoportos képzés, vagy távoktatás) meghatározása *(egy képzési forma adható meg)*

6.1.	A képzés formája	
------	------------------	--

7. A tananyagegységek *(további sorokkal bővíthető)*

A tananyagegység megnevezése		
7.1.		
7.2.		

7.1. Tananyagegység

7.1.1.	Megnevezése <i>Megegyezik a 7.1. sorban fel- tüntetett megnevezéssel</i>	
7.1.2.	Célja	
7.1.3.	Tartalma	
7.1.4.	Terjedelme	
7.1.5.	Elméleti órák száma	
7.1.6.	Gyakorlati órák száma	
7.1.7.	A tananyagegység elvégzéséről szóló igazolás kiadásának felté- telei	

7.2. Tananyagegység

7.2.1.	Megnevezése <i>Megegyezik a 7.2. sorban fel- tüntetett megnevezéssel</i>	
7.2.2.	Célja	
7.2.3.	Tartalma	
7.2.4.	Terjedelme	
7.2.5.	Elméleti órák száma	
7.2.6.	Gyakorlati órák száma	
7.2.7.	A tananyagegység elvégzéséről szóló igazolás kiadásának felté- telei	

7.3. Tananyagegység

7.3.1.		

8. Csoportlétszám (maximum 30 fő)

8.1.	Maximális csoportlétszám (fő)	
------	-------------------------------	--

9. A képzésben részt vevő teljesítményét értékelő rendszer leírása

(amennyiben a képzés OKJ szerinti szakképesítés megszerzésére irányul, az értékelő rendszer leírásának a modulzáró vizsgák teljesítményértékelését is tartalmaznia kell)

--

10. A képzés zárása

10.1.	A képzés elvégzéséről szóló igazolás kiadásának feltételei	
-------	--	--

11. A képzési program végrehajtásához szükséges feltételek

11.1.	Személyi feltételek	
11.1.1.	Személyi feltételek biztosításának módja	
11.2.	Tárgyi feltételek	
11.2.1.	Tárgyi feltételek biztosításának módja	
11.3.	Egyéb speciális feltételek	
11.3.1.	Egyéb speciális feltételek biztosításának módja	

Minősítés helye:

Minősítés dátuma:

.....
Szakértő neve

.....
Intézmény képviselőjének aláírása

.....
Szakértői nyilvántartási szám

.....
Szakmai vezető aláírása

.....
Szakértő aláírása

Kód: SZFE244	Az élethosszig tartó tanulás, a felnőttoktatás kérdései			Kreditszám: 0
Választhatóság: választható	Heti óraszám: 10	Kurzuszárás: gyakorlati jegy	Tanóraforma: előadás	Előfeltétel: –
A kurzus célja: A kurzus célja a felnőttképzés elméleti alapjainak, fogalomrendszerének, az andragógiai történeti fejlődésének megismertetése; a felnőttoktatás, -képzés társadalmi, gazdasági hatásainak vizsgálata; a hazai felnőttképzési intézmények és főbb jellemzőik áttekintése; a felnőttoktatáshoz kapcsolódó és azt megteremtő jogi és finanszírozási kérdések áttekintése.				
Témakörök: <ol style="list-style-type: none"> 1. Az andragógia története, irányzatai, kulcsfogalmai, alapelvei, módszerei, tudományos és szakmai kapcsolatai, helye a tudományok rendszerében, tudományos autonómiájának helyzete. 2. A LifeLong tanulás, oktatás, képzés, nevelés, szocializáció különbségei és hasonlóságai az egész életen át tartó fejlődés (lifespan development) különböző szakaszaiban. A felnőttképzés jelentősége, tanulás az egész életen át. Nemzetközi trendek. Felnőttképzési modellek és ajánlások Európában. 3. A felnőttoktatás és –képzés ágazatai: az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés sajátosságai. A felnőttoktatás a közoktatás és a felsőoktatás rendszerében; a munkaerő-piaci képzések; a képzési vállalkozások- és a munkahelyek képző tevékenysége, a felnőttoktatás a közművelődés rendszerében. 4. A felnőttképzés irányítása és szabályozása. A felnőttoktatás és –képzés jogi szabályozása, finanszírozása. A felnőttképzési tevékenység engedélyeztetése, a képzési terv, a képzési program elemei. 5. Az andragógia és az emberi erőforrás-fejlesztés/menedzsment összefüggései. 6. Az andragógus szerepei, szerepértelmezései, szakmai identitása; felnőttek tanulását segítő szakember, vezető. 7. A felnőttképzés tervezése. A felnőttképzés szereplői, tervezési-szervezési szintek. Szükségletfelmérés, célcsoport-elemzés, munkakörelemzés, curriculumfejlesztés – különös tekintettel a kompetenciaalapú curriculum-modell sajátosságaira – programtervezés, -szervezés, -értékelés, programkínálatok szerkezete. 8. Felnőttoktatási formák: a „formális, nonformális, informális” megkülönböztetések értelme: a hagyományos forma sajátosságai, szisztematikus és rugalmas, szinkron/aszinkron, zárt és nyitott, helyi és távoktatás; a modern (virtuális rendszerű) távoktatás, információtechnológia és telekommunikáció. 				

9. Andragógiai módszertani kultúra, módszertár, módszerválasztás stratégiáktól és formáktól (is) függően.
10. A felnőttoktatás, mint vállalkozás: jogi, gazdasági – üzleti, szervezési – logisztikai, etikai kérdések.

Kötelező irodalom:

Henczi Lajos (2014): Felnőttképzési és intézményi menedzsment. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Koltai Dénes – Lada László (szerk.) (2006): Az andragógiai korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): Andragógiai ismeretek. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Ajánlott irodalom*:

Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) (2008): A felnőttképzés szervezése. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2007): Felnőttképzés és szakképzés, makro-folyamatok, tervezés. Pécs, Pécsi Tudományegyetem FEEK.

A tantárgyleírás melléklete egy szélesebb körű témakörönkénti irodalomlista.

Pecsenye Éva

III.

***Minőségellenőrzés,
minőségértékelés,
minőségfejlesztés I.***

Tartalom

Bevezetés.....	151
Visszatekintés – Az oktatás minősége Eötvöstől napjainkig.....	153

Bevezetés

Több kötetes könyvet lehetne összeállítani az elmúlt 10–15 év oktatáspolitikájának törekvéseiből és azok megvalósításából, kiegészítve az eredmények mérésével. Kutatók foglalkoznak is ezzel, de a közvélemény számára ezek nem nyilvánosak, vagy nem hozzáférhetőek, vagy egyszerűen érdektelenséggel találkoznak még a szakmában dolgozó pedagógusoknál is, nem beszélve az iskolahasználók különböző rétegeiről. Hogy ennek mi az oka, csak találgatni lehet, de leginkább az a szervilizmus, ami a mindenkori oktatásirányítás részéről hat.

2002 elején indult a Comeinus közoktatási minőségfejlesztési program. Cégek szerveződtek arra a célra, hogy minőségügyes szakemberekkel közösen kidolgozzanak egy olyan közoktatásfejlesztési modellt, amely alapját a tudományos minőségügyi rendszerek alkotják és ezt adaptálják a különböző helyzetben, és körülmények között lévő intézményekre, bármilyen pedagógiai programot kínáló iskolákra, óvodákra. Lényege leginkább a szervezetfejlesztési akciók sorozata volt külső tanácsadók bevonásával, segítségével. A pedagógusok a kidolgozásban, a működtetésben, a háromhavi beszámolókból igencsak kivették a részüket a mindennapi pedagógiai praxis művelése mellett. Sokan panaszkodtak is, nincs idő, energia a „fő tevékenység” szakszerű, alapos ellátására, ugyanakkor problémát jelentett az is, hogy ez a program nem ér el az osztályteremig, az egyes pedagógusig, inkább az adminisztrációra koncentrál. Mindezek azért mégis eredményesek voltak, a kollégák más szemmel tekintettek az intézményre, jobban átlátták a működést, szorgalmasan gyűjtögettek a jó gyakorlatokat, kipróbáltak különböző technikákat, hasznos tapasztalatokat szereztek és maguk is adtak át másoknak. Megindult egy folyamat (már nem az első), ami erősítette az innovációt.

Majd kormányok jöttek-mentek, a pedagógusok a megszokás és rutin erejével még továbbra is –megőrizve eddigi eredményeiket – fejlesztették folyamataikat, de egyre inkább kedvüket veszítve és találgatva, mi lehet az új koncepció. Remélték, hogy a folyamat, talán más irányt vesz, vagy bővül, hiszen sok itt még a tennivaló. Némi csalódást okozott, amikor még a közoktatási, illetve köznevelési törvényből is hiányzott a minőség szó, amit éveken át annyit hangoztattunk, annyi lehetőséget láttunk benne, noha kissé elcsépelte is vált. A szaklapokban írások, tanulmányok, esetpél-

dák sora született, és hirtelen ennek is vége szakadt. Hiányzott a kontroll is. A kisgyerek – ha soha nem kéri számon a leckét – előbb-utóbb maga sem tekinti fontosnak.

Az oktatásirányítás két tanácsadó szervezetet működtetett : Az Országos Köznevelési Tanácsot, és az Országos Közoktatáspolitikai Tanácsot. Ekkor még a szakmai szervezetek delegálhattak tagokat mindkettőbe, bár egyre szűkült a jogosultságuk. Már nem döntéselőkészítő szerepük volt, csupán véleményüket mondhatták el az üléseken, esetleges volt, hogy figyelembe veszi-e az irányító testület, vagy sem. Néhány hónap múlva a Közoktatáspolitikai Tanácsot meg is szüntették.

A feladatok elosztása érdekében létrejött a KLIK, amivel kezdetben is, majd a későbbiek során is rengeteg gond volt, ugyanis ők rendelkeztek az anyagiak fölött. Ez zavart okozott, hiszen a krétát, egyéb apróságot is külön kérvényezni, engedélyeztetni kellett (mai napig is).

Viszont kidolgozásra került – ami a Comenius modellből olyan nagyon hiányzott - a pedagógus értékelési rendszer! Ennek voltak már hagyományai Magyarországon, pl Zsolnai József annakidején kidolgozta a pedagógiai professzió indikátorait és saját pedagógiai gyakorlatában alkalmazta is. Tehát kipróbált, viszonylag jól működő rendszer, amely elemeit még ma is alkalmazni lehetne, más elemeket pedig korszerűsíteni a mai elvárásoknak megfelelően. A döntéshozók úgy találták, nem érdemes toldozgatni, korszerűsíteni. Egy munkacsoport kidolgozott egy modellt (többször átdolgozott, módosított változatot), amely ma érvényben van, szigorú előírásokkal és elvárásokkal: pl. 10 óratervet kell leírni az egyes pedagógus portfóliójában. Szakértőket képeztek és képeznek ki folyamatosan, akik ellenőrző szakértökké avanzsálnak, majd az intézményekben elvégzik az értékeléseket. Reméljük, valóban a szakmai szempontok lesznek az értékelés alapjai.

Visszatekintés – Az oktatás minősége Eötvöstől napjainkig

Eötvös József és az oktatás minősége

Eötvös szerint „a nép szabaddá nem válhat, míg azt lelki sötétség fogja körül”. Ezt olyannyira komolyan gondolta, hogy miniszterelnöksége idején nem töltött időt sem irodalmi, sem közéleti tevékenységgel, teljesen lefoglalta a kultúrával, a közoktatással való törődés. Céljai egybevágtak az 1848/49-es forradalom alapeszméivel, fő célkitűzéseivel, a nemzeti függetlenség és a polgári átalakulás kivívásával és biztosításával. Ő a műveltség terjesztésével akart hozzájárulni a nemzet felemelkedéséhez, művelődéspolitikájának egyik alaptétele a szabadság és egyenlőség megvalósulását – amelyet az áprilisi törvényekben megfogalmaztak – csak akkor látta biztosítottnak, ha egy művelt, gondolkodó nép kelti életre az írott törvények betűiből.

A tanárok és diákok – miközben aktív részesei, sőt kezdeményezői voltak a politikai harcoknak, – reformjavaslataikkal támogatták Eötvös minisztériumának elgondolásait, segítették tervei megvalósításában. Rengeteg javaslat, beadvány érkezett a közoktatás fejlesztésére. A haladó szemléletű tanárok – a magyar függetlenség és a kulturális felemelkedés gondolatától fűtve küzdöttek azért, hogy a politikai jellegű követelésekkel egyidőben átalakuljanak az oktatási intézmények is. Idézet a győri tanodai ifjúság beadványából: „Közös a vélemény minden felvilágosodott emberek között, hogy a jelenleg hazánkban uralkodó nevelési rendszer a kor igényeinek, a haza mostan kifejlődő viszonyainak meg nem felel, és hogy hazánk más nemzetekhez képest e tekintetben szomorúan hátra marad.”

Ebből a szempontból Eötvösnek könnyebb dolga volt, mint mai minisztereinknek, hiszen maga mellett tudhatta a gondolkodó, tenni akaró pedagógusságot, diákságot, akik folyamatosan éreztették vele, jó úton halad, s számíthatott rájuk szakértelemben, problémafeltárásban, különféle megoldásokban. Nem véletlenül választottam a fenti idézetet a beadványok közül, hiszen ezt akár ma is írhattuk volna, s írjuk is. Az oktatáskutatók számos tanulmánya, a mérések mindmáig arról szólnak, milyen hátrányokat kell leküzdenünk az EU-ba vezető út eléréséig.

Eötvös idejében merült fel az ötlet, hogy a meglévő sajtóorgánumok mellett egy olyat is létre kell hozni, amellyel a minisztérium rendelkezik, s ebben helyet kapnának a pedagógusok véleményei. Ráadásul ez a javaslat Szabóky Antal szegedi tanártól származik (nem a minisztérium kezdeményezte), aki többek között a képzésre – kitüntetetten a gimnáziumi tanárok képzésére hívja föl a figyelmet. Igényelték tehát a párbeszédet az oktatásirányítás és a praxis között, majd később megvalósult a közös orgánus. A beadványokban szó volt az ún. vezérkönyvek kiadásáról, amely meghatározza az oktatás, a nevelés tartalmát, s megfogalmazza azokat az elveket, amelyeket minden magyar pedagógusnak érvényesítenie kell. Ezt természetesen úgy gondolták, hogy konszenzus alakuljon ki az irányítás és a haladó szemléletű pedagógusok között.

Eötvös szerint az állam jogot formálhat arra, hogy a szülőket gyermekeik neveltetésére kényszerítse, az iskoláztatáshoz szükséges anyagi eszközök fedezésére adót vessen ki és a nevelés felett a főfelügyeletet gyakorolja. Ezt az országgyűlésen elő is terjesztette. Nagy aktivitás mutatkozott, 104 képviselő kért szót és ő maga is 16-szor szólalt fel – hosszabb, rövidebb beszédet mondott. Ebből is látszik, az oktatásüggyel kapcsolatos kérdések erősen foglalkoztatták a közvéleményt. Azt ebben az időben mindenki tudomásul vette, hogy műveletlen néppel nem nagyon lehet mit kezdeni.

A 48-as események után Eötvös emigrációba kényszerült, de ott sem hagyott fel a gondolkodással, az ország jövőjének tervezésével. Levelezett Szász Károllyal – aki államtitkárként a minisztériumban működött –, és Trefort Ágostonnal, aki sógora és „harcostársa” volt. Eötvös egyénisége ugyan távol állt a kossuthi értelemben vett forradalmárétól, s a népet nem tartotta alkalmasnak a történelemformálásra, mégis az oktatásügyben radikális reformokat sürgetett. Elveit nem adta fel az emigrációban sem, az oktatásügy központosítását nem tartotta megfelelő lépésnek. Szerinte az általános egyenlőségénél lényegesebb az egyéni szabadság megteremtése. A haladás lehetőségeit veszélyeztetné, ha az állam jogokat támasztana polgárainak befolyásolására.

1867-ben a kiegyezést követően ismét hazajött, s újra vállalta a kultuszminiszterséget. Ekkor született meg a népoktatási törvény, melynek egyik fő gondolata volt, hogy a szülő megválaszthatja az iskolát gyermeke számára, akár községi, akár a magánosok iskoláiba, akár felekezeti intézménybe írathatja. Azonban mindegyik népoktatási intézet a kormány

felügyelete alatt áll. A törvény szerint az iskolák újonnan kiépítendő hatóságait alkotja a községi iskolaszék és a megyei tanács, amelynek elnöke a megyei tanfelügyelő. Az iskolaszék választotta a tanítót és felügyelt az iskolai munkára. Ellenőrizte a törvény betartását, a tandíj beszedését, a mulasztások igazolását, rendelkezett az iskolaépület javíttatásáról, taneszköz-beszerzésről, képviselői jelen voltak a vizsgákon, döntöttek a tanár és a szülők közötti kérdésekben stb. Gyakorlatilag az iskolaszék feladata volt az iskolai munka minőségének ellenőrzése.

Eötvös kultuszminisztersége idején rendkívül sokat tett a népiskolák taneszközellátásának korszerűsítéséért, 1868-ban tankönyvbizottságot hozott létre, amelynek célja a népiskolai olvasó- és tankönyvek, valamint a „vezérkönyvek” színvonalának fejlesztése volt. Tankönyvírói pályázatot hirdetett meg, amelyre szép számmal jelentek meg művek.

Eötvös 1871-ben bekövetkezett halála után lelassult a magyar népoktatás korszerűsítése (ez az akkori megfelelője a minőségfejlesztésnek).

Reformok a tanárképzésben

Eötvös második minisztersége idején megalkotta (1870) a Középiszkolai Tanárképző Intézet szervezeti szabályzatát. Ez a bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg független intézmény volt. A tanárjelöltekkel nem csak a szaktárgyak tanításának módszertani fogásait kívánták elsajátíttatni, hanem tudományos gondolkodásra is ösztönözték őket. Kiemelkedő szerepe volt ebben Kármán Mórnak, aki többek között azt írta „A tanárképzés reformja” c. könyvében: „a filozófiai kar nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie a részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából.”

Mint látjuk nagyon fontosnak tartották, hogy a pedagógusok filozófiai megalapozottságú szakmai tudással rendelkezzenek. Nem véletlen, hogy e kor diákjai közül lettek néhányan Nobel-díjasok, világszerte elismert tudósok, művészek. Ma a pedagógusképzés nem sokat ad a filozófiai műveltségre, a pszichológiát helyezi előtérbe. A minőségbiztosítás egész közoktatásügyet érintő reformjához tehát szorosan hozzátartozik a professzionális pedagógiai kultúra kialakítása.

Törekvések a század elején

1906-ban megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, ez Nagy László nevéhez fűződik. A társaság az alapszabályában megfogal-

mazta, hogy tudományosan kívánja művelni a „rendes és rendellenesen fejlődő” gyermekek tanulmányozását. Széleskörű tevékenységet fejtett ki a gyermekközpontú pedagógiai felfogás népszerűsítése érdekében. Tanfolyamokat szerveztek pedagógusok részére, könyveket, folyóiratokat adtak ki, stb.

A század első évtizedeitől kezdve a reformtörekvések a hivatalos oktatáspolitikában is éreztették hatásukat. A herbartianus pedagógia tekintélye megingott. Fináczy Ernő – aki ekkor a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke volt – elutasított azonban minden olyan törekvést, amely a herbarti pedagógia helyébe lépő bármely más irányzat kizárólagosságát jelentené. A filozófiai újragondolást és az igényes szintézisalkotást sürgette.

Az 1905-ben megfogalmazott korszerű tantervi előírások és kézikönyvek – mint azt a későbbiekben is látjuk – nem formálták át egy csapásra a hétköznapi pedagógiai gyakorlatát. A régi beidegződések éltek a pedagógusokban, nem mindenki változtatta meg szívesen a maga módszertani gyakorlatát. A mai pedagógia is ugyanezzel küszködik. Hiába a központi irányítás, a tantervi szabályozás, ez a réteg nehezen mozdítható.

Az első világháború elvesztésével széthullott az Osztrák-Magyar Monarchia. A Károlyi-kormány létrehozta az új Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumot és 1818. novemberében rendeletben tette közzé a közoktatás gyökeres átalakításának programját. Az iskolakötelezettség felső határát 14 éves korra emelték föl, erőfeszítéseket tettek a képzés gyakorlatiasabbá tételére és természettudományos jellegének hangsúlyozására. (Talán ez a törekvés a magyarázata annak, hogy a tanulmányi versenyeken még évekkel ezelőtt is jó eredményeket sikerült elérnünk a természettudományok területén.)

A magyar iskolaügy irányítása (a Tanácsköztársaság kikiáltása után) a Közoktatásügyi Népbizottság kezébe került, ennek élén Kunfi Zsigmond állt, helyettese pedig a filozófus és irodalomtörténész, Lukács György volt.

Eltörölték a kötelező hitoktatást, az állami és egyházi iskolák szétváltak, ekkor következett be az egyházi iskolák államosítása is. Mivel ez több helyen a lakosság ellenállásába ütközött, rendezni próbálták az állam és az egyház viszonyát, kiadták a szabad vallásgyakorlásról szóló rendeletet.

Az ellenőrzés szerve az új, egységes tanügyigazgatási szervezet volt. A tankerületi főigazgatóságok, tanfelügyelőségek helyére művelődési osztá-

lyokat szerveztek a városokban, járásokban, megyékben és a budapesti kerületekben.

Az intézkedések sorozatában már itt látható, hogy pártpolitikai érdekek mentén történtek, „lemondva ezzel a kultúra önzetlen szolgálatáról” (Fináczy Ernő). Azonban igaz az is, hogy akiket ma is a neveléstörténet legnagyobbjai közé sorolunk, igyekeztek távol tartani a pedagógiát, az oktatásügyet a politikától. Például Imre Sándor sajátosan magyar értékeken alapuló nemzetnevelési koncepciója mindvégig megőrizte integritását, nem állt politikai célok szolgálatába. 1928-ban jelent meg összegző-rendszerező műve, a Neveléstan.

Klebelsberg Kunó törekvései, intézkedései a minőségi oktatás érdekében

A magyar társadalom átalakítását Klebelsberg az iskoláztatás tartalmának átalakításával kívánta megvalósítani. 1922-től 1931-ig a Vallás- és Közoktatási Minisztérium élén állt. Ebben az időben szinte minden rétegre jellemző volt a szakmai szakszerű műveltség alacsony színvonala, az iskolázatlanság. A vesztt háború után a nemzetnek az a lehetősége maradt, hogy valamiféle kultúrfőlényre tegyen szert, visszaszerezze a megbecsülést. Kultúrpolitikájának ezért legfontosabb pontjai azok az intézkedések voltak, amelyek ezt a célt szolgálták. Megszervezte például az iskolán kívüli népművelést. Törvénnyel kötelezték a törvényhatóságokat, vagy a földbirtokosokat, hogy 5 km-es körzetben iskolákat létesítsenek. A tankötelezettséget 14 éves korra akarta kiterjeszteni, de ennek a feltételei ekkor még nem voltak adottak. A polgári iskolák tananyagában jelentős szerepet kapott a gyakorlatias jelleg. A tanárképző főiskolákon a képzés időtartamát 4 évre emelték föl. 1924-ben – a magyar neveléstan történetében egyedülállóan – törvény született a tanárok képzéséről és képesítéséről. Így a tanári vizsga három fokból állt: alapvizsgából, szakvizsgából és pedagógiai vizsgából. Az is szerepelt a törvényben, hogy a pedagógushallgató négy év után köteles volt legalább egy gyakorlóévet letölteni. Ennek hasznosságát pontosan tudjuk értékelni, hiányát a mai pedagógusképzésben érezzük. A tanárjelölteknek a középiskolai tanárvizsgáló bizottság előtt szaktárgyaikból, azok tanításának módszertanából, egy modern idegen nyelvből és a kötelező tárgyakból vizsgát kellett tenniük. (Ehhez képest a tanárképzés visszafejlődött). Ebből azt is lehet látni, hogy a tanár-

képzés eszménye a „tudós tanár” volt. Tehát Klebelsberg idejében a minőségbiztosítás számos eleme föllelhető.

A harmincas évek Magyarországának ideológiai légkörét a szocializmus hatotta át. Ez új tényezőket emel be a politika porondjára, a munkásság és parasztság rétegeit. A korszak kultuszminisztere Hóman Bálint volt, a történész- politikus, csaknem egy teljes évtizedig állt a hivatal élén. Művelődéspolitikájának központi gondolata „a nemzeti egység, a nemzeti erők fokozása és koncentrációja” lett.

Az új, egységes középiskolát (gimnázium) teremtette meg. Ő is a természettudományos ismereteket helyezte előtérbe. A reform az ún. nemzeti tárgyakat preferálta, a magyar nyelv tanításából kimaradt a poétika, retorika és stilisztika, helyettük irodalomismeretet és irodalomtörténetet tanítottak. A tanügyigazgatás szervezetét teljesen átalakította. Az 1935. évi törvény a közép- és középfokú iskola felügyeletét a tankerületi főigazgatóságokra bízta, s megszüntette a népiskolai tanfelügyelőségek önállóságát. A törvény szerint az állam felügyeleti joga az egyházi iskolákra is kiterjedt. A központi ellenőrzés elsősorban a nemzetnevelés megvalósítására irányult.

A minőség értelmezése az ötvenes évektől a rendszerváltásig

A második világháború után a feudális hagyományok eltörlésével megkezdődött a modern, polgári demokratikus jogállamiság kialakítása. A világnézeti pluralizmus elve alapján fontos szerep jut az egyháznak, de az egyéb felfogások is – így a materialista-ateista világnézet – is tág teret kap. Az ország irányítói egyetértettek abban, hogy az iskolarendszert demokratikus irányba kell továbbfejleszteni. 1945. augusztus 18-án elrendelték a nyolcosztályos általános iskola megszervezését.

(Ez a gondolat már a húszas években felmerült, de a gazdasági válság miatt nem lehetett megvalósítani.) Az általános iskola az egységes alapműveltség közvetítését tűzte ki célul. A beindítás elég nehéz volt, hiszen nem mindenütt voltak meg hozzá a személyi és a tárgyi feltételek. Megindult a harc az analfabétizmus leküzdése ellen. Ekkor jött létre az UNESCO (24 ország részvételével).

A háború után sor került a magyar felsőoktatás átszervezésére is. Az 1948/49. évi reform során a Középiskolai Tanárképző Intézeteket megszüntették, ettől kezdve kizárólag a tudományegyetemek feladata lett a középiskolai tanárképzés. Az alsóbb néprétegekből származó gyerekek ta-

nulása a népi kollégiumokban történt, amiket aztán később – szovjet hatásra – megszüntettek. 1948-ban a hatalomra jutott baloldali erők sorozatosan támadták az egyházi iskolákat, majd sor került azok államosítására. Ortutay Gyula kultuszminiszter a következőket mondta: „az iskolaügy elsőrendű politikai és hatalmi ügy. (...) Az iskolaügyön keresztül az állami apparátusnak módja van, ha tetszik bármiféle eszmét begyakoroltatni, beidegeztetni (...)”

A szocialista iskola

Az oktatásügy a pártpolitika „szolgálólányává” vált. Az 1950-es tanterv megfogalmazza a célt: „tanulóifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáráivá, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje”. Világosan látható, hogy ez egy központilag irányított és ellenőrzött rendszer volt, centrális tantervekkel, uniformizált tankönyvekkel. A 60-as évek elején jött létre a technikumok helyett a szakközépiskola, illetve az 5+1-es képzés.

Ezekben az években nem sikerült csökkenteni a tananyagot, szakfelügyelők ellenőrizték annak megvalósítását. A ma pályán lévő pedagógusok többsége még ebben a rendszerben tanult, a felsőoktatásban is ezt a képzést kapta. Az 1978-as tanterv törzsanyagot, illetve kiegészítő tananyagot tartalmazott, nagy szabadságot, önállóságot biztosított az intézményeknek. Az innovatív szellemű iskolák éltek is vele.

A 80-as évek második felében létrejött egy színesedés, sorra indultak az iskolakísérletek, felerősödtek az innovációk. Ellenőrizetlenül folyt a szakmai munka, eltörölték a szakfelügyeletet, helyette a szaktanácsadói rendszer működött. Innentől kezdve a minőség az iskolák kezében volt, az iskolák működése átláthatatlanná vált. Megállapítható, hogy széttartóvá vált a magyar iskolarendszer. A rendszerváltás idején csak onnan értesültünk egy-egy iskola tevékenységéről, hogy hol az egyik megyében, hol a másikban tüntettek a bezárások ellen. Az egyházak visszakapták intézményeiket, az olykor nagy vihart kavart, emlékezzük például a Dabas-Sári ügyre.

1980–1985

A 80-as évek elején még éltek a központilag előírt célok, az egységes iskolastruktúra, a központi előíró jellegű tantervek által jellemzett rendszerben a minőséget legfeljebb azon lehetett mérni, hogy a központi aka-

ratot milyen mértékben teljesítette az iskola. Leegyszerűsítve: az iskolának az volt a dolguk, hogy minél jobban megközelítsék az államilag megrajzolt cél- és követelményrendszert. Ebben a rendszerben nem volt fontos, hogy egy-egy iskola környezete, a kliensek mit várnak az iskolától.

A minőség a központi elvárások teljesítésével volt azonos. Az iskolák és benne a tanárok munkáját egy központilag megkonstruált, általában négyévente visszatérő „nagy látogatás” során ellenőrizték, amelyet kb. két évre rá egy visszajelző, visszatérő „kislátogatás” követett. Ez az ellenőrzés és értékelés kívülről jött, szempontjai nem az iskolához, hanem az ellenőrök szubjektívan értelmezett központi normáihoz, esetenként az általuk feltételezett „magyar átlaghoz” igazodtak.

Érthető, hogy ezek az ellenőrzések idegenek voltak az iskolák életétől. Az intézmény vezetőjének értékelő, ellenőrző tevékenysége is azt a célt szolgálta, hogy a „nagy látogatás” során felsorolt pozitívumokat megerősítse, a negatívumokat javíttassa.

Ez a rendszer kizárta az iskolai önállóságon alapuló pedagógiai stratégiákat, következésképpen nem kedvezett a magas motivációt, szakértelmet és közösségi elkötelezettséget egyaránt feltételező tevékenységeknek sem. A minőség mibenléte iránti tudatos érdeklődés, az önálló gondolkodás csekély volt, a hangsúly elsősorban a hagyományos minőségellenőrző eszközök működtetésére esett (az iskolavezetés szakmai felelősségére bízta a megoldásokat).

1985–1990

Az 1985-ös oktatási törvény megszüntette a központi állami minőséget garantálni szándékozó tanfelügyeleti rendszert, és gyakorlatilag egy csapásra magára maradt az iskola. Ezzel párhuzamosan a közoktatás igen sok intézményében leépült a belső ellenőrzés is. Fokozatosan megszüntették a megyei, városi, szakmai közösségeket, megszűnt a külső ellenőrzés. Deklarált joga lett az iskolának a szakmai autonómia. Néhány országos értékelést (IEA, Monitor, amelyek az iskoláknak csak egy szűkebb csoportját érintették) leszámítva megszűnt a szakmai munka rendszeres külső, illetve iskolán belüli értékelése is. A külső ellenőrzések csak a gazdasági ellenőrzésekre szorítkoztak.

Egy decentralizált oktatási rendszer jött létre.

1990–1992

A 90-es évektől az iskolák tulajdonformájában is változás következett be. A legtöbb iskola a helyi hatalom, az önkormányzat tulajdona lett. Az újjáalakult önkormányzatok olyan hatalom birtokába jutottak, amelynek nem volt igazán előzménye. A helyi önkormányzat feladata lett az iskolák fenntartása, működtetése, az igazgató kinevezése, döntéseivel támogatója, vagy ellenzője az iskolák tartalmi fejlesztéseinek. Mindez új feladat és kihívás volt az önkormányzatok számára, amely átalakította és egyben növelte az iskolaigazgató szerepét. Feladata lett, hogy a fenntartó által biztosított feltételekkel az iskola a legjobb minőséget produkálja. Ehhez hozzájárult még, hogy a szabad iskolaválasztás lehetőségével élve, a szülők ki tudták fejezni elvárásaikat az iskolával szemben.

Az oktatási rendszer lassú átalakulása fokozatosan felmorzsolta ugyan a minőség-ellenőrzés hagyományos formáit, de nem hozott létre újakat. Ez az állapot vezetett oda, hogy a kormányzat 1992-ben kísérletet tett arra, hogy az iskolafenntartók érdekeit is szolgáló értékelési, mérési, minőségbiztosítási struktúrát hozzon létre, és a TOK-ok vagy ROK-ok – regionális oktatási központok – néven ezt intézményesítse, és ezt a feladatot ellássa. Ez a vállalkozás sikertelen volt, két okból is. Egyrészt, mert akkor ez már bekerült egy belpolitikai vita középpontjába, másrészt pedig, mert ennek az intézményrendszernek a megalkotása során nem vált külön a szolgáltató, támogató, segítő funkció, – amely ma 1999-ben a megyei pedagógiai intézeteknél van – valamint az ellenőrző, mérő, kontrolláló bizonyos esetekben törvényességet ellenőrző feladat. Márpedig ha ez a két irány – egy segítő, támogató, szolgáltató, és egy mérő, értékelő, ellenőrző rendszer – egy intézményen belül jelenik meg, akkor egyik vagy másik nem érvényesül száz százalékosan. Ez volt a fő oka a TOK-ok, ROK-ok bukásának.

Az 1985-ben a tanfelügyelet szakmai tanácsadássá alakult át, amelyet ma elsősorban a megyei pedagógiai intézetek és a fenntartói pedagógiai szolgáltatók biztosítanak. A tanácsadók munkáját már nem az iskolafenntartó állam hatalma, hanem a szakmai háttér hitelesíti.

Korszakos jelentőségű változás az országos szakértői jegyzék kiadása is E lista elméletileg alkalmas arra, hogy összefoglalja a fenntartók és az iskolák számára szolgáltatást nyújtók kínálatát és differenciálja a pedagógustársadalmat.

1994–1999

Az állami oktatáspolitikai egyik kiemelt prioritásaként fogalmazódott meg az 1994 utáni években az országos értékelési rendszer kiépítése. Az elképzelést elsősorban az indokolta, hogy a tanfelügyelet megszűnése után semmilyen rendszeres és intézményesített értékelés nem történt a közoktatásban. Ugyancsak a rendszeres értékelés mellett szól, hogy a hazai közoktatásban még az egy önkormányzathoz tartozó iskolák sem hangolták össze értékelő, ellenőrző munkájukat. Felismerve ezt a hibát egyes önkormányzatok hangos támogatói lettek egy összehasonlítást is lehetővé tévő rendszeres értékelés bevezetésének.

1995-től kezdve létrejöttek már az iskolai és önkormányzati szintű minőségbiztosítás csírái is. A Nemzeti Szakképzési Intézet által lefordított ISO-9001 rendszerű minőségbiztosítás több pályázó szakképző intézményben is bevezetésre is került, illetve bevezetés alatt áll. Megjelent már a közoktatásban a teljes körű minőségbiztosítás (TQM) rendszer is, egyes piaci cégek és megrendelő iskolák együttműködésének köszönhetően.

Minőség a közoktatásban – Visszatekintés a 70-es évekre (alapgalmak)

Problémák

Ma általánosan elfogadott, hogy a magyar közoktatásban a minőséggel problémák vannak. Azzal kapcsolatban azonban, hogy e problémák valójában miben állnak, és hogy milyen mértékűek már nincs egyetértés. Az igaz, hogy folyamatosan romlanak a tesztekkel mért tanulmányi eredmények, ugyanakkor nemzetközi mércével mérve még nem állunk rosszul, azonban megnyugvásra semmi okunk. Ha az eddig elemzett adatokat korábbi eredményeinkkel vetjük össze, szinte minden területen romlást tapasztalunk. Az IEA vizsgálataiban 1970 óta veszünk részt. A természettudományi oktatás eredményeiről az 1970-ben, 1983-ban és 1995-ben végzett mérésekből rendelkezünk összehasonlító adatokkal. Matematikai mérés 1980–81-ben és 1995-ben, olvasás-megértési vizsgálat 1970-ben és 1991-ben volt nálunk.

Ami a természettudományokat illeti, a 4–5. évfolyam 1970-ben és 1983-ban is a hatodik helyet foglalta el, a 8. évfolyam 1970-ben a másodikat, 1983-ban pedig az elsőt. Ehhez képest az 1995-ös eredmények (a 4. évfolyam 15. és a 8. évfolyam 9. helye) nem kis visszaesést jelentenek.

Ugyanez mondható el a matematikáról: 1980-ban a 8. évfolyam az ötödik, 1995-ben a tizenegyedik helyen állt.

Az olvasás-megértési IEA-vizsgálatokban pedig mindig a résztvevő országok átlaga alatt voltunk.

Oktatási rendszerünk legsúlyosabb problémája tehát eredményességének 1986-tól kimutatható általános csökkenése. A másik nagy probléma: az eltérő társadalmi csoportok gyermekei közötti teljesítménykülönbségek növekedése. (Jelentés a közoktatás helyzetéről, 1997. OKNT)

Csapó Benő lényegében az iskolai tudás és a hasznosítható tudás közötti különbségre hívja föl a figyelmet, mint fenti problémák eredőjére (Az iskolai tudás OSIRIS Kiadó, 1998.): „A modern iskola számos ellentmondással küzd, és feltétlenül igazuk van azoknak az iskolakritikusoknak, akik szerint az iskolában a tanulás elidegenedett feltételek között, természetellenes környezetben folyik. (...) Az iskolai tanulás nem a meglévő tudás hézagait tölti ki, amit az oktatás külső logikája, vagy éppen csak előírt rendje megkíván.”

A legfontosabb probléma abból adódik, amit annakidején Comenius már megfogalmazott: „sokat tanítunk, de kevés hasznosat”, s ezen változ-

tatni még a mai napig sem tudtunk. Ezért – bárki, aki változtatásokat akar megtenni az oktatás ügyében – fel kell mérnie, van-e egyáltalán lehetőség az elmozdulásra, reális esélye van-e a kitűzött célok megvalósulásának. Vajon azok a problémák, amelyek ma léteznek, léteztek-e korábban is, s ha igen, mit tettünk a megoldások érdekében, miért nem volt hatékony a befektetés. Természetesen ezzel nem állítom azt, hogy nem érdemes belefogni a minőségi fejlesztésbe, csupán arra hívom föl a figyelmet, hogy ez sem nem új keletű, sem nem a pedagógiától idegen folyamat. Az ember általában törekszik a hibák kiküszöbölésére, hiszen jól tudjuk, nincs olyan szervezet, aminek működésén nem lehetne javítani. Lásd a 70-es évek innovációit, az iskolakísérleteket, az alternatív pedagógiák megjelenését, elszaporodását, vagy a 80-as évek szerkezetváltó iskoláit.

Jól tudjuk persze, hogy a minőség sokféleképpen definiálható és a tesztekkel mért tanulmányi eredményesség csak egy mutató (igaz, megkülönböztetetten fontos mutató). Ahhoz, hogy megvizsgáljuk a magyar közoktatás minőségét, a többi indikátort is figyelembe kell vennünk. Ezek között az egyik például az embereknek az iskolákkal vagy az oktatással való elégedettsége.

A Magyar Gallup Intézet 2000. aug. 3. és 7. között felmérést készített arról, hogyan értékeli az emberek az oktatási intézmények munkáját, és mit várnak tőlük: mire tanítsák, mire neveljék a gyerekeket, milyen szempontokat érvényesítsenek a pedagógiai munkában. A felmérés arra is kiterjedt, hogy megállapítsák, különbözik-e egymástól, s ha igen, miben, a közvetlenül és közvetetten érintettek véleménye (azoké, akiknek most jár gyermeke oktatási intézménybe azokétól, akiknek nincs gyermekük, vagy ha van, még vagy már nem óvodáskorú, vagy iskoláskorú. A felmérés során véleményt kértek arról, milyen mértékben kénytelenek szembenézni az ország, illetve az adott település iskolái az egyes problémákkal. 12 negatív jelenséget kellett értékelni olyan szempontból, hogy nagy, illetve kisebb problémát jelent számukra. Az általános vélemény szerint az ország oktatási helyzetét súlyosabbnak ítélték meg, az adott településen ugyanazt a problémát kisebbnek látták.

A 12 felsorolt probléma a következő volt:

- a diákok fegyelmezetlensége
- a követelmények hiánya
- a nagy létszámú osztályok
- a faji vagy nemi diszkrimináció

- veszélyes iskolai felszerelések és az egészségtelen osztálytermek
- a számítógépek és a más technológiai berendezések hiánya
- az erőszak, az iskolai biztonság hiánya
- a szülők bevonásának aránya, a rossz tanárok
- a diákok kábítószer- és alkoholfogyasztása
- a rossz iskolavezetés
- az egyenlőtlenség a különböző iskolákra jutó pénz mennyiségében

A szülők véleménye szerint a saját település iskolájában nagy problémaként az első 4 helyen, sorrendben a következőkkel kell szembenézni:

- a diákok fegyelmezetlensége (47%)
- az egyenlőtlenség a különböző iskolákra jutó pénz mennyiségében (40%)
- a számítógépek és más technológiai berendezések hiánya (38%)
- a diákok kábítószer- és alkoholfogyasztása (37%)

Az ország iskoláit tekintve a szülők ugyanezt a 4 problémát nevezték legnagyobb arányban nagy problémának, csak a sorrend lett más.

A többi megkérdezett csoportjában a saját település iskoláit tekintve ugyanez a négy probléma áll első helyen, az ország iskoláira vonatkoztatva azonban az iskolai biztonság hiánya, az erőszak bekerül az első 4 közé, hátrább szorítva a számítógépek és más technológiai berendezések hiányát.

Mindkét csoport (szülők és nem szülők) a legkisebb arányban a következő négyet jelölték meg a saját település iskolájára és az ország iskoláira nézve is:

- rossz iskolavezetés
- faji vagy nemi diszkrimináció
- a szülők bevonásának hiánya
- rossz tanárok

A felmérés a véletlen országos 1011 fős felnőtt mintán készült.

Bármilyen szempontból is elemezzük az oktatás minőségét és eredményességét, bármennyire is óvatosak vagyunk a rendelkezésre álló adatok interpretálásában, más következményre nem juthatunk, minthogy az oktatás minőségével Magyarországon – de természetesen a világ sok más országában is – problémák vannak.

Mindebből következik, ha versenyképesek akarunk maradni, meg kell találni a minőségfejlesztés útját a közoktatásban.

A minőség

Minden európai iskola nagy figyelmet fordít a minőségre, és minden tanár a tanulók ismeretszerzésének minőségét tekinti elsődlegesnek. Ugyanakkor nem tisztázott a kérdés, hogy ki határozza meg a minőséget, a külső értékelők, vagy az intézményben lévők? Országos testületek, helyi hatóságok, vagy a tanárok, szülők és gyerekek?

Érdemes megkülönböztetni a minőség szűkebb szakmai-pedagógiai és tágabb társadalmi vagy szervezeti értelmezését. A szűkebb értelmezésnél beszélhetünk a tanulmányi eredményekről, vagy a szocializációs folyamat eredményességéről. Eszerint akkor jó az oktatás minősége, ha szakmai értelemben eredményes. Emellett azonban gondolnunk kell a tágabb értelmezésre is. Arról van szó, hogy a szolgáltatást igénybe vevők – a partnerek – mennyire elégedettek az oktatás minőségével. Szervezeti értelemben pedig a minőség nem más, mint a minőséggel való folyamatos törődés, ennek a szervezetben való állandó jelenléte.

Az eredményesség, s így a minőség egy része mérhető külső objektív standardokkal, amelyek a szereplők teljesítményét egymáshoz, illetve önmagához hasonlítja.

A szervezeti működés minőségének biztosítása rendkívül összetett folyamat, ennek egyik eleme az intézményértékelés. Ezen belül is két elem kerül hangsúlyozásra: az intézményértékelés módszertana és eszközei, a másik azoknak a garanciáknak a megteremtése, hogy a rendszeres vagy folyamatos intézményértékelés valóban beépüljön a magyar közoktatásba. Noha az intézményértékelés módszereinek és eszközeinek a fejlesztésében az elmúlt években jelentős előrelépés történt Magyarországon, a rendelkezésre álló eszközök még ma is meglehetősen szegényesek. Ebben még erőfeszítéseket kell tenni mind a praxisnak, mind a kutatásnak ebben a szakmában.

Az azonban tény, hogy bármilyen szinten csak akkor lehet komolyan beszélni minőségbiztosításról, minőségjavításról, ha ehhez közvetlen módon pénzforrást is tudunk rendelni.

