

**Szegedi Tudományegyetem
Közoktatási Vezetőképző és
Továbbképző Intézet**

ZÁRÓDOLGOZAT

**Ziegler Angéla
SZEG41**

2021.

PLÁGIUMNYILATKOZAT
szakdolgozat / portfólió

Alulírott ZIEGLER ANGÉLA, QY6DST a *Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet holland-magyar intézményvezető és középvezető képzés, pedagógus szakvizsgára felkészítő szakos* hallgatója ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy „EQAVET alapú önértékelési rendszer kialakítása egy szakképző intézményben” című szakdolgozatom/portfólióm **saját, önálló munkám**; az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Tudomásul veszem, hogy szakdolgozat esetén plágiumnak számít:

- szó szerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése.

Alulírott kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem, és tudomásul veszem, hogy plágium esetén szakdolgozatomat a tanszék visszautasítja.

Szeged, 2021. év április hó 30. nap



aláírás

**Szegedi Tudományegyetem
Közoktatási Vezetőképző és
Továbbképző Intézet**

**EQAVET ALAPÚ ÖNÉRTÉKELÉSI RENDSZER
KIALAKÍTÁSA EGY SZAKKÉPZŐ
INTÉZMÉNYBEN**

Konzulens:

Cseh Györgyi Lenke

Hallgató neve:

Ziegler Angéla

SZEG41

2021.

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék	3
Bevezetés	4
I. A minőségbiztosítás története a magyar szakképzésben	6
II. Az Európai Unió és Magyarország törekvései az EQAVET alapú minőségfejlesztésben	13
II. 1. Minőségbiztosítási és minőségfejlesztési ciklus	15
II. 2. Monitoring.....	16
II. 3. Indikátorok	16
III. A minőségbiztosítással való kapcsolat története a Krúdyban	18
IV. A krúdy és az eqavet.....	21
IV. 1. Az alprojekt általános bemutatása	21
IV. 2. Az alprojekt iskolai megvalósítása és annak tapasztalatai	23
IV. 2. 1. Tapasztalatok, visszajelzések	24
V. Minőségirányítási rendszer a szakképzésben	35
V. 1. Jogszabályi változások a minőségi szakképzés megvalósulását segítő jogi környezet megteremtése érdekében	36
V. 1. 1. A törvény	36
V. 1. 2. A végrehajtási rendelet	36
V. 1. 3. Egyéb jogszabályi környezetváltozások	40
V. 2. Az új jogszabályi keretekhez igazodó minőségirányítási rendszer kialakításának jelenlegi állapota a Krúdyban.....	41
V. 3. A felmérés és eredményei	43
V. 3. 1. A cél.....	43
V. 3. 2. A módszer	44
V. 3. 3. A megkérdezettek köre	45
V. 3. 4. A beérkezett adatok elemzése	45
V. 4. Mit tehet a vezető?	52
Összefoglalás	54
Irodalomjegyzék	56

BEVEZETÉS

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény 2020. január 1-jei hatályba lépése alapvető szerkezeti szintű változásokat hozott a magyar szakképzésben. Ezen változások előzményeiként említhető többek között az Európai Unió „Oktatás és Képzés 2020”¹ stratégiája, a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakeretének létrehozásáról szóló uniós ajánlás² és a magyar „Szakképzés 4.0” stratégia³. A stratégiák, ajánlások mindegyikében kiemelt hangsúly került a szakmai képzés minőségének, eredményességének és hatékonyságának javítására egy európai referenciakerethez igazodó nemzeti szintű minőségbiztosítási rendszer kialakítása mellett.

A hazai szakképzésben az 1990-es évektől kezdődően jelen van minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerek alkalmazása különböző formákban, de az új szakképzési törvény és annak végrehajtási rendelete abban hozott alapvető változást, hogy jogszabályi kötelezettségként írja elő a szakképző intézmények számára az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer, az EQAVET alapján kidolgozott elvárásrendszer alkalmazását, ami a korábbi rendszerekre nem volt jellemző.

A Szegedi Szakképzési Centrum Krúdy Gyula Szakképző Iskola, ahol jelenleg is dolgozom 2018-ban részt vett „Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése” projektben. A projektben intézményi képviselői, majd iskolai koordinátori szerepet vállaltam és megismerkedtem az EQAVET-tel. A projekt keretében elvégeztük az intézményi helyzetelemzést és önértékelést, de a keretrendszer alkalmazása csak olyan mértékig épült be az intézményi értékelési folyamatokba, amennyire a tanfelügyeleti rendszer szakképzésre vonatkozó előírásai megkövetelték. A szakképzésre vonatkozó új jogszabály előírja, hogy 2022. augusztus 31-éig ki kell alakítani az intézmény minőségirányítási rendszerét az EQAVET keretrendszer alapján kidolgozott elvárásrendszerhez igazítva. Dolgozatom témája ehhez a feladathoz kapcsolódik annak bemutatásával, hogy milyen módon volt jelen már korábban is minőségirányítás,

¹ A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”), 2009/C 119/02

² AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2009. június 18.) a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakeretének létrehozásáról (EGT-vonatkozású szöveg) (2009/C 155/01)

³ Innovációs és Technológiai Minisztérium: SZAKKÉPZÉS 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakpolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira, 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozattal elfogadva

minőségbiztosítás a szakképzésben, és miben különbözik a keretrendszerhez igazodó helyi szintű minőségirányítás a korábbi rendszerektől. Bemutatom, hogy milyen tapasztalatokat szereztünk az EQAVET alkalmazásában a gyakorlatban és milyen kihívásokkal kell szembe néznünk intézményi szinten egy új rendszer kialakítása során. Dolgozatomban rövid felmérés segítségével az intézmény minőségirányítási rendszerének érdekében kialakítandó új szervezeti struktúrával kapcsolatban pedig az alábbi hipotéziseket vizsgálom.

A jelenlegi jogszabályi háttér és az intézményi szinten rendelkezésre álló emberi erőforrás mellett lehetőség van egy hatékony, a célját valóban elérő EQAVET alapú minőségirányítási rendszer kialakítására és működtetésére az adott szakképző intézményben. A megvalósítandó minőségirányítási rendszer kialakításához, hatékony működtetéséhez a szervezetben rendelkezésre áll a megfelelő szellemi tőke és az azzal bírók hajlandóságot mutatnak egy ilyen jellegű munkában való részvételre, egy új szervezeti struktúra kialakítása esetén.

A vezetőségi szintű elkötelezettség a minőségfejlesztés iránt megvan a szervezetben. A szervezet vezetői rendelkeznek a minőségirányítási rendszerekkel kapcsolatban ismeretekkel, elfogadják a témakör fontosságát, szükségesnek érzik és/vagy vállalják az ilyen jellegű tevékenységben való tevőleges részvételt.

I. A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS TÖRTÉNETE A MAGYAR SZAKKÉPZÉSBEN

A közoktatás és ezen belül a szakképzés minőségének fejlesztése érdekében már az 1990-es évektől kezdődően különböző programok, modellek jelennek meg. Ez a fejezet rövid áttekintést ad ezekről, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzésben alkalmazottakról, és nem tér ki a felnőttképzés sajátosságaira. A modellek alábbi bemutatása nagyon összegző jellegű, mert a cél azon jellemzők kiemelése, amelyek mentén talán egyértelművé válhat, hogy az új szakképzési törvény minőségirányítással kapcsolatos rendelkezéseiről és az EQAVET alapú minőségfejlesztés előírásról miért mondható el, hogy túlmutat a korábbi ilyen irányú oktatásirányítási törekvéseken.

Az alábbi modellek a TQM-kultúra (Teljes körű minőségirányítás) szakképzésben való megjelenését segítették.

„A Total Quality Management a BS 7850:1992 szabvány definíciója szerint olyan vezetési filozófia és vállalati gyakorlat, amelynek célja a szervezet emberi és anyagi erőforrásainak leghatékonyabb módon való felhasználása a szervezet céljainak elérése érdekében.” (Molnárné & Králik, 2009.)

A szakképzésben alkalmazott modellekben valamilyen formában megjelenik a TQM három kulcseleme: a vevőközpontúság, a folyamatok állandó fejlesztése és a szervezet egészének bevonása a döntési folyamatokba.

1. EFQM Modell adaptáció a Nemzeti Szakképzési Intézetnek a svájci Frey Akadémiával folytatott együttműködése keretében. Az 1995-1999 közötti időszakban 28 szakképző intézményt vontak be a szakképzési intézményekre is alkalmazható önértékelési rendszert és módszertant tartalmazó oktatási modell hazai adaptációjának kipróbálásába. A modell hazai szakképzésben történő megjelenésének jelentőségét az adja, hogy ennek keretében kezdődött el az iskolai minőséget meghatározó tényezőkre való tudatos odafigyelés, a minőségközpontú gondolkodás. *„A program megvalósítása sikeresnek értékelhető, hiszen a 28 intézmény mindegyike sikeresen fejezte azt be. Közülük 14 tovább folytatta minőségfejlesztési tevékenységét a COMENIUS 2000 programban, 11 közülük a II. (Teljes körű minőségirányítás alkalmazása) Intézményi Modell megvalósításában vett részt.”* (Készítette: Molnárné Stadler Katalin Králik Tibor fejlesztő szakértők: MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV az Egységes Szakképzési

Minőségirányítási Keretrendszer bevezetéséhez 03. verzió; Budapest, 2010. február 22. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 11. oldal)

2. **ISO:** Főként a minőségbiztosítási gyakorlatok elterjedésének korai szakaszában voltak olyan oktatási intézmények, ahol ISO alapú minőségbiztosítási rendszer kiépítésébe kezdtek. Az ISO 9001:2008 szabvány szerinti minőségirányítási rendszerben a folyamatközpontúság és a vevőközpontúság jelenik meg, vagyis hogy a folyamatok minőségének folyamatos javításával minél magasabb vevői elégedettségszintet kívántak elérni. Ez a gyakorlat azonban széles körben nem terjedt el.

3. **COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program** (Molnárné & Králik, 2009.) 2000 és 2004 között valósította meg az Oktatási Kormányzat ezt a kimondottan ágazat-specifikus minőségfejlesztési programot, amelyet a pedagógusok és az oktatási intézmények vezetői azért tudtak sikeresen értelmezni, mert már nem az ipari környezetre szabott terminológiát használta a minőségfejlesztéssel kapcsolatban. A program felépítése intézményi és fenntartói szinten három egymásra épülő modellt is magába foglalt. A programot jellemző főbb törekvések között szerepelt a szervezetek versenyképessé tétele, a partnerközpontúság kialakítása, a tudatos folyamatszabályozás és szervezetfejlesztés valamint az egymástól tanulás (I. Intézményi modell – Partnerközpontú működés: Ráhangolódás a minőségirányításra; II. Intézményi modell – A teljes körű minőségirányítás alkalmazása; III. Intézményi modell -A minőségfejlesztés terjesztése, multiplikáció). Ezek is jól mutatják, miért is mondhatjuk, hogy a COMENIUS 2000 TQM filozófiájú. Magas volt a programba bekapcsolódók száma, hiszen 1735 intézmény került bevonásra és az I. modellre pályázók megoszlásában 24 %-os volt a szakképzéssel foglalkozó iskolatípusok aránya.⁴ Az állami oktatásirányítás szakértői csapata nemcsak a modellt dolgozta ki, de gondoskodott arról is, hogy használhatósága is biztosítva legyen több mint 500 főnyi tanácsadó kiképzésével, a benne részt vevők továbbképzésével.

„2004. őszére lezárult az intézmények számára a programra való újabb pályázati lehetőség, illetve a korábban „nyertes” intézményeknek erre az időpontra be kellett fejezni a megkezdett modell kiépítését. ... A program folytatását a COMENIUS III.

⁴ <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/26-kiadvany-2000/900-2000-bogdany-zoltan-a-comenius-2000-kozoktatasi-minosegfejlesztési-program-aktualis-helyzete> Plenáris előadás, Országos Közoktatási Szakértői Konferencia Bogdány Zoltán: A COMENIUS 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program aktuális helyzete

modell jelentette volna, ám ennek kidolgozása és bevezetése nem fejeződött be. ... A program zárása után az eredmények nagyon ellentmondásosak voltak, valamint a megvalósítás is csak formális. A program sikere azon múlt, hogy a fenntartók miként tudták volna hasznosítani a modellek által kínált minőségfejlesztési rendszereket.” (Angyal, 2010., old.: 14.)

4. **Intézményi Minőségirányítási Program (IMIP):** a többször módosított közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény kötelezővé tette 2004. június 30-ig a közoktatási intézményeknek, hogy hozzanak létre intézményi minőségirányítási programot. A 40.§ (11) szerint *„A közoktatási intézmény feladatai hatékony, törvényes és szakszerű végrehajtásának folyamatos javítása, fejlesztése céljából meghatározza minőségpolitikáját. A minőségpolitika végrehajtása érdekében minőségfejlesztési rendszert épít ki és működtet. A minőségpolitikát és minőségfejlesztési rendszert a közoktatási intézmény minőségirányítási programjában kell meghatározni (a továbbiakban: intézményi minőségirányítási program)”*. A törvény nem írta elő, hogy milyen minőségfejlesztési rendszert alkalmazzon egy-egy intézmény, de kötelező tartalmi elemeket megfogalmazott. Előírta a minőségpolitika meghatározását, minőségfejlesztési rendszer működtetését, ezen belül többek között teljes körű intézményi önértékelést, munkatársi teljesítményértékelési rendszert, a minőségirányítási program végrehajtásának éves értékelését, valamint a fejlesztés érdekében intézkedések meghatározását.

További fontos részletszabályozásokat tartalmazott fentiekkel kapcsolatban a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet is, amely következőket mondta ki: *„4. § (1) A közoktatási intézményekben folyó minőségfejlesztés célja annak garantálása, hogy a közoktatási intézmények a társadalmi és a helyi igényeknek megfelelő szolgáltatásokat nyújtsanak. A közoktatási intézmény ennek érdekében folyamatos, önértékelésen alapuló minőségfejlesztési tevékenységet folytat. Az önértékelés keretében a közoktatási intézmény azonosítja partnereit, folyamatosan méri azok igényeit, illetve elégedettségét. A mérések eredményeinek elemzése alapján meghatározza szakmai céljait és szolgáltatásainak fejlesztését, amelyek megvalósításához intézkedési terveket készít. Az intézkedési tervek megvalósulását értékeli, és azok eredményeit felhasználja működésének folyamatos fejlesztéséhez.”* Kötelező jellege ellenére az NSZFH által készített tanulmány szerint az

iskolarendszerű szakképzéssel foglalkozó intézmények 88,5 százaléka működtetett ilyen programot.

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 194. § (1) pontja alapján a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet vonatkozó paragrafusai hatályukat veszítették, így az IMIP-ek működtetésére jogszabályi kötelezettség a továbbiakban nem állt fent.

5. Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) Az előző pontban már említett, a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet 15. §-a (1)-(10) pontjai rendelkeztek a Díjról, amely kimondja, hogy *„(1) A „Közoktatás Minőségéért Díj” azoknak a közoktatási intézményeknek adományozható, amelyek a közoktatás minőségfejlesztésének alkalmazásával kiemelkedő teljesítményt nyújtottak.”* A díj elnyerésére irányuló pályázat először 2002-ben történő kiírása jól mutatja, hogy kormányzati szinten milyen fontos volt az oktatási intézményekben folyó tevékenység minőségének fejlesztése az eredményesség és a hatékonyság javulása érdekében. Az eredendően két kategóriában történt kiírásra (*Partnerközpontúsági Díj kategória és Kiválóság Díj kategória*) a nagyvállalati EFQM modellen alapuló, de közoktatásban értelmezhető értékelési szempontokat tartalmazó önértékeléssel lehetett pályázni az oktatási intézményeknek. Az oktatásra kidolgozott önértékelési keretrendszer az elismerésre történő pályázat elkészítésén túl lehetőséget adott a szervezet erősségeinek és fejlesztendő területeinek feltárására egy fejlesztési stratégia kidolgozását segítve. Ezt a lehetőséget erősítette az az eljárásrend, miszerint a beadott pályázatok előzetes kiválasztását követően helyszíni szemlékre került sor a pályázó intézményekben, amelyek írásos értékelést kaptak a működésük minőségéről.

A Díj 2008-as utolsó kiírását követően a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 194. § (1) pontja alapján a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet KMD-re vonatkozó paragrafusai hatályukat veszítették, így annak kiírására a jogi lehetőség nem állt fent a továbbiakban.

6. Szakiskolai Fejlesztési Program I. fázisát 2003-ban hirdette meg az Oktatási Minisztérium kiemelten a szakiskolában végzetek munkaerőpiacra való bejutási esélyeinek javítása céljával. A 90 intézmény bevonásával zajló programban a három fő

komponensében való részvétel (A: Közismereti oktatás és szakmai alapozás; B: Szakképzési évfolyamokon módszertani fejlesztés; C: Hátrányos helyzetűek reintegrációja) mellett segítő/támogató komponensek is működtek. A D2 Minőségfejlesztési komponens keretében kidolgozásra került a Szakiskolai Önértékelési Modellt (SZÖM I. és SZÖM II. szint), amely kimondottan a szakképző iskolákra (akkori szakiskolákra) kifejlesztett, EFQM alapú komplex önértékelési módszertani eszközt jelentett az intézmények számára. *„A Közoktatás Minőségéért Díjhoz hasonlóan, megalkotása nemzetközi viszonylatban is egyedülálló szakmai fejlesztés, hiszen az első olyan intézményspecifikus önértékelési modell, amely közvetett módon az Európai Kiválóság Modell kritériumrendszerén alapszik.”* (Králik & Molnárné, 2010., old.: 12.)

7. **Szakiskolai Fejlesztési Program II. fázisában** (ami a tervezett 2006-2011 helyett 2006 és 2009 között valósult meg) az SZFP I. fázisának tapasztalataira konkrét fejlesztési eredményeire támaszkodva a minőségfejlesztés területén is komoly eredmények születtek, amelyek jól hasznosíthatók voltak különösen, az elkötelezett iskolák számára.

*„Az elvégzett munka fontos nemzetközi vonatkozásokkal is bírt. A 2002 novemberében elfogadott **Koppenhágai Nyilatkozat** tartalmazta a szakképzés minőségének európai szintű fejlesztésével kapcsolatos konkrét feladatokat, amelynek **„Minősegbiztosítás”**-ra vonatkozó **prioritása** alapján a **„Minőség a szakképzésben”** EU Szakmai Munkacsoport (**„Quality in VET”** Technical Working Group, TWG) 2003-ban kidolgozta a **szakképzésben alkalmazandó, európai szinten Közös Minősegbiztosítási Keretrendszert** (**The Common Quality Assurance Framework, a továbbiakban Keretrendszer vagy CQAF**).”* (Molnárné & Králik, 2009., old.: 71.)

Ehhez kapcsolódóan hazánkban a 2005 májusában elfogadott 1057/2005 sz. Kormányhatározat szerint biztosítani kellett, hogy 2008. december 31-ig valamennyi szakképzést folytató intézmény alkalmazhassa az Európai Unió szakképzési minősegbiztosítási keretrendszerének figyelembevételével kialakított minősegbiztosítási rendszert. A Kormányhatározatnak megfelelően a hazai sajátosságok figyelembevételével született meg a CQAF hazai, adaptált változata, a Szakképzési Minősegbiztosítási Keretrendszer (SZMBK) szerinti minőségirányítási, minőségfejlesztési rendszer. Az SZMBK négy elemből tevődött össze. Ezek a Modell (Közös kritériumok), az Önértékelés (Módszertan), a Külső értékelés (Monitoring),

Mérés (Indikátorok). Így az azt alkalmazó intézményeknek arra kellett az alkalmazása során választ találni, hogy az iskolai gyakorlat milyen módon felel meg a négy elemből álló modell követelményeinek.

A korábban jelzett hazai adaptáció során elkészült az SZMBK részét képező, EFQM alapú Szakképzési Önértékelési Modell (I. Helyzetfelmérő szint; II. Fejlesztési szint; III. Kiválóság szint), és meghatározásra kerültek a kötelezően vizsgálandó indikátorok is (intézményi kulcsindikátorok meghatározása, egy közös benchmarking adatbázis kialakítása és működtetése). A kormányhatározat nem tette kötelezővé az Oktatási Minisztérium megbízásából az NSZI által a Szakiskolai Fejlesztési Program D2 Minőségfejlesztési komponens keretében adaptált SZMBK alkalmazását, ezért a sikeres működés és az Unió elvárásoknak való megfelelés érdekében csak kevés, nem a programban résztvevő iskola alkalmazta azt.

8. Egységes Szakképzési Minőségbiztosítási Keretrendszer (ESZMK) 2008 áprilisában született meg az Európai Unió Bizottsága Javaslat a CQAF-ra épülő, azt továbbfejlesztő EQARF (European Quality Assurance Reference Framework – Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer) létrehozásáról. Ezt követően az Európai Parlament és Tanács 2009. június 18-i ülésén fogadta el hivatalosan az Európai Parlament és a Tanács Ajánlását a szakképzés Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszerének (EQAVET) létrehozásáról.⁵ Az Ajánlások fontos eleme volt a tagállamok számára az EQARF önkéntes alkalmazásával kapcsolatban az, hogy használják és fejlesszék tovább az EQARF-ot, továbbá az Ajánlás elfogadásától számított 24 hónapon belül hozzák létre az EQARF nemzeti megközelítését.

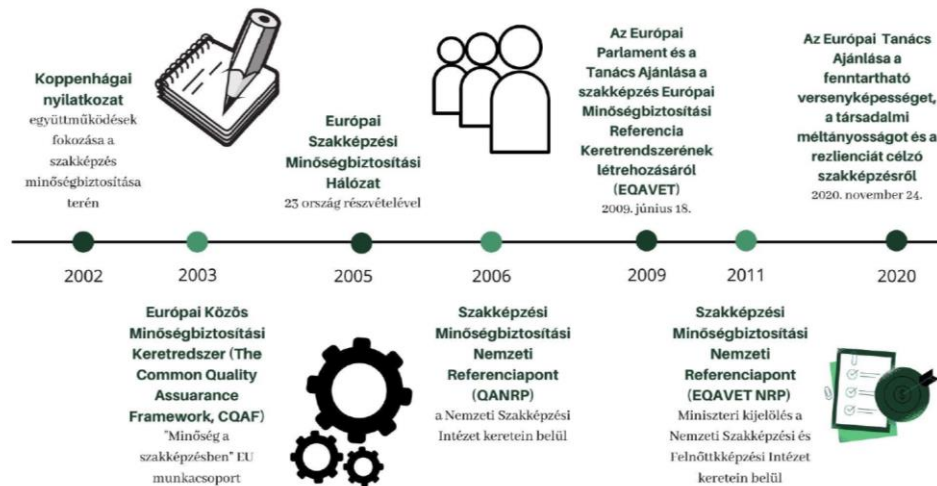
A fentiekre alapozva jött létre hazánkban az Egységes Szakképzési Minőségirányítási Keretrendszer (ESZMK), amely megfelelt az EQARF követelményeinek. Fontos vonása volt, hogy a szakképzés egészére egységesen alkalmazható keretrendszerként (iskolarendszerű szakképzés + felnőttképzés) jött létre. A fejlesztések az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése” c. projekt (TÁMOP 2.2.1-08/1-2008-002) Minőségbiztosítás alprojektje keretében valósultak meg 2009-2010-ben.

⁵ AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNÁLÁSA (2009. június 18.) a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referencia-keretének létrehozásáról (2009/C 155/01)

Az Egységes Szakképzési Minőségirányítási Keretrendszer (ESZMK) megismertetését, amelynek része volt többek között az EFQM alapú Egységes Szakképzési Önértékelési Modell (ESZÖM) és a 10 EQARF indikátort is tartalmazó Indikátorrendszer, 60 mentor több, mint 1000 szakképző és felnőttképző intézményben támogatta csoportos és intézményi keretek között.

Az Egységes Szakképzési Minőségirányítási Keretrendszer iskolarendszerű szakképzésben való alkalmazására a már korábban említettek, legfőképpen a jogszabályi változások miatt nem került már sor.

II. AZ EURÓPAI UNIÓ ÉS MAGYARORSZÁG TÖREKVÉSEI AZ EQAVET ALAPÚ MINŐSÉGFEJLESZTÉSBEN



1. ábra: Az EQAVET referencia keretrendszer és hálózat kialakulása Forrás: (Karvázy, 2021., old.: 2.)

Az 1. ábra időrend szerint összefoglalja az Európai Unió minőségbiztosítással kapcsolatos együttműködési és fejlesztési tevékenységének alakulását. Az EQAVET ebben a folyamatban 2009-ben jelenik meg (Ajánlás⁶, mint jogszabályi háttér). A szakképzés Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszerének létrehozásával erősödött az európai együttműködés és a tagországok közül többen reformintézkedéseket tettek és fejlesztéseket hajtottak végre a szakképzésük minőségbiztosításával kapcsolatban.

„a tudásalapú gazdaság és társadalom változó igényeire érzékeny, megfizethető és hozzáférhető egész életen át tartó tanulási rendszereket fejlesszenek ki. Munkaerő-piaci relevanciájuk javítása érdekében az oktatási és képzési rendszerek tekintetében adaptációra és kapacitásépítésre van szükség. Az oktatási és képzési politika keretében meghatározott céloknak ezért fokozottan ki kell egészíteniük a gazdasági és munkaerő-piaci politikát annak érdekében, hogy a társadalmi kohéziót össze lehessen kapcsolni a versenyképességgel.” (EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS Ajánlás, 2009., old.: C 155/1)

2016-ban egy európai munkacsoport elkészítette az „EQAVET+ indikatív jellemzők – Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Hálózat által készített kiegészítés az EQAVET

⁶ AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2009. június 18.) a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referencia-keretének létrehozásáról (2009/C 155/01)

keretrendszerhez” című szakmai anyagot. Ez az anyag már tartalmazta azokat a szakmapolitikai célokhoz igazodó kritériumokat, indikatív jellemzőket, amiket a 2009-es Ajánlás még nem és segíti a tagállamok minőségbiztosítási tevékenységét.

2020-ban új Ajánlást adott ki a szakképzés minőségbiztosításával kapcsolatban az Európai Unió: „*A TANÁCS AJÁNLÁSA (2020. november 24.) a fenntartható versenyképességet, a társadalmi méltányosságot és a rezilienciát célzó szakképzésről (2020/C 417/01)*” A dokumentumban a Tanács olyan szakképzési politika végrehajtására hívja fel a tagállamokat, amely:

„– felvértezi a fiatalokat és a felnőtteket az ahhoz szükséges tudással, készségekkel és kompetenciákkal, hogy boldogulni tudjanak a változóban lévő munkaerőpiacon és társadalomban, a gazdasági helyreállítás, a zöld és digitális gazdaságra való méltányos átállás és a demográfiai változások közepette, továbbá valamennyi gazdasági ciklus során,

– előmozdítja az inkluzivitást és az esélyegyenlőséget, és hozzájárul a reziliencia, a társadalmi méltányosság és a jólét mindenki számára való megvalósításához, valamint

– előmozdítja az európai szakképzési rendszereket nemzetközi kontextusban, hogy azokat a szakképzésben részt vevők tekintetében világszerte referenciának ismerjék el;” (A TANÁCS Ajánlása, 2020., old.: C 417/5)

A 2020-as Tanács Ajánlásában az EQAVET keretrendszere referenciamutatókkal bővül, amelyek alkalmazása a nemzeti, regionális szakképzési rendszereknek, valamint a szakképző intézmények értékelésének és minőségjavításának támogatására szolgálnak. Dolgozatomban nem tudom bemutatni ezek helyét a hazai rendszerben, mert a jelenlegi hazai szabályozók még nem tartalmazzák ezen új mutatók alkalmazását.

Az EQAVET minőségbiztosítási és minőségfejlesztési keretrendszer (European Quality Assurance in Vocational Education and Training) hazai bevezetését az Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer, EQAVET Hálózathoz tartozó nemzeti szakképzési referencia pont támogatja uniós projektekkel, konferenciákkal, továbbképzésekkel, kiadványokkal, tanácsadással.

Az EQAVET célja elősegíteni a szakképzés *minőségének folyamatos fejlesztését, viszonyítási alapként* támogatni a tagállamok nemzeti, regionális és helyi szintű

minőségbiztosítási rendszereinek kialakítását, fejlesztését és reformját, valamint növelni az *átláthatóságot és az összhangot* a tagállamok szakmapolitikai prioritásai és az ahhoz kapcsolódó meghozott döntései között. Az EQAVET Keretrendszer tulajdonképpen egy európai szintű elvárásrendszer, amelynek célja elősegíteni és támogatni a nemzeti szakképzés minőségének fejlesztését. A keretrendszer olyan igazodási pontot ad, amelynek segítségével a tagállamok szakképzésük minőségét, minőségfejlesztési tevékenységét megvizsgálhatják és európai elvárások mentén alakíthatják, fejleszthetik. A keretrendszer három fő része a minőségbiztosítási és minőségfejlesztési ciklus; az indikátorok és a monitoring (önértékelés és külső értékelés).

II. 1. Minőségbiztosítási és minőségfejlesztési ciklus

Az EQAVET a folyamatok folyamatos fejlesztését biztosító PDCA elvhez igazodva a ciklus minden lépésére megfogalmaz minőségi kritériumot, és minden minőségi kritériumhoz további indikatív jellemzőket rendel. Az 2. ábra egy-egy példát mutat be a PDCA ciklus minden lépésére vonatkozóan. Összesen 25⁷ indikatív jellemző került kidolgozásra. Az indikatív jellemzők olyan lényeges minőségkövetelményeket sorakoztatnak fel, amelyekre ha megfelelő módon figyelmet fordít a szakképzési irányító vagy szereplő, akkor jó, és akár folyamatosan fejlődő minőségű szakképzési szolgáltatást tud nyújtani. Ez EQAVET Hálózat hazai referencia pontjának munkacsoportja egy projekt keretében⁸ a hazai szakképzési viszonyokra vonatkozóan kidolgozta mind nemzeti szinten, mind szakképző intézményi szinten mind a 25 indikatív jellemző magyar sajátosságokat figyelembe vevő értelmezését, ezzel is segítve a hazai alkalmazást.

Az indikatív jellemzők elvárásokat fogalmaznak meg ágazati irányítás szintjén, a szakképző intézmények szintjén és az oktatók, vezetők szintjén egyaránt.

⁷ Az összes indikatív jellemzőt az 1. melléklet tartalmazza

⁸ „EQAVET NRP Fejlesztési Projekt 2017–2019” projektnek „Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése” alprojektje, bemutatása a későbbiekben

MINŐSÉGI KRITÉRIUM	CIKLUS	INDIKATÍV JELLEMZŐ
A tervezés tükrözi az érdekelt felek által osztott stratégiai jövőképet, továbbá egyértelműen meghatározott célokat, intézkedéseket és mutatókat tartalmaz.	(P) TERVEZÉS	A szakoktatási és szakképzési szolgáltató által kitűzött helyi célokban tükröződnek az európai, országos és regionális szakoktatási és szakképzési politikai célok (összesen 9 jellemző)
A megvalósítási terveket az érdekelt felekkel konzultálva állították össze, és egyértelműen meghatározott elveket tartalmaznak	(D) MEGVALÓSÍTÁS	A végrehajtási tervekben meghatározott célok elérése érdekében az erőforrások belső elosztása megfelelően megtörtént. (összesen 8 jellemző)
Az eredményeket és a folyamatokat rendszeresen ellenőrzik, és ezt mérésekkel támasztják alá.	(C) ÉRTÉKELES	A nemzeti és regionális szabályozás vagy keret szerint, vagy a szakoktatási és szakképzési szolgáltató kezdeményezésére időszakonként önértékelésre kerül sor. (összesen 4 jellemző)
Az eredményeket és a folyamatokat rendszeresen ellenőrzik, és ezt mérésekkel támasztják alá	(A) FELÜLVIZSGÁLAT	A tanulási és tanítási környezetről és egyéni tanulási tapasztalatról szóló tanulói visszajelzéseket összegyűjtik. Ezeket a tanárok és minden más releváns érdekelt fél visszajelzéseivel együtt a további intézkedések meghatározásához használják fel. (összesen 4 jellemző)

2. ábra: Az EQAVET+ Keretrendszer indikatív jellemzőire PDCA ciklus lépésenként egy-egy példa Forrás: saját készítésű táblázat

II. 2. Monitoring

A Keretrendszer kihangsúlyozza a rendszeres időközönkénti önértékelés és a független külső értékelés fontosságát, de az időtávok és az eljárásrendek meghatározását a nemzeti, regionális, ágazati sajátosságokat ismerő tagállamokra bízta. Megjelenik az az elvárás (igazodási pont), hogy rendszeresen kerüljön sor hiteles visszajelzésre, mert a keretrendszer kidolgozói szerint a meghatározott időközönkénti, módszeres belső (ön-) és külső értékelésre szükség van a minőség fejlesztése, a kitűzött célok elérése érdekében.

II. 3. Indikátorok⁹

A kialakított indikátorok segítségével európai szinten egységesen van lehetőség a szakképzés eredményességének, minőségének és hatékonyságának mérésére a szakmapolitikai célok érvényesülése mentén. A *képzési kínálat és a munkaerőpiaci kereslet közötti nagyobb összhang*, mint szakmapolitikai cél elérésének mértékét, eredményességét megmutatni hivatott indikátor például *a szakképzési programok*

⁹ Az indikatív jellemzők felsorolását az 1. melléklet tartalmazza

résztevőinek elhelyezkedési aránya, vagy a megszerzett készségek alkalmazása a munkahelyen.

Az indikátorok esetén vannak olyanok, amelyek ágazati szinten, a szakképzés irányítási rendszer szintjén értelmezhetők, vannak, amelyek intézményi szinten értelmezhetők és vannak mindkét szinten értelmezhető mérőeszközök. A rendszerszinten értelmezhető indikátorok közül többnek az értékét is alapvetően határozza meg a szakképzés átalakítása, a bevezetett új jogszabályi háttér. Ilyen például a „*Minőségbiztosítási rendszert alkalmazó szakképző intézmények arány*”. Az oktatásirányítás azzal, hogy az új szakképzési törvényben arról rendelkezik, hogy a szakképző intézmény minőségirányítási rendszer alapján végzi a tevékenységét, ennek az indikátornak az értéke maximális lesz a 2022. augusztus 31-i időpontra. Ez a kedvezően alakuló nemzeti szakképzési arány nagy előrelépést mutat a magyar szakképzés minőségfejlesztési törekvésében, hiszen míg az ezt megelőző ilyen irányú kezdeményezések (*programok, modellek*) vagy nem voltak kötelezőek, vagy nem kapcsolódtak hozzájuk erős működtetési feltételek (*külső értékelés eredményének nyilvánosságra hozatala, a minőségirányítási rendszeren keresztüli külső vizsgálat során feltárt szabálytalanság esetén az intézmény nyilvántartásból való törlése*), addig a jelenlegi jogszabályi háttér mind a kettőt garantálja, megteremtve a példaként hozott indikátor 100 %-os teljesülését.

III. A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSSAL VALÓ KAPCSOLAT TÖRTÉNETE A KRÚDYBAN

A Krúdy minőségbiztosítási tevékenységének „történetiségét” bemutató dokumentumot nem találtam ezért egy kollégámtól kértem segítséget, hogy egy interjú keretében segítsen megismerni az iskola minőségbiztosítással, minőfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységének múltbeli alakulását, kiemelten fókuszálva a második fejezetben bemutatott minőségbiztosítási programok megjelenésére az iskolában. Az interjúra felkért kolléga a korábbi belső értékelési csoport tagja és az idei évben sajnos megszűnt minőségbiztosítási munkaközösség vezetője volt.

A COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program volt az első intézményesített minőségbiztosítási program, amibe a Krúdy bekapcsolódott az akkori igazgató kezdeményezésére. A program szakképzési ágában vett részt a Krúdy, úgy hogy az országos program egyik erősségeként említett szakértői támogatást is megkapta egy makói szakképző iskola igazgatójának személyében. A program a *partnerközpontúság* kialakulásáig vezette az iskolát. Három év munkájának eredményeként eljárásrendek, folyamatszabályozások születtek annak feltárására, hogy kik az iskola partneri, hogyan azonosítja őket az iskola, milyen módon tartja velük a kapcsolatot, hogyan kérdezi meg a véleményüket. Ezek az eljárásrendek ma az intézményben nem fellelhetők, mert sajnos nincs egy jól gondozott dokumentumtára az iskolának, ahol az évek alatt bármilyen témában elkészült dokumentumok tematikusan rendszerezésre kerültek volna. A COMENIUS programban a tantestület többsége részt vett és ilyen módon tudott is róla. A programban indikátorként megjelent a résztvevők száma, ami generálta is az igazgatói bevonási törekvést. A tantestület tagjaiból munkacsoportok jöttek létre és a közös munka érdekében számos értekezletet, megbeszélést tartottak a kollégák. A COMENIUS megjelent a tanév eleji tervezésben és bekerült az iskola munkatervébe, tanév végén pedig a beszámoló részévé vált és az év végi értekezletek témái között is szerepelt.

Az IMIP kötelező megjelenésével az iskolában minőségi csoport alakult. A minőségi csoport bizonyos részterületekre vonatkozóan adott ki a kollégáknak átnézésre anyagokat, de nem volt „átütő” erejű a tantestület bevonódása a tevékenységbe. Az IMIP-ben végzett tevékenység leginkább a szabályozók „gyártásáról” szólt az iskolában, amelyekből sok minden meg tudott valósulni, de nem volt jól működő a folyamat. Ez a program is leginkább a *partneri működésről, partneri elégedettségmérésről* szólt. Ennek keretében

történtek tanári értékelések. A módszerek közt megjelent az óralátogatásokhoz készített pontozásos alapon működő szempontrendszer szerinti értékelés, és a számítógépes rendszerrel végzett kérdőíves megkérdezése a diákoknak. A diákelégedettség mérés egy jól működő rendszer volt, az összes diák az összes tanító tanárára vonatkozóan adott visszajelzést, ami nagyszámú visszajelzés eredményezett egy-egy tanárral kapcsolatban, és ami objektív képet adott a kollégáról. A tantestület végül „leszavazta” a működtetését, mert bizalmatlanság, egyfajta félelem övezte a mérést, abból a szempontból, hogy az eredményeket ki, mire fogja felhasználni. A mérés célja nem volt egyértelműen tisztázva, de úgy volt meghirdetve, mint az önértékelés része. Az önfejlesztést segítő és nem a minősítést szolgáló mérésről volt szó. Ezt az is mutatta, hogy az adatbázishoz hozzáféréssel rendelkező vezető *nem is igazán vizsgálta ezeket az információkat*. Az eredmények felhasználási céljának tisztázatlansága miatt például az óralátogatáson alapuló értékelések sem működtek igazán jól. Az IMIP addig működött, amíg kötelező volt és a megszűnése elsősorban a működtetőknek volt megkönnyebbülés, mert a mérések megszervezése a minőségi csoport tagjainak jelentett óriási feladatot és többletterhet, a többi kollégának pedig nem igazán volt feladata ebben a rendszerben. A program pozitívuma, hogy az első olyan minőségbiztosítási program volt, ami elég átfogó volt ahhoz, hogy az iskola minden területén megjelenjen. Ekkor lehetett elkezdni a kollégákkal beszélgetni arról, hogy mi a minőség és több értekezlet volt a témakörben.