Alapfogalmak

Gyakran érezzük azt, mikor minőségbiztosításról beszélünk, hogy ez a közgazdaságtanból, vállalatgazdaságtanból átvett technika, egy olyan másik szakma, amely nemhogy távol esik, se idegen a pedagógiától, a napi praxistól. Új fogalmakat kell megtanulnunk, új dimenziókat kell észre-

vennünk és abban gondolkodunk. Néhány alapfogalmat érdemes végig-gondolni és definiálni ahhoz, hogy megértsük, mi a lényege annak a változásnak, amely 2000-tól megjelent az intézmények életében.

Minőség-ellenőrzés

A normáknak való megfelelés vizsgálata, a minőség-ellenőrzés során az intézmény jogszerű és szakszerű működését, a különböző területeken definiált normáknak való megfelelését vizsgálják.

Minőségértékelés

A kitűzött célok összevetése a tényleges működés eredményével.

Minőségfejlesztés, minőségbiztosítás

Olyan tudatos intézményi tevékenység, amely a célok és a működés állandó közelítését szolgálja: alapvetően a folyamatokra, a folyamatok szabályozására irányul.

Minőségpolitika

A szervezetnek a minőségre vonatkozóan a felső vezetés által hivatalosan kinyilvánított általános szándékai és irányvonala.

A helyi (országos) oktatásszervezés és oktatásirányítás részterülete.

Eszközei:

- minőség-ellenőrzés
- minőségértékelés
- helyi szintű minőségbiztosítás
- minőségmutatók alkalmazása a helyi tervezésben
- minőségelvű finanszírozás

Minőségügyi rendszer

A minőségügyi rendszer megvalósításához szükséges szervezeti felépítés, eljárások, folyamatok és erőforrások összessége.

Teljeskörű minőségirányítás

A szervezet olyan irányítási koncepciója, amelynek középpontjában a minőség áll, és amely összes tagjának részvételén alapszik és azt célozza, hogy hosszú távon sikert érjen el a partnerek megalégedettsége révén és hasznára legyen a szervezet tagjainak.

Eredményesség

A céloknak való megfelelés, az iskola/óvoda által a gyerekekben, tanulóknak létrehozott változás mértéke, pontosabban a pedagógiai hozzáadott érték. A célok kialakítása a központi oktatáspolitikai elvárások, a partnerek igényei, valamint az intézményi lehetőségek, feltételek, hagyományok és a pedagógusok szakmai ambícióinak figyelembevételével történik.

Hatékonyág

Az eredményesség eléréséhez szükséges ráfordítások mértéke, amely jelent emberi erőforrást, időt, pénzt.

A minőség az eredményesség és a hatékonyság dimenziója mentén vizsgálható. A minőség tulajdonképpen az eredményes és hatékony működés. Tehát a pedagógiai programmal / nevelési programmal rendelkező intézményekben a programban megfogalmazott céloknak való megfelelés és hatékony működés.

A minőségbiztosítási rendszer kiépítése mindig elég nagy változást jelent a szervezet életében. A változás mértéke természetesen különböző, ehhez érdemes megfontolni:

- van-e és milyen mértékű a vezetői elkötelezettség, és ez párosul-e a szervezet dolgozóinak megnyerésével, bevonásával, mozgósításával
- hogyan működnek a szervezet irányítási, döntési, működési és fejlesztési folyamatai
- milyen a szervezeti kultúra
- megoldott-e és hogyan a szervezet információáramlási folyamata
- hogyan működik az ellenőrzés és visszacsatolás
- milyen erőforrásokkal rendelkezik az intézmény (pénzügyi, humán és infrastruktúra)
- milyen tevékenységek kapcsolódnak a képzéshez

Hogyan lehet megoldani ezeket a problémákat? Különböző változatok születtek, ami reményt adott a problémák egy részének megszüntetésére, ugyanakkor rá kellett jönni, ha sikerül megoldani egy-két problémát, már is újak születnek, vagy a régiek ismét kiújulnak más szinten. Sokan a kor kihívásainak tulajdonították a keletkezésüket, mások a pedagógusképzést okolták, megint mások az anyagi nehézségekre hivatkoztak. Leginkább a már pályán lévő pedagógus felkészületlenségével, a rugalmasság hiányával okolták a színvonal csökkenését. Ezért például számtalan továbbkép-

zési programot indítottak be, már az is alapíthatott ilyen, aki a pedagógus pályától igen távol áll.

Végül a megoldás megszületett: egy másik szakmától kérünk segítséget (talán azért, hogy rendet tegyen az ad'hoc pedagógiai rendszertelen „öszön-világába”).

A minőségügyben való jártasság, ismeret megszerzése nem tűnt túl bonyolultnak, csupán át kell alakítani az oktatás világába.

Minőségügyi rendszerek

A minőségbiztosítás vállalaton belüli alrendszerrel fejlesztésével az európai vállalatok a minőségügyi rendszerek irányába lépnek tovább. A minőségügyi alrendszerek létrejöttével nemcsak a termelő részlegek és folyamatok, hanem lényegében a vállalat minden – a vevő által megfogalmazott igények tudatosításában közreműködő – részlegének és folyamatának irányítására és szabályozására nyílt lehetőség. A modell középpontjában a működő rendszer szabályozottságának megteremtése és működési optimumának elérése áll. Ehhez szükséges a megfelelő minőséginformaticai háttér megteremtése is. A minőségügyi rendszerek felépítésének sokféle lehetősége ismert.

ISO-rendszer

Az ISO elnevezés a Nemzetközi Szabványosítási Szervezet neve: International Organization for Standardization (rövidítve: ISO)

A szervezet 1947-ben kezdte meg működését. Történetében a legsikeresebb szabványsorozat az ISO 9000-es (1987-ben adták ki) tartalmazza a számunkra is alkalmazható minőségmenedzsment és a minőségbiztosítás követelményeit. Napjainkra már több mint száz ország fogadta el alkalmazását és vállalt kötelezettséget arra, hogy országában a vállalatok a szolgáltató szervezetek számára ennek a szabványnak az érvényességét és előírásait tekintik mérvadónak. A szabványok alapját az amerikai hadiipari szabványokból született angol szabvány, a BS 5750 képezte. A szabványrendszer egyes elemei az elmúlt évek során folyamatosan fejlődtek, újabb elemekkel bővültek, és az előírásai a tapasztalatok alapján korszerűsítésre kerültek. Jelenleg az alapszabványok közül az 1994-ben kiadott változat van hatályban. Az ISO 9000-es szabványokat a nemzeti szabványosítással foglalkozó szervezetek nemzeti szabványokként is kiadták.

Így Magyarországon e szabványok MSZ-EN-ISO jelzéssel kerültek magyar nyelven kiadásra.

Az ISO 9000 szabványrendszer fontosabb jellemzői:

- Termelési és szolgáltatási folyamatra vonatkozó előírásokat fogalmaz meg. Az előírásai alapján kialakított minőségügyi rendszer kiterjed a tág értelemben vett termelő vagy szolgáltató rendszerre (például előírja a szervezet képzési, értékesítési, beszerzési folyamatainak szabályozását is).
- Az ISO 9000 a szervezet működését rögzítő, arra vonatkozó előírásokat tartalmazó rendszer, nem termékszabvány
- Általános követelményeket fogalmaz meg, nem konkrét előírásokat, technikákat és módszereket. A rendszert a helyi sajátosságokat figyelembe véve alakítja ki, az általános követelményeknek megfelelően.
- Alkalmazásával olyan minőségügyi rendszer alakítható ki, amely biztosítja a vevő (partner) igényeinek meghatározását és kielégítését.
- Az előírások minden, a minőséget befolyásoló tevékenységtől elvárják a tervezés, az ellenőrzés és a végrehajtás dokumentálását.
- Az ISO 9000 szabványrendszer szerint kialakított minőségügyi rendszer harmadik fél, vagyis tanúsító szervezet által tanúsítható. (Ez regisztrálásra kerül)
- A tanúsítványt 3 évre állítják ki. A rendszer működését a három év közben évente, félévente a tanúsító cég ellenőrzi. A tanúsítás megújítható.

A jelenleg érvényben lévő ISO 9001 szabvány a minőségügyi rendszerrel kapcsolatos általános követelményeket 20 csomópontban határozta meg.

1. A felső vezetés felelőssége
2. Minőségügyi rendszer
3. A szerződés átvizsgálása
4. A műszaki tervezés szabályozása
5. A dokumentumok és adatok kezelése
6. Beszerzés
7. A vevő által beszállított termék kezelése
8. A termék azonosítása és nyomon követhetősége
9. Folyamatszabályozás

10. Ellenőrzés és vizsgálat
11. Ellenőrző- mérő és vizsgálóberendezések felügyelete
12. Ellenőrzött és vizsgált állapot
13. Nem megfelelő termék kezelése
14. Helyesbítő és megelőző tevékenység
15. Kezelés, tárolás, csomagolás, állagmegőrzés és kiszállítás
16. A minőségügyi feljegyzések kezelése
17. Belső minőségügyi auditorok
18. Képzés
19. Vevőszolgálat
20. Statisztikai módszerek

Az ISO 9000 2000-ben bevezetésre kerülő új verziója mind a tartalmát, mind a szerkezetét tekintve forradalmi változásokat mutat. A szerkezeti változások között említendő, hogy a korábbi 20 fejezet helyett négy fejezetet tartalmaz.

- a felső vezetés felelőssége
- erőforrás-menedzsment
- folyamatmenedzsment
- felmérés, elemzés és fejlesztés

A szabványban meghatározott követelmények általánosak, és minden szervezetre alkalmazhatók, függetlenül azok típusától és nagyságától.

ISO-rendszer az oktatás területén

- *Az elérendő minőség-standardokat külső szakértők állítják fel szakmai konszenzus alapján*
- *Ezek a minőség-standardok úgy jelennek meg az iskola számára, mint felsőbb elvárások és külső igények, amelyek megvalósítására törekedni kell*
- *A standardoknak való megfelelést vagy meg nem felelést felülvizsgálat és döntés alapján végzik az iskolától független külső szervezetek*
- *A standardok csak kis mértékben lehetnek különbözőek – helyi sajátosságokat, az iskola körülményeit csak korlátozottan engedik figyelembe venni*
- *Az értékelés szinte egyetlen formája a felügyeleti felülvizsgálat, a formális értékelés és/vagy a vizsga valamilyen típusa*

Erősségei:

- egységes volta, a folyamatok szabványszerűek
- a folyamatszabályozást minőségi kézikönyv tartalmazza
- *a rendszer tanúsítását csak az erre felhatalmazott cég végezheti, a napi munkát pedig belső auditorok munkája segíti*

Hátrányai: (Ezek az előnyeiből származnak)

- nehézkes az állandó dokumentációs kényszer miatt
- a szabványosított folyamatok életidegensége
- *a rendszer, az intézmény belső élete másodlagos, olyan egységnek tekintti, melyet bemeneti oldalról lehet szabályozni, kimeneti oldalról pedig csak ellenőrizni és értékelni kell*

Teljes körű minőségbiztosítás (Total Quality Management – TQM)

A teljes körű minőségmenedzsment olyan vállalkezési módszer, amelynek középpontjában a minőség áll, a szervezet valamennyi tagjának részvételén alapul és hosszú távú sikerekre törekszik a fogyasztó elégedettségének, valamint a vállalat összes tagja és a társadalom hasznának figyelembevételével.

A TQM egy olyan vezetési filozófia, amelynek középpontjában a vevőközpontúság, a munkatársak elkötelezettsége és a folyamatos javítás áll. A TQM alkalmazásához a minőséget a következőképpen definiáljuk:

A minőség mint alapvető üzleti stratégia alkalmazásával született termékek és szolgáltatások teljességgel kielégítik mind a belső, mind a külső vevőket azáltal, hogy megfelelnek kimondott és ki nem mondott elvárásaiknak. (Tenner és De Toro, 1996.)

Japán eredetű, magán hordozza az ázsiai gondolkodásmódot

Az önértékelés eredményei nyomán feltárt problémák megvitatásán és megoldásán alapul

A problémák megoldására alakult „minőségi körök” (egyres munkafolyamatokra szakosodó kiscsoportok- az intézmény minden területéről) javaslatai beépülnek az intézményi döntéshozatalba

Az együttgondolkodás és cselekvés körforgásában hozza létre a közös munkahelyi azonosságtudatot, amely képes bármilyen szakmai nehézség elhárítására

A TQM alapelvei Deming megfogalmazásában:

1. Fogalmazzuk meg és tegyük nyilvánossá valamennyi munkatárs számára a cég vagy egyéb szervezet céljait és törekvéseit tartalmazó nyilatkozatot. A menedzsmentnek folyamatosan bizonyítania kell az e nyilatkozat iránti elkötelezettségét.
2. Tanuljuk meg az új filozófiát, a felső vezetés és mindenki más is
3. Értsük meg az ellenőrzés célját a folyamat javítása és a költségek csökkentése érdekében
4. Vessünk véget annak a gyakorlatnak, mely az üzletet kizárólag az árcédula nyomán jutalmazza
5. Javítsuk állandóan és szüntelenül a termékek és szolgáltatások rendszerét
6. Vezessünk be képzést (kézségeket nyújtó)
7. Tanítsuk és intézményesítsük a vezető szerepet
8. Száműzzük a félelmet, teremtsünk bizalmat, teremtsünk újításokra ösztönző légkört
9. Optimalizáljuk a csapatok, csoportok, személyek erőfeszítéseit a cég céljainak és törekvéseinek valóra váltására
10. Küszöböljük ki a munkaerő buzdítását
11. Küszöböljük ki a termelés számszerű kvótáit, helyettük tanuljuk meg és intézményesítsük a javítás módszereit. Ismerjük meg a folyamatokban rejlő lehetőségeket és azt, hogyan javítsunk azokon.
12. Távolítsuk el a korlátokat, melyek megfosztják az embereket a kézműves munka okozta büszkeségtől
13. Bátorítsuk mindenkinél a tanulást és az önfejlesztést
14. Cselekedjünk a változások végrehajtása érdekében.

Deming filozófiája:

- Mindenki munkájának megváltoztatása
- Együttműködés megvalósítása a verseny helyett
- Az akadályok legyőzése
- Stabilitás a rendszer működési feltételeiben

A TQM alapelvei**Partnerközpontúság**

A minőségi szolgáltatás nyújtása azon a koncepción alapszik, hogy mindenkinek vannak partnerei, továbbá a partnerek igényeit, szükségleteit

és elvárásait mindenkor és minden alkalommal ki kell elégíteni ahhoz, hogy a szervezet ugyanezt a célt megvalósíthassa. Ehhez a koncepcióhoz a partnerek igényeinek alapos feltérképezésére és elemzésére van szükség, és amikor már ezekről pontos képünk van, olyan működési módot kell alkalmazni, hogy az elvárások teljesüljenek, a partnereink elégedettek legyenek velünk.

A folyamatok javítása

A folyamatos javítás koncepciója szerint a munka egymással összefüggő lépések és tevékenységek sorozatának végeredménye, a folyamat végére egy kimenet (szolgáltatás vagy termék) születik. A folyamat valamennyi lépését szüntelenül figyelemmel kell kísérni és fejleszteni annak érdekében, hogy csökkentsük az eltéréseket és javítsuk a folyamat megbízhatóságát. A folyamatos javítás első célja, hogy megbízható folyamatok jöjjenek létre abban az értelemben, hogy minden egyes esetben a kívánt kimenetet (terméket, szolgáltatást) kapjuk, eltérés nélkül. Ha az eltéréseket minimalizáljuk, és az eredmény még mindig elfogadhatatlan, a folyamat javításának második lépése a folyamat újjátervezése, hogy ily módon olyan kimenet jöjjön létre, amely jobban ki tudja elégíteni a partnerek igényeit.

Teljes elkötelezettség

Ez a megközelítésmód az intézmény (szervezet) felső szintű vezetőinek aktív irányításával kezdődik és olyan intézkedéseket foglal magában, amelyek hasznosítják a szervezet valamennyi alkalmazottjának tehetségét, és ennek segítségével tesznek szert piaci előnyökre. Az alkalmazottak minden szinten széles körű jogosítvánnyal rendelkeznek arra, hogy javítsák termékeiket és folyamataikat, méghozzá úgy, hogy rugalmas munkastruktúrákat alakítsanak ki a problémák megoldására, a folyamatok javítására és a vevők (partnerek) kielégítésére.

TQM az oktatás területén

- *Az elérendő minőségcélokat az iskola és a külső szakértők közösen, egy megegyezéssel folytatott folyamat eredményeképpen állítják fel.*
- *A megállapodásokat és a célokat először alaposan meg kell vitatni, konszenzuális jelleggel el kell fogadtatni és írásba kell foglalni.*
- *A minőségkritériumok és célok helyiek és iskola specifikusak (alap a PP) – néhány alap-standard feltétlen betartásával (kerettantervek)*

- *A minőség-elvárásokat és célokat az auditor és az iskola között írásos szerződésbe kell foglalni. Kölcsonös elvárásokban is megállapodhat az auditor és az iskola.*
- *Az auditor nemcsak elvárásokat támaszt, de minden segítséget megad iskola vezetésének ahhoz, hogy szervezetét, munkastílusát, légkörét, területi kultúráját a minőség-céloknak megfelelően alakíthassa ki.*
- *A minőség-célok megvalósításához vezető folyamatokat folyamatosan kontrollálják és egyben a minőségelvárások teljesülését is folyamatosan ellenőrzik, nem pedig eseti felülvizsgálatokkal vagy vizsgákkal (Fischer 1999).*

Erősségei:

- rugalmas, a munkahelyi csoport elképzelését tartalmazza

Hátrányai:

- nem lehet rövid távon megfogható változásokat felmutatni
- a minőség-ellenőrzés hagyományai miatt ritka a pedagógusok között a szakmai párbeszéd, pedig a TQM egy közös szakmai nyelv kialakítását igényli.

Ez a megközelítés tehát a súlypontot az Inputokról a folyamatra (Process) helyezi át. Nem tartja elegendőnek a keret-feltételek biztosítását és a külső követelmények betartásának ellenőrzését, hanem a minőség megteremtésének folyamatára helyezi a hangsúlyt.

Ezt a megközelítést a szakirodalom „menedzselt minőségnek” nevezi.

Forrás: Minőségértékelés, minőségbiztosítás az oktatásban (Setényi János és műhelye alapján) Fejér megyei PSZI Székesfehérvár, 1999.

EFQM – Európai kiválóság modell (EFQM Excellence modell) és a Minőségi Díjak

A minőségügy területén kiváló eredményeket elérő szervezetek elismerése céljából először 1951-ben, Japánban ítéltek oda minőségdíjat, amelyet Deming-díjnak neveztek el. Ezt követte a Malcolm Baldrige-díj létrehozása az Egyesült Államokban 1987-ben, amelyet a TQM vezetési filozófia sikeres alkalmazásában eredményt elért szervezetek elismerésére alapítottak. Az EFQM Üzleti Kiválóság Modellen alapuló Európai Minőségi Díjat 1991-ben hozták létre. Az 1996-ban megalapított magyarországi Nemzeti Minőség Díj az Európai Minőség Díjnál használt EFQM Üzleti Kiválóság Modellen alapszik.

Ezek között a díjak között nincs nagy eltérés, lényege mindegyiknek az, hogy nem a termék, vagy a szolgáltatás minőségét vizsgálják, illetve díjazzák, hanem az egész szervezet tevékenységét.

Az EFQM modell két egyenlő fontosságú részre osztható, az „Adottságok” és az „Eredmények” részterületére, amelyek 9 főkritériumot és 32 alkritériumot tartalmaznak. Az „Adottságok” területén belül 24 alkritérium található, amelyek segítségével felmérhető a feladatok/problémák megközelítésének és megoldásának folyamata, módszere, valamint a konkrét feladatokra lebontott alkalmazás módja a szervezetben. A 8 alkritérium által meghatározott „Eredmények” részterület tényeken alapuló objektív felméréshez használható, amely lehetővé teszi az összehasonlítást más szervezetekkel. Ez utóbbi részterületen az eredmények kiválóságát és az alkalmazás kiterjedését vizsgálják.

Az EFQM modell kritériumai szerint:

1. 10%-ban a vezetés
2. 8%-ban az adott intézmény működési politikája és stratégiája
3. 9%-ban a munkaerő
4. 9%-ban az együttműködés és a források felhasználása
5. 14%-ban a folyamatok
6. 20%-ban a fogyasztók elégedettsége
7. 9%-ban a munkatársak elégedettsége
8. 6%-ban a társadalomra gyakorolt hatás, a társadalom véleménye
9. 15%-ban az eredmények

határozzák meg egy sikeres szervezet eredményét és adottságait.

A modell elemeit az Üzleti Kiválóság Modell néven is nevezik.

Összefoglalva

A minőségügyi rendszerek legfontosabb jellemzőinek összehasonlítása

Jellemzők	ISO szerinti minőségügyi rendszer	Teljes körű minőségirányítási rendszer	Közoktatás
Felölelt területek	Elsősorban csak a termékek előállításával kapcsolatos tevékenységek	Minden tevékenység a cégen belül, beleértve a szolgáltatási és adminisztratív tevékenységeket	Minden tevékenység intézményen belül (főfolyamatok, kiegészítő és feltételi folyamatok)
A hibák kezelése	Általában hibafeltárás és javítás azért, hogy a hibák ne kerüljenek a vevőhöz	A hibák megelőzése a keletkezésük helyén, az okok elemzésével és folyamatos javítással	Okok feltárása, problémamegoldás, fejlesztési lehetőségek keresése
Felelősségdelegálás és bevonás	Mindenki felelős a kitűzött minőség eléréséért, a minőségügyi felelős feladata a rendszer működtetése és javaslattétel a szükséges változtatásokra	Mindenki felelős a minőségért és feladata a folyamatos fejlesztés megvalósítása az összes tevékenységnél	Mindenki felelős a minőségért, kialakulnak a feladatkörök
A vevők kezelése	A hangsúly a külső vevőkhöz kerülő és a beszállítóktól beszerzett termékek és szolgáltatások hibáinak csökkentésén van	A megfelelő eredményesség (vevői elégedettség) biztosítása az összes folyamatnál, mind a belső, mind pedig a külső vevők számára.	A hangsúly a közvetett és közvetlen partnerek igényeinek, szükségleteinek kielégítésén van, törekvés az elégedettség elérésére

<p>Előnyök</p>	<p>Az alapvető szabályozottság megvalósítása a folyamatoknál. A vevőkhöz jutó hibák csökkentése és a belső veszteségek csökkentésének megkezdése. Javuló dolgozói morál. Tanúsítható Részvétel lehetősége a piaci versenyben</p>	<p>A minőségirányítási rendszer továbbépítése, és kiterjesztése minden tevékenységre. Összpontosítás a folyamatos javításra, a hibák és veszteségek megelőzésére minden tevékenység-nél. Gazdaságosság és versenyképesség. Elégedett belső és külső vevők. Dobogós hely megszerzésének lehetősége a piaci versenyben.</p>	<p>Az intézményi minőségfejlesztési rendszer kiépítése, a vezetői elkötelezettség erősítése, a dolgozók bevonása, a professzionális pedagógiai kultúra kialakítása. Felelősségi körök kialakítása. Elégedett közvetlen és közvetett partnerek Szervezeti kultúra fejlesztése.</p>
-----------------------	--	---	---

A Comenius 2000 ágazati minőségfejlesztési modell

Célok, feladatok, követelmények a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program intézményi szintjén (ld. Kapcsoskönyv)

- A „partnerközpontúság” kialakítása: a partnerekkel való párbeszéd és egyeztetés fontosságának felismerése, beépítése az intézmények mindennapi munkájába
- A folyamatszabályozás képességének kialakítása
- A tudatos szervezetfejlesztés képességének kialakítása
- A folyamatos fejlesztési képesség kialakítása
- Az egymástól való tanulás lehetőségének biztosítása

Az I. intézményi modell célja a partnerközpontú működéshez szükséges szervezeti működés kialakítása, ennek néhány jellemzője

- Az intézményi tevékenységet *szolgáltatásként értelmezik*, amelyet a partnerek igényeire, elvárásaira figyelve szervez az intézmény.
- A vezetés elkötelezett a működés folyamatos, tudatos fejlesztése iránt, a munkatársak szakmai kommunikációja, együttműködés, együttgondolkodás, team-munkát jellemzi a szervezetet.

- Konszenzuskereséssel érik el, hogy a pedagógusok szakmai autonómiája a partneri igények, elvárások alapján közösen elfogadott *intézményi célok* jegyében, azoknak megfelelően érvényesül.
- Az intézmény kis lépésekben történő folyamatos fejlesztéssel javítja működését. (Alkalmazza a PDCA-SDCA logikát. Ez a Comenius I.-nél még nem követelmény.)

A Comenius I. modell kiépítési folyamatának feladatai és követelményei (a modell-leírás és a monitoring ütemterv alapján)

Az előkészítés feladatai:

Vezetői interjú (vezetői tájékozottság, elkötelezettség, célok, dolgozók motiváltságának áttekintése és kialakítása).

Az első közvetlen kapcsolatfelvétel az intézménnyel. Célja feltárni azokat a motívumokat, erőforrásokat, amelyek a minőségbiztosítási rendszer megvalósítására ösztönzik az intézmény vezetőjét. Az interjú során megismerjük az intézmény főbb adatait, jellemzőit, a vezető minőségfelfogását, a vezető ismereteit a fogyasztói elvárásokról és elégedettségről, elvárásait a minőségbiztosítási folyamattal kapcsolatosan, az intézményi együttműködés lehetőségeit és korlátjait. A beszélgetés lehetőséget ad arra is, hogy a pontosítsuk a Gallup részvételét a folyamatban. Tisztázható, hogy a különböző szerepkörű résztvevők milyen jellegű, terjedelmű munkát végeznek és prognosztizálható az időbeli ütemezés, a munka volume. Az interjú alapján készült feljegyzés a vezető jóváhagyásával az intézményi minőségbiztosítási dokumentáció részét képezi. Ez alapján készül el a vezető „küldetésnyilatkozata”, nevezetesen azon szándékának nyilvánítása, hogy az intézményi folyamatokat a minőségi működés, fejlesztés érdekében alakítják.

Bevezető képzés a nevelőtestület, illetve az alkalmazotti kör részére

Résztvevői a nevelőtestület tagjai, az intézmény nem pedagógus munkavállalói, a szülők és a diákok képviselői. A tréning célja röviden tájékoztatni a folyamatmodell főbb elemeiről és a résztvevők feladatairól, **megfelelően motiválni a résztvevőket** a minőségbiztosítási folyamatban való részvételre, benyomást szerezni a nevelőtestület belső struktúrájáról, kohéziójáról, előkészíteni a minőségbiztosítási folyamatot, erősíteni a tanárok és más dolgozók minőség iránti elkötelezettségét. A tréning során

el kell jutni az intézmény által vállalt értékek konszenzusához, a küldetés megfogalmazásához.

Ezen a tréningen csoportmunkában – vagy kisebb létszámú tantestületben együtt – készítjük el a SWOT analízist (ld. OM-CD), felmérjük az intézmény erősségeit, a fejlesztendő területeket, a lehetőségeket és a veszélyeket. Megfogalmazzuk az intézmény küldetésnyilatkozatát.

A tréning már előkészíti a nyitott önértékelést, illetve annak egyes elemeit tartalmazza.

Tantestületi támogató szervezet (támogató csoport) létrehozása

(Feladatok, hatáskörök, erőforrások, kommunikációs teendők tisztázása), a minőségfejlesztési program infrastruktúrájának kialakítása (számítógép, dokumentációs rendszer, szakirodalom, helyiség a megbeszélésekhez stb.)

A Támogató Csoport feladatai:

- Együttműködés az intézmény vezetőjével, a konzulenssel és a nevelőtestület tagjaival
- Információkat gyűjt, tájékozódik, elemzi az információkat
- Képviseli az intézmény minőségfejlesztési programját
- Készíti, vezeti és tárolja a dokumentációt, ezek alapján szerkeszti a munkajelentéseket
- Számítógépet kezel, kapcsolatot tart a Gallup Intézet munkatársával
- Prezentál
- Számonkéri az elvégzett munkákat

Jól ismeri:

- A Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési programot
- Intézménye szakmai programját
- Az intézmény partnereit
- A vezetőt, vezetőket és attitűdjüket a minőségfejlesztéssel kapcsolatban, elvárásaikat, igényüket
- Az intézmény működését meghatározó szabályozást
- A Magyar Gallup Intézet (illetve az irányítást végző, segítő külső szervezet) minőségfejlesztési megközelítését, etikai szabályait és szolgáltatásait
- A folyamatszabályozás elméletét és gyakorlati lépéseit

A Támogató Csoport tagjai elkötelezettek a közoktatás minősége iránt, motiváltak a fejlesztésre és igyekeznek a tantestület más tagjait bevonni a közös célok elérésének munkálataiba. Felelőséget éreznek intézményük működése iránt és a minőségfejlesztési programot intézményi sajátosságok figyelembevételével értelmezik a konzulens segítségével.

Feladat- és erőforrásleltár összeállítása

A célmegvalósító tevékenységek, s így a minőségfejlesztés megfelelő menedzselése is megkívánja a feladatok és megoldásuk erőforrásainak gondos számbavételét. E művelet során nemcsak a meglévő erőforrásokat vesszük „leltárba”, hanem a megoldáshoz szükséges valamennyi erőforrást (ember, eszköz, anyag) igyekszünk feltárni. Ez a felmérés –egyebek mellett – abban segít, hogy idejében megtehessük a megfelelő lépéseket a hiányzó kapacitások, eszközök stb. biztosítására. A jól elkészített feladat és erőforrásleltár a reális tervezés alapja, kiindulópont a munkaterv összeállításához, a tantestületi támogató szervezet és a minőségi körök munkájához.

Minőségfejlesztési munkaterv elkészítése (feladatütemezéssel)

Az intézménynek el kell készítenie minőségfejlesztési munkatervét, amely tartalmazza:

- Az időtartamokat (megtől, meddig)
- Az elvégzendő tevékenységeket
- Az elkészült dokumentumok címét vagy tárgyát
- A felelősöket

Célszerű az időpontokat és időhatárokat a monitoring ütemezése alapján meghatározni, így kevesebb az esélye a módosításnak.

A minőségfejlesztési munkaterv az intézmény szakmai munkatervének része, publikálni kell az tantestületi nyilvánosság számára, és az intézményi munkaterv elfogadásával együtt legitimálni.

Minta a munkaterv elkészítéséhez:

Munkaterv

Időtartam	Elvégzendő tevékenységek	Időpont	Beadandó dokumentum	Felelős
	Tájékoztatás, interjú a vezetővel, tantestületi támogató szervezet létrehozása, feladat- és erőforrás-leltár			Igazgató és a konzulens
	Nyitott önértékelési szempontok (külső- és belső intézményképzés)			Támogató csoport és a konzulens
	Minőségfejlesztési munkaterv elkészítése		Munkaterv	
	Írásos összefoglaló az önértékelés eredményéről		Összefoglaló a nyitott önértékelésről	
	Munkajelentés		Munkajelentés	Konzulens és a támogató csoport vezetője
	Partnerek meghatározása – közvetett és közvetlen partnerek – a partnerek képviselőinek meghatározása – a partnerek és képviselőinek azonosítási folyamatának gyakorisága			

	Partnerek igényeinek, elégedettségének felmérése: <ul style="list-style-type: none"> – módszer, gyakoriság és mintavétel meghatározása – igény-meghatározás folyamatának rögzítése – a felmérés eredményeinek rögzítése – az ismételhetőséget és összehasonlíthatóságot lehetővé tevő mérési rend meghatározása Írásos összefoglaló a partnerazonosítás folyamatáról		Összefoglaló a partnerazonosítás folyamatáról	
--	--	--	---	--

Munkaterv

Időtartam	Elvégzendő tevékenységek	Időpont	Beadandó dokumentum	Felelős
	Összefoglaló a partneri elvárásokról A mérés eredményének összevetése a pedagógiai programmal		Összefoglaló a partneri elvárásokról	
	Munkajelentés		Munkajelentés	
	A partneri elvárások tantestület elé tárása			
	Igények elemzése Célmeghatározás Prioritási sorrend felállítása (nyitott ülés) Célok kategorizálása			Támogató csoport és a konzulens
	Írásos összefoglaló az elemzésről Csoportok megalakulása Intézkedési tervek készítése Cél eléréséhez szükséges dolgok meghatározása:		Összefoglaló az elemzésről	

	<ul style="list-style-type: none"> – feladatok – erőforrások – időtartamok – felelősök – elvárt eredmény – mérési és értékelési módok 		Intézkedési terv	Támogató csoport
	Munkajelentés		Munkajelentés	Konzulens
	<ul style="list-style-type: none"> Munkafolyamatok koordinálása Intézkedési terv végrehajtása Évzáró értekezlet Munkajelentés 		Összefoglaló Munkajelentés	Támogató csoport

.....
Igazgató

.....
Támogató csop. vez.

.....
Konzulens

A modellbevezetés feladatai és követelményei:

1. Nyitott önértékelés

A konzulens irányításával az intézmény teljeskörűen vesz részt a feladatban. Ennek célja a belső párbeszéd elindulása az intézmény helyzetéről, annak értékeléséről. Az intézmény tagjai (pedagógusok és nem pedagógus alkalmazottak) felméri a belső és külső intézményképet.

Belső intézménykép: a „belső fogyasztók”, az intézmény dolgozóinak elvárásai, jövőképe és az intézményről alkotott képe (erősségek, fejlesztendő területek).

Külső intézménykép: mit gondolnak az intézmény dolgozói arról, hogy a partnerek milyennek látják őket, a munkájukat, teljesítményüket, magát az intézményt. Melyek lehetnek az intézmény erősségei, gyenge oldalai külső szemmel. Ez egy feltételezett kép az intézményről, amelyről írásbeli összefoglaló készül.

A konzulens feladata az intézmény dolgozóinak motiválása, a feladat ismertetése, s az indoklás, miért készítjük el ezt a képet, mikor fogunk visszatérni rá.

Az összegzés a nevelési, ill. pedagógiai program és a nyitott önértékelés összevetését tartalmazza.

Módszerek, eszközök a nyitott önértékelés elvégzéséhez: SWOT analízis (ld. OM-CD), vagy EFQM önértékelési területek (ld. OM-CD), stb.

Nagyobb létszámú intézmény esetén érdemes csoportmunkában elvégezni a feladatot és több időt szánni a megbeszélésre (különösen, ha a csoportoknak nem azonos feladatot adunk). Kisebb létszámú intézmény esetében készülhet egy közös megbeszélésen alapuló SWOT, vagy más dokumentum.

Ezek a – kézzel írott, rajzos formában készített – anyagok bizonylatokként szolgálnak, meg kell őrizni őket.

Az elkészült összegzés mindenki számára ismert és hozzáférhető.

Melléklet: SWOT

2. Az érdekelt felek azonosítása

Az intézmény végiggondolja, kik a partnerei, kik azok az egyének, szervezetek, intézmények, akikkel valamiféle kapcsolatban áll, hiszen az ő elvárásainak kell megfelelnie, a partnerek elégedettsége jelenti az intézmény sikerét. A kapcsolat szorosságától függően tegyen különbséget a közvetlen és a közvetett partnerek között.

Közvetlen partnerek:

A tanulási, nevelés folyamat elsődleges szereplői: a diákok, pedagógusok, szülők, az intézmény dolgozói, akiknek nap mint nap közvetlen kapcsolatuk van az intézménnyel.

A fenntartó, aki igényeket támaszt az intézménnyel szemben, elvárásai vannak és aki forrásokat biztosít az intézmény működéséhez.

A gyerekek, a diákok következő iskolafokozata, illetve a munkaerőpiac, ahol szintén megfogalmazódnak igények, elvárások és véleményt alakítanak ki az adott intézményről.

De közvetlen partner lehet még az intézménnyel szoros kapcsolatban álló alapítvány, szakmai szervezet, amely hatást gyakorol, segíti a működést, vagy potenciális megrendelője az intézmény szolgáltatásainak.

Közvetett partnerek:

Azok a megrendelők, akik nem közvetlenül ugyan, de igényeket, elvárásokat fogalmazznak meg valamely szabályozó rendszeren keresztül, pl. jogalkotó szervezetek, Oktatási Minisztérium.

Közvetett partnerek, akik együttműködésükkel segítik, támogatják az intézményt: cégek, vállalatok, magánszemélyek, civil szervezetek, más közösségek (pl. nemzetiségi kapcsolatok) stb.

Az intézmény írásban rögzíti a partnerek kapcsolattartóit, vagy funkciókat, beosztásokat, vagy neveket sorol (ezzel az a probléma, ha változik a személy, a listát változtatni kell, ezért érdemesebb funkció szerint), akik képviselni tudják az elvárásokat. Az intézmény – az általa megállapított rendszerességgel – újra azonosítja a partnereket, módosítja a partnerek listáját. Erről dokumentum készül, amely tartalmazza:

- A partnerazonosítás megismétlésének időpontját
- A korrekció elvégzéséért felelős személyt
- A partnerazonosítás módját

A konzulens segíti a Támogató Csoportot, vagy azt a személyt, csoportot, akik elvégzik a feladatot.

A készült dokumentáció az intézmény dokumentumtárába kerül.

3. A partneri igények felmérése

Az intézmény a partneri kör igényeinek megismerését tartja szem előtt. El kell különíteni azt a kört, amelyek esetében visszajelzéseket gyűjt a rendszeres kapcsolattartás során.

Meghatározza az igényfelmérés módját, valamint az eszközöket és a rendszerességet. Kialakítja azt az eljárásrendet, amely biztosítja a folyamatos információkat (vagyis mely partnereket, milyen gyakorisággal, milyen eszközök használatával, milyen mintavétellel) a

- Partnerek elégedettségéről
- Partnerek elégedetlenségéről
- A partnerek változó igényeiről

Itt eszközként használjuk a Gallup által fejlesztett kérdőívet (ld. melléklet), amely alkalmas arra, hogy az elégedettség változását figyelemmel kísérje, továbbá összehasonlítást tesz lehetővé.

Az intézménynek – a konzulens útmutatója alapján – el kell készítenie az elégedetlenséggel, valamint az igényekkel kapcsolatos eszközöket. Kisebbségi létszámú intézmény esetében jól bevált módszer a fókuszcsoporthoz felmérés, vagy az interjú (ld. OM-CD), nagy létszámú partneri kör (vagy

meghatározottan nagyobb minta) esetében a kérdőíves felmérés alkalmazható (ld. OM-CD).

Az intézménynek meg kell terveznie a vizsgálat gyakoriságát módszerét és ezt rögzíteni kell.

A Kapcsoskönyv előírásai szerint a szülői és a tanulói mintacsoport esetében évente el kell végezni.

A mérési rend kialakításánál figyelni kell az összehasonlíthatóságra és az ismételhetőségre. Az intézmény jellegéből adódóan más partneri körök is szóba jöhetnek az évenkénti felmérés tekintetében (pl. gyógypedagógiai intézménynél a gyámhatóság, stb.)

A felmérés eredményeit írásban rögzíteni kell és a partnerek számára nyilvánossá kell tenni. Ez a dokumentáció részét képezi, a felmérő lapok, jegyzetek pedig bizonylatként szolgálnak.

4. Az igények elemzése

A nyitott önértékelés elvégzése után az intézmény (Támogató Csoport) összeveti az intézmény nevelési, pedagógiai programját a megfogalmazott igényekkel, elvárásokkal. Az előző tapasztalatokat – ha voltak már ilyen vizsgálatok – vegye figyelembe. Erről az elemzésről írásbeli összefoglaló készül, mely a dokumentáció része.

Az elemzések alapján elvárás- és problémalista készül. Természetesen mérlegelni kell, melyek a reális (megalapozott) elvárások, igények. Ez után készül a célmeghatározás. Nagyobb létszámú tantestületben érdemes csoportokban dolgozni, így hosszabb időt kell szánni az elemzésre, a megbeszélésre.

5. Célok és prioritások meghatározása

Az intézmény az elemzések és az eredményekből levont következtetések alapján határozza meg hosszú- közép- és rövidtávú céljait. A célok között prioritási sorrendet kell felállítani, különös tekintettel a Comenius program előírásaira:

- Gyermeki-, tanulói-, szülői igények
- Belső humán erőforrások fejlesztése
- Fenntartói igények
- Tanulási utak védelme

A célok meghatározása után az intézmény prioritási sorrendet állít föl (a rendelkezésre álló erőforrások figyelembevételével) és meghatározza a sikerkritériumokat. Ennek módszertani megoldásait a konzulens segíti.

A célmeghatározás és a prioritási sorrend mindenki számára ismert és a dokumentáció részét képezi.

Az így meghatározott célokra minőségi körök alakulnak (kis létszámú intézmény esetén felelős személyek, akik önként vállalják az adott feladatot).

6. Intézkedési terv készítése a célok megvalósítására

Az intézmény készítsen írásban intézkedési tervet, amelyben meghatározza

- a cél eléréséhez vezető cselekvési sort,
- a szükséges erőforrásokat
- és időtartamot,
- a felelősöket,
- az elvárt eredményt,
- annak méréseit,
- értékelési módját. (6)

Az intézkedési tervet a vezetőség és a támogató csoport együtt készítik el. A részcélok operacionalizálására és megvalósítására minőségi körök alakulnak (javaslatunk szerint max. 3), részletes feladattervvel segítve a megvalósítást.

Az intézkedési terv(ek) megvalósítása

Az intézkedési tervek folyamatosan valósulnak meg, minden kitűzött feladat megvalósulásánál értékelni, ellenőrizni lehet a megvalósulás mértékét, eredményét és az előre megállapított határidőhöz való viszonyát. Ebben a fázisban konkrét tevékenységekről van szó.

Az intézkedési terv(ek) megvalósításának értékelése

Az intézmény rendszeresen ellenőrzi és értékeli az intézkedési terv megvalósítását, ez különböző módszerekkel történhet.

Korrekciós terv készítése és megvalósítása

Korrekciós tervre természetesen csak abban az esetben van szükség, ha az értékelés során megállapításra kerültek a hiányosságok, a tervezett és a realizálódott (operacionalizálódott) tevékenység eltéréseket mutat.

A korrekciós terv az intézkedési terv módosítása, tehát ugyanazokat az elemeket tartalmazza.

Mindezek mellett fontos, hogy az intézmény építse be napi praxisába a jól bevált, sikeres fejlesztéseket (SDCA)

Irányított önértékelés

Az intézménynek meg kell határoznia az irányított önértékelésre vonatkozó eljárásrendet, amely tartalmazza

- Az önértékelés területeit
- Gyakoriságát
- Módszereit

Az önértékelés területeit a modell leírása tartalmazza.

A program zárásának feladatai:

A teljes projekt értékelése

A megvalósítás kritikus pontjai

Döntés az intézményi minőségfejlesztés további útjáról

A Comenius minőségfejlesztési program részben frissülést hozott a közoktatás rendszerébe, hosszú és nehéz tanulási folyamat volt, továbbá hasznos – elsősorban abból a szempontból, hogy a pedagógusok tudatosan törekedtek a változásra, új szemléletet képviseltek és alkalmaztak – beindított egy pozitív pezsgést, sőt némi versenyt is. A tanulás és az újdonság azonban lekötötte a figyelmet és nem a mindennapi – gyerekekkel, diákokkal való foglalkozás – feladatokra koncentráltak.

Felhasznált irodalom

Balogh Anna (szerk.) (1999): *Minőségértékelés, minőségbiztosítás az oktatásban*. Szöveggyűjtemény Fejér megyei pedagógiai Szolgáltató Intézet.

Comenius kapcsolókönyv OM, 2000. Minőségfejlesztés.

MacGilchrist, Barbara – Myers, Kate – Reed, Jane (2011): *A sikeres iskola*. Műszaki Kiadó.

Tenner, Arthur R. – De Toro, Irwind J. (1996): *Teljeskörű minőségmenedzsment*. Műszaki Kiadó.

Szűcs Edit

IV.

*Minőségellenőrzés,
minőségértékelés,
minőségfejlesztés II.*

Tartalom

Bevezetés.....	195
1. Minőségmenedzsment-rendszerek fejlődése	197
1.1. Minőség fogalma	198
1.2. A minőségmozgalom vezetői	201
1.3. A minőségmenedzsment fejlődésének főbb szakaszai a TQM-ig	205
1.3.1 A minőségellenőrzés	205
1.3.2 Minőségszabályozás	206
1.3.3 Minőségmenedzsment rendszerek	206
2. Az ISO 9001:2008-as szabványnak megfelelő minőségmenedzsment rendszer	213
2.1. A minőségirányítási rendszer auditálása.....	225
3. Teljes körű Minőségmenedzsment	227
3.1. Az EFQM mint a TQM alapvető eszköze.....	233
3.1.1. A Kiválóság Alapelvei	236
3.1.2. Az EFQM modell kritérium rendszere.....	242
Irodalomjegyzék.....	263

Bevezetés

Dr. Joseph M. Juran, a minőségügy talán legnagyobb úttörője, az Amerikai Minőségszabályozási Társaság (ASQC) 1994. május 24-én tartott kongresszusán a "termelékenység évszázadának" nevezte a 20. századot, és azt jósolta, hogy a 21. századot a "minőség évszázadának" fogják nevezni.