Az iskola *önértékelési* tevékenységre vonatkozó tapasztalatai a Közoktatás Minőségért Díj (KMD) programhoz is köthetők. A pályázati feltételekhez igazodva az önértékelés a pályázati kiírásban szereplő módon valósult meg. Ebben a munkában a vezetés és a tantestületből néhány, egy-egy területért felelős kolléga vett részt. A tantestület nem került bevonásra, köszönhetően a feladat végrehajtására rendelkezésre álló idő rövidegének is.

Az SZFP II. programnak csak a szakértői feladatokat vállaló kollégáin keresztül volt részese az iskola.

A leírtak azt mutatják, hogy a Krúdyban nagy mennyiségű és nagyon értékes tudás, tapasztalat keletkezett a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés témakörében a COMENIUS megjelenését követően. A dolgozatom további fejezeteiben pedig bemutatom, hogy hogyan tudott ez a tudás a mindennapi működésben megjelenni,

megjelenik-e egyáltalán illetve hogy maradt-e még belőle a szervezet tagjaiban egy hatékony minőségirányítási rendszer kialakítása és működtetése érdekében.

IV. A KRÚDY ÉS AZ EQAVET

Az IMIP megszűnését követően minőségbiztosítási/minőségfejlesztési tevékenység évekig nem volt a Krúdyban. Nem volt kötelező, nem volt feladat és magáért a minőség fejlesztéséért úgy tűnik, hogy a szervezet nem volt hajlandó többletbefektetéseket tenni. 2015-ben megkezdődött a pedagógusok és az intézményvezetők tanfelügyeleti ellenőrzése és várható volt az intézményi tanfelügyelet is. „*A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletben*” pedig megjelent, hogy 2018. szeptember elsejétől az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer (EQAVET) alapján átdolgozott eljárásrendet kell a szakképző intézmények tanfelügyeleténél használni. Így, amikor megkeresés érkezett az NSZFH-ből, hogy egy projekt keretében lehetőség lenne az EQAVET önértékelés megismerésére, az EQAVET alapú tanfelügyeleti intézményi önértékelésre való felkészülés jegyében, az intézmény csatlakozott a projekthez. A tanfelügyeleti önértékelésre készülve vett tehát részt az EQAVET NRP Fejlesztés 2017-2019 projekt keretében megvalósított „*Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlatban történő tesztelése*” című alprojektben a Krúdy. Ebben a fejezetben azt a munkát és azokat a tapasztalatokat mutatom be, amit az alprojektben végzett tevékenység az iskolának jelentett.

IV. 1. Az alprojekt általános bemutatása

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal EQAVET Nemzeti Referencia Pontja (NSZFH EQAVET NRP) az Európai Bizottság 2016-os pályázatának kapcsán kidolgozta az EQAVET Keretrendszer indikatív jellemzőinek és indikátorainak magyar sajátosságokat figyelembe vevő nemzeti adaptációját iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzőkre egyaránt. Az „*EQAVET NRP Fejlesztési Projekt 2017–2019*” egyik alprojektjének „*Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése*” keretében pedig megszervezte a kidolgozott adaptáció gyakorlatban történő kipróbálását. A megszólított szakképző intézmények közül 22 intézmény jelezte szándékát a tesztelésben való részvételre, végül 15 intézmény készítette el a keretrendszer alapján az intézményi önértékelését.

Intézményünk 2017 novemberében kapta meg a referenciapont felhívását a keretrendszer gyakorlati kipróbálásában való részvételre. November végén került sor egy egynapos tréning jellegű felkészítésre, ahol az intézmények képviselői megismerték a keretrendszert, feladatokat oldottak meg az indikatív jellemzők értelmezésének gyakorlása céljából, és segítséget kaptak az önértékelés elkészítésének módjához.

Az iskola feladatai a projekt részeként a 3. ábrán látható sablon kitöltésével EQAVET+ indikatív jellemzők alapján intézményi szintű önértékelés elkészítése, illetve az EQAVET indikátorok magyar iskolai rendszerű szakképzésre elkészített értelmező leírásának az értékelése voltak.

ISKOLAI RENDSZERŰ SZAKKÉPZÉS SZAKOKTATÁSI ÉS SZAKKÉPZÉSI SZOLGÁLTATÓ SZINT			
Minőségi kritérium	Indikatív jellemző	Az indikatív jellemző értelmezése	Intézményi működés, gyakorlat bemutatása, leírása
Intézményi működés, gyakorlat EQAVET+ Keretrendszernek való megfelelésének értékelése %	Értékelés szöveges indoklása	Kapcsolódó EQAVET indikátor(ok) és egyéb intézményi indikátorok	Problémák, hiányosságok, fejlesztendő területek az <u>intézményi működés, gyakorlat EQAVET+ Keretrendszernek való megfelelésében</u>

3. ábra Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése MINTA önértékelés sablon (Forrás: Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése projekt, NSZFH)

Az önértékelés során minden indikatív jellemzőre vonatkozóan meg kellett fogalmazni az iskolai gyakorlatot és hozzá kellett rendelni egy vagy több releváns EQAVET indikátort, valamint az intézmény által esetleg alkalmazott egyéb indikátorokat. A szöveges értékelés alapján problémalistát kellett készíteni, és meg kellett adni, hogy milyen mértékű az intézményi működés a keretrendszer elvárásainak tükrében.

Az önértékelési munka folyamatát segítette egyrészt az NSZFH NRP által készített szakértői dokumentum „Az EQAVET+ Keretrendszer Nemzeti adaptációja” címmel és szakértői szupervíziós támogatás biztosítása. A szakértő indulásként egy kiválasztott indikatív jellemzőre elkészített minta önértékelésre adott értékelő visszajelzés megküldésével segítette az intézményeket, majd szükség esetén a teljes folyamatban is rendelkezésre állt.

IV. 2. Az alprojekt iskolai megvalósítása és annak tapasztalatai

Az önértékelés lebonyolításához szükséges lépések sora rendelkezésre állt (4. ábra), amihez igazodva az iskola az értékelési tevékenységét az alprojekt keretében végezni tudta.

Az alábbiakban bemutatom, hogy miként valósultak meg ezek a lépések az iskolában. Az alfejezet végén pedig a kapott visszajelzések és a tevékenység iskolai hasznosulása alapján röviden összegzem önértékelési tevékenységünk javítandó aspektusait az elkövetkezendő időszakra nézve.



4. ábra Az önértékelés megvalósításának lépései Forrás: (Králik & Molnárné, Gyakorlati(as) útmutató szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez, 2018., old.: 12-13.)

A munka iskolai koordinátora a szakmai igazgatóhelyettes volt, aki az igazgatóval egyeztetett módon irányította a folyamatot, de maga az igazgató nem vett részt az önértékelési folyamatban. *Első lépésként* a tantestülettel egy értekezlet keretében ismertettük azt, hogy az iskolában egy új projekt keretében elkezdődik egy önértékelés, illetve arról tájékoztattuk a kollégákat, hogy a folyamatba kik kerülnek bevonásra. A nevelőtestület elé tártuk, hogy az elképzelés szerint az intézményben működő Belső Értékelési Csoport (BÉCS) tagjai között kerül felosztásra az összes indikatív jellemző. A tagok tervezett feladata egy-egy indikatív jellemzőhöz kapcsolódó iskolai gyakorlat

feltárása, megismerése, az adott gyakorlatban részt vevő kollégákkal való kommunikáció, és ezt követően az önértékelési sablon megfelelő részének a kitöltése.

A *következő lépés* egy projektindító megbeszélés volt a BÉCS tagjaival. A koordinálásért felelős igazgatóhelyettes (aki részt vett a felkészítő tréningen) az NRP által küldött prezentációk és útmutató segítségével megismertette a tagokkal az EQAVET+ keretrendszert és az önértékelés módszertanát. Ezt követően a csoport együttesen döntött arról, hogy adott indikatív jellemző gyakorlati megvalósulásának leírása melyik csoporttag feladata lesz, és hogy milyen határidőre készüljenek el a leírások. A csoporttagok felé elvárás volt, hogy értékeljék azon indikátorok értelmező leírását is, amelyeket ők relevánsnak tartanak a feladatul kapott indikatív jellemző kapcsán.

Az önértékelés folyamatában elkészült minta-önértékelés egy kiválasztott indikatív jellemzőre vonatkozóan, valamint az azzal kapcsolatos szakértői visszajelzés megosztásra került a munkában részt vevők csoporttagokkal.

A tevékenység *befejező lépése* a munkacsoport tagjaitól beérkezett leírások összegzése egy dokumentumban. Ezt a lezáró lépést a BÉCS vezetője és a projekt koordinálásáért felelős igazgatóhelyettes végezte el.

IV. 2. 1. Tapasztalatok, visszajelzések

IV. 2. 1. 1. Az alprojekt kapcsán végzett önértékelési folyamat megvalósított/meg nem valósított lépései

Az előző oldalakon szereplő 4. ábra lépései közül azokat emelném ki, amelyek elmaradása alapvetően befolyásolta az önértékelés eredményességét úgy, hogy eredményességi kritériumnak azt tekintem, hogy az önértékelés során feltárt problémák, fejlesztendő területek köre milyen fejlesztési döntéseket, eseményeket, megvalósulásokat indukáltak, amelyek által az elmozdulhatott (volna) a szakképzési kiválóság felé.

Az önértékelés *előkészítő* szakaszának első lépése megvalósult ugyan, de kizárólag tényközlő módon, azaz annak a ténynek az ismertetésével, hogy elindul ez a projekt, a BÉCS csoport tagjai lesznek alapvetően bevonva, mikor kezdődik, és mikorra kell befejezni az ezzel kapcsolatos tevékenységet. Ennek a következménye az lett, hogy a csoporttagokon kívül a nevelőtestület nagyon kis része vonódott bele az önértékelési folyamatba. A jövőbeni önértékelési tevékenységeknél módosítandó lenne a megosztott

információtartalom is, hogy a nevelőtestület felé megfogalmazódjon, milyen módon tudna változást hozni a saját munkájuk szempontjából az intézményi önértékelési folyamat, azaz az önértékelés nem öncélú tevékenység, hanem egy fejlesztési folyamatnak a része. Ennek az átadása, és ilyen módon is a kollégák bevonódásának az elősegítése elmaradt. Végigtekintve az azóta elvégzett intézményi önértékelésen ezt a hiányosságot nem sikerült az iskolában kiküszöbölni.

Az önértékelés *végrehajtás* szakaszának is a fentiekben leírtakhoz hasonló típusú lépése maradt el. A projekt által kiírt feladatok, kért sablonok elkészítését és megküldését követően az önértékelési folyamat ezen projekt keretében befejeződött. Nem történt meg a megvalósítandó fejlesztések kijelölése, és ilyen módon a nevelőtestületi előterjesztés sem. Az önértékelés *követése* szakasz pedig teljesen kimaradt a megvalósításból. Utólag szemlélve elmondható, hogy az önértékelés során kimaradt, elhagyott lépések az egész folyamatba befektetett erőforrások (leginkább emberi erőforrás, sok-sok munkaóraban számolva) hiábavalóságát jelentette, mert nem eredményezett a szervezet szempontjából semmilyen javító, fejlesztő jellegű intézkedést. Fontos törekvésnek kell az elkövetkező időszakban lennie az emberi erőforrással való sokkal hatékonyabb gazdálkodásnak a vezetői oldalról.

IV. 2. 1. 2. Szakértői visszajelzések az intézményi működő gyakorlat tényszerű megfogalmazásával kapcsolatban

A projekt keretében elkészített és az NSZFH EQAVET nemzeti referencia pontjának megküldött, indikatív jellemzőként megfogalmazott iskolai működési gyakorlat leírások véleményezésére szakértői összegzés készült. Az összegzések egy projektkiadványban kerültek az intézményi gyakorlatleírásokkal együtt. A visszajelzések a későbbi önértékelési, minőségfejlesztési tevékenységünket több szempontból is kell, hogy segítsék, befolyásolják.

„További részletezést igényelt volna, hogy miként veszik figyelembe a tervezésnél a Pedagógiai Programban meghatározott célokat, továbbá az intézmény hosszú távú célkitűzéseit.” (Králik & Molnárné, Gyakorlati(as) útmutató szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez, 2018., old.: 40.)

*„A bemutatott értékelési módszerekkel, eljárásokkal kapcsolatosan azonban nincsen utalás az indikatív jellemző, illetve annak értelmezésében megtalálható tanulási eredményekkel való összefüggésre, így **nincsen információ** arról, hogy hol állnak az intézmények az ilyen típusú értékelés alkalmazásának a bevezetésében.”* (Králik & Molnárné, Gyakorlati(as) útmutató

szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez, 2018., old.: 48.)

Fontos annak egyértelműsítése, hogy egy adott indikatív jellemzőre vonatkozó iskolai gyakorlatot azért nem tudunk részletesen bemutatni, mert nem működik ilyen jellegű iskolai gyakorlat, vagy pedig azért, mert elmaradt a részletezése. Azért lényeges kérdés ez, mert míg az előbbi esetben felismerhetővé válik egy megoldandó probléma, egy fejlesztendő terület, addig az utóbbi esetben „csak” az önértékelési tevékenységünk minőségének javításáról, pontosításáról lehet szó.

„Hogyan történt a szakmai program aktualizálása a munkaközösségek részvételével, mi a teendőjük a folyamatban? A teljes vezetőség koordinálta-e az aktualizálás folyamatát, ki és miként vett részt közülük a szakmai program véglegesítésében?” (Králik & Molnárné, Gyakorlati(as) útmutató szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez, 2018., old.: 45.)

Az iskola működési gyakorlatának leírása során elengedhetetlen a tényszerű fogalmazás. Ezt segíti, ha a leírás során az 5W+1H¹⁰ kérdéskör minden kérdésére megadjuk a választ. A minőségfejlesztést szolgálja, ha tudjuk, hogy egy adott jellemző esetén a folyamatban (*hogyan?*) van a hiba, a tevékenységet végző személyen (*ki?*) múlik-e a sikeres megvalósulás, vagy a személyek nincsenek tisztában, hogy mi a feladatuk (*mit?*) az adott folyamatban. Ha a kérdésekre nincs meg egy-egy indikatív jellemzőre vonatkozóan a válaszunk, akkor megint csak nehezzé válik a probléma azonosítása és a fejlesztés elvégzése.

„... hogyan történik meg a tanulók évközi értékelésének az SZVK (szakmai és vizsgakövetelmény) szerinti előírásokhoz való igazítása?” (Králik & Molnárné, Gyakorlati(as) útmutató szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez, 2018., old.: 47.)

Az önértékelés készüljön úgy, hogy mindenki ugyanazt érthesse a megfogalmazottak alatt. A fenti kérdés jó példa arra, hogy egészen mást ért egy külső személy egy adott megfogalmazáson, mint az értékelt szervezet „bennfentes” tagja. A fenti szakértői visszajelzés a következő leírással kapcsolatban érkezett: „A szakmai program szerint a szakképesítést adó szakmai vizsgán az adott évfolyamra, szakmára vonatkozó mindenkor érvényes SZVK (szakmai és vizsgakövetelmény) szerinti előírás alapján értékeljük a

¹⁰ Az angol What? (mit?), When? (mikor?) Where? (hol?), Why? (miért?), Who? (ki?) és How? (hogyan?) kérdőszavak kezdőbetűjével jelölt problémamegoldó módszer, amely Kipling-módszerként is ismert.

tanulók teljesítményét. Ehhez igazítjuk az évközi értékelést is.” (Králik & Molnárné, Gyakorlati(as) útmutató szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez, 2018., old.: 47.) Számunkra, akik a leírást készítettük a közös megbeszélés és megfogalmazás során teljesen egyértelmű volt, hogy az „*ehhez igazítjuk*” kifejezés arról informálja az olvasót, hogy a tanulók évközi értékelése során ugyanazokat a százalékos határértékeket használjuk az érdemjegyek megállapításánál, mint a szakmai vizsgán, azaz 51%-os teljesítménytől elégséges érdemjegyet szerzett a diák. A példa jól mutatja az egyértelmű, tényszerű fogalmazás fontosságát az önértékelés során.

IV. 2. 1. 3. Az alprojektben megfogalmazott problémákról és azok megoldásáról¹¹

Ez az alfejezet azon problémákat és fejlesztendő területeket foglalja össze a teljesség igénye nélkül, amelyeket az intézmény önértékelést végző tagjai saját maguk azonosítottak. Céлом nem egy lista összeállítása, hanem annak bemutatása, hogy az önértékelés óta eltelt időszakban történt-e valamilyen változás, változtatás a problémák kiküszöbölésére, a fejlesztendő területek fejlesztésére, illetve ha ezek elmaradtak, akkor ez milyen okokra vezethető vissza. A rövid elemzés rámutat arra is, hogy intézményünkben mely területekre kellene kiemelten fókuszálnunk, a minőségirányítási rendszer kialakítása során.

TERVEZÉSI szakaszban azonosított problémák és fejlesztendő területek

„A Rigai Nyilatkozatban megfogalmazott célok közül kettő (a hatékony tanácsadási és az egyéni tudást értékelő szolgáltatási rendszer kialakítására; és a könnyebben megkezdhető és folytatható szakképzések kifejlesztése) nem szerepel még az iskola célkitűzései között.”

A fenti területeken a jogi szabályozók változása és az oktatásirányítás felől érkező folyamatos nyomás következtében az intézményben pozitív elmozdulás következett be. Az új szakképzési jogszabályokban megjelenik az egyéni tudásbeszámítás fogalma és hangsúlyossá is válik azáltal, hogy a jogalkotó kedvezményeket is kapcsol hozzá. Tudásbeszámítás esetén nem kötelező az ágazati alapvizsga (ami új fogalom a szakképzésben és tulajdonképpen a korábbi szintvizsga intézményét váltja fel). A könnyebben megkezdhető és folytatható szakképzések kifejlesztése mint fejlesztési cél

¹¹ Az alfejezet összes idézetének forrása a Szegedi SZC Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Turisztikai Szakközépiskolája és Szakgimnáziuma által összeállított „EQAVET NRP FEJLESZTÉS PROJEKT 2017 – 2019 Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése Intézményi önértékelés” elnevezésű dokumentum

továbbra sem szerepel az iskola egyik alapidokumentumában sem, de a képzési rendszer megváltozása mégis kikényszerítette az ilyen irányú gondolkodást.

„Nem minden esetben konkrétak és számszerűsíthetők a célok. A célok konkrétabb megfogalmazása, mérhető célok megfogalmazása.”

Az iskolai alapidokumentumokat áttekintve arra a megállapításra jutottam, hogy ez a probléma továbbra is fennáll az intézmény tervezési tevékenységére nézve. Az egyik munkaközösség által az idei tanévre kitűzött cél például a *„jobb tanulmányi eredmény elérése; a bukások számának csökkentése”*. Az elhatározás egy igen fontos cél, de ebben a megfogalmazásban nehezen értékelhető, elemezhető majd az időszak végén az elért vagy el nem ért célkitűzés. A nemzetköziesedési stratégia az egyik olyan dokumentuma iskolánknak, amely konkrét, számszerűsíthető célokat fogalmaz meg, például célként fogalmazódik meg a hátrányos helyzetű diákok arányának növelése a mobilitási programokban. A hozzá kapcsolt mérőeszköz a bevont veszélyeztetett diákok aránya (kiutazó hátrányos helyzetű diákok az összes kiutazó diákhoz viszonyítva). Az elérni kívánt érték a hasonló iskolai szintű mutató értékének legalább 10 %-kal való megközelítése. Nem véletlen az ilyen szintű tervezés a nemzetköziesedési stratégiában, hiszen az szorosan összekapcsolódik iskolánk Erasmus+ mobilitási programjaival. A programban pedig egyértelműen megjelennek ezek az Európai Unió szintű elvárások. A célok meghatározásához a jó gyakorlat tehát „házon belül” van, ezáltal talán könnyebb lehet a teljes iskolára vonatkozóan adaptálni.

„A célok következetes vizsgálata. Az eredményekből levont következtetések megjelenítése a dokumentumainkban.”

A célok következetes vizsgálata szorosan összefügg az előző problémával, azaz hogy a célok nem minden esetben konkrétak és számszerűsítettek. Ezen jellemzők hiányában a célok nehezen is értékelhetők, hiszen nem tartalmazzák egyértelműen az elérni kívánt állapotot és ilyen módon következtetések levonására sem ösztönöznek. A minőség fejlesztésének talán ez az egyik olyan sarkalatos pontja, amelyre egy új minőségirányítási rendszer kialakításakor leginkább összpontosítania kell szervezetünknek.

„A nem pedagógus dolgozók szerepének tisztázása az önértékelésben/ minőségbiztosításban.”

Ezen a területen nem történt változás az elmúlt években, pedig a nem pedagógus (a mostani terminológiával élve a nem oktató) munkakörben dolgozók bevonódása a

minőségbiztosítási/minőségfejlesztési tevékenységbe jelentős fejlődési lehetőséget kínálna. Példaként hozható fel a szakképzésbe jelentkezők számának növelése, mint fontos szakmapolitikai célkitűzés. Az a nem oktató munkakörben dolgozó kolléga (például iskolatitkár), aki válaszol egy érdeklődő telefonos megkeresésére, azaz felveszi az első kapcsolatot egy potenciális beiratkozóval, nagy befolyással bírhat, hogy az érdeklődőből tanítvány lesz-e vagy sem. Az, hogy tudja-e a kolléga, hogy kihez kell irányítania az érdeklődőt a hiteles tájékoztatás érdekében, vagy ő maga tud-e hiteles információt nyújtani, ha nem is tud információt adni, de elkéri az érdeklődő nevét, elérhetőségét, hogy a későbbiekben visszahívható legyen, lehet egy jól átgondolt beiskolázási (akár írott, akár íratlan) folyamatszabályozás része. A beiskolázási folyamat hatékonysága pedig már egy olyan jellemző, amivel egy szakképzési intézményt minősítenek. A kérdés az, hogy a nem oktató kollégát csak a folyamat végrehajtásába, vagy a folyamat hatékonyságának növelését célzó tervezésbe is be kívánja-e vonni az intézmény. A vezetői szándékot nem, de a kollégák bevonódási hajlandóságát dolgozatomban későbbi fejezetemben vizsgálni is fogom.

„A gyakorlati munkahelyek havi szintű koordinációja az elvégzendő tananyagtartalom vonatkozásában.”

Erre a problémára is az új jogszabályi háttér, az oktatásirányítás központi törekvései adták/adhatják meg a megoldást, ami azt is mutatja, hogy a szolgáltatói szinten megfogalmazott probléma, nem vagy nemcsak szolgáltató szintű, hanem rendszerszinten is megjelenik. A problémakör elég összetett, hiszen míg az iskolának a piacképes tudás átadása mellett célja, hogy a diákok szakmai vizsgabizonyítványhoz jussanak, addig a legtöbb vállalkozó az „olcsó, de szakképzetlen” munkavállalói kategóriába sorolja a diákokat és nem feltétlenül a „jövő szakemberét” látja benne, akinek ahhoz, hogy majdan a szakmájában dolgozzon, sikeres vizsga szükséges. A sikeres vizsga eléréséhez viszont olyan tananyagtartalmakat is el kell sajátítania a tanulónak (a központi szabályozók előírásai alapján), amelyek a gyakorlati munkahelyek számára nem fontosak. Ennek következtében hosszú ideje a duális képzőhelyek döntő többsége nem olyan tevékenységeket végeztetett a diákokkal, amelyek az iskolai tananyagtartalomhoz és így a szakmai vizsga követelményeihez igazodna. Az iskolával fennálló több éves jó partneri kapcsolat sem jelenthetett megoldást, mert a gazdálkodóknak semmilyen tényszerű érdekük nem fűződött a változtatáshoz. Az új szabályozók alapján duális gyakorlati képzőhelyi akkreditációt csak az a gazdálkodó kaphat, aki saját képzési programmal

rendelkezik és olyan minőségbiztosítási rendszert működtet, amely az oktatási tevékenységére is kiterjed. Anyagilag is érdekelté váltak a gazdálkodók, mert a tanulók utáni finanszírozás egy adott százalékát tanulók sikeres szakmai vizsgája után sikerdíjként kapják meg. Ehhez természetesen szükséges volt a tananyagtartalmak, a képzési és kimeneti követelmények megváltoztatása, piaci igényekhez való hozzáigazítása is. A szakképző intézmények és a gyakorlati képzőhelyek közötti partneri kapcsolat ebben a rendszerben alapvetően meghatározhatja a diák sikeres szakmaszerzését, mert a kezdő évfolyamot követően a teljes szakmai gyakorlati képzés a duális partner felelőssége. Az iskola célja a tanulók szakmai sikeressége, a későbbi foglalkoztathatósága, megszerzett tudásuk magas munkaerőpiaci értéke. Ehhez viszont olyan partnereket kell találnia, akik céljai hasonló irányba mutatnak.

Míndezek alapján megállapítható, hogy az iskola tevékenységének minőségét a jövőben még inkább befolyásolja majd az, hogy a tanulók szakmai képzése során milyen partnerekkel tud, akar együtt dolgozni. A partnerválasztási folyamat minőségének vizsgálatát és folyamatos fejlesztését is központba kellene tehát helyezni egy kialakítandó új minőségirányítási rendszerben. A diák eredményessége érdekében többek között olyan duális képzőhelyek kiválasztása lenne a cél, amelyek képesek és hajlandóak az iskolával való rendszeres időközönkénti, folyamatos és szoros együttműködésre. Hajlandóak a tanulók által elsajátítandó tananyagtartalmak megismerésére és képesek ahhoz igazodó módon olyan tevékenységeken végigvezetni a diákokat, amelyek segítik a sikeres szakmaszerzést, azaz a sikeres szakmai vizsgát.

A MEGVALÓSÍTÁS (VÉGREHAJTÁS) szakaszban azonosított problémák és fejlesztendő területek

„Nincs egyértelműen meghatározva a célok és a feladatok közötti párhuzam.”

Az indikatív jellemzők iskolai gyakorlatban történő megjelenésének beazonosítása során (az EQAVET+ önértékelési projektben) arra a megállapításra jutottunk, hogy egy-egy időszakra vonatkozóan megfogalmazunk célokat, majd ezt követően az adott időszakban megvalósítunk különböző tevékenységeket, de nem tudatosítjuk a szervezetben belül, hogy melyik tevékenységünket melyik cél elérése érdekében végeztük. Nem minden cselekvést kell felcímkézni, hiszen vannak olyanok, amelyeknek a célja egyértelmű, de a minőségfejlesztés hosszú távú célkitűzéseinek elérése érdekében tett lépések hatékonyságát befolyásolhatja a célok és tevékenységek közötti kapcsolat beazonosítása. Az emberi erőforrás gazdálkodás eredményessége is javítható, ha vezetőként tudatosítjuk,

hogy melyik folyamatot milyen cél elérése érdekében indítunk el, és ezt a szervezet tagjai felé is folyamatosan közvetítjük. Ezáltal csökkenthető az erőforrások felesleges felhasználása és növelhető a szervezet tagjainak elköteleződése, bevonódása a minőségfejlesztésbe.

„Workshop-ok alkalmazása a belső jó gyakorlatok átadásának érdekében. Belső hospitálások, tapasztalatszerzés céljából.”

„Bár a konferenciákon, külföldi szakmai gyakorlaton résztvevők saját maguk beépítik a megtapasztalt újdonságokat tanítási gyakorlatukba, a képzéseinkben rendszerszinten ezt nem sikerült még megvalósítanunk.”

A kialakítandó minőségirányítási rendszer egyik része a pedagógus önértékelés, ahol értékelési szempont a belső tudásmegosztásban való részvétel. Ilyen módon az oktatóban meg kell, hogy fogalmazódjon az igény az iskolán belüli tudástranszfer tudatos tervezésére és megvalósítására tanítási, nevelési tevékenysége kapcsán. A pedagógus életpályamodell minősítési folyamatában vagy a tanfelügyeleti rendszer pedagógus önértékelésében eddig is találkozhatott a kolléga ezzel a szemponttal, de csak akkor, ha részt vett bármelyikben is. Vezetői részről a kollégák ilyen irányú tevékenységét ösztönözni, támogatni oktatásszervezési eszközökkel (órarendbe beépített szabad sávok a tevékenységhez szükséges időkeret biztosítása érdekében), vagy konkrét feladatkijelöléssel lehet (a folyamat megindításának első lépése lehet például egy tanévre nézve legalább 1 tanórán való hospitálás feladatként való meghatározása minden oktató kollégának, vagy aranyoldalak ¹² belső iskolai „kiadvány” szerkesztése). A tudásmegosztás területén, leginkább külső körülmények hatására, az elmúlt évben előrelépés történt. A 2020/2021-es tanév indításakor fenntartói ajánlásra az iskolának fel kellett készülnie egy esetleges újabb digitális munkarendben zajló tanítási időszakra. A felkészülés a korábbi tanév tapasztalatainak a megosztását, valamint új megvalósítási rend kidolgozását jelentette. Az új eljárásrendhez a kollégáknak új ismereteket (digitális kompetenciaelemeket) kellett elsajátítaniuk, amiben azok a kollégák voltak segítségükre, akik ezekkel már rendelkeztek. Ezek a tudásmegosztások egyrészt vezetői szintű kezdeményezésként szerveződtek, másrészt önszerveződő módon, egy-egy munkaközösségen belül a tagok között, vagy munkaközösség-közi formában.

¹² HORVÁTH LÁSZLÓ, KOVÁCS ANIKÓ, SIMON TÜNDE, ZENTAI ANITA: Módszertani segédanyag a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoporthoz létrehozásának és működtetésének támogatására, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015 227. oldalon leírt módszer

„A gazdálkodó szervezetekkel és oktatási szervezetekkel szorosabb és rendszeresebb kapcsolattartás. Az elérendő tanulási eredmények közvetítése a külső gyakorlati munkahelyek felé.”

A gazdálkodó szervezetekkel való kapcsolat fontossága a minőségbiztosítási ciklus megvalósítási szakaszában is fejlesztendő területként kerül meghatározásra, hangsúlyozva a téma fontosságát.

„Szakma-specifikus, a trendeknek megfelelő továbbképzéseken nem vesznek részt a kollégák, mert a finanszírozási forrás nem biztosított.

A továbbképzési tervek összeállításának megkezdésekor a kollégák figyelmét jobban ráirányítani az intézményi célokra.”

Egy újabb, olyan feltárt probléma, ami a jogszabályváltozásokat figyelve nemcsak intézményi szinten jelent meg, hanem rendszerszinten is. Az új szakképzési törvény ugyanis az oktatóknak négyévenként legalább hatvan óra, olyan továbbképzésen való részvételt ír elő, amelyet lehetőleg vállalati környezetben vagy szakmai képzőközpontokban valósítanak meg.¹³ A törvény végrehajtási rendelete pedig kimondja, hogy az oktatók szakmai továbbképzéseit a szakképzésért felelős miniszter finanszírozza.¹⁴ Minőségbiztosítási szempontból az új minőségirányítási rendszerben a pontos nyilvántartásról való gondoskodás és egy megfelelő előrejelző módszer kidolgozása lenne fontos, amelynek segítségével oktató és vezető számára egyaránt nyomon követhető az aktuális állapot (ki, mikor, milyen képzésen, továbbképzésen vett részt) és a jövőben teendő lépések (kinek, mikor, milyen továbbképzésen kell részt vennie).

ÉRTÉKELÉSI szakaszban azonosított problémák és fejlesztendő területek

„A pedagógusok alaposabb tájékoztatás az önértékelés céljairól, szerepéről, hasznosságáról.”

„Adatokat gyűjtünk, méréseket végzünk, azok eredményeit feldolgozzuk, de az eredmények fényében intézkedési tervet nem minden esetben készítünk.”

Ezt a problémát és fejlesztendő területet azért tartottam érdemesnek vagy inkább érdekesnek kiemelni, mert miközben a projekt kapcsán ezen megállapításokra jutottunk,

¹³ 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről 50. § (1) bekezdése

¹⁴ 12/2020. (II.7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról 142. § (4) bekezdése

ahogyan korábban arról írtam is, éppen a projekt keretében nem tettük meg ezeket a nagyon fontos lépéseket.

„A külső partnerek véleményét egységes módon nem kérdezzük meg.

A külső partnerek elégedettségének mérése egységes módszertannal, a korábbi jó gyakorlatot felelevenítve.”

Az iskolának számos külső partnere van (kamara, civil szervezetek, szakmai szervezetek, külföldi partneriskolák, állami szervezetek pl: NAV, fogyasztóvédelmi szervezetek, ...) legfontosabb partnerként talán a szakképzett tanulót munkavállalóként majdan foglalkoztatni képes és hajlandó gazdálkodó szervezet, vállalkozás azonosítható. A legfontosabb külső partnerrel, a duális képzőhelyekkel kapcsolatos problémakörrel fentebb részletesen írtam abból a szemszögből, hogy az iskola mit várna el egy jó partnertől. Az érem másik oldaláról sem szabad azonban megfeledkeznünk (illetve arról sem, hogy diákjaink potenciális jövőbeni alkalmazói halmazának csak egy részhalmaza a duális képzőhelyek halmaza). Az iskola minőségét, hatékonyságát alapvetően befolyásolja, ha olyan módon, olyan tartalommal végzi szakképzési tevékenységét, amely illeszkedik azoknak az elvárásaihoz, akik a tevékenység eredményének (közgazdasági terminológiával élve) végső fogyasztói. Egy szakképző iskola közvetlen kapcsolatban van a munkaerőpiaccal, hiszen végzett tanulói legnagyobb részt az oktatási rendszer ezen szintjén fejezik be tanulmányaikat és lépnek át a munka világába. Ha a szakképző nem ismeri azoknak az elvárásait, akik majdan foglalkoztatni fogják a tanítványait, hogyan lehet képes olyan módon, olyan tartalmat oktatni, amivel biztosítja végzet diákjainak adott munkahelyre való bekerülését? Egy szakmai képzéssel foglalkozó intézmény eredményességének, magas minőségének biztosítása érdekében tehát tudnia érdemes, hogy amit kínál (átadott tudás, tapasztalat, szakmai ismeret, tananyagtartalom, gyakorlat, szakmai elhivatottság, a változásokhoz való alkalmazkodóképesség, ...), arra a (munkaerő)piacon van-e kereslet, illetve tudnia érdemes, hogy mi (milyen tudás, milyen kompetenciák, tartalmak, képességek, ...) iránt van kereslet. Rendszerszinten az oktatásirányítás tett lépést e témában az új szakképzési szabályozók kidolgozásával, hiszen a képzési és kimeneteli követelmények (felváltva a szakmai és vizsgakövetelményeket) úgy kerültek kialakításra, hogy gazdálkodók fogalmazták meg azokat a képességeket és készségeket, amelyeket szükségesnek tartanak egy-egy

szakképzettséggel rendelkező munkaező esetén, és az oktatásban dolgozó szakemberek ezekhez illesztették hozzá az ezek eléréséhez szükséges elméleti ismeretek körét.¹⁵

FELÜLVIZSGÁLAT szakaszban azonosított problémák és fejlesztendő területek

„Hiányzik a tanulási és tanítási környezetről és egyéni tanulási tapasztalatról szóló tanulói visszajelzési rendszer.”

Amit a fenti probléma leírásából kiemelnék, az a rendszerszintűség. A diákok természetesen adnak visszajelzést, és szükség esetén valamilyen azonnali intézkedés születik is a visszajelzésre. Visszajelzési rendszer azonban nem működik, pedig a diák elégedettségmérésnek van jó gyakorlati szintű hagyománya az iskola „minőségügyi múltjában”, ahogyan azt a korábbi fejezetek egyikében be is mutattam. Miután már nem volt kötelező előírás, ez a tevékenység is eltűnt az iskolai folyamatokból. Egy új minőségirányítási rendszer kapcsán a tapasztalatokra építve lehetne hatékonyabb rendszert kialakítani, működtetni.

„Az értékelési folyamat eredményének megvitatására több időpont álljon rendelkezésre.”

„A problémák azonosítása megtörténik, de hatékony megoldáskeresés nem történik. Fejlesztési javaslat: A problémák azonosítása után team-ek létrehozása a megoldás/intézkedési terv kidolgozására.”

„A kapott eredményeket fel kell dolgozni és elemezni kell és szükség esetén a kapott vélemény épüljön be az intézkedéseinkbe.”

Az az iskolai gyakorlat, hogy az tanévzáró nevelőtestületi értekezleten a munkaközösségek vezetői bemutatják, megismertetik a tantestülettel a munkaközösség elmúlt tanévi tevékenységeit, elért eredményeit és a felmerült problémákat. A fent idézet fejlesztendő terület, arra utalt, hogy szükséges lenne több értékelő alkalom kijelölésére. Sajnálatos, de a minőségbiztosítási ciklus lezárására, önértékelésen alapuló problémafeltárást követő intézkedési terv készítésére és intézkedésre nem igazán került sor intézményünkben. A munkaközösségvezetők által összegyűjtött éves problémalisták is kizárólag odáig jutnak, hogy bekerülnek az éves beszámolóba.