Azóta több mint húsz év telt el, és az elmúlt években a hazai vállalatok és intézmények is jelentős átalakuláson mentek keresztül, a piacon maradásnak és a versenyképesség kialakításának igénye a szervezetek számára szinte „előírta”, a vevői igények kielégítésének középpontba kerülését. Ennek következménye, hogy a szervezetek számára középpontba került a minőségügyi rendszerek kialakításával és hatékony működtetésével kapcsolatos kérdések.

A nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény külön paragrafusban nem rendelkezik az intézményi minőségirányításról. Ez a helyzet sok érintettben felveti a kérdést, hogy a korábbi évtizedben elkezdett intézményi minőségfejlesztési gyakorlatok (COMENIUS 2000 program, szakiskolai minőségfejlesztési modellek, TQM, EFQM, ISO vagy BGR rendszerek alkalmazása valamint a korábban kötelező IMIP) miképpen illeszkednek a legújabb jogalkotáshoz.

A törvény és az egyéb új jogszabályok gondos tanulmányozása nyilvánvalóvá teszi, hogy a most zajló változások nem jelentik a korábbi minőségfejlesztés végét, sőt a minőségirányítás beépül az intézmény működési gyakorlatába. A most folyó fejlesztések irányainak meghatározásánál az Oktatási Hivatal épített az Európai Unió e területen tett ajánlására. Így például megjelenik a külső értékelés és az önértékelés szoros kapcsolata, az értékelési kritériumok, módszerek, eljárások és az eredmények nyilvánossága. Az intézményvezető és az intézmény kötelességeinek megfogalmazásakor világos, hogy a korábban működtetett minőségirányítási folyamatokra most is szükség van, alkalmazásukra és alkalmazási gyakorlataikra a köznevelés rendszere is épít.

A törvény egy sor olyan elemet ír elő, amelyek a köznevelés minőségirányításában rendszerré szervezhetők: az intézmények külső, **pedagógiai-szakmai ellenőrzését**, ennek keretében a pedagógusok rendszeres értékelését, valamint a vezetők értékelését, az önértékelésre építve. A peda-

gógusok munkájának minőségi értékelését fogja szolgálni a jövőben az **életpályamodell**, melyben szintén külső értékelés alapján a pedagógus standardizált kritériumokkal kijelölt minőségi fokozatokba sorolható: pedagógus I, pedagógus II, mesterpedagógus, kutató tanár. Ezzel a korábbi évtizedben kiépült belső intézményi minőségfejlesztő munka további külső értékeléssel egészül majd ki.

Természetesen a most kifejlesztés alatt álló ellenőrzési-értékelési rendszerben a külső értékelők felhasználják az intézmény belső értékelési, **önértékelési** eredményeit: a pedagógusok teljesítményértékelése, az intézmény belső önértékelése, az országos kompetenciamérés beépítése az iskolai pedagógiai munka fejlesztésébe, a partnerek, szülők, pedagógusok elégedettsége, az iskolai szervezet, a pedagógiai munka irányítása, eredményessége, a nevelőtestület működése.

Az Oktatási Hivatal szakmai fejlesztőmunkája arra irányul, hogy a külső és belső értékelés szorosan összekapcsolódjon, ezáltal is segítve a belső fejlesztőmunkát és elkerülve a "kettős könyvelést", ugyanakkor azt szeretnénk, hogy mindez olyan kialakítandó **egységes standard** mentén valósuljon meg, amely egyrészt a jelenlegi intézményi jó gyakorlatokra épül, másrészt a standard a Jó Iskola tervezéséhez (Minőségtervezés) is kellő szakmai alapot és támogatást nyújt.

Ehhez a munkához nyújt segítséget a jegyzetünk, hiszen bemutatja azokat a legfontosabb minőségmenedzsment rendszereket, amelyek a köznevelésben használhatóak a tevékenység minőségi színvonalának javítására.

Minőségmenedzsment-rendszerek fejlődése

A minőségmenedzsment-rendszerek bemutatása előtt célszerű áttekinteni a minőség szó meghatározására született definíciókat, hiszen a különböző rendszerek a minőség különböző szintjeihez köthetők.

Magának a minőségnek számos jelentése van, és számos területet érint, kezdve a termékek gyártásának a minőségétől, a magán- és közszolgáltatások, a közigazgatás minőségén át egészen maguknak, a szervezeteknek, mint komplex piaci szereplőknek a minőségéig. Ez bármilyen formát is ölt azonban, a minőség mindig egy cél eléréséhez eszköz, és sohasem maga a cél, biztosítani a szervezet folyamatos versenyképességét.

1.1. Minőség fogalma

A minőség fogalma az elmúlt évtizedek során óriási változáson ment keresztül. A mai ember számára a minőség a mindennapi élet meghatározó tényezőjévé nőtte ki magát. A fejlett ipari társadalmakban a minőségi élet csak a termékek és szolgáltatások zavartalan működésével képzelhető el. A technikai fejlődés soha nem látott minőségi fejlődést eredményezett az életszínvonal tekintetében. Termékek és szolgáltatások, melyek többsége már mindennapi életünk részévé vált, s amelyek annyira természetesnek tűnnek, hogy szinte észre sem vesszük őket.

Gondoljunk az energia-szolgáltatásra, a távközlésre, vagy a közlekedésre. Az itt felsorolt tényezők, továbbá számos más termék, vagy szolgáltatás segíti életünket, de egyben függőséget is okoznak, ha arra gondolunk, hogy egy modern társadalom egyszerűen megbénulna, ilyen és hasonló termékek, vagy szolgáltatások nélkül. Ezt a helyzetet nevezte Feigenbaum alternatíva nélküli helyzetnek, műszaki szakkifejezéssel élve: tartalék nélküli állapotnak.

Napjainkban a minőség definíciók közül a stratégiai megközelítésű definíció került előtérbe, de érdemes áttekinteni néhány klasszikusnak számító megfogalmazást is.

Tenner – DeToro szerint:

„A minőség alapvető üzleti stratégia, amelynek folyamán született termékek és szolgáltatások teljességgel kielégítik mind a belső, mind a külső vevőket azzal, hogy megfelelnek kimondott és kimondatlan elvárásaiknak.”

Feigenbaum szerint a termék és szolgáltatásminőségét a következők szerint határozhatjuk meg: a termék és szolgáltatás mindazon értékesítési, tervezési, gyártási és karbantartási jellemzőinek teljes összetettsége, amely által a termék és szolgáltatása használat során kielégíti a vevő elvárásait.

Crosby szerint a minőség az „igényeknek való megfelelést és nem az eleganciát jelenti”.

Taguchi a minőséget a társadalomnak okozott veszteségeként határozza meg. Sokak szerint e definíció negatív köntösben tünteti fel a minőséget. Taguchi szavaival élve, minél kisebb a termék társadalomnak okozott vesztesége, annál jobb a termék minősége (a társadalom itt vevőt, gyártót jelent).

Philip Kotler professzor a következő filozófiákat mutatja be:

- Termelési koncepció: a vevőt elsődlegesen az alacsony árak, valamint a termékek és szolgáltatások könnyű elérhetősége érdekli.
- Termékkoncepció: a fogyasztók jobban szeretik azokat a szolgáltatásokat, amelyeket tisztességesen végeznek el.
- Eladási koncepció: a vevő nem fogja a szolgáltatást kizárólag azért megvásárolni, mert az eladó felhívja a figyelmét.

Marketing-megközelítésmód: azon a meggyőződésen alapul, hogy a szervezet üzleti célkitűzései a lehető legjobban úgy érhetők el, ha a végső felhasználó hiánytalanul elégedett.

David Garvin *A minőségmenedzselése* című könyvében a minőségnek a következő megközelítésmódjait sorolja fel: (Tenner – DeToro:1996.)

Transzcendens megközelítés: A minőség az, ami kiállta a próbát. Vagyis a minőséget nem lehet definiálni, azt az ember csak akkor ismeri fel, ha látja.

Termék alapú megközelítés: A minőség meghatározott tulajdonság jelenlétén vagy hiányán alapszik. Ha valamely tulajdonság kívánatos, akkor e definíció szerint az illető tulajdonság nagyobb mennyiségű jelenléte esetén a termék vagy szolgáltatás igen jó minőségű.

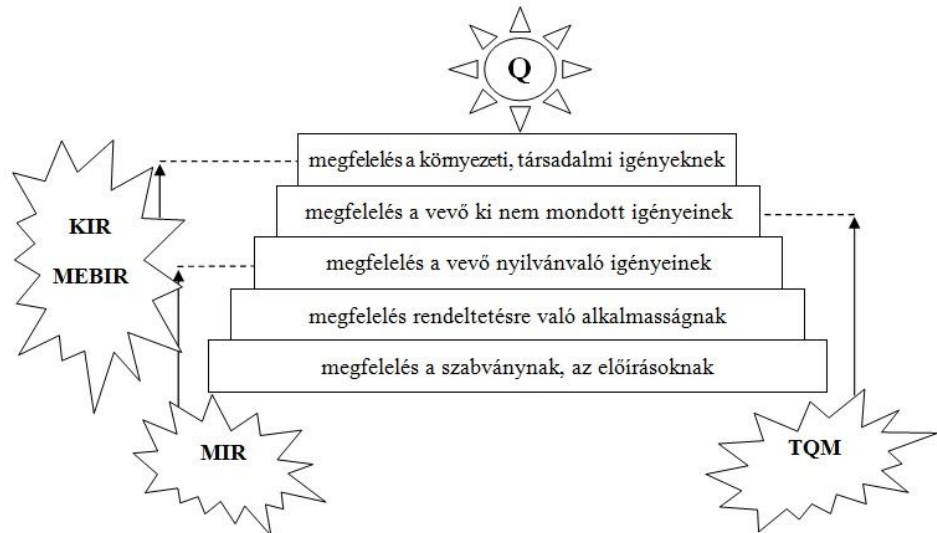
Termelés alapú megközelítés: Minőség az, amit a gyártó az adott eszközzel, az adott környezetben elő tud állítani, feltéve, ha a termék megfelel az előre meghatározott kívánalmaknak vagy specifikációnak. Ha nem sikerül megfelelni, az a minőség hiányát jelenti.

Felhasználó alapú megközelítés: A minőség azt jelenti, hogy képesek vagyunk a vevők igényeit, elvárásait vagy szükségleteit kielégíteni.

Érték alapú megközelítés: A minőség azt jelenti, hogy meghatározott tulajdonságú terméket kínálunk a fogyasztónak elfogadható költséggel vagy áron.

Szabvány alapú megközelítés: A minőség a termék azon tulajdonsága, hogy megfelel-e a vonatkozó szabvány követelményeinek.

A minőségmenedzsment rendszerek megértését azonban a minőség szintjeinek megkülönböztetése segíti.



1. ábra

*A minőség szintjei és a minőségmenedzsment rendszerek kapcsolata
(Forrás: Saját szerkesztés)*

A kialakult különböző minőségmenedzsment-rendszerek alkalmazásával a minőség más-más szintjei érhetők el. Az ISO 9001:2008-as szabványnak megfelelő minőségirányítási rendszer (MIR) a vevő kimondott igényeinek megismerését és kielégítését segíti, míg a Teljes körű minőségmenedzsment bevezetése a vevő ki nem mondott igényeinek kielégítését célozza meg. Az integrált irányítási rendszerek, azaz a Környezetközpontú irányítási rendszer (KIR), a Minőségirányítási rendszer (MIR), valamint a Munkahelyi egészségvédelmi és biztonsági menedzsmentrendszerek együttes alkalmazása a környezeti és társadalmi igények kielégítését is segíti.

1.2. A minőségmozgalom vezetői

A minőségmozgalom vezetői Tenner-Detoro:1996. rendszerezése alapján:

Frederick W. Taylor

Az elsők között próbálta meg új megközelítési mód segítségével javítani az ipari szervezetekben dolgozó, képesítés nélküli munkások teljesítményét.

Taylor koncepciók egész sorát dolgozta ki, amelyek a munkaminőség javításának alapjait vetették meg századunkban. Az elemzésnek ezzel a szisztematikus megközelítésével, valamint az alapvető koncepciók manuális munkára történő alkalmazásával Taylor kiérdemelte a „tudományos menedzsment atyja” címet.

Walter A. Shewhart

Könyvét, A gyáripari termékek gazdasági minőség ellenőrzése című munkáját a statisztikusok úgy tekintették, mint mérföldkövet a gyáripari termékek minőségének javítására irányuló erőfeszítések terén. Shewhart leszögezte, hogy a gyártás minden egyes megnyilvánulási területén létezhetnek eltérések, de ezeket értelmezni lehet egyszerű statisztikai eszközök alkalmazásával, min például a mintavétellel vagy a valószínűségelmélettel. Shewhartnak a mintavétellel és az ellenőrző grafikonnal kapcsolatos munkája magára vonta egy másik statisztikus, W. Edwards Deming figyelmét is.

W. Edwards Deming

Deming szerint a minőség elsősorban a felsőbb szintű menedzsment tetteinek és döntéseinek, nem pedig a munkások cselekedeteinek a következménye. Deming hangsúlyozza, hogy a munka „rendszere” dönti el, hogy a munkát hogyan végzik, márpedig rendszert teremteni csak a menedzserek tudnak. Csak a menedzserek dönthetnek a pénzösszegek elosztásáról, ők biztosíthatják a munkások kiképzését, választhatják meg a be rendezéseket és szerszámokat, amelyeket a munkások használnak, és ők teremthetik meg magát az üzemet és azt a környezetet, amely szükséges a minőség eléréséhez. Csak a felsőbb szintű menedzserek dönthetnek arról, hogy a cég mely piacokon tud működni és milyen termékeket vagy szolgáltatásokat fog értékesíteni.

Deming alapelveit a TQM-ről, a híres 14 pontjában fogalmazta meg:

1. Fogalmazzunk meg és tegyük nyilvánossá valamennyi munkatárs számára a cég vagy egyéb szervezet céljait és törekvéseit tartalmazó nyilatkozatot. A menedzsmentnek folyamatosan bizonyítania kell az e nyilatkozat iránti elkötelezettségét.
2. Tanuljuk meg az új filozófiát, a felső menedzsment, de mindenki más is.
3. Értsük meg az ellenőrzés célját a folyamat javítása és a költségek csökkentése érdekében.
4. Vessünk véget annak a gyakorlatnak, mely az üzletet kizárólag az árcédula nyomán jutalmazza.
5. Javítsuk állandóan és szüntelenül a termékek- és szolgáltatások rendszerét.
6. Vezessük be a (készségeket nyújtó) képzést.
7. Tanítsuk és intézményesítsük a vezető szerepet.
8. Száműzzük a félelmet, teremtsünk bizalmat, teremtsünk újításokra ösztönző légkört.
9. Optimalizáljuk a csapatok, csoportok, személyzet erőfeszítéseit a cég céljainak és törekvéseinek valóra váltására.
10. Küszöböljük ki a munkaerő buzdítását.
11. (a) Küszöböljük ki a termelés számszerű kvótáit. Helyettük tanuljuk meg és intézményesítsük a javítás módszereit. (b.) Küszöböljük ki a célkitűzések segítségével történő menedzselést. Helyettük ismerjék meg a folyamatokban rejlő lehetőségeket és azt, hogy hogyan javítsunk azokon.
12. Távolítsuk el a korlátokat, melyek megfosztják az embereket a kézműves munka okozta büszkeségtől.
13. Bátorítsuk mindenkinél a tanulást és önfejlesztést.
14. Cselekedjünk a változások végrehajtása érdekében.

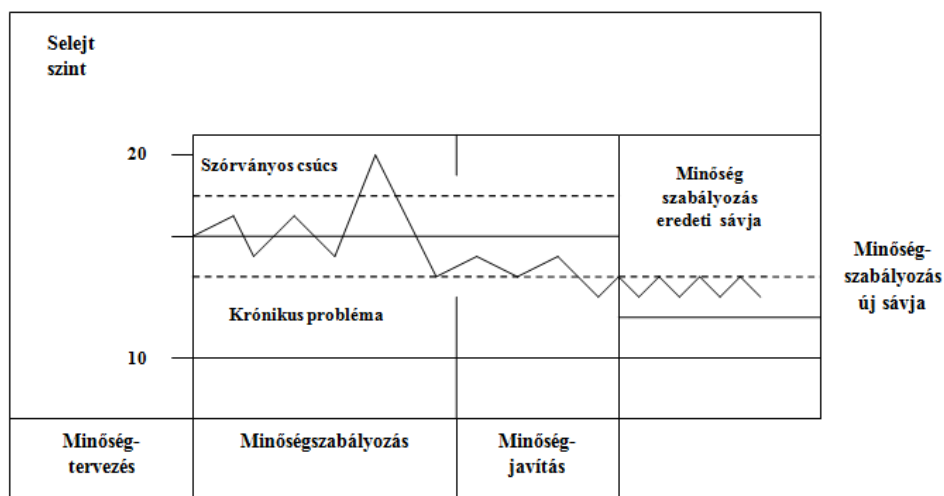
Dr. Joseph M. Juran

A Juran-trilógia három eleme a következő:

1. Minőségtervezés: Ide tartozik az a folyamat, amely azonosítja a vevőket, igényeket, a termékeknek és szolgáltatásoknak azon vonásait, amelyeket a vevők elvárnak, és azokat a folyamatokat, amelyek az adott termékeket és szolgáltatásokat a megfelelő tulajdonságokkal látják el.

2. Minőségellenőrzés: E folyamat során a termékeket megvizsgálják, és a vevők által eredetileg meghatározott igényekkel összevetve értékelik.
3. A minőség tökéletesítése: Ez az a folyamat, amelynek során a fenntartó mechanizmusok a helyükre kerülnek, és ily módon a minőség folyamatosan elérhető.

Meg kell ismerni a vevő igényeit. Olyan rendszert kell kiépíteni, amely méri a minőséget, olyan termékeket kell megtervezni, amelyek kielégítik a vásárlók igényeit, optimalni kell a termék konstrukciót, és állandóan fejleszteni kell a gyártási folyamatot a minőség növelése érdekében (2. ábra).



2. ábra

A Juran-trilógia (Forrás: Saját szerkesztés)

Philip. B. Crosby

Leghíresebb könyve *A minőség ingyen van* címmel jelent meg 1979-ben. Crosby a minőséggel kapcsolatos elméletét tizennégy tételben összegezte, amelyeket ő „abszolútumoknak” nevezte. Crosby abszolútumai közül kettőt, a nulla hibát és a minőségköltséget különösen nehéz volt a gyakorlatba átültetni.

Dr. Armand V. Feigenbaum

Feigenbaum leszögezte, hogy a minőségért való felelősség túlmutat a termelésben érintett osztályokon. Átala vált ismertté a teljes körű minőségellenőrzés (TQC) néven. Feigenbaum úgy határozta meg a TQC-t, mint egy hatékony rendszert, amely kiterjed a minőségfejlesztésre, a minőségmegtartásra, a minőségjavításra a vállalati szervezet különféle részleteinek tevékenysége során. Ő dolgozta ki a „minőség költsége” koncepciót is, amely eszközzel a teljes körű minőségmenedzselés elfogadásának előnyei mérhetőek.

Összefoglaló kérdések:

1. Mi a minőség fogalma?
2. Ismertesse Deming 14 pontját!
3. Határozza meg Juran-trilógia három elemét!
4. Ismertesse a minőség szintjeit.

1.3. A minőségmenedzsment fejlődésének főbb szakaszai a TQM-ig

1.3.1 A minőségellenőrzés

A minőségellenőrzés és a szabványok fejlődése évszázados közös múlttra tekintenek vissza. Évszázadokkal ezelőtt a kézművesek az egyéni szaktudásuk, képességeik alapján határozták meg termékeik műszaki és minőségi színvonalát. Ennek megfelelően egyéniek voltak a minőségi előírások is, ezek betartása és ellenőrzése is a saját feladatuk volt.

A F. W. Taylor által kezdeményezett, „tudományos menedzsment” néven ismert mozgalom hatására a tervezés különvált a végrehajtástól. Ekkor kezdtek először menedzselési módszereket használni a hatékonyság növelésére. E folyamat részeként az ipari termelő folyamatokban a munkavezetők kezéből kivették a végtermék - ellenőrzési feladatot, s önálló, kiképzett, független minőségellenőröket bíztak meg ezzel a feladattal. A minőségellenőrzés önálló diszciplínává, szakmává vált, mely először a végtermék ellenőrzésével, minősítésével szabályozó elemként vált a gyártási folyamat elengedhetetlen részévé.

A minőségellenőrzés egy termék, vagy szolgáltatás egy vagy több jellemzőjének mérése műszerrel, mérőeszközzel, idomszerrel, mérőberendezéssel történő vizsgálata, szemrevételezése, érzékszervi minősítése stb. – valamint az esetek döntő részében az eredmények összehasonlítása az előírt követelményekkel annak érdekében, hogy megállapítsuk: elértük-e a megfelelőséget minden egyes minőségjellemzőre nézve.

A minőségellenőrzés alapelve, hogy állandóan érvényesüljenek az előre rögzített minőségi követelmények.

Az elsődleges cél a hiba-megállapítás; az alkalmazott módszerek közé tartozik a: szabványosítás, mérés. Jellemzője, hogy a minőségellenőrzési részleg felelős a minőségért. A minőségellenőrzés nagy hátránya, hogy egyáltalán nem biztosítja a továbbfejlődést. A termelő és a minőséggel foglalkozó részlegek között folyamatosan érdekellentétek keletkeznek. Módszerei elsősorban a hiba megállapítására vonatkoznak a folyamat végén, így nem nyílik lehetőség a folyamat közbeni visszacsatolásra. Olyan ez, mintha a diákot csak az iskola végén tett vizsgáján ellenőriznék és minősítenék. További negatívum, hogy a felsőbb vezetők teljesen elszakadnak a minőségügyi funkciótól, ezáltal egyre kevesebb információ jut el hozzájuk – krízishelyzetben így nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel.

A gyártásközi minőségellenőrzést Shewart vezette be, matematikai statisztika módszereinek alkalmazásával.

1.3.2 Minőségyszabályozás

A minőségyszabályozás a tömeggyártás megindulásával alakult ki. Fejlődött a technológia, a munkaszervezés, a minőségellenőrzés tudománya. Az ipari termelés tömegszerűségének növekedése jótékonyan hatott a matematikai statisztikai elveken minőségellenőrzésre. Már a gyártási folyamat közben végeztek a minőségre vonatkozó méréseket, és a folyamatok szabályozásával biztosították a termék elvárásoknak megfelelő jellemzőit. Valószínűségelméleti számítások segítségével jutottak el arra a felismerésre, hogy a gyártott mennyiségből kivett - minta számítható - módon reprezentálja a sokaság jellemző tulajdonságait. Nem kellett már minden egyes gyártott darabot funkcionális vizsgálatnak alávetni, annak érdekében, hogy a végellenőrzés rátegye a minősítő bélyegzőt a végtermékre.

Minőségyszabályozáson azokat az operatív tevékenységeket és módszereket értjük, amelyek a minőségi követelmények teljesítését szolgálják a minőség megvalósításának teljes körfolyamatában.

A minőségyszabályozás fő célja az ellenőrzés és szabályozás lett. Jellemző módon a termelő és műszaki részlegek felelnek a minőségért. A statisztikai mintavétellel történő minőségyszabályozás esetén a minőséget már nemcsak ellenőrzik, hanem igyekeznek kézben tartani a folyamatot, és szerepet kap a helyesbítő tevékenység is.

Ennek megalkotásában Deming, Juran, Feigenbaum 1955/60-1975/80 végeztek kiemelkedő munkát. A teljes körű minőségyszabályozás alap gondolata az, hogy a vállalatok csak akkor érhetnek el igazi eredményeket a jobb minőség és az alacsonyabb önköltség területén, ha megkezdnek egy, kifejezetten a termékminőséget szolgáló, döntési és működési keretrendszer kifejlesztését, amely elég hatékony ahhoz, hogy megtegye a minőségyszabályozás által szükségesnek talált lépéseket.

1.3.3 Minőségmenedzsment rendszerek

Európa a minőségbiztosítás vállalaton belüli alrendszerrel fejlesztésével a minőségmenedzsment rendszerek irányába lépett tovább. Az alrendszer nem csak a termelő részlegeket és folyamatokat foglalja magába, hanem lényegében a vállalat minden, a vevő által megfogalmazott igények biztosításában közreműködő részlegét és folyamatait. A modell középpontjá-

ban a működő rendszer szabályozottságának megteremtése és működésében az optimum elérése áll. A kialakított minőségügyi rendszer biztosítja a vevők igényeinek teljesítésében közvetlenül, vagy közvetetten résztvevő részlegek munkájának összehangolását. A minőségügyi rendszerek felépítésének sokféle lehetősége van, de leggyakrabban az ISO 9000-es szabványsorozaton alapul.

A ma ismert nemzetközi minőségügyi szabványok legjelentősebb öse a MIL-Q-9858-as USA katonai szabvány, melyet 1959-ben fogadott el az USA Honvédelmi Minisztériuma. Ezt 1968-ban a NATO saját minőségbiztosítási szabványként adoptálta és AQAP1-nek nevezte el.

Ezzel párhuzamosan fejlődtek a szállító minőségbiztosítási szabványok, amelyeket a nagy gyártók, mint a 3 nagy amerikai autógyártó és a Honvédelmi Minisztériumnak szállító fővállalkozók hoztak létre. Ezek a szervezetek – amelyek erősen függenek a részegység- és alkatrész beszállítóktól – felismerték, hogy a velük szemben megfogalmazott minőségi szabványok azt igénylik, hogy ők is minőségi előírásokat (szabványokat) fogalmazzanak meg beszállítóikkal szemben. Ennek eredményeképpen jöttek létre a védjegyzett minőségi szabványok, mint pl. Q1 (Ford Motor Company) TFE (General Motors).

1979-ben Nagy-Britannia kormánya úttörő lépésre szánta el magát: kereskedelmi tevékenységében elfogadott egy minőségügyi szabványrendszert. A Brit Szabványügyi Hivatal (BSI, British Standards Institute) a DEF/STAN, AQAP és MIL-Q szabványokból kifejlesztette a BS5750-es minőségbiztosítási rendszert.

A szabvány létrehozásán túlmenően a brit kormány aktívan támogatta és népszerűsítette azt. Lehetővé tette, hogy a minőségbiztosítási rendszer alkalmazói akkreditáltathassák magukat, továbbá lehetővé tette a tanúsítók és képzők akkreditálását is.

1987-ben a Nemzetközi Szabványügyi Hivatal (ISO) a BS5750 brit szabványra alapozva létrehozta az ISO 9000 minőségügyi szabványrendszert, majd az Európai Közösség EN jelzéssel az ISO 9000-rel gyakorlatilag azonos szabványt fogadott el. Az ISO 9000-es szabványokat a nemzeti szabványosítással foglalkozó szervezetek nemzeti szabványként is kiadták. Így itthon e szabványok MSZ-EN-ISO- jelzéssel kerültek magyar nyelven kiadásra.

Az ISO 9000 szabványsorozat népszerűségét és fontosságát igazolja, hogy az elkészülte óta egyre több iparág szakmai testülete adott ki irány-

elveket a szabvány alkalmazásához. Számos kapcsolódó szabvány került kiadásra, amely elősegíti, teljesebbé teszi az ISO 9000 szabványsorozatot és megkönnyíti alkalmazását.

A 2000. év vége előtt érvényben lévő legfontosabb szabványok – a teljesség igénye nélkül – a következők:

Az ISO 91000-1 Minőségirányítási és minőségbiztosítási szabványok. Irányelvek a kiválasztáshoz és az alkalmazáshoz.

Az ISO 9001 Minőségügyi rendszerek. A tervezés, a fejlesztés, a gyártás, a telepítés és a vevőszolgálat minőségbiztosítási modellje.

Az ISO 9002 Minőségügyi rendszerek. A gyártás, a telepítés és a vevőszolgálat minőségbiztosítási modellje.

Az ISO 9003 Minőségügyi rendszerek. A végellenőrzés és vizsgálat minőségbiztosítási modellje.

A jelenleg érvényben lévő szabványok 2000 decemberében láttak napvilágot.

- Az MSZ EN ISO 9000:2005, Minőségirányítási rendszerek alapok és szótár.
- Az MSZ EN ISO 9001:2009, Minőségirányítási rendszerek. Követelmények.
- Az MSZ ISO 9004:2010, Minőségirányítási rendszerek. Útmutató a működés fejlesztéséhez.

A jelenleg érvényben lévő rendszerek felülvizsgálatához pedig az MSZ EN ISO 19011:2011-es szabvány, „Útmutató minőségirányítási és/vagy környezetközpontú irányítási rendszerek auditjához” ad segítséget.

Az MSZ EN ISO 9001:2009-es szabványban a struktúráról a folyamatokra helyeződött a súlypont, és TQM elemeket vetít előre.

Az MSZ EN ISO 9001:2009-es szabvány a minőségirányítás folyamat-szemléletű megközelítésének alkalmazására ösztönöz.

Folyamat alapú megközelítés: Bármely tevékenység, amely bemeneteket fogad és ezeket kimenetekké alakítja át, folyamatnak tekinthető. Ahhoz, hogy egy szervezet hatásosan tudjon működni, meg kell határozni és irányítani kell számos, egymással összefüggő folyamatot. Az egyik kimenete gyakran egyben a következő folyamat közvetlen bemenetét is jelenti. Az egy szervezeten belül alkalmazott folyamatok és az ilyen folyamatok közötti kölcsönhatások módszeres azonosítását és irányítását az irányítás „folyamat-szemléletű megközelítés”-ének nevezzük.

Vevőközpontúság: A szervezetnek tisztában kell lennie a vevők jelenlegi és jövőben várható szükségleteivel, ki kell elégítenie a vevői követelményeket és elvárásokat.

Vezetés: A vezetésnek kell összehangolnia a szervezet céljait egészé. A vezetésnek ki kell alakítani azt a belső környezetet, amelyben a munkatársak teljes mértékben azonosulni tudnak a szervezet céljaival, feladataival.

Az emberek bevonása: Az emberek a szervezet minden szintjének lényegi elemei, teljes bevonásuk lehetőséget biztosít képességeiknek a szervezet számára történő legjobb felhasználására.

Rendszer megközelítés és irányítás: A szervezet hatékonyságát és eredményességét javítja az egymással kölcsönhatásban álló folyamatok azonosítása, megértése és irányítása.

Folyamatos javítás: A szervezet átfogó teljesítményének folyamatos javítása a szervezet permanens célja.

A tényeken alapuló döntéshozatal: Az eredményes döntés csak az adatok és az információk elemzésén alapulhat.

Kölcsönösen előnyös szállítói kapcsolatok: A szervezet és a szállítói kölcsönösen függenek egymástól, kölcsönösen előnyös együttműködésük mindkét fél számára előnyös. (Dr. Kövesi János:2001., ISO 9000:2005, ISO 9004:2010.)

A felsorolt alapelveket két csoportra bonthatjuk:

- korábban ismert alapelvek, amelyek korábban többé-kevésbé érvényesültek;
- új, vagy módosult alapelvek: amelyek új elemként jelennek meg a rendszerben.

Korábban ismert alapelvek:

A rendszerszemlélet az irányításban és a tényeken alapuló döntéshozatal azért a korábbi szabványban is szerepelt.

A vezetés szerepe azonban bővült. A vezetésnek eddig is feladata volt, hogy gondoskodjon a célok, az irányok és a szervezet tudatos kialakításáról. Az új alapelv azonban kiemeli, hogy a vezetőknek olyan környezetet kell létrehozniuk, amelyben az emberek teljes mértékig részt vesznek a szervezet céljainak elérésében. Ez a gondolat korábban nem szerepelt, a szabvány több helyen inkább azoknak a személyeknek a részvételét emelte ki, akik számottevően befolyásolják a termék minőségének alakulását.

Hasonló a helyzet a folyamatszegléletű megközelítés estében. Ez a szemlélet tekinthető minden minőségirányítási rendszer alapjának, hiszen a minőségirányítás feltételezi, hogy minden folyamatot ellenőriznek, az ellenőrzés eredményét visszacsatolják, majd pedig mindezt kiterjesztik a teljes termék előállítás rendszerre.

Az ISO első és második kiadásának megfelelő minőségbiztosítási rendszerek auditálása során, az auditorok a 20 elemnek megfelelő követelmények teljesülését ellenőrizték, míg a rendszer egészének hatásossága háttérbe szorult. Az új szabvány kidolgozásakor visszaállították az alapgondolatot, és a folyamatok szerinti szemléletet érvényesítették.

Új, vagy módosult alapelvek:

Az egyik legfontosabb a vevőközpontúság. A megfogalmazott irányelv a vevők követelményeinek teljesítését, és ha lehet, felülmúlását tűzte ki célul. A szabvány tehát külön követelményt tartalmaz vevőközpontúság címen, ebben előírja, hogy a felső vezetőségnek gondoskodnia kell a vevői követelmények meghatározásáról. A vevőközpontúság utal a TQM alapelveihez való közeledésre.

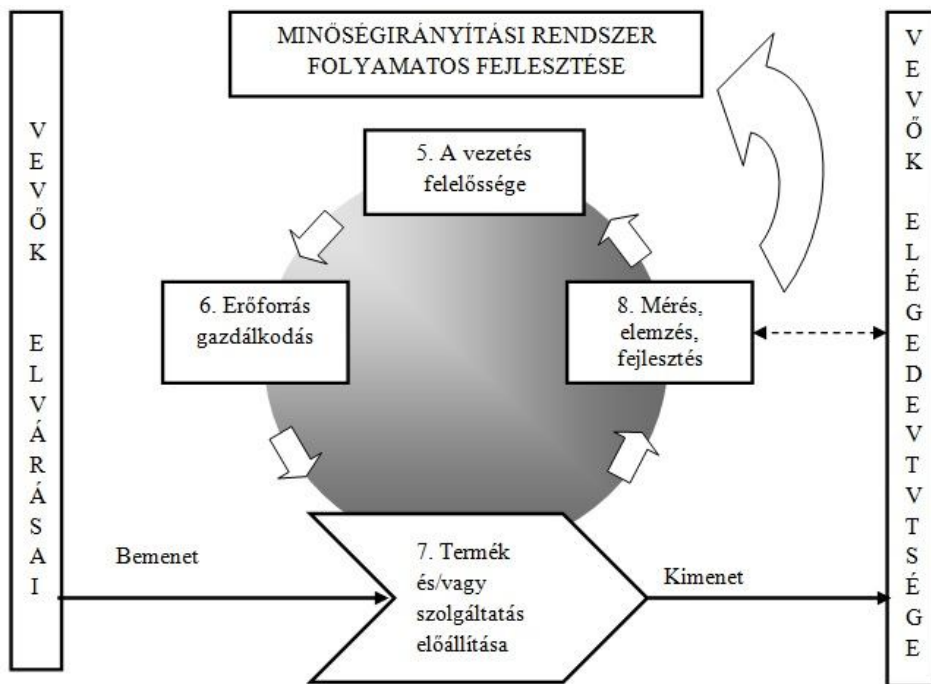
Teljesen újnak tekinthető az emberek bevonása, mint alapelv. Ez a követelmények között nem szerepel, ilyen irányú ajánlást az ISO 9004:2000 tesz. Felveti a munkatársak bevonását a döntéshozatalba, amely nyilvánvaló közeledés a TQM irányába.

A folyamatos továbbfejlesztés gondolata az ISO 9001:2008-ban új szempontként jelenik meg. Az erre vonatkozó konkrét követelmények főleg a helyesbítő-, és megelőző tevékenységeket, valamint az auditok eredményeinek és az adatoknak az elemzését, felhasználását jelölik meg a folyamatos továbbfejlesztés módszereiként. Az ISO 9004:2010 a rendszer továbbfejlesztéséhez ajánlott intézkedéseket foglalja össze, így a kérdést nem szűkíti le a konkrét teendőkre, hanem felméri a továbbfejlesztéssel kapcsolatban megfontolandó teendőket. A folyamatos továbbfejlesztés megjelenése szintén a TQM alapelveihez való további közeledésre utal.

A kölcsönösen előnyös kapcsolatok a beszállítókkal teljesen új szempont, mely az ISO 9004:2010 ajánlásaiban szerepel. Ezek az ajánlások olyan megfontolásra ösztönöznek, hogy a szervezet fontolja meg partnerkapcsolat létesítésének célszerűségét beszállítóival úgy, hogy az felölelje a közös stratégia kidolgozását, valamint az ismeretek, a kockázat és a haszon megosztását.

Az ismertetett alapelveken kívül még vannak további alapelvek is, melyek az ISO 9004:2008 ajánlásai között szerepelnek. Érdekes még két lényeges elemet kiemelni, az egyik a vevőközpontúságot kiterjesztő, a „más érdekelt felek” megelégedettségét célul kitűző alapelv, míg a másik a tevékenységek eredményességét a hatékonysággal összekapcsoló, így az eredményeket a ráfordítások tükrében vizsgáló alapelv.

Az ISO 9001:2008-as szabvány felépítését a 3. ábra mutatja.



3. ábra

Az ISO 9001:2008-as szabvány struktúrája (Forrás: ISO 9001:2008 szabvány)

Összefoglaló kérdések:

1. Ismertesse a minőségmenedzsment rendszerek fejlődési szakaszait!
2. Melyek a minőségirányítási rendszerekhez kapcsolódó szabványok?
3. Ismertesse a ISO 9001:2008-as szabvány alapelveit.
4. Ismertesse az ISO 9001:2008-as szabvány elemeit.

Az ISO 9001:2008-as szabványnak megfelelő minőségmenedzsment rendszer

Az ISO 9001:2008 nemzetközi szabvány szövegét az ISO/TC 176 „Minőségirányítás és minőségbiztosítás” műszaki bizottságának „minőségügyi rendszerek” 2-es albizottsága dolgozta ki. Európai szabvánnyá való átvételét a CEN Irányítási Központ (CMC) a CEN/BT WG 107 támogatásával intézte. A szabvány fő fejezetei a következők:

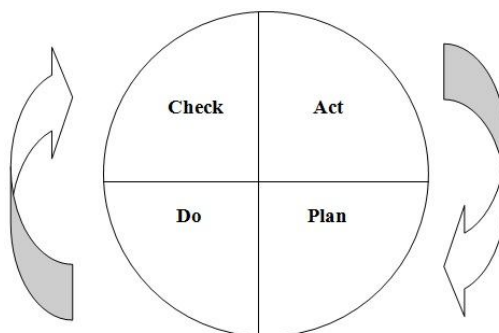
Bevezetés

Általános tájékoztatás

Egy minőségirányítási rendszer alkalmazása a szervezet felső vezetésének stratégiai döntésén kell, hogy alapuljon.

Folyamatszempléltű megközelítés

Ahhoz, hogy a szervezet eredményesen és hatékonyan tudjon működni, meg kell határozni és irányítani kell számos, egymással összefüggő folyamatot. Bármely tevékenység, amely erőforrásokat használ, és amelyet úgy irányítanak, hogy bemeneteket kimenetekké alakítson át, folyamatnak tekinthető. Az egyik folyamat kimenete gyakran egyben a következő folyamat közvetlen bemenetét is jelenti. Minden folyamat esetében alkalmazni lehet a PDCA (Plan-Do-Check-Act) ciklust, melyet a 4. ábra szemléltet.



4. ábra

PDCA ciklus (Forrás: ISO 9001:2008-as szabvány)

Plan: (tervezés): azoknak a céloknak és folyamatoknak a megállapítása, amelyek a vevői követelményeknek és a szervezet politikájának megfelelő eredmények eléréséhez szükségesek;

Do: (végrehajtás): a folyamatok bevezetése;

Check: (ellenőrzés): a folyamatok és a termékek figyelemmel kísérése és összehasonlítása a politikával, a célokkal és a termékre vonatkozó követelményekkel, valamint az eredmények bemutatása;

Act: (intézkedés): intézkedések megtétele a folyamat működésének folyamatos fejlesztésére.

Kapcsolat az ISO 9004-el

Az ISO 9001-nek és az ISO 9004-nek ez a kiadása a minőségirányítási rendszerekre vonatkozó, összehangolt szabvány pár, amelyet úgy dolgoztak ki, hogy ezek kiegészítik egymás, de egymástól függetlenül is használhatók. Az ISO 9004 a minőségirányítási rendszerek céljainak szélesebb körére nézve ad útmutatást, mint az ISO 9001, különösen a szervezet általános működésének, hatékonyságának és eredményességének folyamatos fejlesztését illetően.

Összehangoltság más irányítási rendszerekkel

Ez a szabvány összhangba hozható az ISO 14001:2005-ös KIR szabvánnyal. Az ISO 9001:2008-as szabvány nem tartalmaz olyan követelményeket, amelyek más – például környezetközpontú, munkahelyi egészségvédelmi és biztonsági, pénzügyi vagy kockázatkezelési – irányítási rendszerek körébe tartoznak.

Az ISO 9001:2008-as szabvány felépítése a következő:

Alkalmazási terület

Az ISO 9001:2008 szabvány arra az esetre határozza meg a minőségirányítási rendszerre vonatkozó követelményeket, amikor egy szervezetnek bizonyítania kell, hogy képes folyamatosan a vevő és az alkalmazandó jogszabályok követelményeinek megfelelő terméket szolgáltatni, és az a célja, hogy fokozza a vevő megelégedettségét a rendszer eredményes alkalmazása során.

Rendelkező hivatkozás

A szabvány olyan előírásokat tartalmaz, amelyeket a szövegben lévő hivatkozások miatt e nemzetközi szabvány előírásaiként kell alkalmazni.

Szakkifejezések és meghatározások

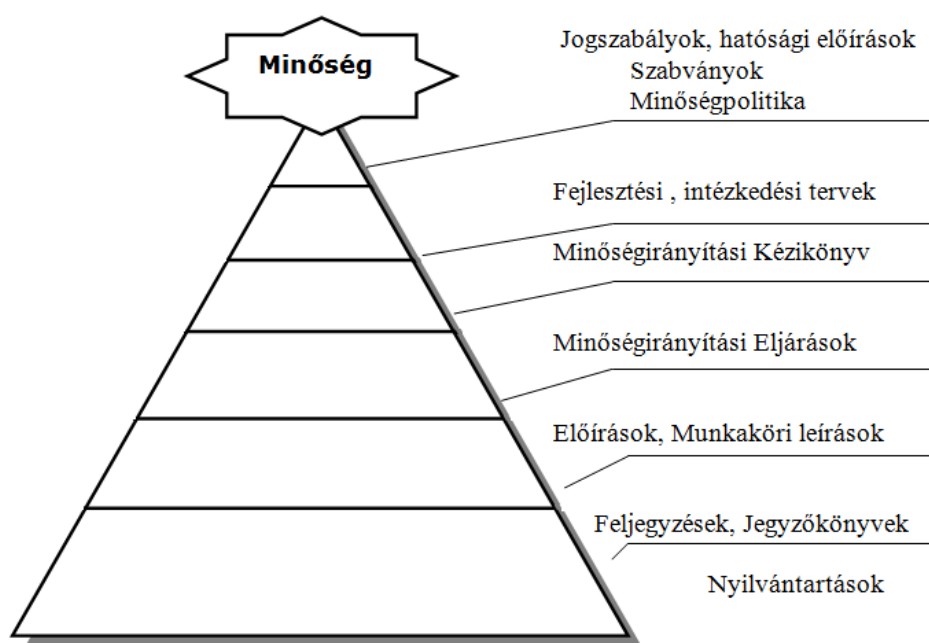
Az ISO 9001:2008 szabványban az ISO 9000:2005 szabvány kifejezései az irányadóak.

Minőségirányítási rendszer**Általános követelmények**

A szervezetnek dokumentálnia kell, be kell vezetnie és fenn kell tartania egy minőségirányítási rendszert, valamint folyamatosan fejlesztenie kell annak eredményességét.

A dokumentálás követelményei**Általános útmutatás**

A dokumentálás általános követelményeit a következők szerinti strukturált dokumentációs rendszer rögzíti.

**5. ábra**

*A minőségirányítási rendszer dokumentációs rendszere
(Forrás: Saját szerkesztés)*

A dokumentációnak tartalmaznia kell: dokumentált nyilatkozatot a minőségpolitikáról és minőségcélokról, a minőségirányítási kézikönyvet, a szabványban megkövetelt eljárásokat, azokat a dokumentumokat, amelyekre a szervezetnek – folyamatai eredményes tervezésének, működtetésének és szabályozásának biztosítása céljából – szüksége van, valamint a szabványban megkövetelt feljegyzéseket.

Minőségirányítási kézikönyv

A szervezetnek minőségirányítási kézikönyvet kell készítenie és fenntartania, amely tartalmazza a rendszer alkalmazási területét, indokolja a kizárásokat, meghivatkozva a dokumentált eljárásokat és leírja a folyamatok közötti kölcsönhatásokat.

A dokumentumok kezelése

Dokumentált eljárást kell készíteni, mely meghatározza a dokumentumok megfelelőségét, jóváhagyását, átvizsgálását, valamint a dokumentumok kiadási és érvénytelenítési folyamatát.

A feljegyzések kezelése

Feljegyzéseket kell készíteni és meg kell őrizni, hogy bizonyítékul szolgáljanak arra, hogy a minőségirányítási rendszer megfelel a követelményeknek és hatékonyan működik.

A vezetőség felelősségi köre

A vezetőség elkötelezettsége

A vezetésnek bizonyítania kell elkötelezettségét a minőségirányítási rendszer létrehozása és bevezetése iránt, valamint folyamatosan fejlesztenie kell annak eredményességét.

Vevőközpontúság

A felső vezetésnek gondoskodnia kell arról, hogy a vevői követelményeket meghatározzák és kielégítsék a vevő megelégedettségének fokozása céljából.

Minőségpolitika

A vezetőségnek minőségpolitikát kell kialakítani a szervezet céljainak megfelelően. A minőségpolitikának tartalmaznia kell a rendszer fejlesztése iránti elkötelezettséget és keretet kell adnia az évente meghatározásra kerülő minőségcélokhoz.

Tervezés

Minőségcélok

A felső vezetésnek gondoskodnia kell arról, hogy a minőségcélokat ki-tűzzék és lebontsák a szervezet minden érintett funkciója és szintje szá-mára.

A minőségirányítási rendszer tervezése

A szervezetnek kötelessége meghatározni a minőségcélok elérése érde-kében magának a minőségirányítási rendszernek a tervezését. Rögzíteni kell, hogy milyen módosításokat terveznek és kívánnak bevezetni.

Felelősségi kör, hatáskör és kommunikáció

Felelősségi körök és hatáskörök

A felső vezetésnek meg kell határoznia a felelősségi köröket és hatás-köröket a szervezetben.

A vezetőség képviselője

Ki kell jelölni a vezetőség egy tagját, olyan felelősséggel és hatáskörrel kell rendelkeznie, hogy gondoskodni tudjon a minőségirányítási rendszer számára szükséges folyamatok létrehozásáról, bevezetéséről és fenntartá-sáról.

Belső kommunikáció

A szervezetnek megfelelő kommunikációs folyamatokat kell kialakítani és működtetni a minőségirányítási rendszer eredményessége tárgyában.

Vezetőségi átvizsgálás

Általános útmutatás

A vezetőségnek időközönként felül kell vizsgálnia a minőségirányítási rendszer működését, hogy ezzel is biztosítsa a rendszer hatékony műkö-dését.

A szabvány rögzíti a vezetőségi átvizsgálás bemenő és kimenő adatait.

Az átvizsgálás bemenő adatai

A vezetőségi átvizsgálás bemenő adatai: az auditok eredményei, a ve-vői visszajelzések, a folyamatok működésének és a termékek megfelelős-ségének módja, a megelőző és a helyesbítő tevékenységek, az előző veze-tőségi átvizsgáláson hozott intézkedések, valamint a fejlesztésre irányuló ajánlások.

Az átvizsgálás kimenő adatai

Az átvizsgálás kimenő adatai: a rendszer és folyamatai eredményességének fejlesztése, a vevői követelményekkel kapcsolatos fejlesztések, valamint az erőforrás szükséglet.

Gazdálkodás az erőforrásokkal

Gondoskodás az erőforrásokról

A szervezetnek meg kell határozni és biztosítani kell azokat az erőforrásokat, amelyek szükségesek a minőségirányítási rendszer hatékony működéséhez, valamint a vevő megelégedtségének fokozásához.

Emberi erőforrások

A szervezetnek biztosítani kell, hogy azok a személyek, akiknek a munkája befolyásolja a termék minőségét, legyenek felkészülve megfelelő oktatás és gyakorlat alapján.

Infrastruktúra

A szervezetnek olyan infrastruktúrát kell kialakítani, amely annak eléréséhez szükséges, hogy a termék megfeleljen a követelményeknek.

Munkakörnyezet

A szervezetnek olyan munkakörnyezetet kell kialakítani, amely annak eléréséhez szükséges, hogy a termék megfeleljen a követelményeknek.

A termék előállítása

A termék-előállítás megtervezése

A szervezetnek meg kell terveznie és ki kell alakítani azokat a folyamatokat, amelyek a termék előállításához szükségesek. A termék-előállítási folyamat tervezésének összhangban kell lennie a minőségirányítási rendszer más folyamatainak követelményeivel.

A vevővel kapcsolatos folyamatok

A termékre vonatkozó követelmények

A szervezetnek meg kell határozni egyrészt a vevő által előírt követelményeket, másrészt azokat a követelményeket, amelyeket a vevő nem jelölt meg, de amelyek szükségesek az előírt használathoz.

A termékre vonatkozó követelmények átvizsgálása

A szervezetnek át kell vizsgálnia a termékre vonatkozó követelményeket, még mielőtt a szervezet kötelezettséget vállalna a terméknek a vevő részére való szállítására.

Kapcsolattartás a vevővel

A szervezetnek meg kell határoznia a vevővel való kapcsolattartás eredményes formáit.

Tervezés**A tervezés és fejlesztés megtervezése**

A szervezetnek meg kell terveznie és szabályoznia kell a termék tervezését és fejlesztését. Amennyiben az adott szervezet ilyen irányú tervezést nem végez, úgy ez a pont kizárható a minőségirányítási rendszerből.

A tervezés és fejlesztés bemenő adatai

A bemenő adatok: a termékre vonatkozó funkcionális és alkalmassági követelmények, valamint az érvényes jogszabályok követelményei.

A tervezés és fejlesztés kimenő adatai

A kimenő adatoknak megfelelő információt kell szolgáltatniuk a beszerzéshez az előállításához és a szolgáltatás nyújtáshoz. Meg kell határozni a termék azon jellemzőit, amelyek a termék biztonságos használata szempontjából biztosak.

A tervezés és fejlesztés átvizsgálása

A tervezés és fejlesztés módszeres átvizsgálását a munka megfelelő szakaszaiban el kell végezni.

A tervezés és fejlesztés igazolása

A tervezett intézkedéseknek megfelelő igazolással kell bizonyítani, hogy a tervezés és fejlesztés kimenő adatai teljesítik a bemenő adatokat.

A tervezés és fejlesztés érvényesítése

Amennyiben egy folyamat ellenőrzéssel nem igazolható a szervezetnek validálást kell végeznie.

A tervezés és fejlesztés változásainak kezelése

A tervezésben és fejlesztésben eszközölt változásokat dokumentálni kell, a változásokat át kell vizsgálni és bevezetés előtt kötelező jóváhagyni.

Beszerezés

A beszerzés folyamata

A szervezetnek gondoskodnia kell arról, hogy a beszerzett termékek és szolgáltatások megfeleljenek az előírt beszerzési követelményeknek.

Beszerezési információ

A beszerzési információnak tartalmaznia kell a beszerzendő termékeket, valamint a jóváhagyási követelményeket.

A beszerzett termék igazolása (verifikálása)

A szervezetnek olyan ellenőrzéseket kell végeznie, amely ahhoz szükséges, hogy a beszerzett termék megfeleljen az előírt követelményeknek.

Előállítás és szolgáltatás nyújtása

Az előállítás és szolgáltatás nyújtásának szabályozása

A szervezetnek az előállítás és a szolgáltatás nyújtását szabályozott feltételek között kell megterveznie és végeznie.

Az előállítás és szolgáltatásnyújtás folyamatainak érvényesítése (validálása)

A szervezetnek érvényesítést kell végeznie minden olyan előállítási és szolgáltatásnyújtási folyamatra nézve, amelynek kimenete nem ellenőrizhető.

Azonosítás és nyomonkövetés

A szervezetnek azonosítania kell a terméket a termék összes előállítási művelete során.

A vevő tulajdona

A szervezetnek biztosítania kell, hogy a vevő tulajdona ne károsodjon akkor, amikor azt a szervezet használja.

A termék állagának megőrzése

Az állagmegőrzésnek magában kell foglalnia a termék azonosítását, anyagmozgatását, csomagolását és tárolásának védelmét.

A megfigyelő- és mérőeszközök kezelése

A szervezetnek meg kell határozni, hogy milyen figyelemmel kíséréseket és méréseket kell végezni, és milyen megfigyelő- és mérőeszközökre van szükség annak igazolásához, hogy a termék megfelel a meghatározott követelményeknek.

Mérés, elemzés és fejlesztés

Általános útmutatás

A szervezetnek meg kell terveznie és be kell vezetnie azokat a mérési folyamatokat, amelyek ahhoz szükségesek, hogy bizonyítani tudja a termék megfelelőségét, a minőségirányítási rendszer eredményességét fejleszteni tudja.

Figyelemmel kísérés és mérés

A vevő megelégedettsége

A szervezetnek mérnie kell a vevői megelégedettséget és az eredményeknek megfelelően intézkedéseket kell bevezetnie.

Belső audit

A szervezetnek időnként belső auditot (felülvizsgálatot) kell végezni annak megállapítására, hogy a minőségirányítási rendszer megfelel-e a szabvány követelményeinek, valamint, hogy a rendszerrel kapcsolatban a szervezet által kitűzött követelmények bevezetése és fenntartása eredményes-e.

A folyamatok figyelemmel kísérése és mérése

A szervezetnek megfelelő módszereket kell kialakítani a minőségirányítási rendszer folyamatainak mérésére, ezeket a méréseket el kell végezni és az elemzések alapján, ha szükséges helyesbítő intézkedéseket kell hozni.

A termék figyelemmel kísérése és mérése

A szervezetnek figyelemmel kell kísérnie és mérnie kell a termék jellemzőit, annak bizonyítására, hogy a termék megfelel az előírt követelményeknek.

A nem megfelelő termék kezelése

A szervezetnek gondoskodnia kell a termékre vonatkozó követelményeknek nem megfelelő termék azonosításáról és ellenőrzés alatt tartásáról, hogy megakadályozzák véletlen felhasználását vagy kiszállítását.

Adatok elemzése

Az adatok elemzésének információt kell szolgáltatnia a vevők megelégedtségéről, a termék megfelelőségéről, valamint a termék jellemzőinek trendjéről.

Fejlesztés

Folyamatos fejlesztés

A szervezetnek fejlesztenie kell a minőségirányítási rendszerét, a minőségcélok megvalósulása, az auditok eredményei, valamint az adatok elemzése alapján.

Helyesbítő tevékenység

A szervezetnek tevékenységet kell végeznie a nemmegfelelőségek okának kiküszöbölésére, hogy megelőzze ezek megismétlődését.

Megelőző tevékenység

A szervezetnek meg kell határozni azt a tevékenységet, amellyel kiküszöbölheti a lehetséges nemmegfelelőség okait, hogy megelőzze ezek bekövetkezését. *(forrás: ISO 9001:2008 szabvány)*

2.1. A minőségirányítási rendszer auditálása

Az érvényes MSZ EN ISO 9001:2009-es szabvány szerint: az audit auditbizonyítékok nyerésére és ezek objektív kiértékelésére irányuló módszeres, független és dokumentált folyamat annak meghatározására, hogy az auditkritériumok milyen mértékben teljesülnek.

Belső audit: A belső auditot a szervezet többnyire saját erőforrásainak felhasználásával maga végzi, esetleg annak megbízásából szakemberekkel végezteti. A belső audit elrendelője a rendszer működtetője is, aki utasítást ad a saját menedzsmentrendszerének átvizsgálására a benne rejlő hibák és hiányosságok, eltérések feltárása, a rendszer értékelése és javítása érdekében.

Külső audit, amely ugyancsak a szervezet menedzsmentrendszerének felülvizsgálatát, értékelését jelenti, azonban jellemzője, hogy az átvizsgálás elrendelője (nem megrendelője vagy kérelmezője) nem azonos az adott szervezet menedzsmentrendszerének működtetőjével. Kétféle külső auditot különböztetünk meg:

- **Beszállítói audit,** amelyet olyan felek, illetve azok megbízásából hajtanak végre, akik valamilyen formában érdekeltek az auditálandó szervezet tevékenységében, ilyenek például a vevők, a felhasználók illetve megbízottaik.
- **Tanúsító audit** vagy harmadik fél által végzett audit az auditálandó szervezet menedzsmentrendszerének az adott szervezettől szakmai, kereskedelmi értelemben véve független, pártatlan, semleges tanúsító szervezet által végrehajtott felülvizsgálata, amelynek célja a vonatkozó követelményeknek való megfelelés megállapítása a regisztrálás, illetve a tanúsítvány kiadhatósága szempontjából.

Ha a különféle menedzsmentrendszereket együtt auditálják, akkor ezt kombinált vagy együttes auditnak nevezzük.

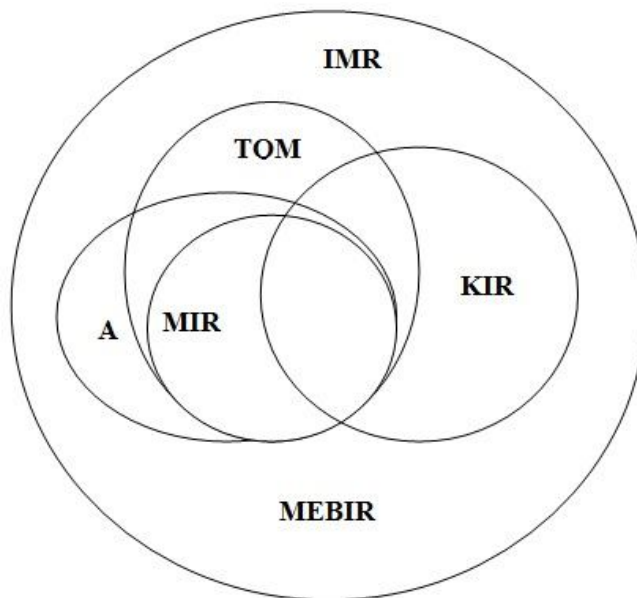
A legtöbb tanúsító szervezet előzetes felülvizsgálatot kínál, amely a tanúsítást illetően jogi értelemben vett következményekkel nem jár, de a vizsgálat eljárási szabályai sokban megegyeznek a tanúsító auditéval. Az előzetes felülvizsgálat célja a tanúsítvány kibocsátását esetleges meghiúsító alapvető hiányosságok kiszűrése, ezt a vizsgálatot előauditnak nevezzük.

Az audit során az auditorok eltéréseket tárnak fel, amelyek megszüntetéséről az utólag benyújtott dokumentációk átvizsgálásával vagy ismételt helyszíni felülvizsgálat során lehet meggyőződni.

A tanúsító szervezet az általa tanúsított menedzsmentrendszert meghatározott időközönként, általában évente egyszer audit formájában ellenőrzi. A tanúsítvány érvényessége alatti felülvizsgálatot felügyeleti auditnak nevezzük.

Az adott határidejű tanúsítvány lejáratát követő, a szóban forgó menedzsmentrendszer megfelelőségének eldöntésére és újabb tanúsítvány kiadására irányuló felülvizsgálatot megújító auditnak hívjuk. *(Dr. Gutassy Attila, 2003.)*

Természetesen az ISO 9000-es szabványrendszernek megfelelő minőségügyi menedzsmentrendszereken kívül léteznek még e rendszerektől független és egyes esetekben e rendszerek alapjaira épülő minőségügyi rendszerek, melyek közül a legfontosabb menedzsmentrendszereket a következők ábra mutatja.



6. ábra

*A leggyakoribb menedzsment rendszerek kapcsolata
(Forrás: Dr. Gutassy Attila: Menedzsmentrendszerek auditálása)*

MIR: Minőségirányítási rendszer (ISO 9001);

KIR: Környezetközpontú irányítási rendszer (ISO 14001);

MEBIR: Munkahelyi egészségvédelmi és biztonsági menedzsmentrendszer (MSZ 28001);

A: Autóipari beszállítók minőségügyi rendszere (ISO/TS 16949);

TQM: Teljes körű minőségmenedzsment rendszer (BS 7850);

IMR: Integrált menedzsmentrendszer.

Összefoglaló kérdések:

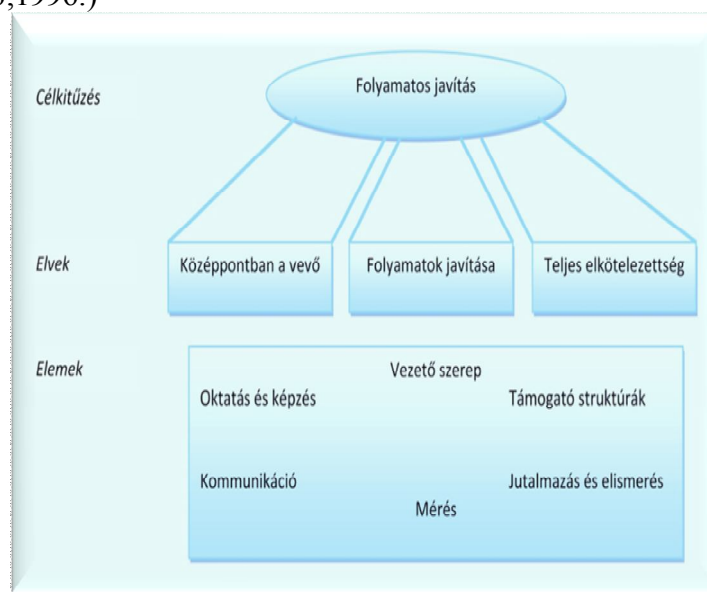
1. Ismertesse az ISO:2008-as szabvány fő fejezeteit.
2. Ismertesse az auditálás folyamatát.
3. Milyen audit típusokat ismer?
4. Ismertesse a leggyakoribb menedzsment rendszerek kapcsolatát.

3. FEJEZET

Teljes körű Minőségmenedzsment

A TQM különböző diszciplínákkal ötvözött vezetési folyamat, melynek célja, hogy a szervezet minden tevékenységének folyamatos javításával, tökéletesítésével, valamint minden dolgozó minőség iránti teljes elkötelezettségével, a vevő teljes mértékű megelégedettségét érje el a termék vagy szolgáltatás használata során. (BME TQM Center.)

A minőségguruk különböző tanításait a gyakorlati tapasztalattal ötvözve kifejlődött az egyszerű, de hatékony modell a teljes körű minőségmenedzsment kivitelezésére. Ez a modell a teljes körű minőség három alapvető elvére - összpontosítás mind a külső, mind a belső vevőkre összpontosítás a munkafolyamatok javítására azon célból, hogy megbízható és elfogadható végtermékek (termékek, azaz termékek és szolgáltatások) jöjjenek létre, végül összpontosítás arra, hogy hasznosítsuk a velünk együtt dolgozók tehetségét -, valamint hat kiegészítő elemre épül. (Tenner –DeToro;1996.)



7. ábra

TQM modell (Forrás: Arthur R. Tenner – Irving J. De Toro: TQM, 1996.)

Minőségi elvek

- Központban a vevő: A minőség azon a koncepción alapszik, hogy mindenkinek van vevője, és hogy annak a vevőnek az igényeit, szükségleteit és elvárásait minden egyes alkalommal ki kell elégíteni, ha a szervezet, mint egész meg akar felelni a külső vevők szükségleteinek. Ehhez a koncepcióhoz a vevők igényeinek alapos feltérképezése és elemzése szükséges, és amikor már ezeket az igényeket az illetékesek megértették és magukévá tették, akkor ki is kell elégíteniük. Ha tehát a szervezet sikeres akar lenni, akkor folyamatosan meg kell felelnie a vevő elvárásainak. Három kérdéssel kell a szervezetnek foglalkoznia: a vevő azonosítása; a vevő elvárásainak megértése és meghatározása; a vevők megértését szolgáló módszerek alkalmazása.
- A folyamatok javítása: A folyamatos javítás koncepciója arra a premisszára épül, hogy a munka egymással szorosan összekapcsolódó lépések és tevékenységek sorozata, amelyből végtermék születik. A munkafolyamat valamennyi lépését szüntelenül figyelemmel kell kísérni, hogy csökkentsük a végtermék eltérésének lehetőségét és javítsuk a folyamat megbízhatóságát. A szüntelen javítás első célja, hogy megbízható folyamatok jöjjenek létre, eltérés nélkül. Ha az eltérésekre való hajlamot a lehető legjobban csökkentették és a végtermék még mindig elfogadhatatlan, akkor a folyamat javításának második célja a folyamat újratervezése, hogy az ily módon létrejött termék ki tudja elégíteni a vevők igényeit. A folyamatjavítás során a szervezetnek a következő feladatai vannak: a kulcsfontosságú folyamatok azonosítása és menedzselési módszerének kiválasztása; a folyamat teljesítményének javítására alkalmazható módszerek meghatározása, kiválasztása, bevezetése; a folyamatok teljesítmény mérési módszereinek kiválasztása, bevezetése.
- Teljes elkötelezettség: Ez a megközelítésmód a felsőbb szintű menedzsment aktív vezetésével kezdődik, és olyan erőfeszítéseket foglal magába, amelyek hasznosítják a szervezet valamennyi alkalmazottjának tehetségét, és így piaci előnyökre tesznek szert. Az alkalmazottaknak minden szinten széles körű jogosítványuk van arra, hogy javítsák produktumaikat úgy, hogy ők és rugalmas munkastruktúrákat alakítsanak ki a problémák megoldására, a folyamatok javítására és a vevők kielégítésére. Mindebbe a szállítókat is bevonják,

akik egy idő után partnerekké válnak oly módon, hogy együtt dolgoznak az alkalmazottakkal az egész szervezet hasznára.

Kiegészítő elemek

- **Vezető szerep.** Az erőfeszítéseket a felsőbb szintű menedzsereknek kell vezetniük a saját példájukkal, azzal, hogy alkalmazzák a TQM eszközeit és nyelvezetét, megkövetelik a konkrét adatok felhasználását, és elismerésben részesítik a TQM koncepcióit sikeresen alkalmazókat.

A TQM bevezetésekor a felsőbb szintű vezetőknek több alapvető feladata van. A felsőbb szintű vezetők viselik a felelősséget a szervezet sikeréért. Ki kell alakítaniuk az üzletpolitikát, szét kell osztaniuk a pénzügyi erőforrásokat, és ki kell választaniuk a piacokat. Ők felelősek a szervezet sikeréért. A TQM mind a vezetői, mind a menedzserei szerepkörben sajátos készségeket igényel. A menedzser és a vezető szerepe közötti különbséget tisztázza a következő táblázat. A TQM bevezetése során az eredmények elérését szolgáló menedzselés éppúgy előtérbe kerül, mint a rendszerek megjavításán fáradozó vezető. A hagyományos vezetői-menedzserei szerepkör megváltozik.

Menedzselés	Vezetés
Tervezés	Látomás
Szervezés	Igazodás
Irányítás	Nagyobb hatáskörrel való felruházás
Összehangolás	Betanítás
Ellenőrzés	Törődés
Eredmények elérése	A rendszerek javítása

1. táblázat

Vezetői – menedzserei szerepkör (Forrás: Dr. Topár József 2001.)

A vezetők teremthetik meg a körülményeket a kihívásokhoz azzal, hogy kialakítják a választ a következő hat alapvető kérdésre:

- Miért létezőnk; mi a célunk? /küldetés/
- Milyenek leszünk a jövőben? Mivé akarunk válni? /látomás/
- Miben hiszünk, és mi az, aminek betartását mindenkitől elvárjuk? /értékek/

- Milyen irányelveket tudunk nyújtani a szervezetünkben dolgozóknak abban, hogy mily módon nyújtsák a termékeket és szolgáltatásokat vevőinknek? /üzletpolitika/
- Mik azok a hosszú távú és rövid távú eredmények, melyek képessé tesznek majd minket arra, hogy beteljesítsük küldetésünket, és valóra váltsuk látomásunkat? /célok és célkitűzések/
- Hogyan fogunk haladni látomásunk felé és beteljesíteni céljainkat és célkitűzéseinket? /módszertan/

Ha a kérdések bármelyikére elmarad a válasz, az képtelenné teszi a szervezetet arra, hogy megértse és kielégítse a vevői követelményeket, hogy hatékonyan ossza szét erőforrásait, vagy hogy tőkét kovácsoljon dolgozóinak tehetségéből.

- Oktatás és képzés. A minőség az alkalmazottak mindegyikének rátermettségén alapszik és azon, hogy értse, mit kívánnak tőle. A minden alkalmazottra kiterjedő oktatás és képzés ellátja őket azokkal az információkkal, amelyekre szükségük van a szervezet küldetésével, jövőképével, haladási irányával és stratégiájával kapcsolatban, továbbá itt szerezhetik meg azokat a készségeket, amelyekre a minőség javításához és a problémák megoldásához szükségük van.
- Kiegészítő struktúrák. A felsőbb szintű menedzserek időnként némi támogatásra is igényt tarthatnak ahhoz, hogy olyan változtatásokat eszközöljenek, amelyek a minőségi stratégia foganatosításához szükségesek. Ilyen támogatást nyújthatnak például a külső konzultánsok.
- Kommunikáció. A kommunikációt minőségi környezetben többnyire más-más módon kell megfogalmazni ahhoz, hogy minden alkalmazottal megértessük a változás iránti őszinte elkötelezettség fontosságát. Például a körlevelek hitelessége többnyire alacsony fokú, mert úgy tekintik, hogy azok csupán a menedzsment véleményének közlésére vagy propagandacélokra alkalmasak.

Jutalmazás és elismerés. A teameket és egyéneket, akik sikeresen alkalmazzák a minőségi folyamatokat, elismerésben kell részesíteni, sőt jutalmazni kell, hogy ily módon a szervezet többi tagja is tudja, melyek az elvárások.

- Mérés. Az adatok felhasználása kifejezhetetlenül fontos a minőségmenedzselési folyamat bevezetésében. Nyilvánvaló, hogy a szubjektív vélemények helyébe az adatoknak kell lépniük és mindenkinek

meg kell értenie: nem az a fontos, hogy mit gondol, hanem hogy mit tud.

A minőségnek a folyamatokon keresztül történő javítása a vevőtől a szállítóig tartó láncolat egységes megközelítésén nyugszik. A folyamat menedzselés lényeges elemét azok a folyamatok képezik, amelyekre a minőség javítását célzó erőfeszítések hagyományosan koncentráálódtak. A folyamat menedzselés elismeri a csoportban dolgozók értékét, akik termékeket termelnek, és szolgáltatásokat nyújtanak. A folyamatmenedzselés a vevők/vevők és a szállítók szerepét is felismeri és integrálja azokat a rendszereket, amelyek ez utóbbi kettővel cserélnek információkat. A minőség-folyamat menedzselése önmagában előnyös versenyhelyzetet kínál, mert úgy teszi lehetővé a minőségjavítást, hogy egyidejűleg csökkentjük a pazarlást és a költségeket.

A minőségjavítás alapját a teljesítménymérések képezik, melyeket a következő szinteken végezhetjük:

- A folyamatmérések definiálják a tevékenységeket, a változó jellemzőket, valamint magának a munkafolyamatnak, technológiának a műveleteit. A folyamatmérésekbe bele tartoznak azoknak a termékeknek, szolgáltatásoknak a mérése, amelyeket a beszállítók biztosítanak.
- A termék-mérések a különböző termékek vagy szolgáltatások konkrét vonásait, értékeit, jellegzetességeit és tulajdonságait határozzák meg. A termék-mérések vizsgálata két oldalról, a vevői és a folyamat oldalról lehetséges.
- A végeredmény-mérések definiálják a folyamat végső hatását a vevőre, és attól függnnek, hogy mit kezd a vevő a termékkel vagy szolgáltatással. A végeredmény szintjén történő mérések tükrözik a szolgáltatások hatását a vevők folyamataira, és csak azután lehet a méréseket elvégezni, miután a terméket leszállították, vagy a szolgáltatást elvégezték.

A TQM kulcspontjai az ASQC 90-es konferenciájának alapján (Dr. Szabó Gábor Csaba; 2000.):

- a munkakultúra olyan irányú megváltozása a rendszeren belül, amely a fogyasztói igények biztosítását a folyamatos javítás-fejlesztésben látja;

- egy menedzsment környezet, „klíma” kialakítása, amely magában foglalja a TQM szemlélete szerinti viselkedést, a korszerű minőség-szabályozási eljárások és módszerek alkalmazását, a kommunikáció elősegítését, a visszacsatolási tevékenység támogatását. És a megfelelően támogató menedzsment környezetet;
- a változásmenedzsment legfontosabb eszközei: a tréningek, az oktatások, a kommunikáció, az elismerés, motiválás, a team-munka, a fogyasztói elégedettség növelése;
- a TQM alapelemeinek szisztematikus kiépítése és bevezetése;
- a minőség költségeinek és gazdaságosságának mérése, figyelése és elemzése, mint a nem megfelelő minőség mérőeszköze.

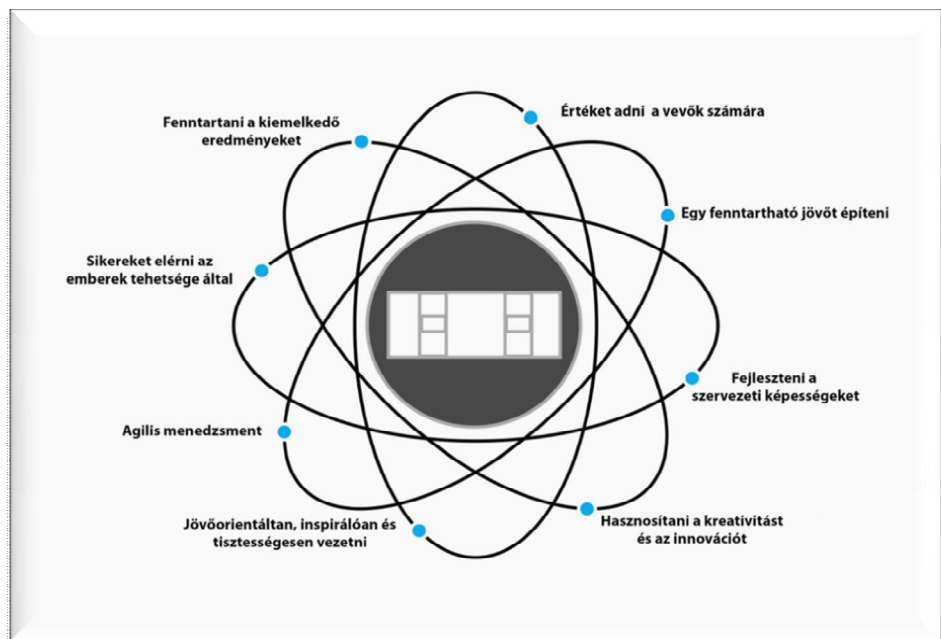
A TQM bevezetése, elérése több éves folyamat. Az elinduláshoz valamilyen „keretet” célszerű kialakítani, mely rögzíti azokat a lépéseket, amelyeket betartva juthatunk el a TQM vezetési filozófia megvalósításához. A keretek közötti különbségek, az egyes módszerek hangsúlyos vagy kevésbé hangsúlyos megközelítésében érhetők tetten. A TQM bevezetésével kapcsolatos programot csakis projektként szabad kezelni, melynek vezetője minden esetben az első számú vezető.

3.1. Az EFQM mint a TQM alapvető eszköze

A TQM bevezetés során az EFQM 2013 évben kiadott modelljéből kell kiindulni. Az intézmények rendszerint számos menedzsment technikát alkalmaznak a működésük során, az EFQM Kiválóság Modell teljes körű áttekintést ad az intézményről, ez alapján a szervezeti önértékelést elvégezve meghatározhatóak azok a fejlesztendő területek, amelyekre a TQM alkalmazása során a minőségfejlesztési projekteket indíthatják az intézmények.

Az EFQM modell sikeres alkalmazása három szorosan összefüggő elem segítségével valósítható meg.

A Kiválóság Alapelvek amelyek bármely intézmény esetében nélkülözhetetlenek a fenntartható kiválóság eléréséhez.



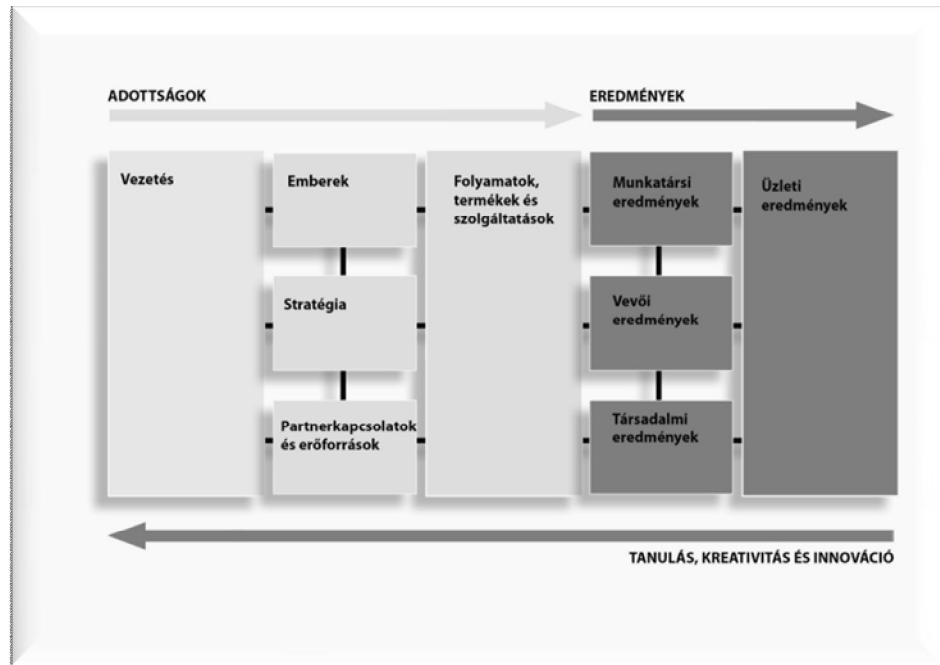
8. ábra

Kiválóság Alapelvek (forrás: EFQM Keretrendszere, 2013, Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület)

Az EFQM modell nyolc alapelve:

Az értékelés a 8 alapelvnek való megfelelést kell vizsgálja valamennyi szervezetben, így az egészségügyi intézményekben is.

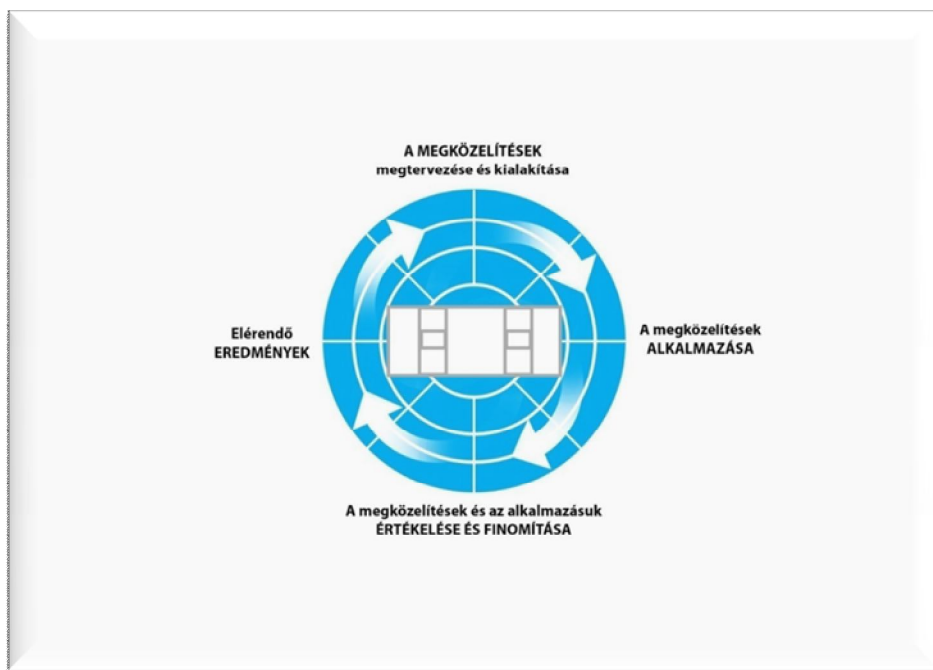
Az EFQM Kiválóság Modell egy keretrendszer, amely segít az intézményeknek a Kiválóság Alapelveket és a RADAR logikát átültetni a gyakorlatba.



9. ábra

EFQM modell (Forrás: EFQM Keretrendszere, 2013, Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület)

RADAR logika egy dinamikus értékelési keretrendszer, amely egyben egy erőteljes vezetési eszköz is. Azzal segíti a fenntartható kiválóság megvalósítása iránt elkötelezett intézményeket, hogy kijelöli a cél érdekében leküzdendő kihívásokat.



10. ábra

*RADAR logika (Forrás: EFQM Keretrendszere, 2013,
Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület)*

A megfelelő alkalmazás esetén az EFQM Modell a RADAR logikával és a Kiválóság Alapelvekkel együtt biztosítja, hogy az intézmény által használt valamennyi vezetői gyakorlat egy olyan egységes rendszert alkosson, amelyet folyamatosan fejlesztenek, és amely segít megvalósítani a szervezet által kitűzött stratégiát.

A Kiválóság Alapelvek felvázolják azt az alapot, amely a fenntartható kiválóság megvalósításához szükséges bármely intézmény esetében.

Az EFQM Kiválóság Modell lehetővé teszi a vezetők számára, hogy megértsék az ok-okozati összefüggéseket a szervezet tevékenysége és az elért eredményei között. A RADAR logika segítségével bármely intézmény kiválósági foka mérhető.

3.1.1. A Kiválóság Alapelvei

Értéket adni a vevők számára

A kiváló szervezetek folyamatosan értéke teremtenek a vevők számára azáltal, hogy megértik, előrejelzik és teljesítik az igényeket, elvárásokat és lehetőségeket.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- ismerik a szervezet jelenlegi és lehetséges vevői csoportjait, valamint felkészülnek a különböző igényeikre és elvárásaikra.
- átalakítják az igényeket, elvárásokat és lehetséges követelményeket vonzó és fenntartható értékajánlatokká, mind a meglévő, mind a potenciális vevők számára.
- a vevőkkel nyíltságon és átláthatóságon alapuló párbeszédet alakítanak ki és tartanak fenn.
- törekednek az innovációra és arra, hogy vevőik számára értéket teremtsenek, bevonva őket adott esetben új és innovatív termékek, szolgáltatások és gyakorlatok kifejlesztésébe.
- biztosítják, hogy munkatársaik rendelkezzenek a megfelelő erőforrásokkal, kompetenciákkal és felhatalmazással a vevő számára nyújtott érték maximalizálása érdekében.
- folyamatosan figyelemmel kísérik és felülvizsgálják a vevők tapasztalatait és érzékeléseit, és minden vevői visszajelzésre megfelelően reagálnak.
- a vevők számára létrehozott érték maximalizálása érdekében teljesítményüket összehasonlítják a megfelelő benchmark adatokkal, tanulnak az erősségekből és fejlesztendő területekből.

Egy fenntartható jövőt építeni

A kiváló szervezetek pozitív hatással vannak az őket körülvevő világra azáltal, hogy fokozzák a teljesítményüket, miközben egyidejűleg javítják a szervezetekkel kapcsolatban lévő közösségekben a gazdasági, környezeti és társadalmi feltételeket.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- biztosítják a szervezet jövőjét azon alapvető cél meghatározásával és kommunikálásával, amely az átfogó küldetés, értékrend, etikai alapelvek és a szervezeti viselkedés alapjául is szolgál.

- ismerik a szervezet kulcskompetenciáit és azt, hogy azok miként teremthetnek olyan közös értéket, mely a szélesebb társadalom javát szolgálja.
- integrálják a fenntarthatóság koncepcióját az alapvető stratégiába, az értékláncba és a folyamatok tervezésébe, valamint a szükséges erőforrásokat e célok megvalósítása érdekében osztják el.
- referenciának tekintik az „Ember, Bolygó és Nyereség” hármas pillért, miközben egyensúlyba hozzák az időnként egymásnak ellentmondó követelményeket, melyekkel szembesülnek.
- bátorítják az érintett feleket a szélesebb társadalom számára hasznos tevékenységekben való részvételtre.
- az erőforrásokat inkább a hosszú távú igényeknek megfelelően osztják el, mintsem a rövid távú profit és adott esetben a versenyképesség érdekében.
- felelősségteljes módon végzik a termék- és szolgáltatásportfólió megtervezését, valamint a teljes termék életciklus aktív kezelését.
- képesek bizonyítani, hogy felmérték és optimalizálták a működésük, valamint a termékek és szolgáltatások életciklusának a közösségre, a biztonságra és a környezetre gyakorolt hatásait.
- túlteljesítik a gazdasági, környezetvédelmi és társadalmi normákat az ágazaton belül.

Fejleszteni a szervezeti képességeket

A kiváló szervezetek a változások szervezeti határokon belüli és kívüli hatékony kezelésével javítják képességeiket.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- elemzik a teljesítménytrendeket, hogy felismerjék a jelenlegi és potenciális képességeiket és kapacitásaikat, valamint, hogy azonosítani tudják, mely területek fejlesztése szükséges a stratégiai célok eléréséhez.
- hatékony és eredményes értékláncot alakítanak ki annak biztosítása érdekében, hogy következetesen teljesíteni tudják az értékajánlatukban ígérteteket.
- egy olyan szervezeti kultúrát alakítanak ki, amely folyamatosan törekszik az egész értékláncon átívelő együttműködés és csapatmunka hatékonyságának fejlesztésére.

- biztosítják pénzügyi, fizikai és technológiai erőforrások rendelkezésre állását a szervezeti fejlesztésekhez.
- kialakítják a közös értékeket, az elszámoltathatóságot, az etikai alapelvek valamint a bizalom és a nyitottság kultúráját a teljes értékláncon keresztül.
- a kölcsönös előnyök és az érintett felek számára fokozott érték elérése érdekében együttműködnek a partnerekkel, szakértelemmel, erőforrásokkal és tudással támogatva egymást.
- hálózatokat alakítanak ki, melyek képessé teszik őket az olyan potenciális partnerségi lehetőségek azonosítására, melyek által javulhatnak a szervezet adottságai és képességei az érintettek számára történő értékteremtésben.

Hasznosítani a kreativitást és az innovációt

A kiváló szervezetek értékfokozást hoznak létre és javuló teljesítményszinteket érnek el azért, hogy a szervezet érintett feleinek kreativitását hasznosítva folyamatos és módszeres innovációs tevékenységet folytassanak.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- módszereket alakítanak ki az érintettek bevonására és kollektív tudásuk hasznosítására az új ötletek generálásakor és az innovációs tevékenységek során.
- tanulási és együttműködési hálózatokat hoznak létre és működtetnek a kreativitás, az innovációs és a fejlesztési lehetőségek azonosítására.
- felismerik, hogy az innováció vonatkozhat a termékekre, folyamatokra, marketingre, szervezeti struktúrákra és üzleti modellekre.
- a piac és a lehetőségek megismerése alapján világos innovációs célokat és célkitűzéseket határoznak meg, melyeket megfelelő üzletpolitikával és erőforrásokkal támogatnak.
- a kreatív ötletek generálása és priorizálására jól strukturált módszert alkalmaznak.
- a legígéretesebb ötleteket tesztelik és finomítják, valamint erőforrásokat biztosítanak a megfelelő időtartamon belüli megvalósításukhoz.
- az ötleteket időben megvalósítják, hogy a lehető legnagyobb előnyre tegyenek szert.

Jövőorientáltan, inspirálóan és tisztességesen vezetni

A kiváló szervezeteknek olyan vezetőik vannak, akik maguk alakítják és valósítják meg a jövőt, miközben példaképpül szolgálnak az értékek és az etikai alapelvek követése terén.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek vezetői:

- inspirálják az embereket, és megvalósítják a bevonás, a tulajdonosi szemlélet, a felhatalmazás, a fejlesztés és az elszámoltathatóság kultúráját a tevékenységeiken, a viselkedésükön és a gyakorlatukon keresztül.
- kiállnak a szervezeti értékek mellett, és követendő példaként szolgálnak a tisztesség, a társadalmi felelősségvállalás és az etikus viselkedés terén a szervezeten belül és azon kívül egyaránt, a szervezet hírnevének és megítélésnek javítása érdekében.
- kijelölik és kommunikálják az egyértelmű irányvonalakat és a stratégiai fókuszot; összefogják munkatársaikat a szervezet küldetésének, jövőképeinek és céljainak megosztására és elérése érdekében.
- rugalmasak; bizonyítják, hogy képesek megalapozott, gyors döntéseket hozni a rendelkezésre álló információk, a korábbi tapasztalatok és tudás alapján, a lehetséges hatások figyelembevételével.
- felismerik, hogy az elért előnyöket úgy tudják fenntartani, hogy képesek gyorsan tanulni és szükség esetén gyorsan reagálni.
- olyan szervezeti kultúrát hoznak létre, amely támogatja, az új ötletek generálását és az újszerű gondolkodásmódot az innováció és a szervezeti fejlődés előmozdítása érdekében.
- a teljesítményük átlátható és elszámoltatható az érintett felek és a széles társadalom számára, valamint biztosítják, hogy a munkatársaik etikusan, felelősségteljesen és tisztességesen dolgozzanak.