IV. 2. 1. 4. Rövid összegzés az alprojekttel kapcsolatban

„Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése” elnevezésű alprojektről, mint a Krúdy EQAVET alapú önértékeléssel való első találkozásáról összegzésként

¹⁵ A 2011. évi CLXXXVII törvény a szakképzésről alapján 2018. július 1-től kezdték meg működésüket az Ágazati Készségtanácsok (ÁKT), amelyek célja többek között a munkaerőpiaci igények és a képzési kínálat összhangjának elősegítése és ennek keretében szakvéleményt adnak a képzési és kimeneti követelményekre (KKK).

elmondható, hogy nagyon hasznos tapasztalatok tárházát biztosította a tevékenységben résztvevők számára. Az elkövetkező időszakban az iskola vezetése olyan feladat előtt áll a minőségbiztosítási, minőségirányítási tevékenység kialakításával, megszervezésével és működtetésével kapcsolatban, amelynek során, ha merít ebből a tárházból, az elősegítheti egy hatékony, a valódi célját szolgáló és nemcsak egy előírásnak megfelelni akaró rendszer kialakításában. A fenti elemzésből világosan kiderül, hogy a minőségfejlesztés szempontjából milyen hibákat követtünk el (*gondolva itt leginkább arra, hogy a feltárt problémákra nem reagált a vezetés intézkedésekkel, és így azok megoldatlanok maradtak*), de az is látszik, hogy jól azonosítjuk a megoldandó problémákat és a fejlesztési irányokat is jól határozzuk meg. A következő fejezetből pedig egyértelműen kiderül, hogy ha eddig magunktól nem is tettük meg, de a jelenlegi jogszabályi környezet kikényszeríti belőlünk, hogy a probléma felismerésén túli lépéseket is megtegyük a minőség fejlesztése érdekében.

V. MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI RENDSZER A SZAKKÉPZÉSBEN

„Ahhoz, hogy az iskolai rendszerű szakmai képzés valódi partnere legyen a gazdaság szereplőinek, *professzionálisan irányított, hatékony szervezetnek* kell lennie.” (ITM, 2019., old.: 79.)

„A professzionális szervezeti működés célja a *minőség* garantálása. Ennek eszközeként egységes *minőségirányítási rendszert* kell kialakítani a szakképzési centrumokban, amely rögzíti a szervezetek *küldetését*, szabályozza a legfontosabb *folyamatokat* és méri az *elégedettséget* is.” (ITM, 2019., old.: 79.)

Az 1168/2019. (III.28) Kormány határozattal elfogadott „*Szakképzés 4.0*” kiadványban, az Innovációs és Technológiai Minisztérium középtávú szakmapolitikai stratégiájában megfogalmazottak vezettek el az új szakképzési törvény azon rendelkezéseire, amelyek előírják a szakképző intézmények számára a minőségirányítási rendszer kialakítását, működtetését. Ebben a fejezetben az általános szabályozás bemutatását követően intézményünkben a rendszer kialakítása érdekében folyó munka jelenlegi állapotát, elért eredményeit ismertetem.

V. 1. Jogszabályi változások a minőségi szakképzés megvalósulását segítő jogi környezet megteremtése érdekében

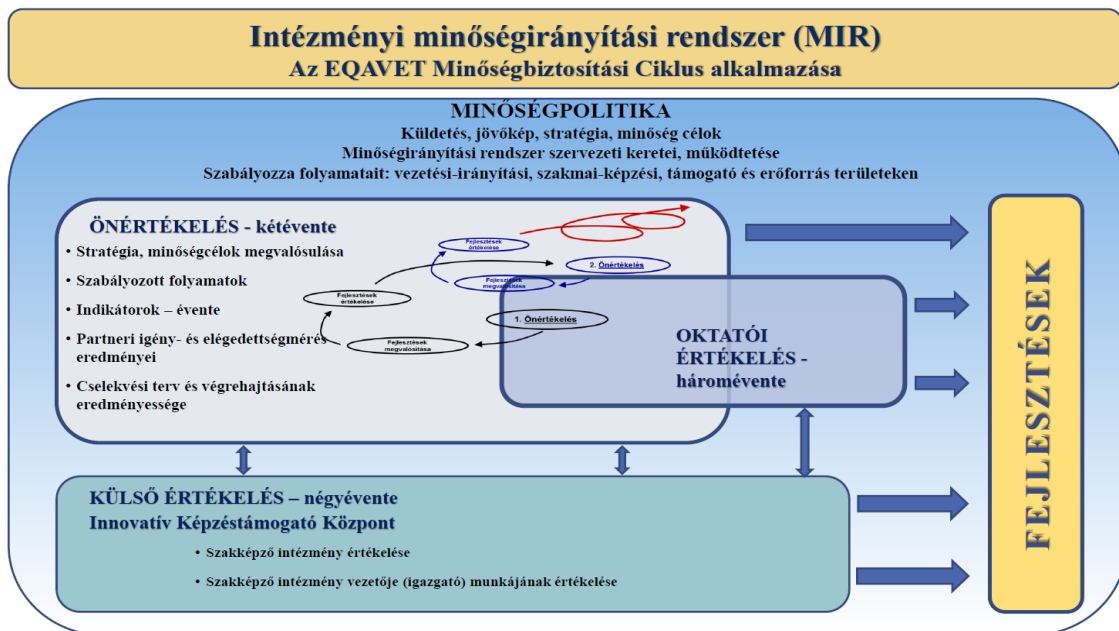
V. 1. 1. A törvény

A **2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről** 19. § (3) bekezdése egyértelműen deklarálja, hogy a *szakképző intézmények a tevékenységüket minőségirányítási rendszer alapján végzik*. Fontos, hogy a törvénybe bekerült, hogy duális képzőhely csak az a gazdálkodó szervezet lehet, amelyik olyan minőségirányítási rendszert működtet, amely tartalmazza az oktatási tevékenységre vonatkozó minőségbiztosítási követelményeket is (84. § (1) bekezdés d) rész.) (Könnyítésként, a kisvállalkozásokra tekintettel, megengedő módon tartalmazza a gazdasági kamara által kidolgozott minőségi követelményrendszernek való megfelelés lehetőségét is.) A minőségirányítási rendszer kialakításának határideje 2022. augusztus 31. (127. § (3) bekezdés)

V. 1. 2. A végrehajtási rendelet

A törvény adta általános keretekhez igazodva a **12/2020. (II. 7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról** elnevezésű rendelet szabályozza részletesen a minőségirányítási rendszer kötelező jellemzőit. A szabályozott részletek közül az alábbiakban azokat térek ki, amelyek az új rendszer megalkotása során kiemelten fontosak az iskola vezetője számára.

Az 5. ábra bemutatja a kialakítandó minőségirányítási rendszer elemeit (47. § (1) bekezdés alapján), és jól szemlélteti az elemek közötti összefüggéseket, kapcsolatokat. A kiépítendő rendszer tehát minőségpolitikából, az EQAVET alapú önértékelésből (intézményi, oktatói), valamint az erre alapozott fejlesztési tevékenységből áll, ami külső értékeléssel válik teljessé.



5. ábra A minőségirányítás rendszerének bemutatása (Módszertani javaslat a szakképzésben dolgozó oktatók teljesítményértékeléséhez Szakképző Intézmény vezetői számára, old.: 2.)

A minőségirányítási rendszerrel (MIR) szembeni elvárások (47. § (2) bekezdése alapján)

A MIR legyen összhangban az *intézmény méretével és képzéseinek összetettségével*. Tükrözze, hogy a vezetés-irányítási és a szakmai-képzési *folyamatok középpontjában a minőség növelése* áll. *Fejlesztés orientáltság* jellemezze (az 5. ábra jól bemutatja az elképzelt alapkonceptiót), kiemelten ösztönözve az *oktatók képzését, önképzését*. Az egész rendszer *önértékelésre* épüljön, biztosítsa a minőségjavítás valós *adatokra, visszajelzésekre* alapozottságát, valamint a *külső és a belső partnerek bevonását* egyaránt.

A minőségpolitika (48. § (1) bekezdése alapján)

A minőségpolitika keretében olyan küldetést, jövőképet és azokhoz kapcsolódó stratégiát kell kialakítani, amely a tevékenység minőségét biztosítja, folyamatos javítását ösztönzi. Szabályozni kell a minőségirányítási rendszer szervezeti kereteit, működtetésének feltételeit, minőségcélokat kell meghatározni, és az oktatói értékelés rendszerét kialakítani.

Az oktatói értékelés (48. § (2) bekezdése alapján)

Az oktatók értékelését háromévente kell elvégezni az igazgatónak, akár külső szakértő bevonását is hasznosítva. Az EQAVET-hez igazodó elvárás-rendszer alapján kell az értékelést elvégezni.¹⁶

Önértékelés (49. § alapján)

Kétévente, központilag kiadott önértékelési kézikönyv alapján kell átfogó önértékelést végezni, és ennek keretében erősségeket és fejlesztési területeket meghatározni. A rendelet meghatározza még, hogy mindehhez iskolai szinten biztosítani kell az indikátorokhoz szükséges adatgyűjtést és elemzést, valamint a külső és belső partnerek igény- és elégedettségmérését. Az önértékelési kézikönyv folyamatmodellje szerint kell szabályozni a vezetési-irányítási, szakmai-képzési, támogató és erőforrás folyamatokat, és indikátorokkal mérni a folyamatok működésének eredményességét.

¹⁶ Az oktatói értékelés szempontrendszerét a 2. melléklet tartalmazza

Külső értékelés (305. és 332. § alapján)

A szakképző intézmények külső értékelését az IKK Innovatív Képzéstámogató Központ Zrt. végzi, mint az NSZFH által kijelölt államigazgatási szerv. Az intézménynek a minőségirányítási rendszerét úgy kell felépítenie, hogy erre legalább négyévente egyszer sor kerüljön. A külső értékeléshez is készül értékelési kézikönyv, amely alapján az IKK által megbízott szakértők végzik majd az értékelő tevékenységet. A rendelet itt is kitér arra, hogy a kézikönyv értékelési szempontjai, és így maga az értékelés is az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszerhez (EQAVET) kell, hogy igazodjanak. A külső értékelés az intézmény vezetőjének a munkájára terjed ki. Értékeli a szakképzési alapfeladat-ellátást, az előző külső értékelés kapcsán meghozott intézkedéseket, a folyamatok szabályozását és működését, az önértékelési tevékenységet, a fejlesztési tervek kidolgozását és megvalósítását valamint azok eredményességét, a szakképző intézmény által alkalmazott indikátorokat, az eredmények alakulását, az oktatói értékelési rendszert – általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok szerint –, az igazgató munkáját és az iskola saját céljai megvalósulását.

A külső értékelésről a szakértőknek összegző jelentést kell készíteniük, amelyet a fenntartóhoz el kell juttatni, és az iskola honlapján közzé kell tenni. A fenntartóhoz eljuttatott összegzésben akár költségvetést érintő módosító javaslat is megfogalmazható. Az összegző jelentés alapján az intézménynek cselekvési tervet kell készítenie. A következő külső értékelésnél ennek a cselekvési tervnek a megvalósulását is vizsgálnia kell a szakértőnek, és a folyamat így zárul be, illetve kezdődik meg egy új ciklus.

Fejlesztő tevékenység (50. § alapján)

A minőségirányítási rendszert a folyamatos fejlesztés érdekében kell kialakítani és működtetni. Az ennek érdekében készített cselekvési tervet az intézmény éves munkatervével összehangolni szükséges. Cselekvési terv tehát nemcsak a külső értékelés esetén készítendő, hanem az önértékelés során feltárt fejlesztendő területekre vonatkozóan is. A tervben foglaltak eredményességét pedig a következő önértékelés esetén vizsgálni kell. Ezzel egy minőségbiztosítási ciklus bezárul, és egy új nyílik ugyanabban az időben.

V. 1. 3. Egyéb jogszabályi környezetváltozások

Az eddigiekben kizárólag azok a jogi szabályozók kerültek említésre, amelyek közvetlen módon befolyásolják a jelenlegi magyar szakképzés minőségfejlesztési tevékenységét. Az ebbe a körbe tartozó két alapvető jogszabály a 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, és a 12/2020. (II. 7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. Nem feledkezhethetünk meg azonban a jogi környezet azon változásáról sem, amely egy szakképző intézmény minőségfejlesztési tevékenységre bár csak közvetett módon, de mégis nagyon fontos szempontból gyakorol hatást. A szakképző intézményben dolgozók ugyanis kikerültek a Kjt.¹⁷ hatálya alól, és mint alkalmazottakra a munka törvénykönyvének előírásai a mérvadóak, illetve a köznevelési törvénynek is kizárólag csak azok az előírásai érvényesek jelenleg a szakképző intézményekre, amely témákról a szakképzési törvény nem rendelkezik. Az oktatásirányítás a 2020. július 1-jével bekövetkezett változásokra összefoglalóan mint jogállás váltásra, jogállás változásra szokott utalni.

Milyen jelentősége lehet a jogszabályi háttér ilyen jellegű változásának egy szakképző intézmény minőségirányítási rendszerére? A válasz, véleményem szerint, erre a kérdésre mindenképpen az, hogy meghatározó jelentőségű (lehet) a jogállás váltás egy szakképző intézmény minőségirányítási rendszerére. A szakképzési törvény a köznevelési törvénnyel ellentétben¹⁸ nem tartalmaz megkötéset a nevelési-oktatási munkát közvetlenül segítő munkakörök finanszírozott létszámára vonatkozóan. Nincs törvényi szabályozó jelenleg a szakképző intézményekben nevelő-oktató munkát végző oktatók jövedelmének megállapítására sem.¹⁹ A megváltozott környezetben a szakképző intézmény vezetője a jogszabályi háttér adta lehetőséget kihasználva olyan szervezeti struktúrát alakíthat ki, amely a hatékony minőségfejlesztési tevékenységet leginkább szolgálja. A szervezeti hierarchiába egy külön szervezeti egységet hozhat létre a vezető kizárólag a minőségirányítási rendszer működtetésére. Ezzel feloldhatóvá vált a rendszer működtetéséhez szükséges emberi erőforrásigény hosszú évek óta fennálló problémája. A tapasztalat az, hogy a legtöbb intézményben a minőségbiztosítási tevékenység tartós fenntartásának egyik legnagyobb akadálya az ehhez szükséges az emberi erőforrás

¹⁷ Kjt. a 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról című jogszabály rövidítése

¹⁸ A köznevelési törvény csak hivatkozik rá, a szabályozást a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról című rendelet 4. számú melléklete tartalmazza

¹⁹ A nem szakképző intézményekben a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 7. melléklete tartalmazza a pedagógus fokozatokhoz tartozó garantált illetményt az illetményalap százalékában

hiánya. A pedagógusoknak számára alapfeladataik ellátásán túl egy minőségirányítási rendszer működtetése olyan mértékű többletterhet jelentett, aminek ellentételezésre egy vezetőnek nagyon korlátozott lehetőségei voltak. Ezt a problémakört oldja fel az a tény, hogy az oktatóból (a jogállásváltás előtti megnevezés a pedagógus volt) lehet minőségirányítási felelős is akár. Rendkívül izgalmas vezetői feladat lehetne egy ilyen jellegű szervezeti struktúra kialakítása. Dolgozatom későbbi részében egy ilyen hierarchia kialakításának emberi erőforrás oldalról meglévő intézményi feltételeit vizsgálom a Krúdy iskola vonatkozásában.

V. 2. Az új jogszabályi keretekhez igazodó minőségirányítási rendszer kialakításának jelenlegi állapota a Krúdyban

2020 szeptemberében a Krúdyban elindult a munka egy a jogszabályi előírásokhoz igazodó minőségirányítási rendszer kialakítása érdekében. Igazgatói kezdeményezésre minőségi munkacsoport jött létre, amelynek tagjai jobbára a korábban volt Belső Értékelési Csoport tagjai. A csoport munkáját és így a minőségirányítási rendszer kialakítását koordináló igazgatóhelyettes kolléga szakértőként vett részt a korábbi fejezetekben bemutatott „Az adaptált EQAVET+ Keretrendszer gyakorlati tesztelése” projektben. Az eddig megtett lépések rövid ismertetése a vele folytatott szakmai interjú alapján készült.

A munka koordinálásáért felelős kolléga első lépése a minőségfejlesztés, minőségbiztosítási területen az intézményben eddig folyó ilyen irányú tevékenységek és – az idei tanévben megszűnt minőségbiztosítási munkaközösség²⁰ vezetőjének segítségével – a meglévő adatbázisok fellelhetőségének megismerése volt. Ennek kapcsán arra jutott, hogy nagyon sok minden történt már eddig is az intézményben, számos adatgyűjtés, minőségbiztosítással kapcsolatos tevékenység, de ezek egymástól elszigetelten léteznek, és nem állnak össze egy egységes rendszerré. Ilyen például az indikátorok gyűjtése, mert jelenleg nincs egy egységes adatbázis, ami rendelkezésre áll, ha valamilyen adatot kell szolgáltatni. A helyzet felmérése kapcsán az is nyilvánvalóvá vált, hogy nincsenek leírt (fellelhető) folyamatszabályozások, de vannak szokásjog alapján is jól működő folyamatok. Míg a folyamatszabályozás a kezdeti lépések során

²⁰ A minőségbiztosítási munkaközösség megszűnése nem iskola szintű döntés volt, hanem a fenntartó döntése. Centrum szinten minden iskolában egységes tematika alapján kellett a munkaközösségeket létrehozni.

nem, addig az adatbázis kialakítása mindenképpen fontos lenne annak érdekében, hogy az intézmény saját státuszával tisztában legyen, és választ tudjon adni arra, hogy az intézményben mi történik, mi zajlik. Ezért kezdődött el egy adatbázis összeállítása, amely az iskolára vonatkozó legfontosabb adatokat, indikátorokat tartalmazza.

A következő fontos lépés lenne a partneri méréseket beindítani, egy helyzetfeltáró, partneri működést megcélzó tevékenységet elindítani. Ehhez kapcsolódóan partneri adatbázist kell kialakítani, amely tartalmazza, hogy kikkel van az iskola kapcsolatban, kik a kapcsolattartók, milyen rendszerességű és minőségű a kapcsolat.

A partnerközpontú működésnek pedig vannak történeti előzményei az iskolában, például a COMENIUS programban ezekre készültek eljárásrendek, folyamatszabályozások. Ezek intézményesítése azonban nem mondható igazán sikeresnek, mert az iskolai dokumentumokban jelenleg ezek a folyamatszabályozások nem fellelhetők és a szervezeti kultúrába se épültek be olyan mélyen, hogy a szervezeti működés részét képezzék.²¹

A pályakövetési rendszer kialakítása is előírás, amelynek szintén van előzménye az iskolában. A megkezdett munka sajnos nem mondható eredményesnek. A probléma az összeállított kérdések nagyságrendje. Az NSZFH ajánlásában megfogalmazott kulcskérdéseken túl még számos kérdést tartalmazott a korábban egy alkalommal már alkalmazott kérdőív, és mivel koncepció nem volt, hogy hogyan kellene ezeknek a visszaérkezését motiválni, ösztönözni, nagyon kevés érkezett vissza, ilyen módon nem volt reprezentatívnak nevezhető a mérés. Az előzmények ismeretében a kérdőív módosításra került, egy rövid folyamatleírás hozzákapcsolásával ebben a tanévben sikerült értékelhető számú választ begyűjteni a végzett tanulókról.

A másik terület, amelyen lépések történtek, a pedagógus/oktatói önértékelés folyamatának szabályozása. A minőségi csoport munkájának eredményeként kialakulni látszik egy olyan szempontrendszer, amely alapján az önértékelés majd megkezdhető. Az önértékelés iskolai szempontrendszerének alapja egy központilag kiadott ajánlás.²² Az ajánlásban 10 értékelési terület, 41 értékelési szempontja jelenik meg, minden értékelési területhez mérési indikátorok feltüntetése mellett. Az értékelési rendszer minden szakképző intézmény által már használatba került, a 2020. júliusi jogállás váltást

²¹ A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSSAL VALÓ KAPCSOLAT TÖRTÉNETE A KRÚDYBAN fejezet alapján az interjúban elhangzottak kiegészítése.