Agilis menedzsment

A kitűnő szervezetek széles körben elismertek arról a képességükről, hogy hatékonyan és hatásosan képesek azonosítani a lehetőségeket és veszélyeket, valamint reagálni azokra.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- különböző módszereket alkalmaznak a külső környezetükben végbemenő változások azonosítására és átültetik azokat lehetséges jövőbeli történésekbe (szcenáriókba).

- a stratégiájukat átültetik összehangolt folyamatokba, projektekbe és szervezeti struktúrákba, így biztosítják, hogy a változásokat kellő gyorsasággal be lehet vezetni az egész értékláncon keresztül.
- kidolgozzák a folyamat teljesítménymutatók és a kapcsolódó eredménymutatók rendszerét, amely lehetővé teszi a kulcsfontosságú folyamatok hatékonyságának és eredményességének, valamint a stratégiai célokhoz való hozzájárulásának felülvizsgálatát.
- felhasználják folyamatok jelenlegi teljesítményér és képességeire vonatkozó adatokat, csakúgy, mint a megfelelő benchmark adatokat, a kreativitás, innováció és fejlesztések előmozdítása érdekében.
- hatékonyan kezelik a változásokat a strukturált projektmenedzsmenten és a folyamatfejlesztésen keresztül.
- gyorsan alakítják a szervezeti struktúrát a stratégiai célok megvalósításának támogatásának érdekében.
- értékelik és továbbfejlesztik a technológiai portfóliót a folyamatok projektek és a szervezet agilitásának fejlesztése érdekében.

Sikereket elérni az emberek tehetsége által

A kiváló szervezetek értékékként kezelik munkatársaikat, s kialakítják a felhatalmazás (empowerment) kultúráját mind a szervezeti, mind a személyes célok elérése érdekében.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- meghatározzák, hogy mely készségek, kompetenciák és munkatársi teljesítményszintek szükségesek a küldetés, a jövőkép és a stratégiai célok eléréséhez.
- hatékonyan tervezik meg, hogyan vonzzák a céghez, hogyan fejlesztik és tartják meg a tehetségeket, akik szükségesek ezen igények kielégítéséhez.
- összehangolják az egyéni és a csoportcélokat, valamint felhatalmazzák a munkatársakat, hogy a valódi partnerség szellemében, valósítsák meg a bennük rejlő lehetőségeket.
- biztosítják a munkavégzés és a magánélet egészséges egyensúlyát figyelembevéve a 24/7 („a nap 24 órájában, a hét 7 napján”) kapcsolatot, az erősödő globalizációt és az új munkamódszereket.
- tiszteletben tartják és felkarolják a munkatársak sokszínűségét, valamint azoknak a közösségeknek és piacoknak a sokszínűségét, amelyet a szervezet kiszolgál.

- fejlesztik az emberek készségeit és képességeit a jövőbeli mobilitásuk és a foglalkoztathatóságuk érdekében
- bátorítják a munkatársakat, hogy legyenek nagykövetei a szervezet megítélésének és hírnevének.
- motiválják az embereket a fejlesztési és innovációs tevékenységekben való részvételre, és elismerik az erőfeszítéseiket és eredményeiket.
- megértik a munkatársak kommunikációs igényeit, valamint megfelelő stratégiákat és eszközöket alkalmaznak, hogy fenntartsák a párbeszédet.

Fenntartani a kiemelkedő eredményeket

A kiváló szervezetek olyan tartósan kiemelkedő eredményeket érnek el, melyek az érintettek rövid és hosszú távú igényeit is kielégítik.

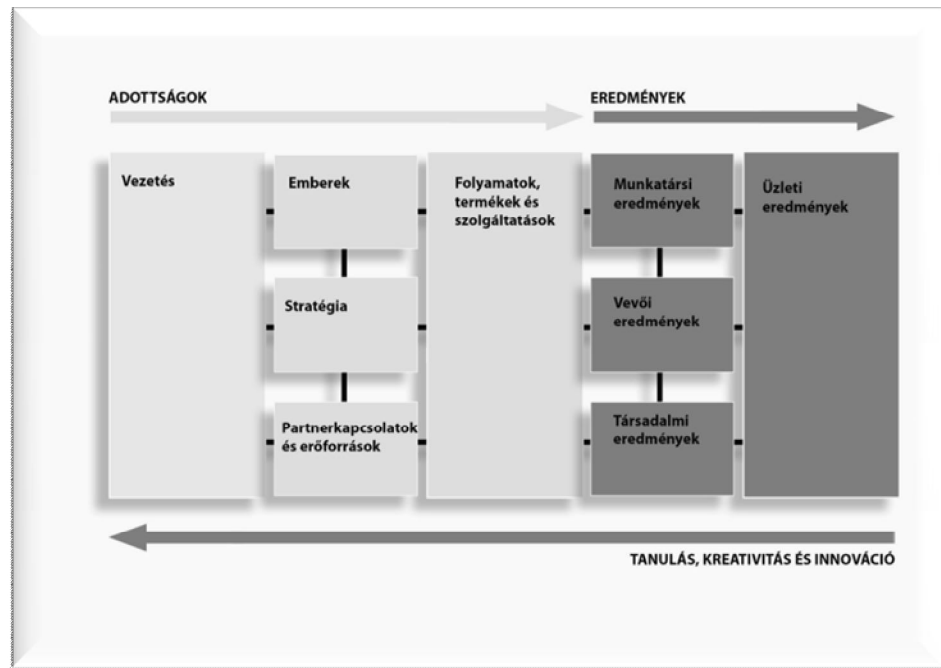
A gyakorlat azt mutatja, hogy a kiváló szervezetek:

- összegyűjtik az érintettek igényeit és elvárásait, amelyek inputként szolgálnak a stratégia és az azt támogató irányelvek kialakításához és felülvizsgálatához, miközben továbbra is figyelemmel kíséri a változásokat.
- azonosítják és megértik a küldetés valóra váltásához szükséges kulcseredményeket, valamint értékelik a jövőkép és a stratégiai célok irányába tett előrehaladást.
- a fejlődés nyomonkövetése érdekében meghatározzák és alkalmazzák a kiegyensúlyozott eredmények rendszerét, hosszú és rövid távú prioritásokat felmutató képet vetítenek a kulcs érintettek elé és kezelik az elvárásaikat.
- az elvárt eredmények elérése érdekében szisztematikusan, világosan meghatározott ok-okozati összefüggésekkel bontják le a stratégiát és az azt támogató irányelveket.
- a célkitűzéseket más szervezetekkel, a jelenlegi és a lehetséges szervezeti képességük és a stratégiai célokkal való összehasonlítás alapján határozzák meg.
- értékelik az elért eredményeket a jövőbeli teljesítmény javítása és az érintettek számára nyújtandó haszon fenntarthatósága érdekében.
- elérik az érdekelt felek nagyfokú bizalmát azzal, hogy hatékony mechanizmusokat alkalmaznak a jövőbeli forgatókönyvek megértése és

a stratégiai, működési és pénzügyi kockázatok hatékony kezelése céljából.

- gondoskodnak a kulcsfontosságú érdekeltteknek – beleértve a megfelelő felügyeleti testületeket is – szóló pénzügyi és nem-pénzügyi beszámolók átláthatóságáról, figyelembe véve elvárásaikat.
- gondoskodnak arról, hogy a vezetők pontos és elegendő információval rendelkezzenek, amely segíti őket az időben történő döntéshozatalban.

3.1.2. Az EFQM modell kritérium rendszere



11. ábra

EFQM modell (Forrás: EFQM Keretrendszere, 2013, Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület)

A fenti ábrán bemutatott EFQM Kiválóság Modell egy kilenc kritériumból álló, önkéntesen alkalmazható keretrendszer. Ezek közül öt „Adottság”- és négy „Eredmény”- típusú kritérium. Az „Adottság” kritériumok arról szólnak, amit a szervezet tesz, és ahogyan azt teszi. Az

„Eredmény” kritériumok arról szólnak, amit a szervezet elér, és ahogyan azt eléri. Az „Eredmények” az „Adottságok”-ból erednek, az „Adottságok”-at pedig az „Eredmények”-ből származó visszajelzések alapján lehet továbbfejleszteni.

A nyilak a Modell dinamikus természetét hangsúlyozzák, mutatva, hogy a tanulás, a kreativitás és az innováció támogatja az „Adottságok” fejlesztését, ami viszont az „Eredmények” javulását okozza.

Mind a kilenc kritériumhoz tartozik egy definíció, amely magas szintű értelmezését adja az adott kritériumnak.

A kritériumok magas szintű értelmezésének részletezése érdekében minden kritériumhoz alkritériumok tartoznak. Az alkritériumok olyan állításokat tartalmaznak, amelyek leírják, hogy általában mi jellemző a kiváló szervezetekre és mit kell figyelembe venni egy értékelés során.

Végezetül pedig minden alkritériumhoz tájékoztató pontok tartoznak. Ezek közül számos közvetlenül kapcsolódik a Kiválóság Alapelvekhez, amint ezt korábban is említettük. Ezen pontok használatra nem kötelező. Céljük, hogy példákkal támogassák az alkritériumok értelmezését.

1. Vezetés

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezeteknek olyan vezetői vannak, akik alakítják a jövőt, tesznek azért, hogy az megvalósuljon, mindenkor követendő példát mutatnak az értékek és etikai alapelvek terén, valamint megteremtik a bizalom légkörét. Rugalmasak és képesek teszik a szervezetet, hogy kellő időben jelezzék előre és reagáljon a folyamatos sikeresség érdekében.

- 1.a. A vezetők kialakítják a szervezet küldetését, jövőképét, értékrendjét és etikai alapelveit, és példaként szolgálnak.
- 1b. A vezetők meghatározzák, nyomon követik, felülvizsgálják és ösztönzik a szervezet irányítási rendszerének és teljesítményének fejlesztését.
- 1c. A vezetők szoros kapcsolatot tartanak fenn a külső érintettekkel.
- 1d. A vezetők megerősítik a Kiválóság kultúráját a munkatársakkal közösen.
- 1e. A vezetők biztosítják, hogy a szervezet rugalmasan és hatásosan menedzselni a változásokat.

1a. A vezetők kialakítják a szervezet küldetését, jövőképét, értékrendjét és etikai alapelveit, és példaként szolgálnak.

A kiváló szervezetek vezetői:

- biztosítják a szervezet jövőjét azon alapvető cél meghatározásával és kommunikálásával, amely az átfogó jövőkép, küldetés, értékrend, etikai alapelvek és a szervezeti viselkedés alapjául is szolgál.
- kiállnak a szervezeti értékek mellett, és követendő példaként szolgálnak a tisztesség, a társadalmi felelősségvállalás és az etikus viselkedés terén a szervezeten belül és azon kívül egyaránt, a szervezet hírnevének és megítélésének javítása érdekében.
- kijelölik és kommunikálják az egyértelmű irányvonalat és a stratégiai fókuszot; összefogják munkatársaikat a szervezet küldetésének, jövőképének és céljainak megosztása és elérése érdekében.
- kialakítanak és támogatnak egyfajta megosztott vezetői szerepvállaláson alapuló szervezeti kultúrát, valamint felülvizsgálják és továbbfejlesztik a személyes vezetői magatartás hatékonyságát.

1b. A vezetők meghatározzák, nyomon követik, felülvizsgálják és ösztönzik a szervezet irányítási rendszerének és teljesítményének fejlesztését.

A kiváló szervezetek vezetői:

- a fejlődés nyomonkövetése érdekében meghatározzák és alkalmazzák a kiegyensúlyozott eredmények rendszerét, hosszú és rövid távú prioritásokat felmutató képet vetítenek a kulcs érintettek elé és kezelik az elvárásaikat.
- értik és továbbfejlesztik a szervezet alapvető képességeit.
- értékelik az elért eredményeket a jövőbeli teljesítmény javítása és az érintettek számára nyújtandó haszon fenntarthatósága érdekében.
- döntéseiket tényszerű, megbízható információkra alapozzák, és minden elérhető ismeretet felhasználnak a meghatározó folyamatok jelenlegi és előre jelzett teljesítményének értelmezéséhez.
- eléri az érdekelt felek nagyfokú bizalmát azáltal, hogy hatékony mechanizmusokat alkalmaznak a jövőbeli forgatókönyvek megértése és a stratégiai, működési és pénzügyi kockázatok hatékony kezelése céljából.

1c. A vezetők szoros kapcsolatot tartanak fenn a külső érintettekkel.

A kiváló szervezetek vezetői:

- módszereket alkalmaznak a kulcsfontosságú érintettek különböző igényeinek és elvárásainak megismerésére, előrejelzésére és elvárásainak megismerésére, előrejelzésére és az ezekre történő reagálásra.

- kialakítják a közös értékeket, az elszámoltathatóságot, az etikai alapelveket, valamint a bizalom és nyitottság kultúráját a teljes értékláncon keresztül.
- a teljesítményük átlátható és elszámoltatható az érintett felek és a széles társadalom számára, valamint biztosítják, hogy a munkatársaik etikusan, felelősségteljesen és tisztességesen dolgozzanak.
- gondoskodnak a kulcsfontosságú érdekelteknek – beleértve a megfelelő felügyeleti testületeket is – szóló pénzügyi és nem-pénzügyi beszámolókat átláthatóságáról, figyelembe véve elvárásaikat.
- bátorítják az érintett feleket a szélesebb társadalom számára hasznos tevékenységekben való részvételre.

1d. A vezetők megerősítik a Kiválóság kultúráját a munkatársakkal közösen.

A kiváló szervezetek vezetői:

- inspirálják a munkatársakat, és megteremtik a bevonás, a tulajdonosi szemléletet, a felhatalmazás, a fejlesztés és az elszámoltathatóság kultúráját a tevékenységeiken, a viselkedésükön és a gyakorlatukon keresztül.
- felismerik, hogy az elért előnyöket úgy tudják fenntartani, hogy a vezetők képesek gyorsan tanulni és szükség esetén gyorsan reagálni.
- támogatják a munkatársakat terveik, céljaik és célkitűzéseik elérésében.
- az erőfeszítéseket és az eredményeket időben és megfelelő módon ismerik el.
- olyan szervezeti kultúrát hoznak létre, amely támogatja az új ötletek generálását és az újszerű gondolkodásmódot az innováció és a szervezeti fejlődés előmozdítása érdekében.
- elősegítik és bátorítják az esélyegyenlőséget és a sokszínűséget.

1e. A vezetők biztosítják, hogy a szervezet rugalmasan és hatásosan menedzselni a változásokat.

A kiváló szervezetek vezetői:

- rugalmasak; bizonyítják, hogy képesek megalapozott, gyors döntéseket hozni a rendelkezésre álló információk, a korábbi tapasztalatok és tudás alapján, a lehetséges hatások figyelembevételével.
- referenciának tekintik az „Ember, Bolygó és Nyereség” hármas pillért, miközben egyensúlyba hozzák az időnként egymásnak ellentmondó követelményeket, melyekkel szembesülnek.

- bevonnak minden fontos érintettet, és kérik a változtatásokhoz szükséges támogatásukat és együttműködésüket a szervezeti siker biztosítása érdekében.
- hatékonyan kezelik a változásokat a strukturált projektmenedzsmenten és a folyamatfejlesztéseken keresztül.
- a kreatív ötletek generálására és priorizálására jól strukturált módszert alkalmaznak.
- a legígéretesebb ötleteket tesztelik és finomítják, valamint erőforrásokat biztosítanak a megfelelő időtartamon belüli megvalósításukhoz.

2. Stratégia

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek a küldetésüket és a jövőképjüket az érintettekre összpontosító stratégián keresztül valósítják meg. A stratégia megvalósítása érdekében irányelveket, terveket, célokat és folyamatokat dolgoznak ki és bontanak le.

- 2a. A stratégia az érintettek és a külső környezet igényeinek és elvárásainak megértésén alapul.
- 2b. A stratégia a belső teljesítmény és a képességek megértésén alapul.
- 2c. Kidolgozzák, felülvizsgálják és aktualizálják a stratégiát és az azt támogató irányelveket.
- 2d. Kommunikálják, bevezetik és felülvizsgálják (monitorozzák) a stratégiát és az azt támogató irányelveket.

2a. A stratégia az érintettek és a külső környezet igényeinek és elvárásainak megértésén alapul.

2a. A stratégia az érintettek és a külső környezet igényeinek és elvárásainak megértésén alapul.

A kiváló szervezetek:

- összegyűjtik az érintettek igényeit és elvárásait, amelyek bemenetként szolgálnak a stratégia és az azt támogató irányelvek kialakításához és felülvizsgálatához, miközben továbbra is figyelemmel kísérik a változásokat.
- azonosítják, elemzik és értelmezik azokat a külső mutatókat – például globális és helyi gazdasági, piaci és társadalmi tendenciák – amelyek hatással lehetnek a szervezetre.

- megértik és előre jelzik a fontos politikai, jogi szabályozási és megfelelési követelmények változásainak hosszú és rövid távú globális és helyi hatását.
- különböző módszereket alkalmaznak a külső környezetükben végbemenő változások azonosítására, és átültetik azokat lehetséges jövőbeli történésekbe (szcenáriókba).

2b. A stratégia a belső teljesítmény és a képességek megértésén alapul. A kiváló szervezetek:

- elemzik a teljesítmény trendeket, hogy felismerjék a jelenlegi és potenciális képességeiket és kapacitásaikat, valamint hogy azonosítani tudják, mely területek fejlesztése szükséges a stratégiai célok eléréséhez.
- elemzik a meglévő és a potenciális partnerek kulcskompetenciáival és képességeivel kapcsolatos adatokat és információkat, hogy megértsék, azok hogyan egészítik ki a szervezet képességeit.
- meghatározzák az új technológiák és üzleti modellek szervezeti teljesítményre gyakorolt hatását.
- teljesítményüket összehasonlítják a megfelelő benchmark adatokkal, hogy megértsék az azokhoz viszonyított erősségeiket és fejlesztendő területeiket.

2c. Kidolgozzák, felülvizsgálják és aktualizálják a stratégiát és az azt támogató irányelveket.

A kiváló szervezetek:

- világos stratégiát és azt támogató irányelveket dolgoznak ki és tartanak karban a szervezet küldetésének és jövőképeinek elérése érdekében.
- integrálják a fenntarthatóság koncepcióját az alapvető stratégiába, az értékláncba és a folyamatok tervezésébe, valamint a szükséges erőforrásokat e célok megvalósítása érdekében osztják el.
- azonosítják és megértik a küldetés valóra váltásához szükséges kulcseredményeket, valamint értékelik a jövőkép és a stratégiai célok irányába tett előrehaladást.
- eredményes mechanizmusokat alkalmaznak a scenárió tervezés során azonosított stratégiai kockázatok kezelésére.
- ismerik a szervezet kulcskompetenciáit és azt, hogy azok miként teremthetnek olyan közös értéket, mely a szélesebb társadalom javát szolgálja.

2d. Kommunikálják, bevezetik és felülvizsgálják (monitorozzák) a stratégiát és az azt támogató irányelveket.

A kiváló szervezetek:

- a stratégiákat átültetik összehangolt folyamatokba, projektekbe és szervezeti struktúrákba, így biztosítják, hogy a változtatásokat kellő gyorsasággal be lehet vezetni az egész értékláncon keresztül.
- a célkitűzéseket más szervezetekkel, a jelenlegi és a lehetséges szervezeti képességük és a stratégiai célokkal való összehasonlítás alapján határozzák meg.
- biztosítják a pénzügyi, fizikai és technológiai erőforrások rendelkezésére állását a szervezeti fejlesztésekhez.
- az elvárt eredmények elérése érdekében szisztematikusan, világosan meghatározott ok-okozati összefüggésekkel bontják le a stratégiát és az azt támogató irányelveket.
- a piac és a lehetőségek megismerése alapján világos innovációs célokat és célkitűzéseket határoznak meg, melyeket megfelelő üzletpolitikával és erőforrásokkal támogatnak.
- megfelelő módon kommunikálják a stratégiát és az azt támogató irányelveket az érintett felek felé.

3. Emberek

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek érték-ként kezelik a munkatársakat, és olyan szervezeti kultúrát teremtenek, amely lehetővé teszi a szervezeti és személyes célok kölcsönösen előnyös elérését. Fejlesztik a munkatársak képességeit, támogatják a tisztességet és az egyenlőséget. Gondoskodnak a munkatársakról, kommunikálnak velük, elismerik őket, és oly módon motiválják az embereket, hogy építenek az elkötelezettségükre és képessé teszik őket arra, hogy készségeiket és tudásukat a szervezet hasznára kamatoztassák.

- 3a. Az emberi erőforrás tervek támogatják a szervezeti stratégiát.
- 3b. Az emberek tudását és képességeit fejlesztik.
- 3c. Az embereket támogatják, bevonják és felhatalmazzák.
- 3d. Az emberek hatékonyan kommunikálnak az egész szervezeten belül.
- 3e. Az embereket jutalmazzák, elismerik és gondoskodnak róluk.

3a. Az emberi erőforrás tervek támogatják a szervezeti stratégiát.

A kiváló szervezetek:

- világosan meghatározzák a stratégiai célok eléréséhez szükséges munkatársi teljesítményszint követelményeket.
- összehangolják az emberi erőforrás terveket a szervezet stratégiájával, a szervezeti felépítéssel, az új technológiákkal, valamint a kulcsfolyamatokkal.
- gyorsan alakítják a szervezeti struktúrát a stratégiai célok megvalósításának támogatása érdekében.
- kreatív és innovatív módszerek alkalmazásával bevonják a munkatársakat és képviselőiket az emberi erőforrás stratégia, irányelvek és tervek kidolgozásába és felülvizsgálatába.
- menedzselik a munkatárs-kiválasztást, a karrierfejlesztést, a mobilitást és az utódlástervezést, és ezeket a méltányosság és egyenlőség biztosítása érdekében megfelelő irányelvekkel támogatják.
- az emberi erőforrás stratégia, irányelvek és tervek továbbfejlesztéséhez felhasználják a munkatársi felméréseket és a munkatársi visszacsatolás egyéb módszereit.

3b. Az emberek tudását és képességeit fejlesztik.

A kiváló szervezetek:

- meghatározzák, hogy mely észségek, kompetenciák és munkatársi teljesítményszintek szükségesek a küldetés, a jövőkép és a stratégiai célok eléréséhez.
- hatékonyan tervezik meg, hogyan vonzzák a céghez, hogyan fejlesztik és tartják meg a tehetségeket, akik szükségesek ezen igények kielégítéséhez.
- értékelik és támogatják a munkatársakat a teljesítményük és elkötelezettségük fejlesztésében.
- fejlesztik az emberek készségeit és képességeit a jövőbeli mobilitásuk és a foglalkoztathatóságuk érdekében.
- biztosítják, hogy munkatársaik rendelkezzenek a megfelelő kompetenciákkal, erőforrásokkal és lehetőséggel, hogy képesek legyenek a maximális teljesítményt nyújtani.

3c. Az embereket támogatják, bevonják és felhatalmazzák.

A kiváló szervezetek:

- összehangolják az egyéni és a csoportcélokat, valamint felhatalmazzák a munkatársakat, hogy a valódi partnerség szellemében valósítsák meg a bennük rejlő lehetőségeket.

- felismerik, hogy az innováció vonatkozhat a termékekre, folyamatokra, marketingre, szervezeti struktúrákra és üzleti modellekre.
- az egész szervezetben a kreativitás és az innováció kultúráját teremtik meg azáltal, hogy gondoskodnak róla, a munkatársak nyitottak legyenek és gyorsan tudjanak reagálni az előttük álló kihívásokra.
- bátorítják a munkatársakat, hogy legyenek nagykövetei a szervezet megítélésének és hírnevének.
- bátorítják a szélesebb társadalom számára hasznos tevékenységekben való részvételt.

3d. Az emberek hatékonyan kommunikálnak az egész szervezeten belül.

A kiváló szervezetek:

- megértik a munkatársak kommunikációs igényeit, valamint megfelelő stratégiákat és eszközöket alkalmaznak, hogy fenntartsák a párbeszédet.
- kommunikálják az egyértelmű irányvonalat és stratégiai fókuszot, hogy a munkatársak megértsék és be tudják mutatni a folyamatos szervezeti sikerhez való hozzájárulásukat.
- lehetővé teszik és bátorítják az információ, a tudás és a legjobb gyakorlatok megosztását, amelynek révén az egész szervezeten belül párbeszéd alakul ki.
- egy olyan szervezeti kultúrát alakítanak ki, amely folyamatosan törekszik az egész értékláncon átívelő együttműködés és csapatmunka hatékonyságának fejlesztésére.

3e. Az emberek jutalmazták, elismerik és gondoskodnak róluk.

A kiváló szervezetek:

- a jutalmazást, a juttatásokat és a foglalkoztatási kérdéseket összehangolják az átlátható stratégiával és irányelvekkel.
- motiválják az embereket a fejlesztési és innovációs tevékenységekben való részvételre, és elismerik az erőfeszítéseiket és eredményeiket.
- biztosítják a munkavégzés és a magánélet egészséges egyensúlyát, figyelembe véve a 24/7 („a nap 24 órájában, a hét 7 napján”) kapcsolatot, az erősödő globalizációt és az új munkamódszereket.
- támogatják az egyének és a csapatok közötti kölcsönös segítségnyújtás, elismerés és gondoskodás kultúráját.

- tiszteletben tartják és felkarolják a munkatársak sokszínűségét, valamint azoknak a közösségeknek és piacoknak a sokszínűségét, amelyeket a szervezet kiszolgál.

4. Partnerkapcsolatok és erőforrások

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek megtervezik és menedzselik a külső partnerkapcsolatokat, beszállítókat és belső erőforrásokat a stratégia és a kapcsolódó irányelvek támogatása, valamint a folyamatok eredményes működtetése érdekében. Biztosítják a szervezet környezeti és társadalmi hatásainak hatékony kezelését.

- 4a. A partnereket és beszállítókat a fenntartható előnyöket szem előtt tartva menedzselik.
 - 4b. A pénzügyeket a tartós siker biztosítása érdekében menedzselik.
 - 4c. Az ingatlanokat, berendezéseket, anyagokat és természetes erőforrásokat fenntartható módon menedzselik.
 - 4d. A technológia menedzselése a stratégia megvalósítását szolgálja.
 - 4e. Az információt és tudást a hatékony döntéshozatal és a szervezeti képességek fejlesztése érdekében menedzselik.
- 4a. A partnereket és beszállítókat a fenntartható előnyöket szem előtt tartva menedzselik.

A kiváló szervezetek:

- a szervezeti stratégiával összhangban szegmentálják a partnereket és beszállítókat, és az eredményes együttműködéshez szükséges megfelelő irányelveket és folyamatokat vezetnek be.
- fenntartható partneri és beszállítói kapcsolatokat építenek ki a kölcsönös bizalomra, tiszteletre és nyitottságra alapozva.
- biztosítják, hogy a partnerek és a beszállítók a szervezeti stratégiával és értékrenddel összhangban működnek.
- hálózatokat alakítanak ki, melyek képessé teszik őket az olyan potenciális partnerségi lehetőségek azonosítására, melyek által javulhatnak a szervezet adottságai és képességei az érintettek számára történő értékteremtésben.
- kölcsönös előnyök és az érintett felek számára fokozott érték elérése érdekében együttműködnek a partnerekkel, szakértelemmel, erőforrásokkal és tudással támogatva egymást.

- 4b. A pénzügyeket a tartós siker biztosítása érdekében menedzselik.

A kiváló szervezetek:

- pénzügyi stratégiákat, irányelveket és folyamatokat alkalmaznak átfogó stratégiájuk támogatása és a pénzügyi rugalmasság biztosítása érdekében.
- pénzügyi tervezési, ellenőrzési, jelentési rendszer és felülvizsgálati folyamatokat működtetnek az erőforrásgazdálkodás optimalizálása érdekében.
- az erőforrásokat inkább a hosszú távú igényeknek megfelelően osztják el, mintsem a rövid távú profit és adott esetben a versenyképesség érdekében.
- a szervezet különböző szintjeihez igazított pénzügyi felügyeleti folyamatokat működtetnek.
- értéklik, kiválasztják és jóváhagyják a befektetéseket és tőke kivonásokat, az anyagi és nem anyagi javak körében egyaránt, a hosszú távú gazdasági, társadalmi és ökológiai hatások számbavételével.

4c. Az ingatlanokat, berendezéseket, anyagokat és természetes erőforrásokat fenntartható módon menedzselik.

A kiváló szervezetek:

- stratégiákat, irányelveket és folyamatokat használnak az ingatlanok, berendezések és anyagok pénzügyi és környezeti szempontból fenntartható módon történő menedzselésére.
- hatékonyan menedzselik a tárgyi jellegű eszközök – így az épületek, berendezések és anyagok – életciklusát és fizikai biztonságát, valamint törekednek ezen eszközök optimális használatára.
- felméri és optimalizálják a működésük, valamint a termékek és szolgáltatások életciklusának a közegészségre, a biztonságra és a környezetre gyakorolt hatásait.
- minimalizálják a helyi és globális környezeti hatásukat, beleértve a jogi előírásoknak és követelményeknek való megfelelően túlmutató, kihívó célok kitűzését is.
- túlteljesítik a gazdasági, környezetvédelmi és társadalmi normákat az ágazatukon belül.

4d. A technológia menedzselése a stratégia megvalósítását szolgálja.

A kiváló szervezetek:

- a szervezet átfogó stratégiájának megvalósítását támogató technológiai portfóliót menedzselnek.

- értékelik és fejlesztik a technológiai portfóliót a folyamatok, projektek és a szervezet agilitásának fejlesztése érdekében.
- az előnyök maximalizálása érdekében az új technológiák kifejlesztésébe és bevezetésébe bevonják a meghatározó érintett feleket.
- azonosítják az alternatív és az újonnan megjelenő technológiákat, valamint értékelik azokat a szervezeti teljesítményre, képességekre és a környezetre gyakorolt hatásuk alapján.
- felhasználják a technológiát az innováció és a kreativitás kultúrájának támogatására.

4e. Az információt és tudást a hatékony döntéshozatal és a szervezeti képességek fejlesztése érdekében menedzselik.

A kiváló szervezetek:

- gondoskodnak arról, hogy a vezetőik pontos és elegendő információval rendelkezzenek, amely segíti őket az időben történő döntéshozatalban.
- az adatokat információvá és – ahol értelmezhető – tudássá átalakítják, amelyet így már meg lehet osztani és eredményesen fel lehet használni.
- módszereket alakítanak ki az érintettek bevonására és kollektív tudásuk hasznosítására az új ötletek generálásakor és az innovációs tevékenységek során.
- biztosítják és felügyelik az emberek és a külső felhasználók számára a fontos információkhoz és tudáshoz való hozzáférést, miközben biztosítják a biztonságot és a szervezet szellemi tőkéjének védelmét.
- tanulási és együttműködési hálózatokat hoznak létre és működtetnek a kreativitási, az innovációs és a fejlesztési lehetőségek azonosítására.
- az ötleteket időben megvalósítják, hogy a lehető legnagyobb előnyre tegyenek szert.

5. Folyamatok, termékek és szolgáltatások

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek megtervezik, menedzselik és fejlesztik folyamataikat, termékeiket és szolgáltatásaikat a vevők és további érintettek számára nyújtott értékek növelése érdekében.

- 5a. A folyamatokat az érintettek számára nyújtott érték optimalizálására tervezik és menedzselik.

- 5b. A termékeket és szolgáltatásokat a vevők számára nyújtott optimális érték létrehozására fejlesztik ki.
 - 5c. A termékek és szolgáltatások promóciós és marketing tevékenységét eredményesen valósítják meg.
 - 5d. A termékeket és szolgáltatásokat előállítják, szállítják/nyújtják és menedzselik.
 - 5e. A vevői kapcsolatokat menedzselik és megerősítik.
- 5a. A folyamatokat az érintettek számára nyújtott érték optimalizálására tervezik és menedzselik.

A kiváló szervezetek:

- a szervezet stratégiájának megvalósításához a kulcsfolyamatok keretrendszerét használják.
 - menedzselik a szakmai területek határain átnyúló „end-to-end” és a szervezet határain túlmutató folyamatokat.
 - biztosítják, hogy a folyamatgazdák megértették a szerepüket és felelősségüket a folyamatok kialakításában, fenntartásában és továbbfejlesztésében.
 - kidolgozzák a folyamat teljesítménymutatók és a kapcsolódó eredménymutatók rendszerét, amely lehetővé teszi a kulcsfontosságú folyamatok hatékonyságának és eredményességének, valamint a stratégiai célokhoz való hozzájárulásának felülvizsgálatát.
 - felhasználják a folyamatok jelenlegi teljesítményére és képességeire vonatkozó adatokat, csakúgy mint a megfelelő benchmark adatokat a fejlesztések, a kreativitás és az innováció előmozdítása érdekében.
- 5b. A termékeket és szolgáltatásokat a vevők számára nyújtott optimális érték létrehozására fejlesztik ki.

A kiváló szervezetek:

- törekednek az innovációra és arra, hogy a vevők számára értéket teremtsenek, bevonva őket és a további érintett feleket az új és innovatív termékek, szolgáltatások és gyakorlatok kifejlesztésében.
- előrejelzik és azonosítják a termék- és szolgáltatás portfólió fejlesztését segítő vevői kívánságokat a piackutatásokból, vevői felmérésekből és egyéb visszajelzési formákból származó adatok alapján.
- a portfóliójukat a meglévő és potenciális vevői csoportok változó igényeinek figyelembevételével alakítják ki.
- felelősségteljes módon végzik a termék- és szolgáltatásportfólió megtervezését, valamint a teljes termékéletciklus aktív kezelését.

5c. A termékek és szolgáltatások promóciós és marketing tevékenységét eredményesen valósítják meg

A kiváló szervezetek:

- ismerik a szervezet jelenlegi és lehetséges vevői csoportjait, valamint felkészülnek a különböző igényeikre és elvárásaikra.
- átalakítják az igényeket, elvárásokat és lehetséges követelményeket vonzó és fenntartható értékajánlatokká, mind a meglévő, mind a potenciális vevők számára.
- az üzleti modellt az érték-ajánlat, az „egyedi terméktulajdonságok” (unique selling points), a piaci pozicionális, a vevői célcsoportok és az értékesítési csatornák meghatározása alapján valósítják meg.
- marketing stratégiákat dolgoznak ki termékeik és szolgáltatásaik vevői és felhasználói célcsoportok számára történő reklámozása céljából.

5d. A termékeket és szolgáltatásokat előállítják, szállítják/nyújtják és menedzselik.

A kiváló szervezetek:

- a vevői igényeknek és elvárásoknak megfelelően, vagy azokat felülmúlva, az érték-ajánlattal összhangban előállítják a termékeket, illetve nyújtják a szolgáltatásokat.
- hatékony és eredményes értékláncot alakítanak ki annak biztosítása érdekében, hogy következetesen teljesíteni tudják az értékajánlatukban ígérteket.
- biztosítják, hogy munkatársaik rendelkezzenek a megfelelő erőforrásokkal, kompetenciákkal és felhatalmazással a vevő számára nyújtott érték maximalizálása érdekében.
- teljes termék- és szolgáltatási életciklus-menedzselést végeznek, melynek keretében foglalkoznak az újrafelhasználás és újrafeldolgozás kérdésével, valamint figyelembe veszik a közegészségére, a biztonságra és a környezetre gyakorolt hatásokat.
- a vevők számára létrehozott érték maximalizálása érdekében teljesítményüket összehasonlítják a megfelelő benchmark adatokkal, tanulnak az erősségekből és a fejlesztendő területekből.

5e. A vevői kapcsolatokat menedzselik és megerősítik.

A kiváló szervezetek:

- szegmentálják a vevőket, összhangban a szervezeti stratégiával, és a kapcsolatok hatékony menedzselése érdekében megfelelő irányelveket és folyamatokat alkalmaznak.
- meghatározzák és teljesítik a vevők napi- és hosszú távú kapcsolat-tartásra vonatkozó követelményeit.
- a vevőkkel a nyíltságon és átláthatóságon alapuló párbeszédet építenek ki és tartanak fenn.
- folyamatosan figyelemmel kísérik és felülvizsgálják a vevők tapasztalatait és érzékeléseit, és biztosítottak a folyamatok ahhoz, hogy minden visszajelzésre megfelelően reagáljanak.
- gondoskodnak arról, hogy a vevők tisztában legyenek a termékek és szolgáltatások használatával kapcsolatos felelősségükkel.

6. Vevői eredmények

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek a vevők igényeit és elvárásait teljesítő vagy azt túlteljesítő/túlhaladó kiemelkedő eredményeket érnek el és tartanak fenn.

A gyakorlatban azt látjuk, hogy a kiváló szervezetek:

- a vevők igényei és elvárásai lapján olyan észlelésen alapuló mutatókat és kapcsolódó teljesítménymutatókat alkalmazna, amelyek alapján meg lehet ítélni a stratégia és az azt támogató irányelvek megvalósításának sikerességét.
- egyértelmű célokat rendelnek a kulcsfontosságú vevői eredményekhez, a vevők igényei és elvárásai alapján, összhangban az elfogadott stratégiával.
- az eredményeket szegmentálják, hogy megértsék az egyes vevőcsoportok tapasztalatait, igényeit és elvárásait.
- legalább három éven keresztül pozitív vagy tartósan magas szintű vevői eredményeket mutatnak fel.
- egyértelműen megértik a megfigyelt tendenciák mögötti okokat és mozgató erőket, valamint azt, hogy a megfigyelt eredmények milyen hatással lesznek más teljesítménymutatókra, észlelésekre és a kapcsolódó eredménymutatókra.
- az ok-okozati kapcsolatok megalapozottságán keresztül demonstrálják, hogy teljesítményeiket a jövőben is képesek lesznek fenntartani.

- tudják, hogy kulcsfontosságú vevői eredményeik hogyan viszonyulnak más, hasonló szervezetek eredményeihez, és ahol releváns, ott használják ezeket az összehasonlító adatokat a célok kitűzéséhez.

6a. Érzékeléseken és észleléseken alapuló vélemények.

Ezek a vevői érzékelések a szervezetről. Számos forrásból származhatnak, köztük felmérésekből, fókuszcsoportoktól, értékelésekből, elismerésekből és panaszokból. Az észlelések adatainak világosan rá kell mutatniuk arra, hogy mennyire eredményes – vevői szemszögből – a szervezet vevőstratégiájának, az azt támogató irányelveknek és folyamatainak a megvalósítása illetve eredményei.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIAKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- hírnév és imidzs
- termék és szolgáltatásérték
- termék- és szolgáltatásérték nyújtása
- vevőszolgálat, vevőkapcsolatok és támogatás
- vevői hűség és elkötelezettség.

6b. Teljesítménymutatók.

A szervezet ezeket a belső mutatókat teljesítményének figyelemmel kísérésére, megértésére, előrejelzésére és fejlesztésére használja, valamint annak előrejelzésére, hogy azok hogyan hatnak a vevők érzékelésére. Ezeknek a mutatóknak egyértelműen be kell tudni mutatni a szervezet vevőkkel kapcsolatos stratégiájának, az azt támogató irányelveknek és a folyamatoknak a működését és hatását.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIAKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- termék előállítás, szállítása és szolgáltatás nyújtása
- vevőszolgálat, vevőkapcsolatok és támogatás
- panaszok kezelése
- a vevők és partnerek bevonása a termékek, folyamatok stb. tervezésébe.

7. Munkatársi eredmények

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek a munkatársaik igényeit és elvárásait teljesítő vagy azt túlteljesítő/túlhaladó kiemelkedő eredményeket érnek el és tartanak fenn.

A gyakorlatban azt látjuk, hogy a kiváló szervezetek:

- a munkatársaik igényei és elvárásai alapján olyan észlelésen alapuló mutatókat és kapcsolódó teljesítménymutatókat alkalmaznak, amelyek alapján meg lehet ítélni a stratégia és az azt támogató irányelvek megvalósításának sikerességét.
- egyértelmű célokat rendelnek a kulcsfontosságú munkatársi eredményekhez, a munkatársak igényei és elvárásai alapján, összhangban az elfogadott stratégiával.
- az eredményeket szegmentálják, hogy megértsék az egyes munkatársi csoportok tapasztalatait, igényeit és elvárásait.
- legalább három éven keresztül pozitív vagy tartósan magas szintű munkatársi eredményeket mutatnak fel.
- egyértelműen megértik a megfigyelt tendenciák mögötti okokat és mozgató erőket, valamint azt, hogy a megfigyelt eredmények milyen hatással lesznek más teljesítménymutatókra, észlelésekre és a kapcsolódó eredménymutatókra.
- az ok-okozati kapcsolatok megalapozottságán keresztül demonstrálják, hogy teljesítményüket és eredményeiket a jövőben is képesek lesznek fenntartani.
- tudják, hogy kulcsfontosságú munkatársi eredményeik hogyan viszonyulnak más, hasonló szervezetek eredményeihez, és hol releváns, ott használják ezeket az összehasonlító adatokat a célok kitűzéséhez.

7a. Érzékeléseken és észleléseken alapuló vélemények.

Ezek a munkatársi érzékelések a szervezetről. Számos forrásból származhatnak, köztük felmérésekből, fókuszcsoporthoz megbeszélésekből, interjúkból vagy strukturált teljesítményértékelő megbeszélésekből. Az észlelések adatainak világosan rá kell mutatniuk arra, hogy mennyire eredményes – munkatársi szemszögből – a szervezet humán stratégiájának, az azt támogató irányelveknek és folyamatainak lebontása illetve megvalósítása.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- elégedettség, bevonás és elkötelezettség
- motiváció és felhatalmazás
- vezetés és irányítás
- kompetencia- és teljesítménymenedzsment
- képzés és karrierfejlesztés
- hatékony kommunikáció

– munkakörülmények.

7b. Teljesítménymutatók

A szervezet ezeket a belső mutatókat munkatársi teljesítményének figyelemmel kísérésére, megértésére, előrejelzésére és fejlesztésére használja, valamint annak előrejelzésére, hogy azok hogyan hatnak a munkatársak érzékelésére. Ezek a mutatóknak egyértelműen be kell tudni mutatni a szervezet humánstratégiájának, az azt támogató irányelveknek és a folyamatoknak a működését és hatását.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIakra FÓKUSZÁLHATNAK:

- bevonásra és az elkötelezettség megszerzésére irányuló tevékenységek
- kompetencia- és teljesítménymenedzsmentre vonatkozó tevékenységek
- a vezetés teljesítménye
- a képzéssel és karrierfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységek
- belső kommunikáció.

8. Társadalmi eredmények

EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek a társadalmi érintett felek igényeit és elvárásait teljesítő vgy azt túlhaladó kiemelkedő eredményeket érnek el és tartanak fenn.

A gyakorlatban azt látjuk, hogy a kiváló szervezetek:

- a külső érintett felek igényei és elvárásai alapján olyan észlelésen alapuló mutatókat és kapcsolódó teljesítménymutatókat alkalmaznak, amelyek alapján meg lehet ítélni a stratégia és az azt támogató irányelvek megvalósításának sikerességét.
- egyértelmű célokat rendelnek a kulcsfontosságú társadalmi eredményekhez, a meghatározó társadalmi érintettek igényei és elvárásai alapján, összhangban az elfogadott stratégiával.
- az eredményeket szegmentálják, hogy megértsék az egyes meghatározó társadalmi érintett felek tapasztalatait, igényeit és elvárásait.
- legalább három éven keresztül pozitív vagy tartósan magas szintű társadalmi eredményeket mutatnak fel.
- egyértelműen megértik a megfigyelt tendenciák mögötti okokat és mozgató erőket, valamint azt, hogy a megfigyelt eredmények milyen

hatással lesznek más teljesítménymutatókra, észlelésekre és a kapcsolódó eredménymutatókra.

- az ok-okozati kapcsolatok megalapozottságán keresztül demonstrálják, hogy teljesítményüket és eredményeiket a jövőben is képesek lesznek fenntartani.
 - tudják, hogy kulcsfontosságú társadalmi eredményeik hogyan viszonyulnak más, hasonló tervezetek eredményeihez, és ahol releváns, ott használják ezeket az összehasonlító adatokat a célok kitűzéséhez.
- 8a. Érzékeléseken és észleléseken alapuló vélemények.

Ezek a társadalom érzékelései a szervezetről. Ezek számos forrásból származhatnak, beleértve a felméréseket, beszámolókat, sajtóanyagokat, közösségi találkozókat, civil szervezeteket, társadalmi érdekképviselőket és kormányzati hatóságokat. Az észlelések adatainak világosan rá kell mutatniuk arra, hogy mennyire eredményes – a társadalom szemszögéből – a szervezet társadalmi és ökológiai stratégiájának, az azt támogató irányelveknek és folyamatainak lebontása illetve megvalósítása.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIAKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- környezeti hatás
- imidzs és hírnév
- társadalmi hatás
- munkahelyi hatás
- díjak és médiamegjelenések

8b. Teljesítménymutatók

A szervezet ezeket a belső mutatókat a társadalmi teljesítmény figyelemmel kísérésére, megértésére, előrejelzésére és fejlesztésére használja, valamint annak előrejelzésére, hogy azok hogyan hatnak a társadalom érzékelésére. Ezeknek a mutatóknak egyértelműen be tükrözniük kell a szervezet társadalmi és környezeti stratégiájának, az azt támogató irányelveknek és folyamatoknak a működését és hatását.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIAKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- környezeti, gazdasági és társadalmi tevékenységek
- jogszabályi és felügyeleti megfelelés
- egészségügyi- és biztonságtechnikai teljesítmény
- felelős beszerzés és beszerzési teljesítmény

9. Üzleti eredmények
EFQM kritérium definíció

A kiváló szervezetek az üzleti érintett felek igényeit és elvárásait teljesítő vagy azt túlteljesítő/túlhaladó kiemelkedő eredményeket érnek el és tartanak fenn.

A gyakorlatban azt látjuk, hogy a kiváló szervezetek:

- az üzleti érintett felek igényei és elvárásai alapján olyan kulcsfontosságú pénzügyi és nem-pénzügyi mutatókat alkalmaznak, amelyek alapján meg lehet ítélni a stratégia és az azt támogató irányelvek megvalósításának sikerességét.
- egyértelmű célokat rendelnek a kulcsfontosságú üzleti eredményekhez, az üzleti érintett felek igényei és elvárásai alapján, összhangban az elfogadott stratégiával.
- az eredményeket szegmentálják, hogy megértsék a szervezet speciális területeinek teljesítményét és az üzleti érintett felek tapasztalatait, igényeit és elvárásait.
- legalább három éven keresztül pozitív vagy tartósan magas szintű üzleti eredményeket mutatnak fel.
- egyértelműen megértik a megfigyelt tendenciák mögötti okokat és mozgató erőket, valamint azt, hogy a megfigyelt eredmények milyen hatással lesznek más teljesítménymutatókra és a kapcsolódó eredménymutatókra.
- az ok-okozati kapcsolatok megalapozottságán keresztül demonstrálják, hogy teljesítményüket és eredményeiket a jövőben is képesek lesznek fenntartani.
- tudják, hogy kulcsfontosságú üzleti eredményeik hogyan viszonyulnak más, hasonló szervezetek eredményeihez, és ahol releváns, ott használják ezeket az összehasonlító adatokat a célok kitűzéséhez.

9a. Üzleti eredménymutatók.

Ezek a stratégia lebontásának és megvalósításának sikerességét igazoló kulcsfontosságú pénzügyi és nem-pénzügyi kimenetek. A mérőszámokat és a kapcsolódó célokat meghatározzák és egyeztetik a kulcsfontosságú érintettekkel.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIAKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- pénzügyi eredménymutatók
- üzleti érintett felek észlelései
- teljesítmény a költségvetéshez képest
- pénzügyi eredménymutatók
- kulcs termékek és szolgáltatások mennyisége

– kulcsfolyamatok eredménymutatói.

9b. Üzleti teljesítménymutatók

Ezek azok a kulcsfontosságú pénzügyi és nem-pénzügyi üzleti mutatók, amelyeket a szervezet a működés teljesítményének mérésére használ. Ezek a mutatók segítik a szervezet kulcsfontosságú kimeneteinek figyelemmel kísérését, megértését, előrejelzését és fejlesztését.

A MÉRÉSEK AZ ALÁBBIAKRA FÓKUSZÁLHATNAK:

- pénzügyi mutatók
- projektköltségek
- kulcsfolyamat teljesítménymutatók
- partnerek és beszállítók teljesítménye
- technológia, információ és tudás.

Összefoglaló kérdések:

1. Mi a TQM fogalma?
2. Melyek a TQM elemei és elvei?
3. Mutassa be az EFQM modell elemeit.
4. Hogyan segíthet az EFQM modell alkalmazása a TQM bevezetésében?

Irodalomjegyzék

- Gutassy Attila (2003): *Menedzsmentrendszerek auditálása*. Budapest, TÜV Rheinland InterCert.
- ISO 9001:2008 szabvány
- Tenner, A.R. – DeToro, I.J. (1996): *Teljes körű Minőségmenedzsment*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Tenner, A.R. – DeToro, I.J. (1993): *Total Quality Management, Three Steps to Continuous Improvement*. USA, Addison-Wesley Publishing Company.
- Topár József (2001): *Minőségmenedzsment alapjai*. BME, Oktatási segédanyag.
- Topár József (2001): *A minőségmenedzsment-rendszerek fejlődésének néhány jellemzője a hazai vállalkozásoknál*. Harvard Business manager, 2001/4.
- http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/tamop318_minosegiranyitas_uj_jogszabalyok_tukreben

Schmidt Anna

V.

*Intézményértékelés
és a tanulói,
tanári munka értékelése*

Intézményértékelés és a tanulói, tanári munka értékelése

A köznevelési intézmény tevékenységének értékelése

Minőség és értékelés-e két téma a hetvenes évek közepe óta a legtöbb fejlett országban folyamatosan az oktatáspolitikai figyelmének előterében van. Az azóta eltelt időszakban az oktatás értékelése és minőségének javítása rövidebb vagy hosszabb időszakokra több országban kiemelt oktatáspolitikai prioritássá vált. Ez egyfajta korszakváltást jelentett a korábbi időszakhoz képest, amikor a figyelem elsősorban az esélyek egyenlőségének biztosítására, az oktatás demokratizálására, és kiterjesztésére irányult.¹

Az oktatás minőségének és értékelésének kérdése Kelet Európában jóval később lett fontos oktatáspolitikai téma. A kilencvenes évekre a minőség biztosításának és fejlesztésének céljai fontos célokká váltak.

A kilencvenes években, hazánkban a helyi és intézményi önállóság nagymértékű növekedése, az iskolák önálló programalkotó felelőségének kibontakozása nyomán egyre erősebben vetődött föl az a kérdés, vajon az új irányítási környezetben milyen módon lehet garantálni az oktatás minőségét.

Látványos fejlődés indult el a más országokban már elterjedt minőség-biztosítási és értékelési eszközök hazai adaptálása, továbbfejlesztése és gyakorlati iskolai alkalmazása területén. Megnőtt a szakmai és társadalmi érdeklődés e téma iránt: gyakoribbá váltak az ezzel foglalkozó cikkek, előadások, az ennek szentelt szakmai konferenciák, viták, kutatások. A legtöbb vita talán ezzel kapcsolatban, hogy vajon ki és milyen szempontok alapján ítélni meg az iskolai oktatás minőségét. Vajon milyen szerepe lehet ebben a nemzeti szinten megfogalmazott általános standardoknak, és milyen az iskolák szolgáltatásait közvetlenül igénybe vevő iskola-használóknak, azaz a szülőknek, a helyi közösségnek, a tanulóknak és másoknak. E viták általában azt az eredményt hozták, hogy az átfogó

¹ A változás részletes bemutatását és okainak elemzését lásd a *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában* c. tanulmányban, amely Az oktatás jövője és az európai kihívás (Educatio 1993: 77–98.) c. könyvben jelent meg.

nemzeti standardokkal való összevetés mellett jelentős és növekvő szerepe lehet két másik szempontnak: egyfelől az iskola és környezete közötti megállapodások betartásának (sokan ilyen megállapodásnak tekintik magát a pedagógiai programot), másfelől az adott iskolát igénybe vevők elégedettségének. Az oktatás minőségfogalma ily módon a minőség megítélésében legfontosabbnak a fogyasztói elégedettséget tartja (http://oktatas.gallup.hu/Opinion/PG_educatio2000_010126.htm).

Az Európai Tanács 2000 márciusában Lisszabonban elfogadta az EU stratégiai céljait, mely szerint 2010-re az EU-nak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává kell válnia. Ebben az átalakulási folyamatban az oktatásnak kulcsszerepet szántak, ugyanakkor biztosították, hogy a tagállamok saját fejlesztési céljaikkal megegyező oktatási tervet dolgozzanak ki.

A döntés értelmében a miniszterek tanácsának ki kellett dolgoznia egy közös oktatás politikai célrendszerét. Következő lépésként megszületett 2001-ben a stockholmi csúcs egyik dokumentuma: „Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni célkitűzései” címmel. Ezt egy részletes munkaprogram kidolgozása követett, melyben stratégiai célként fogalmazódik meg:

- az EU oktatási és képzési rendszer minőségének és hatékonyságának fokozása
- az oktatási rendszer mindenki számára elérhető kell hogy legyen

Az oktatás minőségével kapcsolatban kimondják (166/2001 EC), hogy: „A minőségbiztosításra kidolgozott rendszereknek rugalmasoknak kell lenniük, hogy adaptálhatóak legyenek (...)” (<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/kozoktatasi/europai-egyuttmukodes>)

Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa 2001 februárjában elkészült a tagországoknak tett ajánlásából „Európai együttműködés az iskolai oktatás minőségének értékelésében” (2001/166/ EC) annak egyik fontos pontját választotta: A külső értékelés fejlesztése annak érdekében, hogy az módszertani segítséget nyújtson az iskolai önértékelés számára és olyan külső képet nyújtson az iskolának, amely bátorítja a folyamatos fejlesztést, biztosítva azt, hogy ez ne szorítkozzék egyszerűen csak adminisztratív ellenőrzésre.

Az elmúlt évtizedben felértékelődött az intézményértékelés szerepe, amely a köznevelési értékelés egyik leggyakoribb formája. Az intézményértékelés nem más, mint a szervezet önmagáról való tudásának szer-

vezett, tervszerű bővítése, melyet követően az összegyűjtött információk birtokában megtervezhetőek a szükséges fejlesztések és azok végrehajtása az eredményes, hatékony, minőségi munka érdekében.

Az értékelés fogalmát napjainkban általában a lehető legtágabban értelmezik a köznevelésben. Az értékelés a modern köznevelési rendszerekben egyre inkább rendszerszabályozó funkciót tölt be. A köznevelési értékelés fogalmán két dolgot értünk. Az értékelés egyfelől funkció, amely minden rendszerben, így a köznevelés rendszerében is szükségképpen jelen van. Lényege, hogy a rendszer egészéről, annak egyes elemiről vagy egyes funkcióiról biztosítja azokat az információkat, amelyek révén a rendszer problémái azonosíthatók és kijavíthatók. Másfelől az értékelés konkrét tevékenység, amely a fenti funkció biztosítására irányul, s amelyet meghatározott faktorok folytatnak, vagy amely meghatározott mechanizmusok révén valósul meg (Halász, 1997).

Az oktatás minőségét a középpontba helyező oktatáspolitikai gondolkodás mögött meghúzódik egy olyan szemlélet, amely az oktatás szolgáltatás jellegét hangsúlyozza különösen fontos célnak tekintve a szolgáltatás igénybevevőinek az elégedettségét. Ez a fajta szemlélet nem egészen úgy tekint az oktatásra és az iskolákra, mint ahogy azt megszoktuk. Nem csupán a nemzeti és egyetemes kultúra továbbadását vagy a gyermekekben rejlő képességek kibontakoztatását várja az iskoláktól, hanem azt is, hogy az iskola használója, másképpen mondva a fogyasztó elégedett legyen. Hagyományos szemléletünket első hallásra szinte biztos, hogy sokkolja az, ha az iskolával kapcsolatban valaki fogyasztói elégedettségről beszél. Akik azonban ezt hangsúlyozzák, joggal mondják: gondoljuk csak meg: vajon van-e olyan eleme a fogyasztói igényeknek, amit mi magunk nem tartunk fontosnak. Mit is vár az iskolától a fogyasztó, például a szülő? Azt, hogy a gyermeke örömmel menjen oda, azt hogy szellemben, testben és lélekben, erkölcsben és ízlésben gyarapodva lépjen ki onnan és hasonlók. A fogyasztó nem vár mást, mint amit a pedagógia hivatásos művelői maguk is fontosnak tartanak. Ezért ha módot adunk arra, hogy igényeit megfogalmazza és érvényesítse, nagy hatékonyságú eszközt állítunk azoknak a céloknak a szolgálatába, amelyeket mi is el szeretnénk érni.

Azok számára, akik mindezt végiggondolták, éppenséggel az tűnik abszurditásnak, hogy miközben minden szolgáltatással kapcsolatban alapvető igényünk annak minősége, hogyan lehetséges az, hogy az iskolákkal

kapcsolatban ez oly kevés figyelmet kap. Az állami oktatáspolitiká számára mindebben a legnagyobb kihívást azt jelenti, hogy minőség alatt végül is nem mindenki ugyanazt érti, azaz egymással konkuráló minőségfogalmak lehetnek. Valójában persze nem olyan nehéz ezt áthidalni, hiszen könnyen megtalálhatók azok a közös pontok, amelyekben mindenki egyet tud érteni. Az egyik ilyen például az, hogy a minőséget – bármi is legyen az – fontosnak kell tartani, azaz a hiányát bajnak kell tekinteni a meglétét pedig jutalmazni kell. A kérdés nem az, hogy például a természettudományos ismeretek hatékony átadása vagy a kooperativitás sikeres fejlesztése jellemzi-e inkább a minőségi oktatást, hanem sokkal inkább az, vajon ezt vagy azt jól vagy rosszul (azaz odaadással, eredményesen, önkorrekcióna képes módon stb.) csinálják-e. A minőség fogalma leegyszerűsítő, de ez nem hátrány. Hatása éppen ebben rejlik: a fogyasztó akkor is elég megbízható módon el tudja dönteni, vajon elégedett-e a szolgáltatással, ha nem tudja megfogalmazni, hogy miért az.

A minőség fogalmáról gondolkodva nem kerülhetjük meg néhány másikat, olyan fogalomnak a körüljárását, amelyek a minőségorientált oktatáspolitiká fogalomtárában kiemelt szerepet kapnak. A korábbiakban a minőséget a hatékonysággal együtt említettük, ami nem véletlen, hiszen a minőségért aggódók gyakran egy táborba alkotnak azokkal, akik az oktatás hatékonyabbá tételét tekintik céljuknak. Aki e téma angol nyelvű szakirodalmát nyomon követi, megfigyelheti, milyen nagy gondot fordít mindenki arra, hogy a hatékonyság (efficiency) fogalmát világosan és következetesen megkülönböztesse a hatásosság vagy eredményesség (effectiveness) fogalmától. Egy-egy iskola lehet eredményes, azaz létrehozhat elismerésre méltó eredményeket úgy, hogy közben igen rossz hatékonysággal működik, azaz eredményeinek eléréséhez aránytalanul sok erőforrásra van szüksége. Vagy fordítva, egy hatékony intézmény nem feltétlenül hoz létre komoly eredményeket.

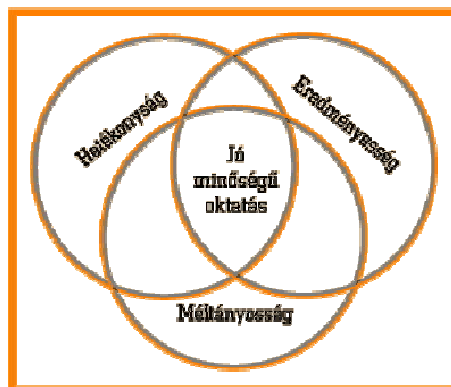
A minőséget és eredményességet középpontba állító oktatáspolitikák különösen nagy figyelmet szentelnek az értékelés és mérés kérdésének. A hazai szakmai közgondolkodás, sőt ma már a területet érintő jogi szabályozás is imponánsan gazdag módon közelíti meg az értékelés és mérés kérdését. A pedagógia hagyományos megközelítésével szemben, amely az értékelés fogalmához általában a tanulói teljesítmények értékelését rendelte hozzá, ma már szinte közhellyé vált, hogy az oktatásban nagyon sok dolgot lehet és kell értékelni, és hogy az értékelő funkciót egy oktatási

rendszerben nagyon sokféle szereplő kell, hogy ellássa. Így értékelhető az iskola mint intézmény, a tankönyvek, a tantervi programok, a pedagógus munka, az erőforrások felhasználása vagy éppen az értékelő funkció ellátása maga. A mérés fogalma hasonlóképpen gazdagodott. Ezt ma már csak kevesen korlátozzák a tanulmányi teljesítmények mérésre, illetve a tanulói szintű méréseket is egyre inkább megpróbálják kiterjeszteni a tantárgyakhoz nem köthető általános kompetenciákra, az un. CCC (cross-curricular competencies) területre.

A köznevelés minőségének és eredményességének biztosítása és értékelése valamennyi fejlett országban az oktatáspolitikai legfontosabb céljai közé tartozik. E téma oktatáspolitikai súlyát mutatja, hogy az Európai Unió 2002-ben elfogadott, 2010-ig tartó oktatási programjának három fő prioritása közül első az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének javítása (Európa Tanács, 2002). Erre a területre a kilencvenes évek közepe óta Magyarországon is kiemelt szakmai és politikai figyelem irányul (Jelentés a magyar közoktatásról 2003).

Minőség, hatékonyság, eredményesség az oktatásban

A jó minőségű oktatás feltételei



A nemzetközi szakirodalomban – a minőség vagy eredményesség (excellence) és az egyenlőség vagy méltányosság (equity) már régóta együtt tételeződő fogalompárt alkotnak. A PISA-adatok is arról árulkodnak, hogy a méltányosabb rendszerekben a tanulók általában magasabb szinten teljesítenek, viszont az erősen szelektív rendszerekben az osztanulói teljesítmény elmarad a nemzetközi átlagtól. Ez arra utal, hogy a méltányos-

ság és eredményesség (ami a PISA-vizsgálat esetén egy bizonyos módon mért tanulói teljesítményt jelent) – a rendszer szintjén mindenképpen – két egymást segítő dimenzió. Hogy miért van az, hogy a méltányosság és az eredményesség – a józan észnek látszólag ellentmondva – kéz a kézben jár, arra az előadás végén megpróbálok alternatív magyarázatot adni. Ugyanakkor a hatékonyság a köznevelésről szóló nemzetközi diskurzusban nincs annyira előtérben, hiszen az oktatásnak elsősorban nem az a célja, hogy hatékony, hanem hogy eredményes legyen. A hatékonyság problémája ott vetül fel, ahol egyrészt szűkösek az erőforrások, és oda kell helyezni azokat, ahol a legjobban hasznosulnak, illetve amikor pazarlónak tűnik a rendszer, vagyis viszonylag nagy beruházással viszonylag csekély eredményt tudnak felmutatni.

Magyarországon a kilencvenes évek közepén különösen erőteljesen merült fel az oktatás hatékonyságának kérdése. A kilencvenes évek második felében a szegregáció látványos növekedésével a méltányosság kérdése került a középpontba, míg a PISA nemzetközi vizsgálat adatai az oktatás eredményességére irányították a figyelmet.

A hatékonyság

A hatékonyságot közgazdasági értelemben kétféleképpen is megközelíthetjük: adott erőforrásból kell minél többet kihozni, vagy minél kevesebb befektetéssel ugyanazt az eredményt elérni.

Eredményesség

Az eredményesség fogalma a köznevelésben széles körben használt fogalom, amely mögött viszont nincs még széles szakmai konszenzus. A legalapvetőbb kérdések: mit, milyen eszközökkel mérünk, és mire használjuk fel az eredményeket. A nemzetközi gyakorlat szerint az eredményességvizsgálat nem pusztán végterméket, hanem kimenetet mér, és alapvetően a tanulói teljesítmény mérésén alapszik. Itt az időben zajló változás a legfontosabb, ahol rögzítik a kezdő állapotot, és a lezajlott fejlődést helyezik a középpontba. Fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy az eredményesség az oktatásban elsősorban nem a tanuló, hanem főleg a pedagógus és a pedagógusközösségek eredményességét jelenti.

Az eredményesség mérése tekintetében már vannak erre nézve biztató jelek, mint az éves kompetenciamérések, az iskolai rangsorok finomodá-

sa, a külső mérések egyre gyakoribb használata, a diagnosztikus felmérés beemelése az iskolai gyakorlatba vagy akár az érettségi standardizálása.

Az eredményességről szóló információknak nem az iskola elszámoltathatóságát kell elsősorban szolgálnia, hanem az iskola és a tanári közösségek fejlesztését. Ehhez viszont fontos a konszenzus arról, mit és hogyan mérünk, és az eredményeket elsősorban fejlesztő célra kell felhasználni. Eddig viszont csak úgy lehet eljutni, ha folyamatosan mérünk, az adatokat nyilvánosságra kerülnek, és széles körű szakmai vita folyik róla. A tevékenységek célja az oktatás színvonalának emelése.

Az oktatás eredményességéről egyre többet tudunk, de még mindig keveset. A legalapvetőbb adatforrásnak jelenleg a nemzetközi felmérések tapasztalatait tekinthetjük. Fontos információkat közölnek az országos kompetenciamérés adatai, de ezeket elsősorban az iskolák szintjén használják fel.

Méltányosság

Elsőként - ahogyan a nemzetközi szakirodalomban is olvasható - különbséget kell tennünk az esélyegyenlőség (equity) és az egyenlő esélyek (equity) között. E szerint az esélyegyenlőség elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását (más szóval az egyenlő bánásmódot) jelenti. Így lehet megelőzni, hogy embercsoportok kirekesztődjenek a különböző lehetőségekhez való hozzáféréstől. Az egyenlő esélyek biztosítása ezen is túlmutat. Azt mondja ki, hogy a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez szükséges olyan feltételek megteremtése, melyek nemcsak látszatra, hanem eszközökkel támogatottan teremtik meg a hozzáférést.

Az egyenlő esélyek fogalma helyett újabban a méltányosság (equity) került be – elsősorban a pedagógiai - diskurzusba. A nemzetközi szakirodalom ebbe a fogalomba sorolja mindazokat a tevékenységeket, melyek valódi hozzáférést biztosítanak valamennyi társadalmi réteg számára (többek között az oktatásban is).

Fontos tudni, hogy az esélyegyenlőség (equity) elsősorban csak olyan strukturális kereteket jelent, amelyek mindenki számára fizikai hozzáférést biztosítanak - többek között - a köznevelés szolgáltatásaihoz is. Ez a hozzáférés – az európai országokhoz hasonlóan nálunk is - jogilag is szabályozott: ezt célozza az egyenlő bánásmódról szóló törvény. A köznevelés szempontjából ez azt jelenti, hogy azok a társadalmi mechanizmusok, melyek a hozzáférést korlátozzák, a lehető legkisebb mértékben érvénye-

süljenek. Elsősorban a látens szelekciós mechanizmusok és a direkt szegregáció az, amivel szemben lépéseket tehet az oktatáspolitikai, amely az integrációt (együttnevelést) támogatja. Az integráció esélyegyenlőségi szempontból azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.

Pedagógiai értékelési témák alapfogalmai

„Az **értékelés** során arra keresünk választ, hogy a vizsgált intézmény, munkaterület, személy, tevékenység, stb. megfelel-e a vele szemben támasztott követelményeknek” (Pócze Gábor).

Értékelésre akkor kerülhet sor, amikor megjelennek az előzetesen meghatározott követelmények.

Intézményértékelés: alatt egy köznevelési intézmény szakmai működésének átfogó elemzését értjük, amelynek során a szakmai működésre vonatkozó adatokat egybevetjük az adott intézmény működésére vonatkozó megfogalmazott és legitimizált követelményekkel.

Az intézményértékelés területei három nagy csoportra oszthatók: feltételrendszer, humán tényezők, szervezet és működés. Ezek részterületei sokoldalú és átfogó információkat adhatnak az intézmény munkájáról (Gallup Intézet).

Az intézményértékelés lehet belső (önértékelés) és külső: pedagógiai szakmai ellenőrzés (PSZE).

Az intézményértékelés fókusza: az intézmény pedagógiai munkája.

Intézményi önértékelés: „A tanulók sikere az a hivatkozási pont, amely révén a pedagógusok önmagukat megítélik, és csak a legcinikusabb tanárok jelentik ki, hogy a tanulói teljesítménynek nincs köze a tanítás minőségéhez. A valóságban ezért az önértékelésnek nincs sem kezdete, sem vége, mert mindig teljesebbé válik és fejlődik.” (Önértékelés az európai iskolákban. Szerk. Baráth Tibor, 2006)

Pedagógiai értékelés: a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének elmélete és gyakorlata (Báthory 2000: 222).

Diagnosztikus értékelés: a tanár tájékoztatását szolgálja valamely nagyobb tartalmi-tematikus egység tanításának megkezdése előtt; célja a tanuló előzetes tudásának feltárása (Báthory 2000: 233).

Formatív értékelés: a tanítási-tanulási folyamat állandó kísérője; célja a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása, amely lehetővé teszi a javítást és a pótlást (Báthory 2000: 233).

Szummatív értékelés: a tanulási folyamat nevezetes szakaszainak a befejezésekor alkalmazzák; célja az elért tudásállapot rögzítése, az induló tudásállapothoz, valamint a kitűzött tanulási célokhoz való viszonyítása (Fehér Katalin: *Pedagógiai Lexikon*).

Normaorientált értékelés: olyan értékelési eljárás, amelyben a tanulók teljesítményeit egy kiválasztott populáció teljesítményének átlagához (norma) viszonyítják (Báthory 2000: 233).

Kritériumorientált értékelés: olyan értékelési eljárás, amelyben a tanulók teljesítményeit a tanulási követelményekből kiindulva, azokhoz viszonyítva határozzák meg (Báthory 2000: 233).

Pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet): A 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről 86–87.§ által meghatározott ellenőrzés.

Tanfelügyeleti/önértékelési standard: A pedagógiai-szakmai ellenőrzés/intézményi önértékelés fő területeinek, részterületeinek, elvárásainak, folyamatának, módszertanának és eszközeinek módszertani kézikönyvben rögzített leírása.

Önértékelés: A szervezet vagy az egyén – vezető és pedagógus - tevékenységeinek, képességeinek, tudásainak, viselkedésének, eredményeinek kritikai megítélése önmaga által, ebben az esetben a standardban foglalt és intézményi elvárásokkal bővített elvárásoknak való megfelelés vizsgálata és kritikai megítélése.

Értékelés: Az az eljárás, melynek során az eljárásban részt vevő külső szereplők az ellenőrzés eredményeképpen megállapított megfelelési tényeket adott módszertan, skála mentén értelmezik és besorolják.

Ellenőrzés: Az az eljárás, melynek során az eljárásban részt vevő külső szereplők az intézményi elvárás rendszernek való megfelelést vizsgálják.

Elvárás: A területekhez, szempontokhoz kapcsolódó elvárás-megfogalmazások (minek kell teljesülnie az adott területen, tevékenységek, követelmények).

Adatok: Tények, fogalmak olyan megjelenési formája, amely alkalmas (eszközökkel vagy akár azok nélkül is) értelmezésre, feldolgozásra, továbbításra. Az adatokból a feldolgozás útján információkat, azaz új ismereteket nyerünk. Ezek elemzésével az értékelést elvégzi az intézmény.

Hatékonyág: az oktatás minőségének egyik dimenziója, amely azt adja meg, hogy az oktatásköltségei arányban/összhangban vannak a teljesítménnyel. (Lannert 2005 alapján)

Méltányosság (equity): „olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségeik alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket [...]” (European Benchmarks 2002; idézi: Keller és Mártonfi 2006: 382).

Pedagógiai hozzáadott érték: Az iskola egy adott időtartam alatt mit (mennyit) ad hozzá a tanulók tudásához valamely jól definiált területen (Csapó 2002a alapján).

Intézményértékelés: folyamatosan végzett személyes felelősségvállalásra ösztönzi visszajelentési forma egy intézmény elért teljesítményénél, a működés jellemzően az iskolát használók informálása és a külső elszámoltathatóság céljából (Baráth, Cseh és Kristófné 2007 alapján).

Intézményellenőrzés: alkalmasszerűen, egyes kijelölt személyek által végzett értékelési forma egy intézmény hibáinak megtalálása, a szankcionálás vagy jutalmazás céljából (Baráth, Cseh és Kristófné 2007 alapján).

Q7 modell: a köznevelés sajátosságait figyelembe vevő intézményértékelési modell (Baráth, Cseh és Kristófné 2007 alapján).

Szakértelem (expertise): az adott szakterület által meghatározott konkrét ismeretek, készségek és képességek együttese, amely teljes mértékben tartalomfüggő és nem vagy csak nagyon szűk korlátok között transzferálható (Csapó 2002b alapján).

Műveltség (literacy): az adott kultúrában releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége, társadalmilag értékes tudás, amely közepes mértékben tartalomfüggő, bizonyos határok között transzferálható (Csapó 2002b alapján).

Komplex problémamegoldás: „az egyén arra való képessége, hogy kognitív eljárásokat használjon valós, a tudományterületeket átfogó helyzetekben [...]” (Molnár 2006; idézi: Horn és Sinka 2006: 358).

Monitor-típusú felmérések: négy-öt évente ugyanazt a tanulói populációt mindig azonos műveltségi területen vizsgáló felmérések a teljesítmények idibeli változásának, a teljesítménytrendek tanulmányozása céljából (Báthory 2000: 251).

Pedagógusok/intézményvezetők/intézmények általános elvárás rendszere: A köznevelésben betöltött szerepük alapján, a feladatellátás minőségét feltételezeten a legjobban meghatározó, a pedagógusokra/ in-

tézményvezetőkre/ intézményekre vonatkozatható jellemző és lényeges tulajdonságok összessége.

Pedagógusok/intézményvezetők/intézmények intézményi elvárás rendszere: Az általános elvárások intézményi céloknak, intézményi minőségnek megfelelően értelmezett változata.

Rendszer: Egymással kapcsolatban álló elemek/folyamatok összessége, mely egy adott cél/eredmény elérésére szerveződik.

Szempont: Az egyes területeket milyen kérdések alapján vizsgáljuk.

Tanfelügyeleti/önértékelési standard: A pedagógiai-szakmai ellenőrzés/intézményi önértékelés fő területeinek, részterületeinek, elvárásainak, folyamatának, módszertanának és eszközeinek módszertani kézikönyvben rögzített leírása.

Tanfelügyeleti standard: A standard a tanfelügyeleti modell a pontos leírása, amely tartalmazza:

- az ellenőrzés és értékelés folyamatának ismertetését;
- a módszertanát;
- az alkalmazott eszközrendszert;
- meghatározza a tanfelügyelő szakértők feladatait;
- összefoglalja az ellenőrzésben résztvevő pedagógusok és a vezetők feladatait.

Intézményértékelés

Az intézményértékelés a köznevelési értékelés egyik leggyakoribb formája. Az intézményértékelés nem más, mint a szervezet önmagáról való tudásának szervezett, tervszerű bővítése, melyet követően az összegyűjtött információk birtokában megtervezhetőek a szükséges fejlesztések és azok végrehajtása az eredményes, hatékony, minőségi munka érdekében.

Az értékelés fogalmát napjainkban általában a lehető legtágabban értelmezik a köznevelésben. Az értékelés a modern köznevelési rendszerekben egyre inkább rendszerszabályozó funkciót tölt be. A köznevelési értékelés fogalmán két dolgot értünk. Az értékelés egyfelől funkció, amely minden rendszerben, így a köznevelés rendszerében is szükségképpen jelen van. Lényege, hogy a rendszer egészéről, annak egyes elemiről vagy egyes funkcióiról biztosítja azokat az információkat, amelyek révén a rendszer problémái azonosíthatók és kijavíthatók. Másfelől az értékelés konkrét tevékenység, amely a fenti funkció biztosítására irányul, s ame-

lyet meghatározott faktorok folytatnak, vagy amely meghatározott mechanizmusok révén valósul meg (Halász 1997).

Értékelésfajták

Az egyes nevelési-oktatási intézmények értékelése többféle módon történik, történhet.

Külső értékelés

Spontán értékelés

A spontán értékelés az intézmény szándékaitól függetlenül létező értékelés, a szülők, a tanulók, a közvélemény megítélése az adott iskoláról; az, amit az autóbuszon, az orvosi rendelőben, a fodrásznál beszélnek az emberek. Alapját egyrészt azok az információk szolgáltatják, amelyeket az érintettek a bukásokról, a vizsgákról, az érettségiről, a felvételik eredményeiről gyűjtenek össze; másrészt közvetlenül vagy közvetve megélt iskolai élmények, tapasztalatok adják. Az előző esetben van objektív alapja a vélekedésnek, az értékelésnek; a második esetben a szubjektív élmény az értékelés alapja, amely gyakran úgy kap nyilvánosságot, mint objektív valóság. Ráadásul az emberek kétszer olyan gyakran beszélnek problémáikról, sérelmeikről, mint pozitív élményeikről, tapasztalataikról. A spontán értékelés és az iskola nevelési-oktatási kínálata alapján az egyik intézmény jobban vonzza a szülőket, mint a másik. A más iskola-körzetből érkező és a körzetből más körzetbe beiratkozó tanulók aránya, az úgy nevezett iskolai vonzásindex jól mutatja az iskola keresettségét, a klientúra iskoláról alkotott véleményét (Kovács, 1994).

Győzelmi rangsor

Nagy népszerűségnek örvend a középiskolák körében az úgy nevezett győzelmi rangsor. A győzelmi rangsor a középiskolákat állítja sorba, a felsőoktatásba felvettek és a 12. osztályt befejezők aránya szerint. A rangsor fontos információt ad, de csupán egyetlen szempontból értékeli az iskola teljesítményét. Nem mond semmit az iskola egyéb tevékenységeiről, de talán a legnagyobb probléma az, hogy semmit nem mond a pedagógiai hozzáadott értékről. Arról, hogy az iskolába adott ismeretekkel, készségekkel, képességekkel, motiváltsággal, attitűddel érkező gyermekben az iskolai komplex hatásrendszer milyen változásokat hoz létre.

Audit

Az audit vagy átvilágítás külső értékelők által végzett tevékenység. Meghatározott intézményi funkciók elemzése pontosan meghatározott szempontok szerint, megadott mutatók segítségével. Az audit eredménye a fejlesztésre vonatkozó ajánlások megfogalmazása.

Az audit programját és az értékelést követő fejlesztéseket tekintve előre egyeztetett műveletsor (Kovács 1994).

Felügyeleti értékelés

A felügyeleti értékelés során az intézmény konformitását, azaz az előírt normákhoz való alkalmazkodását vizsgálják. Objektív mutatók segítségével végzik az értékelést, így sem az értékelők előítéletei, sem az ellenőrzöttek elhallgatási szándékai nem befolyásolhatják az ellenőrzés, értékelés kimenetelét (Kovács 1994).

A külső értékelés célja lehet a rendszer, az intézmény állapotának feltárása; minősítése; de tulajdonképpen a belső fejlesztés támogatása is. A külső értékelés kiterjedhet a szervezet egész tevékenységére, egyes részterületekre (pl. gazdálkodás, törvényesség, szakmai munka), de a szervezet egyes tagjai munkájának értékelése az intézmény belső feladata.

Önértékelés

Az önértékelés többnyire olyan iskolákban zajlott (a jogszabályi környezet változása előtt) ahol a tanárok, a nevelőtestület az intézmény munkájának eredményesebbé tétele érdekében diagnosztizálta az intézmény helyzetét, a s ennek ismeretében indított innovációt, különböző szervezet- és működésfejlesztési programokat. Az önértékelés célja minden esetben a működés eredményesebbé, hatékonyabbá tétele. Az intézményi önértékelés során növekszik az intézmény önmagára vonatkozó tudása. Az önértékelés során jobban megérthető, mi és miért történik. Az intézményi önértékelés legtágabban értelmezett célja, hogy fokozatosan érvényes (valid) tudást szerezzen az intézmény működéséről.

A belső értékelés vagy másképpen önértékelés az intézmény folyamatos tevékenysége, amelyet a szervezet tagjai végeznek, amihez igénybe vehetnek külső támogatást is. Az önértékelés épít a munkatársak aktivitására; minél több embert tud az intézmény bevonni az értékelési folyamatba, annál erősebb lesz az érintettek elköteleződése a folyamat iránt.

Az értékelésnek ez a két formája valójában kiegészíti egymást. Azok az iskolák, amelyek rendelkeznek a külső és belső értékeléssel kapcsolatban tapasztalatokkal, mindkét megközelítés létjogosultságát elismerik. A külső értékelés egyik tárgya éppen az lehet, hogy van-e megfelelő belső értékelés, és a szakértői értékelés egyik első mozzanatának éppen a belső önértékelés eredményeivel való megismerkedést tekintik. A belső értékelési rendszer kiépítése az iskolai szervezetfejlesztés egyik legfontosabb célja lehet.

Az intézményi önértékelés eddigi története

A 2000/2001-es tanévben az Oktatási Minisztérium döntése alapján – központi erőforrások felhasználásával - közel 500 intézményben megkezdődött a Comenius 2000 I.-II. minőségfejlesztési program megvalósítása.

A 1993. évi LXXIX. törvény 40. §-ának (12) bekezdése alapján:

(12) „Az intézményi minőségirányítási program határozza meg az intézmény működésének hosszútávra szóló elveit és a megvalósítását szolgáló elképzeléseket. Az intézményi minőségirányítási programban meg kell határozni az intézmény működésének folyamatát, ennek keretei között a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását. Az intézményi minőségirányítási programnak tartalmaznia kell az intézményben vezetői feladatokat ellátók, továbbá a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak teljesítmény értékelésének szempontjait és az értékelés rendjét” (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV#ljb318param).

3/2002 (II.15) OM rendelet a köznevelés minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről:

„4. § (1) „A minőségfejlesztés célja annak garantálása, hogy a köznevelési intézmények a társadalmi és a helyi igényeknek megfelelő szolgáltatásokat nyújtsanak. A köznevelési intézmény ennek érdekében folyamatos, önértékelésen alapuló minőségfejlesztési tevékenységet folytat. Az önértékelés keretében a köznevelési intézmény azonosítja partnereit, folyamatosan méri azok igényeit, illetve elégedettségét. A mérések eredményeinek elemzése alapján meghatározza szakmai céljait és szolgáltatásainak fejlesztését (...)” (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0200003.OM&celpara=#xcelparam).

COMENIUS 2000 Köznevelési minőségfejlesztési program, benne az intézményi önértékelés – nyitott önértékelés, irányított önértékelés (meghatározott területekkel), intézkedési terv(ek).

IMIP – benne intézményi önértékelés az intézmény által választott szempontokkal és módszerekkel (Kt. kööttségek: szülők, alkalmazottak megkérdezése, országos kompetenciamérés felhasználása a fejlesztésben).

A külső intézményértékelés: Fenntartó feladata, 5 évenként legalább egyszer.

A szempontrendszer nem egységes, különböző rendszerek éltek, általában szakértői műhelyek gondozásában.

Tapasztalatok: eltérő minőség, uralkodik a papíralapúság, a bürokratikusság működés ellenőrzése.

A minőségfejlesztés és a pedagógusok értékelése

Teljesítményértékelés bevezetése 2007-ben – saját belső rendszer megalkotásával.

Tapasztalatok: eltérő minőségű rendszerek, nem rendszeres működtetés, gyenge visszacsatolás, gyengén működő pozitív megerősítés (mindenki jó), stb.

Minősítés a Kjt szerint – 5 szempont önmagában, minden értelmezés nélkül.

Első számú vezetők értékelése nem kötelező.

Jelentős reformintézkedések alapvető jogszabályi változások, fejlesztések

TÁMOP-3.1.1 „XXI. századi köznevelés (fejlesztés, koordináció)”

II. szakasz

A TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt átfogó célja a köznevelés-fejlesztés szakmai, informatikai támogatása, minőségbiztosítása és nyomon követése, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvénynek és az új tartalmi szabályozóknak megfelelően, a köznevelés információs rendszeréhez kapcsolódóan.

TÁMOP-3.1.5/12 „Pedagógusképzés támogatása”

A projekt alapvető célja a pedagógus-továbbképzési rendszer Nemzeti Köznevelési Rendszerre épülő megújítása a jelenlegi rendszer felülvizsgálatával, tartalmi, szerkezeti megújításával, az életpályamodellhez kapcsolódó továbbképzési programok fejlesztésével, valamint a pedagógusok szakmai előmenetelét támogató szaktanácsadói szolgáltatások megújításával.

A projekt célja továbbá:

- Az újonnan létrejött képzési programok lebonyolítása, nyomon követése;
- A pedagógus életpálya, szakmai előmenetel nyilvántartása az arra létrehozott nyomon követő rendszer segítségével;
- Egy új, eTanulás alapú pedagógus-továbbképzési IT rendszer kialakítása és működtetése;
- A köznevelés-fejlesztésben eddig háttérben maradó intézmények, valamint a szakiskolák közismereti tantárgyait tanító pedagógusainak értékelése során feltárt fejlesztési hiányterületekre koncentrálni képzési és képzői kapacitás, valamint a képzéseket támogató rendszer megteremtése.

TÁMOP-3.1.8: Átfogó minőségfejlesztés a köznevelésben

A köznevelési szolgáltatások szakmai elszámoltathatóságának biztosítása, a központi és helyi oktatásirányítás szereplői tevékenységének támogatása. Az országos mérések és vizsgák adataival, továbbá a helyi és országos minőségértékelési információkkal támogatott intézményi szervezeti tanulás, illetve az azon alapuló iskolafejlesztés támogatása, különös tekintettel az iskolafenntartók megalapozott információkkal történő tájékoztatására.

Alapvető jogszabályi változások

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 51/2012. (XII.21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről
- 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet 8/2013. (I. 30.) a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 48/2012. (XII.12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi

XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

– 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

E jogszabályi változások és fejlesztések alapjaiban alakítják át a jelenlegi és leendő pedagógusok szakmai fejlődési lehetőségeit.

A változások nemzetközi háttere: a tudás a gazdaság motorjaként funkcionál.

Az oktatással befolyásolható humán erőforrás fejlettsége a társadalmak kulcskérdésévé vált. Minden fejlődő társadalom versenyképességének az alapja az oktatás sikeressége.

A diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása (Sági – Varga 2010).

Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei arra a következtetésre vezettek, hogy a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a pedagógusok állnak.

„A tanárok számítanak” címet viselő OECD (Teachers Matter, 2005) jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkozásában a pedagógusok ügye. A második McKinsey-jelentés (Mourshed – Barber – Chijioke 2010) szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése. A külföldi szakemberek véleményével összeeseng a Sólyom László korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsész Tanácsának álláspontja, amelyet a Szárny és teher című tanulmánykötet tartalmaz. „Az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus (...) a pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes” – olvasható a kiadványban.

A fejlődő oktatási rendszerek az oktatás színvonalának javítása érdekében számos intézkedést hoztak:

- emelték a pedagógusképzés színvonalát;
- növelték a béreket, és teljesítményhez kötötték;
- a rutinos, tapasztalt pedagógusok munkáját elismerték, ösztönözték;

- biztosították az oktató-nevelő munkához szükséges segítő szakembereket;
- megerősítették az intézményvezetést;
- állami vagy független minősítési rendszereket vezettek be és működtetnek.

A fejlett és a fejlődő országok jelentős része már több évtizede felismerte a pedagógusmunka minőségének a jelentőségét, és ennek megfelelően kidolgozta azokat a minőségbiztosítási és minősítési modelleket, amelyek segítségével az oktatás színvonalának emelését a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének támogatásával biztosíthatja. Ezekben az országokban folyamatosan dolgoznak a minőségbiztosítási modellek tökéletesítésén, ugyanakkor folyamatosan mérik a bevezetett minőségbiztosítási rendszerek tanulói és pedagógusi teljesítményre gyakorolt hatását. Az eredmények egyértelműen azt igazolják, hogy a minőségbiztosítás pozitívan befolyásolja az oktatás színvonalát és a pedagógusok életpályáját (Falus 2011).