²² „Módszertani javaslat a szakképzésben dolgozó oktatók teljesítményértékeléséhez Szakképző Intézmény vezetői számára” elnevezésű dokumentum (2. melléklet)

megelőző szakképzési alkalmazottak bérrendezési folyamatának kapcsán. Ennek a folyamatnak a tapasztalatait felhasználva készül a Krúdy sajátosságaihoz, igényeihez igazított oktatói önértékelési szempontrendszer és folyamatszabályozás.

Jelenleg a minőségirányítási rendszer kialakításának folyamata itt tart.

A beszélgetés során felszínre került a témával kapcsolatban újra és újra előbukkanó tényező, a minőségirányítási, minőségbiztosítási folyamatokban dolgozó kollégák ezen tevékenységhez való hozzáállása, motiváltsága, motiválhatósága. Az új szabályozók által kötelezően előírt új rendszer kialakítását egyelőre a régi szabályok, szervezeti megoldások alkalmazásával valósítja meg az iskola. Igazgatói döntés születik, hogy kik vegyenek részt a tevékenységben, létrejön egy munkacsoport, amelynek kijelölésre kerül a vezetője, és a csoport munkájának eredményességét alapvetően az fogja meghatározni, hogy a tagok közül ki mennyire lelkiismeretes, egyénileg a téma iránt érdeklődő, lelkes, mert se időbeli keretekkel, se anyagi forrásokkal, se a szervezet más tagjaitól jövő segítséggel nem megtámogatott a csoporttagok munkája. A dolgozatom előző részeiben bemutattam, hogy a jogszabályi háttér megnyitotta az utat, hogy egy szakképző iskola kiléphessen ezen a területen is az eddig megszokott keretektől, a dolgozat következő részében egy mini-kutatással arra keresem a választ, hogy vajon a szervezeten belül megvan-e egy ilyen váltáshoz szükséges potenciál.

V. 3. A felmérés és eredményei

V. 3. 1. A cél

Mindaz a lényeges momentum, ami az önértékelés, minőségfejlesztés, minőségirányítás témakörben a Krúdy múltjának része és a jelenlegi tevékenységét befolyásolja, az előző fejezetekben tehát már bemutatásra került. Úgy gondolom, hogy az elkövetkező időszak ilyen jellegű tevékenységének eredményességét, hatékonyságát nagymértékben befolyásolja majd, hogy a Krúdy szervezetének tagjai milyen módon képesek és hajlandóak ennek a folyamatnak cselekvő részeseivé válni. Véleményem szerint minden szervezetben a siker egyik kulcsa maga a szervezetet alkotó egyén. Az a személy, aki rendelkezik a megfelelő ismeretekkel, tudással, képességgel, kompetenciákkal, és azzal az attitűddel, amely a bevonódását befolyásolhatja. Hiába vannak ugyanis egy

szervezetben magasan képzett, széleskörű tapasztalatokkal rendelkező, adott témában szakavatott szakemberek, ha nincs meg bennük a hajlandóság arra, hogy mindazt, amijük van, a szervezet érdekében hasznosítsák.

A külső környezeti tényezők adta lehetőségeket az előző fejezetekben röviden megvizsgáltam. Ebben a fejezetben a belső tényezők jellemzőit veszem górcső alá. Vizsgálódásommal igazolni kívánom azokat a feltételezéseket, amelyeket a szervezet tagjairól eddig megismertek alapján fogalmaztam meg.

Emlékeztetőül ezzel kapcsolatban a következő, korábban felvázolt hipotézisekre szeretnék megerősítést kapni.

A jelenlegi jogszabályi háttér és az intézményi szinten rendelkezésre álló emberi erőforrás mellett lehetőség van egy hatékony, a célját valóban elérő EQAVET alapú minőségirányítási rendszer kialakítására és működtetésére az adott szakképző intézményben. A megvalósítandó minőségirányítási rendszer kialakításához, hatékony működtetéséhez a szervezetben rendelkezésre áll a megfelelő szellemi tőke és az azzal bírók hajlandóságot mutatnak egy ilyen jellegű munkában való részvételre, egy új szervezeti struktúra kialakítása esetén.

A vezetőségi szintű elkötelezettség a minőségfejlesztés iránt megvan a szervezetben. A szervezet vezetői rendelkeznek a minőségirányítási rendszerekkel kapcsolatban ismeretekkel, elfogadják a témakör fontosságát, szükségesnek érzik és/vagy vállalják az ilyen jellegű tevékenységben való tevőleges részvételt.

V. 3. 2. A módszer

A felmérés módszere: zárt kérdéseket tartalmazó kérdőíves megkérdezés, online kitöltési lehetőséggel²³. Az iskolában az online kommunikáció segíti, hogy mindenkinek van iskolai email címe. A közös levelezőlista alkalmazásával így mindenkire el tudtam juttatni kérdéseimet.

²³ A kérdőívet a 3. melléklet tartalmazza

V. 3. 3. A megkérdezettek köre

A felmérést a Szegedi Szakképzési Centrum Krúdy Gyula Szakképző Iskola teljes alkalmazotti körére nézve terveztem megvalósítani.

Az iskola teljes alkalmazotti létszáma a 2020. októberi 1-jei statisztikai adat szerint 117 fő, ebből 84 fő oktató és 33 fő nem oktató munkakörben foglalkoztatott. A beérkezett válaszokból azonban az látszott, hogy a 117 fős létszámból a gazdasági, technikai dolgozók (26 fő) közül senki nem küldött választ a kérdőívre. A vizsgálódás alapsokaságának ilyen módon a 91 főt (a teljes állományi létszám a gazdasági, technikai dolgozók 26 fője nélkül) tekintem, azok körét, akik közvetlen kapcsolatban vannak a tanügyi, oktatási feladatokkal. A 26 főből ugyanis 15-en technikai munkakörben (takarító, portás, karbantartó) dolgoznak, a többiek munkaköre pedig munkaügyi, gazdasági funkcióhoz kapcsolódik. A felmérést ebben a körben is relevánsnak tartom a hipotézisekben megfogalmazottak megerősítése vagy megcáfolása érdekében.

Az így megfogalmazott sokaság 91 főjéből 49-en töltötték ki a kérdőívet. Ez reprezentatív mintának tekinthető, abból a szempontból mindenképpen, hogy jól leképezi a teljes sokaság munkakörönkénti összetételét (1. táblázat), ami ennél a felmérésnél fontos jellemző.

Munkakör	Teljes létszám (fő)	Válaszadók létszáma (fő)	Teljes létszám megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
oktató, vezetői besorolással	7	5	8	10
oktató/nem oktató, középvezetői feladatokkal	8	6	9	12
oktató (szakmai tantárgy)	26	12	29	24
oktató (közismereti tantárgy)	41	22	45	44
az oktatási/nevelési munkát közvetlenül segítő	9	5	10	10
gazdasági, technikai dolgozó	(0)	0	(-)	0
Összes alkalmazott	91	49	100	100

1. táblázat A Krúdy dolgozói létszámának és a kérdőívre válaszolók számának alakulása (Forrás: saját készítésű táblázat)

V. 3. 4. A beérkezett adatok elemzése

„Részt vett-e az iskolai tevékenységével összefüggésben bármilyen jellegű minőségbiztosítással, minőségfejlesztéssel kapcsolatos képzésen?”

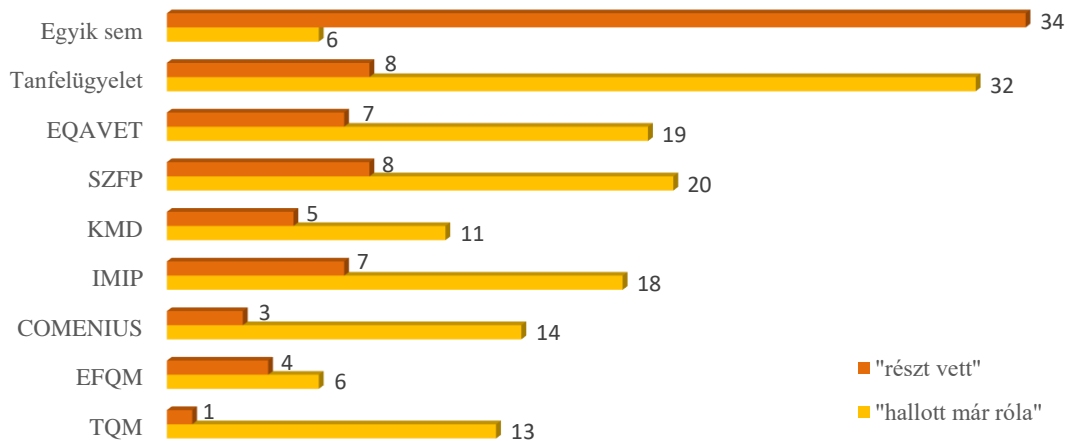
A válaszadók közül mindössze 9 fő jelezte azt, hogy nem vett részt képzésben, és nincsenek is ismeretei a minőségbiztosítás témakörével kapcsolatban, de közülük 5-en legalább hallottak már valamelyik programról. A többi válaszadónak (40 fő) vannak

ismeretei arról, hogy mit jelent a minőségbiztosításhoz kapcsolódó fogalomkör. Nagyobb részük ezen ismereteket valamilyen szervezett képzési keretek között sajátította el, ezen belül is leginkább a pedagógiai munkához kapcsolódó továbbképzéseken. Érdekes a „nem, de ismerem a minőségbiztosításhoz kapcsolódó fogalomkört” választ adók magas aránya (17 fő a 49-ből), mert 4-5 évvel ezelőtt teljes tantestületi továbbképzés volt iskolánkban a tanulási eredményalapú oktatásról, minőségfejlesztésről. A magas arányból arra következtettek, hogy többek számára ez a továbbképzés elfelejtődött, vagy a tanulási eredmény alapú tanítást, nem azonosítják minőségbiztosítási fogalomkörrel. Nagyon speciális ismeretek meglétét sejtető válaszok is érkeztek (Alcoa TQM, Lean, minőségfejlesztés-tanár MA végzettség).

A vezetői kör adatait tekintve az arányok megváltoznak, 11 válaszadóból ketten nem vettek részt szervezett keretek közötti képzésben, de csak az egyikük állítja, hogy nem ismeri a minőségbiztosítási fogalomkört.

A „Melyik minőségfejlesztéssel kapcsolatos alábbi programról/rendszerrel hallott már?” és a „Melyik minőségfejlesztéssel kapcsolatos programban vett részt tevélegesen a következők közül?” kérdések válaszait a 6. ábra együtt mutatja. A sokaság válaszadói közül 6 fő jelezte, hogy egyik programról sem hallott még, de csak 4 főről állapítható meg teljes tájékozatlanság. Ők azok, akik egyik programról sem hallottak, egyik programban sem vettek részt és nem ismerik a minőségfejlesztés /minőségbiztosítás témakörbe tartozó fogalmakat. Az ábrán jól látszik, hogy a felsorolt programok, rendszerek közül kiemelkedően a legismertebb a tanfelügyelet²⁴ (32 fő), a legkevésbé ismert pedig a EFQM (6 fő). Az EQAVET, az iskolában 2017-ben végzett önértékelés ellenére is csak a középmezőnyben szerepel ismertség szempontjából (19 fő), az SZFP (20 fő) és az IMIP (18 fő) által közrefogva.

²⁴ A programok/modellek sorában a tanfelügyelet kivételt jelent. Dolgozatom korábbi részeiben a bemutatott rendszerek között ezért nem is szerepel. Céljait tekintve ugyanis, a többi program a minőségfejlesztésre fókuszál, a tanfelügyelet pedig inkább az ellenőrzési funkcióra. A felmérésbe azért került bele mégis, mert a kollégák önértékeléssel kapcsolatos ismereteiről, tapasztalatairól információval bírok, hiszen önértékelés része van a tanfelügyeletnek is.



6. ábra Minőségfejlesztési programról/rendszerrel való információ és részvétel (létszámadat főben megadva) (Forrás: Saját készítésű diagram)

A fenti diagram adatai halmozott értékeket mutatnak, a legtöbb válaszadó ugyanis egynél több programról is hallott már, vagy egynél több programban vállalt részt tevékenyen. A halmozott adatok mögé nézve az látható, hogy 6 főt jellemez kizárólag egy program ismerete (TQM 3 fő, SZFP, EQAVET, IMIP 1-1 fő), a hat személy közül két kolléga vezetői beosztásban van. 5 kolléga azt jelezte, hogy a felsoroltak közül mindegyik programról hallott már és a legtöbb esetén tevékeny részt is vállalt bennük. Talán nem meglepő módon az adatok azt mutatják, hogy az ilyen széleskörűen informált, tevékeny kollégák 4/5-e vezetői szintű munkakörben dolgozik. Szintén 5 kolléga válaszolta, hogy (a tanfelügyeleti rendszeren kívül) legalább 4 modellről hallott már, a részvételt tekintve pedig ebből az 5 főből van, aki egyik programban sem vállalt feladatot (1 fő) és vannak olyanok, akik legalább egy program tevékeny részesei is voltak.

A diagramból látszik, hogy összességében valamilyen információja a rendszerekről a legtöbb kollégának van (6 fő kivételével a többiek valamelyikről már legalább hallottak), sokkal szűkebb viszont az a kör (15 fő), akik a múltban valamilyen feladatot is vállaltak bármelyikben. 34 kolléga jelölte be, hogy tevékenyen egyik programban sem vett részt. A 15 aktívan tevékenykedő munkatársból 6 fő dolgozik vezető beosztásban.

Az EQAVET Keretrendszerrel valamilyen ismerettel 20 fő rendelkezik, úgy hogy legalább már hallott róla, de rendszerhez kapcsolódó tevékenységben, csak 8 fő vett részt. Az EQAVET rendszert ismerő 20 főből 8 kolléga vezetői beosztásban van, akik közül 5 fő részt is vállalt ilyen irányú tevékenységben.

A fenti elemzésből nyert információk alapján úgy gondolom, hogy megerősítést nyertek a felállított hipotézisek bizonyos részei. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a szervezeten belül többen rendelkeznek a minőségbiztosításról, minőségfejlesztésről

ismeretekkel és vannak olyanok, akik kimondottan a gyakorlati tevékenységük során tettek szert ezekre az ismeretekre tapasztalati úton, hiszen a meglévő ismereteiket nem iskolában/képzések keretén belül sajátították el. Vannak kollégák a téma széles spektrumát lefedő tudással és a megvalósításban való részvételből eredő gyakorlati tapasztalattal. *A szervezetben tehát rendelkezésre áll a megfelelő szellemi tőke egy EQAVET alapú minőségirányítási rendszer kialakításához és működtetéséhez.* Az adatok elemzéséből az is kiderült, hogy ezek az ismeretek vezetői szinten is megvannak.

Az „Érzékelhető volt-e az Ön számára az iskolai tevékenység minőségének fejlesztését célzó bármilyen tevékenység az intézményen belüli saját innovációként?” kérdésre a válaszadók 2/3-a a „nem” lehetőséget jelölte meg. Az igennel válaszoló 1/3-ból (16 fő) 4 fő nem akart vagy nem tudott példát írni saját fejlesztésre. Az egyik kolléga a válaszában ezt konkrétan meg is fogalmazta: „Saját innovációra nem tudok példát.”. Az igen válaszok tehát csak 12 esetben jelentenek értékelhető adatot. Az innovációként hozott példák nagyon tág időintervallumot fognak át, ami a mindenkori vezetés pozitív hozzáállását mutatja a fejlesztési tevékenységhez. 10 éves időtávra visszatekintő példa „A tanárok diákok által történő anonim értékelése”, 3-4 évre nyúlik vissza „Az Erasmus + és az Erasmus Pro mobilitási program fejlesztése, ennek során az iskola nemzetköziesedési stratégiájának kidolgozása” és az idei tanévre utaló az „oktatói értékelés”. Ezalatt az időtartam alatt az iskola igazgatói székében három különböző személy váltotta egymást. Vezetői szinten tehát úgy tűnik, hogy hagyományt teremtő a fejlesztések iránti elköteleződés.

Az iskolában határozottan nem működik minőségirányítási rendszer. Elkezdődött egy folyamat a kialakítására, de jelenleg rendszerről még nem beszélhetünk. 27 fő bizonytalan a rendszer létezésének megítélése tekintetében. 6 fő talán nem és 21 fő talán igen választ adott a működéssel kapcsolatban. 22 kolléga azonban határozottan azt állítja, hogy a Krúdyban működik minőségirányítási rendszer. A 22-ből két kolléga csak a tanfelügyeleti rendszert ismeri a modellek közül és úgy nyilatkozott (az adott kérdésre úgy válaszolt), hogy nem ismeri a minőségbiztosítással kapcsolatos fogalmakat. A vezető oldali törekvés és a nevelőtestület oldaláról való bevonódás összhangjának hiányát vélem felfedezni ezekben a válaszokban a többi kérdésre adott válaszokkal együtt nézve az eredményeket.

A vezetői törekvés megvan a minőségirányítási rendszer kialakítására. Ezt a korábbiakban leírtak egyértelművé tették. A nevelőtestület viszont nem látja a folyamat

jelenlegi állapotát. Ennek természetesen számos oka lehet, de a kérdőív nyújtotta elemzési lehetőség keretei közt maradva, az egyik oknak a folyamatokban való részvétel hiányát mondanám. Az eddigi rendszerekben/programokban való részvételről azt láttuk, hogy szűk körű volt. Ez természetesen a mostani folyamatban való részvétel mértékéről csak egy feltételezést ad, de a meglévő háttérismerettel, nagy valószínűséggel merem állítani, hogy a helyzet a részvétel arányában nem változott. Aminek pedig nem válunk a részesévé, annak alakulását nem követjük olyan szorosan nyomon. A működik-e jelenleg minőségirányítási rendszer kérdésre adott válaszok magyarázatát én ebben látom.