Az intézményi ellenőrzés és értékelés fontosságának felértékelődése, a külső szakmai ellenőrzés bevezetése a hazai köznevelés intézményei számára új kihívást jelent, hiszen csaknem 30 éve, 1985 óta, amikor a szakfelügyeletet megszüntették, nem működik külső kontroll. Az 1990-es évek elején a köznevelési törvény kijelölte ugyan a fenntartók számára feladatként a külső szakmai ellenőrzést, de ennek teljesítése az elmúlt időszakban igen eltérő módon és minőségben történt meg.

Sok iskola rendelkezik intézményi önértékelési és pedagógus-teljesítményértékelési gyakorlattal. A köznevelésben korábban már bevált ellenőrzési elemeket – például az önértékelést, elégedettségmérést – figyelembe veszi az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés, és épít rá.

Az egységes külső értékelés az intézmények különböző önértékelési rendszereihez kapcsolódva képes objektív, fejlesztő értékelést adni valamennyi köznevelési intézmény számára. Az intézmények belső értékelése fontos, de nem helyettesítheti az egységes, ötvenként megismétlődő, összehasonlításra alkalmas szempontsor szerint végzett külső ellenőrzést.

A magyar köznevelési rendszer minőségének – hatékonysági, eredményességi és méltányossági mutatóinak – javítása érdekében az oktatásirányítás új szerkezetű intézményhálózatot, irányítási és ellenőrzési modellt vezetett be.

Az Európai Unió legtöbb tagállamához hasonlóan Magyarországon is működni kezd egy egységes, nyilvános szempontsor, elvárás- és eszközrendszer (standard) alapján kialakított, rendszeres, az önértékelésre építő külső szakmai ellenőrzés és értékelés.

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről egységes, fenntartótól független külső értékelési rendszer (pedagógiai-szakmai ellenőrzés – tanfelügyelet) működtetését írja elő.

Egységes, mivel az értékelés alapját képező elvárások központilag kerültek meghatározásra – a pedagógusra, intézményvezetőre és intézményre megfogalmazott általános elvárások, az értékelési eljárások, módszerek és eszközök is egységes standardot alkotnak. A standardok alkalmazása fenntartótól függetlenül, külső ellenőrzés esetén külső szakértők (tanfelügyelők) bevonásával történik, önértékelés esetén pedig az intézményben az önértékelést végzők alkalmazzák. Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa 2001 februárjában elfogadott a tagországoknak tett ajánlásában a külső értékelés önértékelésben játszott szerepét így fogalmazza meg: „A külső értékelés fejlesztése annak érdekében készül, hogy az módszertani segítséget nyújtson az intézményi önértékelés számára, és olyan külső képet nyújtson az iskolának, amely bátorítja a folyamatos fejlesztést, biztosítva azt, hogy ez ne szorítkozzék egyszerűen csak adminisztratív ellenőrzésre.”

Az új rendszer szakmai alapját az általános pedagógiai szempontok, a Nemzeti alaptantervben megjelenő értékrendszer, és az egyes intézmények saját értékrendszere adják. Nem szaktárgyi, hanem pedagógiai ellenőrzésről van szó, ezért nem szakfelügyeletről, hanem tanfelügyeletről beszélünk. A külső szakmai ellenőrzésnek és értékelésnek nem a hibakeresés, hanem a megerősítés és a fejlesztés az elsődleges célja. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet 145. §-a a tanfelügyeleti ellenőrzés célját így fogalmazza meg: „(...) a nevelési-oktatási intézmények szakmai tevékenységét a pedagógusok munkájának általános pedagógiai szempontok alapján történő értékelésére, az intézményvezetők általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok szerint történő értékelésére és az intézmények saját céljainak megvalósulására alapozva értékelje, és ezzel az intézmény szakmai fejlődéséhez támogatást adjon”.

Az ellenőrzés a pedagógus munkájának legfontosabb területeire vonatkozik: a tanulók személyiségének fejlesztése, a beilleszkedési, magatartási nehézségek csökkentése, a tehetség, képesség kibontakozásának segíté-

se, a felzárkóztatás, a pedagógiai folyamat tervezése, a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott módszerek megfelelősége vagy épp a kommunikáció és a szakmai együttműködés.

A vezetők esetében mindez kiegészül a vezetői munka speciális területeivel. Az ellenőrzés során vizsgálni kell a vezető felkészültségét, vezetői alkalmasságát, a tanulás és tanítás, a változások, önmaga, mások és az intézmény stratégiai vezetését és operatív irányítását. Emellett a vizsgálat kiterjed a pedagógiai munka eredményességének, minőségének mérésére, értékelésére, fejlesztésére és a pedagógusok, a szülők, a fenntartó és a működtető közötti kapcsolat-építés sikerességére, minőségére. Az intézményellenőrzés legfontosabb területei – az említetteken túl – a pedagógiai program megvalósítása, az együttműködés, a munkamegosztás, a tanulói eredmények és a partnerek elégedettsége. Ugyanakkor az intézményellenőrzés a pedagógusok ellenőrzésére épül, az intézményértékelés gerincét az adja, hogy az ott dolgozó pedagógusokat korábban hogyan értékelték.

Az új rendszer szakmai alapját az általános pedagógiai szempontok, a Nemzeti alaptantervben megjelenő értékrendszer, és az egyes intézmények saját értékrendszere adják. Nem szaktárgyi, hanem pedagógiai ellenőrzésről van szó, ezért nem szakfelügyeletről, hanem tanfelügyeletről beszélünk. A külső szakmai ellenőrzésnek és értékelésnek nem a hibakeresés, hanem a megerősítés és a fejlesztés az elsődleges célja.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet 145. §-a a tanfelügyeleti ellenőrzés célját így fogalmazza meg: „(...) a nevelési-oktatási intézmények szakmai tevékenységét a pedagógusok munkájának általános pedagógiai szempontok alapján történő értékelésére, az intézményvezetők általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok szerint történő értékelésére és az intézmények saját céljainak megvalósulására alapozva értékelje, és ezzel az intézmény szakmai fejlődéséhez támogatást adjon”.

A tanfelügyeletnek nem célja a pedagógusok minősítése, ugyanakkor a munkáltató a pedagógusokkal kapcsolatos döntéseihez – legyen szó személyügyi döntésekről, jutalmazásról, speciális megbízásokról, továbbképzésről – fontos szempontokat kaphat a pedagógiai-szakmai ellenőrzés által.

A kiemelkedő, példaértékű eredmények hangsúlyozása és bemutatása jelentős haszna lehet ennek a rendszernek.

A cél egyértelműen a nevelési-oktatási intézmények szakmai fejlődésének támogatása, melyet a pedagógus, az intézményvezető és az intézmény ellenőrzésén és értékelésén keresztül kíván elérni a jogalkotó. A nevelő-oktató munka egységes és nyilvános standardok alapján történő ellenőrzése képes lesz megmutatni az intézmény egyéni pedagógiai arculatát, erősíteni a gyermekközpontú nevelést és a minőségi oktatást, továbbá az ahhoz való egyenlő hozzáférést.

Hosszú távú célként jelenik meg a pedagógusok és az intézmények körében a pedagógiai értékek bemutatása, a jó gyakorlatok elterjesztése és végső soron egy egységesen jó szakmai színvonalú köznevelés biztosítása.

A tanfelügyelet (pedagógiai-szakmai ellenőrzés) rendszerének működtetését a nemzeti köznevelésről szóló 2011. év CXCV. törvény 78.§ (1) bekezdésének f) pontja írja elő, az ellenőrzés kereteit ugyanezen törvény 86-87. §-a rögzíti. A 87. § (3) bekezdése szerint:

„Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés célja a pedagógusok munkájának külső, egységes kritériumok szerinti ellenőrzése és értékelése a minőség javítása érdekében.”

A fentiek alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az ellenőrzés a pedagógusok, intézményvezetők és intézmények pedagógiai-szakmai munkájának fejlesztését tűzi ki célul a köznevelés minőségének javítása érdekében. Ennek megfelelően a pedagógiai-szakmai ellenőrzés egy olyan eszköz, amely az értékelési rendszer más elemeivel együtt a tervezésre és megvalósításra építve határozza meg a következő időszak fejlesztéseinek irányát. A fejlesztések támogatása mellett az ellenőrzés másik fontos célja a pozitív visszacsatolás, vagyis a kiemelkedő területek azonosítása mind a pedagógus, mind a vezető és az intézmény munkájára vonatkozóan. A modell célja: a megerősítés és a fejlesztés.

Az ellenőrzés egységes kritériumok szerint, egységes és nyilvános módszerrel történik intézménytípusonként. A tanfelügyeleti rendszer kidolgozásakor az alábbi területekre alakultak ki standardok:

- óvoda;
- általános iskola;
- gimnázium;
- szakközépiskola és szakiskola;
- kollégium;
- alapfokú művészeti iskola;

- gyógypedagógiai intézmények;
- pedagógiai szakszolgálatok;
- pedagógiai szakmai szolgáltatók.

A standardok kidolgozásánál a viszonyítási alapot a pedagógiai szak-tudományok általános szempontjainak való megfelelés, a Nemzeti alap-tanterv általános elveinek betartása, továbbá az intézmény saját pedagógi-ai programja alkották. Ezek mentén és az értékelés tudományos alapjaira építve történt az ellenőrzés területeinek meghatározása is, valamint az egységes eszközök kidolgozása

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intéz-mények névhasználatáról a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet szól. Részletesen tartalmazza a pedagógiai-szakmai ellenőrzés szabályait, pon-tosítja a szakértők és a hivatal (Oktatási Hivatal) szerepét az ellenőrzés-ben, szabályozza az ellenőrzések szervezését, valamint rögzíti a lebonyo-lítás kereteit. Nem nevez meg azonban konkrét értékelési területeket, szempontokat, és a szóba jövő eszközöket is csak említés szintjén szere-pelteti. Az EMMI rendelet 152.§ (2) bekezdése szerint az ellenőrzés terü-leiteit, szabályait és eszközeit az Oktatási Hivatal dolgozza ki, és az okta-tásért felelős miniszter hagyja azokat jóvá.

Az intézményellenőrzés célja, hogy iránymutatást adjon az intézmény pedagógiai-szakmai munkájának fejlesztéséhez annak feltárása által, hogy a köznevelési intézmény hogyan valósította meg a pedagógiai programjá-ban és a munkatervében, valamint az intézkedési tervben foglaltakat.

Az intézményellenőrzés során a szakértők azt vizsgálják majd, hogy az intézmény a maga által kitűzött céloknak hogyan tudott megfelelni, azok megvalósításában hol tart.

A 20/2012. EMMI rendelet 147.§ (1) bekezdésének megfelelően az el-lenőrzést legalább ötévente egyszer el kell végezni.

Az ellenőrzés eredményét szakértői összegző dokumentumban fogal-mazzák meg a vizsgálatot végző szakértők.

Az összegző szakértői jelentés alapján az intézményvezető öt évre szó-ló intézkedési tervet készít, amelyben kijelöli az intézmény pedagógiai-szakmai munkája fejlesztésének feladatait. Az intézkedési tervet az ellen-őrzést követő 60 napon belül a nevelőtestület jóváhagyja. Az intézmény-vezető a jóváhagyást követően haladéktalanul feltölti a hivatal által mű-ködtetett informatikai támogató rendszerbe, amely azt elérhetővé teszi az intézmény fenntartója, valamint a hivatal számára.

Az előmeneteli-rendszer a pálya egészére ösztönzően hat a pedagógus-szakma esetében is. Az életpálya központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét.

A minősítési rendszer tartalmi elemeit, módszertanát, az eljárásrendet, a minősítésben részt vevő szakértőket és a minősítési rendszer működtetésének anyagi és humánerőforrásait a törvények és rendeletek garantálják.²

A magyar pedagógus-előmeneteli rendszer központi eleme a pedagógusok szakmai fejlesztése, minőségi munkavégzésük elismerése lett. A minősítés során a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét jutalmazza a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetés-emeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával.

Az előmeneteli rendszer a hangsúlyt a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére helyezi, és összekapcsolja a szaktanácsadást, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést (tanfelügyeletet) és a minősítési eljárást a nevelés-oktatás minőségének javítása érdekében. A mesterpedagógusok és a kutatótanárok tapasztalatára és munkájára számít a szaktanácsadás, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés és a minősítési eljárás is.

A szaktanácsadás célja a pedagógiai munka erősségeinek és fejlesztendő területeinek feltárása, majd megfelelő szakmai támogatással, javaslatokkal a javítandó részterületek minőségének fejlesztése. A szaktanácsadó arra törekszik, hogy megadja a szükséges szaktárgyi, módszertani és pedagógiai támogatást a segítséget kérő pedagógus számára. Azok a problémák, amelyek megoldásához segítséget kér és kap a pedagógus a szaktanácsadótól, nem képezik a minősítés tárgyát, és nem nyilvánosak. A tanácsadói munka csakis a pedagógus egyéni fejlődését szolgálja. A szaktanácsadók a mesterpedagógusokból és a kutatótanárokból kerülnek ki, olyan szakemberekből, akik szakmájukat magas szinten művelik, és emellett – a szaktanácsadói továbbképző program sikeres elvégzése után – képesek a pedagógusok szakszerű szakmai segítésére is.

² 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés célja a pedagógusok munkájának folyamatos és rendszeres szakmai értékelése, valamint a pedagógusok munkájával kapcsolatos visszajelzések eljuttatása a minőségbiztosítási rendszer számára, hiszen a pedagógiai-szakmai ellenőrzés eredményei az intézményi önértékeléssel együtt 30%-os arányban képezik részét a minősítési eljárásnak. Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést tanfelügyeleti szakértők végzik, olyan mesterpedagógusok és kutatótanárok, akik részt vesznek az Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH) által szervezett tanfelügyeleti továbbképző programon, és sikerrel teljesítik ennek követelményeit. A tanfelügyeleti szakértők rendszeresen látogatják a gyakorló pedagógusokat, és a sztxenderdek alapján rendszeresen értékelik a pedagógusok tevékenységét függetlenül attól, hogy a pedagógus készül-e egy újabb minősítési fokozat megszerzésére, avagy nem.

A minősítővizsga és a minősítési eljárás során a bizottság a gyakornok, illetve a pedagógus kompetenciáinak fejlettségét állapítja meg a minősítővizsga, illetve a minősítési eljárás követelményeiben meghatározott, a pedagógus számos tevékenységét érintő és értékelő dokumentum, valamint a szakértő személyes tapasztalatainak (az óra-/foglalkozáslátogatások) értékelése alapján. A minőségbiztosítási rendszer három eleme, a szaktanácsadás, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés és a minősítési eljárás kiegészítik és támogatják egymást. Egyrészt megvizsgálják, hogy a pedagógus gyakorlati munkája megfelel-e a minősítési rendszer adott fokozatához kapcsolódó sztxenderdeknek, másrészt segítik az optimális továbbfejlődési irányok megtalálását.

Az ellenőrzés a pedagógus munkájának legfontosabb területeire vonatkozik: a tanulók személyiségének fejlesztése, a beilleszkedési, magatartási nehézségek csökkentése, a tehetség, képesség kibontakozásának segítése, a felzárkóztatás, a pedagógiai folyamat tervezése, a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott módszerek megfelelősége vagy épp a kommunikáció és a szakmai együttműködés.

A vezetők esetében mindez kiegészül a vezetői munka speciális területeivel. Az ellenőrzés során vizsgálni kell a vezető felkészültségét, vezetői alkalmasságát, a tanulás és tanítás, a változások, önmaga, mások és az intézmény stratégiai vezetését és operatív irányítását. Emellett a vizsgálat kiterjed a pedagógiai munka eredményességének, minőségének mérésére, értékelésére, fejlesztésére és a pedagógusok, a szülők, a fenntartó és a

működtető közötti kapcsolat-építés sikerességére, minőségére. Az intézményellenőrzés legfontosabb területei – az említetteken túl – a pedagógiai program megvalósítása, az együttműködés, a munkamegosztás, a tanulói eredmények és a partnerek elégedettsége. Ugyanakkor az intézményellenőrzés a pedagógusok ellenőrzésére épül, az intézményértékelés gerincét az adja, hogy az ott dolgozó pedagógusokat korábban hogyan értékelték.

Tanulói munka értékelése

Az értékelés a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének elmélete és gyakorlata. A pedagógiai értékelésben visszajelentéseket (feedback) szervezünk, azaz összefüggéseket keresünk a tanítás-tanulás eredményéből kiindulva a célrendszerrel, a tanítási-tanulási folyamatról, a környezetről és a tanulóról, hogy az oktatás egész rendszerét optimalizálhassuk, javíthassuk. Minél konkrétabbak a tanulási követelmények, annál objektívebb a viszonyítás lehetősége.

Az értékelés tárgya eredetileg a tanulók tantárgyi teljesítménye és neveltségi szintje volt. Napjainkra azonban kiterjedt más, sajátos szakmai területekre is: oktatási rendszerek értékelése; tantervi értékelés; programok, projektek értékelése; oktatási anyagok, eszközök értékelése; iskolák értékelése; tanárok és iskolavezetők értékelése; tanulók értékelése.

A tanulók értékelését általában a tanárok, vizsgáztatók végzik, a többi területet szakértők, szaktanácsadók, bizottságok értéklik.

Az értékelés szintjei:

- nemzetközi szint
- országos szint
- regionális szint
- intézményi szint (iskola)
- csoportok (osztályok)
- egyének

A tanulói értékelésnek három alapvető funkciója van, ezek alapvetően a tanulók tantárgyi teljesítményének minősítésére koncentrálnak.

1. diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelés a tanulás kezdetén = a tanulók előzetes tudásának feltárására irányul, hol maradtak le, hol emelkednek ki.
2. formatív (fejlesztő-formáló) értékelés a tanulás folyamatában = a tanulási hibák és nehézségek feltárására, segítségre irányul. Ez nem

csak az értékelő számára jelent tudatosítást, hanem az értékelteknek is, mert információkat és ösztönzést kapnak az önkorrekcióhoz.

3. szummatív (lezáró-minősítő) értékelés a tanulási szakasz végén = a tanuló teljesítményének viszonyítása a követelményekhez. A tanulót teljesítménye alapján kategóriákba soroljuk és minősítjük. A minősítés szelektálja a tanulókat, mert egy bizonyos szint alatti eredménnyel nem léphetnek tovább. A szummatív értékelés gyakori formája a vizsga, melynek funkciója, hogy igazolhatja a végzettséget, a megfelelő képzettséget.

A tanulóértékelés fajtái

A felosztás alapja az, hogy az értékelésben mik adják a viszonyítási értékeket.

- kritérium-orientált értékelés: az oktatási célokhoz, követelményekhez való viszonyítás
- normaorientált értékelés: egy adott osztály jellemzőivel történik az összehasonlítás
- célorientált értékelés: specifikus célok adják a kritériumokat (pl.: szakosított iskolák, alternatív iskolák)
- kliensorientált értékelés: az oktatásban érdekelték (fenntartók, szülők, tanulók) elvárásai adják a kritériumokat

Az iskolai gyakorlatban előfordul, hogy az objektív kritériumorientált értékelés helyett szubjektív normaorientált értékelést alkalmaznak. Ezért lehetséges, hogy két párhuzamos osztályban ugyanazon teljesítményszint minősítése eltérő. Ez helytelen, a minősítés alapját a tantervi követelmények képezik és nem az osztálytársakhoz viszonyítás.

Az értékelés folyamata:

- az értékelési probléma megértése
- az értékelés megtervezése (kritériumok, módszerek)
- adatgyűjtés – ennek lehetőségei :
 - megfigyelés
 - írásbeli vagy szóbeli kikérdezés
 - tesztek
 - dokumentumok elemzése
 - esettanulmányok
- adatok elemzése, értelmezése
- javaslatok (minősítés) megfogalmazása

A tanulói teljesítmény értékelésének eszközei

- feleletek
- dolgozatok
- feladatlapok
- tantárgytesztek
- vizsgák.

Az értékelés módszerei:

- mennyiségi módszer
 - becslés (osztályozás): tapasztalatokra épülő és a mintához viszonyított minősítés, ami az oktatásban osztályzatként jelenik meg
 - mérés (pontosítás): előre elkészített és kipróbált pontoszamos skálához való viszonyítás
- megítélés: átmeneti módszer, amikor az értékelés tárgyáról gyűjtött adatokat két csoportba soroljuk (elfogadhatók, elfogadhatatlanok) és az arányuk alapján minősítünk
- minőségi módszer: teljes és pontos visszajelentés a tanuló tudásszintjéről, ami csak egy – egy tanuló (magántanítás) esetében lehetséges

Felhasznált irodalom

- Baráth Tibor (szerk.) (2006): *Önértékelés az európai iskolákban*.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlat*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. PSZMP – Keraban Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002a): *Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték*. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő (2002b): *Tudás és kompetenciák*.
- Csapó Benő (2004): *Tudásszintmérő tesztek*. In Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. PSZMP – Keraban Kiadó, Budapest.
- European Benchmarks, 2002* [Keller – Mártonfi 2006]
- Falus Iván (2004): *A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései*.

- Falus Iván (szerk.) 2011. *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger.
- Halász Gábor (1997): *Intézményértékelés*. In *Iskolavezetők kézikönyve*. RAABE kapcsolatkönyv. RAABE Klett Kiadó, Budapest.
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): *A közoktatás minisége és eredményesége*. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–375.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasai Mária (szerk.) (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács Sándor (1994): *Az iskolaműködés elemzése és értékelése*. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.
- Mourshed, Mona – Barber, M. – Chijioke, C. 2010. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey&Company. Online:
http://iel.immix.ca/storage/6/1304014879/McKinsey_Full_Report_Nov_2010%282%29.pdf (Utolsó letöltés: 2013.08.01.)
- Sági Matild – Varga Júlia 2010. *Pedagógusok*. In *Jelentés a magyar közoktatásról*. Online:
<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok> (Utolsó letöltés: 2013.08.01.)
- Teachers Matter, 2005. *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya az OECD engedélyével 2007.
- Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában c. tanulmányban, amely Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio 1993/ 77–98.
- Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában c. tanulmányban, amely Az oktatás jövője és az európai kihívás* (Educatio, 1993, 77–98.)

Schmidt Istvánné

VI.

*Intézményértékelés
és a tanulói,
tanári munka értékelése*

Intézmény és környezete

Köznevelés közfeladatai, a feladatellátásra kötelezettek

A közoktatás egyik jellemzője, hogy az állam jelentős hatást gyakorol rá (Pálfalvi 2011).

Jogszabálynak kell megmondania: kinek mi a feladata és felelőssége a rendszer működésében; ki milyen feltételek mellett vehet részt a közoktatás feladatainak megvalósításában; ki mikor köteles részt venni a feladatok teljesítésében; ki és mikor köteles igénybe venni a közoktatás szolgáltatásait; milyen esetben és feltételek mellett igényelhet a kötelező szolgáltatások mellett további ellátást. Ugyancsak meg kell határozni az egyes szereplők jogait és kötelezettségeit. Melyek azok a kérdések, amelyek törvényi szabályozást igényelnek, és melyek azok, amelyeket rá lehet bízni a végrehajtó hatalomra, a kormányra, illetőleg a miniszterre? A jogalkotással szemben támasztott követelmény, hogy a lehető legmagasabb szinten – tehát törvényben – határozza meg az állampolgárok alapvető jogait és kötelezségeit. Arra sincs lehetőség, hogy a helyi önkormányzatok részére törvénytől alacsonyabb szintű jogszabály határozzon meg feladatokat. A törvényi szabályozás szükségességét támasztja alá az a tény is, hogy kiszélesedett az intézményfenntartók köre; az állam és a helyi önkormányzatok mellett más intézményfenntartók: egyházi jogi személyek, gazdálkodó szervek, alapítványok, magánszemélyek stb. is részt vesznek a köznevelési feladatellátásban. Kettévált a munkavállalók köre, hiszen az állami és az önkormányzati intézményekben dolgozók közalkalmazottként, a más munkáltatók által foglalkoztatottak munkavállalókként látják el a köznevelés feladatait. Azon közös szabályok megállapítása, amelyek mindkét foglalkoztatási szférára kötelezőek — mint például a képzési előírások — ugyancsak törvényi szintű rendezést igényeltek.



1. ábra

Az intézményfenntartók köre

A köznevelésről szóló törvény¹ egyik célkitűzése volt ezért, hogy világosan meghatározza a feladatellátásban közreműködők, a feladatellátásért felelősök között a feladatmegosztást, a döntési és intézkedési jogosítványokat és hatásköröket, a joggyakorlás terjedelmét és korlátait.

2011-ben fordulat történt az azt megelőző 25 év alatt kialakult közoktatási feladat- és felelősség-megosztás rendszerében. 2011-ben a közigazgatás átszervezésével, ezen belül elsőként az önkormányzati feladatok egy részének újraszabályozásával, megszüntették a megyei önkormányzatok közoktatási (és más) feladatellátási kötelezettségét, amelyet az állami feladatellátás hatáskörébe vontak. A megyei önkormányzatok által fenntartott közoktatási intézmények a megyei szinten létrehozott állami intézményfenntartó központok fenntartásába kerültek. A közoktatási törvény módosításával, az új önkormányzati törvény kiadásával, majd az új nemzeti köznevelési törvény elfogadásával a települési önkormányzatok közoktatási feladatellátását módosították, amelynek eredményként a települési önkormányzatok hatáskörébe 2013. január 1-jétől a köznevelési feladatok közül csak az óvodai nevelés ellátása maradt kötelező feladatként. A

¹ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről.

megyei önkormányzatok az új szabályozás értelmében kizárólag területfejlesztési feladatokat látnak el, az iskolai alap és középfokú nevelés-oktatás feladatának ellátását pedig az állam vette át. Hatályon kívül helyezték 2013. január 1-jétől az önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szólótörvényt is, így a többcélú kistérségi társulások ugyancsak kikerültek a közoktatási feladat ellátásban közreműködők köréből.

A köznevelési törvény újra definiálta a fenntartás fogalmát és elválasztotta azt a működtetés fogalmától. Az iskolák fenntartását az állam, az épületek, a vagyon működtetését pedig a tulajdonos önkormányzatok kötelező feladatává tette a 3000 főnél népesebb települések körében, míg a 3000 fő alatti lakosságszám esetén lehetővé tette, hogy a vagyonműködtetésének feladatát továbbra is az önkormányzat lássa el.

Az állami fenntartói feladatok ellátására létrehozták a Klebelsberg Intézményfenntartó Központot (továbbiakban KLIK). Az új állami hivatal központból és a járások területével megegyező területtel kialakított tankerületi, illetve megyeközponti tankerületi igazgatóságokból áll.²

A tankerületek fenntartásába tartoznak az általános iskolák, a gimnáziumok, az alapfokú művészetoktatási intézmények, a megyeközponti tankerületek fenntartásba kerültek a szakképzést folytató intézmények valamint a korábban a megyei önkormányzatok speciális feladatait ellátó további – szak- és szakmai szolgáltató, gyógypedagógiai – intézmények. A fenntartói feladatokhoz kapcsolódó hatásköröket a KLIK elnöke és a tankerületek igazgatói gyakorolják.

Az intézmények szakmai önállóságát továbbra is deklarálja a köznevelési törvény, az ún. átadás-átvételi törvény értelmében 2013. január 1-től az iskolák beolvadással kerültek állami fenntartásba a KLIK fennhatósága alá, korábbi OM azonosítójukat – a többcélú intézmények egy részének – kivételével – megtartották. A köznevelési törvény módosításával a munkáltatói jogokat a KLIK elnöke gyakorolja. Mindez összességében a korábban kialakult állam – önkormányzati fenntartó – önállóintézmény közötti feladat- és felelősség-megosztást megszüntette, helyébe az állam feladatellátási kötelezettsége lépett.

Köznevelési intézményt az állam, valamint nemzetiségi önkormányzat, az egyházi jogi személy, a vallási tevékenységet végző szervezet vagy más személy vagy szervezet alapíthat és tarthat fenn, ha a tevékenység folyta-

² 202/2012. (VI. 27.) Kormányrendelet.

tásának jogát – jogszabályban foglaltak szerint – megszerezte. Óvodát települési önkormányzat is alapíthat és fenntarthat.

Az állam gondoskodik – az óvodai nevelés, a nemzetiséghez tartozók óvodai nevelése, a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelése kivételével – a köznevelési alapfeladatok ellátásáról.³

Fenntartó: az a természetes vagy jogi személy, aki vagy amely a köznevelési feladat ellátására való jogosultságot megszerezte vagy azzal rendelkezik, és – a működtetővel közösen – a köznevelési intézmény működéséhez szükséges feltételekről gondoskodik.

A köznevelési feladatokat az állam intézmény alapításával és fenntartásával, továbbá az egyházi köznevelési intézmény vagy a magán köznevelési intézmény fenntartójával kötött köznevelési szerződés útján látja el. Az óvodai nevelésről a települési önkormányzat intézmény alapítása és fenntartása, vagy köznevelési szerződés révén gondoskodik.

Ha a köznevelési közfeladat ellátása vallási, világnézeti szempontból elkötelezett nevelési, nevelési-oktatási intézmény fenntartójával kötött köznevelési szerződés útján történik, a szerződés megkötése nem mentesít a feladatellátási kötelezettség alól azon gyermekek tekintetében, akiknek a szülei nem akarják vallási, világnézeti szempontból elkötelezett óvodába, iskolába járattatni gyermeküket. Az állami intézményfenntartó központ, óvoda átadása esetében a települési önkormányzat, gondoskodik arról, hogy ezekre a szülőkre, gyermekekre, tanulóakra a köznevelési szerződés miatt a vallási, világnézeti szempontból el nem kötelezett nevelésben, nevelésben-oktatásban való részvételhez fűződő joguk érvényesítésében aránytalan teher nem hárulhat. (Aránytalan teher: ha a nevelés, a nevelés-oktatás körülményei az átlagos körülményekhez képest – a gyermek, a tanuló életkorát és sajátos nevelési igényeit figyelembe véve – lényegesen nehezebbek vagy jelentős költségnövekedést okoznak a gyermeknek, tanulónak vagy a szülőnek).

Akkor adható át nevelési, nevelési-oktatási intézményvallási, világnézeti szempontból elkötelezett nevelést, oktatást folytató fenntartó számára, ha az intézménybe beíratott kiskorú gyermekek, tanulók esetén a szülők, nagykorúság elérése esetén a tanulók több mint fele azt támogatja.

³ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről 74.§.

Az állami intézményfenntartó központ akkor tehet javaslatot az oktatásért felelős miniszternek, hogy az intézmény átadásával egyidejűleg kössön köznevelési szerződést a vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett nevelést-oktatást folytató fenntartóval, ha az iskola állami tulajdonban van, vagy a tulajdonos települési önkormányzat az átadásról döntött, és a nevelést-oktatást, a szakképzést a vallási, világnézeti szempontból el nem kötelezett nevelést-oktatást igénylő tanulók számára változatlan színvonalon biztosítja.

A 3000 főt meghaladó lakosságszámú települési önkormányzat gondoskodik – a szakképző iskola kivételével – az illetékességi területén lévő összes, saját tulajdonában álló, az állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézmény feladatainak ellátását szolgáló ingó és ingatlan vagyon működtetéséről.

A működtetés keretében a települési önkormányzat saját forrásai terhére biztosítja a köznevelési feladat ellátásához szükséges tárgyi feltételeket, továbbá az ingó és ingatlan vagyon működtetésével összefüggő személyi feltételeket.

A települési önkormányzat e kötelezettségének teljesítése alól – az ahhoz szükséges gazdasági és jövedelemtermelő képesség hiánya esetén, az érintett köznevelési intézmény működtetésével kapcsolatos kiadásaira és a köznevelési intézmény működtetéséhez rendelkezésére álló bevételeire vonatkozó, jogszabályban meghatározott adatszolgáltatás mellett – felmentést kérhet, továbbá egyes területszervezéssel és a lakosságszám változásával összefüggő rendkívüli esetben mentesül.

A 3000 főt meg nem haladó lakosságszámú települési önkormányzat vállalhatja – a szakképző iskola kivételével – az illetékességi területén lévő összes, saját tulajdonában álló, az állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézmény feladatainak ellátását szolgáló ingó és ingatlan vagyon működtetéséről való gondoskodást.

A működtető feladata, hogy a köznevelési közfeladat-ellátás céljait szolgáló ingatlant az e törvény keretei között kötött szerződésben foglalt módon és feltételekkel az ingatlan rendeltetésének megfelelő, hatályos köznevelési, tűzvédelmi, munkavédelmi és egészségügyi előírások szerint üzemeltesse, karbantartsa. A működtető köteles a működtetéssel kapcsolatos közterheket, költségeket, díjakat viselni, gondoskodni az ingatlan vagyonvédelméről.

A működtető köteles ellátni minden olyan feladatot, amely ahhoz szükséges, hogy az ingatlanban a köznevelési feladatokat megfelelő színvonalon és biztonságosan láthassák el. Ennek keretében a működtető feladata különösen a köznevelési intézmények működéséhez szükséges eszközök, taneszközök, anyagok, áruk, szolgáltatások megrendelése, átadás-átvétele, raktározása, készletek pótlása. A működtető feladata működtetni, karbantartani a köznevelési intézmény alapító okiratában foglalt feladat ellátásához szükséges technikai berendezéseket, javítani, karbantartani a tulajdonában lévő taneszközöket, beszerezni a köznevelési közfeladat-ellátáshoz szükséges eszközöket.

Az OKJ-ban meghatározott szakképesítésben és az ezeket megalapozó ágazati szakközépiskolai képzésben államilag támogatott iskolai rendszerű szakképzés

- a) az agrárpolitikáért felelős miniszter, az élelmiszerlánc-felügyeletért felelős miniszter, az élelmiszeriparért felelős miniszter, az erdőgazdálkodásért felelős miniszter, a földügyért felelős miniszter, a halgazdálkodásért felelős miniszter, az ingatlan-nyilvántartásért felelős miniszter, a környezetvédelemért felelős miniszter, a természetvédelemért felelős miniszter, a térképészetért felelős miniszter vagy a vadgazdálkodásért felelős miniszter bekezdés szerinti miniszter, a honvédelemért felelős miniszter vagy a rendészetért felelős miniszter által alapított és fenntartott szakképző iskola, valamint az állami intézményfenntartó központ által fenntartott szakképző iskola kivételével – kizárólag a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter által alapított és fenntartott köznevelési intézményben,
- b) a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter, valamint az OKJ-ban az agrárágazatba sorolt szakképesítések és az ezeket megalapozó szakközépiskolai ágazatok tekintetében szakképzési megállapodás alapján – nem állami fenntartó által fenntartott köznevelési intézményben folyhat.

Az OKJ-ban az agrárágazatba sorolt szakképesítésben és az ezeket megalapozó ágazati szakközépiskolai képzésben államilag támogatott iskolai rendszerű szakképzés az agrárpolitikáért felelős miniszter, az élelmiszerlánc-felügyeletért felelős miniszter, az élelmiszeriparért felelős miniszter, az erdőgazdálkodásért felelős miniszter, a földügyért felelős miniszter, a halgazdálkodásért felelős miniszter, az ingatlan-nyilvántartásért felelős miniszter, a környezetvédelemért felelős miniszter, a természetvé-

delemért felelős miniszter, a térképészetért felelős miniszter vagy a vadgazdálkodásért felelős miniszter hozzájárulása nélkül kizárólag az általa alapított és fenntartott szakképző iskolában folyhat. Az e bekezdés szerinti miniszter által fenntartott szakképző iskola az e bekezdés szerinti miniszter jogszabályban meghatározott feladatkörébe tartozó szakképesítés megszerzésére irányuló képzésen és az ezeket megalapozó ágazati szak-középfiskolai képzésen túli szakképzést csak az állami szakképzési és felnőttképzési szerv hozzájárulásával indíthat.

Az állami felsőoktatási intézmény által fenntartott köznevelési intézmény a szakképesítésért felelős miniszter hozzájárulásával folytathat államilag támogatott iskolai rendszerű szakképzést, ha a 2014/2015. tanévben az OKJ-ban az agrárágazatba sorolt szakképzést indított.

A felelősségi körébe tartozó szakképzési feladatot a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter az általa alapított és fenntartott szakképzési centrumok szakképző iskolai feladatot ellátó tagintézményei keretében látja el. A szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter egyenként legfeljebb három, a fővárosban legfeljebb tíz, költségvetési szervként működő szakképzési centrumot hozhat létre.

A szakképzési centrum kollégiumi alapfeladatot, továbbá nevelő- és oktatómunkához kapcsolódó, nem köznevelési tevékenységet is elláthat.

Az egyházi, magán és nemzetiségi önkormányzati fenntartású nevelési-oktatási intézmények működéséhez szükséges engedély iránti kérelmet az intézmény nyilvántartásba vételét, vagy annak módosítását követő hat hónapon belül lehet benyújtani az intézmény székhelye szerint illetékes kormányhivatalhoz. A telephelyre vonatkozó működési engedély kiadása iránti kérelmet a telephely szerint illetékes kormányhivatalhoz kell benyújtani. A telephelyre vonatkozó működési engedély kiadása tárgyában a telephely szerint illetékes kormányhivatal az intézmény székhelye szerint illetékes kormányhivatal véleményének kikérésével hoz határozatot. A határozatot meg kell küldeni a székhely szerint illetékes kormányhivatalnak is.

Új iskola indítása esetén, valamint a tervezett indítás vagy az átszervezés, fenntartóváltás évének május utolsó munkanapjáig nyújthatja be a fenntartó a kormányhivatalhoz az intézmény működésének megkezdéséhez szükséges engedély iránti kérelmet.

A kormányhivatal az egyházi, magán és nemzetiségi önkormányzati alapítású, fenntartású nevelési-oktatási intézmény működési engedélyé-

nek kiadásával kapcsolatos eljárása keretében vizsgálja, hogy a nevelési-oktatási intézmény működéséhez rendelkezésre álló vagy felmenő rendszerben megteremthető személyi, tárgyi, munkavédelmi, tűzvédelmi, közegészségügyi, pénzügyi feltételek biztosítják-e a nevelő, oktató munka folyamatos, hosszú távú, biztonságos, egészséges, szakszerű megszervezését.

A kormányhivatal határozatában feltünteti

- a) az alapító, a fenntartó nevét, székhelyét,
- b) a nevelési-oktatási intézmény nevét, típusát, működő intézmény esetén OM azonosítóját, adószámát, székhelyét, valamennyi telephelyét, tagintézményét,
- c) feladatellátási helyenként az ellátott köznevelési alapfeladatokat jogszabály szerinti megnevezéssel, valamint a gyermekétkeztetés ellátásának módját,
- d) iskola esetén az évfolyamok számát, az oktatás munkarendjét,
- e) feladatellátási helyenként azt a legmagasabb gyermek- és tanulólétszámot, amelyet a nevelési-oktatási intézmény fogadni képes,
- f) sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátása esetén a sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékoságnak a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve szerinti meghatározását,
- g) szakképzés esetén feladatellátási helyenként és munkarendenként a szakképesítés megnevezését, azonosító számát, szakközépiskola esetén az Országos Képzési Jegyzékben meghatározottak szerinti ágazat megnevezését, továbbá annak a tényét, hogy a gyakorlati képzés megszervezéséhez az iskolai tanműhely rendelkezésre áll-e,
- h) alapfokú művészetoktatás esetén feladatellátási helyenként a művészeti ágakat, azon belül a tanszakok megnevezését, valamint művészeti áganként azt a legmagasabb tanulólétszámot, amelyet az alapfokú művészeti iskola fogadni képes,
- i) az intézmény gazdálkodásának módját,
- j) nemzetiségi óvodai nevelés, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás esetén a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelvében meghatározott óvodai nevelési formát, iskolai oktatási formát.

Ha az engedélyezési eljárás arra irányul, hogy a nevelési-oktatási intézmény székhelye vagy telephelye másik nevelési-oktatási intézmény által használt épületben legyen, az engedélyezési eljárásban

- a) be kell szerezni az épületet átadó intézmény fenntartójának, továbbá, ha nem a fenntartó az épület tulajdonosa vagy vagyonkezelői jogának jogosultja, akkor a tulajdonos vagy a vagyonkezelői jog gyakorlójának hozzájáruló nyilatkozatát,
- b) meg kell vizsgálni, hogy az engedélyezni kért tevékenységre az adott épület használatba vételi engedélye kiterjed-e,
- c) meg kell vizsgálni, hogy az épület befogadóképessége alapján biztosított-e a nevelési-oktatási intézmények együttes zavartalan működése, és
- d) meg kell vizsgálni, hogy nem lépik-e át a befogadó intézmény alapító okiratában engedélyezett maximális létszámot.

Ha a szakképző iskola fenntartója saját gyakorlati oktatási hely hiányában úgy nyilatkozik, hogy a gyakorlati képzés folytatója részben vagy egészben nem a szakképző iskola, a kormányhivatal eljárása keretében vizsgálja a szakképzési törvényben kijelölt, a gyakorlati képzés folytatására jogosult szervezetek nyilvántartását vezető szerv bevonásával, hogy a nyilatkozatban megjelöltek szerint a gyakorlati képzés feltételei biztosítottak-e. Ha a nevelési-oktatási intézménynek a székhelyén kívül telephelye is van, a telephelyre működési engedélyt kell kérni.

Ha a nevelési-oktatási intézmény alapfeladata, feladatellátási helye megváltozik, a kormányhivatal a működési engedély kiadása érdekében indított eljárásban azokat a feltételeket vizsgálja, amelyeket a változás érintett.

A kormányhivatal a nevelési-oktatási intézményt törli a nyilvántartásból,

- a) ha megtagadja a működési engedély kiadását, vagy
- b) ha a törvényességi ellenőrzés keretében talált törvénysértés megszüntetéséről a fenntartó a megadott határidőn belül nem intézkedett, és emiatt a kormányhivatal a működési engedélyt jogerősen visszavonta.

A kormányhivatal a köznevelési intézmény nyilvántartásból való törléséről értesíti a költségvetési hozzájárulást folyósító szervet.

Megyei feladat ellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv

Az oktatásért felelős miniszter a köznevelési feladatok megszervezéséhez szükséges döntései előkészítése céljából a hivatal előterjesztése alapján a kormányhivatalok közreműködésével, valamint a helyi önkormányzatok véleményének kikérésével és közreműködésével megyei szintű bontásban feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési tervet készít, amelynek része a megyei szakképzési terv.⁴

A települési önkormányzat a köznevelés-fejlesztési tervhez adott véleményéhez beszerzi a településen működő köznevelési intézmények nevelőtestületei, a köznevelési intézményben közalkalmazotti jogviszony, munkaviszony keretében foglalkoztatottak közössége (a továbbiakban: alkalmazotti közösség), szülői és diákszervezeteinek véleményét. A hivatal a megyei szakképzési terv elkészítéséhez beszerzi a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter véleményét.

A miniszter a köznevelés-fejlesztési tervet legalább ötévente értékeli és szükség szerint módosítja.

A köznevelés-fejlesztési tervnek tartalmaznia kell:⁵

- a) az egyes járások, megyék és a főváros – köznevelés-fejlesztési tervben foglaltakat alátámasztó – sajátosságait, különös tekintettel a köznevelés tekintetében meghatározó demográfiai adatokra, a gazdasági és munkaerőpiaci helyzet összefoglalására, az állami köznevelési feladatellátás szempontjából meghatározó társadalmi szerkezetre, a megoldásra váró köznevelési tárgyú feladatokra és a köznevelési feladatokat érintő infrastrukturális feltételekre, ezen belül különösen a települések közötti közlekedési viszonyokra;
- b) az egyes járások, az egyes megyék és azok országos összessége szintjén, továbbá a főváros szintjén, a járás, a megye a főváros köznevelési intézményeire épülő adatokat, mutatókat a köznevelés-fejlesztési terv elkészítése továbbá felülvizsgálata évének február 15. napján érvényes állapot alapján az alábbiak sorrendjében:
 - ba) köznevelési intézményfenntartói típusonként és összesítve, az ellátott köznevelési alapeladatokat köznevelési intézményenkénti és köznevelési intézménytípusonkénti bontásban,

⁴ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről.

⁵ 229/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet.