A következő két kérdésre adott válaszok vizsgálata nagyon izgalmas, azért mert egy olyan témát vet fel, amiről feltételezések voltak/vannak és a hipotézisek egyikében azokat meg is fogalmaztam, de eddig egy-egy informális beszélgetésben elhangzottakon túl tényekre alapuló információk nem álltak rendelkezésre. Az első ilyen kérdés az, hogy „Részt vállalna-e az iskolában működő minőségirányítási rendszerhez kapcsolódó feladatokban?” (7. ábra)

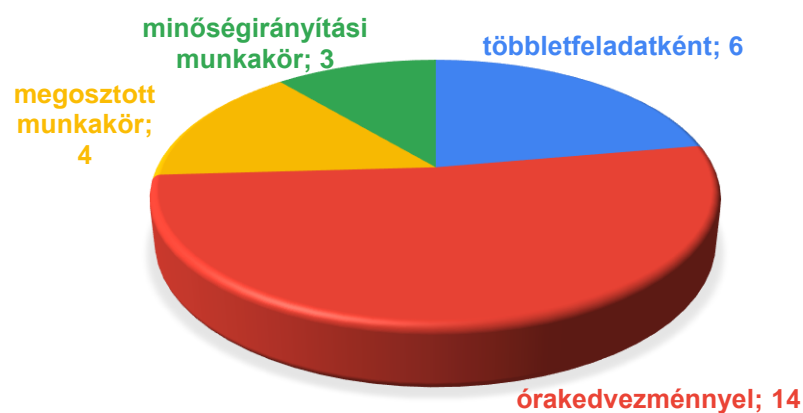


7. ábra Részt vállalna-e az iskolában működő minőségirányítási rendszerhez kapcsolódó feladatokban?? kérdésre adott válaszok megoszlása (adatok: létszám főben) Forrás: saját készítésű diagram

A válaszok megoszlása pedig 3 db határozottan nem, 19 db inkább nem, 17 db inkább igen és 10 db határozottan igen. Ha a reprezentatívnak ítélt minta alapján vonok le következtetéseket a sokaságra vonatkozóan, akkor azoknak a 27/49 aránya, akik valamilyen mértékű (100 %-os vagy legalább 50 %-nál nagyobb) hajlandóságot mutatnak a minőségirányítási rendszerben tevékenykedni rendkívül kedvező. Ha a 27 főt a teljes sokasághoz viszonyítom a 27/91 arány (30 %) még mindig jó esélyt jelenthet arra, hogy egy jól szabályozott rendszer kialakuljon, és hosszú távon működjön, hiszen a tantestületekről általánosan elfogadott megállapítás a 1/3, 2/3-os szabály. Azaz, hogy a terheket egy tantestületen belül, annak általában 1/3-nyi része vállalja fel folyamatosan és a 2/3 tulajdonképpen a többiek munkájának közvetett haszonélvezője. Ez a „modell”

már hosszú idő óta működőképes konstrukciónak bizonyul, így a 27/91 arány (közel 30 %) bizakodásra adhat okot egy minőségirányítási rendszer hosszú távú, hatékony működésére is.

A „Milyen formában vállalna feladatot az iskolai minőségirányítási munkában?” kérdésre adott válaszok köre alapvetően meghatározhatja az emberi erőforrás oldalról, hogy lehetőség van-e struktúraváltáson gondolkodni az új rendszer kapcsán. Erre a kérdésre értelemszerűen csak azok válaszoltak, akik valamilyen hajlandóságot mutatnak egy ilyen jellegű feladatvégzésre, vagyis az előző kérdésre „határozott igen”, vagy „inkább igen” választ adtak (összesen 27 ilyen válasz érkezett). (8. ábra)



8. ábra. „Milyen formában vállalna feladatot az iskolai minőségirányítási munkában?” kérdésre adott válaszok megoszlása (adatok: létszám főben) Forrás: saját készítésű diagram

A válaszokból az látszik, hogy a kollégák nem kívánnak kilépni az eddigi keretből és továbbra is oktatóként, pedagógusként kívánnak dolgozni és mellette hajlandóak akár többletfeladat végzésével is bekapcsolódni a minőségirányítási, minőségbiztosítási feladatokba. A 27 főből 3 fő jelezte, hogy a *nem oktatói munkakört* is vállalná a feladathoz kapcsolódóan. A három főből kettő munkaidejének jelentős részében jelenleg sem oktatói tevékenységet végez, hanem az oktatásszervezésben vesz részt, lévén valamilyen *vezetői beosztásban* dolgozik (igazgató, igazgatóhelyettes). A 27 főből hatan többletfeladatként, tizennégyen órakedvezményel, négyen pedig megosztott munkakörben tudnának elképzelni egy ilyen feladatvállalást. Ezek azok a szervezeti szintű megoldások, amelyek *(ha nem is ennél a feladatnál, de)* eddig is megjelentek a köznevelési intézményekben.

A feltevésem, hogy a szervezet tagjaiban megvan a hajlandóság új szervezeti struktúrában való gondolkodásra, ezen vizsgálódás alapján nem nyert megerősítést. Ilyen jellegű

döntés esetén tehát a vezetőknek egy olyan koncepciót kell tudnia felvázolni, ami vonzóvá tehetné a kollégák számára a változást, változtatást. A felmérés kérdéseire adott válaszok háttérében az is benne lehet, hogy a szervezeti struktúra változás értelmezése a kérdés megfogalmazójának és a válaszadónak más jelentéssel bír. A vizsgálódás részletezettsége pedig nem tette lehetővé a jelentéstartalom behatárolását.

A hipotézisek vezetői szintű elkötelezettségre, feladatvállalási hajlandóságra és ismeretek meglétére vonatkozó feltételezései már megerősítést nyertek. A következő kérdés válaszaiból kiderült, hogy ezeket a vezetői jellemzőket a szervezet tagjai érzékelik-e az intézményi működés során. A „*Tapasztalata szerint vezetői szinten (igazgató, igazgatóhelyettes, munkaközösségvezető) fontosnak tartják-e az iskolában folyó munka minőségfejlesztését?*” A 49 válaszadóból 47 tapasztal vezetői szintű elkötelezettséget a minőségfejlesztésben és ebből 30 gondolja, hogy ez így természetes, vagyis egy vezetőtől ez egy elvárható hozzáállás. (9. ábra)



9. ábra. „Tapasztalata szerint vezetői szinten fontosnak tartják-e az iskolában folyó munka minőségfejlesztését?” kérdésre adott válaszok megoszlása (adatok: létszám főben) Forrás: saját készítésű diagram

A 47-ből 17 kolléga tapasztalja az elkötelezettséget a vezetőktől, de úgy gondolja, hogy a minőségfejlesztés nem a vezetőkön múlik. Ebből a 17 kollégából viszont tízen még semmilyen minőségfejlesztéssel kapcsolatos programban nem vállaltak szerepet, nem vettek részt. (Érdekes lenne megvizsgálni, hogy ezek a személyek milyen tényezőket tartanak relevánsnak az iskolai minőségfejlesztésére vonatkozóan.) A 49 válaszadó közül mindössze ketten nem tapasztalják azt, hogy az iskolában a vezetőknek fontos a minőségfejlesztés és úgy gondolják, hogy annak kellene lennie. A két válaszadó közül

azonban mindkettő érzelmi minőségfejlesztést célzó tevékenységet az iskolában és egyikőjük még részt is vállalna a feladatokból.

Az gondolom, hogy a fenti válaszok alapján megerősített az a feltevés, hogy a vezetők szükségesnek érzik a minőségirányítási rendszerek működtetését, a minőségfejlesztést az iskolában, bár hozzáállásuk megnyilvánulásainak nagyobb nyilvánosságot adhatnának.

Összegzésként a felmérés alapján elmondható, hogy a hipotézisekben megfogalmazottak, bár nem teljes körűen, de megerősítést nyertek. Az iskola szervezetében megvan a megfelelő ismeret, a szellemi tőke és a hajlandóság is a minőség rendszerszintű, akár EQAVET alapú fejlesztésére. Mindehhez párosul vezetői szintű ismeret, tapasztalat és elköteleződés. További vizsgálódást igényelne azonban annak felderítése, hogy mi szükséges ahhoz, hogy a szervezeti felépítésben végbe tudjon menni az a változás/változtatás, ami immár külső környezeti támogatással bír és elősegíthetné a minőségfejlesztési tevékenység hatékonyságát az intézményben.

V. 4. Mit tehet a vezető?

A Krúdy minőségbiztosítási és minőségfejlesztési tevékenységének bemutatásakor minden esetben igyekeztem a vezetői szerepvállalás fontosságát is bemutatni, ráirányítani a figyelmet arra, hogy mit tud tenni egy vezető, hogy hatékonyan működjenek a minőségbiztosítási folyamatok az iskolában. A dolgozatomban ezen fejezetének lezárásában ezeket a gondolatokat foglalom össze. Az gondolom, hogy a mostani jogi környezet adta lehetőséget mindenképpen ki kellene használni és egy tisztán minőségbiztosítási feladatokat tartalmazó munkakört kellene létrehozni. A munkakör elvállalására pedig meggyőzni azokat a kollégákat, akik hosszú ideje benne vannak a minőségbiztosítási tevékenységben. Egy-két főből álló kis szervezeti egységet kellene létrehozni és a szervezeti hierarchiában közvetlenül az igazgató alá kellene rendelni. A minőségirányítás kérdéskörében teljes döntési és intézkedési jogkört is kellene számukra biztosítani. A minőségirányítási rendszer kialakításának alakulásáról a tantestületet pedig folyamatosan informálni kellene. Minden elindított folyamatnak egyértelműsíteni a célját a tantestületbe, elkerülendő minden bizonytalanság, félelem. Fontos lenne az új szervezeti egység tagjaival kidolgozni olyan módokat, amivel a kollégákat ösztönözni lehetne a tevékenységben való részvételre. A dolgozat korábbi részében említettem is már

oktatásszervezési módokat, amelyekkel kifejezhető, hogy vezetőként a minőségfejlesztési munkát tartjuk olyan fontosnak, hogy annak végrehajtásához biztosítsuk a kolléga számára az időt. A jelenlegi helyzet szerint a fenntartói részről még anyagilag is ösztönözni lehetne az ilyen tevékenységeket. Fontosnak tartanám a meglévő tudás feltárását, összegyűjtését is egy dokumentumtár létrehozásával. Ezek az intézkedésekkel azt gondolom, hogy kifejeződne, hogy a vezető a minőségfejlesztési, minőségirányítási tevékenységet prioritásként kezeli és az is, hogy nem kizárólag vezetői feladatnak tekinti, de nem is egy szűk csoport munkájának.

Vezetőként nagyon fontos, hogy az új minőségirányítási rendszer kialakításának fő motivációjaként ne a kötelező jelleg legyen kiemelve, hanem az iskola érdeke.

ÖSSZEFOGLALÁS

Dolgozatomban az új törvényi előírás szerint bevezetendő EQAVET önértékelés alapú minőségirányítási rendszer kialakításának előzményeiről, jelenlegi állapotáról és jövőbeni lehetőségeiről írtam egy konkrét szakképző intézményre nézve. A választott szakképző intézmény az az iskola, ahol jelenleg is dolgozom, és amelynek működését az elmúlt években pedagógusként, középvezetőként és igazgatóhelyettesként is megtapasztalhattam. A bemutatott iskola a Szegedi Szakképzési Centrum Krúdy Gyula Szakképző Iskolája, amely intézményben 2022 augusztusáig minőségirányítási rendszert kell kialakítani.

Dolgozatomban a magyar minőségbiztosítási programok és az EQAVET keretrendszer bemutatását követően röviden ismertettem, hogy az iskola melyik programba kapcsolódott be és milyen tényezőit tudta hasznosítani. Az EQAVET önértékeléssel a Krúdy egy projekt keretében találkozott és ennek későbbiekben hasznosítható tapasztalatairól részletes elemzést készítettem. A dolgozat lezárásaként egy kérdőíves felmérés keretében két feltételezésemet vizsgáltam a Krúdyban folyó minőségirányítási tevékenység jövőbeli alakulásának lehetőségeiről. A Krúdy minőségbiztosítással kapcsolatos tevékenységét mindig vezetői akarat indította el és mindig valamilyen programhoz, projekthez kapcsolódott. A nevelőtestületben a minőségbiztosítási tevékenység kezdete óta vannak a téma iránt elkötelezett kollégák, akik munkájával az adott program, vagy projekt által meghatározott feladatokat az iskola mindig teljesítette, de a minőségfejlesztés iránti elkötelezettség nem vált a szervezeti kultúra részévé és ha az nem teljesítendő feladatként fogalmazódott meg, akkor nem is történt ilyen irányú cselekvés.

A minőségirányítási rendszer kialakítása érdekében tett jelenlegi lépéseket is egy kötelező előírás teljesítése motiválja. Szükséges azonban, hogy a valódi minőségfejlesztő munkához a szervezet minél nagyobb része bevonódjon. Ezért vizsgáltam meg, hogy a szükséges tudás és ismeret mellett van-e hajlandóság a szervezet tagjaiban arra, hogy részt vállaljanak az új minőségirányítási rendszerben. Egy ilyen rendszer kialakításához és működtetéséhez a legnagyobb mértékben felhasznált erőforrás az emberi erőforrás. A tapasztalatok alapján a korábbi programok megvalósítása során nem gazdálkodtak a vezetők jól ezzel az erőforrással. Ezért is vizsgáltam azt, hogy megvan-e a lehetőség arra,

hogy egy erőforrás felhasználás szempontjából hatékonyabb rendszer kerüljön kialakításra. A vizsgálódás eredménye azt mutatja, hogy vezetői szinten, még kellene erőfeszítéseket tenni a kollégák meggyőzésére, hogy egy új struktúrában vállaljanak minőségbiztosítási feladatokat kilépve az oktatói munkakörükből. A lehetőségek adottak és azok kihasználása leginkább a vezetői akaraton múlik.

A kérdés, hogy vajon az iskola vezetése tanult-e a múltban megtapasztalt hibákból és az új minőségirányítási rendszert a sokadik teljesítendő programként kezeli majd vagy önmaga és a nevelőtestület számára is egy eszköznek tekinti majd az intézmény hosszú távú sikerességéhez, tevékenységének minőségfejlesztéséhez.

IRODALOMJEGYZÉK

- 12/2020. (II.7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. (2020.. II. 7.). Budapest.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. (2019.. XI. 28.). Budapest.
- A TANÁCS AJÁNLÁSA (2020. november 24.) a fenntartható versenyképességet, a társadalmi méltányosságot és a rezilienciát célzó szakképzésről (2020/C 417/01). (2020.. november 24.). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés dátuma: 2021.. március, forrás: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01))
- Ákos, M. (2010.). A Minőségfejlesztési terület munkája. *Szakiskolai Fejlesztési Program 2006-2009 Tanulmánykötet*. (G. Ferenc, Szerk.) Budapest.
- André Dániel, Kiszter István, Marton József, Meskóné Tóth Ágota, Molnárné Stadler Katalin, Torma Gabriella. (2016-2017.). AZ EQAVET+ keretrendszer nemzeti adaptációja. (P. Palotai, Szerk.) Budapest: NSZFH. Letöltés dátuma: 2021.. március 13.
- Angyal, Á. (2010.). COMENIUS 2000. *Minőség-Fejlesztés Oktatói Segédlet NYME-PSZK*. Letöltés dátuma: 2021.. 03. 13., forrás: <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=368>
- AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2009. június 18.) a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referencia-keretének létrehozásáról (2009/C 155/01). (2009.. június 18.). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés dátuma: 2021.. március, forrás: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=PT)
- Dr. Heidrich, B., & Csiszár, B. M. (2010.. november). Az ÚMFT TÁMOP 2.2.1-08/1-2008-0002 "A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése" kiemelt projekt rövid bemutatása. (T. Turos, Szerk.) *Magyar Minőség*, 54-77.
- Gál, F. (2010.). *A Szakiskolai Fejlesztési Program fejlesztései*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- ITM, I. (2019.. március 28.). Szakképzés 4.0 - A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. *SZAKKÉPZÉS 4.0*. Budapest: Innovációs és Technológiai Minisztérium.
- Karvázy, E. (2021.). Az EQAVET működtetésének új európai keretei. *NSZFH*. Budapest. Letöltés dátuma: 2021.. április

Králik, T., & Molnárné, K. S. (2010.. február 22.). Módszertani Kézikönyv az Egységes Szakképzési Minőségirányítási Keretrendszer bevezetéséhez 03. verzió. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Králik, T., & Molnárné, K. S. (2018.. december). Gyakorlati(as) útmutató szakképző intézmények számára az EQAVET+ Keretrendszer szerinti önértékelés elvégzéséhez. (K. Eszter, Szerk.) Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. Letöltés dátuma: 2021.. március, forrás: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/eqavet_onertekeles_utmutato.pdf

Módszertani javaslat a szakképzésben dolgozó oktatók teljesítményértékeléséhez Szakképző Intézmény vezetői számára. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2021.. március 13., forrás: <https://ikk.hu/dokumentumok#M%C3%B3dszertani%20%C3%BAtmutat%C3%B3k>

Molnárné, K. S., & Králik, T. (2009.. június 15.). Az Egységes Minőségirányítási Keretrendszer bevezetése. Budapest.

Mellékletek

1. melléklet: Az EQAVET+ Keretrendszer indikatív jellemzői és indikátorai Forrás: Saját készítésű táblázat a (André Dániel, Kiszter István, Marton József, Meskóné Tóth Ágota, Molnárné Stadler Katalin, Torma Gabriella, 2016-2017.) forrás alapján

Az EQAVET+ Keretrendszer indikatív jellemzői

Minőségi kritérium	Indikatív jellemző
<p>TERVEZÉS</p> <p>A tervezés tükrözi az érdekelt felek által osztott stratégiai jövőképet, továbbá egyértelműen meghatározott célokat, intézkedéseket és mutatókat tartalmaz.</p>	1. A szakképző intézmények által kitűzött helyi célokban tükröződnek az európai, országos és regionális szakoktatási és szakképzési politikai célok
	2. Egyértelműen meghatározták a célokat és figyelemmel kísérik őket, és a képzéseket úgy alakítják ki, tervezik meg, hogy elérjék ezeket a célokat.
	3. Az egyes helyi vagy egyéni igények meghatározása érdekében folyamatos konzultáció folyik a szociális partnerekkel és minden más releváns érdekelt féllel.
	4. A minőségirányítási és minőségbiztosítási felelősségi körök kifejezett elosztása megtörtént.
	5. A személyzetet már a korai szakasztól bevonják a tervezésbe, ideértve a minőségfejlesztést is.
	6. A szolgáltató együttműködő kezdeményezéseket tervez más szakoktatási és szakképzési szolgáltatókkal és minden más releváns féllel.
	7. Az érdekelt felek részt vesznek a helyi igények elemzésének folyamatában.
	8. A szakoktatási és szakképzési szolgáltatók egyértelműen meghatározott és átlátható minőségbiztosítási rendszerrel rendelkeznek.
	9. Intézkedéseket határoznak meg az adatvédelmi szabályoknak való megfelelés biztosítására.
<p>VÉGREHAJTÁS</p> <p>A végrehajtási terveket az érdekelt felekkel konzultálva állították össze, és egyértelműen meghatározott elveket tartalmaznak</p>	10. A végrehajtási tervekben meghatározott célok elérése érdekében az erőforrások belső elosztása megfelelően megtörtént.
	11. Az eltervezett intézkedések végrehajtása érdekében egyértelműen meghatározott módon támogatást élveznek a megfelelő és integratív partnerségek, ideértve a tanárok és a szakoktatók közötti együttműködést is.
	12. A munkatársak kompetenciáinak fejlesztésére irányuló stratégiai terv megállapítja a tanárok és szakoktatók képzési szükségleteit.
	13. A munkatársak rendszeresen képzésen vesznek részt, és együttműködést alakítanak ki a megfelelő külső érdekelt felekkel a képességfejlesztés és a minőségjavítás támogatása, valamint a teljesítmény fokozása érdekében.
	14. A szakképző intézmények képzési programjai lehetővé teszik a tanulók/ képzésben résztvevők számára, hogy elérjék az elvárt tanulási eredményeket, valamint hogy aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban.
	15. A szakképző intézmény olyan tanulóközpontú megközelítés alkalmazásával válaszolnak az egyének tanulási igényeire, amelyek lehetővé teszik a tanulók/ képzésben résztvevők számára az elvárt tanulási eredmények elérését.
	16. A szakképző intézmények a digitális technológiák és az online tanulási eszközök használatának segítségével előmozdítják az innovációt a tanítási és tanulási módszerek terén, az iskolában és a munkahelyen egyaránt.
	17. A szakképző intézmények érvényes, pontos és megbízható módszereket alkalmaznak az egyének tanulási eredményeinek az értékelésére.
<p>ÉRTEKELÉS</p> <p>Az eredményeket és a folyamatokat rendszeresen ellenőrzik, és ezt</p>	18. A nemzeti és regionális szabályozás vagy keret szerint, vagy a szakoktatási és szakképzési szolgáltató kezdeményezésére időszakonként önértékelésre kerül sor.
	19. Az értékelés és a felülvizsgálat kiterjed az oktatási folyamatokra és eredményekre, köztük a tanulók elégedettségének, valamint a személyzet teljesítményének és elégedettségének az értékelésére is.

mérésekkel támasztják alá.	20. Az értékelés és a felülvizsgálat magában foglalja az adatok gyűjtését és felhasználását, és megfelelő és hatékony mechanizmusokat tartalmaz a belső és külső érdekelt felek bevonására.
	21. Korai figyelmeztető rendszerek működnek.
FELÜLVIZSGÁLAT	22. A tanulási és tanítási környezetről és egyéni tanulási tapasztalatról szóló tanulói visszajelzéseket összegyűjtik. Ezeket a tanárok és minden más releváns érdekelt fél visszajelzéseivel együtt a további intézkedések meghatározásához használják fel.
Az eredményeket és a folyamatokat rendszeresen ellenőrzik, és ezt mérésekkel támasztják alá	23. Széles körben és nyilvánosan hozzáférhetők a felülvizsgálat eredményeiről szóló információk.
	24. A visszajelzési és felülvizsgálati eljárások a szervezet stratégiai tanulási folyamatának részei, támogatják a jó minőségű szakképzési szolgáltatás kifejlesztését és javítják a tanulók, képzésben résztvevők esélyeit.
	25. Az értékelési folyamat eredményeit megvitatják az érdekelt felekkel, és megfelelő cselekvési terveket állítanak össze.

EQAVET indikátorok

1. Minőségbiztosítási rendszert alkalmazó szakképző intézmények aránya.
2. A képzők képzésébe történő befektetés.
3. A szakképzési programokban résztvevők aránya.
4. A szakképzési programokat elvégzők aránya.
5. A szakképzési programok résztvevőinek elhelyezkedési aránya.
6. A megszerzett készségek alkalmazása a munkahelyen.
7. Munkanélküliségi ráta.
8. Hátrányos helyzetű, sérülékeny társadalmi csoportok aránya.
9. A munkaerő-piaci szakképzési igények meghatározásának mechanizmusai.
10. A szakképzéshez való jobb hozzáférés előmozdítását szolgáló rendszerek.

2. melléklet Az oktatói értékelési rendszer terület és szempontrendszere (Módszertani javaslat a szakképzésben dolgozó oktatók teljesítményértékeléséhez Szakképző Intézmény vezetői számára) forrás alapján

	Értékelési terület	Értékelési szempont	Magyarázat	Mérési indikátorok (szempontok adatforrásai)	Érték 1-6-ig
Munkakör értékelése	1. Képzettség - szakképzettség	Szakirányú végzettség.	A tanított szaknak, tantárgynak megfelelő szakirányú végzettség.	oklevelek, bizonyítványok, tanúsítványok	6
		Pedagógiai végzettség	Tanári, szakoktatói végzettség.		
		Szakirányú továbbképzés	Szakmai és pedagógiai továbbkézések.		
		Nyelvismeret	Igazolt nyelvismeret.		
		Megállapítás szabályai: 6: az "5" túl szakirányú további diploma-, szakvizsga, akkreditált továbbkézések (az iskola számára hasznos további kompetenciák); 5: szakirányú + pedagógiai végzettség (diploma, szakvizsga); 4: jogszabályban előírt szakirányú végzettség, pedagógiai végzettség nélkül; 3: szakirányú szakmai végzettség + felsőfokú végzettség; 2: középfokú szakirányú végzettség (érettségi) + mestervizsga; 1: középfokú szakirányú végzettség			
Munkakör értékelése	2. Szakmai tapasztalat	Pedagógusként eltöltött idő		szakmai önéletrajz, KIRA adatok	6
		Releváns munkaerőpiaci tapasztalat	A pedagóguspályára szakirányú munkaerőpiaci tapasztalattal érkező oktatók, szakirányú gyakorlati ideje.		
		Nemzetközi szakirányú tapasztalat	A fenti gyakorlati tapasztalatat külföldön.		
Munkakör értékelése	3. Munkaerőpiaci érték	Szervezetben belüli hatása az intézményi eredményességre	Az iskolán belül az iskola eredményességére gyakorolt közvetlen hatása (pl. meghatározó szakmai vizsgatárgy, érettségi tárgy, hátrányos helyzetűek támogatása, segítése stb.).	az intézményi jövőkép és stratégia alapján meghatározott munkaköri értékek	6
		Stratégiai szakterület	Az iskola meghatározó szakmai területének oktatója, keresett, magas munkaerőpiaci értékű szakirányú.		
Szakmai kompetenciák	4. Szakmai felkészültség	Pedagógiai eredményesség.	Szakmai területén mérhetően, bizonyíthatóan eredményes oktató.	központi mérések, vizsgaeredmények, versenyeredmények	6
		A duális partnerek által alkalmazott korszerű ismereteket beépíti a tanulás-tanítás folyamatába.	Figyelemmel kíséri és beépíti a tanulási-tanítási folyamatba a szakmai területének változó tartalmát, a duális partnerek elvárásait.	tervezési dokumentumok, óralátogatás, munkaerőpiaci, duális partneri visszajelzések	
		Szakirányában biztos, megalapozott korszerű szakmai tudással rendelkezik. Szakmai-pedagógiai céljai elérése érdekében képző önmagát.	Biztos szakmai tudás, önképzés, képes és kíván is megújulni, tudása korszerű és naprakész.	tervezési dokumentumok, óralátogatás, munkaerőpiaci, duális partneri visszajelzések	
	5. A szakképzés-releváns korszerű módszertan alkalmazása	A tantervi követelményekhez és a KKK-hez viszonyított hozzáadott érték.	Pedagógiai tevékenységének hozzáadott értéke, a mérhető tanulói teljesítmény.	KRÉTA adatok, lemorzsolódás, tanulói eredmények.	6
		Gyakorlatorientált, tevékenységközpontú, tanulási eredmény alapú módszereket alkalmaz.	Tanulási-tanítási tevékenysége során alkalmazza a korszerű módszereket, a kooperatív módszertant, a digitális tanulást, az önálló tanulást, a projekt-módszert. Fejlesztő a "soft skill" -eket, problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, stb. A tanulási eredmény eléréshez tudatosan választja meg az eredményes módszereket.	óralátogatás, tervezési dokumentumok	
		Digitális eszközök, módszerek alkalmazása.	Tanulási-tanítási folyamatban rendszeresen alkalmazza a digitális eszközöket, azokat tudatosan a pedagógiai folyamat céljainak megfelelően, rutinszerűen alkalmazza.	óralátogatás, tervezési dokumentumok	
		A tanulók, tanulócsoporthoz egyéni szükségletekhez illeszkedő módszereket és munkaformákat alkalmaz (pl. differenciált oktatás).	A módszereket a tanulók és a tanuló csoportok igényeinek, előzetes tudásának megfelelően választja ki, differenciált oktatást alkalmaz.	óralátogatás, tervezési dokumentumok	
		A szakképzési tartalomhoz megfelelő munkaformákat alkalmaz.	Pedagógiai folyamatához választja a munkaformákat, korszerűen. A szakképzés elvárásainak megfelelően alkalmazza a frontális, csoportos és egyéni munkaformákat.	óralátogatás, tervezési dokumentumok	
	6. Pedagógiai tervezés	Részt vesz az intézmény belső tananyagfejlesztési tevékenységében, a tudásmegosztásban.	Foglalkozásaira rendszeresen készít tananyagot, amely tükrözi a szakmai korszerűséget (tartalom, módszer, digitalizáció) a szakmai munkáját, tudását megosztja kollégáival.	óralátogatás, digitális anyagok, belső továbbképzések dokumentumai, munkatársak és tanulókkal	6
		Részt vesz a munkaterv elkészítésében, a saját dokumentumaiban nyomonkövethető az összhang az intézményi célokkal.	Az iskolai tervek elkészítésében részt vesz; pedagógiai tervei összhangban vannak a szakképzés ágazati és intézményi céljaival.	dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma) óralátogatás tanulói, duális partneri vélemény	
		Tervezésében figyelembe veszi a tanulói igényeket és adottságokat, beépíti a digitális oktatás módszereit és eszközeit.	Pedagógiai tervei tanuló és csoport fókuszúak, differenciáltan tervezi meg a pedagógiai folyamatokat: terveiben korszerű digitális oktatás hangsúlyosan jelen van.	dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma) óralátogatás tanulói vélemény	
		Tervező tevékenységében épít a tanulók aktív részvételére.	Tervezett módszerei, munkaformái a tanulói aktivitást, a gyakorlatorientált képzést támogatják.	dokumentumelemzés, óralátogatás	
Terveiben szerepet kap a tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.		Tudatosan tervezi meg a tanulók motivációját, a feladatok kijelölésével, változatos, figyelmet igénylő munkaszervezéssel.	dokumentumelemzés, óralátogatás		
Tervezésében épít a duális képzőhelyen szerzett ismeretekre, tapasztalatokra, valamint a tanulók előzetes tudására.		Minden oktató terveiben figyelembe veszi a tanuló szakirányát, épít a ezzel kapcsolatos előzetes tudásuk és a duális képzőhelyen megszerzett tudásra és tapasztalatokra.	dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma), tanulók előzetes eredményei óralátogatás tanulói, duális partneri vélemény		

	Értékelési terület	Értékelési szempont	Magyarázat	Mérési indikátorok (szempontok adatforrásai)	Érték 1-6-ig
Szakmai kompetenciák	7. Pedagógiai értékelés	A pedagógiai folyamathoz illeszkedve diagnosztikus, fejlesztő és összegző értékelést alkalmaz.	Ismeri és pedagógiailag tudatosan alkalmazza az értékelési módszereket.	dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma), tanulók előzetes eredményei óralátogatás tanulói vélemények	6
		A pedagógiai célokhoz, a tantervi követelményekhez és KKK-hoz illeszkedő értékelést alkalmaz.	Értékelési rendszere koherens, a követelmények alapján meghatározott.	dokumentumelemzés (munkaközösségi tervek, beszámolók, szakmai program)	
		Az oktatási folyamat elején ismerteti az elvárásokat a szülőkkel, tanulókkal.		dokumentumelemzés, szülői, tanulói kérdőívek, (munkaközösségi tervek, beszámolók, szakmai program)	
		A visszajelzései rendszerek, egyértelműek, tárgyilagosak, fejlesztő hatásúak.		dokumentumelemzés (munkaközösségi tervek, beszámolók, szakmai program) Kréta,	
		A duális gyakorlati képzőhely értékelési gyakorlatát összehangolja az iskola értékelési gyakorlatával.	Szakmai elméleti és gyakorlati oktatókért értékelési rendszerét összehangolja a duális képzőhely értékelési rendszerével.	duális partneri vélemények	
		Ellenőrzéseinek méréseinek, értékeléseinek eredményeit rendszeresen szakszerűen elemzi, felhasználja a tanulók fejlesztési céljainak és feladatainak kijelölésében.	Az értékelés eredményeinek elemzésével visszaeset a pedagógiai folyamatra (tartalom, módszer, munkaforma), annak fejlesztéséhez használja fel.	vízsgaeredmények, külső mérési eredmények,	
	8. Együttműködés más oktatókkal, a szülőkkel és a gyakorlati oktatási partnerekkel	Együttműködik az egy osztályban tanító oktatókkal, a tantárgyköziség megvalósításában és a tanulók személyiségfejlesztése érdekében.	Kiemelten fontos a szakmai elméleti - és a gyakorlati oktatók együttműködése.	munkatervek, beszámolók	6
		Részt vesz tudásmegosztásban.	Tudását megosztja és nyitott a szakmai együttműködésre, átadja tudását, támogatja, segíti kollégáinak a munkáját.	munkatervek, beszámolók	
		Együttműködik a szülőkkel és a pedagógiai munkát segítő szakemberekkel.	A szülőkkel való kapcsolat fenntartására törekszik, ehhez használja a digitális eszközöket is (Kréta stb.). A tanulók érdekében együttműködik a a segítő munkatársakkal és szervezetekkel (pszichológus, iskolaorvos, védőnő, gyógypedagógus, szociális munkás, gyógyügyi szakemberek stb.)	szülői vélemények, részvétel a szülői rendezvényeken	
		Aktív pályaeorientációs tevékenységet végez.	Feladatkörének megfelelően bekapcsolódik a pályaeorientációs munkába (rendezvények, társzervezetek, általános iskolák, gazdálkodói szervezetek)	rendezvényterv, beiskolázási eredmények	
		Együttműködik a duális gyakorlati képzőhelyekkel.		duális partneri vélemények	
	9. Személyiségfejlesztő, csoportvezetői, tanulás támogató tevékenység	Pedagógiai munkájában épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre.	A foglalkozásokon és az azon túli iskolai pedagógiai munkájában segíti a közösségépítést, a tanulók együttműködését, közös programokat, kirándulásokat szervez.	munkatervek, tanmenetek, óralátogatás	6
		Támogatja a tanulók önálló gondolkodását, a tanulási-tanítási folyamat részévé teszi a tanulók ötleteit, önálló kezdeményezéseit, ezzel támogatva a munkavállalói és a vállalkozói kompetenciáik fejlesztését.	Épít a tanulói kreativitásra, jól kezeli a tanulói sokszínűségeit, az egyéni ötleteket, kezdeményezéseket támogatja. Fejleszti a munkaerőpiac által igényelt kompetenciákat: önállóság, kreativitás, problémamegoldás, csapatmunka, felelősségvállalás, érzelmi intelligencia, rugalmasság stb.	munkatervek, tanmenetek, óralátogatás	
	10. Innovációs tevékenység és szakmai elkötelezettség	Aktívan részt vesz projekteknél, iskolai fejlesztésekben.		munkatervek, beszámolók	6
		Külső-belső szakmai kapcsolatrendszerrel rendelkezik.	Szakmai kapcsolati támogatják, segítik és ösztönzik a pedagógiai munkájának fejlesztését. Elhivatottság, jellemzi iskolai munkáját.	munkatervek, beszámolók	
Biztosítja, támogatja, megvalósítja a korszerű, szakmai tartalmak, - módszertan és a digitális oktatás alkalmazását.		Az iskolai élet aktív tagja, nyitott az újra, aktívan részt vállal az iskola eredményességében, a külső megítélésének alakításában.	munkatervek, beszámolók,		
Szakmai céljaihoz illeszkedve tudatosan tervezi szakmai munkáját, oktatói karrierjét.		Szakmai munkáját reálisan értékeli, tisztában van értékeivel, nyitott annak fejlesztésére, képi önmagát.	tanéves beszámoló, továbbképzési program		

3. melléklet A vizsgálódáshoz kiküldött kérdőív

Kedves Kolléga!

Az alábbi kérdőív a Krúdy iskola minőségbiztosításával, minőségfejlesztésével kapcsolatosan tartalmaz kérdéseket egy a témában összeállítandó záródolgozathoz. A válaszadás önkéntes és anonim. A kérdőív kitöltése 5-8 percet vesz igénybe.

Köszönöm, hogy a kitöltéssel segíti munkámat!

Ziegler Angéla

1. Milyen munkakörben dolgozik jelenleg?
 - a. oktató, vezetői besorolással (igazgató, igazgatóhelyettes, intézményegység-vezető, intézményegység-vezető helyettes)
 - b. oktató/nem oktató, középvezetői feladatokkal (munkaközösség vezető, műszaki vezető, gazdasági csoportvezető)
 - c. oktató (szakmai tantárgy)
 - d. oktató (közismereti tantárgy)
 - e. az oktatási/nevelési munkát közvetlenül segítő munkakör (iskolapszichológus, szabadidő-szervező, ifjúságvédelmi felelős)
 - f. gazdasági, technikai dolgozó
2. „Részt vett-e az iskolai tevékenységével összefüggésben bármilyen jellegű minőségbiztosítással, minőségfejlesztéssel kapcsolatos képzésen?”
 - a. nem és nem ismerem a minőségbiztosítással kapcsolatos fogalmakat
 - b. nem, de ismerem a minőségbiztosításhoz kapcsolódó fogalomkört
 - c. igen, felsőfokú, egyetemi tanulmányai alatt tanultam ilyen fogalmakról
 - d. igen, a pedagógusi/oktatói munkámhoz kapcsolódóan vettem részt ilyen témájú továbbképzéseken
 - e. egyéb: (Kérem röviden írja le, milyen képzésen vett részt a témához kapcsolódóan!)
3. Melyik minőségfejlesztéssel kapcsolatos alábbi programról/rendszerről hallott már? (többet is megjelölhet)
 - a. TQM
 - b. EFQM Modell
 - c. COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program
 - d. Intézményi Minőségirányítási Program
 - e. Közoktatás Minőségéért Díj
 - f. Szakiskolai Fejlesztési Program
 - g. EQAVET Keretrendszer
 - h. Tanfelügyeleti rendszer
 - i. Egyikről sem
4. Melyik minőségfejlesztéssel kapcsolatos programban vett részt tevőlegesen a következők közül? (többet is megjelölhet)
 - a. TQM
 - b. EFQM Modell
 - c. COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program
 - d. Intézményi Minőségirányítási Program
 - e. Közoktatás Minőségéért Díj
 - f. Szakiskolai Fejlesztési Program
 - g. EQAVET Keretrendszer

- h. Tanfelügyeleti rendszer
 - i. Egyikben sem
5. Érzékelhető volt-e az Ön számára az iskolai tevékenység minőségének fejlesztését célzó bármilyen tevékenység az intézményen belüli saját innovációként?
- a. nem
 - b. igen (Igen válasz esetén, kérem írjon legalább egy fejlesztési tevékenységet!)
6. Jelenleg működik-e az iskolában minőségirányítási rendszer?
- a. határozottan nem működik
 - b. úgy gondolom, hogy talán nem működik
 - c. úgy gondolom, hogy talán működik
 - d. határozottan állítom, hogy működik
7. Részt vállalna-e az iskolában működő minőségirányítási rendszerhez kapcsolódó feladatokban?
- a. határozottan nem
 - b. inkább nem
 - c. inkább igen
 - d. határozottan igen
8. Kérem, erre a kérdésre akkor válaszoljon, ha a 7. kérdésre „inkább igen” vagy „határozottan igen” választ adott! Milyen formában vállalna feladatot az iskolai minőségirányítási munkában?
- a. oktatói munkaköröm mellett, többletfeladatként
 - b. oktatói munkaköröm mellett, órakedvezményel
 - c. megosztott munkakörben (oktatói és minőségirányítási nem oktatói munkakör)
 - d. minőségirányítási nem oktatói munkakörben.
9. Tapasztalata szerint vezetői szinten (igazgató, igazgatóhelyettes, munkaközösségvezető) fontosnak tartják-e az iskolában folyó munka minőségfejlesztését?
- a. igen, ez így természetes
 - b. igen, bár nem rajtuk múlik
 - c. nem, mert nem ők tudnak tenni érte
 - d. nem, de kellene