- bb) a köznevelési feladatellátási helyek számát, a feladatellátási helyek cím szerinti megnevezését,
- bc) a gyermekek, tanulók létszámát feladatellátási helyenként,
- bd) a fő munkaviszony keretében pedagógus munkakörben és nevelő-oktató munkát segítő munkakörben alkalmazottak számát feladatellátási helyenként,
- be) az osztályok, csoportok számát feladatellátási helyenként;
- c) járási, megyei és fővárosi bontásban az óvodai ellátás megszervezésére vonatkozó középtávú – öt éves – felvételi tervet;
- d) járási, megyei, továbbá fővárosi bontásban
 - da) az általános iskolákra vonatkozó középtávú beiskolázási tervet,
 - db) a kötelező felvételt biztosító általános iskolákat, megjelölve azok feladatellátás szerinti nevét, címét,
 - dc) azokat a településeket, ahol nem került megszervezésre az óvoda, az általános iskolai alsó tagozat, azonban a településen élő érintett korosztály száma alapján a jövőben indokoltá válhat,
 - dd) a közneveléssel érintett települések vonatkozásában a köznevelési céllal hasznosítható épületek jellemzőit: építés éve, tulajdonos, kihasználtsági mutatók, igénybevétel, felújítási szükséglet;
- e) megyei és fővárosi bontásban a középfokú iskolákra vonatkozó középtávú beiskolázási tervet;
- f) az ismert adatok és a várható igények alapján megyei és fővárosi bontásban, javaslati formában is a Híd programokban részt vevő iskolák és kollégiumok nevét, címét;
- g) a megyei és fővárosi szakképzési tervet, amely az iskolai rendszerű szakképzés fejlesztésének az adott megyére, fővárosra vonatkozó, a szakképzés irányait és beiskolázási arányait tartalmazó terve, amely
 - ga) rögzíti az iskolai rendszerű szakképzés tervezése szempontjából releváns gazdaságfejlesztési irányokat és a munkaerőpiac várható szükségleteit,
 - gb) meghatározza az iskolarendszerű szakképzésben szükséges infrastrukturális változtatásokat,

- gc) azonosítja a konkrét munkaerő-piaci igény nélkül is szinten tartandó, valamint a megszüntetendő szakképzési kapacitásokat,
- gd) meghatározza a szakképző iskolák hatékony működéséhez szükséges szerkezeti-fejlesztési irányokat,
- ge) megállapítja az állami iskolarendszerű szakképzési feladatellátás volumenét, várható alakulását;
- h) a pedagógiai szakszolgálatok iránti igények teljesítésére vonatkozó megyei, fővárosi szintű tervet;
- i) a pedagógiai szakmai szolgáltatások iránti igények teljesítésére vonatkozó megyei, fővárosi szintű tervet;
- j) a nemzetiségi önkormányzatok, továbbá a miniszter által köznevelési feladatok ellátására egyházi köznevelési intézmény és magán köznevelési intézmény fenntartójával kötött közoktatási megállapodásoknak, közoktatási szerződéseknél, köznevelési szerződéseknél, valamint az egyházi egyoldalú nyilatkozatoknak az alábbi adatai bemutatását járási, megyei, fővárosi bontásban:
 - ja) a feladatellátási hely cím szerinti megnevezése,
 - jb) a feladatellátást végző köznevelési intézmény neve, OM azonosítója,
 - jc) a megállapodás, szerződés, nyilatkozat alapján köznevelési alapfeladatonként az ellátott gyermekek, tanulók száma, a bevont pedagógusok, nevelő-oktató munkát végzők száma;
- k) az esélyegyenlőség biztosítása érdekében szükséges intézkedéseket;
- l) az országos feladatot ellátó köznevelési intézményeket feladatellátási helyenként az érintett épületek kihasználtsága mértékének a feltüntetésével;
- m) az iskolabusszal a kötelező felvételt biztosító iskolába szállított tanulók számát, továbbá azon települések listáját, amelyek esetében iskolabusz vagy az iskola rendjéhez igazodó tömegközlekedési járat szállítja a diákokat feltéve, ha a köznevelési közszolgáltatás a településen nem megoldott, vagy a diákok jelentős része másik településen veszi azt igénybe.

A köznevelés-fejlesztési tervnek ki kell térnie arra, hogy az állami köznevelési feladatok ellátásához járási, megyei, fővárosi szinten az egyházi köznevelési intézmény és a magán köznevelési intézmény bevonása

milyen köznevelési alapfeladat ellátásba, milyen gyermek és tanulólétszámmal, milyen időtartammal szükséges.

A köznevelés-fejlesztési tervet oly módon kell elkészíteni, hogy meg lehessen állapítani, milyen módon tesz eleget a közneveléssel összefüggő feladatellátási kötelezettségének a települési önkormányzat, az állami intézményfenntartó központ. A köznevelés-fejlesztési tervnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy meg lehessen állapítani belőle, hogy az egyes településeken állandó lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező gyermek, tanuló hol veheti igénybe az Nkt.-ban meghatározott közszolgáltatásokat, elsősorban a kötelező felvételt biztosító óvodai, iskolai ellátást és a pedagógiai szakszolgáltatásokat.

A köznevelés-fejlesztési terv elkészítése során figyelemmel kell lenni arra, hogy minden tanuló aránytalan teher nélkül hozzájuthasson alapfokú művészetoktatáshoz legalább egy művészeti ágban.

A köznevelés-fejlesztési tervnek tartalmaznia kell járási, megyei, a fővárosban kerületi és fővárosi szinten a működtetői feladatokat ellátó települési önkormányzatokat.

A fenntartó kötelezettségei és jogai

A három vagy annál több nevelési-oktatási intézményt fenntartó települési önkormányzat köznevelési ügyekkel foglalkozó bizottságot létesít és működtet. A fenntartói kötelezettségek teljesítésével és jogok gyakorlásával összefüggő döntés-előkészítő munkában a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező személynek kell közreműködnie.⁶

A fenntartó – az állami intézményfenntartó központ, valamint az állami felsőoktatási intézmény által fenntartott köznevelési intézmény kivételével:

- dönt a köznevelési intézmény létesítéséről, nevének megállapításáról, gazdálkodási jogköréről, átszervezéséről, megszüntetéséről, tevékenységi körének módosításáról, fenntartói jogának átadásáról,
- dönt az óvodába történő jelentkezés módjáról, az óvodai általános felvételi időpontról, az óvoda heti és éves nyitvatartási idejének meghatározásáról,

⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről .

- meghatározza a köznevelési intézmény költségvetését, továbbá a kérhető térítési díj és tandíj megállapításának szabályait, a szociális alapon adható kedvezmények feltételeit,
- meghatározza az adott nevelési évben indítható óvodai csoportok számát, az adott tanítási évben az iskolában indítható osztályok, a kollégiumban szervezhető csoportok számát,
- ellenőrizheti a köznevelési intézmény gazdálkodását, működésének törvényességét, hatékonyságát, a szakmai munka eredményességét, nevelési-oktatási intézményben továbbá a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzése érdekében tett intézkedéseket; ha a fenntartó nem települési önkormányzat, a tanuló- és gyermekbalesetet jelenti a nevelési-oktatási intézmény székhelye szerint illetékes kormányhivatalnak,
- a köznevelési intézmény vezetőjének megbízása, kinevezése, a megbízás visszavonása, a jogviszony megszüntetésének jogával kapcsolatos, e törvényben foglalt korlátozó rendelkezések keretei között gyakorolja a munkáltatói jogokat a köznevelési intézmény vezetője felett,
- jóváhagyja a köznevelési intézmény tantárgyfelosztását, továbbképzési programját,
- értékeli a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programjában meghatározott feladatok végrehajtását, a pedagógiai-szakmai munka eredményességét,
- ellenőrzi a pedagógiai programot, a házirendet, valamint a SZMSZ-t.

A fenntartó döntési jogkörei:

A fenntartó

- a) a köznevelési intézmény megszüntetésével,
 - b) átszervezésével,
 - c) feladatának megváltoztatásával,
 - d) nevének megállapításával,
 - e) vezetőjének megbízásával és megbízásának visszavonásával összefüggő döntése vagy véleményének kialakítása előtt beszerzi a véleményeket
- az intézmény alkalmazotti közössége,
 - az óvodaszék, az iskolaszék,
 - a szülői szervezet,

- az iskolai diákönkormányzat,
- a nemzetiségi nevelés-oktatásban részt vevő intézmény esetén – ha nem rendelkezik egyetértési joggal – a települési nemzetiségi önkormányzat, ennek hiányában az érintett országos nemzetiségi önkormányzat,
- szakközépiskola és szakiskola esetén a fővárosi, megyei gazdasági kamara,
- az állami fenntartású szakképző iskola esetén a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter,
- a működtető önkormányzat

véleményét.

A fenntartó a köznevelési intézmény részére új feladatot az ellátáshoz szükséges feltételek biztosításával állapíthat meg.

A működtető, ennek hiányában a fenntartó – önálló költségvetéssel rendelkező intézmény esetében a nevelési-oktatási intézmény költségvetésében – gondoskodik az iskolaszék, az óvodaszék, a szülői szervezet, továbbá az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat működési feltételeiről.

A fenntartó tanítási évben, továbbá – a július–augusztus hónapok kivételével – nevelési évben

- iskolát nem indíthat, továbbá iskolát, kollégiumot, óvodát nem szervezhet át, nem szüntethet meg, fenntartói jogát nem adhatja át,
- iskolai osztályt, kollégiumi csoportot, óvodai csoportot nem szervezethet át, és nem szüntethet meg,
- az iskola, kollégium, óvoda feladatait nem változtathatja meg.

A fenntartói jog átadásának tilalmára vonatkozó rendelkezéseket nem kell alkalmazni a fenntartó jogutódlással történő megszűnésekor, az önkormányzatok szétválásával összefüggő vagyonmegosztáskor, az egyéni vállalkozó halálakor, ha van, aki a tevékenység folytatására jogosult.

Az átszervezés tilalmára vonatkozó rendelkezést nem kell alkalmazni, ha a székhely, telephely megváltoztatására azért kerül sor tanítási évben, nevelési évben, mert a már meglévő épületet, helyiséget, területet megfelelő időben nem lehetett birtokba venni, vagy a nevelési-oktatási intézmény által használt épület, helyiség, terület váratlanul alkalmatlanná vált a rendeltetésszerű használatra.

A kormányhivatal engedélyezi a működési engedéllyel rendelkező intézmények fenntartói számára a székhely, telephely változását tanítási évben, nevelési évben más, előre nem látható okból is. Ha a fenntartó

három éven belül másodszor kéri előre nem látható okból a székhely-, telephelyváltás engedélyezését, a kormányhivatalnak le kell folytatnia a törvényességi ellenőrzést.

A fenntartó, az állami intézményfenntartó központ által fenntartott intézmény esetében az oktatásért felelős miniszter legkésőbb az intézkedés tervezett végrehajtása éve májusának utolsó munkanapjáig hozhat döntést

- a nevelési-oktatási intézmény fenntartói jogának átadásával,
- a nevelési-oktatási intézmény átalakításával, amely történhet:
 - egyesítéssel, amely lehet beolvadás vagy összeolvadás,
 - szétválasztással, amely lehet különválás vagy kiválás,
- a nevelési-oktatási intézmény megszüntetésével,
- a nevelési-oktatási intézmény átszervezésével

kapcsolatban.

Ha a nevelési-oktatási intézmény alapító okirata, szakmai alapdokumentuma tartalmazza a nemzetiségi nevelési-oktatási feladat ellátását, feltéve, hogy e feladatot az intézmény ténylegesen ellátja, akkor a települési önkormányzat, az állami fenntartó az intézmény

- létesítésével, megszüntetésével, átszervezésével, nevének megállapításával,
- költségvetésének meghatározásával és módosításával,
- vezetőjének megbízásával, megbízásának visszavonásával
- összefüggő döntéséhez, véleményéhez beszerzi az érintett települési nemzetiségi önkormányzat, térségi feladatot ellátó intézmény esetében a területi nemzetiségi önkormányzat, országos feladatot ellátó köznevelési intézmény esetében az országos nemzetiségi önkormányzat egyetértését.

A fenntartó jogköre az intézmény szervezeti és működési szabályzatát, pedagógiai programját illetően:⁷

A szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyottnak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik.

⁷ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

A nevelési, illetve pedagógiai programjövahagyását akkor tagadhatja meg, ha az nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek; olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vállalja, illetve nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket – a szükséges feltételek biztosítása mellett – meghatározott; a nevelési, illetve pedagógiai programot, annak módosítását jóváhagyottnak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik.

A köznevelési intézmény ellenőrzése-tartalma, eszközei

Pedagógiai-szakmai ellenőrzés

Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés a nevelési-oktatási intézmények szakmai tevékenységét a pedagógusok munkájának általános pedagógiai szempontok alapján történő értékelésére, az intézményvezetők általános pedagógiai és vezetélméleti szempontok szerint történő értékelésére, az intézmények saját céljainak megvalósulására, továbbá az intézményi önértékelés eredményeire alapozva értékeli, és ezzel az intézmény szakmai fejlődéséhez támogatást ad.^{8, 9, 10}

Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés különösen az óra- és foglalkozáslátogatás, a megfigyelés, az interjú és a pedagógiai dokumentumok vizsgálata módszereit alkalmazza. Az intézmény ellenőrzését legalább három – a jogszabályi feltételek szerint kijelölt – köznevelési szakértőből álló csoport végzi. A szakértői csoport intézkedésre nem jogosult, megállapításait, javaslatait jegyzőkönyvben rögzíti.

Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés fajtái:¹¹

- a) a pedagógus ellenőrzése,
- b) az intézményvezető ellenőrzése,
- c) az intézményellenőrzés.

⁸ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

⁹ A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet.

¹⁰ Az Oktatási Hivatalról szóló 121/2013. (IV. 26.) Korm. rendelet.

¹¹ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/PSZE_kezikonyv_altalanos_iskola.pdf

A pedagógus ellenőrzése általános pedagógiai szempontok szerint történik, célja az ellenőrzött pedagógus pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése, módszere – ha a pedagógus munkakörének részét képezi – a foglalkozások, tanítási órák egységes szempontok szerinti megfigyelése, a pedagógus mindennapi nevelő-oktató munkáját megalapozó pedagógiai tervezés dokumentumainak vizsgálata, interjú felvétele, valamint az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó eredményeinek elemzése.

A pedagógus ellenőrzése a pedagógus munkájának alábbi területeit vizsgálja:

- a) pedagógiai módszertani felkészültség,
- b) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
- c) a tanulás támogatása,
- d) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
- e) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
- f) pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
- g) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint
- h) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Az intézményvezető ellenőrzése a köznevelési intézmény és annak tagintézménye vezetőjére, valamint a többcélú intézmény szervezeti és szakmai tekintetben önálló, köznevelési intézmény feladatát ellátó intézményegységének vezetőjére terjed ki. Az ellenőrzés célja az intézményvezető pedagógiai és vezetői készségeinek fejlesztése az intézményvezető munkájának általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok, valamint az intézményvezető saját céljaihoz képest elért eredményei alapján. Módszere az interjúkészítés és a dokumentumelemzés, az intézmény feladatellátásával összefüggő kérdőíves felmérések és az intézményi önértékelés intézményvezetőre vonatkozó dokumentumainak elemzése.

Az intézményvezető ellenőrzésére legkorábban az intézményvezetői megbízás második, legkésőbb negyedik évében kerülhet sor.

Az intézményvezető ellenőrzése az alábbi területekre terjed ki:

- a) az intézményi pedagógiai folyamatok – nevelési, tanulási, tanítási, fejlesztési, diagnosztikai – stratégiai vezetése és irányítása,
- b) az intézmény szervezetének és működésének stratégiai vezetése és operatív irányítása,
- c) az intézményi változások stratégiai vezetése és operatív irányítása,
- d) az intézményben foglalkoztatottak stratégiai vezetése és operatív irányítása,
- e) a vezetői kompetenciák fejlesztése.

Az intézményellenőrzés célja, hogy iránymutatást adjon az intézmény pedagógiai-szakmai munkájának fejlesztéséhez annak feltárása által, hogy a köznevelési intézmény hogyan valósította meg a pedagógiai programjában és a munkatervében foglaltakat. Módszere az interjúkészítés és dokumentumelemzés, a pedagógiai munkához szükséges infrastruktúra megfigyeléssel történő vizsgálata, valamint az intézmény feladatellátásával kapcsolatos kérdőíves felmérések és az intézményi önértékelés eredményeinek elemzése.

Intézményellenőrzésre abban az esetben kerülhet sor, ha az intézmény vezetőjét értékelték az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés keretében vagy az intézményellenőrzés során kerül sor az intézményvezető ellenőrzésére is.

Az intézményellenőrzés az alábbi területekre terjed ki:

- a) pedagógiai folyamatok,
- b) személyiség- és közösségfejlesztés,
- c) az intézményben folyó pedagógiai munkával összefüggő eredmények,
- d) belső kapcsolatok, együttműködés, kommunikáció,
- e) az intézmény külső kapcsolatai,
- f) a pedagógiai működés feltételei, valamint
- g) az intézménytípusra vonatkozó nevelési, nevelési-oktatási irányelvet megállapító jogszabályban meghatározott országos szakmai elvárásoknak és az intézményi céloknak való megfelelés.

Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésben olyan köznevelési szakértő vehet részt, aki

- a) pedagógiai-szakmai ellenőrzés és pedagógusminősítés szakterületen szerepel az Országos szakértői névjegyzékben, valamint
- b) az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzéshez szükséges szakmai ismereteket a hivatal által szervezett hatvanórás továbbképzés keretében elsajátította.

A pedagógus ellenőrzésében az érintett pedagógussal azonos munkakörben és intézménytípusban szerzett legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus vehet részt.

Az intézményvezető ellenőrzésében az érintett intézményvezetővel azonos intézménytípusban szerzett legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus vehet részt. Az intézményvezető vezetői ellenőrzésében részt vevő szakértők közül legalább az egyiknek szintén intézményvezetőnek vagy korábban intézményvezetői feladatot ellátó személynek kell lennie.

Az intézményellenőrzést az adott intézménytípusban szerzett legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkező szakértő végzi. Ha az intézményvezető ellenőrzésére a 146. § (9) bekezdése alapján kerül sor, a szakértők közül legalább egynek intézményvezetőnek vagy korábban intézményvezetői feladatot ellátó személynek kell lennie.

Az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésben részt vevő szakértőt a hivatal jelöli ki. Nem jelölhető ki a szakértő az ellenőrzésre abba az intézménybe, ahol őt vagy a Polgári Törvénykönyv szerinti közeli hozzátartozóját pedagógusként alkalmazzák, továbbá olyan intézménybe, ahol az ellenőrzést megelőző két évben őt vagy a Polgári Törvénykönyv szerinti közeli hozzátartozóját pedagógusként alkalmazták.

Az alternatív nevelés-oktatást folytató intézmény intézményellenőrzésébe be kell vonni az adott alternatív nevelési-oktatási módszer területén legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkező szakértőt.

Ha az egyházi intézményfenntartó az oktatásért felelős miniszterrel köznevelési szerződést kötött az általa fenntartott pedagógiai-szakmai szolgáltató intézményre vonatkozóan, akkor az általa fenntartott intézményekben az ellenőrzéseket végző szakértőket az egyházi intézményfenntartó által fenntartott pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény javaslatára a hivatal kéri fel és jelöli ki.

A felsőoktatási intézmények által fenntartott gyakorló nevelési-oktatási intézmények, valamint ezek intézményvezetőinek ellenőrzésébe be kell

vonni gyakorló nevelési-oktatási intézményben töltött ötéves szakmai gyakorlattal rendelkező szakértőt.

Ha a feltételeknek megfelelő szakértő nem áll rendelkezésre, a hivatal más a nevelési módszer területén jártas szakértőt, ilyen személy hiányában a nevelési módszer nemzetközileg vagy országosan elismert képviselőjét is felkérheti.

Törvényességi ellenőrzés

A fenntartói törvényességi ellenőrzésre vonatkozó jogosultságot a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) 83. § (2) bekezdés e) és i) pontja adja meg.

Az intézményfenntartók által végzett törvényességi ellenőrzés a köznevelésre vonatkozó jogszabályok betartásának vizsgálatára irányul, célja, hogy biztosítsa a közoktatási intézmény működésének jogszerűségét. Az önkormányzati/állami fenntartók számára a törvényességi ellenőrzés feladatát kötelezően vagy lehetőségként a köznevelésre vonatkozó törvény írja elő, azaz e törvény hatalmazza fel a fenntartót az ellenőrzési tevékenység elvégzésére. Az állami vagy önkormányzati fenntartó esetén a fenntartói törvényességi ellenőrzés elvégzésekor nem kell alkalmazni a hatósági ellenőrzésre vonatkozó szabályokat.

A szabályozás minden fenntartó számára – tehát a nem állami fenntartók számára is – lehetővé teszi intézményeik működésének törvényességi ellenőrzését, de azt nem írja kötelezően elő számukra.

„A fenntartó (...) ellenőrizheti a köznevelési intézmény gazdálkodását, működésének törvényességét, hatékonyságát, a szakmai munka eredményességét, nevelési-oktatási intézményben továbbá a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzése érdekében tett intézkedéseket (...)”.¹²

A fenntartói törvényességi ellenőrzés a jogszabályok szerint az intézmény működése törvényességének vizsgálatát jelenti, de a törvény nem ad taxatív felsorolást arról, hogy az intézményi működés mely területeire vonatkozik, azaz az ellenőrzést konkrétan mely területeken kell elvégezni. Ugyanakkor a nemzeti köznevelési törvény az általános fenntartói ellenőrzési feladatok között határoz meg olyan területeket, amelyek törvényességi ellenőrzési feladatok közé tartoznak (a gyermek- és ifjúságvédelmi

¹² Nkt. 83.§ (2) bek. e) pont

tevékenység, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzése érdekében tett intézkedések).¹³

A tényleges ellenőrzést elvégző személynek törvényi szabályozás szerint nincs döntési, intézkedési hatásköre.¹⁴ A szabályozás az ellenőrzés megkezdéséhez, az intézmény és az ellenőrzést végző közötti egyeztetési kötelezettséghez, az eredményeihez való hozzáféréshez, valamint az eredmény felülvizsgálatához kapcsolódó szabályokat állapított meg.¹⁵

Az intézményfenntartók által végzett törvényességi ellenőrzés a köznevelésre vonatkozó jogszabályok betartásának vizsgálatára irányul, annak érdekében, hogy biztosítsa a köznevelési intézmény működésének jogszerűségét. Az fenntartók számára a törvényességi ellenőrzés feladatát lehetőségként a köznevelésre vonatkozó törvény írja elő, azaz e törvény hatalmazza fel a fenntartót az ellenőrzési tevékenység elvégzésére. A fenntartói törvényességi ellenőrzés elvégzésekor állami vagy önkormányzati fenntartóknak sem kell alkalmazni a hatósági ellenőrzésre vonatkozó szabályokat.

A fenntartói törvényességi ellenőrzés célja megállapítani azt, hogy az intézmény a jogszabályi előírásoknak megfelelően működik-e vagy sem, feltárni azokat a területeket, ahol a működés eltér az előírásoktól és megállapítani az eltérés tényleges tartalmát. Eltérés esetén a törvényességi ellenőrzés eredménye a jogszerű működés helyreállítása vagy kialakítása.

A fenntartói törvényességi ellenőrzés várható eredménye biztosítja a jogszabályoknak megfelelő, az önkéntes jogkövető működés kialakítását.

Az Nkt. 7. § (1) bekezdésben meghatározott köznevelési intézmények fenntartói kezdeményezhetnek intézményeikben fenntartói törvényességi ellenőrzést. A fenntartói törvényességi ellenőrzés által érintettek a nevelési-oktatási intézmények, köznevelési intézmények, a többcélú intézmények.

Intézményi működés törvényességének vizsgálata valamennyi köznevelési intézményben, köznevelési törvény és a kapcsolódó jogszabályok figyelembe vételével az alábbi területekre osztható:

- A köznevelési törvényben és a kapcsolódó jogszabályokban az intézmény működését meghatározó szabályozók és szabályzatok elkészítésének és elfogadásának jogszerűsége

¹³ Nkt. 83.§ (2) bek. e) pont

¹⁴ Nkt. 86.§ (8) bek.

¹⁵ Nkt. 86.§ (4)–(5) bek.

- A köznevelési törvényben és a kapcsolódó jogszabályokban az intézmény működését meghatározó szabályozók és szabályzatok tartalmi megfelelése
- A jogszabályokban előírt tanügyi dokumentáció megfelelése
- Az intézmény szakmai működésének törvényességi megfelelése
- A személyi feltételek jogszabályoknak megfelelő biztosítása
- Az intézményvezető hatáskörébe tartozó döntéshozatali eljárás, valamint a döntések jogszerűsége
- A gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység
- A tanuló- és gyermekbaleset megelőzése érdekében tett intézkedések.

A fenntartói törvényességi ellenőrzés elvégzése a fenntartó szervezetnek a feladata, amely az alapító okiratot, szakmai alapidokumentumot kiadó szervezet. Mivel a szabályozás nem határozza meg az ellenőrzésben közreműködők tényleges körét, ezért ezt a feladatot a fenntartó megbízásából más szervezetek is elvállalhatják.

A fenntartói törvényességi ellenőrzést a gyakorlatban elvégezheti a (1) fenntartó szervezetének munkatársa, (2) a fenntartó megbízásával közoktatási/köznevelési szakértő (3) a fenntartó megbízásával köznevelési szolgáltatásokban közreműködő szervezet, intézmény. Ez utóbbi esetben az e szervezet által megbízott személy az, aki az intézményben a tényleges ellenőrzést elvégzi.

A törvényességi ellenőrzést területén a tényleges ellenőrzést végző személyek vonatkozásában a köznevelési törvény nem ír elő semmilyen képesítési vagy egyéb követelményt. Amennyiben az ellenőrzést nem a fenntartó szervezetének munkatársa végzi, abban az esetben javasolt, tanügyigazgatási szakterületen akkreditált közoktatási szakértő megbízása. A törvényességi ellenőrzést végző személyek a fenntartó megbízásából végzik ellenőrzési tevékenységüket. A törvényességi ellenőrzést végző szakemberek a fenntartó által kiadott megbízólevéllel rendelkeznek.

A törvényességi ellenőrzést végző tanügyigazgatási szakértő megbízása esetén a közoktatási szakértői tevékenységről szóló miniszteri rendeletben foglalt összeférhetlenségi szabályok érvényesek.¹⁶ Összeférhetetlen az a szakértő, akitől nem várható tárgyilagos munkavégzés, mert az érintett köznevelési intézmény vezetője, annak közeli hozzátartozója, az érintett intézménnyel foglalkoztatási jogviszonyban áll, az adott ügyben

¹⁶ 38/2009. (XII. 29.) OKM rendelet a közoktatási szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről.

szaktanácsadóként közreműködik, az érintett intézmény számára köznevelési törvény szerinti pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó intézmény alkalmazottja, az érintett közoktatási intézmény fenntartójának alkalmazottja.¹⁷

A törvényességi ellenőrzés kétfajta területen lehetséges: ellenőrzik a köznevelési intézmény működésének törvényességét, ezt a fenntartó végzi. A Kormányhivatal látja el a települési önkormányzatok fenntartói tevékenységének törvényességi ellenőrzését, és legalább két évente egyszer ellenőrzi az egyházi és más nem állami, nem települési önkormányzati fenntartású köznevelési intézmények fenntartói tevékenység törvényességét az Nkt. 34.§ (2). bekezdés értelmében. A kormányhivatal legalább két évente végzi az egyházi, magán köznevelési intézmény és a nemzeti-ségi önkormányzatok által fenntartott köznevelési intézmény fenntartói tevékenységének törvényességi ellenőrzését, amelynek eredményéről értesíti a költségvetési hozzájárulást folyósító szervet. A kormányhivatal a törvényességi ellenőrzés keretében vizsgálja, hogy a fenntartó a nevelési-oktatási intézményt az alapító okiratban és a működéshez szükséges engedélyben meghatározottak szerint működteti-e.

Az ellenőrzés általános célja a nevelési-oktatási intézmény fenntartói működtetés – az alapító okiratban és a működéshez szükséges engedélyben meghatározottak szerinti – megfelelőségének megállapítása. Az ellenőrzés az alábbi tartalmakat vizsgálja:

- a fenntartó jogosultsága a tevékenység folytatásához;
- az alapító okirat, a működés megkezdéséhez szükséges engedély, és a pedagógiai program összhangja;
- a köznevelési intézmény törvényes és szakszerű működése érdekében tett fenntartói intézkedések;
- az alapító okiratban meghatározott feladatok végrehajtására rendelkezésre álló vagyron, és a minimális eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltak megléte;
- a fenntartó által biztosított éves költségvetés, és a közoktatási törvényben meghatározott feladatok ellátásának megfelelősége;
- a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyásával kapcsolatos eljárás törvényessége (egyházi fenntartó esetében);
- a köznevelési intézmény vezetője alkalmazásának törvényessége;

¹⁷ Kizárólag szakértő esetében érvényes összeférhetlenségi szabály.

- a köznevelési intézmény pedagógiai programjában meghatározott feladatok végrehajtásának, a szakmai munka eredményességnek fenntartói vizsgálata;
- a fenntartói döntések meghozatalára vonatkozó egyeztetési kötelezettségek betartása;
- a működési feltételek fokozatos megteremtésének ellenőrzése.

A külföldi fenntartású intézmények fenntartóinak törvényességi felügyeletét az Oktatási Hivatal látja el.

A kormányhivatal a törvényességi ellenőrzés körében – megfelelő határidő biztosításával – felhívja a fenntartót a törvénytörés megszüntetésére. Ha a fenntartó a megadott határidőn belül nem intézkedett, a kormányhivatal a köznevelési intézményt törli a nyilvántartásból.

Köznevelési intézmények hatósági ellenőrzése¹⁸

A hatósági ellenőrzés általános célja a köznevelési intézmények jogszerű működésének ellenőrzése. A hatósági ellenőrzés további célja a jogsértések kiszűrése, valamint a hatósági kontroll preventív hatásával az önkéntes jogkövető magatartásra ösztönzés.¹⁹

A hatósági ellenőrzés tárgya a jogszabályban, és az intézményi alapidokumentumokban megállapított előírások megtartásának, megvalósulásának vizsgálata. A kormányhivatal hatósági ellenőrzés keretében vizsgálja a köznevelési intézmény jogszabályi feltételeknek megfelelő működését.

Hatósági ellenőrzés megindításának esetei

Hivatalból a kormányhivatal saját ütemterve alapján, illetve ha a szabálytalanságról bármely módon tudomást szerez (ide soroljuk a bejelentést is);

Az **Ügyfél kérelmére** azonban az ügyfél csak saját maga hatósági ellenőrzés alá vonását kérelmezheti. A köznevelés esetében, mivel a köznevelési intézmények hatósági ellenőrzéséről beszélünk, az ügyfél maga az intézmény. Amennyiben nem maga az intézmény kéri a hatósági ellenőrzést, annak alábbi esetei lehetnek:

¹⁸ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény.

¹⁹ A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet.

- ha valamely valós vagy vélt szabálytalanság miatt kéri, ekkor bejelentésnek minősül, azaz hivatalból indítandó eljárást kezdeményez valamely személy
- ha a kérelemben foglaltak megfelelnek a panaszokról és a közérdekű bejelentésekről szóló 2013. évi CLXV. törvény által meghatározott panasznak vagy közérdekű bejelentésnek, akkor e törvény szerinti eljárást kell lefolytatni.
- ha a kérelem azért nem felel meg a fenti két pontban leírtaknak, mert a benyújtó nem tár fel szabálytalanságot, csak kéri ellenőrzést, így a Kormányhivatal nem látja indokoltnak egyik eljárás megindítását sem, a kérelmet arra hivatkozással, hogy nem az előterjesztésre jogostól származik, érdemi vizsgálat nélkül el kell utasítani;

A hatósági ellenőrzés jogszabályban foglaltak ellenőrzésére irányul, valamint jogerős hatósági döntésben foglaltak ellenőrzésére. Ez lehet:

- A Kormányhivatal működési engedélyt kiadó határozata
- A Kormányhivatal hatósági ellenőrzését követően a szabálytalanságok megszüntetésére felszólító végzése, illetve a felügyeleti bírság kiszabása mellett a jogszabálysértés megszüntetésére kötelező határozat (utóellenőrzés)

A hatósági ellenőrzés tárgyköreit a 229/2012. Korm. rendelet 38. § (1) bekezdése az alábbiak szerint határozza meg:

- az egyenlő bánásmód követelményére,
- a kötelező felvételre vonatkozó feladatok ellátására,
- az osztály-, csoportlétszámra, a gyermek- és tanulói balesetvédelemre, a tanulói óraterhelésre,
- a tanulmányok alatti és az állami vizsgák megszervezésére, lebonyolítására,
- az alkalmazási feltételekre, a kötelező tanügyi nyilvántartások vezetésére és valódiságára,
- a minimális (kötelező) eszközök és felszerelések meglétére,
- a köznevelési feladatok ingyenességére, a tankönyvek és más tanulói felszerelések biztosítására

vonatkozó rendelkezések megtartása.

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról – 80. § (5)

szerint a kormányhivatal hatósági ellenőrzés keretében a kormányhivatal által jóváhagyott intézkedési tervben foglaltak végrehajtását.

Az illetékes kormányhivatal a hatósági ellenőrzési feladatait rendszeresen, az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott munkaterv alapján végzi. A miniszter az illetékes kormányhivatal éves munkatervét február 20-ig jóváhagyja, és szükség esetén javaslatot tesz a kincstárnak és az illetékes kormányhivatalnak az együttes ellenőrzésre.

A hatósági ellenőrzések során az ügyintézési határidő két hónap.²⁰

Hatósági ellenőrzést a kormányhivatallal kormányzati szolgálati jogviszonyban álló személyek végezhetnek. A helyszíni ellenőrzést végző személynek az ellenőrzés lefolytatására vonatkozó megbízólevéllel kell rendelkeznie.

A hatósági ellenőrzést lezáró dokumentum a feltárt jogsértésekkel arányosan lehet, a kormányhivatal a hatósági ellenőrzés során feltárt szabálytalanság megszüntetése érdekében a következő intézkedéseket teheti:

- Figyelemfelhívó végzés (felhívja a köznevelési intézmény vezetőjét a szabálytalanság megszüntetésére, és erről tájékoztatja az intézmény fenntartóját)
- Felügyeleti bírságot kiszabó határozat (a bírság összege nem haladhatja meg az egymillió forintot)
- Intézmény törlése a nyilvántartásból
- Magyar Államkincstár megkeresése (a kormányhivatal a nem állami nem önkormányzati fenntartású intézmények hatósági ellenőrzése során tapasztalt jogsértés esetén eljárást kezdeményez a támogatás folyósításának felfüggesztésére)
- Bírósági eljárás kezdeményezése (semmisség megállapításának, vagy döntés érvénytelenségének megállapítására bírósági eljárás indítása)
- A felügyeleti bírságot az elkövetett cselekmény súlyával arányosan kell kiszabni. A kormányhivatal a hatósági ellenőrzés során felügyeleti bírság összegének megállapításánál figyelembe veszi:
 - a jogsértés súlyosságát,
 - a jogsértésnek a közoktatási intézmény működésére gyakorolt hatását,
 - a gyermekek, a tanulók, a szülők érdekeinek sérelmét és az érintettek számát,

²⁰ A közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény.

- a jogsértéssel okozott kárt,
- az intézkedése alapjául szolgáló adatok, tények, információk eltitkolását, illetve az arra irányuló szándékot,
- a jogsértő állapot fennállásának időtartamát, illetve a jogsértés ismétlődését, gyakoriságát,
- a jogsértés feltárásában való közreműködést, a jogsértés következményeinek felszámolása érdekében tett intézkedéseket és az elért eredményeket, illetve a kárenyhítés mértékét,
- a vizsgált időszak alatt több különböző jogsértés elkövetése esetén azok számát és hatását, az előző pontok szerinti feltételeket egyenként és összességükben mérlegelve.

Súlyos jogszabálysértésnek minősül a köznevelési intézmény alapítása, illetve megszüntetése tekintetében, ha a köznevelési intézmény a hatósági ellenőrzés keretében megállapított jogszabálysértést az első felszólítást, majd ugyanazon jogszabálysértés miatt kiszabott felügyeleti bírság kiszabását követően sem szünteti meg a határozatban megállapított határidőn belül.

Ha a kormányhivatal a hatósági ellenőrzés során feltárja, hogy a nevelési-oktatási intézmény a felvételi, átvételi kérelem elbírálása során megsértette az egyenlő bánásmód követelményét, az érintett szülő kérelmére megállapítja az óvodai felvétel, a tanulói jogviszony, a kollégiumi tagsági jogviszony létrejöttét. A kormányhivatal akkor hozhat határozatot a felvételi, átvételi kérelem tárgyában, ha a kérelem benyújtásától számítva kevesebb, mint százötven nap telt el.

A kormányhivatal határozatát az osztály, csoport maximális létszámhatárokat megállapító rendelkezésekre és az iskolai felvételi arányokra vonatkozó rendelkezésekre tekintet nélkül végre kell hajtani.

A kormányhivatal mindaddig, amíg az érintett gyermek, tanuló az adott nevelési-oktatási intézménnyel óvodai felvételi jogviszonyban, tanulói jogviszonyban, kollégiumi tagsági jogviszonyban áll, szükség szerint, de minden nevelési, tanítási évben legalább egy alkalommal meggyőződik arról, hogy sérült-e az egyenlő bánásmód követelménye a nevelési-oktatási intézményben.

A kormányhivatal határozata – fellebbezésre tekintet nélkül – végrehajtható. A kormányhivatal a fentiekben meghatározott intézkedéssel egyidejűleg az egyenlő bánásmód megsértése miatt az intézményvezetővel szemben szabálysértési eljárást indít.

Egyeztetési mechanizmusok és fórumok

A köznevelési intézmények szakmai tekintetben önállóak. Szervezetükkel és működésükkel kapcsolatosan minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más hatáskörébe.

A nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos döntések előkészítésében, végrehajtásában és ellenőrzésében – jogszabályban meghatározottak szerint – részt vesznek a pedagógusok, a tanulók és a szülők, valamint képviselőik.

A Köznevelési törvény, illetve a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról kötelező egyeztetéseket ír elő a különböző átszervezésekre, illetve az intézmény működését meghatározó dokumentumokra is, amennyiben az intézményhez kötődő kérdésekről van szó.

Az alkalmazottak vonatkozásában a Kjt. előírásaira, illetve annak végrehajtási rendeletére kell figyelemmel lenni.

Az óvodai, az iskolai és a kollégiumi munkaterv határozza meg az óvodai nevelési év, valamint az iskolai, kollégiumi tanév helyi rendjét. Ennek elkészítéséhez az intézményvezető kikéri a fenntartó, az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, az óvodai, iskolai, kollégiumi szülői szervezet, közösség, az intézményi tanács, a tanulókat érintő programokat illetően az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat, továbbá, ha a gyakorlati képzés nem az iskolában folyik, a gyakorlati képzés folytatójának véleményét is.

Az intézményi tanács véleményt nyilváníthat a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben. Ki kell kérni az intézményi tanács véleményét a pedagógiai program, az SZMSZ, a házirend, a munkaterv elfogadása, továbbá a köznevelési szerződés megkötése előtt.

Az iskolaszék véleményt nyilváníthat a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben. Ki kell kérni az iskolaszék véleményét a pedagógiai program, az SZMSZ, továbbá a házirend elfogadása előtt.

A köznevelési intézmény működésére, belső és külső kapcsolataira vonatkozó rendelkezéseket a szervezeti és működési szabályzat(SZMSZ) határozza meg.

A köznevelési intézmény SZMSZ-ét, a nevelési-oktatási intézmény házirendjét nevelési-oktatási intézményben a nevelőtestület, más közne-

velési intézményben a szakalkalmazotti értekezlet az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, továbbá az iskolai vagy a kollégiumi diákönkormányzat véleményének kikérésével fogadja el. Az SZMSZ és a házirend azon rendelkezéseinek érvénybelépéséhez, amelyekből a fenntartóra, a működtetőre többletkötelezettség hárul, a fenntartó, a működtető egyetértése szükséges.

Ha az iskolaszék, óvodaszék, kollégiumi szék nem működik, az SZMSZ elfogadásakor az óvodai, iskolai, kollégiumi szülői szervezet, közösség véleményét kell beszerezni.

A közös igazgatású köznevelési intézmény és általános művelődési központ SZMSZ-e tartalmazza a működés közös szabályait és – intézményegységenként külön-külön – az egyes intézményegységek működését meghatározó előírásokat.

A nevelő és oktató munka az óvodában, az iskolában, a kollégiumban pedagógiai program szerint folyik. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá. A pedagógiai program azon rendelkezéseinek érvénybelépéséhez, amelyekből a fenntartóra, a működtetőre többletkötelezettség hárul, a fenntartó, a működtető egyetértése szükséges. A pedagógiai programot nyilvánosságra kell hozni.

A tanulók, diákkörök a tanulók érdekeinek képviselőire diákönkormányzatot hozhatnak létre. A diákönkormányzat munkáját e feladatra kijelölt, felsőfokú végzettségű és pedagógus szakképzettségű személy segíti, akit a diákönkormányzat javaslatára az intézményvezető bíz meg öt éves időtartamra.

A diákönkormányzat véleményét ki kell kérni:

- az iskolai SZMSZ jogszabályban meghatározott rendelkezéseinek elfogadása előtt,
- a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározása előtt,
- az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor,
- a házirend elfogadása előtt.

Az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat véleményét

- a tanulók közösségét érintő kérdések meghozatalánál,
- a tanulók helyzetét elemző, értékelő beszámolók elkészítéséhez, elfogadásához,
- a tanulói pályázatok, versenyek meghirdetéséhez, megszervezéséhez,
- az iskolai sportkör működési rendjének megállapításához,

- az egyéb foglalkozás formáinak meghatározásához,
- a könyvtár, a sportlétesítmények működési rendjének kialakításához,
- az intézményi SZMSZ-ben meghatározott ügyekben ki kell kérni.

A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény legfontosabb tanácskozó és döntéshozó szerve. Az állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézményben az önálló jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egységnek egy nevelőtestülete van. A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete a nevelési és oktatási kérdésekben, a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos ügyekben, valamint e törvényben és más jogszabályokban meghatározott kérdésekben döntési, egyébekben véleményező és javaslattevő jogkörrel rendelkezik.

A nevelőtestület

- a pedagógiai program elfogadásáról,
- az SZMSZ elfogadásáról,
- a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elfogadásáról,
- a nevelési-oktatási intézmény munkáját átfogó elemzések, értékelések, beszámolók elfogadásáról,
- a továbbképzési program elfogadásáról,
- a nevelőtestület képviselőjében eljáró pedagógus kiválasztásáról,
- a házirend elfogadásáról,
- a tanulók magasabb évfolyamba lépésének megállapítása, a tanulók osztályozóvizsgára bocsátásáról,
- a tanulók fegyelmi ügyeiben,
- az intézményvezetői, intézményegység-vezetői pályázathoz készített vezetési programmal összefüggő szakmai vélemény tartalmáról,
- jogszabályban meghatározott más ügyekben

dönt.

A nevelőtestület véleményt nyilváníthat vagy javaslatot tehet a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben.

A nevelőtestület véleményét

- az iskolai felvételi követelmények meghatározásához,
- a tantárgyfelosztás, kollégiumi feladatmegosztás elfogadása előtt,
- az egyes pedagógusok külön megbízásának elosztása során,
- az igazgatóhelyettesek megbízása, megbízásának visszavonása előtt,
- külön jogszabályban meghatározott ügyekben

ki kell kérni.

A szakmai munkaközösség dönt

- működési rendjéről és munkaprogramjáról,
- szakterületén a nevelőtestület által átruházott kérdésekről,
- az iskolai tanulmányi versenyek programjáról.

A szakmai munkaközösség – szakterületét érintően – véleményezi a nevelési-oktatási intézményben folyó pedagógiai munka eredményességét, javaslatot tesz a továbbfejlesztésére.

A szakmai munkaközösség véleményét – szakterületét érintően –

- a pedagógiai program, továbbképzési program elfogadásához,
- az óvodai nevelést és az iskolai nevelés-oktatást segítő eszközök, a taneszközök, tankönyvek, segédkönyvek és tanulmányi segédletek kiválasztásához,
- a felvételi követelmények meghatározásához,
- a tanulmányok alatti vizsga részeinek és feladatainak meghatározásához be kell szerezni.

Felhasznált irodalom

Pálvalfi Zsolt (2011): *Közigazgatás és tanügyigazgatás*.

Palotás Zoltán – Jankó Krisztina (2011): *A közoktatás irányítása*. In *Jelentés a magyar közoktatásról*. Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Palotás Zoltán (2000): *A közoktatás irányítása*. In *Jelentés a magyar közoktatásról*. Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.). Országos Közoktatási Intézet.

Fenntartói törvényességi ellenőrzés protokollja és ellenőrzési kézikönyv. TÁMOP-3.1.10-11/1-2012-0001 „Helyi oktatásirányítás fejlesztése” c. kiemelt projekt keretében.

Országos tanfelügyelet – kézikönyv az általános iskolák számára. Második, javított kiadás.

Idézett jogszabályok

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

- A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet.
- A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet
- Az Oktatási Hivatalról szóló 121/2013. (IV. 26.) Korm. rendelet
- A közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény
- A közoktatási szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről szóló 38/2009. (XII. 29.) OKM rendelet
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről