

Oktatástervezés és –technológia a gyakorlatban

Sándor József

MÉDLAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

Oktatástervezés és –technológia a gyakorlatban

Sándor József



Eger, 2013



Korszerű információtechnológiai szakok magyarországi adaptációja

TÁMOP-4.1.2-A/1-11/1-2011-0021

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszeceniyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Lektorálta:

Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és
Kutató Központ

Felelős kiadó: dr. Kis-Tóth Lajos

Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben

Vezető: Kérészy László

Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Tartalom

1.	Bevezetés	15
1.1	Célkitűzések, kompetenciák a tantárgy teljesítésének feltételei.	15
1.1.1	Célkitűzés.....	15
1.1.2	Kompetenciák.....	15
1.1.3	A tantárgy teljesítésének feltételei	17
1.2	A kurzus tartalma (1-12-ig)	18
1.3	Tanulási tanácsok, tudnivalók	18
2.	Lecke: Az oktatási rendszerek	19
2.1	Célkitűzések és kompetenciák	19
2.2	Tananyag	19
2.2.1	Bevezetés.....	21
2.2.2	A modern oktatási rendszer kialakulása.....	21
2.2.3	Az oktatási rendszer funkciói.....	27
2.2.4	Az oktatási rendszer fejlődési fázisai.....	36
2.3	Összefoglalás, kérdések	38
2.3.1	Összefoglalás	38
2.3.2	Önellenőrző kérdések.....	38
3.	Lecke Tanügyigazgatás.....	39
3.1	Célkitűzések és kompetenciák	39
3.2	Tananyag	39
3.2.1	Bevezetés.....	39
3.2.2	Az oktatási rendszer szabályozásának területei	40
3.2.3	Szabályozó eszközök és mechanizmusok	42
3.2.4	Szabályozási szintek.....	47
3.2.5	Oktatásirányítás.....	48
3.2.6	Az oktatás szabályozásának átalakulása.....	50
3.2.7	A decentralizáció és az állami szerep módosulása	53
3.2.8	A jövő oktatási rendszerei	54
3.3	Összefoglalás, kérdések	58
3.3.1	Összefoglalás	58
3.3.2	Önellenőrző kérdések.....	58
4.	Lecke A közoktatás tervezése.....	61
4.1	Célkitűzések és kompetenciák	61

4.2	Tananyag.....	61
4.2.1	Bevezetés	61
4.2.2	Az oktatástervezés Magyarországon.....	61
4.2.3	A közoktatás területi tervezési rendszere 2012-ig.....	64
4.2.4	Oktatástervezés és területfejlesztés	67
4.3	Összefoglalás, kérdések	68
4.3.1	Összefoglalás	68
4.3.2	Önellenőrző kérdések.....	68
5.	<i>Lecke Minőségfejlesztés és minőségbiztosítás az oktatásban.....</i>	69
5.1	Célkitűzések és kompetenciák	69
5.2	Tananyag.....	69
5.2.1	Bevezetés	69
5.2.2	Minőségfejlesztés a közoktatásban.....	70
5.2.3	Minőségfejlesztés a felsőoktatásban	75
5.2.4	Önértékelés	82
5.2.5	A Közoktatás Minőségért Díj (KMD).....	85
5.2.6	A Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD)	88
5.2.7	A Szakiskolai Önértékelési Modell.....	91
5.3	Összefoglalás, kérdések	93
5.3.1	Összefoglalás	93
5.3.2	Önellenőrző kérdések.....	93
6.	<i>Lecke Közoktatási programok fejlesztése.....</i>	95
6.1	Célkitűzések és kompetenciák	95
6.2	Tananyag.....	95
6.2.1	Bevezetés	95
6.2.2	A távoktató kurzus felépítése.....	97
6.2.3	Kurzustervezési feladatok	98
6.2.4	Tananyagfejlesztés	101
6.3	Összefoglalás, kérdések	113
6.3.1	Összefoglalás	113
6.3.2	Önellenőrző kérdések.....	113
7.	<i>Lecke Pedagógus-továbbképzési programok</i>	115
7.1	Célkitűzések és kompetenciák	115
7.2	Tananyag.....	115

7.2.1	Bevezetés.....	115
7.2.2	Általános ismeretek.....	116
7.2.3	A kérelem szerkezete.....	117
7.2.4	A pedagógus-továbbképzés alapító dokumentumának felépítése	118
7.2.5	A továbbképzés tartalmára vonatkozó részletes információk.....	125
7.2.6	Minőségbiztosítási kötelezettségek és tevékenységek	131
7.3	Összefoglalás, kérdések	132
7.3.1	Összefoglalás	132
7.3.2	Önellenőrző kérdések.....	132
8.	<i>Lecke Felnőttképzési programok fejlesztése és akkreditációja.....</i>	133
8.1	Célkitűzések és kompetenciák	133
8.2	Tananyag	133
8.2.1	Alap információk.....	134
8.2.2	A cél és követelményrendszer	135
8.2.3	A képzés módszerei	139
8.2.4	A képzés személyi és tárgyi feltételei, módszerei, időtartama	145
8.2.5	A képzés egységei, moduljai.....	155
8.2.6	A bekapcsolódás és a részvétel feltételei, a képzési folyamat leírása	155
8.2.7	Az elsajátított ismeret, kialakított készség, képesség, kompetencia alkalmassága a követelmények teljesítésére	157
8.2.8	Az értékelési rendszer alkalmassága a követelmények teljesítésének mérésére	158
8.2.9	Az előzetesen megszerzett tudás elismerése.....	159
8.2.10	A képzés egységeinek, moduljainak egymásra épülése	160
8.2.11	A tananyagok, segédanyagok, segédeszközök, ajánlott és kötelező irodalmak hozzáférhetősége.....	160
8.2.12	A képzés sikeres elvégzését igazoló okirat kiadásának feltételei	161
8.2.13	Visszacsatolás, értékelési lehetőség a képzés résztvevőinek.....	161
8.2.14	Minőségbiztosítás.....	161
8.2.15	A program és a tananyag értékelési szempontjai:	163

8.3	Összefoglalás, kérdések	166
8.3.1	Összefoglalás	166
8.3.2	Önellenőrző kérdések.....	166
9.	<i>Lecke Tréning programok megvalósítása.....</i>	167
9.1	Célkitűzések és kompetenciák.....	167
9.2	Tananyag.....	167
9.2.1	Bevezetés	167
9.2.2	A tréning fogalma.....	168
9.2.3	A tréningprogram főbb jellemzői, sajátosságai.....	168
9.2.4	A tréningek megszervezésének szempontjai	169
9.2.5	Tréningfeladat típusok, példákkal (a teljesség igénye nélkül)	171
9.2.6	A sikeres tréning feltételei	174
9.2.7	A tréningek értékelése, a hatékonyság mérése	176
9.2.8	Egy megvalósult tréningprogram bemutatása	176
9.3	Összefoglalás, kérdések	177
9.3.1	Összefoglalás	177
9.3.2	Önellenőrző kérdések.....	178
10.	<i>Lecke A duális szakképzés rendszere és képzési programja</i>	179
10.1	Célkitűzések és kompetenciák.....	179
10.2	Tananyag.....	179
10.2.1	Bevezetés	180
10.2.2	A német szakképzési rendszer	180
10.2.3	A szakiskolai képzés.....	182
10.2.4	Az üzemek feletti tanműhelyek	184
10.2.5	Az üzemi képzés	184
10.2.6	A szabályozás dualitása	187
10.2.7	Az oktatott szakmák	191
10.2.8	A kerettantervek	191
10.2.9	Megszerezhető bizonyítványok.....	192
10.2.10	Finanszírozás	194
10.2.11	Az európai közösség	197
10.2.12	A képzés individualizálása	197
10.3	Összefoglalás, kérdések	198
10.3.1	Összefoglalás	198
10.3.2	Önellenőrző kérdések.....	198

11. Lecke Új tanulási rendszerek és formák – digitális képzés	199
11.1 Célok, célkitűzések és kompetenciák	199
11.2 Tananyag	199
11.2.1 Előzmények.....	199
11.2.2 A digitális középiskolai oktatás előnyei az intézmények és a leendő e-tanulók számára	200
11.2.3 Az intézményi modell	203
11.2.4 Munka a Digitális Középiskolában	205
11.2.5 Kommunikáció	206
11.2.6 Szerepek	207
11.2.7 A tanítás-tanulási folyamat.....	211
11.3 Összefoglalás, kérdések	215
11.3.1 Összefoglalás	215
11.3.2 Önellenőrző kérdések.....	215

1. BEVEZETÉS

1.1 CÉLKITŰZÉSEK, KOMPETENCIÁK A TANTÁRGY TELJESÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

1.1.1 Célkitűzés

A tanulás sikeres befejezéséhez köthető elvárások rendszere. A képzési cél a tanulási folyamat során alkalmazott tanulásszervezési feladatok útján valósul meg. A célkitűzések, az elsajátítandó kompetenciák meghatározása az elkészített Tematika alapján történjen. A képzési cél kifejtésének egyértelműnek és világosnak kell lennie. (Megismeri, elsajátítja, feldolgozásra kerül, alkotó, kreatív alkalmazás stb.)

A hallgatók képzés során szerzett elméleti ismereteinek gyakorlati kipróbálása, továbbfejlesztése. A háttéranyagok felhasználásával váljanak képessé konkrét oktatási-fejlesztési feladatok megoldására.

Megismeri

- az oktatási rendszerek kialakulását, funkcióit és jellemzőit,
- az oktatási rendszerek szabályozásának területeit, mechanizmusait,
- a közoktatás tervezés szempontjait,
- a minőségfejlesztés és minőségbiztosítás oktatási rendszerbeli aspektusait.
- Elsajátítja
- a közoktatási, pedagógusképzési és felnőttoktatási programok kidolgozásának és akkreditációs eljárásának tevékenységeit,
- a tréning programok kidolgozásához, szervezéséhez és lebonyolításához szükséges ismerteket.
- Megismeri
- a duális szakképzés kialakulását és működő gyakorlatát,
- az új digitális tanulási rendszerek felépítését és működését.

1.1.2 Kompetenciák

Határozza meg mindazokat a kompetenciákat (ismeret – tudás, attitűdöket/nézetek, képességek), melyeket a hallgató a kurzus során elsajátíthat és a sikeres elsajátítás révén képessé válik a kitűzött cél elérésére.

(Ismerje, sajátítsa el, tudja megnevezni, tudja alkalmazni, legyen képes a tanultakat analitikus, szintetizáló formában alkalmazni, értékelni, összehasonlí-tani.)

Kompetenciák:

- Sajátítsa el az oktatás fejlesztési szükségletek felmérési technikáit.
- Tudja alkalmazni a tanulmányi és tantervi programok kidolgozása algo-ritmusát.
- Ismerje az oktatási, tanulási környezet elemzési lehetőségeit.
- Tudja tanult ismereteit alkalmazni a tanulási folyamat szervezésében és irányításában.
- Tudja alkalmazni a pedagógiai értékelés változatos eszközeit.
- Ismerje az IKT eszközök és módszerek oktatási tevékenységben való használati lehetőségeit.
- Legyen képes a meglévő és belépő technológiák jellemzőinek és haszná-latuk hatásainak felmérésére az oktatási környezetben.
- Tudja alkalmazni a megszerzett ismereteit oktatási anyagok és progra-mok kidolgozására, fejlesztésére.
- Legyen képes képzési programok tervezésére, modernizálására.

Tudás

- Rendelkezzen ismeretekkel az oktatástervezésről- és technológiákról.
- Rendelkezzen releváns ismeretekkel az oktatásfejlesztési szükségletek felmérése, az oktatási környezet elemzése, az oktatási, képzési progra-mok tervezése, komplex kidolgozása és megvalósítása terén.
- Képes legyen a tervezéshez szükséges információk meghatározására, ki-szűrésére, feldolgozására és értékelésére.
- Rendelkezzen az oktatástervezéshez, fejlesztéshez szükséges kutatási, értékelési és modellalkotási ismeretekkel, folyamatszervező és irányító képességekkel.

Attitűdök / nézetek

- Legyen képes az oktatás fejlesztési szükségletek ismeretében, a kihívá-sok tudatában konstruktív, innovatív szervezeti stratégiát, programokat kialakítani és menedzselni.

- Legyen képes a tanultakat analitikus, szintetizáló formában alkalmazni a gyakorlati feladat végrehajtása során, szak- és korszerű szemlélettel viszonyuljon az oktatásfejlesztési feladatokhoz.

Képességek

- Legyen képes a tanult elméleti ismereteit, kutatási, elemzési módszereit alkalmazni az oktatástervezésben.
- Tudja alkalmazni ismereteit, aktualizálni és bővíteni a konkrét oktatástervezési- és technológiai feladatnak megfelelően.
- Legyen képes munka, feladat és tartalom struktúrák, tanulási környezetek és tanulási tevékenységek elemzésére, valamint tantervek, különböző célcsoportok számára tananyagok, tanulmányi és továbbképzési programok kidolgozására.

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei

Egyértelműen és konkrétan meg kell határozni azokat a képzés végén várható eredményeket, melyek megszerzését a program a résztvevőknek ígéri (mit fog tudni, milyen szinten, mire lesz képes a tananyag elsajátítása révén).

Határozza meg mindazokat a feltételeket, amelyeket a hallgatónak a programegységben való részvétel során teljesítenie kell.

A tantárgy teljesítésének feltételei:

1. A gyakorlatokhoz kapcsolódó feladatlap eredményes megoldása – legalább 60%-os eredménnyel
2. Az alábbiakból választható gyakorlati feladat eredményes megvalósítása:
 - (a) Oktatásfejlesztési projekt komplex kidolgozása
 - (b) Távoktatási kurzus kidolgozása
 - (c) Oktatócsomag létrehozása
 - (d) Oktatási hatékonyság mérése
 - (e) Technikai eszközök hatékonysági elemzése
 - (f) Duális szakképzési program kidolgozása és implementálása
 - (g) Munkaerő-piaci szükségletfelmérésen alapuló képzési program kidolgozása
 - (h) Komplex vállalati képzési rendszer kidolgozása
 - (i) Felnőttképzési program kidolgozása
 - (j) Tréningprogramok komplex kidolgozása

- (k) Oktatási programok minőségbiztosítási rendszerének kidolgozása
- (l) Pedagógus továbbképzési program kidolgozása
- (m) Digitális képzési rendszer megtervezése, indítási feltételeinek kidolgozása
- (n) Tantárgyi tanterv kidolgozása

1.2 A KURZUS TARTALMA (1-12-IG)

1. Bevezetés
2. Oktatási rendszerek
3. Tanügyigazgatás
4. A közoktatás tervezése
5. Minőségfejlesztés és minőségbiztosítás az oktatásban
6. Közoktatási programok fejlesztése
7. Pedagógus továbbképzési programok fejlesztése és akkreditációja
8. Felnőttképzési programok fejlesztése és akkreditációja
9. Tréning programok megvalósítása
10. A szakképzés duális rendszere és képzési programja
11. Új tanulási rendszerek és formák – digitális képzés
12. Összefoglalás

1.3 TANULÁSI TANÁCSOK, TUDNIVALÓK

A tananyag elsajátítása során a közölt tananyag mellett mindig fontos az aktuális jogszabályi háttér áttekintése, melyek elérhetőségéhez az irodalom jegyzékben találnak ajánlást. Egy-egy lecke elsajátítása után feltétlenül javasolt az ellenőrző kérdések és feladatok áttekintése.

A feldolgozás, illetve a lényeg kiemelés megkönnyítése érdekében egyes fontos kifejezéseket, fogalmakat, tényeket félkövér szedéssel szerepeltettünk.

2. LECKE: AZ OKTATÁSI RENDSZEREK

2.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A hallgatók képzés során szerzett elméleti ismereteinek gyakorlati kipróbálása, továbbfejlesztése. A háttéranyagok felhasználásával váljanak képessé konkrét oktatási-fejlesztési feladatok megoldására.

Megismeri

- az oktatási rendszerek kialakulását, funkcióit és jellemzőit.
- az oktatási rendszerek szabályozásának területeit, mechanizmusait,
- a közoktatás tervezés szempontjait,
- a minőségfejlesztés és minőségbiztosítás oktatási rendszerbeli aspektusait.

Elsajátítja

- a közoktatási, pedagógusképzési és felnőttoktatási programok kidolgozásának és akkreditációs eljárásának tevékenységeit,
- a tréning programok kidolgozásához, szervezéséhez és lebonyolításához szükséges ismerteket.

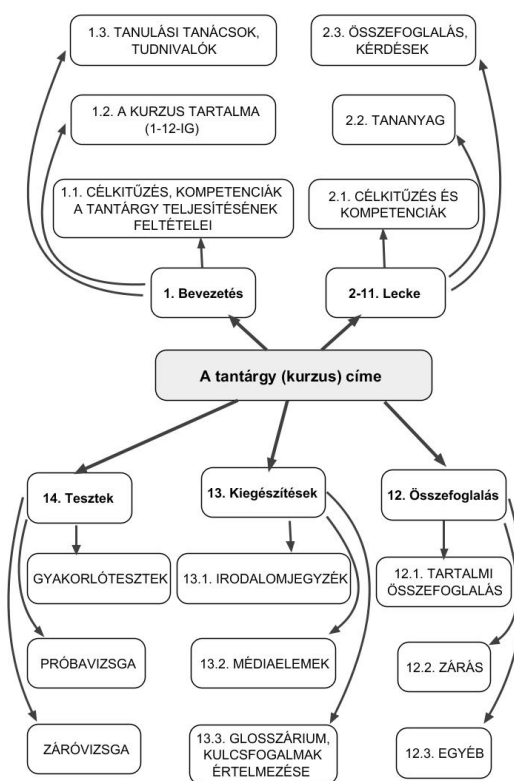
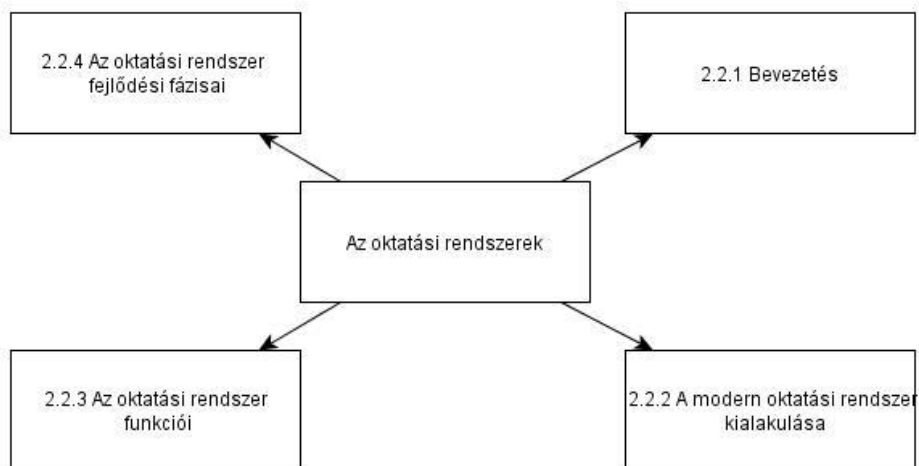
Megismeri

- a duális szakképzés kialakulását és működő gyakorlatát,
- az új digitális tanulási rendszerek felépítését és működését.

2.2 TANANYAG

A tananyag, az oktatás tartalmának feldolgozása, a képzés céljának megfelelően válogatott megtanítandó-megtanulandó ismeretanyag, és az elsajátítás érdekében megtervezett gondolkodási és cselekvési műveletek komplex rendszere.

Tartalmi bemutatás gondolattérkép formájában.



1. ábra: Fogalomtérkép (Minta)

2.2.1 Bevezetés

Ha **oktatásról**, ezen belül pedig **oktatásirányításról** beszélünk, akkor a modern oktatásszociológia eredményeit kell felhasználnunk. Az oktatás a társadalmi folyamatok része, a társadalomra pedig úgy tekintünk, mint óriásrendszerek és alrendszerek összességére. E rendszereket pedig társadalomelméleti módszerrel akarjuk leírni. Az oktatási rendszernek, mint a társadalom egyik nagyrendszerének a leírására valójában rendszerelméleti megközelítést használunk. Ahhoz, hogy az oktatási rendszer jelen helyzetét és állapotát feltárhassuk, és szükség esetén megváltoztassuk, nemcsak arra van szükség, hogy a rendszerelemeket megnevezzük és azok egymáshoz való viszonyát bemutassuk, hanem magának az oktatási rendszernek a kialakulásáról, történetéről is szólnunk kell.

2.2.2 A modern oktatási rendszer kialakulása

Az oktatást rendszerként fogjuk fel. Az oktatási rendszer jellemző jegyei a következők:

- egy ország egész népességét érinti,
- működését törvényekkel szabályozzák,
- döntően közpénzekből finanszírozzák,
- az ország politikai hatósága felügyeli.

A társadalom más rendszereitől elkülönül (szervezetileg és funkciójában egyaránt), de sok szállal kötődik is más rendszerekhez. Olykor ez a kötődés olyan mérvű, hogy egyes nem oktatási intézmények működéséről azt mondhatjuk, hogy beilleszthetők lennének az oktatási rendszerbe. (Ilyenek például a munkaügyi és átképző központok.)

A modern oktatási rendszer a XIX. században alakult ki, és bár természetesen korábban is működtek iskolák, de mellettük más fórumok hatékonyabban vettek részt a felnövekvő nemzedékek oktatásában és nevelésében – pl. a család, a műhelyek, a vallási hagyományok stb.

Az oktatás a XIX. század előtt sok évszázados társadalmi tevékenység volt, de **nem terjedt ki mindenkire** (nem volt tömegoktatás), és nem volt az oktatásnak a mai értelemben vett szervezettsége. Az emberek írni, olvasni alapjában véve nem az iskolában, szervezeten, hanem családban, rokonoknál, a munkahelyen és alkalmyszerűen tanultak meg – már aki megtanult. Nem elszórtan, hanem tömegesen termelődtek újra azok a csoportok, amelyek rendszeres iskolai oktatásban nem részesültek. **A tanítást és a szocializálódást** pedig nem erre felkészített és ezzel foglalkozó szakemberek, tanítók végezték szakmai testüle-

teket alkotva, hanem más fontosabb tevékenység mellett tették ezt, **egyházi személyek** jobbra. Különböző iskolafenntartók (döntően az egyházak, mellettük pedig más társadalmi szervezetek) intézményei sem álltak össze egy rendszerré, hanem többnyire egymástól függetlenül működtek.

Lényeges az is, hogy az **állam nem vonta hatáskörébe az oktatás szervezését, finanszírozását és felügyeletét**. Ennélfogva az ezeket működtető intézményeket – speciálisan képzett szakemberekkel – sem hívta életre.

Kulturális és vallási átalakulás

A modern tömegoktatás a mai formáját a XX. században nyerte el, ám kialakulása nem egy évszázadnyi időbe került, hosszú előtörténete volt. Az első nagy ösztönző erőt a **protestanizmus** létrejötte és törekvése adta. Tanaikból fakadóan gyakoroltak hatást az oktatásra; pl. a katolikusoktól eltérően gondoltak el az ember üdvözülését. Amíg a katolikusoknak ehhez a bűnbocsánat, a megbánás és esetenkénti jócselekedet elég volt, a protestánsok azt hirdették, hogy a jó (erkölcsös) élet folytonos készíttést jelent arra, hogy az egyén felelősséget érezzen saját életviteléért. Ehhez elengedhetetlennek tartották a **Biblia** tanulmányozását, amihez viszont az **anyanyelvi oktatás** mintegy előfeltétellé vált. Mindez felerősítette azt a szándékot, hogy mindenkire kötelezővé tegyék az oktatást.

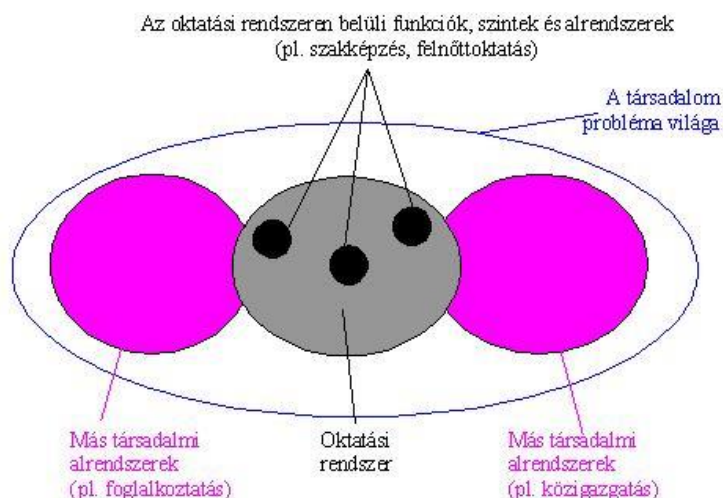
Az oktatás tömegméretűvé tételében az eddigi tanítási folyamatot egységesíteni és racionalizálni kellett. Korábban a tanításban általános volt az egyéni foglalkozás, a szabadság az oktatás idejének megválasztásában, és a mai rendszerektől eltérően a fokozatos előrehaladás elve sem érvényesülhetett jól. **A tömegoktatás gondolata magával hozta az osztály- és tanórarendszer létrehozását is.**

A protestánsok ekképpen kiemelt szerepe nem jelentette azt, hogy a katolikusoknak kisebb lett volna a jelentősége az oktatási rendszer kiépülésében. Versenyhelyzet alakult ki a felekezetek között, aminek az eredményeképpen az oktatás racionalizálása és hatékonyabbá tétele (új módszerek által) következett be és terjedt el. **Az oktatás és a nevelés folyamatának tömegméretekben is működő ellenőrzését a jezsuiták dolgozták ki.** (Központi tanterv és tananyag, általánosan alkalmazott hatékony tanítási módszerek, osztály- és tanórarendszer, vizsgával történő értékelés segítették a rendszer kialakulását.)

Ma természetesnek tűnik, hogy **a kulturális és vallási átalakulás következtében utat tört magának a tömegoktatás.** Valójában azonban nem volt ez ilyen egyszerű, nem talált komolyabb támogatásra ez a gondolat. A kor gondolkodásmódjára, állapotára Fuller-Robinson művéből idézünk: „... a 200 évvel ezelőtt élt gyerek a szüleivel együtt tevékenykedett a mezőkön, a háztartásban,

vagy a kis műhelyekben. Az írástudást a gyerekek töredéke sajátította el a helyi lelkészek, papok, vagy magántanítók segítségével, illetve a módosabb családokon belül. Az európai politikai vezetők és városi elitek bizalmatlanok voltak azzal szemben, amit a francia forradalmárok *petite école*-nak, a tisztelet amerikaiaknak pedig *common school*-nak neveztek. A szervezett iskolák a papok és katonai vezetők képzésében, vagy távoli gyarmatokon lelkek megmentésében játszottak nyilvánvaló szerepet. A tradicionális csoportok azonban azt gondolták, hogy ha iskolákat állítanak a feltörekvők közé, parasztcsaládok közé, akkor ezzel a magasabb társadalmi státusz és a tágabb gazdasági lehetőségek iránti igények robbanásszerű növekedését idéznék elő.” (Fuller-Robinson, 1992.)

A kulturális és vallási átalakulás mellett **még két okot kell figyelembe venni a tömegoktatás kialakulásának magyarázataként.** Az egyik a **gazdasági jellemű változás**, a másik **az állam szerepének átalakulása.**



2. ábra: Belső és külső rendszerintegráció az oktatási rendszerekben.

Halász Gábor: Az oktatási rendszer – Műszaki Könyvkiadó-1320401

A gazdasági változások hatása

Az az elmélet, amelyik a gazdasági élet változásával magyarázza a tömegoktatás megjelenését, főképpen az oktatással kapcsolatos kereslet és kínálat tekintetében szemléli a változást kiváltó okokat, vagyis, ahogy a gazdaságban általában, két fogalom összefügg egymással, nőtt az oktatás iránti kereslet a korban, és ugyanakkor az iskolai kínálat is megnövekedett.

Az említett kor a **kapitalista gazdaság kialakulásának a kora**, amely társadalmi változásában a gazdaság igénye, hogy minél több írni, olvasni tudó emberre van szükség. A gazdaság átalakulása tehát társadalmi igényt generált.

A kínálat felől közelítve a kérdéshez, azt megállapíthatjuk, hogy bár **nagyobb részt az egyházak kezében voltak az iskolák**, de **egyéb iskolafenntartók is** benne voltak ebben a rendszerben, és mind nagyobb szerepet vállalt az állam is. A tömegoktatás fogalma nem szűkíthető az írni, olvasni tudásra, de az írni, olvasni tudás fontos tényező ebben a folyamatban.

Ennek a protestáns országokban a lelki üdvösség megszerzésében különösen nagy jelentőséget tulajdonítottak, amint erről már volt szó, olyannyira, hogy ezekben az országokban az írni, olvasni tudás már a családban megjelent és lezajlott, mielőtt a gyermek iskolába került volna, úgyhogy nemcsak gazdasági okot kell feltételeznünk, hanem lelki tényezőket is. A kereslet és a kínálat gazdasági fogalmait ismételve azt mondhatjuk, hogy a korban a **kapitalista gazdaság kialakulásának korában, az iparosodással és a kereskedelem fejlődésével megnőtt az igény az írni, olvasni tudó munkaerő iránt**. Másképpen szólva előnyt jelentett a munkavállalásban ez a képesség. Ható tényezőként tekintünk arra a körülményre is, hogy emelkedett az életszínvonal, és így nem kellett a család minden tagjának a létfenntartás céljából ugyanazt a munkát végeznie, vagyis lehetővé vált egy addig attól elzárt csoport számára a tanulás.

A szakirodalom ható tényezőként tekinti a **népi kultúra átalakulását** is. Ennek előtte a népi kultúra iránti igény kielégítéséhez elegendő volt a nyelvértés, a beszéd. E korban azonban a népi kultúrában is előretört az írásbeliség. Az írott formák használatához pedig írni, olvasni tudásra volt szükség.

Az oktatási kínálatról szólva megállapíthatjuk, hogy fontosabb volt az iskolák számának növekedése, mint az, hogy milyen minőséget kínáltak.

Az állam szerepének alakulása

Az iskolafenntartók az egyházak, a civil társadalom és az állam voltak. Az, hogy melyik milyen számban vett részt az egyes országok iskolarendszerében, hány iskolát működtetett, az országonként változott.

Nem változott azonban **az állam szerepe** olyan módon, hogy ne tekinthetnénk egységesen ható tényezőként. A következőkben vegyük számba **az állami beavatkozás változásának hatását a tömegoktatás kialakulására**. Az okok megnevezése alapján több elmélet létezik. Az, ami a modern tömegoktatás kialakulásához vezető változásokat a kulturális és vallási átalakuláshoz köti, a XVI., XVII. századra helyezi a változások kezdetét. A változások okát gazdasági folyamatokban fellelő elméletek pedig a kapitalista rendszer kialakulásának

idejére koncentrálnak. Az az elmélet pedig, ami az állami beavatkozást nevezi meg a változás döntő okaként, e változásokat a XVII. – XVIII. században észleli – **a felvilágosodás koráról, az abszolutista uralkodókról és a francia forradalomról** van szó.

Ez idő tájt született meg a gondolat, hogy az államnak irányítania kell a polgárok, az egyének oktatását és nevelését. Ez persze nemcsak irányítást, hanem felelősséget is jelentett az állam részéről, másképpen szólva **a gyermekek neveléséért az állam közvetlenül felelősséget vállalt.**

Ebben a korban nemcsak az oktatásba avatkozott be fokozottan az állam, hanem az egyén más élettevékenységét is hatáskörébe vonta. Ennek következtében az egyén feletti kontrollnak sok formája alakult ki. Ezek egyikeként értelmezhető az oktatási rendszer kialakítása is. **A modern oktatási rendszer** kialakulásában azonban a Habsburg uralkodók tevékenysége és a francia forradalom csak előzményként szolgált, valójában ez a **XVIII – XIX. században következett be.** De Nagy Frigyes oktatási reformja és Mária Terézia Ratio Educationisa nélkül nem ment volna végbe a XIX. században az említett változás.

A beavatkozásra az államot Halász Gábor szerint a következők motiválták:

- a nemzetek közötti versengés,
- a modern hadsereg igényei,
- a társadalmi rend átalakulása (a polgári társadalom kiépülése és legitimitása),
- szociális problémák kezelése (szociális gondoskodás, szegényügy, bűnüldözés stb.),
- a munkaerő biztosítása a kapitalista piacgazdaság számára (szakképzett munkaerő létrehozása, munkaerő áramoltatása egyik szektorból a másikba stb.),
- a politikai demokrácia kiépülése – és ennek részeként a társadalomban a korábban passzív rétegek bekapcsolódása a politikába, az államok által elfogadott és erősíteni kívánt ideológiák (nacionalizmus, szocializmus stb.).¹

Az oktatás expanziójának modelljei

Az előzőekben felsorolt okok nemcsak nagyobb szerepvállalásra készítették az államot, hanem arra is, hogy lépéseket tegyen a tömegoktatás kiépítése érdekében. Ugyanis az iskoláztatással többé-kevésbé jól lehetett az okok nagy

¹ Halász Gábor: Az oktatási rendszer – Műszaki Könyvkiadó-1320401.

részét, mint problémát kezelni. Már nem az állam általános szerepvállalására, hanem az államnak az oktatás expanziójára készítettek modelleket. Három ilyen modellt ismerünk:

- a technikai-funkcionális modell,
- az osztálykonfliktus modell,
- a világméretű intézményi összeesküvés modellje.

A technikai-funkcionális modell szerint a második ipari forradalom óta bekövetkező modernizáció olyan tudásanyag közvetítését kívánja meg, amivel ez a modernizáció fenntartható.

A mi technika által uralt korunkban szükség van a magasabb rendű és összetettebb kompetenciák tömeges fejlesztésére. Erre pedig leginkább az iskola képes. Mégpedig akkor és úgy, ha intézményeit fejlesztik.

Az osztálykonfliktus modell szerint a gazdasági és a politikai elit meg akarja őrizni a hatalmát, befolyását ebben a megváltozott társadalmi környezetben is (megváltozott társadalmi környezetben, vagyis amikor a demokratikus jogrend és a piacgazdaság a direkt fellépéseket és erőszakos akaratmegnyilvánításokat nem teszi lehetővé.) Az elit kezében tehát a tömegoktatással olyan eszköz kerül, amivel képes a saját hatalmát reprodukálni.

A világméretű intézményi összeesküvés modellje szerint pedig a nemzetek folytonos versenyben állnak egymással. A talpon maradásukra vagy mások felletti győzelmükre akkor van esélyük, hogy ha jó és hatékony oktatási rendszerük van. Ezzel tudják katonai erejüket megerősíteni, gazdasági versenyképességüket fenntartani.

Ahhoz, hogy az oktatásban tömegeket lehessen szocializálni és színvonalasan tanítani, az oktatási intézményeket is fejleszteni kellett. És vele együtt még inkább maguknak az oktatási technikáknak a modernizálására is hangsúlyt kellett helyezni. Jóllehet, ehhez a technika-modernizáláshoz az első lépéseket már a jezsuiták idején megtette az oktatás. Mint írtuk, ők voltak azok, akik először életkori csoportokban szervezték a gyerekeket, osztályokat alakítottak, egységes tantervet léptettek életbe, értékelték osztályozással – ezek és hasonlóképezhették az alapot ahhoz, hogy a modern tömegoktatási rendszer megjelenjen.

Az állami beavatkozás lépései

Az oktatásban történő állami beavatkozás első konkrét lépései, amikor az állam az iskolafenntartóknak támogatást nyújt, és emellett előírja az iskolák alapítását községeknek, városoknak. A következő lépés az iskolakötelezettség

bevezetése (Poroszországban már 1717-ben, nálunk Mária Terézia idején). Nem sokra rá egyes országokban már a XVIII. században (Poroszországban, Franciaországban) állami felügyelet alá helyezik az összes iskolát, köztük az egyháziakat is. A következő lépés pedig az állam térnyerése érdekében az, hogy kiadják az oktatási törvényeket, amelyekkel az egész oktatást, annak elemeit is szabályozzák, ezzel együtt központi tanterveket bocsátanak ki, amelyeknek az ellenőrzésére létrehozzák a tanfelügyeleti rendszert is.

Az állam nemcsak, hogy nem vonult ki az oktatásból a XX. században, hanem mindinkább erősítette befolyását abban. Ezekről a későbbiekben lesz majd szó.



3. ábra: Az állami beavatkozás és társadalmi igény az oktatási rendszerek fejlődésében (Halász Gábor nyomán)

2.2.3 Az oktatási rendszer funkciói

A társadalom egymástól elkülönült, de mégis egymással kölcsönhatásban álló rendszerek összessége. De milyen jellemzők alapján mutatjuk, hogy egy rendszer önálló? Vagy úgy is feltehetjük a kérdést, hogy valóban önálló-e az oktatási rendszer? A rendszer sajátos funkciókat vállal, és azok teljesítését intézményeire bízta. Ezek az intézmények más rendszerek intézményeitől elkülönülnek, hogy hatékonyabban láthassák el a feladatokat.

Annak ellenére így van ez, hogy az elkülönülés nem mindig éles, pl. a munkaügyi és átképzési központok az iskolákhoz hasonlóan, oktatási feladatokat is

ellátnak. Emiatt felvetődik az a kérdés is, hogy az ugyanazt a funkciót végző, ellátó intézmények valóban más alrendszerekbe tartoznak-e. És fordítva, különböző alrendszerek elláthatják-e ugyanazt a funkciót? Ezek a kérdések sajátossá tehetik a rendszer működését, de önállóságát nem kérdőjelezhetik meg.

A rendszerek bizonyos rájuk jellemző logika alapján is elkülönülnek. **Az oktatási rendszer úgynevezett sajátos logikája a funkciókból vezethető le.** Azaz a rendszer kritériumai e funkciókkal írhatók le. Az, hogy egy bizonyos tevékenység beletartozik-e az oktatási rendszerbe, a funkcióra adott igen-nem kvalitásában ítéltető meg. (Pl. az egyének személyiségének alakítását végzi vagy nem végzi, vagy a kultúra újratermelődését végzi vagy nem végzi.)

Az oktatási rendszerben végzett funkciók azelőtt is megvoltak, mielőtt a rendszerré minősítés megtörtént volna. Emiatt szükséges az intézményi elkülönülést is figyelembe venni. **Az oktatás rendszer voltához tartozik az is, hogy belső rétegződöttséggel rendelkezik,** azaz az oktatáson belül további alrendszerek léteznek (pl. közoktatás, felsőoktatás, felnőttoktatás, szakképzés).

A társadalom rendszereit akkor tudja **hatékonyan működtetni**, ha képes elérni, hogy az alrendszerek önállóak maradjanak, ugyanakkor más alrendszerekhez való kötődésük is meglegyen. A rendszerhatékonyság sok kérdést vet fel, de közülük véleményünk szerint legfontosabb **az alrendszerek integrációja.** Erről később lesz szó.

Az oktatási rendszer funkcióit is társadalmi igények hozták létre. A funkciócsoportok felállítására több változat is kialakult. Van olyan, ami **négy alapvető funkciót** különböztet meg:

- az oktatási rendszer biztosítja a társadalom újratermelődését,
- elősegíti a társadalmi alkalmazkodást, beilleszkedést,
- részt vesz bizonyos társadalmi célok megvalósításában,
- közreműködik a társadalmi integráció fenntartásában.

Rendszerszemléletű megközelítésben más funkciófelosztásokat is lehetne említeni. Így pl. azt, amelyik kultúraátadás, társadalmi kontroll és személyes fejlesztés, szelekció és/illetve változás és innováció támogatása fogalmakkal közelíti meg a kérdést.

Az imént említett két rendszer elemeiből is kitűnik, hogy **a funkciók erősíthetők és gyengíthetők is egymást.** Egyiknek az előtérbe állítása a másik rovására a rendszer módosulását idézheti elől.

Egy másik felsorolás alapján az oktatás funkciói a következők:

- Az egyének személyiségének alakítása.

- A kultúra újratermelése.
- A társadalmi struktúra újratermelése és átalakulásának elősegítése.
- A gazdaság működésének és növekedésének elősegítése.
- A politikai rendszer legitimálása.
- A társadalmi integráció biztosítása.
- A különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása.
- A társadalmi változások elősegítése vagy fékezése.
- Örömszerző funkció.



4. ábra: Az oktatás funkciói

Az oktatás az egyén személyiségfejlődését elősegítheti

A tömegoktatás azon funkciója, hogy **az egyének személyiségének alakítását végezze**, némiképp ellentmondásos, mert a személyiség egy rendkívül bonyolult mikrovilág, amelynek elemeit csak részben ismerjük, és amely elemeket tudatosan formálni gyakran nincs is módunkban. Noha a személyiségről sok mindent tudunk, és a személyiséggel foglalkozó szaktudomány ismeretanyagát

fel is használja az oktatás, a személyiség adekvát leírhatósága ma kétségesebb, mint valaha. Az iskolai oktatás deklaráltnak tartja, hogy részt vegyen a személyiségformálásban, de köztudott, hogy szerepe e tekintetben eléggé korlátozott. És olykor a nálánál hatékonyabb tényezők (pl. család, vallási közösségek, korosztálycsoportok) más, nem egyszer az iskolával szemben álló értékeket közvetítenek.

Az egyéniség sok tényező összhatásában alakul, de a jelzett bizonytalanság sem a társadalmat, sem magát az oktatást nem tántoríthatja el vállalt feladatától, mert a mindenkori társadalom lehetőségei nagymértékben az egyének személyiségén múlnak. Az úgynevezett értékes személyiségjegyek gyakoribb válása jobb lehetőséget teremt a társadalom minőségi változásaihoz. A személyiségtorzulás gyakoribb válása pedig megoldandó problémát, elhárítandó feladatot, akadályt jelent a társadalom életében.

A modern oktatási rendszerben az egyéniség fejlesztést eredményesebbnek gondolják, ha a személyiség egyik jellemzőjét, **a kompetenciát fejlesztik**. Éspedig **a kognitív és a szociális kompetenciát egyaránt**. A kompetenciára úgy tekintenek, mint ami a személyiség más jellemzőit is képes befolyásolni. Az egyes személyiségjegyek tömeges előfordulása meghatározhatja az életminőséget.

Az oktatás tömegessé válásával csökkentek az iskolák lehetőségei a személyiségformálásban. Hiszen ahhoz, hogy ki-kí a maga útját járva alakíthassa ki saját személyiségét, a számára legkedvezőbb tanulási módszereket, technikákat, körülményeket kellene megtalálnia, illetve biztosítania az iskolának az egyén számára. A mai iskolarendszer erre kevésbé alkalmas, noha a mai iskola bizonyos törekvései célozzák ezt, pl. az által, hogy kis csoportokban, csoportbontásban tanítanak, hogy egyéni képességfejlesztésbe vonják be a gyerekeket, de mindezidáig átütő sikert e törekvés elérni nem tudott. Az egyént megszólító, az egyént célzó ráhatás nemcsak a tanulásban, hanem a szocializációban is fenáll. Az iskolának azonban azokra a személyiséget alakító okokra is ügyelnie kell, amelyek nem a személyiség kiteljesedését, hanem torzulását eredményezik. A deviancia, az egészségtelen életmód, a drogfogyasztás a mindenkori tömegoktatásban, sőt mostanában még inkább visszaszorítandó. Ehhez az iskola maga is hozzájárul olyanképpen, hogy pszichológusokat alkalmaz, vagy különböző intézményekhez, amelyeknek szakterülete a gyógyítási mód, küldi el a tanulóit.

Kulturális reprodukció

Az iskolának a kezdetektől alapvető funkciója volt **a kultúra újratermelése**, vagyis az adott társadalom normáinak, értékeinek, összegyűjtött tudásának

továbbadása a következő generáció számára. De e funkció tárgyalása során is ki kell emelnünk azt a körülményt, amit a személyiségalkítás funkcionál már említettünk, hogy tudniillik **nem az iskola az egyedüli és legfontosabb terepe e funkciók működtetésének**. A kulturális reprodukcióban éppoly fontos szerepe van a családnak, a kortárscsoportoknak, a médiának, vagy különböző kis közösségeknek, mint az iskolának.

Helytálló az megállapítás, hogy az iskola arra hivatott, hogy tudást, információt közvetítsen diákjainak, azaz a majdani társadalmat alkotó generációnak. Sőt, mondhatjuk, hogy az oktatási rendszer éppen és mindenekelőtt ennek a funkciónak a működtetésére jött létre. Úgy épültek ki intézményei, és maga is szervezetileg, hogy ebben különösen hatékony lehessen.

Az iskola a kultúrát közvetítő rendszer. A tömegoktatási rendszerek alapfunkciója maradt mindmáig a kulturális reprodukció.

A társadalmi tudás átadása

Valójában **a tudás beletartozik a kultúra fogalmába**, annak részét képezi, más részekhez viszonyítva nagyobb jelentősége van a társadalom reprodukálásában. Emiatt nem beszélünk pl. a viselkedéskultúráról, tárgyi kultúra elemeiről, építészeti kultúráról stb. De beszélünk a **tudományok által közvetített tudásról**. Beszélünk a tudományokban foglalt tudásról és a mindennapi élet megéléséhez szükséges technikai, technológiai tudásról. Az oktatásban mindkettő továbbadására szükség van. Hogy egy alapoktatási rendszer melyiket preferálja, az oktatásirányítási változásokat is maga után von (tantervi változtatásokat, tartalmi és módszertani változásokat egyaránt).

Az átadandó tudás nemcsak a tudományokban bekövetkezett változások miatt (pl. új tudományos felfedezések), hanem a politikai elit változó elképzelései miatt is módosul. Arról, hogy ki mindenki vesz részt az oktatás irányításában, a későbbiekben részletesebben is lesz szó.

A modern oktatási rendszerekben az iskolai tudást és a tudásátadás folyamatát standardizálják, normákhoz, szabályokhoz kötik és ellenőrzik. A standardizálás és a szabályozottság akkor szembetűnő, hogy ha a formális oktatást (iskola) a nem formális ismeretátadással (család, munkahely) vetjük össze. E szervezettség következtében úgy tűnhet, hogy a kultúra átadása és a tanulás mindinkább a formális oktatásban, az iskolában zajlik. Valójában ellenkezőleg: **napjainkban a társadalom átalakulása következtében** („információs társadalom” minősítés) tendencia, hogy **a nem formális oktatás színterei mind nagyobb teret nyernek**. E térnyerés egyik oka lehet az az elégedetlenség, ami abból adódik, hogy a tömegoktatás nem képes kellő mértékben igazítani módszereit és az átadás más formáit az egyéni kívánalmakhoz.

Értékek, viselkedési minták átadása

Ez a funkció voltaképpen a nevelést jelenti. Az egyének szocializálódását, a társadalom értékeinek, normáinak, szabályainak olyan megtanulását és elfogadását, amivel a munkájukat végezhetik, életüket gyakori ütközésektől mentesen élhetik. És mert mind az egyén, mind az egész társadalom számára ez a funkció valóban hangsúlyozottan az ember megelégedettség-érzetéhez kapcsolódik, egyben a társadalom zavartalanabb, jobb működését eredményezheti. Ezért van az, hogy **egyes nemzetek az oktatás-irányításban a tudásátadás elé helyezik a nevelést.** Ezzel az eljárással és ennek eredményével is minősíthetők az oktatási rendszerek.

A szakirodalom a szocializálódáshoz kapcsoltn használja a **rejtett tanterv** kifejezést, fogalmat. Ez azt jelenti, hogy a valódi tantervekben rögzített értékek úgynevezett explicit értékek, ezek mellett és azoktól lényegesen nagyobb hatásokkal kell számolni az úgynevezett implicit értékekkel – vagyis azokkal a tanulásokkal, tapasztalatszerzésekkel, amiket a diákok mintegy spontán módon a napi gyakorlatban szereznek az iskolában. A diáktárs viselkedése, a tanár személyisége például éppoly erős impulzust adhat a tanulónak, mint az egyes tantárgyakban mintegy rejtve – a tananyagba rejtve – fellelhető nevelési értékek (pl. irodalomban hazaszeretet vagy az erkölcsi helytállás kérdése). Az információátadás modern formái (internet, média) anélkül is elérik a gyerekeket, hogy azt szándékoltan közvetítenék az illetékesek. Vagyis az osztálytermekben is szembesülnek a társadalomban meglévő értékkülönbségekkel és az ebből fakadó konfliktusokkal.

A társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása

Az újabb kori társadalmakban **az oktatás erőteljesen befolyásolja az egyén jövőbeni társadalmi pozícióját.** Ezáltal az oktatás újratermeli, vagyis konzerválja, reprodukálja az előző társadalmi struktúrát, vagy megváltoztatja azt – természetesen ezt más ható tényezőkkel együtt teszi.

Az oktatási funkció osztályok és rétegek felemelkedését vagy lecsúszását segítheti elő, ezért a politikai és gazdasági hatalom birtoklását is érinti. **Az oktatásnak a társadalmi struktúrára gyakorolt hatása pozitív és negatív egyaránt lehet.** Elősegíti a társadalom nyitottabbá válását vagy a szegregációt. A fejlett országokban ma az oktatáspolitikai egyik legfontosabb célja a társadalmi szegregáció megszüntetése, illetve a nyitott társadalom kimunkálása.

Az oktatással **végzettségeket** lehet szerezni, a pozíciókat pedig a végzettségek megszerzéséhez kötik. Az oktatásirányítók sokféle formában befolyásolhatják ezt a jelenséget. Nemcsak változtatni, illetve nemcsak megőrizni akarják

a társadalmi struktúrát, hanem ez időnként, koronként változhat. Az, hogy mikor melyik kerül előtérbe, valójában azon oktatáspolitikai fontos elemét képezi.

Gazdasági funkciók

A modern gazdaságok növekedésorientáltak. **A növekedés feltételének biztosítására elengedhetetlen az oktatás.** Az oktatás három formában kapcsolódik a gazdasághoz. Az egyik az, amiben az oktatás egyszerűen része a gazdaságnak. Egy adott ország éves költségvetésének bizonyos hányadát használja az oktatásra – Magyarországon az egytizedét.

A politikai rendszer legitimitálása

Minden politikai rendszer természetéből adódóan önmaga fenntartására és elfogadtatására törekszik. Ehhez nemcsak az intézkedései és a magyarázata, s a média stb. kellene, hanem az iskola is, melyekből következik, hogy **az oktatás funkcióként kezeli a politikai nevelést.** Bizonyos hatalmi rendszerekben direkt módon zajlik ez, más rendszerekben pedig a nevelési folyamatba ágyazottan.

A társadalmi integráció biztosítása

Amint azt már többször említettük, a modern társadalmak óriásrendszerek együtteséből állnak. Ezek között a rendszerek között biztosítani kell az integrációt. Erre az említett rendszerek is képesek, így az oktatási rendszer is hozzá tud ehhez járulni. A sajátosságosan **integrációt erősítő oktatási formák, módok** közül néhányat emeljünk ki.

Az integrációt erősíti a már leírt funkciók zöme (pl. a kulturális reprodukció vagy a társadalmi struktúra újrateremtődése). Ilyenkor az iskola integráló szerepe abban áll, hogy segít a társadalomszerkezetet stabilabbá tenni.

Az iskola szerepet vállal más alrendszerekkel együttműködve a társadalmi integrációt veszélyeztető problémák kezelésében – pl. a kábítószer-fogyasztás visszaszorítása, a társadalmi leszakadás vagy a közegészséget veszélyeztető helyzetek elhárítása körében.

A szociális alrendszerrel való együttműködés

Az iskolákban különösen fontos a **szociális hátrányba** került egyének felde-
rítése és segítése. Ez különböző formákban jórészt az iskolán belül történik.

Szolgáltató funkció

E funkció gyakorlásában is szolgáltatról és annak igénybe vételéről van szó, de **ezzel a funkcióval az oktatási intézmények nem az oktatást magát kínálják, hanem eredményeiket az oktatásban.**

Az egyetemek szaktudásukat, kutatási eredményeiket kínálják, amelyet a gazdasági szereplők megvásárolnak (pl. egy mezőgazdasági kar kínál új termelési módszereket, amelyet a falugazdászok közvetítenek, vagy más módon, más szervezetek a gazdálkodóknak).

A szolgáltató funkció nemcsak a felsőoktatásban van jelen, hanem a közoktatásban is. Ha pl. egy vendéglátó ipari szakközépiskola rendezvények étellel-italtal történő ellátását vállalja, vagy egy falusi iskola, amelyik az egész községnek nyújt, szerkeszt ünnepi műsort vagy valamilyen kulturális programot.

A társadalmi változást és fejlődést támogató funkció

A társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása egy folyamat. Ezt és sok más **társadalmi folyamatot képes gyorsítani az oktatási rendszer,** ezáltal hozzájárul a társadalom átformálásához. Főleg elfogadtatásban, terjesztésben vállalhat szerepet, így pl. technológiai változások, új munkaformák, magatartásformák, gazdasági szerepek vonatkozásában. E funkció említése kapcsán **a változást a fejlődés részeként értelmezzük.** Napjainkban ilyen például **az információs társadalom elfogadtatása.** Az információs és telekommunikációs eszközök és használatuk kultúrája az iskolára bízott elsősorban, abból a célból, hogy általánossá tegye ismeretüket és használatukat.

Az említett funkciók egymással szemben állhatnak, konfliktusba kerülhetnek. A társadalomból jövő új igények, illetve a társadalmi csoportok érdekei rendre előidézhetik a konfliktusokat. Minden említett funkció minden másikkal ellentétbe kerülhet. **Az oktatásirányítás feladata, hogy tudja kezelni ezeket az ellentéteket.** Néhány példa a funkciók közötti ellentétre: az integráció és a kultúraátadás funkciója közti ellentétek megjelenhetnek abban a vitában, hogy az iskolában mekkora teret kapjon a klasszikus értelemben vett tudomány, a tudás átadása, és mekkorát az aktuális problémákhoz kötődő ismeretek átadása. Utóbbiakra példa a környezetvédelem vagy egészséges életmódra nevelés.

A kultúraátadáshoz, a társadalmi integrációhoz és a gazdasághoz kötődő funkciók konfliktusára példa, hogy mit kezdjen az oktatás a 16-18 éves korcsoporttal a tekintetben, hogy inkább a munkára felkészítő szakoktatást erősítse-e, avagy inkább az általános műveltséget nyújtó oktatást preferálja.

Az oktatási funkciók azonban nemcsak konfliktusban állhatnak egymással, hanem erősíthetik is egymást, ha például a társadalmi integrációs funkció jól működik, azzal a társadalmi egyenlőtlenségeket is csökkenteni lehet.

Az oktatási rendszer funkcióiról gondolkodva könnyen beláthatjuk, hogy **az oktatás, mint alrendszer a társadalom más rendszereivel kölcsönhatásban áll.** A társadalmak rendszerelméleti megközelítésben a rendszerek összességéből állnak. Ezek a nagy rendszerek a társadalom alrendszereiként nevezhetők meg. Ilyenek a szociális, a jogi, a gazdasági, a politikai, a közigazgatási, a foglalkoztatási stb. alrendszerek. Közéjük tartozik az oktatás is. Az alrendszer helyett talán szerencsésebb lenne nagyrendszert vagy óriásrendszert említeni. Ugyanis ezek a rendszerek belső alrendszerekre is oszthatók. Ilyenek például az oktatás vonatkozásában a középfokú képzés, a felsőoktatás, a közoktatás, a szakképzés és az óvodai képzés.

A modern társadalmaknak biztosítaniuk kell az alrendszerek önállóságát és ugyanakkor a helyes együttműködésüket is. Ezt egy ma világszerte nagy gondot okozó probléma felvetésével világíthatjuk meg legjobban. A munkanélküliség kezeléséhez nem elég az oktatási rendszer felkészültsége és működése, hanem számos alrendszer közreműködése által jöhet létre csak a kívánt eredmény. Az önálló rendszerek működtetésével kell elérnie a társadalomnak azt, hogy a társadalmi kohéziót fenyegető veszélyeket elhárítsa, egyáltalán, hogy a társadalomban megszülető problémákat, feladatokat kezelni tudja.

Mindebből a **rendszerintegráció** fogalmi jegyeiként az alábbi kritériumokat kell megneveznünk:

- biztosítani kell az együttműködést és az összhangot a nagyrendszerek között,
- a nagyrendszerek alrendszereit összehangoltan kell működtetni,
- el kell érni, hogy a nagyrendszerek a társadalomban felvetődő problémákat fogadni tudják és érzékeljék időben.

A kormányzati politika feladata a külső és a belső rendszerintegráció jó biztosítása. A rendszerintegráció tehát valójában szabályozás. Azok a funkciók, amelyeket a nagyrendszerek ellátnak, intézményekben, minisztériumokban, kormányhivatalokban is leképeződnek, azaz valamilyen ágazati struktúrához kötődnek. Ennek következtében nemcsak funkciók konfliktusairól, hanem kormányzati struktúrák közötti konfliktusokról is beszélhetünk. Ezáltal érzékelhető a nehézség, ami a rendszerintegráció megvalósításából fakad, de mindezek tükrében még nyilvánvalóbbnak látszik, hogy a rendszerintegrációt meg kell valósítani.

Ma a szakirodalomban nemcsak alrendszerekről, hanem úgynevezett **átmenetrendszerekről** is beszélnek. Esetünkben **ez az oktatási és a foglalkoztatási rendszer egymásba hajlásában jelenik meg**. Változnak a rendszerek, az alrendszerek, sőt a rendszerek közötti határvonalak is módosulnak. Ennek következtében a kormányzati hivatalok, az intézmények illetékessége is módosul. Előbbi példánál maradva hol gazdasági, hol oktatási jellegű kérdésnek tekintik, hogy az átképzés a szociális gondoskodás vagy az oktatás rendszerébe tartozik-e. (Halász Gábor megemlíti, hogy a 90-es években az Egyesült Királyságban az oktatásért és a foglalkoztatásért egyszerre felelős minisztériumot hoztak létre.)

Az oktatásba egyénenként kapcsolódnak be az emberek, az intézményekben (iskolákban) folyik az oktatás, így **egyéni, intézményi rendszerfolyamatokról** beszélhetünk. Az integráció azt is jelenti, hogy biztosítani kell e három szint összekapcsolását.

Az oktatáspolitikai az egyéni szintnél határozottabban kezeli a másik két szintet, mert azokat befolyásolni és változtatni könnyebben tudja. Természetesen e változtatások és befolyásolások magukra az egyénekre is hatni fognak. A szintek elkülönítésében nem tévesztendő azonban szem előtt, hogy **az oktatás végül is az egyén tudásának gyarapodását és szocializálódását célozza**.

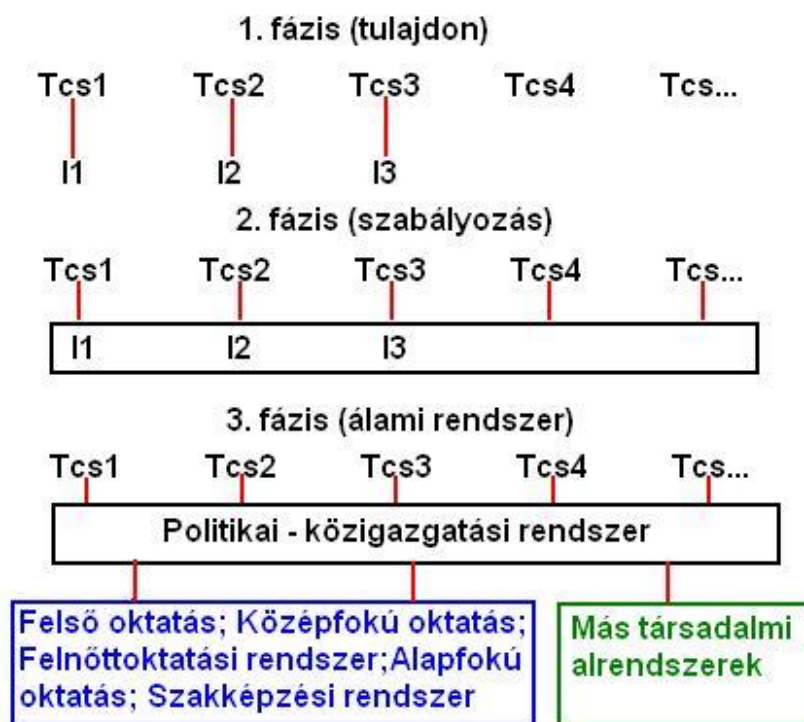
2.2.4 Az oktatási rendszer fejlődési fázisai

Korábban áttekintettük az oktatási rendszer kialakulásának történetét, most a fejlődési úttal is foglalkozunk. **A szakirodalom három fejlődési állomást különít el.**

- Az **első fázisban az egyes társadalmi csoportoknak saját tulajdonában van az iskola vagy az iskolahálózat**, és ezek az iskolák és hálózatok egymástól elszigetelten működnek. Az, hogy mit és hogyan oktassanak, a tulajdonos társadalmi csoport döntésétől függ. Ebbe a tulajdonosi körön kívül álló csoportoknak nincsen beleszólásuk.
- A **második fázisban kialakul az iskolák egységes szabályozása**, aminek a következtében az oktatás egységesülése megindul. Ekkor a tulajdonosi körön kívül álló csoportok is bele tudnak már szólni az oktatás kérdéseibe, a törvényhozáson keresztül.
- A **harmadik fázisban kialakul a mai értelemben vett oktatási rendszer**. Ennek sajátossága, hogy **az állam működteti ezt a rendszert**, az oktatásra országosan érvényes törvények vonatkoznak, az egyes intézmények pedig a rendszer alrendszereiként működnek. (Ma e fázisban vagyunk, egyes kutatók szerint pedig a rendszerváltozás kora elé nézünk.)

A harmadik fázisban az oktatási szintek úgy rendeződnek, hogy egy alacsonyabb oktatási szintről a magasabba csak úgy lehet átlépni, ha az alacsonyabb követelményeit a tanuló teljesítette. Az ilyen, szorosan egymásra épülő oktatási szintek megszerveződése azzal a következménnyel jár, hogy bármely oktatási formában vagy intézményi szintben bekövetkezett változás a többire is hatással lesz. Más szóval, **a rendszer bármely eleme a többi rendszer elemére is kihat.** Ezzel az oktatás irányítóinak számolniuk kell.

Az oktatás egységes rendszerbe történő szerveződése mellett a harmadik fázis másik lényegesebb folyamata, hogy **az oktatási rendszer a politikai közigazgatási rendszerhez kapcsolódott.** A politikai közigazgatási rendszeren keresztül pedig közvetlenül kapcsolódott az egyéb társadalmi alrendszerekhez. A már többször említett kölcsönhatásuk inentől kezdve erősödött fel.



5. ábra: A modern állami rendszerek kialakulása

Tcs: Társadalmi csoportok I: intézmények, intézmény hálózatok
(Halász Gábor nyomán)

Az oktatási rendszernek mindenkor sok társadalmi igényt kell kielégítenie. Annak arányában mondhatjuk a rendszert nyitottnak, amilyen mértékben képes fogadni ezeket az igényeket (például: új képzési formák a gimnáziumban vagy a szakképzésben). Ezzel azonban a fenntartandó állapot, a rendszer egységessége sérül. Az egységesség és a nyitottság között is fennáll tehát ellentét, amit – mint a rendszerben lévő sok más ellentétet is – a politikai kormányzati szférának kell tompítania. Amelyik oktatási rendszer nem érzékeny a társadalmi problémákra, abban a rendszerintegrációban zavarok állhatnak fenn, éppúgy, mint az oktatási rendszer alrendszerei közt, vagy az oktatási rendszer és más nagyszisztemek közt megbomló összhang esetében.

2.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

2.3.1 Összefoglalás

A lecke során megismerkedtünk a modern oktatási rendszerek kialakulására ható tényezőkkel és folyamatokkal. Számba vettük az oktatási rendszer funkcióit, végezetül pedig a fejlődési fázisait tekintettük át.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Ismertesse a modern oktatási rendszer kialakulásának menetét a kulturális átalakulásra vonatkoztatva!
2. Ismertesse a modern oktatási rendszer kialakulásának menetét a vallási átalakulásra vonatkoztatva!
3. Milyen gazdasági változások hatottak a modern oktatási rendszer kialakulására?
4. Milyen szerepet vállalt az állam a modern oktatási rendszer kialakulásában?
5. Ismertesse az oktatás expanziójának modelljét!
6. Foglalja össze az oktatási rendszer funkcióit!
7. Értelmezze a társadalmi integráció biztosításának funkcióját!
8. Fejtse ki, milyen kapcsolatban áll az oktatás a társadalom más rendszereivel!
9. Milyen fejlődési állomásokat különít el a szakirodalom az oktatási rendszer kialakulásában?

3. LECKE: TANÜGYIGAZGATÁS

3.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

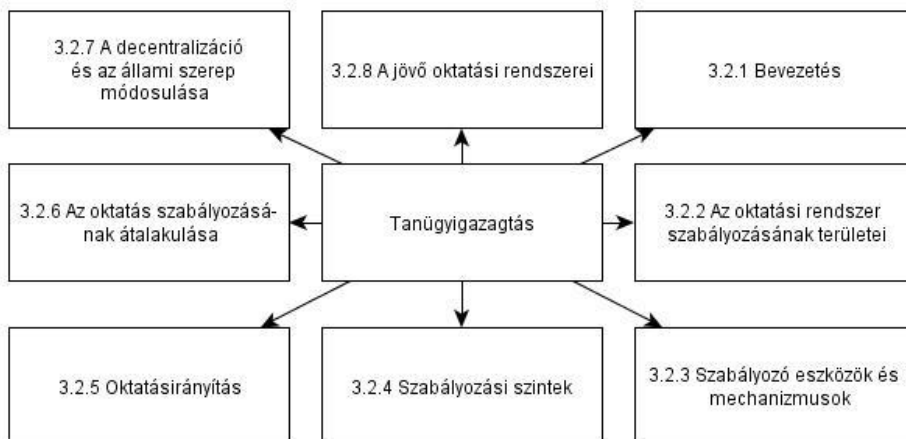
A hallgató ismerje meg az oktatási rendszer szabályozásának területeit.

Tudja felsorolni és jellemezni a szabályozó eszközöket, mechanizmusokat és szinteket.

Ismerje az oktatás szabályozásának változásait.

Legyenek konkrét ismeretei az állami szerep módosulásáról és a jövő lehetséges oktatási rendszeréről!

3.2 TANANYAG



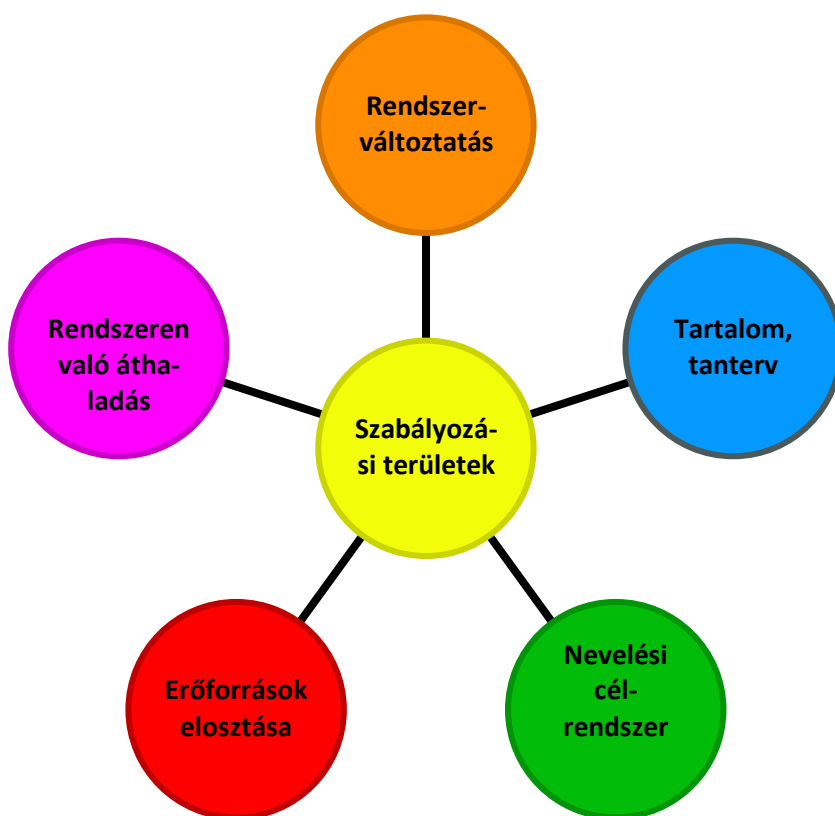
6. ábra:

3.2.1 Bevezetés

Egy rendszer elemei közötti integrációval hathatósan el kell érni, hogy a sokféle egymásnak gyakran ellentmondó érdek és érték ne bénítsa meg a nagyszabályozás működését. Mindehhez rendszerszabályozásra van szükség. **A rendszerszabályozás oktatáspolitikai feladat.** Magának a szabályozásnak pedig sokféle eszköze és formája van.

3.2.2 Az oktatási rendszer szabályozásának területei

Mely területekre vonatkozik a szabályozás? **A szakirodalom öt területet vagy funkciót emel ki.** Meg kell határozni, hogy a rendszerben szereplők milyen alá- és fölérendeltségi viszonyba kerüljenek egymással. Az egyes oktatási rendszerek elkülönülhetnek egymástól a tekintetben is, hogy szereplőiknek milyen jogosítványokat adnak. (Például: beleszólhatnak-e a szülők az iskola életébe vagy a tanulók munkájának értékelésébe – legalábbis abban a formában, hogy független vizsgabizottság előtt kérhetnek új értékelést.)



7. ábra: Az oktatási rendszer szabályozási területei

- **A rendszerváltoztatás tehát mindig együtt jár a hatalommegosztással is.**
- A másik ilyen szabályozandó funkció **az oktatás tartalma**. A törvényi szabályozás eszközrendszeréből jelentőségénél fogva kiemelkednek **a tantervek**. Sokféle tanterv létezik, alapvető típusokat aszerint képezhetünk belőlük, hogy milyen szinten akarják szabályozni a tanulást. Lehetőség van helyi szintű szabályozásnak is teret adni vagy az országos szabályozást részesíteni előnyben; de tantervi változat lesz abból is, hogy mennyire részletezettek a betartandó előírások. Így beszélhetünk egy-szintű és többszintű szabályozást alkalmazó rendszerekről. Az egyszintűben a részletes országos tantervek minden iskolai tanítási tevékenységet megszabnak, a többszintűben nagyobb teret biztosítanak a helyi és iskolai tanterveknek. A tanterveken kívül a külön **vizsgarendszerek és a különböző ismerethordozók is az eszközrendszer részei**. Az, hogy milyen ismerethordozókat adnak egy rendszerben a tanulók kezébe, nagymértékben befolyásolja az oktatás minőségét és eredményességét. Hiszen a tanulók ismereteiket a tanári magyarázaton kívül főképpen ezekből szerzik. De az ismerethordozókra számítanak a tanárok a képességek, kompetenciák fejlesztésében is. Ezért is múlhat az oktatás sikere a jó munkafüzeteken, szöveggyűjteményeken, programcsomagokon.
- Az oktatási funkciók tárgyalásánál kiemeltük **a nevelés fontosságát**, e funkció működtetését is szabályozni kell, de itt is hangsúlyoznunk szükséges, hogy a szocializációban nem az iskola a leghatékonyabb tényező. Mivel a gyerekekre a család és sok közösség is hat, sikeresebb a szocializáció azokban a társadalmakban, amelyekben az iskola által közvetített értékek és a társadalmi környezet értékei között nem nagy az ellentmondás. A nevelés szabályozásának többféle eszköze ismert. Közülük kiemelkedik az országos érvényű alapidokumentumokban megfogalmazott **nevelési célrendszer**. De van olyan forma is az értékközvetítésre, amikor a tantárgyak direkt módon vállalják fel a szocializációt. (Világnevelési oktatást, erkölcsant, hittant tanítanak az iskolában.)
- Lehetőség az oktatási rendszer szabályozására **az erőforrások elosztása** is. Az állami pénzeket az intézményfenntartókhoz sokféleképpen lehet eljuttatni. Két bevált és gyakran alkalmazott forma az intézményfinanszírozás és a feladatfinanszírozás. Az előbbi esetében a politikai-közigazgatási szféra dönt az iskolák alapításáról és finanszírozásáról. Ebben a formában az intézmények attól függetlenül kapják a központi támogatást, hogy milyen feladatokat végeznek. **A minőségi munkavégzésére a feladatfinanszírozás jobban ösztönöz**. Részben azért, mert a

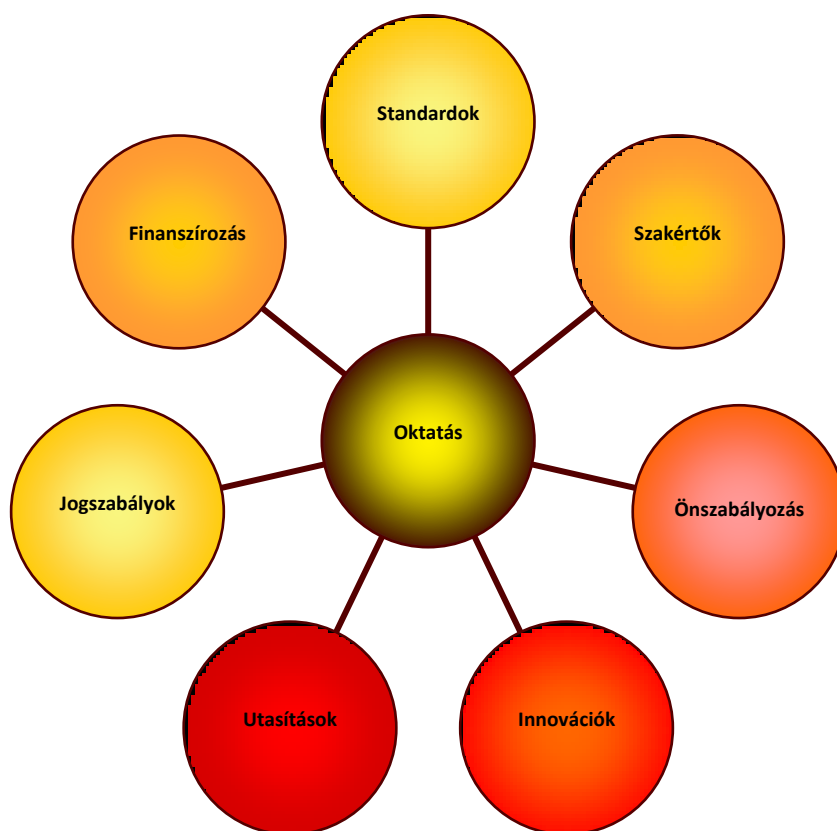
feladatot vállalni kell a pénzhez jutás érdekében, részben pedig azért, mert a forrást addig kapja és használhatja, amíg a feladatot végzi. Létezik olyan normatív finanszírozási forma is, amelyben az intézmények a normatív támogatásokat az azt igénybe vevők száma alapján kapják. Ezért érdekeltek abban, hogy minél több tanulójuk legyen. Végül említjük meg az úgynevezett **Vaoche rendszert**, amikor is a pénzt nem az intézmények kapják, hanem a tanulók vagy a szüleik, és ezt a pénzesutalványt ők viszik az intézménybe, igényeik szerint választanak iskolát (Magyarországon ez a forma még nem használatos).

- Ötödikként említjük meg a **rendszeren való áthaladás funkcióját**, aminek a működtetése a rendszer szabályozás egyik legfontosabb eleme. A tömegoktatás megjelenése óta az oktatási rendszer egyik lényeges kérdése, hogy a diák hogyan léphet be egy iskolatípusba vagy egy oktatási szintbe. Másképpen szólva: hogyan haladhat át a rendszeren. Az intézménybe léptetésnek is sokféle formája ismert. (Az előző szinten elért tanulmányi eredmény, felvételi vizsga, felvételi tárgyakhoz kötött teljesítmény stb.)

Ha az áthaladást szabályozni akarják, ahhoz elsősorban az értékelési és vizsgarendszereket kell változtatni. Így aztán a felsőoktatási intézményekbe jutást könnyebbé vagy nehezebbé lehet tenni egyes csoportok számára. Pontosabban szólva nem is a jelenlegi társadalmi csoportok, hanem a majdani társadalmi csoportok számára – azaz befolyásolható ezáltal a társadalmi esélyegyenlőség. Az áthaladásba épített fékek vagy könnyítések eredeztethetők a gazdasági igényekből is. Ma Magyarországon ez a szabályozási forma előtérbe kerül. (A műszaki és agrárképzések preferálása a jogi és közgazdasági vonallal szemben.)

3.2.3 Szabályozó eszközök és mechanizmusok

A rendszer szabályozására sokféle eszköz használható, ezeket típusokba rendezhetjük. Hét ilyen típust említünk, aszerint, hogy mi az az eszköz, amit használunk: eseti utasítások, jogi szabályozás, anyagi érdekelttség, értékelés, szimbolikus eszközök használata, szakmai önszabályozás és fejlesztés.



8. ábra: Az oktatást szabályozó eszközök

Tekintsük át ezek legjellemzőbb ismertető jegyeit.

- **Eseti utasításokkal** akkor szabályoz a rendszer, hogyha egy fölé rendelt intézmény vagy egy tekintélyes, befolyásos személyiség esetenként utasítást ad. Bár az ilyen intézmények és munkatársaik, a személyek működése jogilag szabályozott, e mechanikus használatára gyakran nyílik lehetőség. Ebben az eljáró intézmény vagy személy ellenőrző szerepben van, felügyeleti pozícióból bírálja el a helyzetet, amivel kapcsolatban utasít.
- A **jogi szabályozásban** ilyen eseti és személyes közbeavatkozásra nincs mód. A jogszabályokat be kell tartani, azok meghozatalával tudják szabályozni a rendszert. Így az oktatásban közreműködő személyek lehetőségeit megszabják. Az oktatás csaknem minden területét szabályozhatják jogilag. Így például a tanárok munkavégzését, az állások betöltéséhez szükséges képzéseket, a diákok iskolai szabadságát stb. Annak

függvényében, hogy a jogi szabályozás teret nyer az oktatási rendszerben, nő a bírói hatalom, a bíróságok szerepe. Olyannyira, hogy vita alakulhat ki arról, hogy a rendszerek megítélésében a szakmai vagy a jogi megközelítések élvezzenek-e elsőbbséget. A bíróságok az oktatási rendszerre leginkább a demokratikus szabadságjogok némelyikének vonatkozásában gyakoroltak hatást. Ezek következtében napjainkban az iskolának, illetve magának az oktatásnak, mint rendszernek, mind teljesebben kell alkalmaznia az esélyegyenlőségre, a világnézeti semlegességre vonatkozó előírásokat.

- **A pénzre, a finanszírozásra** nem csak úgy tekintünk, mint az oktatás működtetésének feltételére, hanem úgy is, mint **e rendszer szabályozó eszközére**. Ahhoz, hogy szakmai elgondolásokat, programokat meg lehessen valósítani, forrásra van szükség, pénz hiányában azok nem valósulhatnak meg. A változások mögött mindig érdekek vannak. Érdekeiket nemcsak azok a csoportok tudják érvényesíteni, amelyek a finanszírozásról döntenek, hanem azok is, amelyek változásokat építhetnek a rendszerbe. Ha például el akarják érni, hogy a sajátos nevelési helyzetű tanulók sajátos képzésben részesüljenek iskolájukban, akkor erre az intézményt úgy vehetik rá, hogy a feladatra pluszforrásokat biztosítanak.
- Igen erőteljes szabályozás valósítható meg **az általános standardok meghatározásával**. A standard által vezérelt intézmények az azokban foglalt követelményeknek meg akarnak felelni. Vagy éppenséggel meg is kell felelniük, ha az jogilag szabályozott. A szóban forgó állapotot vagy teljesítményt azonban ellenőrizni és értékelni kell. Így **az értékelés, ellenőrzés fontosságban nem marad el a standardok meghatározásától**. Az ellenőrzés és az értékelés nem azonos kategóriák. Még az első inkább bírósági tevékenység, az utóbbi képzett szakemberek által nyújtott segítség, állapotfelmérés, kevesebb benne a regula, de társadalomtudományi eljárásokra építő jellegénél fogva a döntéshozókra mostanában nagyobb hatással van, vagy inkább úgy kell fogalmazunk, hogy az oktatási rendszer szabályozásában teret nyer az ellenőrzéssel szemben. Az értékelők szakmai tekintélye akkor nő meg, hogy ha a vizsgálati eredményeik jók, korrektek. A választott módszerekkel céljaikat el tudják érni, és a döntéshozókat hasonlóan segítik, mint a bíróságokat a szakértői vélemények. Az értékelés szinte külön szaktudományi ágazattá nőtte ki magát. Formáit, módszereit itt most nem taglalhatjuk. Annyit azonban megjegyezni kívánunk, hogy nemcsak nemzeti, országos, hanem nemzetek feletti szintű értékelések is megjelentek szabályozóként (lásd OLCD és a programja, vagy az ÉEA- mérések).

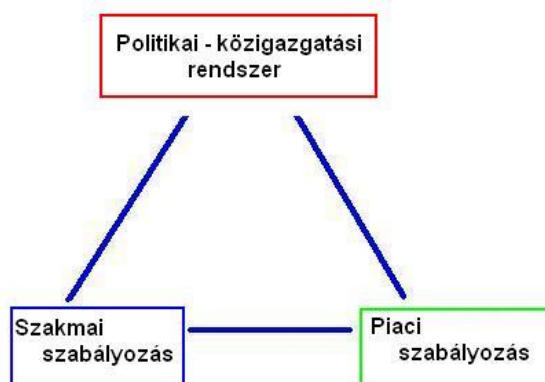
- Az értékeléssel kapcsolatos, arra vonatkozó **szakértői tudás**, mint láthattuk, egyre nagyobb társadalmi elismertségre tesz szert. A tágabban vett szakmai tudás, ami az oktatás egészével és annak bármely részével foglalkozik, társadalomtudományi módszereket alkalmazva jelentősen befolyásolja az oktatásról alkotott társadalmi elképzeléseket. Ez a társadalmi elképzelés egyénekre lebontva azt jelenti, hogy valamilyen tapasztalata és véleménye mindenkinek van az oktatásról, és ez az ismeret vagy személyes, szubjektív, kissé bizonytalan, vagy tudományosan megalapozott, ha a véleményalkotók jártasak a szaktudományokban. **Az oktatásra vonatkozó vélekedés és tudás tehát szabályozó eszköz, mégpedig az úgynevezett szimbolikus szabályozó eszközök része.** Ilyen szimbolikus eszköz továbbá a szellemi-kulturális hagyomány vagy divat is. De ezt a szimbolikus szférát formálja, alakítja a divaton kívül például a média, ha abban éppen oktatásügyről van szó. A nyilvánosság ezen formáival megerősíthetnek vagy megváltoztathatnak nézeteket. A média közvetít is az oktatásirányítók és az oktatás szereplői között. De általános megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a médiának az élet számos, szinte minden területére nagy hatása lehet, részben az említett közvetítői szerepénél fogva, részben a tömegek befolyásolása révén.
- **A tanári szakmának is van önszabályozó hatása**, ami valójában az oktatás szabályozásában is ható tényező, annak körülhatárolt területén. A szakma él azzal a lehetőséggel, hogy fontos kérdésekben dönthet (pl. tanulók felvételéről, értékeléséről vagy tankönyvek kiválasztásáról). Ez az önszabályozás olyan hatékony lehet, hogy az iskola, illetve a rendszer központi tanterv nélkül is képes működni. Erre a 90-es években Magyarországon is volt példa. A szakmai önszabályozás úgy tud működni, hogy **megalkotja és használja a maga szakmai normáit**, és bár azok betartását nincs joga hatóságilag ellenőrizni, de informális ítéletével a szakmán belül érvényt szerez azoknak. Mindehhez azonban előfeltételekre van szükség, egyebek közt arra, hogy **a szakmán belüli kommunikáció magas szintet érjen el, és a hálózatépítés is eredményes legyen.** Ha ezt megerősíti a társadalom által közvetített elismertség, tekintély, akkor az önszabályozás fontos tényezővé válhat. Ehhez járul még egy feltétel, hogy tudniillik ezt a **közös kultúrát és nyelvet** nemcsak megteremteni, hanem elfogadni, elfogadtatni is kell.
- Az oktatási rendszerbe be lehet avatkozni azzal is, hogy **fejlesztést alkalmazzanak.** Például bizonyos fontosnak tartott **programok, innovációk** olyan módon történő propagálásával, hogy hozzájuk pénzeket rendelnek, s ezáltal képesek szabályozó funkciót betölteni. A fejlesztés akkor tudja a rendszert befolyásolni, hogy ha a szabadon bekapcsolódókat

előnyhöz juttatja. Ezt fejlesztést **innovációs alapokra** bízzák (nálunk a KOMA). A fejlesztésbe bekapcsolódni, ezáltal előnyhöz jutni pályázatok útján lehetséges. A fejlesztés elterjedése pedig rendszerbeni változást hozhat létre. A fejlesztések nem a rendszerek egészét, hanem azok részterületeit érintik, azokban hatnak, de mert a fejlesztéshez magas szintű és speciális szakértelem szükséges, a fejlesztés által az oktatásbeli szakmai csoportok jutnak alakító pozícióba. A **szabályozó mechanizmusokra** is érvényes az a megállapítás, amit a funkciókról mondtunk, miszerint **egymást gyengítő vagy egymást erősítő viszonyban is állhatnak**. A cél eléréséhez a változtatandó területhez alkalmas mechanizmust kell találni. Valójában a rendszer befolyásolására egyszerre nem egy, hanem több eszközt alkalmaznak, komplex módon.

1. A magyar pedagógus-továbbképzési rendszer szabályozási mechanizmusa a 90-es évek végén

A rendszer szabályozási jellemzői	Az alkalmazott szabályozási eszköz
Garantált finanszírozás az állami költségvetésből (az önkormányzatoknak nyújtott támogatás meghatározott százalékában meghatározva).	Jogi szabályozás
A garantált támogatás döntő részét normatív módon az iskolákhoz juttatják el.	Jogi szabályozás, finanszírozás
Az állami támogatást az iskolák a saját pedagógiai programjukhoz illeszkedő intézményi szintű továbbképzési terv alapján használhatják fel.	Jogi szabályozás
Az egyes pedagógust érdekeltté teszik abban, hogy továbbképzésen vegyen részt (kötelezőség, előmeneteli előnyök).	Finanszírozás/érdekeltség, szakmai önszabályozás
Az állami támogatást az iskolák csak az állam által akkreditált képzők ugyancsak akkreditált programjaira fordíthatják.	Szakmai önszabályozás
A képzési kínálat megteremtésébe valamennyi potenciális programkínáló beléphet, kialakul a képzés kínálati piaca.	Finanszírozás/érdekeltség, szakmai önszabályozás
Országos szakmai módszertani központot hoznak létre a rendszer koordinálása és fejlesztése érdekében.	Szakmai önszabályozás

(Halász Gábor nyomán)



9. ábra: A szabályozási formák kapcsolata
(Halász Gábor nyomán)

3.2.4 Szabályozási szintek

Az oktatási rendszerekben három elkülönülő szintet különböztetünk meg:

1. a rendszer egészének a szintje,
2. az egyes intézmények szintje,
3. az osztályterem, a tanárok és a tanulók közötti interakciók szintje.

Általában valamilyen változtatási szándék egy bizonyos szintet érint, arra koncentrálódik, de mert ezek a szintek természetes módon épülnek egymásra, gyakori, hogy a beavatkozás másik szinteken is érezteti hatását. A rendszer egészének szintjén **makroszintű folyamatok** játszódnak le, az intézmények, illetve osztálytermek szintjén pedig **mikroszintűek**. Az, hogy a makro- és mikroszintű problémák mely szabályozási szinten oldódnak meg, nagymértékben függnnek attól, hogy az említett szintek mennyire különülnek el egymástól.

A kérdés az, hogy fenn áll-e az intézmények viszonylagos önállósága az országos szinttől. Ahol fenn áll, ott felértékelődik az alsóbb szintek szerepe. Ezekben az intézményekben önálló célokat jelölnek ki, és ezekhez saját eszközöket találnak mind az oktatásban, mind pedig a nevelésben. Ennek az összefüggésnek a szem előtt tartására az oktatásirányítás az alsóbb szintek önállóságát veszi figyelembe, amikor egy rendszer centralizált vagy decentralizált voltáról beszélünk. De mindkét rendszerformára érvényes, hogy a döntéshozók valójában úgy tudják elérni makroszintű céljaikat, hogy mikroszinten ható szabályozásokat léptetnek életbe.

Például a makroszintű cél, hogy a közoktatásban a szakképzéssel szemben növekedjen az általános képzés aránya, olyan mikroszinten alkalmazott beavatkozásokat kíván meg, mint pl. az, hogy a szakmai középiskolák első évfolyamaiban növeljék meg az általános képzés arányát. Ennek elérésére számos előírást és ösztönzést alkalmazhatnak. Mindennek következtében **az oktatási rendszerekben nőtt az intézményi szintek jelentősége**. Az intézményi viszonyok ismerete nélkül vagy azok ellenében makroszintű szabályozás csak korlátozottan lehet hatásos.

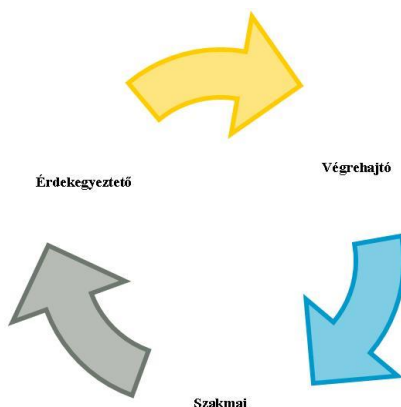
3.2.5 Oktatásirányítás

A társadalom rendszereinek irányítására létrehozta **irányítási intézményrendszereit**. A modern tömegoktatási rendszerek kialakulása óta **az oktatást az állam irányítja**. Az oktatásirányítás a kormányzati – közigazgatási rendszer része.

Az oktatásirányításban **három funkciót** kell megkülönböztetni:

1. az érdekegyeztető funkciót,
2. a végrehajtást,
3. a szakmai funkciót.

Az oktatásra irányuló különböző társadalmi érdekek egyeztetését kívánnak, hogy az irányítás tervezett változtatásában konszenzus alakuljon ki. E tervezett hatásokat végre is kell hajtani, meg kell valósítani – végrehajtáson ezt értjük. Ennek része egyébként az ellenőrzés is. Az oktatási rendszer működését a szakmai gyakorlat által végzi, az oktatásirányításnak ezért a szakmai funkciók megvalósulását is elő kell segítenie.



10. ábra: Az oktatásirányítás funkciói

Az oktatásirányításnak különböző **szintjei** vannak:

- országos szint,
- felső területi szint,
- középső területi szint,
- alsó területi szint,
- helyi szint,
- intézményi szint különíthető el.

(Vannak, akik e szintekhez még másokat is kapcsolnak, így az országos szint fölé a szupranacionális szintet – az európai unió szintje –, az intézményeken belül pedig szervezeti egységek szintjét.)

A funkciók és, hogy mely intézmények által valósulnak meg, az alábbi táblázat foglalja össze.

2. Irányítási funkciók, szintek és szereplők

SZINTEK	Politikai- érdekegyeztető funkció	Végrehajtási funkció	Szakmai funkció
Országos szint	pl. Országos Köznevelési Tanács	pl. Oktatási Minisztérium	pl.. országos szakmai fejlesztő intézetek
Felső területi szint	-	pl. Tankerületi Oktatási Központok 1993 és 1995 között és OKÉV 1999 óta, majd OH	-
Középső területi szint	pl. megyei képzési tanács	pl. megyei önkormányzat oktatási irodája	pl. megyei pedagógiai intézetek
Alsó területi szint	-	-	-
Helyi (községi) szint	pl. Önkormányzati közoktatási bizottság	pl. városi önkormányzat oktatási irodája	pl. városi pedagógiai szolgáltató intézmények
Intézményi szint	pl. iskolaszék	pl. iskolaigazgató	pl. tantestület

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról, 2000

Az irányítás is szintekhez rendelhető. Intézmények vagy más társadalmi szereplők különböző jogosítványokat kapnak. Ilyen irányítási módok lehetnek:

- a szabályozási jog,
- a döntési jog,
- a konzultációs jog.

Az, hogy milyen szinteken, milyen erős jogosítványokkal rendelkeznek az arra ható intézmények, szervezetek, **centralizáltnak vagy decentralizáltnak mondhatjuk a rendszert.** Attól függ, hogy az adott funkciók ellátásában az alsóbb vagy a felsőbb szinteknek van-e nagyobb jelentőségük, szerepük.

Az eddigiekben érzékeltettük, hogy **az oktatásigazgatás az általános közigazgatáshoz kapcsolódóan működik.** Ha egy oktatási rendszerben az elkülönült modell élvez elsőbbséget, az oktatásigazgatásra később hatással vannak az általános közigazgatás technikái, azaz nagyobb tere nyílik a szakszerűségnek. E lazább kapcsolódásból származó előny, hogy benne a felsőbb szinteken is pedagógusok láthatják el a hivatalnoki feladatokat, minek következtében a kérdések szakmai jellege kerülhet előtérbe.

Az erősebb kötődés és az integráció esetében az oktatásirányításban is jelentős lesz az általános irányításban bejáratott szemlélet és technika.

A rendszer mely szintjein beszélhetünk a közigazgatástól elkülönült oktatásigazgatásról?

Kevésbé a községi vagy városi szinteken, ténylegesen a helyi- területi szinteken érvényesülhet ez az igazgatási forma (Kistérségi, megyei, regionális szint.). A községi vagy városi szinteken ugyanis nem gazdaságos, szervezetileg nem indokolt, hogy az oktatásirányítás önállóan működjön, kiemelve a közigazgatás rendszeréből. A helyi-területi szinten az oktatásigazgatás állami vagy önkormányzati igazgatási rendszerben is megvalósulhat. A helyi-területi oktatásigazgatás az integrált – elkülönült, önkormányzati – állami relációkban helyezhető el. Az így megállapított helyzet összefüggésben van az oktatási rendszer centralizált vagy decentralizált voltával is. **A helyi, területi szint pozicionálása a mai oktatásirányítás egyik fontos kérdése.**

3.2.6 Az oktatás szabályozásának átalakulása

Az utóbbi 50 évben gyors és mélyreható változások zajlottak le az európai országokban. **Az új társadalmi igények rendszerek átalakításához vezettek.** Az oktatási rendszer is ki volt téve ennek a társadalmi hatásnak. A tömegoktatás megjelenésétől mind a mai napig fennálló hatás ez, mely a jövőben is formálni fogja az oktatási rendszert. A rendszeralakítás maga tehát állandó igény, az

irányítás a rendszer részeire, olykor pedig a rendszer egészére átfogó reformok formájában hat. Az oktatási rendszer része a szabályozás is, ami természetesen maga is változik. Ám az utóbbi félszáz évben a szabályozás másságáról kell beszélnünk.

A válságjelek megjelentek a rendszer mindhárom szintjén: az országos, az intézményi, a területi intézményi szinteken is. Ilyen például rendszerszinten a tartalmi szabályozás válsága, hogy tudniillik az oktatás mely tartalmain és milyen mértékben változtassanak, hogyan változtassanak; vagy az a probléma, hogy mekkora súlya legyen a területi irányításnak az alsóbb szinteken; iskolai-osztálytermi szinten pedig például az, hogy hogyan lehetne együtt eredményesen tanítani az osztály jó képességű és gyengén teljesítő tanulóit. Ezért válhatt az oktatási reform fontos részévé az irányítási és szabályozási rendszer reformálása.

A második világháborút követően az oktatási rendszerekben robbanásszerű növekedés következett be. Ez egyebek között abban nyilvánult meg, hogy új iskolák sokasága jelent meg a rendszerben, ehhez hozzá kellett rendelni a tanárlétszám növelését, új képzési formákat és programokat kellett beilleszteni a rendszerbe. Ezeknek és sok más hasonló tényezőnek a következményeként **óriásrendszerek jöttek létre**, amelyeket a régi módon irányítani már nem lehetett.

A 70-es évektől kezdve Európa csaknem minden országában bekövetkeztek **oktatási reformok**, melyek, mint mondtuk, elsősorban szabályozási, irányítási reformok formájában jelentek meg. A változtatást kikényszerítő okok általánosíthatók, közülük néhányat megnevezünk most, és röviden kitérünk jellemzőikre is.

Elmúlt az átfogó reformokba vetett hit, a gyakorlatban ezek nem hozták meg a tervezett eredményeket. Ezzel együtt járt a nagyrendszerek menedzseléséből fakadó nehézség is. Napjainkban is ható tendencia, hogy szétterül a rendszer működtetéséért és irányításáért való felelősség, jellemzőek lesznek a **decentralizációs változások**. De ilyen decentralizációt kívánt meg más társadalmi problémák kezelése is. Így például kiemelten a **munkanélküliség**. Ez ellen a küzdelmet szektorbeli összefogással és helyi szinteken lehetett eredményesen felvenni.

Jórészt ezzel függ össze **az élethosszig tartó tanulás gondolata és politikája** is. A munkaerőpiacról kiszorult tömegeknek tanulás által kell új munkakört találniuk. Ebben az esetben már felnőttekről van szó, akik számára a hagyományos iskolai forma helyett más formákat kell működtetni. Így aztán nemcsak a felnőttoktatást kell erősíteni, hanem teret kell adni az újabb modern **információs és kommunikációs technológiáknak** (IKT eszközöknek) is az oktatásban. Ez

természetesen nem csak a felnőttoktatásban van így, a hagyományos oktatási formában is fejlesztési irányként kezelik. A modern tömegoktatás kezdete óta fennálló alapvető probléma, ami az egyéni tanulási formák különbözősége és az ismeretátadás csoportos, tömeges formája között fennáll, ma eredményesebben áthidalható, hiszen nem egyesek, hanem tömegek tehetik meg, hogy iskolába járás helyett otthon és a maguk tempójában, módszerei, formái szerint tanuljanak.

Szabályozásra ható oknak tekintjük **az eredményesség, a jobb minőség elérését célzó szándékot** is. Az **eredményesség** felfogható célként is, ezek előtt is benne volt a rendszerben, de napjainkban valóságos igény lett belőle. Kikényszeríti ezt az egyes intézmények között fennálló verseny és más szektorok oktatásra gyakorolt hatása is. A gazdaság, a piac megnövekedett szerepéről beszélhetünk ekképp. A 70-es évektől a gazdasági válság hatásaként számos európai országban is nagyon sokan szegényedtek el. Főként ezért is vált még inkább támogatandó társadalmi törekvéssé a hátrányos helyzetbe kerültek megsegítése az oktatásban is. Erre a célra politikák épülnek, aminthogy politikák épülnek az innováció felkarolására is, aminek a megvalósításához felkészült tanárookra és felkészült intézményekre van szükség, akik (és amelyek) a programalkotástól egészen a befejezésig kézben tudják tartani az innovációs feladatot. **A tanártovábbképzés fejlesztése ehhez is elengedhetetlen.**

A gazdasági nehézségek sokféle következménye közül az **oktatásban számolni kell azzal is, hogy más rendszerek forrást vesznek el az oktatástól** (Az egészségügy, a nyugdíjrendszer, a szociális gondoskodás stb.). Sok országban keresik a forrás pótlására a magánérő bevonását, de a magánforrás az állami finanszírozáshoz képest kis mérvű maradt. A más szektorok forrásigénye miatt nem számolhat az oktatási rendszer növekvő forrásokkal. Emiatt is változtatni kell az oktatás szabályozásán.

3. Az oktatás irányítás szintjei, érintett rendszerfunkciói és módjai

Irányítási szintek	Rendszerfunkciók	Irányítási módok
• Intézmény • Helyi igazgatás • Területi igazgatás • Központi kormány • Külső szereplők	• A tanítás megszervezése • Személyzet • Tervezés és a struktúrák • Tanulói továbbhaladás • A minőség biztosítása • Anyagi erőforrások biztosítása	• Szabályozási jog • Döntési jog (önállóan, másokkal való konzultációval vagy a felsőbb hatóságok által rögzített keretek között) • Konzultációs jog

(Halász Gábor nyomán)

3.2.7 A decentralizáció és az állami szerep módosulása

Amint azt korábban is láthattuk, **az állami szerep felerősödése előfeltétele volt a modern tömegoktatás kialakulásának.** Napjainkban kérdés az, **hogy az állam irányító és működtető szerepe csökkent-e vagy növekedett?** Vannak és voltak olyan rendszerek, amelyekben az állam az oktatás működtetését és irányítását erőteljesen kézben tartja. Az **utóbbi években** azonban a világ országai-ban más tendencia érvényesül, **az oktatásirányítás decentralizáltabbá válik.**

Valójában nem is az a helyes kérdésfeltevés, hogy csökken vagy növekszik az állam szerepe, hatalma, hanem az, hogy milyen módon változik. A kérdés megválaszolásához az állam által alkalmazott szabályozási eszközöket, illetve módokat tipologizálnunk kell – ehhez fő szempont: közvetlen vagy közvetett eszközök alkalmazása, dominanciája jellemzi-e.

Megnő a közvetett szabályozási eszközök jelentősége. Fogalmazhatunk úgy is, hogy az állam hatalomgyakorlási, irányítási eszközei gazdagodnak, és e gazdagodásban jellegadó a közvetett irányítási mód lesz, megvalósítási módja pedig a decentralizációt erősíti. Érzékeltessük ezt egyetlen példával. A közvetlen utasítási formába tartozik, hogy a tantervi előírásokat egy felügyelő ellenőrzi, és teljesülésüket utasításukkal biztosítja. A decentralizált rendszerben ez a minőségbiztosítás a tantestület tevékenységétől függ. A testület és az intézmény presztízse érdekében gyakorol mondhatni folytonos kontrollt, akár a napi munkában is.

A decentralizációban az állam jogköröket és felelősséget oszt le az igazgatás alsóbb szintjeire, illetve az iskolákra, valamint az olyan oktatásban és oktatáson kívüli szereplőkre, amelyek ebbe a tevékenységbe korábban kisebb mértékben kapcsolódhattak be. Ilyenek például az egyes civilszervezetek és a szülők. Mindezek következtében nyilvánvalóan **nyitottabbá válik az oktatás,** azaz jobb lesz a kapcsolata más társadalmi alrendszerekkel, képes lesz jobban kezelni és befogadni az új társadalmi igényeket. A 80-as, 90-es években fogantatott oktatási reformok fő kiváltó oka éppen az volt, hogy az oktatás úgymond belterjessé vált, azaz inkább volt elfoglalva a saját belső világával, mint a társadalom világával. Márpedig, mint eddig többször is megfogalmaztuk, a társadalmi feszültségek, bajok nagy része épp az iskolában, az oktatás által orvosolható. Miként a világ más országaiban, Magyarországon is a vázolt helyzet kényszerítette ki ily jelentős változásokat az oktatásban, az oktatásirányításban.

3.2.8 A jövő oktatási rendszerei

A jelen oktatási rendszerének vizsgálataihoz kellett a múltbeli állapotokra való visszatekintés is. Mind a múlt, mind a jelen tudományos állapotának tudományos leírása arra irányul, hogy az elméleti ismeretekkel felvértezett igazíthassunk az oktatás gyakorlatán. Az, hogy a változtatások – különösen a 80-as, 90-es évektől kezdődőek – mit eredményeznek, vagyis hogy várhatóan milyen lesz az oktatás, azt a szaktudomány prognosztizálni akarja. A feltárt hatásokból tendenciákat, a tendenciákból pedig modelleket képeznek.

A hat forgatókönyv összeállításához öt rendszerformáló viszonyt vizsgáltak, ezek a következők:

- Hogyan alakul a kulturális és politikai környezet?
- Mit vár el a társadalom az oktatástól?
- Hogyan képes a társadalom egészében és a politikai elit valóságosan, ténylegesen alakítani a rendszert?
- Mennyire lesz fontos a társadalom értékrendszerében a tanulás?
- Az emberek elégedettek lesznek-e azokkal a formákkal, amelyeket a jövőbeni rendszer kínál?

Persze nehéz megjósolni, de még akár helyesen feltételezni is az oktatás jellemző változásait, különösen azért, mert más nagyrendszerek változásait is figyelembe kellene venni, de az oktatásirányításra szűkítve a kérdést, meghatározó tényező lesz az is, hogy mennyire lesz stabil a társadalmi-politikai helyzet, aminek következtében a politikai elit dolgozhat. Szükség lesz-e a rövidtávú és népszerűséget hozó intézkedésekre, vagy egy hosszú távú tervezés koncepciója uralja majd a rendszert.

Az oktatás céljainak és funkcióinak alakulása

Nem tudjuk, hogy **a jövő társadalma a célok és funkciók közül melyeket tekinti majd fontosabbnak**, kiemelendőnek. E viszonyról gondolkodva is sok ellentétpár állítható fel. Egy-kettő közülük: a tudományos és szakmai ismeretek vagy inkább a nemzeti, vallási értékek szabják-e meg az oktatás tartalmát; az oktatásban a minőségfejlesztésre lesz-e inkább igény vagy arra, hogy a rendszerből kiesőket, a rendszerben gyengén teljesítőket hozzák helyzetbe.

Az oktatás szervezeti és szerkezeti viszonyainak alakulása

A modellkészítő ez esetben is ellentétpárokból gondolkodik. **Milyen tanulásszervezési formák uralkodnak** majd: marad-e az osztálykeretben zajló ha-

gyományos tanórarendszer vagy az egyéni sajátosságokat tekintik majd a tanulásszervezés formáló elvnek?

Folytatódik-e az informatikai és telekommunikációs eszközök térhódítása? Az oktatásban erősödik-e a társadalmi igény arra, hogy az iskola az oktatáson kívül mind nagyobb mértékben elégítsen ki olyan igényeket, amelyek korábban nem tartoztak működési körébe.

Az oktatás feletti ellenőrzés és befolyásolás alakulása

Egy országban az oktatás feletti legfelsőbb ellenőrzést és befolyásolást nevezzük nemzetinek, de létezik nemzetek feletti ellenőrzés és befolyásolás is, ami harmonizálhat a nemzetivel, de ellentétbe is kerülhet vele. Utaltunk rá, hogy napjainkban nőtt a nemzetek feletti szint szerepe. Kérdés, folytatódik-e ez a jövőben. (Itt nemcsak programok hirdetéséről, pénzelésről van szó, hanem sokkal inkább a nagy nemzetközi átvilágítások hatásáról, aminek következtében az oktatási rendszer irányítói beavatkoznak az oktatásba.)

Végül viszonyszempont, hogy **hogyan alakul a tanári szakma helyzete.** Mennyire lesz zárt, mennyire nyitott a szakma. Csak speciálisan képzett szakemberek, tanárok végzik-e döntően az oktatást, vagy a szakmán kívüli képzettséggel rendelkezők is jelentősebb szerephez jutnak majd.

A célok és funkciók jövőbeni alakulását vizsgálva többé-kevésbé esetlegesen választottunk a lehetséges ellentétpárok közül. Pontosabban nem mi, hanem a modellt felállító szakemberek. Könnyen elgondolható tehát, hogy a jövőt firtató megközelítésekből, forgatókönyvekből elvileg nagyon sokféle lehet. Úgy tűnhet, hogy e túlzottan spekulatív-logikus jelleg a tudományosság ellenében hat. A forgatókönyveknek azonban sajátosságuknál fogva nem egzaktnak kell lenniük, hanem a társadalomtudományi vizsgálatok alapján feltárt jelen helyzetből kell valószínűsíthetőbb variánsokat felállítaniuk.

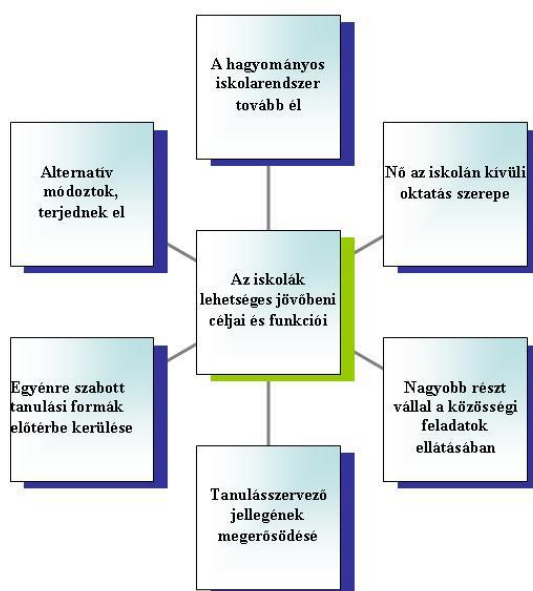
Az **első forgatókönyv** azon a feltételezésen alapszik, hogy **a hagyományos iskolarendszer tovább él.** A társadalomnak megfelel az adott forma, és nem igényli az iskolarendszer lényegi átfogó megváltoztatását. Az iskolák bürokratikus szabályozottsága fennmarad. A munkakörök betöltéséhez az oktatásban megszerezhető végzettségek kellenek. Ehhez az iskola a szokásos módon tantervekben rendel tartalmakat. Az iskolák igyekeznek megőrizni e jelenlegi arcukat, szerkezeti és szervezeti rendszerüket óvni.

Az iskolák feletti ellenőrzésben a nemzeti szint elsőbbséget élvez a nemzetek felettiével szemben. Az egész forgatókönyv arra a társadalmi reflexióra épít, hogy az emberek alapján véve jónak, elfogadhatónak tartják az iskola ismert működését.

A **második forgatókönyv** is hasonló feltételezésen alapul, de **számol azzal, hogy nagyobb a társadalmi elégedetlenség a hagyományos állapotokkal szemben**. Ezért a piac előretörésére lát esélyt. A versenytől, a piaci szabályozástól várnak minőségi javulást. **Megnő az iskolán kívüli oktatás szerepe**. Nemcsak a finanszírozásban, hanem a rendszer más elemeiben is érvényesülnek a piac törvényei. A tudás, a képesítés felhasználhatósága lesz értékmérő. A versenyhelyzetben a tanári szakma polarizálódik: egyesek sikeresek, azaz keresettek lesznek, mások pedig nem.

A **harmadik forgatókönyvben** olyan jövőképet rajzolnak, amiben a lehetséges jellemzők közül kiemelkedik az a társadalmi elvárás, amiben **az iskola nagyobb részt vállalna a közösségi feladatok ellátásában**, ezért az iskolai oktatás felértékelődik, és a célmegjelölés következtében nő az iskola megbecsültsége, ezzel összefüggésben **a többfunkciós intézmények száma megnőhet. A tanári szakma elismertsége**, anyagi és erkölcsi megbecsültsége nő, szerepük a helyi közösség életében szintén **megnő**.

A **negyedik forgatókönyvben** a domináns elem, hogy **az iskolák tanulás-szervező jellegének megerősödését tételezi fel**. Ennél a változatnál is fenn áll, hogy a társadalom megbecsülné az iskolát, hatékonyságot és minőséget várna el tőle. Az iskolának tudásátadásban eredményesnek kell lennie. Ha ez a változat valósul meg a jövőben, akkor az eredményesség elérése céljából a standardok és az értékelés kitüntetett szerephez jutnának. A társadalom használja a formális végzettségeket, de a kompetenciák másféle igazolását is elfogadja. Nőhetnek az egyenlőtlenségek ugyan, de az iskola nagyobb erővel száll szembe a kudarcból eredő leszakadással.



11. ábra: Az iskolák lehetséges jövőbeni céljai és funkciói

A tantervi szabályozás megmarad, de a társadalom arra ösztönzi az iskolákat, hogy használjanak egyénre szabott tanulási formákat is. A tudásátadás felértékelődése miatt a tanítás eredményességét megalapozó, elősegítő kutató-sok szerepe szintén megnőhet. A tanárok ebben a változatban is megbecsültségnek örvendenek, ez anyagi körülményeik javításában is megmutatkozik. Az eredményesség, mint elérendő cél az innováció fogadására és arra készíti a szakmát, hogy fogékony legyen az újításokra. Ez a változat meghatározó elemé teszi az új technológiák elterjedésének követelményét. Ez is, mint az eddig említett elemek, bent van a jelenlegi rendszerben, de a forgatókönyv szerint hatása a jövőben lényegesen nagyobb lesz, ami az iskolával szembeni elégedetlenségből fakad elsősorban, és mintegy kényszerűségből válik gyakorlattá az új technológia alkalmazása. Nem szűnik meg ugyan a hagyományos forma, de kedveltebbek lesznek a tanulás alternatív módzatai. Az állami iskolák mellett nagyobb igény lesz a magánoktatás igénybe vételére, és ezzel együtt az informatikai eszközök beépítésére a tanításba. Az említettek hatására növekszik a társadalmi egyenlőtlenség. Ez ugyan lehet a társadalom motorja, de ugyanakkor a társadalomnak ügyelnie kell arra is, hogy minél hatásosabban lépjen fel a leszakadók megsegítésére. Nemcsak magániskolákkal, hanem olyan alternatív oktatási intézményekkel is számolnak, amilyenek hasonlóak a most működő teleházakhoz vagy távoktatási központokhoz.

E forgatókönyv teljesülése esetén azzal is számolnak, hogy **a nemzeti rendszerek a nemzetközivel szemben háttérbe szorulnak**. A hálózati oktatás áttörő sikerét jósolják annak minden előnyével és hátrányával. Ez a katasztrófa változat, a hanyatlás bekövetkeztét jósolja, vizionálja. A társadalom az oktatással nagyon elégedetlen, jogosan, mert az oktatás színvonala alacsony, a rendszerben tanárhiány lép fel, mert romló munkakörülményeik miatt a tanárok tömegesen hagyják el a pályát. Az oktatásirányítás ebben a helyzetben tervszerű beavatkozásra képtelen, csak a válság részleges elhárítását tudja megvalósítani. A menekülés mindkét irányát kipróbálják: a hagyományos oktatást is erősíténék, és megpróbálnák bevezetni az alternatív megoldásokat is. Mindezek csak átmeneti és részleges eredményeket hozhatnak. A tanárhiány pótlására nemcsak magasan képzett szakembereket, hanem alacsonyabb végzettséggel rendelkező munkatársakat is befogad a rendszer. Mindebből a hanyatlásból és zavarból a jobb pozícióba kerülő kisebb rétegek hasznot húzhatnak, az általános azonban a korrodálódás lesz.

Hangsúlyoztuk az előzőekben, hogy e feltételezések lazán kapcsolódnak a tudományos elemzésekhez. Mégis jelentőségük van az oktatáskutatásban, mert a ma működő hatások kigondolt csoportosításával a számításba vehető alternatívákat ismerhetjük meg. Ismeretük hozzájárul ahhoz, hogy megalapozottabb és hosszabb távon ható tervezésekbe fogjanak az oktatás irányítói.

3.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

3.3.1 Összefoglalás

A tananyag tanulmányozása során megismerkedtünk az oktatási rendszer szabályozási területeivel, áttekintettük a rendszer szabályozó eszközeit és mechanizmusait.

Megismerkedtünk a szabályozási szintekkel, valamint röviden megvizsgáltuk az oktatás szabályozásának az alakulását.

Vizsgáltuk, hogy a decentralizáció hatására hogyan módosul az állami szerepvállalás, illetve milyen víziók vannak az oktatási rendszer jövőbeni alakulására vonatkozóan.

3.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Ismertesse az oktatási rendszer szabályozásának területeit és funkcióit!
2. A rendszer szabályozásának milyen eszközeit, típusait ismeri? Jellemezze ezeket!

3. Milyen szabályozási szinteket különböztethetünk meg az oktatási rendszerben?
4. Jellemezze az oktatásirányítás intézményrendszereit!
5. Ismertesse történetiségében az oktatás szabályozásának alakulását!
6. Mutassa be a decentralizációt és az állami szerep módosulását!
7. Vázolja fel a jövő oktatási rendszereit!
8. Ismertesse a jövő oktatási rendszereinek forgatókönyveit

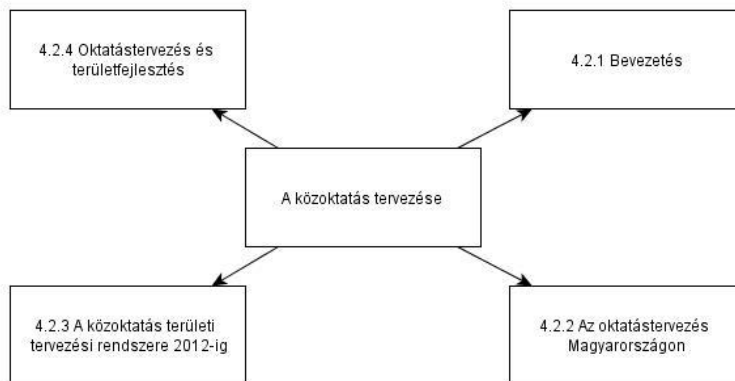
4. LECKE: A KÖZOKTATÁS TERVEZÉSE

4.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Ismerjék meg a hallgatók a magyar oktatástervezési rendszert.

Rendelkezzenek megalapozott ismeretekkel a közoktatásunk területi rendszeréről, az oktatástervezésről és területfejlesztésről.

4.2 TANANYAG



12. ábra:

4.2.1 Bevezetés

A **társadalmi tervezés** általános értelmezésben valamilyen **átfogó beavatkozás a társadalmi rendszerekbe**, hogy az azokban lejátszódó folyamatokat megváltoztathassák. Az oktatásban is beszélünk tervezésről, mint tudatos rendszert formáló tevékenységről, és aminek a tudományos vizsgálatához a feltételek a múltban megteremtődtek. Az oktatásfejlesztés döntően a politikai tevékenység keretében valósul meg, de attól elkülönülő szakmai fejlődés is van. A tervezést a szakma reflexióval kísérte, és így kialakította a tervezés elméletét, eszköztárát és módszertanát.

4.2.2 Az oktatástervezés Magyarországon

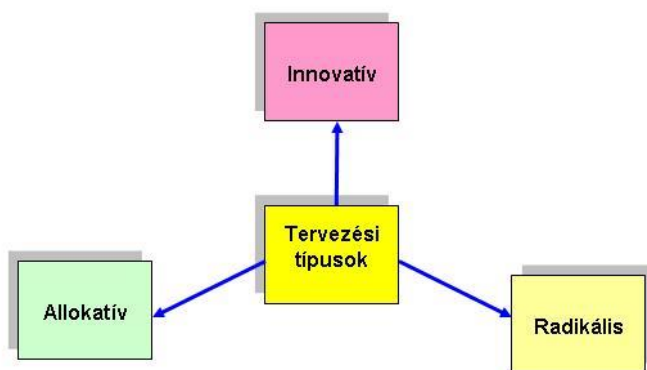
Az oktatási rendszer befolyásolására eddig használt kifejezések – beavatkozás, fejlesztés, irányítás, igazgatás – egymás szinonimájaként is értelmezhetők, de jelentésük mégis hol tágabb, hol szűkebb. A piaccgazdaságra áttért ma-

gyar társadalom oktatási rendszerének befolyásolására vagy szabályozására a tervezés kifejezést használjuk. A folyamatot pedig tervezéseméleti szempontból akarjuk megítélni. Ilyen értelemben a tervezés szó a hagyományos és köznap értelemben használt jelentésétől eltér.

Az államszocializmus ideje alatt mind a gazdaságban mind az oktatásban a tervezést magasra értékelték. Az akkori tervezés azonban természetesen különbözik a piacgazdaságban használatos tervezéstől. Amíg az államszocializmusban hierarchikus felépítettségéről és utasításos megvalósításról beszélünk, addig a **piacgazdaságban** – mint alább látni fogjuk – **más ismérvekkel írható le a fogalom**.

Tudatos oktatásfejlesztésre a társadalmi igények kényszerítő hatása nélkül nem kerül sor. Ezek az igények az oktatásfejlesztés számára kihívásként jelennek meg, fejlesztésre sarkallnak. A fejlesztés eszközei közül pedig kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a tervezésnek. **A piacgazdaságban a tervezés kétirányú folyamat**, melyből az állam nem vonul ki, megtartja erős pozícióit, de tevékenysége a felső szintű koordinálásra összpontosul, és a nemzeti alatti szinteknek nagyobb hatáskört és önállóságot biztosít. Ebben az önkormányzati és civil szervezetek érintettek.

A tervezés mindig egyfajta modellben történik, mert a tervben lehetetlen a tervezés alatt álló folyamatok valamennyi feltételét figyelembe venni. A modell szükségszerű elvontságán azonban a tervezés nyomon követésével, a monitoring tevékenység beépítésével lehet eredményt elérni – azaz a nyomon követés a modelltervezés része, mert visszajelzéseiből magát a tervet tudják módosítani.



13. ábra: Tervezési típusok

A tervezés típusai

A tervezésnek **három típusát** különböztethetjük meg:

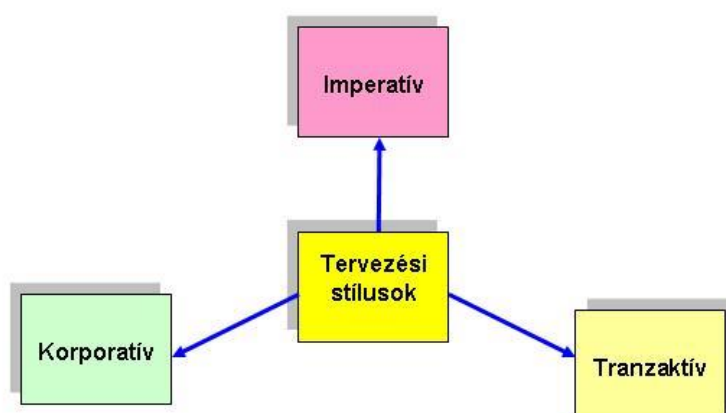
1. allokatív tervezés,
2. innovatív tervezés,
3. radikális tervezés.

Az **allokatív tervezés** óvatos változtatásra, az egyensúly megtartására törekszik, és ezt mennyiségi szemléletűnek nevezhetjük, mert az egyensúlyt az erőforrások újszerű elosztásán alapuló fejlesztéssel kívánja elérni.

Az **innovatív és a radikális tervezés** fejlesztésorientált, és bátrabban nyúl a változtatásokhoz. Lényeges különbség közöttük – amint az elnevezés is mutatja – a változás mértékének kezelésében van.

Ahhoz, hogy a magyar oktatásügyben az utóbbi két évtizedben megvalósított fejlesztést a szakma eszközeivel jellemezni tudjuk, beszélnünk kell a **tervezési stílusokról** is. Ez lehet:

- imperatív,
- korporatív,
- tranzaktív.



14. ábra: Tervezési stílusok

Az **imperatív, vagyis tervutasításos** tervezési stílus jellegét a fentről lefelé irányultság adja meg. Ez a stílus a hierarchikusan szervezett rendszerekre jellemző, amelyekben az irányítás erősen centralizált, és amelyekben a tervezés és a végrehajtás is egy központi akarat szerint zajlik.

A **korporatív** stílusra az jellemző, hogy a hatalom résztvevői egyeztetésre törekcsenek, alkufolyamatban alakítják ki a tervezésben realizálódó elképzeléseiket.

A **tranzaktív** stílusban olyan egyeztetés zajlik a felek között, amit legtalálóbban kommunikatív aktusnak nevezhetünk. A felek pedig a döntéshozók, a használók, vagyis a társadalmi szereplők és a szakemberek, akik az ötletet és a szakismeretet biztosítják.

Ezekén kívül beszélhetünk még olykor **stratégiai tervezésről és széles részvételen alapuló tervezési stílusról** is. Az elsőben az alkalmazott eszközök és szintek kapcsolata adja meg a stílust: az alacsonyabb szinteken is szabadon alakítják ki a programjaikat, és a tervezésben a szakemberek és tanácsadók is részt vesznek a politikai döntéshozók mellett.

A széles részvételi jogú stílusról csak decentralizált irányítási rendszerek esetében beszélhetünk. Azért széles a részvétel, mert nem delegáltjaik útján, hanem közvetlenül és önkéntesen vesznek részt a munkában a résztvevők, azaz széles körű hálózataik révén lépnek be a társadalom embercsoportjai.

4.2.3 A közoktatás területi tervezési rendszere 2012-ig

A vizsgálódásunk a közoktatás 2012-ig élő területi, tervezési rendszerére vonatkozik. A megyei tervezésnek zöld utat a közoktatási törvény 1996-os módosítása adott. A törvénymódosítással létrehozott helyi intézkedési terv által bővült a területi szintű tervezés. Ebben a konkrét célokat a nemzeti szintű irányítás mellett, azzal összhangban a helyi, területi szereplők alakították ki. Az **innovatív típusú tervezés** szándéka az lett volna, hogy mobilizálja a helyi erőforrásokat, és a helyi szereplőket aktivizálja erőteljesen. A gyakorlatban azonban ez nem a kívánt mértékben valósult meg, jóllehet a tervezésben, a döntéshozatalban politikusok, tervezők és a társadalom képviselői együtt vettek részt, és ezzel lehetőséget teremtettek arra, hogy a tervezés innovatív jellegű legyen. Ezt az innovativitást lett volna hivatott elősegíteni a **megyei közoktatási közalapítványok** életre hívása is, és rájuk lett volna bízva a tervek realizálása.

A helyiség eszménye azonban e tekintetben is csorbát szenvedett, mert az alapítványok nem tudtak jelentős helyi, területi erőforrásokra szert tenni, maradt számukra a központi finanszírozás lehetősége – különösen a gazdaságra, a kevésbé fejlett megyékben. Ezeket a központi erőforrásokat nem lehetett jól összehangolni az innovációs célokkal. Igaz, a területi vezetők éltek azzal a lehetőséggel, hogy a központi pénzek egy részét az innováció serkentésére fordítsák.

A megyei közoktatási tervezés intézményében nemcsak a tervezési típusok, hanem a tervezési stílus tekintetében is elmaradtunk az elgondolható optimálistól. A stratégiai, illetve a széles részvételen nyugvó stílus helyett a **kooperatív tervezés** dominált. Ennek következtében nem a változtatás, hanem a hagyományőrzés, a státus- és struktúraőrzés szándéka erősödhetett fel a megyei tervek készítésében. Ebbe az irányba hatott az is, hogy a tervkészítésből az iskolahasználók kimaradtak, és az is, hogy a település és a megyei önkormányzatok között nem volt élénk és eredményes kommunikáció a kérdésben.

Pozitívum volt azonban, hogy a megyei, területi tervek elkészítésében számos területfejlesztési szakember is részt vehetett, és az, hogy ennek hatására is az időszakban megnőtt a szakmai, társadalmi szerveződések szerepe. A **Soros Alapítvány támogatásával** a pedagógiai programok elkészítésére hálózat alakult ki, aminek a létrejötte bizonyos szakmai, fejlesztési potenciált képezett.

A **90-es évek végén** jelentkező társadalmi kihívásokra az oktatásirányítás bizonyos átalakításokkal reagált, a közoktatásért és a szakképzésért való országos felügyelőséget összevonták, és **létrehozták az oktatásirányítás új intézményeit, az OKÉV-eket**.

Az **OKÉV feladata** lett a közoktatás információs rendszerének működtetése és a területfejlesztéssel és annak finanszírozásával kapcsolatos feladatok ellátása is. Maga az intézmény pedig dekoncentrált állami intézményként működött és működik ma is.

Az oktatáspolitikai a 90-es években a kerettantervi szabályozást, annak bevezetését és értékelését, minőségbiztosítást **tekintette a megoldandó legfontosabb tennivalójának**. Az oktatáspolitikai felvállalta a korábbi elképzelésének a folytatását, miszerint erősítse a területi koordinációt. Ezt szolgálta az **1999-es közoktatási törvénymódosítás** is. Szabályozták a fejlesztési tervek tartalmi kérdéseit, tervezni kellett a középfokú oktatási intézmények formáit, biztosítani kellett az oktatási intézmények közötti átjárhatóságot és le kellett fedetni a megyei önkormányzatok együttműködésének alapelveit; szabályozni kellett az iskolatársulások formáját, a teherviselés részleteit. Előírás volt a monitoring beemelése is: 2001-re a megyei terveket kellett átdolgozni és felülvizsgálni.

Intézkedési tervet nemcsak a megyéknek, hanem a településeknek is készíteniük kellett, ha azok legalább két oktatási intézményt működtettek, vagy ha a feladatot társulás formájában látták el. Terveiknek illeszkedni kellett a megyei tervhez. A települések intézményfejlesztési terveiben rögzíteni kellett, hogy milyen kötelező feladatokat akarnak ellátni, és milyen nem kötelező feladatokat vállalnak. Az önkormányzati tervek a megyei tervekbe integrálva születtek meg, ekképpen önálló tervezési jogosultsághoz jutottak a legalsóbb szintek is.

Az **önkormányzati intézkedési terv** szabályozási előírása, hogy annak tartalmaznia kell az önkormányzat kötelező feladatainak ellátását és módját, továbbá a nem kötelező feladatok ellátását és az intézmények fejlesztését, átszervezését, fenntartását célzó elképzeléseket is. Mindebben több mint 1000 önkormányzat volt érdekelt. A fejlesztési javaslatok valójában azonban nem segítettek elő a fejlesztést, mennyiségi szempontok domináltak a minőségekkel szemben, de az ajánlott célok megfogalmazása által is inkább rendezési tervnek minősíthetők az önkormányzati intézkedési tervek, mintsem fejlesztési tervnek.

A helyi erőforrások felhasználásával kapcsolatos anomáliáról már korábban szóltunk. **A központi pénzeket megyei közalapítványok kezelték**, de e pénzek legnagyobb része az intézmények állagát és eszközellátottságát hivatott szintre hozni. Ez az elképzelés sem járult hozzá a tervezés fejlesztéséhez.

Az **önkormányzati intézkedési tervek létrehozását** különböző **pályázatok** által is **segítették**, ebből a keretből lehetett biztosítani a szakértők közreműködését is. Az, hogy milyen mértékben igényelték az önkormányzatok a szakértelmet, az önkormányzatok felkészültségétől is függött. A felkészültebb iskolafenntartók, mint amilyenek a nagyvárosok, fővárosi kerületek iskolafenntartói – meg tudták fogalmazni a maguk céljait, és ehhez igényelték a szakértők közreműködését. A kevésbé felkészült iskolafenntartók (többnyire kis településekről van szó) nem voltak képesek felmérni a területük oktatásra vonatkozó igényeit.

A szakmai segítséget inkább az adott állapot fenntartásához használták fel. Ez a felkészületlenség oly mértékű is lehetett, hogy a szakértők bevonása pusztán a már meghozott döntések alátámasztására volt jó.

Kíváncsú lett volna, hogy a megyék és a települések között együttgondolkodás és együttes cselekvés valósuljon meg. A helyi szintű tervezés bevezetése csak ilyen beágyazódásban vezethetett volna jelentősebb eredményhez.

A helyi valós intézkedések jobbára elszakadtak a megyei tervekben elgondolt céloktól (iskola-összevonások, iskolamegszüntetések tekintetében). Az iskolafenntartóknak legalább a híresebb, elismertebb középiskolák által megfogalmazott jövőképet kellett volna felkarolniuk és felhasználniuk a területi szempontú fejlesztésben.

E vázolt **felemás eredményesség** felveti a tanulási folyamat problémáját. „Ez a tanulási folyamat valószínűleg közvetett eszközökkel inkább befolyásolható, mint direkt módon, az itteni példában az önkormányzat iskolái a település és a megyei fenntartó, az önkormányzati egységek és az állam között egyaránt. A tervezés elméletének kategóriáit használva ez azt jelenti, hogy a stratégiai tervezési stílus indirekt szabályozási mechanizmusainak érvényesítése, illetve a széles részvételen, illetve a transzaktivitáson alapuló stílus elemeinek a bevoná-

sa célszerű a tervutasításos tervezés normativitásának, az ezekben konkrét cselekvési programok előírásának túlsúlyával szemben.” (Balázs Éva: A közoktatás tervezésrendszere; a területi és a helyi tervezés)

A kevésbé sikeres megvalósulás ellenére az önkormányzati szintű tervek mégis alkalmasak lehetnek a helyi társadalom igényeinek közvetítésére. Ehhez a korrekciók közül ma alkalmazandónak tűnik a kistérségi szintű működés támogatása, mert ez meg tud felelni a település és a megye közötti kapcsolat biztosításának. Pozitívumnak tekintendő az is, hogy a tervkarbantartás előírás a tervezésben – akkor is így van ez, ha e tekintetben is van mit javítani. A helyes tendencia az lesz, ha a területi oktatástervezés a regionális tervezés irányához közelít. Tennivaló van a régióépítés terén is. A mostani régióknak jobban meg kell felelniük azon elvárásnak, hogy fogadni tudják a területükön zajló valóságos történéseket és az ebben megjelenő igényeket. Ugyanakkor ezeket közvetíteni és illeszteni tudják az országos elképzelésekhez, tervekhez.

Ilyen régiós intézmény az **OKÉV** is, amely tud felmutatni eredményeket, de amelyben a jelenleginél nagyobb lehetőségek vannak az oktatás fejlesztésére.

4.2.4 Oktatástervezés és területfejlesztés

Az oktatástervezési rendszer fejlesztéséhez elengedhetetlen a területfejlesztés. Az **1996. évi XXI. törvény** a területfejlesztésről és a területrendezésről szól. Előírja a területrendezési tervek készítését, a települések kötelezően ellátandó feladatainak listázását, köztük az oktatását is, illetve azok összehangolását, a települések fejlesztési tevékenységének koordinálását. A területfejlesztés által a közigazgatási, irányítási forma erősödik, ennek következtében például az esélyegyenlőség megteremtésére, a hátrányos helyzet hatásának csökkentésére jobb lehetőség nyílik az oktatásban is, mivel itt a hátrányos helyzeten a terület hátrányos helyzetét értjük.

Addig a helyi-területi innovatív potenciálnak az oktatásba történő bekapcsolásáról és az erőforrás mobilizációjáról beszélni nehéz, amíg a hátrányos helyzetű térségek elmaradottsága jelentős. E célkitűzés megvalósítását mégis elősegítheti a humán tőke fejlesztése.

Hangsúlyozzuk, hogy minden felvetett jogos kritika dacára **a megyei közoktatási fejlesztési tervek létrehozása az oktatásügy fejlesztésében jelentős tényező volt a 90-es években.** Megteremtődött a feltétele annak, hogy a helyi autonómiatörekvéseket az oktatásügyben majd kamatoztatni lehessen. Azért mondjuk, hogy a legnagyobb eredmény valószínűleg az, hogy ezek a tervek egyáltalán megszülettek. És hogy ezeket elemzésnek lehet alávetni, ennek következtében pedig a hibákat, hiányosságokat a jövőben korrigálni lehet.

4.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

4.3.1 Összefoglalás

A fejezetben megismerkedtünk a társadalmi tervezéssel, annak jellegzetes típusaival.

Képet alkottunk a magyar közoktatás 2012-ig élő területi tervezési rendszeréről, majd bepillantást nyertünk az oktatástervezés és területfejlesztés összefüggéseibe.

4.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Értelmezze általánosságban a társadalmi tervezés fogalmát!
2. Milyen típusait ismerjük a tervezésnek? Jellemezze ezeket!
3. Ismertesse a közoktatás jelenlegi területi, tervezési rendszerét, a helyi intézkedési terv lényegét!
4. Ismertesse a megyei közoktatási tervezés lényegi elemeit!
5. Hogyan kapcsolódik egymáshoz az oktatástervezés és a területfejlesztés?

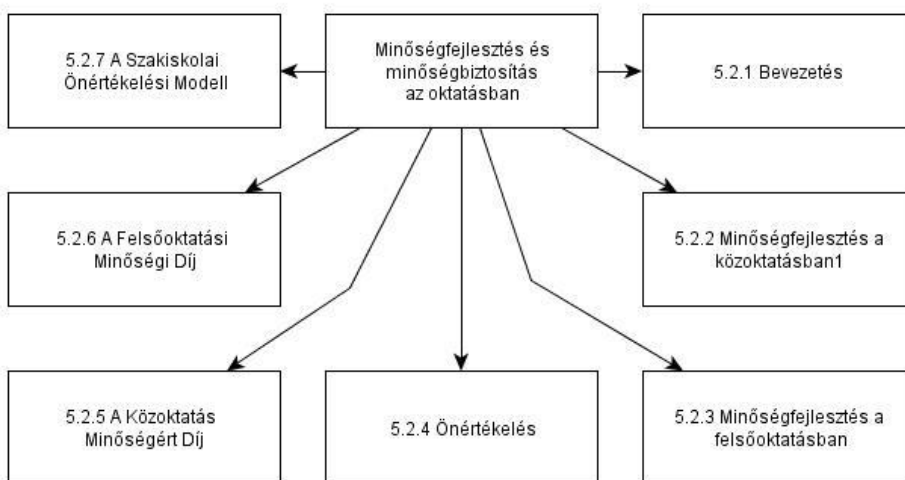
5. LECKE: MINŐSÉGFEJLESZTÉS ÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS AZ OKTATÁSBAN

5.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Ismerjék meg a hallgatók a hazai oktatás minőségfejlesztési rendszerének kialakulását.

Nyerjenek átfogó képet a köz-, szak- és felsőoktatási minőségirányítási rendszerekről.

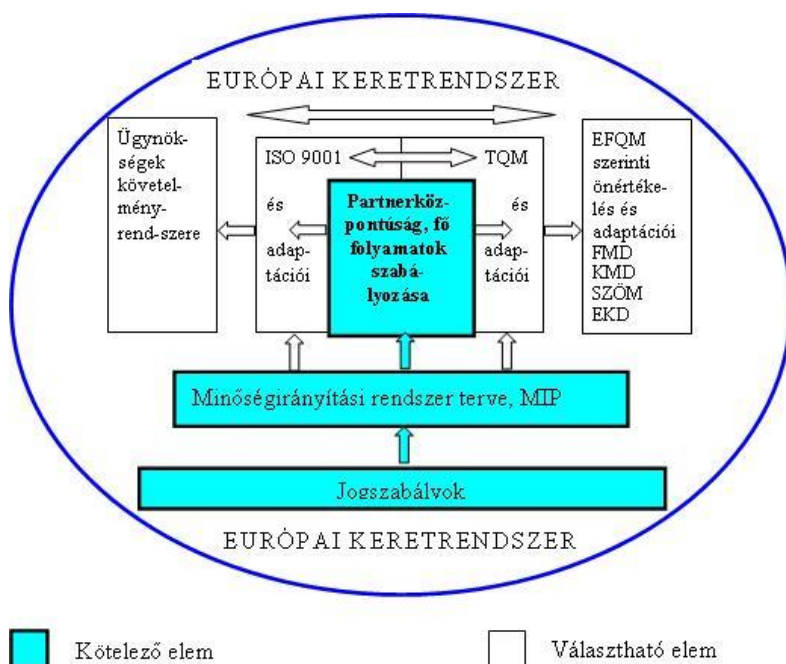
5.2 TANANYAG



15. ábra:

5.2.1 Bevezetés

Gazdasági ágazatoktól függetlenek a minőség megvalósításának általánosan ismert és használt modelljei, a szabványos minőségirányítási rendszer, a teljes körű minőségirányítás és a Minőségdíj modellek. Az oktatási ágazat sajátosságainak figyelembevételével valósítható meg ezen modellek oktatásra történő értelmezése.



16. ábra: A minőségirányítás megvalósításának lehetőségei és összefüggései

A minőségfejlesztés megvalósításának különböző lehetőségei egy egységes rendszerbe, az **európai keretrendszerbe** (a felsőoktatásban a keretrendszer elnevezése sztenderdek és irányelvek) foglalhatók, az oktatás bármelyik szintje esetén. A szabványos és a teljes körű minőségirányítási rendszernek, illetve adaptációinak is eleme a partnerközpontúság és a fő folyamatok szabályozása. Ezek a rendszerek átjárhatók, bármelyikkel lehet kezdeni, illetve a szabványos rendszer továbbfejleszthető a TQM irányába.

A minőségirányítási rendszer működtetésének bizonyítékai elismerhetővé teszik az intézmény által nyújtott képzési színvonalat, és lehetővé teszik az intézmény által kiállított bizonyítványok kölcsönös elismerését országos, európai vagy nemzetközi szinten.

5.2.2 Minőségfejlesztés a közoktatásban

Az 1990-es évek végén indult meg a hazai közoktatási intézményekben a **minőségfejlesztő tevékenység**. Egyrészt a változásokra való reagálásként, másrészt intézményi innovációként, harmadrészt tudatosan használt vezetési eszközként.

A **szabványos vagy a minőségdíj alapú rendszerek** alkalmazása a szakképző intézményeknél kezdődött. Megfelelő képzettség, felkészültség és motiváció híján ezek a kezdeményezések nem hozták meg a várt sikert. Ezzel közel egy időben egy holland program adaptációjaként több helyen megkezdődött a **belső gondozói rendszer (BGR)** kiépítése, mely középpontba a tanórai tevékenységek minőségét állította. Volt néhány intézmény, mely saját úton járt, és önfejlesztő programot dolgozott ki és valósított meg. A legtöbb intézmény szakmai szolgáltató segítségével fogott munkába. Többségük később csatlakozott a **Comenius 2000 program**hoz, melyet 2000-ben hirdettek meg minőségfejlesztési kísérleti programként. A programba több mint 1700 oktatási intézmény kapcsolódott be.

A Comenius 2000 minőségfejlesztési program

Az oktatási ágazat minőségfejlesztésének igényét az önkormányzatok által fenntartott intézményekben folyó szakmai munka mérésének, ellenőrzésének, értékelésének és a minőség folyamatos fejlesztésének megoldatlansága generálta. A közszolgáltatásként működő oktatási rendszer jelentős közpénzeket használ fel, amelyekkel a felhasználónak minden demokratikus társadalomban el kell számolnia, továbbá az adófizetők elvárják, hogy megbízható képük legyen a közoktatás teljesítőképeségéről és teljesítményéről.

A Comenius 2000 minőségfejlesztési program indításával párhuzamosan az oktatásirányítás egy többszintű értékelési-ellenőrzési rendszer kialakítását is megkezdte. Az oktatásirányítási rendszer fejlesztése, a vezetőképzési programok elindítása stb., a közoktatás minőségfejlesztésének elemeit alkották.

A Comenius 2000 program közvetlen céljai

- a partnerek változó igényeinek megfelelő, a környezet kihívásaira válaszoló versenyképes szervezetek létrehozása a közoktatásban,
- az előnyös különbség lehetőségének és a tanuló szervezet létrehozásának a segítése.

A program fontos jellemzője volt egyrészt a szervezeti-tanácsadói megközelítések szabadsága a megvalósítás módját illetően. Ezáltal lehetőséget biztosított az intézményi adottságokhoz, szervezeti kultúrához legmegfelelőbb megközelítés alkalmazására, és az uniformizálás elkerülését jelentette. Másrészt a bevezetés fokozatosságát biztosította – I., II. és III. modell –, illetve az intézmény adottságaihoz és szervezeti kultúrájához megfelelő sebesség és ütemezés, a tanulási folyamat biztosítását tette lehetővé.

A programot motiváló szándékok csak részben valósultak meg, mivel az adott intézményhez illő legmegfelelőbb eszközök megválasztására gyakran nem

volt lehetőség a sietség, a kipróbálás hiánya és a tanácsadói felkészületlenség, tapasztalatlanság okán. A **Comenius 2000 II. modell** – a teljes körű minőségirányítási rendszer – kiépítése túl nagy feladatnak bizonyult a bevezetését vállaló intézmények többségében. Ehhez hozzájárult a II. modell értelmezése körüli zavar, a bevezetési útmutató hiánya, illetve késői elkészülte, valamint a tanácsadói felkészítés nem megfelelő színvonalú megvalósítása a modell értelmezése, bevezetése terén. Nehezítette a munkát az is, hogy az I. modell egymás után következő megvalósítandó lépéseivel szemben a II. modell a szabványos minőségirányítási rendszer közoktatásra való értelmezését várja el, és ennek megfelelően a működés területeire megfogalmazott követelményeket tartalmaz. Amíg az I. modell megvalósítását segítő felkészítések 1-2 napos képzések keretében megvalósíthatók voltak, addig **a II. modellhez komoly minőségirányítási felkészültséggel és tapasztalattal kellett rendelkezni**, elsősorban a folyamatok meghatározásának és szabályozásának ismeretével és gyakorlatával.

A legnagyobb problémát az jelentette, hogy az intézmények nem választhatták meg a számukra megfelelő bevezetési sebességet. A programban résztvevők a munkajelentések leadási időpontjai által megszabott határidők gúzsába kényszerítve, és nem adottságaikhoz, munkatársaik teherbíró képességéhez, felkészültségéhez és motiváltságához igazítva haladhattak előre a modell megvalósításában. Tovább nehezítette a helyzetet, hogy az intézmények – döntően tapasztalatlanságuk, felkészítettségük híján – nem viselkedtek vevőként a tanácsadókkal szemben, nem tudták megkövetelni a megfelelő szolgáltatást.

A program pozitív hatása, hogy az intézmények többsége szembesült a minőséggel való törődés szükségességével. A modell bevezetése körüli munkák, valamint az ezt kísérő nyilvánosság következtében a programon kívüli intézmények is kaphattak közvetett információkat. További eredmény, hogy a partnerközpontú gondolkodásmód elterjedt, megjelent egy tudatosabb intézményi működésre való törekvés, a projektekben való gondolkodás, a figyelem középpontjába került a csoportmunka és a szervezeti kultúra fejlesztése.

A Comenius 2000 program modelljei

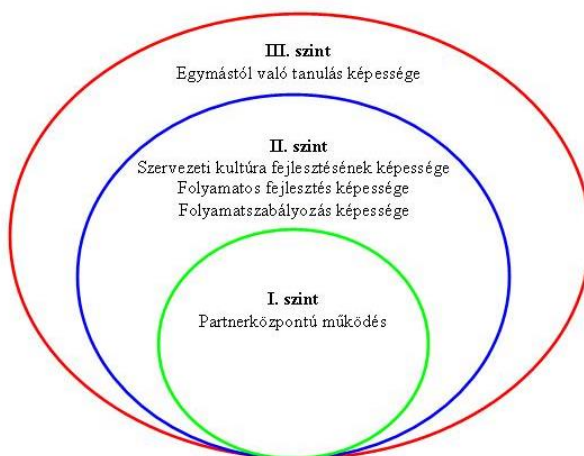
A Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program **3-3 modellt tartalmaz intézményi és fenntartói szinten.** Az intézményi és fenntartói modellek célrendszere, követelményei és megvalósítási programja összefüggenek.

- **Az intézményi I. modell – Partnerközpontú működés** – a partnerekkel való folyamatos párbeszéd kialakítása és beépítése az intézmény mindennapi munkájába, és a partnerek igényeire való folyamatos választást biztosítja.

- Az I. modell szerves részét képezi a **II. modellnek – Teljes körű minőségirányítás alkalmazása** –, ami a folyamatszabályozás, a folyamatos fejlesztés és a szervezeti kultúra fejlesztés képességének kialakítását jelenti. Ez főleg a vezetőség minőségközpontú szemléletét, minőség iránti elkötelezettségét, viselkedését és példamutatását, valamint a folyamatok minőségközpontú szabályozását és folyamatos fejlesztését jelenti.

A **III. modell** az I. és II. modell tapasztalatainak és gyakorlatának a másokkal való megosztását és terjesztését valósítja meg.

Az intézmény azáltal válik képessé fontos célkitűzések megvalósítására, hogy mindennapi tevékenységeiben alkalmazza a tervezés-megvalósítás-ellenőrzés, értékelés-szükséges korrekciók elvégzése logikát, vagyis tevékenységeit a **PDCA-ciklus** mentén szervezi meg.



17. ábra: A közoktatás minőségfejlesztési modellje

Az I., II. és III. modell megvalósításával a teljes körű minőségirányítást alakítják ki az intézmények.

A **partnerközpontú működés érdekében az intézmény nyitott önértékelést végez**, melynek során azonosítja partnereit, majd megvizsgálja azok igényeit, elégedettségét, elégedetlenségét és elvárásait. A kapott adatok feldolgozása során figyelembe kell venni a különböző partnerektől származó információk fontosságát, sürgősségét. Az **igényfelmérés** eredményeit össze kell vetni a nyitott önértékelés során kialakított külső-belső intézményképpel, és fontos figyelembe venni a pedagógiai program célrendszerét is. Az elemzés eredménye olyan következtetések levonása, amelyek kiindulópontját képezhetik a célok és prioritások meghatározásának. Az intézmény vagy a már korábban elfogadott

célok módosításával, vagy új célok meghatározásával, a felállított célok közötti prioritások megfogalmazásával határozhatja meg rövid, közép- és hosszú távú céljait. Az elfogadott célokat az érintett partnerekkel ismertetni kell, ezáltal lesznek nyilvánosak és számon kérhetők az intézmény működése, fejlesztési céljai és azok megvalósulása.

Az intézmény munkatervébe kerülnek a megvalósításhoz szükséges feladatok, indokolt esetben külön intézkedési terv készül. A lényeg az, hogy az intézmények megtervezzék a felhasználható erőforrásokat, a felelősöket, a határidőket, az elvárt eredményt és az eredmény mérésének, értékelésének módját is. Amennyiben a folyamatok nem az elvárt irányban és hatékonyságban haladnak, akkor korrekciós tervet kell készíteni és megvalósítani, illetve a PDCA-SDCA ciklusnak megfelelően folyamatossá kell tenni az elemzést, az eredmények értékelését és az ahhoz kapcsolódó tervezést.

A Comenius I. modell intézményi megvalósítása irányított önértékeléssel zárul, mely során az intézménynek tényekre alapozva el kell végeznie a tevékenységek bemutatását, az alkalmazott módszerek és elért eredmények minél teljesebb értékelését, az erősségek és fejlesztésre váró területek meghatározását, a szükséges beavatkozások tervezését. Az irányított önértékeléshez az Európai Minőségdíj modell alapján kidolgozott közoktatási értelmezése, a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) modell ad mintát.

Nagyon lényeges a valódi, tényeken és adatokon alapuló teljes körű helyzetfelmérés elvégzése, mely nem tévesztendő össze a nyitott önértékeléssel, ami egyfajta ráhangolásnak, munkatársak közötti párbeszéd megindításának, de semmiképpen sem a szükséges helyzetfelmérésnek tekinthető.

A Comenius I. modell megvalósítása során az intézmények nagyfokú **módszertani önállósággal** rendelkeznek.

Az irányított önértékelés eredményeinek tükrében döntés születhet arról, hogy az intézmény megkezdje-e a Comenius II. modell kialakítását vagy a Comenius I. modell szerint fejleszti partnerközpontú működését. Az irányított önértékelés tehát átvezetheti az intézményt a Comenius II. – Teljes körű minőség-irányítás alkalmazása – modell megvalósításához.

A **Comenius II. modell** megvalósítása során, három területen kell jelentős előrelépésnek bekövetkeznie:

- ki kell alakulnia a folyamatszabályozás,
- a folyamatos fejlesztés,
- a szervezeti kultúra fejlesztése képességének.

A **folyamatok szabályozása** minden olyan folyamatra kiterjed, amely befolyásolja az intézmény oktatási-nevelési tevékenységét. Mivel minden folyamat kisebb vagy nagyobb mértékben befolyásolja, ezért azokat a folyamatokat célszerű részletesen szabályozni, amelyektől nagymértékben, közvetlenül függ az oktatás-nevelés minősége. A folyamatokkal való foglalkozás során el kell végezni a folyamatok azonosítását, a közöttük lévő kapcsolatok feltárását (a folyamatleltár az azonosított folyamatok felsorolása, a folyamattérkép az azonosított folyamatok kapcsolatrendszerét, alá-fölérendeltségét fejezi ki), a partneri elvárások alapján történő szabályozását, beleértve a folyamatszabályozási képességek kifejlesztését, a folyamatok értékelését és a PDCA-SDCA ciklus alkalmazását. A PDCA-SDCA ciklus folyamatos, minden területre kiterjedő alkalmazásával valósul meg a **folyamatos fejlesztés**, mely képességeknek a munkatársakban is ki kell alakulnia, amit a javítások, fejlesztések delegálásával, a munkatársak bevonásával érhet el az intézmény vezetése. Nagyon fontos, hogy a szervezetben kialakuljon az a szemlélet, hogy ne a vezetői, igazgatói ellenőrzéstől várják a hibák feltárását.

A tanuló szervezetté válás, a saját tapasztalatokból és a más intézményektől való tanulás, illetve a tapasztalatok átadása más intézményeknek, ugyancsak elősegíti a folyamatos fejlődést, javulást.

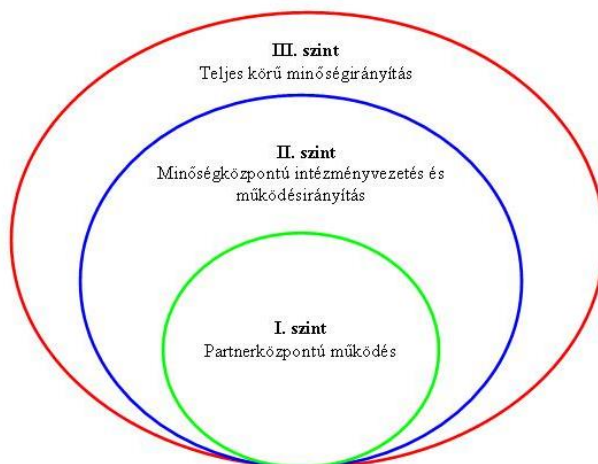
A folyamatok azonosítása és szabályozása, majd az alkalmazási tapasztalatok értékelése és a folyamatok fejlesztése **a szervezeti kultúra fejlődését** is elősegíti. Azonban nem feledkezhetünk meg annak tudatos fejlesztéséről sem, ami azt jelenti, hogy ki kell alakítani a munkatársak teljesítményének értékelési rendszerét, és a személyes fejlődésük támogatását, fejleszteni kell a belső kommunikációt, rendszeresen mérni és értékelni kell a munkatársak elégedettségét, ösztönözni kell a motivációs rendszer kialakítását, támogatni kell a középvezetői réteg kialakulását, amihez a vezetésnek meg kell valósítania a feladat és a felelősség delegálását.

A modell kialakítása során bármely terület intenzív fejlesztése a másik két terület fejlődését is eredményezi. Például a folyamatok szabályozása és fejlesztése, majd az alkalmazási tapasztalatok értékelése a szervezeti kultúra fejlődését is elősegíti.

5.2.3 Minőségfejlesztés a felsőoktatásban

A felsőoktatási minőségfejlesztési modell kiépítése, fenntartása és folyamatos fejlesztése intézményi, kari, intézeti, tanszéki szinten értelmezendő feladatokat jelent, amelyek megoldásához rendelkezésre áll egy olyan minőségfejlesztési modell, amelyet az adott egység sajátosságaihoz, adottságaihoz,

szervezeti kultúrájához legmegfelelőbb módszerek és eszközök alkalmazásával lehet megvalósítani.



18. ábra: A felsőoktatás minőségfejlesztésének modellje

A minőségfejlesztési modell célja, hogy segítse a partnerek változó igényeinek megfelelő környezet és a társadalom kihívásaira válaszolni képes, versenyképes és kiváló, tanuló szervezet létrehozását.

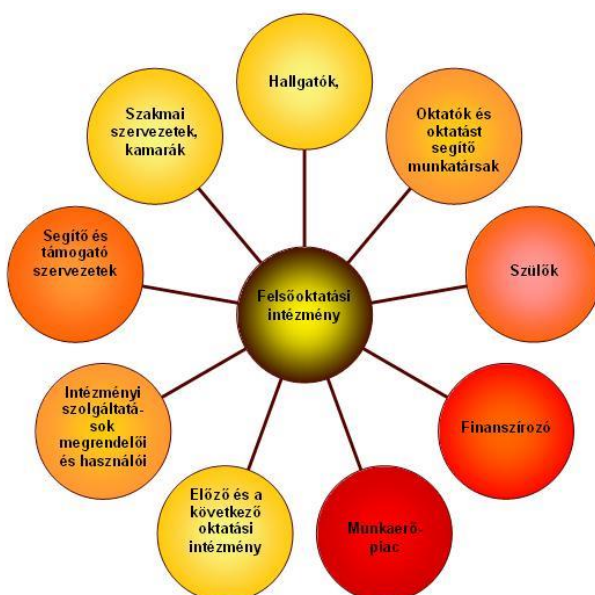
A modell lényegi jellemzője a megközelítések szabadsága a megvalósítás módját illetően, ami az intézmény vagy az adott szervezeti egység adottságaihoz, szervezeti kultúrájához legmegfelelőbb módszerek alkalmazását jelenti. Valamint a **fokozatosság** a bevezetést illetően – amit a három egymásra épülő szintje tesz lehetővé –, illetve az adottságokhoz és szervezeti kultúrához megfelelő **sebesség és ütemezés**. Mindezek az intézményen belül, akár karonként, egységenként is különbözhetnek. Intézményi szintű áttekintésre, koordinációra azonban szükség van, hiszen a közös megoldások alkalmazása, a tapasztalatok átadásának előnyét hordozza magában.

A teljes körű minőségirányítás kialakítását célzó modell három egymásra épülő szintből áll. A felsőoktatási intézmények minőségfejlesztésének többszintűnek kell lennie, lehetővé téve a folyamatos építkezést. Az első szint elérése már rövidtávon is reális fejlesztési célkitűzés, míg a működés teljes körű szabályozása és fejlesztése – a második és harmadik szint elérése –, középtávú célkitűzés az intézmények többsége számára. A **felsőoktatási modell**, bár fő elemeiben sok hasonlóságot mutat a közoktatásra kidolgozott és kipróbált modellel, részleteiben és megvalósításának módjában **tükrözi a felsőoktatás sajátosságait**.

I. szint: Partnerközpontú intézményi működés

A minőségfejlesztés alapelve a partnerközpontúság, mely egy olyan szemlélet jelent, amely segíti az intézmény és partneri köre közötti együttműködés kialakítását. A felsőoktatási intézmény partnereinek körébe tartoznak:

- a hallgatók,
- az intézmény oktatói és oktatást segítő munkatársai,
- a szülők,
- a finanszírozó,
- a munkaerőpiac,
- az előző és a következő oktatási intézmény,
- az intézmény által készített tananyagok, tankönyvek, kutatások és egyéb szolgáltatások megrendelői és használói,
- az intézményt segítő és támogató szervezetek, pl. szakkollégiumok, civil szervezetek, szociális és kulturális szervezetek, szponzoráló cégek, egyházak stb.,
- az oktatás eredményeivel szemben igényeket megfogalmazók, pl. szakmai szervezetek, kamarák, munkaadói szervezetek és az egész társadalom.



19. ábra: A felsőoktatási intézmény partnerei

A partnerközpontú működés a különböző partneri csoportok elvárásainak folyamatos megismerését, szakmai célokká emelését és megvalósítását jelenti, az intézmény lehetőségeit és érdekeit is figyelembe véve. **A partnerközpontúság megvalósítása elősegíti** a hallgatók elégedettebbé és piacképesebbé tételét, a külső források bevonását az intézménybe, beleértve a szakemberek tudását és kapcsolatrendszerét is, és mindezek az intézmény és a munkatársak céljainak megvalósulását is jelentik. E cél érdekében az intézményeknek alaposan meg kell ismerniük és érteniük ezeket az igényeket, hogy gyorsan reagálhassanak azokra, és erőforrásaikat ezen igények a kielégítésére fordíthassák.

Az elérendő cél, hogy az intézmény rendszeresen gyűjtse a legfontosabb partnerei igényeit, mérje elégedettségüket, értékelje és elemezze a kapott adatokat, és az elemzések eredményét képes legyen fejlesztések formájában beépíteni saját működésébe. A folyamat következtében a partnerek elégedettségének mérései hasznosulnak az intézmény működésében, melyhez szükséges, hogy az intézmény:

- meghatározza legfontosabb partnercsoportjait,
- rendszeresen mérje, értékelje és elemezze a partneri igényeket és elégedettséget,
- a megalapozott és teljesíthető igényeket beépítse a fejlesztési tervébe, és ennek alapján fejlessze működését.

A felsőoktatási intézmények tapasztalatai alapján **három partnercsoport** megszólítása bír különös jelentőséggel, de az egyes intézmények, karok további partnercsoportok megszólítását is szükségesnek tarthatják a sajátosságaikból adódóan:

A **hallgatók** megszólítása általában az oktatók hallgatói véleményezése formájában valósul meg. Hasznosak az oktatók teljesítményével, a tanulási és infrastrukturális feltételekkel kapcsolatos hallgatói visszajelzések. Fontos a hallgatók megszólítása pályájuk különböző szakaszaiban: a tanulmányok megkezdésekor, a tanulmányok folyamán, a végzéskor, valamint a munkába állás után.

A végzetteket alkalmazó és a szakmai gyakorlatra hallgatókat fogadó **munkáltatókkal** való kommunikáció visszajelzései az intézmény tervező- és minőségfejlesztő munkáját tehetik hatékonyabbá.

Az intézmény belső partnercsoportjai az oktató és nem oktató dolgozók. Az ő megszólításuk jelentősen növelheti az intézményi stratégiák megalapozottságát és végrehajthatóságát, valamint fokozhatja bevonásukat a minőségfejlesztő programba.

A vélemények csak akkor válnak az intézmény hasznára, ha a visszajelzések begyűjtése és feldolgozása korrekt, statisztikai módszerek alkalmazásán alapul, és a kapott adatok valóban tükrözik az adott csoport véleményét, valamint ha a véleményeket elemzik, és felhasználják az oktatási módszerek, tananyagok és oktatási programok, valamint a tanári munka fejlesztésére. A tanári munkáról alkotott hallgatói vélemények függenek a hallgatók motiváltságától. A szakszerűtlenül begyűjtött és felhasznált vélemények többet ártanak, mint használnak, és a javulás helyett a minőség romlását eredményezik.

A partnerközpontú intézményi működés megvalósításához elengedhetetlen:

- a minőség, mint vezetési filozófia alkalmazása,
- a kiválóságra való törekvés,
- a tanuló szervezetté válás,
- a társadalmi és környezeti felelősségvállalás megvalósítása és oktatása,
- a partnerek nevelése és tanítása arra, hogy képesek legyenek a partnerként való viselkedésre: igényeiket és véleményüket meg tudják fogalmazni, elvárják és megkövetelik a minőséget, illetve a korrekt tájékoztatást a teljesíthető minőségről, képesek legyenek és akarjanak minőségi terméket és szolgáltatást nyújtani, képesek legyenek és akarjanak együttműködni helyi és globális szintű célokért.

II. szint: Minőségközpontú intézményvezetés és működtetés

A minőségfejlesztés támogatása **újfajta vezetői szemléletet igényel: a minőség, mint vezetési filozófia alkalmazását**. E szerint a felsőoktatási intézmény és szervezeti egységeinek vezetése képes arra, hogy olyan módon irányítsa a folyamatokat és az erőforrásokat – különös tekintettel a munkatársakra –, hogy az oktatás minősége megfeleljen a partnerek igényeinek, folyamatosan fejlődjön és haladja meg ezeket az igényeket.

Ennek a kihívásnak csak a hagyományos vezetői szerepkörből való kitöréssel lehet megfelelni, és fő vezetői feladatnak kell tekinteni a jövőkép és stratégia kialakítását, a változások kezdeményezését és menedzselését, a kommunikálást a munkatársakkal, (információk adását és nyerését), a rendelkezésre álló tudás összefogását, az elvégzendő munka előfeltételeinek és az ideális környezetnek a megteremtését ahhoz, hogy a munkatársak elvégezhessék feladataikat, illetve az ehhez szükséges képzést és ösztönzést. A munkatársak bevonásában és motiválásában fontos szerepet játszik a feladatok megfelelő delegálása.

Az elérendő cél az, hogy a vezetés minőségközpontú szemléletet és menedzsmentet építsen be a hagyományos egyetemi típusú vezetői eszköztárba. Ehhez szükséges, hogy

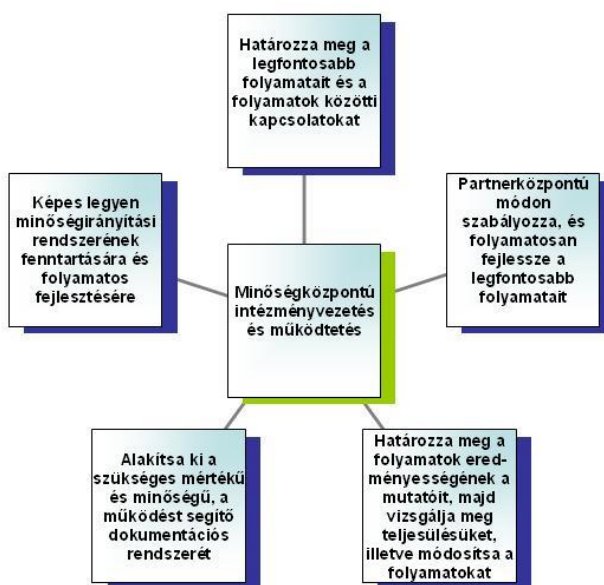
- legyen partnerközpontú intézményfejlesztési stratégiája,
- legyenek minőségközpontúan és partnerközpontúan szabályozott vezetési folyamatai,
- a vezetés folyamatosan mérje és értékelje az intézmény és szervezeti egységeinek működését,
- az intézmény használjon néhány általános és specifikus (például tanszékenként, karonként, szakmacsoportonként, intézménytípusonként meghatározott) minőségmutatót, amelyek a vezetést informálják a munka minőségének változásáról, illetve összehasonlításokat tesznek lehetővé az azonos szakmacsoporthoz tartozó, azonos típusú karok, tanszékek között a specifikus mutatók és általában a karok, intézmények között az általános mutatók segítségével hazai és nemzetközi szinten.

A minőségközpontú vezetés stratégiaalkotó és ellenőrző, értékelő munkájához elengedhetetlen **a működés kulcsfontosságú információinak gyűjtése és figyelése**. A minőségfejlesztési rendszer működtetése és az önértékelési módszerek elsajátítása fejleszti az adatok gyűjtésének, értékelésének és felhasználásának módszereit.

Kiemelt cél, hogy az intézmény vagy szervezeti egységének működése minden területen szabályozott legyen a legfontosabb folyamatokat illetően, a működést tudatosan és folyamatosan fejlesszék.

A cél megvalósításához **az intézmény**

- határozza meg a legfontosabb folyamatait és a folyamatok közötti kapcsolatokat,
- partnerközpontú módon szabályozza, és folyamatosan fejlessze a legfontosabb folyamatait,
- határozza meg a folyamatok eredményességének a mutatóit, majd vizsgálja meg teljesülésüket, illetve módosítsa a folyamatokat, ha szükséges,
- alakítsa ki a szükséges mértékű és minőségű, a működést segítő dokumentációs rendszerét,
- képes legyen minőségirányítási rendszerének fenntartására és folyamatos fejlesztésére.



20. ábra: Minőségközpontú intézményvezetés és működtetés

Minden intézményben megtalálható a folyamatok szabályozásának bizonyos kialakult gyakorlata, amelynek példái a tanulmányi és vizsgaszabályzat, az érdekeltségi szabályzat stb. A minőségfejlesztési rendszer megfelelő működésének eredményeként ezek a **szabályozások**

- egységes rendszert alkotnak, egymással koherenssé válnak; ennek eredményeként nem egymástól független szabályzatokat alkotnak, az ellentmondások, felesleges ismétlések kiküszöbölhetők;
- partnerközpontúak, azaz segítik a működést, beleértve az oktató és nem oktató dolgozók munkájának segítségét, könnyítését;
- támogatják a vezetőket a rendezettebb, átlátható működés megvalósításával, – a feladatok, felelősségek és hatáskörök egyértelmű szabályozásával, az erőforrások hatékonyabb felhasználásának elősegítésével;
- az intézmény, kar, tanszék és minden egység működésének fejlődését segítik elő, szükség szerint módosítandók és fejlesztendők.

A hatékony működés érdekében az **oktatást segítő szolgáltatások**, pl. adminisztráció, oktatástechnika, épületfenntartás, működtetés folyamatainak szabályozásával is foglalkozni kell. Ennek a szabályozásnak – hasonlóan a rendezvények, konferenciák, szakmai gyakorlatok, felnőttképzések folyamatainak szabályozásához – igen nagy a hatása, mert mindenki észreveszi a nagyobb rendből származó előnyöket.

III. szint: Teljes körű minőségirányítás

Teljes körű minőségirányításon az intézmény, kar és más szervezeti egységek olyan képességeinek kialakítását és működtetését értjük, amelyek lehetővé teszik a társadalom és a partnerek változó igényeinek kielégítését, továbbá olyan vezetési szemlélet és gyakorlat kialakítását, amely összefogja a szervezeti potenciált a folyamatos fejlesztés irányába, és végül **a minőségekultúra folyamatos fejlesztését jelenti.**

A teljes körű minőségirányítás megvalósítása **elképzelhetetlen a munkatársak teljes körű részvétele, képességeinek és tudásának felhasználása nélkül.** A partnerek igényeinek kielégítése érdekében a **motiválás** kiemelt jelentőséggel bír. A motiválási lehetőségek kialakításában nagy szerepe van a fenntartónak, a jogszabályi háttérnek, a pénzügyi és egyéb szabályozóknak csakúgy, mint az intézményi érdekeltségi rendszereknek, valamint a szabályozott működés által nyújtható kedvező munkafeltételek biztosításának. Fontos a dolgozók motiválása, a teljesítménytől függő érdekeltségi rendszer működtetése, amihez a teljesítményértékelés rendszerének kidolgozása és alkalmazása elengedhetetlen. Az intézmény munkatársait is partnereknek kell tekinteni, akiknek szintén vannak elvárásai, és elégedettségük vagy elégedetlenségük kihat a többi partner elégedettségére.

Ahhoz, hogy kialakítsuk a teljes körű minőségirányítást, meg kell valósítanunk a vezetőik és dolgozók minőségfejlesztő képzését, különös tekintettel a minőségirányítási rendszer működtetésében fontos szerepet játszóakra, az intézményi és hallgatói adminisztrációt megvalósítókra. A képzéseken a minőségfejlesztési eszköztár megismerésére is ki kell terjednie: elsősorban a problémamegoldás, okfeltárás, folyamatszabályozás, önértékelés technikáinak elsajátítása szükséges.

5.2.4 Önértékelés

Az önértékelés **szervezetfejlesztési és vezetési eszköz** az intézmény vezetése számára a működés eredményességének növelése érdekében, valamint az intézmény működésének, elért eredményeinek és hiányosságainak önkritikus elemzése és értékelése egy adott időszakra vonatkozóan.

A minőségirányítási rendszer bevezetése előtt, az oktatás minden szintjén és bármelyik modell megvalósításának megkezdésekor, **minden intézménynek el kell végeznie az önértékelését tetszőleges módszerrel,** amely a számára legjobban megfelel. Leggyakoribb a **SWOT elemzés,** amely az erősségek, fejlesztendő, lehetőségek és veszélyek feltárásának eszköze. A cél azonban az, hogy minél előbb eljussunk a teljes működésre kiterjedő önértékeléshez. A minőségfejlesztő tevékenység megkezdése előtt meg akarjuk tudni, hogy melyek az

erősségeink és fejlesztendőink, milyen erőforrásokkal rendelkezünk, milyen mértékben szabályozottak a folyamataink, mennyire elégedettek a partnereink stb. A minőségfejlesztő program során meg kell vizsgálnunk, hogy elértük-e a kitűzött célokat, kell-e módosítanunk a módszereinket, illetve meg kell terveznünk a szükséges beavatkozásokat és a további fejlesztéseket. Ezt az önértékelést **helyzetfelmérésnek**, **állapotfelmérésnek** nevezzük, melynek egyes elemei fellelhetők mind a közoktatási, mind a felsőoktatási intézményekben. Azonban

- az értékelési elemek általában különállóan működnek, egy-egy adott célra koncentrálnak és sokszor nincsenek összehangolva, az intézmények gyakran nem vizsgálják a különböző területeken végzett értékelések eredményeinek kapcsolatait;
- az értékelések általában nem vizsgálják az intézmény működésének egészét, és a működés időbeli alakulását, nem történik meg a tendenciák elemzése és az eredmények más, hasonló intézményekkel való összehasonlítása, az összehasonlításnak nincsenek szervezett keretei;
- az intézmények legtöbbször ösztönösen irányítják működésüket, és csak kevés esetben vizsgálják és elemzik az alkalmazott módszereik alkalmasságát és az erőforrások felhasználásának hatékonyságát a céljaik megvalósításánál.

Az önértékelés megvalósítására többféle módszer lehetséges. Ezek egyike **Nemzeti Minőségi Díj – NMD** – (alapja az európai Kiválóság Modell), illetve adaptációi. Kritériumrendszerének alkalmazásához kapcsolódó legfontosabb eredmény az, hogy mélyreható, alapos értékelés segítségével bemutatja a szervezet helyzetét a vizsgált területeken, lehetővé teszi a szervezet fejlődésének figyelemmel kísérését, és objektív alapokra helyezi az intézmény erősségeinek és fejlesztendőinek meghatározását.

Az önértékelés módszerének meg kell felelnie az intézmény igényeinek, specialitásainak, alkalmas kell, hogy legyen az erősségek és a fejlesztendők meghatározására, lehetővé kell tennie a tényyszerűséget. Az önértékelés megvalósítása során alkalmazott **eszközöket és módszereket is fejleszteni kell.**

Az önértékelés akkor eredményes, ha felhasználható:

- a folyamatos fejlesztés elősegítésére azáltal, hogy segít az intézmény erősségeinek és fejlesztendő területeinek tényeken alapuló feltárásában, mely alapján meghatározhatók az intézményi prioritások és fejlesztendő területek az elkövetkező időszakra,
- a fejlődés értékelésére, az adott területeken az előző időszakhoz képest,
- az intézményben alkalmazott jó gyakorlat azonosítására és terjesztésére,

- az intézmény működési területeinek és eredményeinek összehasonlítására nemcsak az intézményen belül, hanem más szervezetekkel is,
- a finanszírozók informálására az oktatás, a kutatás és a közösség érdekeinek szolgálata érdekében végzett tevékenység minőségéről, és arról, hogyan szándékoznak ezeket javítani,
- információ nyújtására a stratégiai tervezéshez, fejlesztéséhez, valamint a Minőségirányítási Program (MIP) elkészítéséhez és megvalósításához,
- információ nyújtására a dolgozók fejlesztésének tervezéséhez, és ennek a tevékenységnek a hatékonyabbá tételére,
- a munkatársak elkötelezettségének és motivációjának növelésére; a csapatmunkában történő önértékelés segíti a munkatársak bevonását, amit tovább erősíthetnek az önértékelés alapján indított fejlesztések, amelyekbe újabb munkatársakat lehet bevonni,
- átláthatóság biztosítására és visszajelzések nyújtására a finanszírozók és az összes partner számára,
- eszközként a szervezeti kultúra fejlesztéséhez,
- segítségként az intézményi törvényi kötelezettségek teljesítésében, mivel feltárja az ezen a téren meglévő hiányosságokat.

Akkor **hatékony** és eredményes ez a munka, ha az intézmény elkészíti az önértékelésre vonatkozó eljárásrendjét, azaz szabályozza az önértékelés folyamatát, amely meghatározza az önértékelés területeit, az önértékelés gyakoriságát, az önértékelés módszerét, valamint a résztvevők beosztását, számát és a szükséges erőforrásokat.

Időtartamát tekintve egy részletes, az intézmény működésének minden területére kiterjedő önértékelés elvégzése akár egy tanéves, a későbbiek során néhány hónapra csökkenthető időtartamú folyamat lehet, amelynek gyakoriságát célszerű vezetői, külső értékelési ciklushoz kötni (például 4 éves ciklusokat alkalmazni). A tapasztalatok alapján célszerű a különböző területek vizsgálatára munkacsoportokat alakítani, az eredményeket pedig szervezeti egységenként (tanszék, kar, intézet és más szervezeti egység), majd intézményi szinten összegezni, elemezni. Az önértékelés elkészítésében a munkatársak minél nagyobb számban vegyenek részt.

Az önértékelés eredményeiről írásos összefoglalót ajánlott készíteni, ami kiter az önértékelés eredményeinek és az intézmény stratégiájának, fejlesztési tervének kapcsolatára. Az összehasonlítás segítséget nyújt a stratégiai terv felülvizsgálatához. Ajánlott továbbá az összefoglaló szervezeti egységek szintjén való megismertetése **a munkatársakkal**.

Az önértékelést meghatározott időközönként úgy kell elvégezni, hogy az ismételt önértékelések során kapott adatok összehasonlíthatók legyenek, és megvalósulhasson a módszeres, tudatos, folyamatos fejlesztés. Az önértékelés alapján a hosszú távú tervezési dokumentumokban meghatározott stratégiai célokat át kell tekinteni, szükség esetén módosítani vagy újakat kell fogalmazni.

5.2.5 A Közoktatás Minőségért Díj (KMD)

A Közoktatás Minőségért Díj (KMD) önértékelési modellje a világon széles körben elterjedt minőség- és szervezetfejlesztési módszeren, az EFQM Kiválóság Modell szerinti önértékelésen alapul, a közoktatási intézmények kiválóságának megítélésére szolgáló modell. A modell értelmezése és az intézményi önértékelés módszerének elsajátítása új típusú feladatot jelent az intézmény számára, amely a többszöri alkalmazás során intézményi rutinfeladatává válhat.

A Nemzeti Minőségi Díj modellhez hasonlóan a **KMD is két nagy területet határoz meg: adottságokat és eredményeket**. Az adottságok arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan éri el az eredményeit. Az intézmény mérje fel, hogy milyen adottságokkal rendelkezik, milyen lehetőségei vannak a megadott területeken. Az eredményeknél azt kell felmérni, hogy az adottságok felhasználásával milyen eredményeket értek el, ezek mennyire felelnek meg a partnerek elvárásainak (a munkatársak és a többi partner véleménye alapján), és ezek alapján meghatározható, hol van szükség fejlesztésre.

A KMD modell első öt kritériuma az adottságokhoz tartozik, azaz az intézmény működését öt vizsgálandó területre osztja fel, amelyek lefedik a teljes tevékenységét. Az adottságoknak azt kell bemutatniuk, hogy az intézmény hogyan éri el eredményeit, milyen módszereket alkalmaz a vezetés az erőforrások és a folyamatok irányítására, továbbá hogy a módszerek mennyire megfelelőek, és mennyire váltak a napi működés részévé.

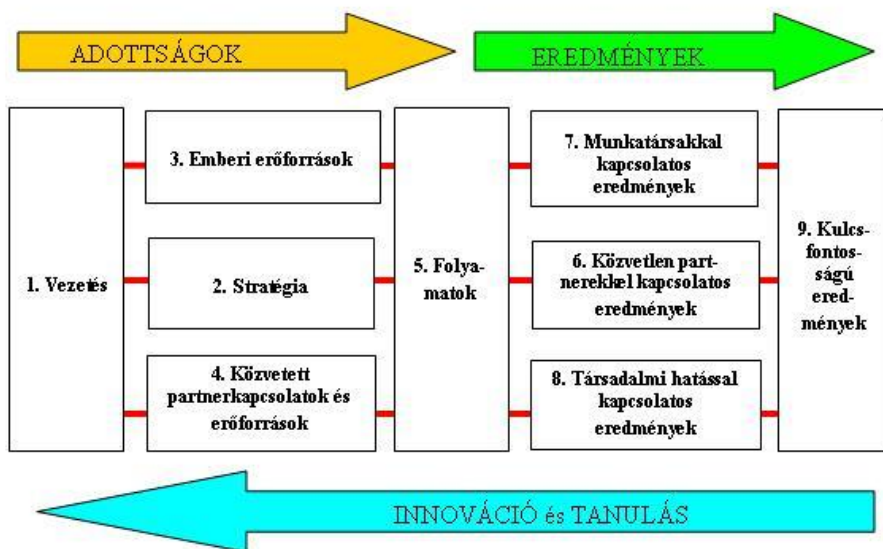
A modell további négy kritériuma az eredményekhez tartozik, és azt kell bemutatni, hogy az intézmény milyen eredményeket ért el a partnerek, és kiemelten a munkatársak elégedettsége, az oktatás-nevelés, az intézmény működtetése, és a társadalomra gyakorolt hatás terén.

Az intézmény adottságainak értékelése

Vezetés

A vezetés meghatározó, mivel minden tevékenység kapcsolatban van a vezetéssel. A vezetés személyes szerepvállalását kell bemutatni a küldetés, a jövőkép kialakításában és megvalósításában. Azt kell bemutatni, hogy a vezetés mennyire elkötelezett a minőségirányítás iránt, hogyan működik együtt a part-

nerekkel, hogyan ismeri el a munkatársaik teljesítményét, hogyan támogatja a folyamatos fejlesztést. Nemcsak a vezetés részvétele, felelősségének és feladatainak a bemutatása lényeges, hanem a viselkedése és példamutatása is a TQM kultúra kialakításában. Be kell mutatni továbbá, hogy milyen az intézmény szervezeti felépítése és belső működése, és ezek hogyan segítik elő az irányítását és működését, valamint milyen az irányítási és döntéshozatali rendszer működése.



21. ábra: A KMD modell kritérium rendszere

2. Stratégia

Hogyan érvényesülnek a fontos információk, a partneri elvárások, a működés értékelési adatai az intézmény irányításában, hogyan és **milyen információk alapján alakítja ki az intézmény a küldetését és stratégiáját**, hogyan ismereti meg és valósítja meg a stratégiáját és fejlesztési terveit, valamint hogyan alkalmazza a PDCA logikát a stratégia és a fejlesztési tervek aktualizálásánál.

3. Emberi erőforrások

Az intézmény **belső működési rendjének a biztosításáról** szól. Hogyan valósítják meg az emberi erőforrások biztosítását és fejlesztését, a dolgozók képességeinek kibontakoztatását, valamint a dolgozók bevonását, felhatalmazását és elkötelezetté tételét a folyamatos fejlesztés iránt. Fontos a vezetés és a dolgozók közötti megegyezés megvalósításának bemutatása a célok teljesítésé-

ben való közreműködésre, és a munkatársakról való gondoskodás. Be kell mutatni továbbá a **belső kommunikáció** rendszerét.

4. Közvetett partnerkapcsolatok és erőforrások

Be kell mutatni a **közvetett partnerkapcsolatok irányítását** (azonosítás, igény-elégedettségmérés). Az oktatási-nevelési módszertan és eszköztár kialakítását, fejlesztését, az erőforrások – ingatlanok, berendezések, eszközök, információ és tudás, pénzforrások – biztosítását és hatékony felhasználását (a hangsúly a hatékonyságon van!), beleértve az információk érvényességét, biztonságát és eljuttatását a megfelelő helyre. Be kell mutatni továbbá az oktatási, kutatási és szolgáltatási technológiák, továbbá a szellemi tulajdon kezelését, valamint a partneri kapcsolatok kiépítését a cégekkel (szakmai gyakorlatok, állásbörzék), az előző és következő oktatási intézményekkel, a fenntartóval stb.

5. Folyamatok

Hogyan végzik a **fő folyamatok** – oktatás-nevelés folyamatai, tananyagfejlesztés, hallgatók felvétele, értékelése, a partnerek igényeinek és elégedettségének felmérése stb. –, valamint az **egyéb támogató folyamatok** meghatározását, szabályozását és folyamatos fejlesztését.

Eredmények értékelése

6. A közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények

A **partnerek** – tanulók, szülők, fenntartó, előző és következő oktatási intézmények, munkaerőpiac stb. – **hogyan értékelik az intézmény tevékenységét**, milyen véleményt alakítottak ki róla, a felmérések eredményeinek és azok trendjének, illetve az intézmény céljaival és más intézmények hasonló adataival való összehasonlításának, továbbá annak bemutatása, hogy mit tesz az intézmény a partnerek elégedettségének biztosítására.

7. A munkatársakkal kapcsolatos eredmények

A **munkatársak elégedettsége** terén elért eredmények és azok trendjének, illetve az intézmény céljaival és más intézmények hasonló adataival való összehasonlításának, továbbá annak bemutatása, hogy mit tesz az intézmény a dolgozók elégedettségének biztosítására.

8. Társadalmi hatással kapcsolatos eredmények

Az intézmény **környezetre és társadalomra gyakorolt hatását** kell bemutatni, valamint a környezet véleményét az intézmény működéséről. Továbbá

annak bemutatása, hogy mit tesz az intézmény a helyi és országos közösség szükségleteinek és elvárásainak kielégítésére.

9. Kulcsfontosságú eredmények

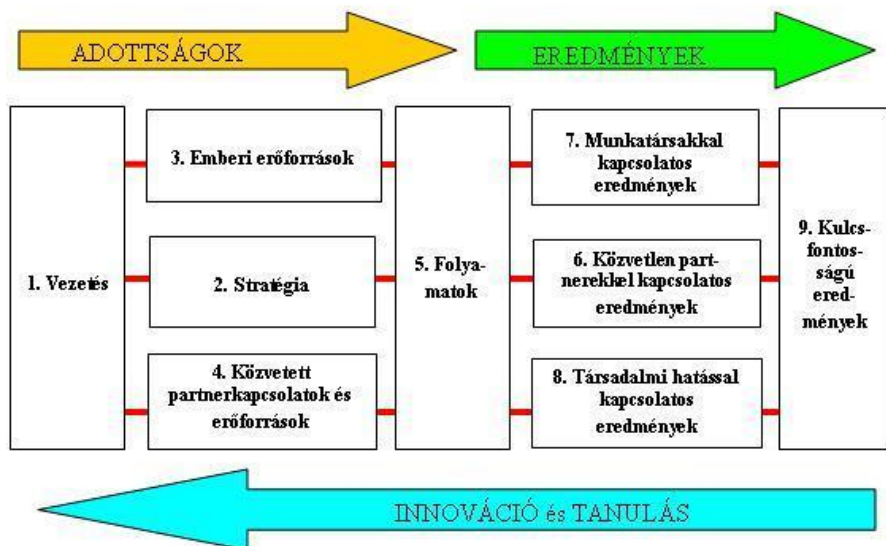
Milyen eredményeket ért el az intézmény előre tervezett céljaival, teljesítményével és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezen eredményei az elmúlt években. Az intézmény működésének és szakmai munkájának eredményeit és kulcsfontosságú mutatóit kell bemutatni az intézmény pedagógiai/nevelési programjából fakadó oktatási-nevelési feladatokra, valamint az intézmény stratégiájából adódó kiemelt célokra vonatkozóan. (Például ilyenek lehetnek a képzési kínálat, az intézmény keresettsége, nyomon követés, beválás a következő oktatási intézményben vagy a munkaerőpiacon. A sikeres tanulók részaránya a felvettekhez képest, a továbbtanulásban sikeresen résztvevők aránya, a dolgozók és hallgatók arányszámai, a tanulói részvétel és jelenlét mutatói, részvételi arány a dolgozók továbbképzési programjaiban. A munkatársak szakmai eredményei, publikációi, a sikeres pályázatok adatai, a tehetséggondozási és felzárkóztató programok eredményei, a költségelemzések adatai, az intézmény piaci tevékenységei, szolgáltatásai és azok részaránya az oktatás és fejlesztés finanszírozásában.)

5.2.6 A Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD)

A **Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD)** is követi az Európai Kiválóság Díj modellt, ezáltal lehetőség nyílik a hazain kívül az európai elismerés megszerzésére is, a nemzetközi versenyképességük fokozására.

A modell alkalmazása és az intézményi önértékelés módszerének elsajátítása **új típusú feladatot jelent** az intézmény és szervezeti egységei számára, amely a többszöri alkalmazás során intézményi rutinfeladattá válhat. A Nemzeti Minőségi Díj modellhez hasonlóan az FMD is **két nagy területet határoz meg: adottságokat és eredményeket**. A modell megegyezik a KMD modellel.

A modell első **öt** kritériuma az **adottságokhoz** tartozik, azaz az intézmény működését öt vizsgálandó területre osztja fel, amelyek lefedik a teljes tevékenységét. Az adottságoknak azt kell bemutatniuk, hogy az intézmény hogyan éri el az eredményeit, milyen módszereket alkalmaz a vezetés, az erőforrások és a folyamatok irányítására, továbbá, hogy a módszerek mennyire megfelelőek és mennyire váltak a napi működés részévé. Az intézmény mérje fel, hogy milyen adottságokkal rendelkezik, milyen lehetőségei vannak a megadott területeken.



22. ábra: A FMD modell kritérium rendszere

A modell további **négy** kritériuma az **eredményekhez** tartozik, és azt kell bemutatni, hogy az adottságok felhasználásával az intézmény milyen eredményeket ért el a partnerek – kiemelten a hallgatók, a munkaadók és a munkatársak – elégedettsége, az oktatáskutatás, az intézmény működtetése és a társadalomra gyakorolt hatás terén, és az eredmények mennyire felelnek meg a partnerek elvárásainak. Ezek alapján meghatározható, hogy hol van szükség a fejlesztésre.

Az adottságok kritériumainál alkalmazott módszerek kiválasztása, eredményességének rendszeres felülvizsgálata és fejlesztése hozzájárul az eredmények eléréséhez. Az eredményeknek alá kell támasztaniuk az alkalmazott módszerek megfelelőségét. Az eredmények rendszeres értékelése, elemzése vezet az innovációs, tanulási képesség kifejlődéséhez, a tanuló szervezeti kialakulásához.

Adottságok

1. Vezetés

Az **intézmény vezetése** hogyan, milyen módszerekkel alakítja ki az intézmény küldetését és jövőképét, és hogyan segíti elő annak megvalósulását. Az intézmény vezetése hogyan, milyen módszerekkel alakítja ki értékrendjét, illetve személyes részvételével hogyan mutat ebben példát, valamint hogyan bizto-

sítja az intézmény irányítási rendszerének kialakítását, működtetését és továbbfejlesztését a munkatársak segítségével.

2. Stratégia

Az intézmény hogyan, milyen **módszerekkel** valósítja meg küldetését és jövőképét, a hosszú távú tervei, ezen belül kiemelten oktatási/kutatási programjai segítségével.

3. Emberi erőforrások

Az intézmény hogyan, milyen módszerekkel irányítja, fejleszti és hasznosítja a **munkatársak** szakmai ismereteit és képességeit egyéni, csoportos és intézményi szinten. Az intézmény hogyan és milyen módon tervezi meg a munkatársakkal kapcsolatos tevékenységeit oktatási/kutatási programjainak és folyamatainak támogatása és hatékony működése érdekében.

4. Partnerkapcsolatok és erőforrások

Az intézmény hogyan és milyen módszerekkel tervezi meg és menedzseli **külső partnerkapcsolatait** és **belső erőforrásait** stratégiai programjának támogatására, az intézményi folyamatok hatékony működése érdekében.

5. Folyamatok

Az intézmény hogyan és milyen módszerekkel tervezi meg, menedzseli és fejleszti folyamatait **oktatási/kutatási programjainak** támogatására, illetve a vevői elégedettség, valamint a számukra nyújtott értékek növelése céljából.

Eredmények

6. A közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények

Milyen **eredményeket** ért el az intézmény a vevők elégedettsége terén előre megtervezett céljaival és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezen eredményei az elmúlt években.

7. A munkatársak elégedettségével kapcsolatos eredmények

Milyen eredményeket ért el az intézmény **a munkatársak elégedettsége** terén, előre megtervezett céljaival és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezen eredményei az elmúlt években.

8. Társadalmi hatással kapcsolatos eredmények

A társadalom, a külső partnerek véleménye, a velük kapcsolatos elégedettségi felmérések eredményei azt mutatják be, hogy a társadalom hogyan vélekedik az intézményről és tevékenységéről. A társadalom, a külső partnerek elégedettségére vonatkozó további, belső teljesítménymutatókat a társadalom tagjainak az intézményről kialakított véleménye háttérének megismerésére, megértésére és figyelemmel kísérésére, valamint a társadalomnak az intézményről és annak teljesítményéről alkotott véleményének előrejelzésére használja az intézmény.

9. Kulcsfontosságú eredmények

Milyen **eredményeket** ért el az intézmény előre tervezett céljaival, teljesítményével és más, megfelelően kiválasztott intézmények eredményeivel összehasonlítva, és hogyan fejlődtek ezen eredményei az elmúlt években.

5.2.7 A Szakiskolai Önértékelési Modell

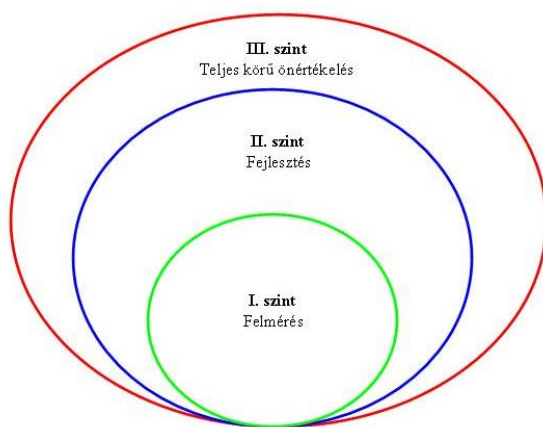
A Szakiskolai Fejlesztési Programban részt vevő intézményeknek a minőségfejlesztés rendszerszerű megvalósítását megelőzően – a fejlesztés folyamatában pedig rendszeresen évente – az intézmény helyzetét felmérő **önértékelést** kell végezniük. Az erre a célra kidolgozott **Szakiskolai Önértékelési Modell** – amely a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) modellhez hasonlóan az Európai Minőségdíj modellen alapul, és a szakiskolákra értelmezi a kritériumokat – a szakiskolák szakmai-működési sajátosságait figyelembe vevő önértékelési eszköz, amely lehetővé teszi a fokozatos bevezetést úgy, hogy az intézmény nevelési-oktatási tevékenységét helyezi az önértékelés középpontjába. A modell alapján végzett intézményi önértékelés során a működés területeit megfelelően megválasztott szakmai szempontok alapján vizsgálják. Feltárják az adott területek erősségeit, amelyekre építhetnek a jövőben, és a fejlesztési lehetőségeket, amelyek megvalósításával tovább növelhetik az intézmény eredményességét és hatékonyságát, valamint a partnerek elégedettségét.

A Szakiskolai Önértékelési Modell

- a szervezet erősségeinek és legfontosabb fejlesztendő területeinek az azonosítását, valamint a továbbfejlesztés (stratégia) irányainak a kijelölését szolgálja,
- elősegíti a működés és a szervezeti kultúra fejlesztését azáltal, hogy olyan területekre hívja fel az intézményvezetés figyelmét, amelyeknek fő szerephez kell jutniuk a fejlesztésben,
- rendszerbe foglalja a különböző intézményi értékelési elemeket,

- használatának elsajátítása után, az intézmények önállóan és folyamatosan értékelni tudják tevékenységüket, alkalmazott módszereiket és eredményeiket,
- segíti az intézmény működésének és eredményeinek összehasonlítását más hasonló típusú intézményekkel, országos és európai adatokkal.

Az önértékelés eredményei alapján az intézmények **meghatározhatják** azokat a **fejlesztési lehetőségeket**, amelyek megvalósításával fejleszthetik belső működésüket, aktualizálhatják Pedagógiai Programjukat, terveiket, képzési kínálatukat stb., és növelhetik a partnereik elégedettségét, ami a versenyképességük javulását eredményezi.



23. ábra: A szakiskolai önértékelési modell

A **Szakiskolai Önértékelési Modell három szintre bontása** lehetővé teszi a modell követelményrendszerének fokozatos megismerését és alkalmazását, lehetőség nyílik az önértékelés fokozatos megvalósítására. Az első időszakban az a **cél**, hogy az önértékelés elvégzése ne jelentsen túl nagy terhet az intézményeknek: az önértékelés legyen viszonylag egyszerűen elvégezhető, ugyanakkor adjon elegendő képet az intézmény helyzetének felméréséhez és a fejlesztések elindításához. A **végső cél** a teljességre törekvés, annak elősegítése, hogy az intézmények képessé váljanak a teljes körű önértékelés elvégzésére.

Az intézményekben meginduló **önértékelési munka három** jól elkülöníthető, de szorosan egymásra épülő **szakaszra bontható**:

- I. helyzetfelmérő szint,
- II. fejlesztési szint,
- III. teljes körű intézményi önértékelési szint.

A három szint tartalma abban különbözik, hogy – a III. szinten vizsgálandó területeket 100 százaléknak tekintve –, az I. szinten az intézmény működésének és eredményeinek mintegy 45 százalékát, a II. szinten pedig több mint 70 százalékát kell megvizsgálni az önértékelés során. Ez a fajta felépítés segíti elő, hogy **az intézmény fokozatosan jusson el a teljes intézményi működés értékeléséhez.**

A Program szándéka a szakiskolák felkészítése arra is, hogy amennyiben működésük és eredményeik alapján alkalmassá válnak rá, az önértékelésüket a KMD Modell alapján végezzék el, és pályázatot nyújthassanak be a Közsoktatás Minőségéért Díjra, illetve más megyei és regionális minőségdíjakra. Ezért mind az önértékelés modelljét, mind az önértékelés módszerét úgy alakították ki, hogy összhangban álljon a KMD Modell követelményrendszerével, és hogy az intézmény önértékelése könnyen átdolgozható legyen díjpályázattá.

Az intézmény fejlődéséhez azonban – a KMD-hez hasonlóan – nem magán az önértékelésen van **a hangsúly**, hanem **a fejlesztési lehetőségek feltárásán és a szükséges fejlesztések megvalósításán**. Sokszor az intézmények igen nagy erőforrásokat mozgósítanak az értékelésre, ugyanakkor kevés figyelmet fordítanak az értékelés során feltárt hiányosságok kiküszöbölésére, a fejlesztések megvalósítására. Ezért a Szakiskolai Fejlesztési Program nagy hangsúlyt helyez arra, hogy az önértékelés váljon a fejlesztő munka, az innováció alapjává, és kiindulási alapul szolgáljon az intézménynek az elindítandó fejlesztésekhez, valamint eszközt jelentsen a megvalósított fejlesztések eredményességének és hatékonyságának értékeléséhez.

5.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.3.1 Összefoglalás

A fejezet tanulmányozása során megismertük a köz- és felsőoktatás minőségfejlesztési programjának kialakulását és fejlődését.

Tisztáztuk az önértékelés szerepét a minőségfejlesztés folyamatában.

Bemutatásra kerültek az oktatás terén bevezetett minőségdíjak és azok jellemzői.

5.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Hogyan valósul meg a minőségfejlesztés az oktatásban?
2. Jellemezze a Comenius 2000 minőségfejlesztési programot!
3. Mi jellemzi a felsőoktatási minőségfejlesztési modellt?

4. A felsőoktatási intézmények esetében milyen partnercsoportokat kell megszólítani és hogyan?
5. Jellemezze a minőségközpontú intézményvezetés és működtetés szerepét a felsőoktatásban!
6. Hogyan valósul meg a teljes körű minőségirányítás a felsőoktatásban?
7. Mutassa be az intézményi önértékelés megvalósítását!
8. Jellemezze a Közoktatás Minőségért Díjat!
9. Mi jellemzi a Felsőoktatási Minőségi Díjat?
10. Mutassa be a Szakiskolai Önértékelési Modell legfontosabb elemeit!

6. LECKE: KÖZOKTATÁSI PROGRAMOK FEJLESZTÉSE

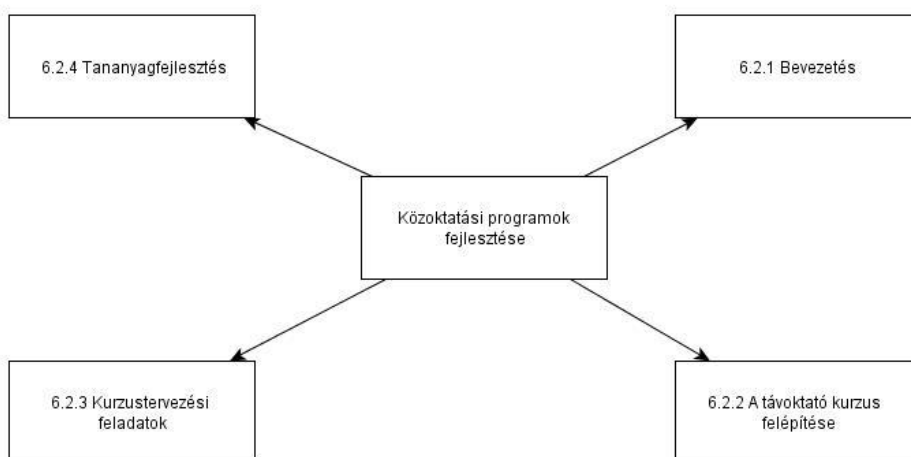
6.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tananyag feldolgozásával kapjanak képet a hallgatók a közoktatási típusú távoktatási programok kidolgozásának lépéseiről!

Ismerjék meg a kurzusok általános felépítését, a tervezés feladatait!

Váljanak képessé tananyagfejlesztésre!

6.2 TANANYAG



24. ábra:

6.2.1 Bevezetés

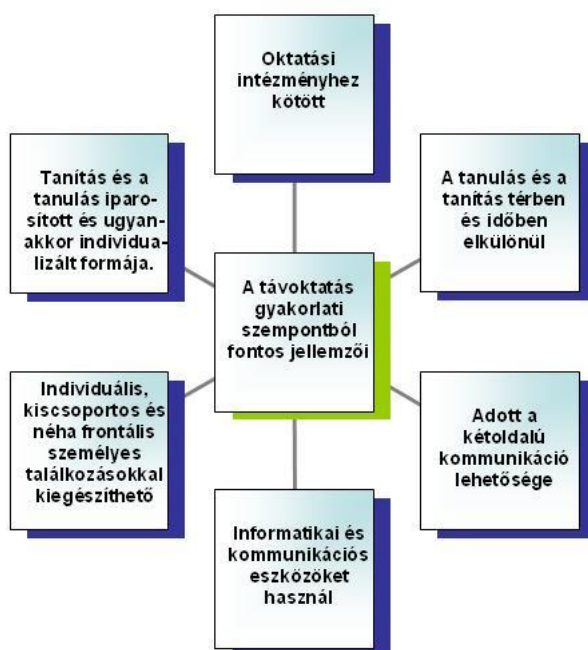
A közoktatás terén az oktatási szabadság növelése serkentőleg hatott az iskolai közösségekre, hogy saját elképzeléseiket, törekvéseiket megvalósítsák. Ugyanakkor a tartalmi megfelelőség biztosítása az akkreditáció szükségességét is fölvetette. A következőkben egy távoktatási program elkészítésének és akkreditációjának gyakorlati kérdéseivel foglalkozunk.

A távoktatás korunk követelményeinek megfelelő **tanítási-tanulási forma**, amely alternatívát jelent a hagyományos formáknak, mert azok már nem min-

den esetben tudják kielégíteni a mai igényeket, különösen a felnőttek oktatásában. Távoktatás címszóval foglaljuk össze a mai irányított, **egyéni tanulási formákat**. Ezek alapvetően különböznek a hagyományos tanítási formáktól, ezért a távoktató kurzusok programjának megítélésében is speciális szempontokat kell érvényesíteni.

A távoktatás gyakorlati szempontból fontos jellemzői:

- a távoktatás oktatási intézményhez kötött (ez a tény megkülönbözteti az önképzéstől);
- a tanulás és a tanítás térben és időben – vagy csak térben – elkülönül;
- adott a kétoldalú kommunikáció lehetősége (amelyet a résztvevő bármikor kezdeményezhet) a tanár és egy résztvevő között, a tanár és több résztvevő között, a résztvevők között;
- informatikai és kommunikációs eszközöket használ, amelyek hordozzák a tartalmat, és létrehozzák a kapcsolatot;
- individuális, kiscsoportos és néha frontális személyes találkozókkal kiegészíthető;
- a tanítás és a tanulás iparosított és ugyanakkor individualizált formája.



25. ábra: A távoktatás gyakorlati szempontból fontos jellemzői

A távoktatásban a tananyagot a távollétben a **programcsomag**, benne a távoktató tananyag prezentálja a résztvevőnek. A távoktató tananyagoknak egyéni tanulásra alkalmasnak kell lennie, helyettesítenie kell a tanárt és a tanórai szituációt. A résztvevő kérdezhet ugyan konzulensétől telefonon, e-mailen, interneten, de a válasz nem mindig érkezik meg azonnal, így a kétoldalú kommunikáció nem egészen azonos a jelenlétben adott kommunikációs lehetőséggel.

A tananyagba épített gyakorló feladatok látják el az ismétlés, a rögzítés, az önellenőrzés és részben a gyakorlati alkalmazás feladatát. A konzulensnek beküldendő **ellenőrző feladatok** főként a gyakorlati alkalmazás célját szolgálják és azt, hogy a konzulens ellenőrizze, megállapítsa/mérje és értékelje a tudást. Az értékelés a lehető legrövidebb idő alatt visszaküldött ellenőrző feladatokon és a csoportos (és egyéni) konzultációkon keresztül valósul meg, s ezáltal a rendszeres kétoldalú/többoldalú kapcsolat a résztvevő(k) és a konzulens között, ami elengedhetetlen a távoktatásban az izoláltság érzésének elkerülése miatt.

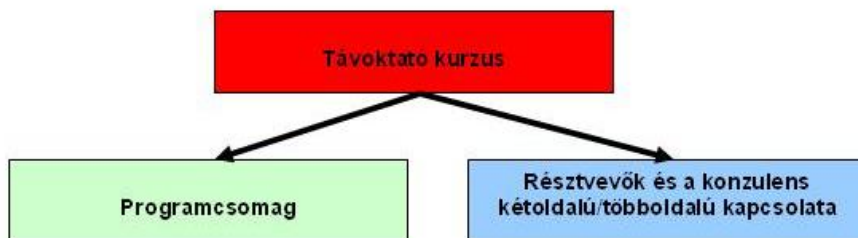
A távoktatásban új tanári szerepek alakulnak ki. A tanárok egy része távoktató rendszerek és kurzusok fejlesztésével foglalkozik, tananyagot ír, és ezzel közvetve irányítja az egyéni tanulást, a másik része pedig összekötő a résztvevő és a programcsomag között. Utóbbi a konzulens, aki a tanulásban közvetlenül, bár többnyire médium (levél, számítógép stb.) közbeiktatásával irányítja az adott résztvevő tanulását.

A kurzusfejlesztők között további **munkamegosztás** alakul ki. A tananyag-írókon kívül lektor, szerkesztő, oktatástechnológus, grafikus, médiaspecialista is részt vesz a tananyag elkészítésében. A tanulás közvetlen irányításában, az egyéni tanulás segítésében a konzulensen kívül részt vesznek mások is, például gyakorlatvezetők, oktatástechnikusok, könyvtárosok vagy a tanácsadó.

6.2.2 A távoktató kurzus felépítése

A távoktató kurzus teljes, befejezett tanítási-tanulási folyamatot jelent, a hosszától függetlenül. Ha a kurzust magát is rendszerként értelmezzük, két alrendszerből áll:

- a tananyag prezentációjából, amelyet a programcsomag testesít meg,
- a résztvevők és a konzulens (és a tanulást segítő más személyek) kétoldalú/többoldalú kapcsolatából.



26. ábra: A távoktató kurzus alrendszerei

Távoktató kurzussá alakíthatunk át hagyományos formában már működő tantárgyat, modult, tanfolyamot, vagy fejleszthetünk teljesen új kurzust is.

6.2.3 Kurzustervezési feladatok

Az oktatási célok és a feladatok meghatározása, a célcsoport kiválasztása

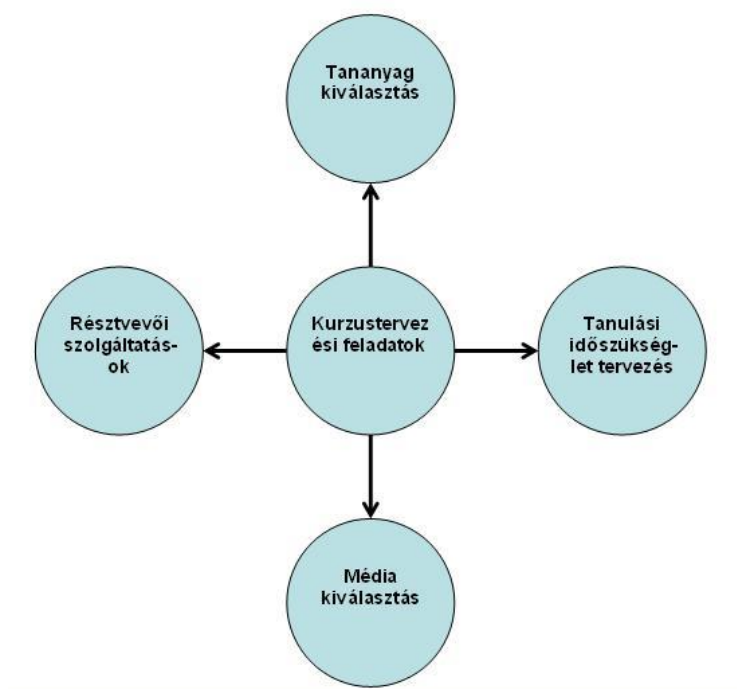
A kurzus célja: a megtervezett tanítási-tanulási folyamat eredménye átfogóan, néhány mondatban megfogalmazva.

A **kurzus feladata** azt jelenti, hogy megnevezzük azokat az intellektuális és/vagy manuális készségeket, képességeket, vagyis azokat a kompetenciákat, amelyek a pedagógusi munka magasabb szintű ellátásához, vagy bizonyos munkakörben az új követelmények teljesítéséhez szükségesek. Ezek megtanulására ad lehetőséget a kurzus, illetve vállal kötelezettséget az intézmény, ha a résztvevő a kapott instrukcióknak megfelelően jár el, azaz tanul.

Hogyan fogalmazzuk meg a feladatokat (követelményeket)?

Például így: Ha Ön e tanulási egység tananyagát megtanulja/elsajátítja/feldolgozza, képes lesz leírni, megmagyarázni, kiszámítani, elemezni, értékelni, összeállítani (pl. tervet).

A célok és a feladatok/követelmények megfogalmazásához **tudni kell, kik a kurzus várható résztvevői**. A tananyagfejlesztő talán sohasem fog találkozni a résztvevők egyetlen képviselőjével sem, úgy kell őket tanítani a programcsomagnak és sok más tanárnak (konzulensnek) esetleg egy vagy több év múlva, több száz kilométeres távolságból. Ezért nagyon fontos, hogy a célcsoport, azaz a leendő résztvevők minél több paraméterét meg kell határozni. A társadalmi (iskolai) igényekből kiindulva választjuk ki azt a **célcsoportot**, amelynek a kurzust fejlesztjük.



27. ábra: Kurzustervezési feladatok

A tananyag kiválasztása

Ha már tudjuk, milyen célcsoportnak tervezzük a kurzust, mi a cél és mi a feladat, körül kell határolni azt az ismeretanyagot, amellyel a feladatot teljesíteni tudjuk, illetve a kitűzött célt elérhetjük. Ez a **címszavas tematika vagy szakanyag**.

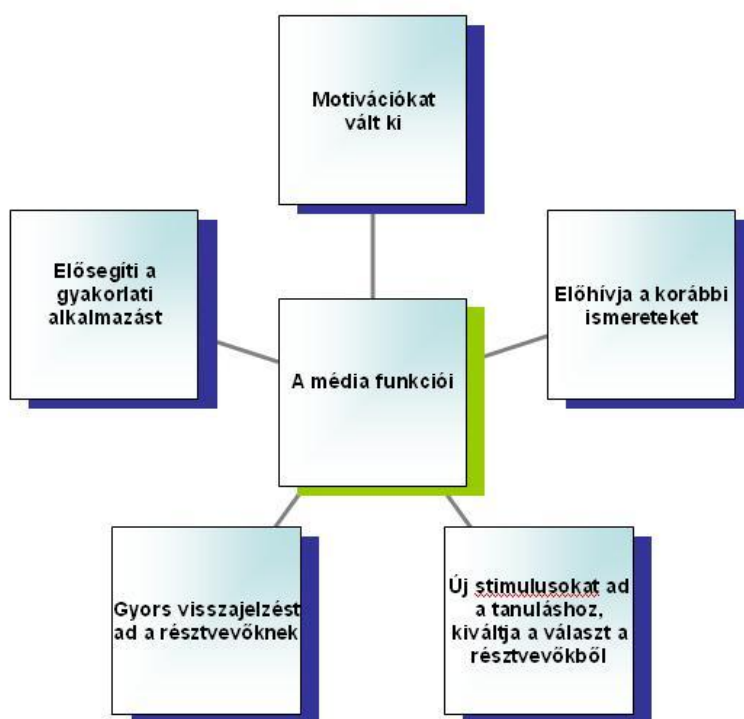
A tanulási időszükséglet megtervezése

A tanulási **időszükséglet és a kurzus hosszának megtervezése** a tananyag kiválasztását követő feladat. Viszonylag pontosan lehet megállapítani a tanulási időszükségletet (órában) és a kurzus hosszát (hetekben, hónapokban), ha már kész a tananyag. Abból lehet kiindulni, hogy a hagyományos formában hány tantermi óra és mennyi otthoni tanulás lenne szükséges a tananyag elsajátításához. Általában a tantermi órák háromszorosával, ötszörösével szoktak számolni, a gyakorló és az ellenőrző feladatok mennyiségétől függően.

A kurzus hossza függ az összes tanulási időszükséglettől, a csoportos foglalkozások számától és attól, hogy hány és milyen terjedelmű ellenőrző feladatot kell beküldeni.

A média kiválasztása

A média, vagyis azok az eszközök, amelyek hordozzák és közvetítik az ismeretanyagot, tehát tanítanak, valamint amelyek segítségével létrejön a kétoldalú kommunikáció, minőségi meghatározói a távtanítási-távtanulási folyamatnak. Magából a médium természetéből adódik a mód, ahogyan az adott médium tanítani képes. A távoktatásban a klasszikus értelemben vett eszközökről és módszerekről nem is beszélhetünk, mert többnyire csak a személyes találkozás alkalmával használt módszerek hasonlíthatnak a klasszikus értelemben vett módszerekhez.



28. ábra: A média funkciói

Egyetlen médium természetesen nem képes valamennyi funkciót ellátni. Egyesek különböző funkciókra különösen alkalmasak, illetve egyáltalán nem alkalmasak. Sokszor kell alkalmaznunk a **média különféle kombinációját** a legjobb hatás elérésére.

Minden médium más hatást fejt ki a tanítási-tanulási folyamatban a felhasználókra, illetve más válaszokat vált ki belőlük, ezt figyelembe kell venni.

A média kiválasztásakor figyelembe kell venni:

- milyen funkcióra képes az adott médium,
- a kurzus feladataival legyen összhangban, szívesen fogadják és használják a résztvevők, legyen hozzáférhető,
- legyen árban is elérhető.

Az e-learning bővületében sem szabad elfeledkezni arról, hogy nálunk ma még a nyomtatott tananyag a domináns, mert a legolcsóbb, előállítás és használata egyszerű, bárhol elővehető, és még hatnak az évszázados tradíciók. Az **alap/domináns médium** mindig az, amelyet a tananyag prezentálásához használunk. A **kiegészítő médium** a tananyag-prezentációhoz az alaplaplumon kívül még felhasznált, illetve a kétoldalú kommunikációnál alkalmazott médium.

Az **alaplum** szerint a tananyag készülhet:

- nyomtatott médiumra (tankönyvek, tanulási útmutatók), audioeszközökre (hangkazetta, rádióadás),
- vizuális eszközökre (tv-adás, videoprogram),
- számítógépre (floppy-lemez, CD-ROM, internet, interaktív multimédia).

Szolgáltatás a résztvevőknek

Meg kell tervezni a **résztvevők és az intézmény kapcsolatának rendszerét** is. Ez magában foglalja a kurzus marketingjét, az érdeklődőknek szóló tanácsadást, a résztvevők regisztrálását, nyilvántartását, a programcsomagot, a programcsomag résztvevőkhöz való eljuttatásának ütemezését és módját. A konzulensi szolgáltatást, ezen belül a konzulensek és a résztvevők kétoldalú kommunikációjának (írásbeli és egyéb feladatok teljesítése, a személyes találkozások) technikai kérdéseit, a tanulmányi kötelezettségek teljesítésének figyelemmel kísérését és adminisztrálását, az esetleges vizsgáztatás megszervezését és dokumentálását, valamint az utógondozást is tartalmazza.

6.2.4 Tananyagfejlesztés

A távoktató tananyagok fajtái

A nyomtatott médiumon megjelenő távoktató tananyagoknak alapvetően kétféle fajtáját különböztetjük meg:

- a tanulás közvetett irányítását és ellenőrzését is tartalmazó tananyagot,
- a tanulási útmutatóval kiegészített hagyományos tankönyvet (szakkönyvet, kézikönyvet).

A tanulási útmutatóval egybeépített tananyag kötelező szerkezete

A kurzus **bevezetője** fontos motivációs tényező. Ott kell megfogalmazni a tanulás célját, a várható eredményeket (a kurzus feladatát), és az egész kurzusra érvényes tanulási útmutatást.

A bevezetőnek tartalmaznia kell a kurzus tartalmának és felépítésének ismertetését, a gyakorló és az ellenőrző feladatok céljának és fajtáinak leírását, valamint a tanulási időszükségletet is.

A tananyag **tanulási egységekre** tagolt. A tanulási egységek felépítésének kötelező szabályai vannak, és minden tanulási egységnek hasonló szerkezetűnek kell lennie.

A tanulási egységek felépítése

Először **részcélokat, várható eredményeket** kell megfogalmazni. Ezt a tananyag **prezentációja** (tények, leírások, fogalmak, törvények, szabályok – példák, magyarázatokkal) követi az instrukciókkal, az illusztrációkkal, a gyakorló és az ellenőrző feladatokkal, a résztvevői események helyének, funkciójának, a tartalomhoz való kapcsolódásának megjelölésével. Fontos az **összefoglalás** a tanulási egység végén.

Az **önellenőrző feladatok** elhelyezhetők az adott tananyag rész prezentálása után vagy a tanulási egység végén. Az **ellenőrző feladatokat** elhelyezhetjük a tanulási egység zárásaként, tehetjük külön füzetbe, de lehet az ellenőrző feladat a tanulási egység belüli kisebb tartalmi egység végén is.

A **felhasznált és az ajánlott irodalom** (egyéb ismerethordozó) felsorolása kerülhet a tanulási egység vagy a tananyag végére, de tehetjük mindig oda, ahol aktuális. Fontos, hogy részletes eligazítást adjunk az irodalomjegyzékhez: annotációt, kapcsolódási pontokat, vagy ha sok az olvasnivaló, oldalszámokat.

Az önellenőrző/gyakorló feladatokhoz az ajánlott **megoldásokat**, a kommentárokat a tanulási egység vagy a tananyag végén kell megadni.

A tanulási egységek tartalmazhatnak több fejezetet, ha a tartalom vagy a terjedelem ezt indokolja.

Hagyományos tananyag módszertani útmutatóval

A tananyag tartalmi és pedagógiai strukturálása

A kiválasztott **ismeretanyagot** – ahhoz, hogy tanítható, illetve tanulható legyen – többféle szempontból **strukturálni kell**. A felnőtteknek szóló, távoktatásra szolgáló tananyagot tartalmilag és pedagógiaiailag úgy kell rendszerezni és

tagolni, hogy az – időben és térben távolról – tanítani legyen képes, illetve tanulható legyen. A kétféle rendszerezést gyakran egyszerre, de mindenképpen egymással összefüggésben kell elvégezni. **A két művelet: a tartalmi és a pedagógiai strukturálás**, amely a tanítási és a tanulási stratégia megtervezése is egyben. A strukturálási műveletek eredménye a tananyag szerkezetének terve, melynek alapján elkészül a tananyag. A tartalmi strukturálást többnyire a szerző végzi, a pedagógiai strukturálást a távoktatási szerkesztő, de az a legjobb, ha az utóbbiban a szerző is részt vesz, a tartalmi strukturálásba pedig a szerző bevonja a távoktatási szerkesztőt.

Tartalmi strukturálás (a tananyag elrendezése)

A tartalmi strukturálás a tananyagnak kiválasztott **ismeretanyag meghatározott elvek szerinti elrendezése**. Ez a művelet nem kifejezetten távoktatás specifikus, mert hiszen minden tananyagot strukturálni kell bizonyos mértékig, de a távoktatásban nagyobb a jelentősége, mert általában részletesebben, sokszor a legkisebb tartalmi egységekig (pl. tények, fogalmak, szabályok) kell az ismeretanyagot részeire bontani és rendszerezni – a pedagógiai strukturálással is összefüggésben – ahhoz, hogy tanítani tudjon, illetve tanulni lehessen belőle.

Pedagógiai strukturálás

Ez a folyamat nem más, mint a kiválasztott, elrendezett tananyag tanulható állapotba való hozása, azaz **a tanítási és a tanulási műveletek megtervezése**.

Először nagyobb, tartalmilag elkülöníthető részekre bontjuk a tananyagot. (Ez a művelet összefügg a tartalmi strukturálással.) Ezek az elkülönített részek a **tanulási egységek**, amelyek kb. 5-10 óra alatt megtanulható „adagok”. (Minél egzaktabb ismeretanyagról van szó, annál kisebb egységeket célszerű képezni. A képzés szintje is befolyásolhatja a „feldarabolást”. Magasabb szinten bővebb tanulási egységet lehet képezni.) A tanulási egységeknél **részcél**t kell megfogalmazni és a **várható eredményt**.

A feladatból és az ahhoz rendelt tananyagból levezetve a tanulási egységeket még kisebb egységekre kell bontani, egy-egy feladat köré csoportosítva. Ez lehet egy fejezet vagy címmel ellátott kisebb egység, pl. alfejezet.

Ezután következik annak a műveletnek a megtervezése, amely nagyban eltér a hagyományos oktatásától. A térben és időben tőlünk távol lévő résztvevő rá kell bírunk arra, lehetőséget kell neki teremtenünk ahhoz, hogy a cél eléréséhez szükséges tanulást elvégezze, és az eredményt ő maga folyamatosan ellenőrizze. Ez a tanítási funkció **a tanulás közvetett irányítása**. Ez instrukciókból és feladatokból áll, amelyek tanulásra, a motiváció fenntartására, ismétlésre, rögzítésre, gyakorlásra, önellenőrzésre és végül a tanári ellenőrzésre szolgál-

nak. Megmondjuk, pontosan leírjuk, hogy mikor mit kell tennie, és mi lesz a végeredmény.

A pedagógiai strukturáláshoz tartozik a résztvevő azon feladatainak megtervezése is, amelyeket a könyv mellett ülve nem lehet elvégezni. Ezeket a feladatokat a szakirodalom **résztvevői eseményeknek** nevezi. Ilyenek:

- az egyéni konzultációk,
- a csoportos konzultációk,
- bármilyen más csoportos foglalkozás (pl. zenehallgatás koncerten, múzeumlátogatás, előadás stb.), laboratóriumi gyakorlatok,
- a televízióadások, rádióadások,
- a video- és CD használata,
- a szakdolgozat készítése,
- az önálló kutatás végzése,
- az üzemi gyakorlat,
- a vizsga.

A tervezésnél meg kell jelölni:

- az események helyét a tanulási folyamatban, funkciójukat,
- tartalmukat,
- a végrehajtás helyszínét és eszközeit (ha szükséges).

A tudás ellenőrzésének stratégiája

- A pedagógiai strukturálás kiemelt feladata a **tudásellenőrzési stratégia** meghatározása.



29. ábra: A tudásellenőrzési stratégia

A tudásellenőrzés magában foglalja: az önellenőrzést és a konzulensi (tanári) ellenőrzést.

Az önellenőrzés

Az önellenőrzés a távoktatási forma egyik minőségi meghatározója, **az egyéni tanulás elengedhetetlen feltétele**. Az a kurzus/tananyag, amely nem adja meg az önellenőrzés lehetőségét a résztvevőnek, nem alkalmas egyéni tanulásra, tehát nem nevezhető távoktató tananyagnak. Az önellenőrző feladat a tananyagíró és a résztvevő közötti – közvetett – kétoldalú kommunikáció eszköze. Az önellenőrző feladat úgy tölti be fő funkcióját, hogy közben ismétlésre, rögzítésre, rendszerezésre, ismeretalkalmazásra, problémamegoldásra, véleményalkotásra, problémamegfogalmazásra is készíti a résztvevőt. Ezért az önellenőrző feladatot **gyakorló feladatnak** is nevezi a távoktatási terminológia.

A konzulensi ellenőrzés

A konzulensi ellenőrzés a résztvevő és a konzulens **kétoldalú kommunikációjának** az a formája, amelyet **a tananyag írója tervez meg** akkor, amikor megfogalmazza a beküldendő feladatokat a tananyag elkészítése közben. A feladatot a tanulási folyamat meghatározott helyén, meghatározott formában kell végrehajtani. A feladat kapcsán többnyire közvetlen, de médiumon keresztül kommunikáció jön létre a résztvevő és a konzulens között, mivel **az ellenőrző feladatot médiumon kell rögzíteni**, benyújtani, és általában ugyanilyen médiumon kapja meg a választ, azaz kapja vissza a javított, értékelt feladatot a résztvevő. (Különleges esetekben az ellenőrző feladat „megoldása” lehet egy festmény, egy zenemű, egy videoprogram stb.)

A konzulensi ellenőrzés lehet: a hozott tudás felmérése, tanulási folyamat közbeni és záró ellenőrzés. A záró ellenőrzést végezheti a konzulens, de ez lehet bizottság előtt tett vizsga is. A konzulensi ellenőrzés mindkét előző fajtája lehet: írásbeli, illetve szóbeli (ez a távoktatásban ritkán fordul elő).

Az **ellenőrzésnek** az ismeretek, készségek, képességek, kompetenciák vizsgálatára kell kiterjednie úgy, hogy teljes összhangban legyen a céllal, a tartalommal és a tananyag szerkezetével.

Az ellenőrző feladat

A távoktatás bármelyik válfajában **az ellenőrző feladat képezi a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb elemét**.

Az ellenőrző feladat **fő funkciója a résztvevők motiválása** úgy, hogy:

- felhívja a figyelmet a részcélokra, ezáltal lépésről lépésre közelebb hozza a résztvevőt a végső célhoz,

- a feladat problémamegoldást kíván,
- a konzulens értékelése, kommentárja megerősítést, bátorítást, elismerést tartalmaz.



30. ábra: Az ellenőrző feladat motiváló funkciói

Az ellenőrző feladat a konzulens és a résztvevő közötti **kétoldalú kommunikáció alapja**. A konzulens megállapíthatja a tévedést, a félreértést, így a visszajelzéssel kiegészítő tanítást végezhet. Az ellenőrző feladaton keresztül kétoldalú kommunikáció csökkenti a résztvevő izoláltság érzetét.

A jó ellenőrző feladat segíti a tanulást a következő módokon:

- a kurzus céljaival és feladataival szorosan összefügg, ezáltal diagnosztizálja a tudás gyenge pontjait,
- elősegíti a konzulens és a résztvevő közötti dialógust,
- lehetővé teszi a tudás minél pontosabb ellenőrzését,
- nem állítja megoldhatatlan vagy nehezen megoldható helyzet elé sem a résztvevőt, sem a konzulensét.

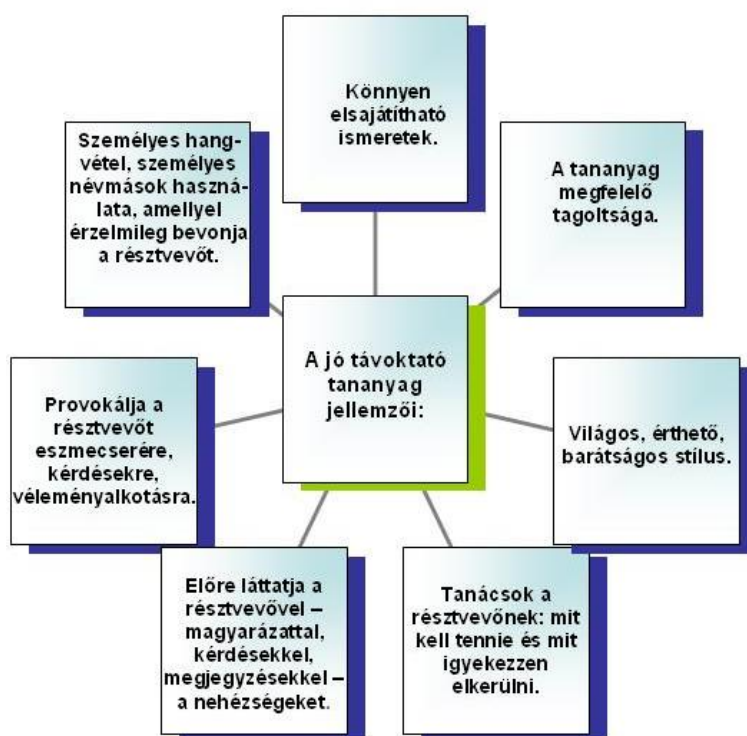
A résztvevők teljesítményének értékelése

A teljesítményt vagy mérni kell kvalitatív módszerrel, vagy ha nem mérhető, meg kell állapítani valamilyen kvalitatív módszerrel.

Az ellenőrzési stratégia és az ellenőrző feladatok problematikájának része **a résztvevők teljesítményének értékelése** is. A teljesítményértékelés önmagában nem távoktatás-specifikus, de a távoktatásból következő néhány sajátossá-

got figyelembe kell venni a tananyag írásakor. A távoktatás résztvevője teljesítményének értékelését szinte sohasem attól a tanártól kapja, aki az ellenőrző feladatot készítette. Majdnem mindig írásban, térben távolról kapja az értékelést és a minősítést. Ahhoz, hogy az ellenőrző feladat betölthesse minden funkcióját, **a résztvevőnek gyakran kell kapnia visszajelzést saját teljesítményéről.**

Az értékelésnek **részletesnek és világosnak** kell lennie, hogy az egyenértékű legyen az osztályteremben szóban adott értékeléssel. Az értékelési szempontokat a kurzus tananyagának megírásával együtt kell kidolgozni (bevonva tapasztalt konzulenseket is), a kurzus részeként kezelni, és a konzulensi útmutatóban közzétenni, hogy minden konzulens, minden helyszínen és minden időben ugyanúgy, illetve a lehető legkisebb eltéréssel értékelje a teljesítményt.



A jó távoktató tananyag jellemzői

A tanulás közvetett irányítását és ellenőrzését is tartalmazó tananyag felépítése

A tananyagírást kezdjük a kurzus **bevezetőjével**. A bevezetőből tudnia kell a résztvevőnek, mit vállal az intézmény, illetve milyen és mekkora feladatot vállal ő, időben és energiában.

Mi legyen a bevezetőben? Írjuk le először azt, hogy:

- kinek (mely célcsoportnak) készült a kurzus;
- mi a célja a tanításnak és a tanulásnak;
- mit fog tudni a résztvevő, ha elvégezte a kurzust (a kurzus feladata).

A bevezető után, esetleg annak részeként adjunk **útmutatást a tanuláshoz**. Ebben írjuk le azt, hogy:

- miből áll a programcsomag;
- hogyan épül fel a tananyag (tanulási egységek, fejezetek stb.), milyen a szerkezete;
- mennyi az összes tanulási időszükséglet, hány órát kell naponta tanulni, hány hét/hónap alatt lehet elvégezni a kurzust;
- milyen feladatokat, milyen céllal, melyik szerkezeti elemben helyeztünk el a szövegben;
- hová kell küldeni az ellenőrző feladatokat;
- milyen kapcsolatban lesz a résztvevő a konzulenssel (a levelezés módja, a feladatok értékelése, egyéni és csoportos foglalkozások, telefonkonzultációk, résztvevői események stb.).

Adjunk tanácsot a résztvevőnek ahhoz, hogy:

- hogyan készítsen tanulási tervet a programcsomaggal összefüggésben,
- hogyan dolgozza fel a tanulási egységeket,
- hogyan használhatja az ajánlott irodalmat.

Biztassuk a résztvevőt arra, hogy kezdeményezzen személyes kapcsolatot a konzulenssel és a tanulását segítő más személyekkel mindenkor, ha szüksége van rá.

A **tartalomjegyzéket** helyezzük el ez után, hogy a résztvevő áttekinthesse a kurzus tartalmát, a tananyag felépítését.

Ezután a **tanulási egység** feldolgozása következik.

Hogyan épüljön fel a tanulási egység?

Legyen viszonylag rövid, tartalmi jegyeket képviselő *címe*. Mindjárt az elején ígérjük meg, hogy a tanulási egység tartalmának elsajátításával mit fog tudni a résztvevő. Nevezzük meg azokat az intellektuális és/vagy manuális készségeket, azokat a képességeket, kompetenciákat, amelyek a tanulás eredményeként fejlődnek vagy kialakulnak.

Tüntessük fel a *tanulási időszükségletet* is.

A tanulási egységhez *bevezetőt* kell írni. Ebben vezessük fel a tartalmat, adjunk magyarázatot arra, hogy mit, miért fontos tudni, milyen nehézségekkel kell esetleg számolni, mire fordítson különösen gondot a résztvevő, illetve amit még fontosnak találunk az adott szituációban, azt írjuk le itt, de egy oldalnál több ne legyen a bevezetés.

Fejezetekre is oszthatjuk a tanulási egységet, ha az túlságosan hosszú lenne és/vagy ha a tartalom úgy kívánja. A fejezeteket alfejezetekre, sőt annál kisebb egységekre is bonthatjuk!

Ezután a *tananyag prezentálása* következik. Ennek alapfeltétele a tananyag tartalmi és pedagógiai strukturáltsága.

A távoktató tananyagok formai sajátossága, hogy a tankönyv margója kb. egyharmada az oldal szélességének. Ne hagyjuk üresen a *margót*. A „margószöveg” rendszerezhet, kiemelhet, problémákat is felvethet kérdés, kijelentés, felszólítás formájában.

Fordítsunk gondot az *illusztrációk* „beépítésére”, hiszen ezek nagymértékben emelhetik vagy ronthatják a tananyag értékét, tanulhatóságát. Adjunk instrukciókat használatukhoz, hogy valóban be is töltsék azokat a funkciókat, amelyeket meghatároztunk.

A tanulási egység tartalmi felépítésének szerves részét képezik az *önellenőrző feladatok*. Ezeket elhelyezhetjük ott, ahol tartalmi funkciójuk van, de kerülhetnek a tanulási egység végére is. Mindenképpen ott adjuk meg az instrukciót a résztvevői események elvégzéséhez és a kiegészítő médium használatához, ahol azt a tartalom megkívánja.

Az *összefoglalás* a tanulási egység végén sohase maradjon el. Ügyeljünk arra, hogy kapcsolatban legyen a bevezetéssel, de ne annak ismétlése legyen.

Zárjuk a tanulási egységet a *forrásmunkák, a kötelező és az ajánlott irodalom* (egyéb ismerethordozók) *jegyzékével*, melyet lássunk el jegyzetekkel, kommentárokkal. Jelöljük ki a feltétlenül megtanulandó részeket. Jelöljük meg elérhetőségüket.

Tanulási időszükséglet

Ha már pontosan tudjuk, hogy a résztvevőnek mit kell tennie a kurzus teljesítéséhez, meg kell határozni a **tanulási időszükségletet** (órában). Gondos becsléssel megközelíthetjük azt az időmennyiséget, amelyet az átlagos tanulási képességgel rendelkező résztvevő felhasznál a tananyag elsajátításához. A becsléshez a következőket vegyük figyelembe:

- A megértéshez, az ismételteshez és a rögzítéshez szükséges időt. Az olvasási sebesség nagyon különböző lehet. Számolhatunk átlagosan száz szóval percenként (10 gépelt sor) jól érthető szövegnél. Egyszerű, narratív szövegnél ez lehet több, de például matematikai témánál általában csak a fele. Újraolvasáshoz 50%-ot adjunk hozzá, ám ha nemcsak a megértésig kell eljutni, hanem ismételni és rögzíteni is kell az ismereteket, akkor az alapidő kétszeresével, néha háromszorosával is számolhatunk.
- A feladatok megoldásához szükséges időt még nehezebb megbecsülni. Először próbáljuk saját magunk megoldani a magunk készítette feladatot. Meg fogunk lepődni! Több időt fogunk felhasználni, mint gondoltuk. Ezután adjuk oda kollégának, esetleg leendő résztvevőnek. A két vagy három időfelhasználásból már tudunk reális átlagot megállapítani.
- Végül összeadjuk a részidőket. Ez lesz az átlagos tanulási időszükséglet. A lassan tanulóknak ennél kb. 30–50%-kal több idő kell. Gyorsabban tanulóknak vagy annak, aki már valahol, valamikor megtanulta a tananyag egy részét, ennél kevesebb is elég.

Az átlagos tanulási időszükséglet fontos információ a résztvevőnek a tanulási terv összeállításához. Munka mellett, részidős tanulás esetében napi 1,5-2 órás tanulást lehet elvárni.

A kurzus hossza

A kurzus hosszát **hetekben, hónapokban** kell meghatározni. Alapvetően befolyásolja a kurzus hosszát a tanulási időszükséglet, benne a konzultációk száma és óraszám.

Tanulási útmutató készítése hagyományos tankönyvhöz vagy szakkönyvhöz

A hagyományos tankönyv vagy szakkönyv és a tanulási útmutató együtt töltik be a távoktató tananyag funkcióit. A tanulási útmutatóban pedagógiaileg strukturáljuk, és ha szükséges, tartalmilag tovább strukturáljuk a tananyagnak szánt, de nem egyéni tanulásra írt ismeretanyagot.

A tanulási útmutató szerkezete

Bevezetés

Mi legyen feltétlenül a bevezetésben?

- A kurzus célja és feladata. (Mit fog tudni a résztvevő a kurzus elvégzésével.)
- A tananyag ismertetése. (A tankönyv + a tanulási útmutató.)
- A tanítási-tanulási folyamat leírása. (Az egyéni tanulás, gyakorló és ellenőrző feladatok, konzultációk és vizsgák, a kurzus teljesítésének dokumentálása, tanulási időszükséglet.)

A tananyag prezentálása

A tananyagot bontsuk tanulási egységekre, a tanulási egységeket fejezetekre, ha szükséges. Ha áttekinthetővé tettük a tananyagot, illetve az azt hordozó nyomtatott és egyéb médiumot, a tanulási egységeket a dolgozzuk fel a tanulási útmutatóban.

- Vezessük be a tanulási egységet. Határozzuk meg a célt és a várható eredményt, adjuk meg a tanulási időszükségletet.
- A tananyag-prezentáció kiegészítéseként ismertessük röviden a tananyag tartalmát.
- Ott adjuk meg az instrukciókat az esetleges kiegészítő tananyagok vagy egyéb médium használatához is.
- Ne feledkezzünk meg az összefoglalásról sem.

A *gyakorló feladatok és az ellenőrző feladatok* következnek ezután. Funkciójuk ugyanaz, mint a távoktató tananyagnál.

A résztvevőknek nyújtott szolgáltatások tervezése

A kész tananyag után – amely a távoktatási rendszer egyik alrendszerének alapját alkotja – részletesen meg kell tervezni **a résztvevői szolgáltatások alrendszerét**, hogy annak felépítése után a kurzus, illetve az egész rendszer működőképes legyen.

Milyen elemei vannak az alrendszernek? Hogyan kapcsolódnak ezek egymáshoz és a többi alrendszerhez?

A távoktató kurzus működésének alapfeltétele az, hogy a szolgáltatások teljes körét időben és maradéktalanul megkapja a résztvevő. Ezek a szolgáltatások jelentős mértékben eltérnek a hagyományos oktatásától, ezért célszerű

teljesen elkülönülten, erre a célra létrehozott szervezeti egységben, lehetőleg **külön személyzettel** megoldani.

Írásbeli és szóbeli **információs szolgáltatást**, valamint **tanácsadó szolgáltatást** kell nyújtani a távoktatás iránt érdeklődőnek. Tanácsadók segítenek az érdeklődőknek kiválasztani a nekik legjobban megfelelő kurzust, ellátják őket tanácsokkal az egyéni tanulás megszervezéséhez, és lehetőség szerint minden kétségüket eloszlatják.

A beiratkozással létrejön a **résztevői jogviszony**, és ettől kezdve a tanítási-tanulási folyamat szervezése, dokumentálása egészen más, mint a hagyományos oktatási rendszerben. A beiratkozott résztvevőnek a beiratkozáskor át kell adni vagy kiküldeni az első (vagy az egyetlen) **programcsomagot**, mint a távoktató forma egyik minőségi meghatározóját, az egyéni tanulás alapfeltételét.

A programcsomag tartalma:

- a tananyag az alapl médiumon,
- a tananyag kiegészítői az alapl médiumon (térképek, rajzok, szöveggyűjtemény, annotált bibliográfia stb.) vagy kiegészítő médiumon (audiokazetták, videokazetták, homekitek stb.);
- gyakorló és ellenőrző feladatok a tananyagba építve vagy munkafüzetben, esetleg egyéb médiumon, például floppy-lemezen, CD-n, audio-kazettán;
- feladatlapok az írásban beküldendő ellenőrző feladatok elkészítéséhez;
- tanulási útmutató (a tantárgyhoz vagy az egész képzéshez);
- tanulmányi tájékoztatás a résztvevő és az oktatási intézmény közötti kapcsolatról, amelyben informálják a résztvevőt a neki járó szolgáltatásokról, az oktatástechnológiai folyamatról stb. Ebből tudja meg a résztvevő azt, hogy ki a konzulense, mikor, hol érheti el telefonon, hogyan levelezhet és mikor, hol találkozhat vele; mikor, hogyan és hova kell beküldenie az ellenőrző feladatokat;
- a kötelező csoportos foglalkozások (konzultációk, résztvevői események) időpontját, helyét, a nem kötelező foglalkozások lehetőségét.

Személyi szolgáltatás a távtanuláshoz

Tanácsadói szolgáltatás

A tanácsadó nem a tantárgy vagy a modul tananyagának elsajátításában segíti a résztvevőt, hanem mintegy **osztályfőnöki teendőket** lát el azzal, hogy végigkíséri patronáltját tanulmányai során. Bátorít, tanácsot ad olyan problémái

megoldásához, amelyek hátráltatják a tanulásban. Ez a szolgáltatás látszólag költséget növelő, de megéri, mert kisebb lesz a lemorzsolódás.

Konzulensi szolgáltatás

A konzulensi szolgáltatás a kurzusokhoz, illetve azok tartalmához kapcsolódik. A hárompólusú pedagógiai folyamatban **a konzulens az összekötő a programcsomag és a résztvevő között**. A távoktatásban elsősorban ő jelenti a résztvevőnek az intézményt a folyamatos kétoldalú kommunikáción keresztül, amely személyes találkozásokkal vagy média közvetítésével valósul meg. Bocsássuk a konzulensek rendelkezésére az adott kurzus konzulensi útmutatóját.

Egyéb személyi szolgáltatások

Segíthetik még a tanulást:

- gyakorlatvezetők, könyvtárosok;
- technikai személyzet (pl. oktatástechnikus);
- tanfolyamszervezők,
- adminisztrátorok.

A résztvevők teljesítményének nyilvántartását különösen nagy gonddal tervezzük meg. Pontosan kell követni az ellenőrző feladatok teljesítését és a kötelező foglalkozásokon való részvételt, mivel ezek alapján ismerjük el, illetve minősítjük a kurzuson való részvételt és annak eredményét. Az ellenőrző feladat útja csak az alábbi lehet: résztvevő – intézmény – konzulens – intézmény – résztvevő.

6.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

6.3.1 Összefoglalás

A fejezetben megismerkedtünk a közoktatás területén is egyre inkább megjelenő távoktatási programok jellemzőivel, a távoktató kurzus felépítésével, a tervezési feladatokkal, majd részletesen körbejártuk a tananyagfejlesztés kérdéseit.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Jellemezze a távoktatást gyakorlati szempontból!
2. Mutassa be a kurzustervezési feladatokat!
3. Melyek a tananyagtervezés legfontosabb elvárásai?

4. Ismertesse a hagyományos tananyagot és módszertani útmutatót!
5. Mi jellemzi a távoktató tananyagot nyomtatott médiumon?
6. Ismertesse a tanulási útmutató szerkezetét!
7. Értelmezze a távoktatáshoz kapcsolódó személyi szolgáltatásokat!

7. LECKE: PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMOK

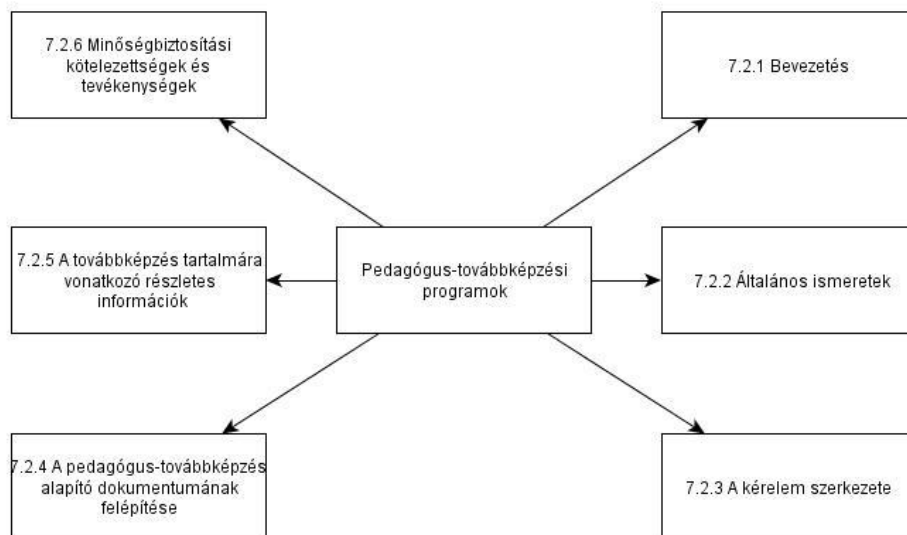
7.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet feldolgozásával a hallgató megismeri a pedagógus továbbképzési program kidolgozási folyamatát.

Elsajátítja a tevékenység metódusát, lehetőség nyílik előzetes ismeretei kreatív alkalmazására.

Képessé válik a pedagógus továbbképzési programok kidolgozására.

7.2 TANANYAG



31. ábra:

7.2.1 Bevezetés

A pedagógus-továbbképzési programok akkreditációja jogszabályi előírások szerint történik. Kormányrendeletben szabályozott, részletes kritériumrendszer biztosítja, hogy a programok megvalósíthatóságának megítélése objektív módon történjék a szubjektív elemek kizárásával.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a programalapítók számára nem értelmezhető könnyen a bonyolult, több szempontú összehasonlítást tartalmazó kritériumrendszer, nehézséget okoz a kérelem űrlapjának kitöltése. Jelen **tájékoztató célja** közérthetően, egyszerűen megfogalmazni a pedagógus-továbbképzési programokkal kapcsolatos elvárásokat.

A szakértők és a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület (továbbiakban: PAT) a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) kormányrendeletben (továbbiakban: Kormányrendelet) meghatározott kritériumrendszer alapján végzik munkájukat, tehát a Kérelmező az alapján is kitöltheti a kérelem űrlapot, vagy felhasználhatja önellenőrzésre.

7.2.2 Általános ismeretek

A **Kérelem tanfolyami pedagógus-továbbképzési program alapítási engedélyének** (továbbiakban: tanfolyami alapítási kérelem) kiadásához című űrlap az alapítási folyamat alapidokumentuma. Az adott szempontoknak megfelelő kitöltése akkor is szükséges, ha az alapító és az indító (szervező) egyazon intézmény, cég vagy személy.

A pedagógus-továbbképzés alapítói kérelmének **akkreditációs eljárása** a program tartalmának belső koherencia vizsgálatát jelenti, azaz azt vizsgálja, hogy a kérelem egyes pontjaiban leírtak mennyire feleltethetők meg egymásnak. Ha a kérelem az egyes pontok logikai egységét, összefüggését nem bizonyítja, akkor az akkreditációs eljárás számára a kérelem elbírálatatlan. Az akkreditáció feltétele a program garantált szakmai megvalósíthatósága, tehát a kérelemben leírtak egyértelmű kifejtése, gondos és részletes kitöltése rendkívül fontos, mivel e nélkül a megvalósíthatóság nem ítéltető meg, és a kérelmet el kell utasítani.

Az indító (szervező) csak az alapítóval való megegyezés esetén indíthatja a továbbképzést, azaz a továbbképzés szervezője rendelkezik a továbbképzési program felhasználási jogával.

A **pedagógus-továbbképzések alapításához szükséges kérelem célja**, hogy:

- a program akkreditálási folyamatához elégséges, **pontos információt adjon**, hogy a program szakmai megvalósíthatósága és belső koherenciája megítélhető legyen;
- a programalapítónak lehetősége legyen mindazon **elvárások szakmailag megfelelő és pontos közlésére**, amelyek a programok indítói (szervezői) számára megadják a szükséges és elégséges információt arról,

hogyan a program hogyan valósítható meg megfelelő minőségben az alapító elképzeléséhez híuen. A pedagógus-továbbképzés alapítójának a kérelemben meg kell határoznia azokat a **visszacsatolási módokat és eszközöket**, amelyek segítségével az indító (szervező) elegendő mennyiségű és mélységű információhoz juttatja az alapítót arról, hogy a program tartalmát és konkrét megvalósulását hogyan fogadták a résztvevők. Ez a program minőségbiztosításának egyik alapköve. A kérelem aláírásával és benyújtásával a kérelmező kötelezettséget vállal a program folyamatos fejlesztését szolgáló információk gyűjtésére, feldolgozására.

A **formai ellenőrzést** követő **tartalmi megfelelés vizsgálatát a szakértők és a PAT végzi** a kritériumrendszer alapján. A kritériumoknak való megfelelés függvényében hozza meg a PAT a határozatjavaslatát: elfogadás vagy elutasítás.

- A PAT döntését követően az OH felterjeszti a kérelmeket az oktatásért felelős miniszternek határozathozatalra.
- Elutasítás esetén a PAT különbséget tesz a még ugyanabban az eljárásban javítható, valamint a teljes átdolgozást igénylő programok között.
- Az elutasított, de még ugyanabban az eljárásban javítható programot a benyújtó a PAT által elfogadott hibajegyzék szerint korrigálhatja, és annak elbírálása nem igényel újabb akkreditációs eljárást.
- Abban az esetben, ha a program leírásából nem állapítható meg egyértelműen annak célja, a résztvevők számára teljesítendő követelmények, vagy több ellentmondást is tartalmaz, ill. a program leírása nem kellően kifejtett, részletes, a PAT olyan elutasító javaslatot hoz, mely szerint az adott program csakis átdolgozás után vizsgálható újra. Az átdolgozott program vizsgálata azonban új akkreditációs eljárásnak minősül.

7.2.3 A kérelem szerkezete

A tanfolyami alapítási kérelem űrlap **öt fő részből** áll.

1. Az **első rész** (amely a kérelem formai része) a Kérelmező (program-alapító) adatait tartalmazza. Ezek alapján tartja nyilván a benyújtott programot a Pedagógus-továbbképzési Osztály.
2. A kérelem **második része** a programra vonatkozó olyan kiegészítő adatokat kér, amelyek – az indítási kérelemhez kapcsolódva – nyilvánosságra kerülnek a továbbképzési jegyzékben. A résztvevők az itt közölt információk alapján jelentkezhetnek a továbbképzésekre.
3. A kérelem **harmadik része** a részletes tematikát és a program megvalósíthatóságának legfontosabb információit tartalmazza.

4. A kérelem **negyedik része** a program minőségbiztosítására vonatkozó kikötéseket tartalmazza. Az itt közölt információk a program Kormányrendeletben is szabályozott minőségkikötéseinek, fogyasztóvédelmének biztosítására szolgálnak.
5. A kérelem **ötödik része** rövid tartalmi ismertető, mely szintén megjelenik a továbbképzési jegyzékben. A rövid leírást a megadott szerkezet szerint kell elkészíteni.

A kérelemhez kapcsolódó dokumentumok:

- pénzügyi adatlap,
- befizetésről szóló igazolás.

A fenti dokumentumok hiánya formai hibának számít, pótlásuk nélkül nem indul meg az akkreditációs eljárás.

Speciális továbbképzésekhez előírt dokumentumok:

- nemzeti, etnikai kisebbségek óvodai nevelésében, iskolai nevelésében és oktatásában résztvevők részére indított továbbképzés esetén az érintett országos kisebbségi önkormányzat véleménye (a benyújtó mellékeli a kérelemhez);
- szakmai elméleti, szakmai előkészítő tantárgyat oktató pedagógusok, gyakorlati képzést végző pedagógusok részére indított továbbképzés esetén a szakképesítésért felelős miniszter által irányított minisztérium szakvéleménye (beszerzéséről az OH gondoskodik).

Akkreditált továbbképzés csak tanúsítvánnyal zárulhat.

7.2.4 A pedagógus-továbbképzés alapító dokumentumának felépítése

A továbbképzési program alapítójának a kérelmező szervezet, intézmény, cég vagy természetes személy pontos nevét szükséges megadni. A megadott névnek egyeznie kell a programalapító természetes vagy jogi személy hivatalosan használt nevével.

A programalapító címe a szervezet, intézmény, cég vagy magánszemély hivatalos elérhetősége.

A programalapító besorolásánál a felsorolt kategóriákból csak egyet jelölhet meg. Amennyiben szervezete nem azonosítható egyik jelzett kategória szerint sem, úgy az „egyéb” rovat a releváns.

1.3. A programalapító-besorolása	
☐	Felsőoktatási intézmény
☐	☐ főiskola
☐	☐ egyetem
☐	Közoktatási intézmény
☐	☐ Óvoda
☐	☐ Általános iskola
☐	☐ Szakiskola
☐	☐ Középsiskola
☐	☐ Alapfokú művészetoktatási intézmény
☐	☐ Gyógypedagógiai intézmény
☐	☐ Konduktív pedagógiai-nevelési-oktatási intézmény
☐	☐ Pedagógiai-szakszolgálat-intézmény
☐	☐ Pedagógiai-szakmai-szolgáltató-intézmény
☐	☐ Többcélú közoktatási intézmény
☐	Gazdasági társaság
☐	Nonprofit-szervezet (egyesület, alapítvány stb.)
☐	Egyház, egyházi intézmény
☐	Magánszemély
☐	Egyéb:

32. ábra: A programalapító besorolása

A továbbképzési program egyeztetésére kijelölt személy az, aki a program minden hivatalos ügyében felhatalmazással rendelkezik (aláírási joga van), információt nyújthat, rendelkezhet a program indításának (szervezésének) kérelmezéséről, továbbá jogosult a program indítóival (szervezőivel) való szerződéskötésre. Az Emberi Erőforrás Minisztérium (továbbiakban: EMMI), a PAT és az OH az alapítási akkreditációs eljárások esetében minden ügyben az e pontban megjelölt személyt fogja értesíteni. Csak egy személyt lehet megjelölni. Célszerű, ha az ő feladatkörébe tartozik a program tartalmi fejlesztőivel való kapcsolattartás is.

Az akkreditációs folyamatban eljáró állami szerveknek nincs felelősségük az egyeztetésére kijelölt személy változásának be nem jelentéséből fakadó késésségekért, problémákért. A programalapítónak saját érdekében mielőbb hivatalosan jeleznie kell az egyeztetésére kijelölt személy változását a Pedagógus-továbbképzési Osztálynak.

Az eljárási díj befizetését a pénzügyi adatlappal megegyező módon kell megtenni az aktuális igazgatási szolgáltatási díjtáblázat szerint. Az igazgatási szolgáltatási díj óraszámának megállapításakor valamennyi tematikai egység összes óraszámát figyelembe kell venni.

A továbbképzés akkreditációja alapjául szolgáló teljes óraszámnál valamennyi tematikai egység összes óraszámát figyelembe kell venni. Ha a programban van párhuzamosan futó, választható modul, akkor a programban szereplő valamennyi tematikai egység összes óraszámát összeadva képezi a teljes óraszámot. Tehát ez nem minden esetben azonos az egy pedagógus által elvégezhető órással.

A továbbképzési programra vonatkozó adatok

Elsőként a program **megnevezése** orientálja a továbbképzésre jelentkezőket és a programindítót (- szervezőt) a program tárgyáról, ezért fontos, hogy a megnevezés rövid és találó legyen. A program megnevezésének egyértelműen utalnia kell a program tartalmára.

Elkerülendő hibák:

- A megnevezés a program tényleges tartalmáról nem nyújt információt vagy az félrevezető.

Az alapító átfogóan, ugyanakkor röviden fogalmazza meg, mit kíván elérni a programmal a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése, bővítése érdekében. A **célmeghatározás** pontatlansága több helyütt értelmezési zavart okozhat, mivel a céllal való összevetés a kérelem csaknem minden pontjára vonatkozik.

Elkerülendő hibák:

- A továbbképzési cél helyett annak rövid ismertetése, hogy mit tartalmaz a továbbképzés.
- A cél helyett a tartalmi vagy formai követelmények felsorolása.
- A megfogalmazás belső ellentmondásokat tartalmaz.

Azoknak a munkaköröknek a megnevezése, amelyekben foglalkoztatottak számára javasolják a részvételt, a program célcsoportját pontosítja. Amennyiben szükséges, több munkakör is megnevezhető.

2.3. Azoknak a munkaköröknek a megnevezése, amelyekben foglalkoztatottak számára javasolják a részvételt	
Munkakörök szerint:	Megbízások, funkciók, beosztások szerint:
☐ Óvodapedagógus	☐ Intézményvezető
☐ Tanító	☐ Intézményvezető-helyettes
☐ Tanár	☐ Diákönkormányzatot segítő pedagógus
☐ Gyógypedagógus	☐ Gyermekvédelmi felelős
☐ Konduktor	☐ Munkaközösség-vezető
☐ Logopédus	☐ Osztályfőnök
☐ Kollégiumi nevelő	☐ Rendszergazda
☐ Pszichológus	☐ Szabadidő-szervező
☐ Szociálpedagógus	☐ Gyakorlóiskolai vezető-tanár, óvodai szakvezető
☐ Könyvtáros-tanár (tanító)	☐ Más:
☐ Szakoktató, gyakorlati oktató	
☐ Fejlesztő pedagógus	
☐ Más:	

33. ábra: A továbbképzés ajánlott munkaköreinek a megnevezése

A továbbképzés célcsoportja csak a képesítéssel rendelkező pedagógusokra, illetőleg a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben meghatározott feltételeknek megfelelő pedagógus munkakörben foglalkoztatottakra vonatkozhat.

Az alapító akkor segíti legjobban a továbbképzésre jelentkezők és a programindítók (- szervezők) választását, ha a célcsoport(ka)t az iskolatípussal és a speciális munkakörökkel együtt optimális pontossággal határozza meg úgy, hogy figyelembe veszi a továbbképzési program célját és tematikáját.

Elkerülendő hibák:

- A pedagógus végzettségűeknél tágabb körre utaló megfogalmazások (pl. érettségizett, közalkalmazott, köztisztviselő) szerepelnek célcsoportként.

A jelentkezés feltételeit a cél, a tartalom és a követelmények együttese határozza meg. Az alapító mérlegelje, hogy a program elvégzéséhez a jelentkezőknek az iskolai végzettség (pl. egyetem, főiskola) és a szak, illetve szakképzettség (pl. tanító vagy középiskolai matematikatanár) meghatározásán túl milyen megelőző szakmai tapasztalattal, ismeretekkel (előzetes képzésekkel) kell rendelkezniük. A megelőző szakmai tapasztalat elvárásait abban az esetben kell megfogalmazni, ha a továbbképzés szervesen illeszkedik az előzetesen szerzett ismeretekhez, tapasztalatokhoz, élményekhez és/vagy intézményi munkaköri kapcsolatokhoz. Az egyéb jelentkezési feltételeknél lehetőség van a speciális felvételi eljárás (pl. alkalmassági vizsga) jelölésére.

A továbbképzés összórászáma, melyet a tanúsítvánnyal igazolunk, minimalisan 30 óra, a maximális óraszám nincs korlátozva.

A továbbképzés összórászámaként azt az időmennyiséget kell megadni, amely szükséges és elegendő a tematika megvalósításához, a követelmények teljesítéséhez és a cél eléréséhez. Az összórászámba nem számítható be a házi feladat készítésére, az otthoni tanulásra fordított idő és a vizsga időtartama.

Az egy időpontban, párhuzamosan szervezett, választható programrészek esetén csak azon programrészek órászámai adhatóak össze és igazolhatók a tanúsítványban, melyeken a hallgató ténylegesen jelen lehet.

Elkerülendő hibák:

- Az alapító a kontaktórászámba beszámolja a nem kontaktórákat is (pl. házi feladat, szakirodalom tanulmányozása, vizsga időtartama stb.).
- Az összórászám és a program részletes leírásában feltüntetett órászámok összege nem egyezik.
- A programalapító a programon belül párhuzamosan szervezett résztémákat nem jelöli egyértelműen, ezáltal azt a látszatot kelti, hogy ezek összeadhatók.

A továbbképzés végére teljesítendő tartalmi követelményeknél kell megnevezni, melyek azok a konkrét elméleti és gyakorlati ismeretek, illetve jártasságok, készségek, képességek, kompetenciák, amelyekkel a továbbképzés végén a résztvevőknek rendelkezniük kell. Tréning jellegű továbbképzés esetén a követelmények szemléletbeli, attitűdbeli változásra is vonatkozhatnak. Ennek azonban mérhetőnek kell lennie, amelyről az Alapítónak kell gondoskodnia. A követelmény akkor reális, ha a hozzárendelt idő, a tananyag, a tevékenységek (az elsajátítási alkalmak, módszerek), valamint az előírt ellenőrzési és értékelési eljárások összhangban vannak. Hasznos a pontos, világos és részletes megfogalmazás, mivel a tartalmi követelmények megjelennek a továbbképzési jegyzékben. A követelményekben azokat a konkrét elvárásokat kell rögzíteni, amelyek teljesítése a program résztvevője számára az adott továbbképzés sikeres befejezését jelentik. A követelmények teljesítésének mérhetőnek vagy más módon megítélhetőnek, illetve értékelhetőnek kell lennie.

Konkrét követelményeket kell megfogalmazni: pl. tudjon meghatározott tartalmakat, legyen képes elemezni, kiválasztani, összehasonlítani, definiálni, alkalmazni, azonosítani, megnevezni, mérni, rendszerezni, szervezni stb. adott dolgokat. A tartalmi követelményekben nem lehet elvárni olyan teljesítményt, amelyet a továbbképzés nem fedett le valamilyen módon.

Elkerülendő hibák:

- A követelmény és a cél összekeverése.
- A tartalmi és formai követelmények összekeverése.
- A követelmény és a tananyag, illetőleg a részletes tematika összekeverése (a tananyag megadja, hogy mit oktat a program, a követelmény pedig arra ad választ, ami a résztvevőtől elvárható a program elvégzését követően).
- Olyan képességek és beállítódások követelményként való megnevezése, amelyek az adott továbbképzés segítségével fejleszthetők ugyan, de nem alakíthatók ki. Ilyen túlzott „vállalások” a program legsikeresebb megvalósulása esetén sem garantálhatók (pl. „toleráns viselkedés kialakítása”). Realisabb ilyenkor az adott képesség bizonyos szintű fejlődését elvárni.
- A tartalmi követelmények, a célok vagy a program részletes leírása alapján, minimálisak vagy túlméretezettek.

A továbbképzésen elsajátítottak záró ellenőrzési módjának azt kell megállapítania, hogy a résztvevő teljesítette-e a program tartalmi követelményeit. Az ellenőrzés módját az határozza meg, hogy milyen természetű feladathelyzetekben, milyen teljesítményekben és megnyilvánulásokban lehet megbízható információhoz jutni a követelmények teljesítéséről. Ebben a részben kell meghatározni, hogy milyen módon és formában ellenőrizzük, és milyen szempontok szerint értékeljük a követelmények teljesítését. Az alapítónak ügyelnie kell arra, hogy az ellenőrzés formája megfeleljen a kitűzött célnak és követelménynek, valamint az alkalmazott módszereknek.

Elkerülendő hibák:

- Csupán megnevezi az ellenőrzési formákat az értékelési szempontok megadása nélkül.
- A továbbképzésen tanultak ellenőrzési módjai nem értelmezhetők pontosan, kifejtésük nem egyértelmű.
- Az értékelési szempontok nem értelmezhetőek, kifejtésük nem egyértelmű.
- Ismeretbővítő továbbképzésnél az ismeretek gyakorlati alkalmazását is előírja.
- Teljesítményképes tudást elváró továbbképzésnél nem elegendő a tesztvizsga.

A továbbképzés tartalmi területek szerinti besorolása a program nyilvántartásához közöl tájékoztató jellegű információkat. A pedagógusok, a program-

alapító és a programindítók közös érdeke, hogy az engedéllyel rendelkező programokat a megfelelő tartalmi terület alatt találják meg.

2.9. A továbbképzés tartalmi területek szerinti besorolása

☐ Közoktatás-irányítás ☐ Tanügyigazgatás ☐ Diákönkormányzat, diákjog ☐ Gyermek- és ifjúságvédelem ☐ Intézményvezetői felkészítés	☐ Intézményi nevelés-oktatás ☐ Óvodai nevelés Szakrendszerű oktatás ☐ Alapfokú tantárgyi oktatás: ☐ Középfokú tantárgyi oktatás: ☐ Nem szakrendszerű oktatás ☐ Művészeti nevelés ☐ Kollégiumi nevelés ☐ Pályaorientáció ☐ Szabadidő-kultúra ☐ Egészségnevelés, mentálhigiéné ☐ Környezeti nevelés
☐ Szervezet- és minőségfejlesztés ☐ Minőségbiztosítás ☐ Tanterv-, tananyagfejlesztés ☐ Szakértő-, mentorfelkészítés	
☐ Mérés-értékelés ☐ Intézményértékelés ☐ Tanulói értékelés ☐ Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás:	
☐ Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia ☐ Tanítás-tanulás ☐ Tehetség gondozás ☐ Esélyegyenlőség	☐ Számítástechnika, informatika ☐ Szakképzés ☐ Közoktatás-fejlesztési támogatások ☐ Egyéb:

34. ábra: A továbbképzés tartalmi besorolása

Az **intézménytípus meghatározása** arra vonatkozik, hogy a továbbképzést mely szinten, és ezen belül mely évfolyamokon dolgozó pedagógusok számára ajánlja az Alapító, továbbá információt nyújtson arról is, hogy kapcsolódik-e tartalmilag a továbbképzés valamely tantervhez. Tartalmi kapcsolat esetén a keret- vagy helyi tanterv pontos megnevezését is meg kell adnunk

A minimális **csoportlétszám** megadása azért lényeges, mert az érdeklődő pedagógusok itt kaphatnak információt arról, mekkora csoportlétszám elérése esetén indul el a program. A maximális csoportlétszám megadása a csoportbontások tervezése, a különböző módszerek, munkaformák megvalósításához szükséges optimális létszám meghatározása miatt fontos.

Elkerülendő hibák:

- A kérelmező a csoportlétszámot nem tekinti meghatározónak, holott az adott program vagy az alkalmazott módszerek sikeres alkalmazása létszámhoz kötött (pl. tréning esetében).
- A programban alkalmazott munkaformák csoportbontást igényelnek, de a kérelmező ezt nem tünteti fel a csoportlétszám megjelölésénél.

- Nem kezeli a minimum és maximum csoportlétszám közötti különbséget a program sajátosságainak megfelelően.

A program sikeres teljesítéséről szóló **Tanúsítvány** a következő információkat kell, hogy tartalmazza:

- a továbbképzésben részt vevő nevét,
- születési családi és utónevét,
- születési helyét és idejét,
- a továbbképzés megnevezését,
- a tanórai foglalkozások számát,
- a továbbképzés szervezőjének hivatalos nevét, székhelyét,
- felnőttképzési nyilvántartási számát,
- a továbbképzési program alapítási engedély számát,
- a továbbképzés idejét és helyszínét,
- a tanúsítvány kiállításának helyét és keltét,
- a továbbképzésért felelős aláírását, valamint
- a tanúsítvány kiadója cégszerű aláírását.

A tanúsítványon fel kell tüntetni, hogy a munkakör betöltésére nem, tevékenység folytatására jogszabályban meghatározott egyéb feltételek fennállása esetén jogosít.

7.2.5 A továbbképzés tartalmára vonatkozó részletes információk

Az akkreditációs vizsgálat középpontjában a **program részletes tematikája** áll. Ennek a fejezetnek kell tartalmaznia mindazokat az információkat, melyek alapján a program megvalósíthatósága megítélhető. A részletes tematika szerzői jogi védelem alá tartozik, ezért sem a PAT, sem az OH, sem az EMMI nem hozhatja semmilyen formában nyilvánosságra a kérelemnek ezt a részét, és nem használhatja fel ezeket (névtelen értékelő elemzéseken kívül) a program-alapító írásbeli engedélye nélkül. A kérelmek vizsgálata és tárolása a titokvédelmi szabályok betartása mellett történik. A jogi védelem lehetővé teszi, hogy a programalapító valódi tulajdonosként rendelkezzen programjával. Dönthet arról, hogy programját az általa szabott feltételek mellett átadja megvalósításra más indító részére, illetve saját felelősségére minőségbiztosítási eljárásai alapján javítja.

A program részletes leírása

Ez az akkreditációra beadott továbbképzési program egyik legfontosabb része. A program részletes tematikáját egy táblázat szerkezete szerint kell elkészíteni. A tematikai egységek számát – a program sajátosságai alapján – a programalapító határozza meg. A táblázat első oszlopa a tematikai egységek logikai egymásra épülésének áttekintését, vízszintes sorai pedig a megvalósíthatóság feltételeinek vizsgálatát teszik lehetővé. Az egyes részekben belül egyértelműen meg kell jeleníteni az alkalmazott munkaformákat, a segédeszközöket, az ellenőrzés gyakoriságát és módját, az értékelés szempontjait, az elméleti és gyakorlati foglalkozások óraszámát.

3.1.1. A program részletes leírása

1. oszlop A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység témájáról tartalmi kifejtése	2. oszlop A megfelelő tematikai egységekhez tartozó módszerek, munkafüzetek és témák megnevezése és témájáról jellemzése	3. oszlop Az ismerethordozók, tanulmányi segédeszközök, taneszközök, egyéb a tanításhoz szükséges tárgyi eszközök megnevezése és a tartalomra is utaló jellemzése a tematikai egységekhez tartozó munkafüzetként	4. ellenőrzés – értékelés tematikai egységként (ahol erre szükség van)		A tematikai egységként foglalkozások és a munkafüzetek óráinak száma	
			4. oszlop Az ellenőrzés módjának rövid ismertetése	5. oszlop Az értékelés szempontjainak megnevezése	6. oszlop Elmélet	7. oszlop Gyakorlat
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

35. ábra: A program részletes leírása 1

Az önálló tematikai egységek egymásra épülése adja meg a program menetét. A **tematikai egység** tartalmi és módszertani felépítése, óraszama a program sajátosságaitól függ. A tartalmi kifejtésnél a választott résztémák és altémák a program szakmai tartalmát megjelenítő részegységek halmazait és részhalmazait jelentik. A résztémák és altémák meghatározásának és kifejtésének a program szakmai logikája mentén kell történnie, oly módon, hogy ebből egy kívülálló számára is világossá váljon a szakmai tartalom minden fontos eleme. A témakörök címszerű felsorolásán túl, a legkisebb tematikai egység rövid tartalmi leírását is meg kell tenni. Amennyiben a tematikai egységek csak résztémákból állnak, a résztémákat meg kell nevezni, és ki is kell fejteni.

Elkerülendő hibák:

- A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése, az egyes résztémák/altémák tartalmi kifejtése túl általános, ezért a program tartalma nem egyértelmű.
- A program tematikai egységeinek résztémái tagolatlanok, nem különíthető el egyértelműen a tematikai egység, a résztéma, illetve az altéma.
- A szóban forgó egységeknek nem egyértelmű a logikai kapcsolata.

A **módszerek és munkaformák** megnevezésének az a célja, hogy a résztvevők tanulását segítse, az aktív tanulás eszközeit használja, valamint az adott téma legoptimálisabb feldolgozási módját tegye lehetővé. A továbbképzési cél teljesülésében a módszernek is meghatározó szerepe van. A módszerek megnevezésekor olyan eljárásokat kell bemutatni, amelyek alkalmasak arra, hogy a továbbképzés résztvevői képesek legyenek teljesíteni a tartalmi követelményeket, s azáltal elérhető legyen a továbbképzés célja is. A program alapítója fogalmazza meg a témák feldolgozásának módszereit és munkaformáit. Tekintve, hogy a tematikai egységeken belül más-más munkaforma és módszer lehetséges, ezeket a résztémákhoz/altémákhoz rendeltén szükséges feltüntetni.

Elkerülendő hibák:

- A módszer, munkaforma meghatározása túl általános.
- A tematikai egységek kifejtéséhez nem illeszkednek a módszerek, munkaformák.
- A módszerek, munkaformák nem állnak összhangban a feltüntetett csoportlétszámmal, a használt tárgyi eszközökkel és taneszközökkel.
- Az ajánlott módszerekkel nem biztosítható a továbbképzés tartalmi követelményeinek teljesítése.

Azokat a konkrét **taneszközöket és segédeszközöket** is számba kell venni, amelyeket az adott témához kapcsolódóan használni kell, és amelynek segítségével a feltüntetett módszerek és munkaformák kivitelezhetőek. Az ismerethordozók, tananyagok, segédeszközök, taneszközök, egyéb tárgyi eszközök felsorolása akkor tekinthető egyértelműnek, ha a tartalomra utaló meghatározás vagy jellemzés is kifejtett.

Elkerülendő hibák:

- A taneszköz meghatározása túl általános, pl. fóliasorozat előírása esetén nincs megadva annak tartalma.
- A módszerek, munkaformák és a tananyagok, segédeszközök logikai kapcsolata nem egyértelmű.
- Nem jelöl meg megfelelő információhordozót a 3.3. pontban meghatározott eszközhöz.

A tematikai egységekhez rendelhető **ellenőrzési módok** és a hozzájuk tartozó **értékelési szempontok** szerepe az, hogy mind a résztvevőknek, mind a képzőnek időben visszacsatolást adjon a továbbképzés eredményességéről, a követelmények várható teljesüléséről. E két oszlopot együttesen kell kezelni. Ha az adott tematikai egységnél megjelöli az ellenőrzés módját, abban az esetben a hozzá tartozó értékelési szempontokat is határozza meg. Amennyiben a prog-

ramalapító úgy ítéli meg, hogy valamelyik tematikai egység esetében nem kíván élni ellenőrzéssel, azt egyértelműen jelezni szükséges.

Elkerülendő hibák:

- Az ellenőrzés módjai nem kidolgozottak.
- Az ellenőrzés értékelési szempontjai nem egyértelműek, nem kidolgozottak vagy ellentmondásban vannak egymással.

Az **elmélet és a gyakorlat óraszámait** külön oszlopban kell feltüntetni oly módon, hogy logikailag kapcsolódjon a már meghatározott módszerekhez, munkaformákhoz, tevékenységekhez.

Elkerülendő hibák:

- A megadott időkeretek nem harmonizálnak az adott tematikai egység tartalmával.
- A program rövid tartalmi összefoglalása nem felel meg a program részletes leírásában található időkereteknek.
- Az elméleti és gyakorlati óraszámok nem állnak összhangban a módszerekkel, munkaformákkal.

A továbbképzés tantervi egységeinek (moduljainak) megnevezése, a tantervi egységek (modulok) egyes résztermainak tartalmi kifejtése	Módszerek/munkaformák tantervi egységenként vagy modulonként	Szükségesszerek, taneszközök, egyéb tárgyi eszközök tantervi egységenként vagy modulonként	Az ellenőrzés módja, az értékelés szempontjai tantervi egységenként (modulonként)	Tantervi egységenként (modulonként) a foglalkozások és a munkaformák óráinak száma
1.2 A Kárpát-medence legjelentősebb természeti értékei 1.2.1. Az Alpokalja, a Dunántúli-dombság és a Dunántúli-középhegység természeti értékei 1.2.2. A Kárpát-medence síkvidékeinek természeti értékei 1.2.3. Az Északi-nyugati Kárpátok természeti értékei 1.2.4. Az Északkeleti-Kárpátok természeti értékei 1.2.5. A Déli-Kárpátok, az Erdélyi-medence, az Erdélyi-szigethegység természeti értékei	Elméleti előadás/hallgatói közlés/adások, a tantervi modulokhoz kapcsolódóan	Írásvetítő, diavetítő, videólejtető, tv, tábla, filc; a Kárpát-medence földrajzi térképe, az előadások témájához kapcsolódó tematikus transzparenslapok, diáképek, videó felvételek	Az elméleti előadást tartó tanár témajegyzéke alapján a hallgató által szabadon választott – az egyes résztermainhoz kapcsolódó, egy-egy természeti érték bemutatása, (kiselőadás).	elmélet 1 1 1 1 1 3 óra
1.3. A Kárpát-medence néprajzi sokszínűsége 1.3.1 A Kárpát-medence néprajzi képe 1.3.2 A magyar nép etnogenézise és kultúrájának helye Európában 1.3.3. Magyar etnográfiai csoportok, néprajzi tájak, néprajzi szigetek	Elméleti előadás	Írásvetítő, diavetítő, videólejtető, tv, tábla, filc; a Kárpát-medence néprajzi térképe, az előadások témájához kapcsolódó tematikus transzparenslapok, diáképek, videó felvételek	Előadások elején frontális ellenőrzés	Az előző előadás fogalmainak, összefüggéseinek korrekt, pontos ismerete. A hallgató a jegyzetét használhatja
1.4. A Kárpát-medence nagy tájainak legjelentősebb néprajzi értékei és jellemzői. 1.4.1. A Kárpát-medence földrajzi és néprajzi tájainak kapcsolata. 1.4.2. A Dunántúli néprajzi képe 1.4.3. A Felvidéki néprajzi képe 1.4.4. Az Alföldi néprajzi képe 1.4.5. Erdélyi néprajzi képe	Elméleti előadás/hallgatói közlés/adások A tantervi modulokhoz kapcsolódóan	Írásvetítő, diavetítő, videólejtető, tv, tábla, filc; a Kárpát-medence néprajzi térképe, az előadások témájához kapcsolódó tematikus transzparenslapok, diáképek, videó felvételek	Az elméleti előadást tartó tanár témajegyzéke alapján a hallgató által szabadon választott – az egyes résztermainhoz kapcsolódó néprajzi értékek bemutatása, (kiselőadás).	A közötti ismeretek szakszerűsége. Szakirodalmi jártasság. Szentlélek előadómód. elmélet 2 1 2 3 óra 1 1 1 1 3 óra

36. ábra: A program részletes leírása 2

A program részletes leírásában azt is pontosan meg kell határoznunk, hogy mennyi a hallgatók kötelező részvételének minimális százaléka (megállapíthatjuk a hiányzás maximális mértékét), és meghatározhatjuk, milyen egyéb feltéte-

leket kell teljesíteniük (pl. hospitálás, terepgyakorlaton való részvétel, írásbeli dolgozat beadása határidőre stb.). Ugyancsak itt szükséges kifejtetni azt is, hogy a tematikai egységenként való értékelés és a záró értékelés milyen szerepet játszik a tanúsítvány kiadásában

Elkerülendő hibák:

- A formai követelmények megfogalmazása nem egyértelmű.
- Túl alacsony a minimális részvételi kötelezettség.
- A tartalmi követelmények teljesítése és a formai követelmények előírásai logikailag ellentmondanak egymásnak.

A program alapítónak el kell különítenie a **kötelező** és az **ajánlott irodalmat**. Közölni kell a pontos könyvészeti adatokat: szerző(k), szerkesztő, cím, kiadó, helység, évszám és az elolvasandó rész terjedelme. Egyértelműen fel kell tüntetni és indokolni, ha nem rendelhető szakirodalom a továbbképzéshez (pl. készségfejlesztő tréning). A kötelező szakirodalom meghatározásánál meg kell nevezni azt az előírt (kötelezően feldolgozandó) irodalmat, amely biztosítja a továbbképzés tartalmi követelményeinek teljesítését. Nagy terjedelmű kötelező irodalom esetén, enciklopédia jellegű könyveknél az adatok között fel kell sorakoztatni a könyv megfelelő fejezeteit, illetve oldalszámokkal behatárolt részeit.

Elkerülendő hibák:

- Az alapító nem ad meg pontos könyvészeti adatokat (kiadás éve, kiadó megnevezése, helység, szerző(k), cím, terjedelem).
- Az alapító olyan kötelező szakirodalmat jelöl meg, amely nyilvánvalóan nem elérhető; kivételt képez, ha a programalapító pontos útbaigazítást ad ezek beszerezhetőségéről, illetve az alapító vállalja ezek rendelkezésre bocsátását.
- A kötelező szakirodalom a követelmények teljesítéséhez képest aránytalan mennyiségű (túl sok, túl kevés).

A **személyi feltételeket** a tematikai egységekhez és/vagy az adott egységhez tartozó munkamódszerekhez kell hozzárendelni. Itt határozhatjuk meg, hogy a továbbképzés célja, tartalma, követelményei, módszerei milyen kompetenciájú képzőkkel, illetve segítő közreműködőkkel valósítható meg eredményesen. A kidolgozás akkor megfelelő, ha meghatározza a továbbképzés levezetéséhez szükséges hozzáértés feltételeit: a végzettséget (pl. egyetem, főiskola), képzettséget (pl. biológia szakos tanár, pszichológus), szakterületet (pl. környezetvédelem, vezetőképzés) és a szükséges gyakorlati tapasztalatot (pl. felnőttoktatási gyakorlat, csoportvezetői, tréneri, szupervízori gyakorlat; tréning jellegű továbbképzés esetében legalább 3 éves tréningvezetői gyakorlat vagy 5 dokumentáltan megtartott tréning). A további közreműködők (laboráns, rend-

szergazda, technikus, társtréner, asszisztens stb.) képzettségét és feladatait is szükséges megadnunk.

3.2. A teljes program lebonyolításához szükséges személyi feltételek meghatározása (tantervi egységenként):

A program részletes leírásában feltüntetett tematikai egységek megnevezése	Előadók, trénerek, foglalkozás-vezetők				További közreműködők	
	Iskolai végzettsége	Szakképzettsége	Szakterülete	Gyakorlati tapasztalata	Továbbképzésbeli feladata	A további közreműködők képzettsége

37. ábra: Személyi feltételek 1

Elkerülendő hibák:

- Az alapító a személyi feltételek részletezése helyett konkrét neveket ír be.
- A tematikában megfogalmazott tartalmi területeket a személyi feltételek nem fedik le teljes mértékben.
- Az oktatókkal, képzőkkel, trénerekkel és a továbbképzés egyéb technikai közreműködőivel szemben elvárt szakmai, képzettségi és gyakorlati követelmények meghatározása hiányos és/vagy pontatlan.

3.2. A teljes program lebonyolításához szükséges személyi feltételek:

	Előadók, trénerek, foglalkoztatók-vezetők				További közreműködők	
A program részletes leírásában feltüntetett tantervi egységek/modulok megnevezése	tantervi egységenként / modulonként					
	Szükséges képzettség, iskolai végzettség jellemzése		Szakterület, gyakorlati tapasztalat		Továbbképzésbeli foglalkoztatásának jellege	A további közreműködők feladata
	képzettség	végzettség	Szakterület	gyakorlati tapasztalat		
1.1 A Kárpát-medence természetföldrajzi áttekintése.	Földrajz, vagy geográfus szakos tanár	egyetem	Földrajz, geológia területén felnőtt oktatási és felsőoktatási gyakorlattal	Legalább 5 év	Előadás tartása	Oktatótechnológus Szemléltető eszközök biztosítása, segédletek sokszorosítása
1.2 A Kárpát-medence legjelentősebb természeti értékei.	Földrajz, vagy geográfus szakos tanár	egyetem	Földrajz, biogeográfia területén felnőtt oktatási és felsőoktatási gyakorlattal	Legalább 5 év	Előadás tartása hallgatói kiselőadások témajegyzékének összeállítása, kiselőadások elkészítésének segítése konzultációval, azok értékelése	Oktatótechnológus Szemléltető eszközök biztosítása, segédletek sokszorosítása
1.3. A Kárpát-medence néprajzi sokszínűsége	Földrajz, néprajz, rajz	egyetem	Földrajz, néprajz, rajz területén felnőtt oktatási és felsőoktatási gyakorlattal	Legalább 5 év	Előadás tartása hallgatói kiselőadások témajegyzékének összeállítása, kiselőadások elkészítésének segítése konzultációval, azok értékelése	Oktatótechnológus Szemléltető eszközök biztosítása, segédletek sokszorosítása

38. ábra: Személyi feltételek 2

A **tárgyi feltételeket, eszközöket** úgy kell meghatározni, hogy illeszkedjenek a továbbképzés céljához, tartalmához, követelményeihez, módszereihez

stb., és egyben a szükséges és az elégséges feltételeket egyaránt biztosítsa a továbbképzés eredményes szervezéséhez.

7.2.6 Minőségbiztosítási kötelezettségek és tevékenységek

A résztvevők által közölt információkat az alapító egy meghatározott eljárásrend alapján feldolgozza, és a továbbképzési program módosítására, javítására hasznosítja. Itt fogalmazhatjuk meg, hogy a program bevalását milyen eszközökkel vizsgáljuk, s a program bevalásáról milyen gyakran kérünk visszajelzéseket. A bevalás vizsgálata segíti leginkább azt, hogy a program tartalmát, módszereit, eszközeit tovább javíthassuk, fejleszthessük. Ügyelnünk kell arra, hogy olyan visszajelzési eljárásokat válasszunk, amelyek a résztvevők és a programban oktatók személyiségi jogait nem sértik, valamint az adatvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeket is be kell tartanunk.

A résztvevőktől kötelezően gyűjtendő információk

- a program résztvevőinek a program tartalmával kapcsolatos véleményéről,
- az oktatás tárgyi feltételeinek megfeleléséről (általános feltételek, eszközök, segédletek, kötelező irodalom),
- az alkalmazott oktatási módszerek megfeleléséről,
- az oktatók munkájáról,
- a szervezés módjáról,
- a résztvevők ellenőrzéséről és a követelmények teljesítésének módjáról.

Az alapítónak szükséges bejelölnie, hogy a fenti információgyűjtési kötelezettséget tudomásul vette.

A résztvevők visszajelzési lehetőségei többféle formában valósulhatnak meg: kérdőíves módszer, csoportos konzultáció, egyéni interjú, kiscsoportos megbeszélés, esszéjellegű visszajelzés, problémaládák elhelyezése stb.

Az alapítónak, mint a program tulajdonosának joga van előírni a szervező számára külön felkészítő továbbképzést, jelezheti részvételi igényét a programot záró ellenőrző-értékelő foglalkozáson, vagy kiköthet egyéb minőségellenőrző tevékenységet.

Elkerülendő hibák:

- A kérelem nem nevezi meg, nem fejti ki egyértelműen a minőségbiztosítási tevékenységek szempontjaira, eljárásaira, folyamataira, eszközeire vonatkozó igényeket.
- Megállapítható, hogy az alapító nem épít a visszajelzésekre.

7.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

7.3.1 Összefoglalás

A fejezet feldolgozásával képet nyertünk a pedagógus továbbképzési programok akkreditációs követelményeiről.

Megismertük az akkreditációs dokumentum felépítését és gyakorlati tanácsokat kaptunk a kidolgozásra. A leggyakoribb hibák elkerülésére is ráirányította a lecke a figyelmet.

7.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Ismertesse azokat az általános tudnivalókat, amelyek a tanfolyami pedagógus-továbbképzések alapításához szükséges kérelem elkészítéséhez elengedhetetlenek!
2. Milyen részekből áll a kérelem? Jellemezze ezeket!
3. Az Útmutató alapján mutassa be, hogy milyen kérdések tisztázására van szükség „A program alapítójának adatai” részben!
4. Ismertesse „A továbbképzési programra vonatkozó adatok” legfontosabb elemeit és az elkerülendő hibákat!
5. Mit tartalmaznak „A továbbképzés tartalmára vonatkozó részletes információk”, milyen hibák elkerülésére hívná fel a figyelmet?
6. Jellemezze a „Minőségbiztosítási kötelezettségek és tevékenységek” rész tartalmi elemeit, valamint az elkerülendő hibákat!

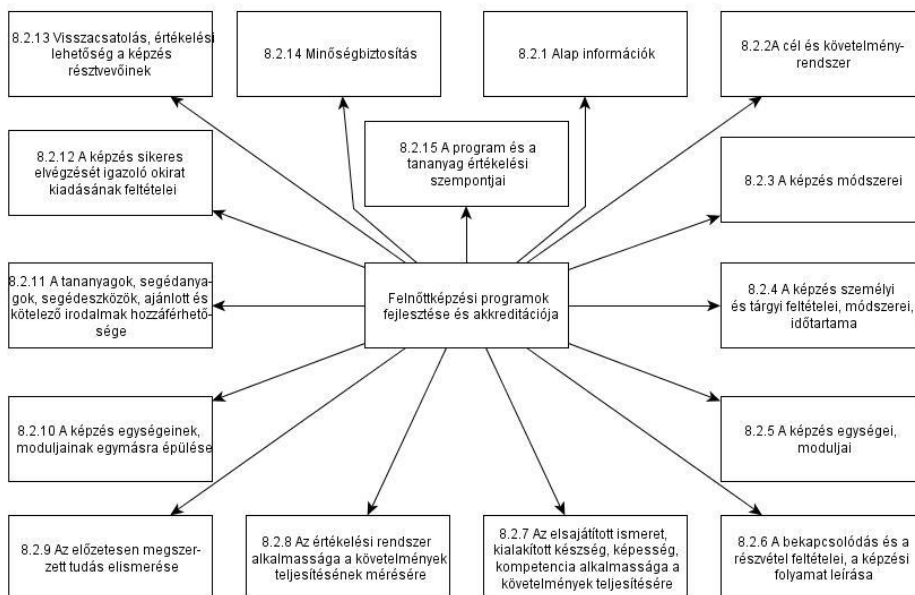
8. LECKE: FELNŐTTKÉPZÉSI PROGRAMOK FEJLESZTÉSE ÉS AKKREDITÁCIÓJA

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet megismerteti a hallgatókkal a felnőttképzési programok fejlesztési és akkreditációs követelményeit.

Elsajátítják a fejlesztés alapvető és meghatározó ismereteit, melyeket a továbbiakban alkalmazni is tud.

8.2 TANANYAG



39. ábra:

8.2.1 Alap információk

A felnőttképzést folytató intézmény által kidolgozott képzési program akkor akkreditálható, ha annak a Nemzeti felsőoktatási törvényben, valamint a kormányrendeletben meghatározott feltételei fennállnak.

A program **megnevezésével** kapcsolatos elvárás, hogy legyen **pontos és egyértelmű**, valamint egyezzen a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények nyilvántartásában szereplő megnevezéssel. Azaz hivatkozzon, orientáljon a kurzusra, ezért fontos, hogy **a megnevezés rövid és találó legyen**. A program megnevezésének egyértelműen utalnia kell a program tartalmára. Nem ajánlatosak esszéisztikus, zsurnalisztikus címek, amelyek csupán a figyelem felkeltése miatt vagy reklámcéllal fogalmazódtak meg, s a program tényleges tartalmáról nem nyújtanak információt.

A **programtartalom** kidolgozottságának a megítélése azon múlik, hogy mennyire világos és pontos. **A kidolgozottság foka elsősorban a program érthetőségét, kifejtettségét, egyértelműségét mutatja**. A tananyagnak be kell mutatnia, hogy logikai, strukturális és metodikai felépítettsége hogyan segíti a résztvevő egyéni tanulását. Szakmailag kifejtett válaszok nélkül a program nem ítéltető meg.

A tananyag mellékletében be kell mutatni mindent, amit kézhez kap a képzésben résztvevő – milyen jellegű tananyagot és azokból mennyit. A tananyag átadása hiteles, amennyiben:

- követi az előírt számonkérés a képesítési követelményekben előírtakat (időbeli eloszlás és számszerű megfelelés egyaránt megfelelő);
- a tantárgynak megfelelő számú konzultációk időpontja biztosítja az egyenletes előrehaladást a tananyagban;
- biztosított a kijelölt konzultációs időpontokban az oktatók jelenléte;
- biztosított az oktatóknak a konzultációs időpontokon kívüli telefonos/e-mail/ elérhetősége;
- jól dokumentált a hallgató rendszeres bejelentkezése;
- felkereshető az elmaradó/kimaradó hallgató, az elmaradás okai felderíthetők, a hallgató továbbhaladásáról gondoskodnak, és mindezeket dokumentálják.

8.2.2 A cél és követelményrendszer

A képzés célja

A *képzési cél* a tanulási folyamat során alkalmazott **tanulásszervezési feladatok** útján valósul meg. A célt tehát a képzés által létrehozott értékek, a vele szemben támasztott elvárások, a képzési igény határozza meg, illetve a gyakorlatban a képzés feladatrendszerébe ágyazódik. A képzési cél az oktatás perspektívája, az oktatás motiváltságának fontos tényezője, a tudatosság érvényesítése, az egyén és a társadalom képzési szükséglete. **A képzési cél a felnőttoktatáson belül iskolatípusok és képzési formák, illetve ezen belül fokozatok szerint változik.** Az intézményi célkitűzés általában bizonyos előírásoknak, munkaerőpiaci követelményeknek, illetve a képzésben résztvevők igényeinek kíván megfelelni. A célmeghatározás kiterjed az elméleti és gyakorlati ismeretek területére, illetve azokra a követelményekre, amelyeket a készség szintjén elvárják a képzésben résztvevőktől. Fontos tényező továbbá **a képzettségi fokozat meghatározása**, hiszen ez jelöli ki a többi célmozzanatot. A céltételezés során figyelembe kell venni a meglévő adottságokat és lehetséges feltételeket. A felnőtt szakképzésben **a vállalati képzés speciális céljai is megjelennek**, amelyek az adott cég fejlesztési terveinek felelnek meg, illetve az OKJ-tanfolyamok az általános célok mellett specifikus célokat is megvalósítanak.

A képzési cél fejezi ki azt a sajátos többletet, **hozzáadott értéket**, amivel a tanfolyam tartalmi követelményeinek teljesítése után a résztvevők rendelkezni fognak.

A **képzési cél** meghatározásának, pedagógiai szakszerűségének vizsgálata általában **a hitelesítés egyik legjelentősebb eleme**. A képzési cél korrekt, orientáló, világos megfogalmazása azért is fontos, mert a cél felszínes vagy túl általános megfogalmazása nem teszi lehetővé a hallgatók számára a korrekt, egyértelmű választást, s ez „piaci hátrányt” is okozhat. Ezért **a képzési cél kifejtésének egyértelműnek és világosnak kell lennie**. A célmeghatározás pontatlansága több értelmezési zavart okozhat, mivel a céllal való összevetés a tervezet csaknem minden pontjára vonatkozik.

Törekvések a nevelési célok szabatos meghatározására

A neveléstudomány a céljellegű tantervi követelmények megfogalmazásánál hagyományosan az **ismeret, jártasság és készség** kategóriákat alkalmazza. A gyakorlati tapasztalatok azonban azt mutatták, hogy az ilyen módon megadott követelményrendszer értelmezési kérdéseket vet fel, különösen az ismeret kategória esetében. Ezek elsősorban a követelménynek való megfelelés mérésével kapcsolatosak.

A XX. század második felében több megközelítés is született. *Bloom*, Gagné és de Block rendszere elsősorban az iskolai, Mager koncepciója pedig a vállalati oktatás szempontjait veszi figyelembe.

A **tanulási célorientált didaktikai irányzat** (Benjamin Bloom): a közkezdvelt taxonómia hat kognitív (*ismeret – megértés – alkalmazás – analízis – szintézis – értékelés*) és öt affektív (*befogadás – válaszadás – értékek kialakítása – értékrendszer kialakítása – az értékrendszer belső jellemképző erővé alakítása*) követelményszintet jelenít meg. Az irányzat a tanulási terven kívül meghatározza a tanulásszervezés és a tanulás ellenőrzésének követelményeit is. A könyv szerzője felhívja a figyelmet a tanulás célorientált didaktikai irányzatának legfőbb veszélyeire.

A Bloom-féle taxonómia

Bloom szerint a pedagógiai célkitűzések területei:

- kognitív,
- affektív és
- pszichomotoros területet.

A *taxonómia* koncepcióján kívül részletesen csak a kognitív terület kidolgozását tartalmazta. A másik két területet felölelő kézikönyvek csak később, évek múlva jelentek meg.

A kognitív terület céljai:

1. Az **ismeret**, mely elsősorban az emlékezetre támaszkodó teljesítményt (pl. tények, törvények, meghatározások, módszerek, elméletek, konvenciók emlékezetből való felidézése) tartalmazza.

2. A **megértés** minden olyan teljesítményre vonatkozik, amely bizonyítja, hogy a résztvevő az adott szöveg, táblázat, rajz stb. információtartalmát felfogta. A megértést igazoló teljesítményeknek három jellegzetes formája különböztethető meg:

- az egyszerű újrafogalmazás,
- az interpretálás,
- az extrapolálás.

3. Az **alkalmazás** szintjén a képzésben résztvevőktől elvárjuk bizonyos törvények, módszerek ismeretét és azok megértését. A megoldandó probléma egy eddig ismeretlen szituációban jelenik meg, és erre az új helyzetre kell alkalmazniuk az ismert megoldási sémákat.

4. Az **analízis** során a logikus gondolkodással lényeges részeire kell bontaniuk az eléjük tárt szöveget vagy egyéb anyagot, és fel kell ismerniük a logikai összefüggéseket.

5. A **szintézis** olyan szint, melynek során a képzésben résztvevőknek adott, ismert elemekből új művet kell létrehozniuk. A szintézis jellegzetes típusa a műszaki felsőoktatás tervezési feladatainak megoldása.

6. Az **értékelés** szintjén képes a képzésben résztvevő valamely személy műalkotás, munkadarab, feladatmegoldás stb. megítélésére különböző szempontok figyelembevételével.

A kognitív terület céljai fokozatosan nehezedő szinteket jelentenek. Az 1. szinten található ismeret a legkönnyebb, a 6. szinten levő értékelés a legnehezebb teljesítményt jelöli. A 4., 5. és 6. célokat a „**megismerő alkalmazás**” közös elnevezéssel lehet jellemezni, hiszen itt nem rutinszerű feladatmegoldásról, hanem új összefüggések felismeréséről, új mű létrehozásáról, illetve egy mű megítéléséről, a róla alkotott önálló vélemény kialakításáról van szó.

Az affektív terület céljai:

Az affektív területet Bloom egyik munkatársa, **Krathwohl** dolgozta ki 1964-ben.

1. A **befogadás** szintjén a képzésben résztvevőtől elvárjuk, hogy fogékony legyen bizonyos jelenségekre vagy ingerekre. A fogékonyság itt érdeklődést, figyelmet jelent.

2. A **válaszadás** szintjén a képzésben résztvevő reagál a jelenségekre vagy ingerekre. Reagálása a cselekedetei alapján állapítható meg.

3. Az **érték-hozzárendelés** során a képzésben résztvevő értéket rendel jelenségekhez vagy ingerekhez. Fogékony viselkedést tanúsít olyan szituációkban, amikor nincs engedelmességi kényszerhelyzetben.

4. A **szervezés** szintjén a képzésben résztvevő olyan helyzetekkel találkozik, amelyekben nem csak egy érték a fontos. Így szükségessé válik, hogy az értékeit rendszerbe szervezze, kapcsolatokat határozzon meg közöttük, és megállapítsa a domináns, átható erejű értékeket.

5. Az **értékkel vagy értékrendszerrel való jellemzés** során a képzésben résztvevő értékrendje meghatározza a cselekedeteit, kialakul az életfelfogása, amely irányítja viselkedését. A viselkedés az, amely alapján következtethetünk az egyén értékrendjére.

Az affektív terület céljai fokozatosan emelkedő szinteket jelentenek. Az 1. szinten található befogadás a legalacsonyabb, az 5. szinten levő értékkel vagy értékrendszerrel való jellemzés a legmagasabb fejlettséget jelöli.

A pszichomotoros terület céljai:

1. **Utánzás.** A képzésben résztvevő megismétel egy megfigyelt cselekvést, gyakran tökéletlen, kidolgozatlan formában.

2. **Manipuláció.** A képzésben résztvevő az oktató utasítására hajt végre egy, korábban már megfigyelt, utánzott cselekvést. Ezen a szinten az oktatói utasítások követésén alapuló készségfejlesztésen, a kiválasztott cselekvések gyakorlás útján való rögzítésén van a hangsúly.

3. **Pontosság.** Ezen a szinten a képzésben résztvevők teljesítménye kidolgozottá válik, a cselekvés pontos és arányos végrehajtását kell gyakorolnia.

4. **Artikuláció.** Ezen a szinten már nem egy cselekvés begyakorlásáról, hanem egy összetartozó cselekvéssor vagy cselekvéskészlet összehangolásáról van szó. Fontos itt a különböző cselekvések megfelelő sorrendje, a végrehajtás harmóniája, következetessége.

5. **Honosítás.** Ezen a szinten a képzésben résztvevők beillesztik a saját mozgáskészletükbe a megtanult cselekvést. Ez a legmagasabb begyakoroltsági fok. A képzésben résztvevő a cselekvést rutinszerűen, a legkisebb fizikai energia igénybevételével hajtja végre.

A képzési cél meghatározásánál elkerülendő hibák:

- a képzési cél helyett annak rövid ismertetése, hogy mit tartalmaz a képzés;
- a cél helyett a tartalmi követelmények felsorolása;
- ha nem tájékoztatja egyértelműen a potenciális résztvevőt, hogy hová jut el a program végéig;
- a cél helyett csak a program szükségességét indokolja;
- a cél szűkebb, specifikusabb, mint a program tartalma – pl. nyelvtanár-ok számára szoftver üzemeltetői képzés, amely képzés nem tartalmaz speciálisan a nyelvoktatásra vonatkozó elemeket;
- a kurzus céljának túl általános megfogalmazása; a tartalom és a módszer nem vezethető le belőle, formai célokat fogalmaz meg.

A képzés során elsajátítandó tartalmi követelmények

A **követelmény** a felnőttoktatási programok résztvevőinek tanulási célként kitűzött, elvárt fejlettségi, illetve tudásszintje. Az andragógia szakterülete inkább az elvárás, igénytámasztás, elérendő tudásszint kifejezéseket alkalmazza. A követelmény azokat az ismereteket, képességeket tartalmazza és jelöli ki, amelyeket az adott tanítási-tanulási programokban kívánatos vagy kötelező a résztvevőknek elsajátítani.

A tartalmi követelményekben egyértelműen és konkrétan **meg kell határozni azokat a képzés végén várható eredményeket**, tudást, képességet, attitűdöt (kompetenciákat), melyek megszerzését a program a résztvevőknek ígéri.

A **tartalmi követelményekben** azt kell megfogalmazni, melyek azok az elméleti vagy gyakorlati ismeretek, képességek, amelyet a képzés során el kell sajátítani. A követelmény akkor reális, ha a hozzárendelt képzési idő, a tananyag, a képzés tevékenységei (az elsajátítási alkalmak, módszerek), valamint az előírt ellenőrzési-értékelési eljárások összhangban vannak.

8.2.3 A képzés módszerei

A felnőttkori tanulás szempontjából kiemelkedő szerepe van pszichikus funkciók működésének. **A felnőttképzés során építeni kell a már meglévő ismeretekre és élettapasztalatokra is.** Az új ismeretek megszerzése egyrészt szolgálhatja az eredeti foglalkozáshoz szükséges ismeretek kibővítését, korszerűsítését, de az sem ritka, hogy az eredeti szakmától teljesen független tevékenységeket szeretnének a jelentkezők megismerni, esetleg elhelyezkedési esélyüket növelendő, új szakképesítés megszerzését tűzik célul.

A tananyagnak, a módszereknek, a munkaformáknak meg kell felelniük a képzés céljának, a tartalmi összefoglalónak, valamint a tartalmi követelményeknek.

A tananyag készítésénél több probléma is felmerül. Ilyenek például bizonyos:

- ismeretelméleti kérdések (mit, milyen arányban tartalmazzon a tananyag),
- pedagógiai kérdések (több tanuláselméleti kérdés közül melyik legyen az irányadó),
- didaktikai kérdések (hogyan akarjuk tanítani, koncepciók, kapcsolódások),
- eszközválasztási kérdések (milyen eszközt, milyen médiát alkalmazunk).

Ez utóbbival ugyanis a képzésben résztvevőknek küldendő „üzenet kezelését” befolyásoljuk. Hogy milyen **médi**umot alkalmazunk, azt elsősorban az oktatási terv határozza meg. Ki kell választani, hogy mi felel meg legjobban a célnak, a tartalomnak, a célcsoportnak és többek között az anyagi feltételeknek is. Látni kell, hogy biztosítható-e az eszközök optimális használata a résztvevők által, rendelkeznek-e az alkalmazásukhoz szükséges ismeretekkel, tanulási szokásokkal.

A **képzés módszereinek** kiválasztásakor szem előtt kell tartani az önálló tanulásra való alkalmazás lehetőségét. **Az alábbi szempontok segítenek a módszertani elvek betartásában.**

A nyomtatott tananyag

A nyomtatott tananyagok leggyakrabban **könyv formájában** jelennek meg, azonban előfordulhatnak más formában is (pl. kódokkal ellátott dosszié). A 90-es évekig túlnyomórészt a nyomtatásban jelentek meg a távoktatási anyagok, és ma is jelentős számban készülnek. **A nyomtatott tananyag pozitívumai,** hogy:

- könnyen elérhető, könnyen gyártható,
- aránylag kis formátumú, könnyen használható,
- gyorsan olvasható (kb. 3× gyorsabb az elmondott szövegnél),
- rugalmasan kezelhető,
- tradicionális,
- olcsó.

Mindemellett vannak **negatívumai** is. Mégpedig:

- lineáris jellegű (azonban kapcsos füzeteknél változtatható a sorrend),
- érzékeny a társadalmi-kulturális különbségekre (ma többet néznek TV-t az emberek, mint könyvet olvasnak),
- kevésbé interaktív, nincs kétoldalú kommunikáció,
- korlátozott módon oldja meg a távvezérlést (pl. önellenőrző tesztek).

A nyomtatott tananyagoknak három fő csoportja van:

- tanulási útmutató (a hagyományos képzésben: pl. a kurzusterv),
- tanítási céllal készült szövegek (az előadás és a kötelező olvasmányok),
- tanulásra szánt szövegek (vita, szeminárium, gyakorlati vagy műhelyfoglalkozás).

A tanulási útmutató

Tartalmazza a tanuláshoz szükséges forrásokat, a követendő munkamenedzést, segít elkészíteni a munkatervet, segít a tanulás szervezésében, értékelésében. Terjedelme változó lehet, általában a képzés elején hosszabb, később már egy oldalas is elég lehet.

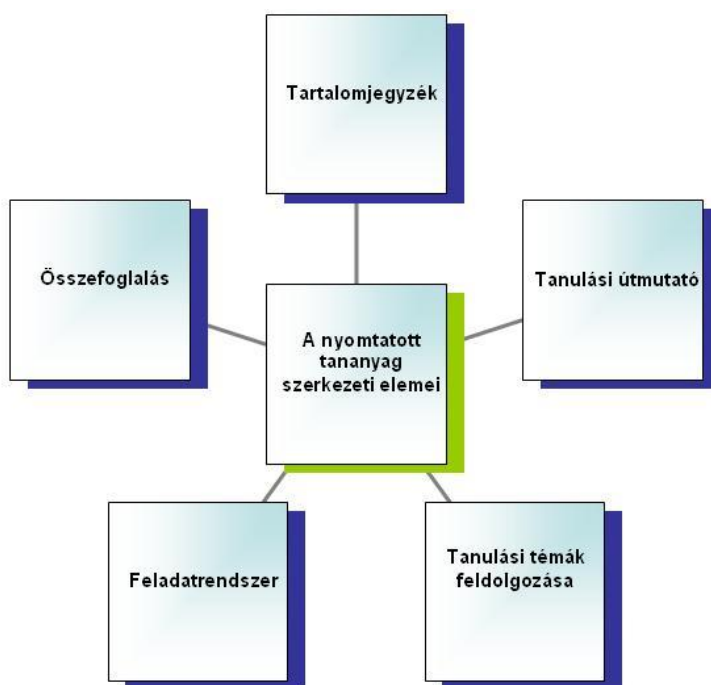
A tanulásra (elsajátításra) szánt szövegek jellemzői

A kurzus anyagát, tartalmát foglalja magába. Terjedelmét tekintve ez a legbővebb. Aktivizálják, gyakorlásra készítetik a hallgatót. Amennyiben hagyományos és nem távoktatásra felkészített könyvet használnak erre a célra, tanulási útmutatóval kell kiegészíteni. Megjelenési formája alapján többféle is létezik, leggyakrabban az alábbiakkal találkozunk: tankönyv, dosszié, füzet, munkafüzet, feladatgyűjtemény, segédanyag, szöveggyűjtemény, cikkgyűjtemény, tesztek, módszertani leírások, bibliográfiák, térképek, rajzok, fényképek stb.

A nyomtatott tananyag szerkezeti elemei

Célszerű a nyomtatott tananyagokat az **alábbi szerkezeti elemek** figyelembevételével elkészíteni. Így nagymértékben megkönnyíthetjük azok használatát, és az anyag megértését is elősegíthetjük.

- tartalomjegyzék (pontos, számozott, látszik benne a tartalmi összefüggérendszer);
- tanulási útmutató (mi a kurzus célja, milyen tanulási módszereket alkalmazzon a képzésben résztvevő);
- tanulási témák feldolgozása (ez a tananyag tulajdonképpeni feldolgozása, pedagógiaiilag strukturált szöveg);
- feladatrendszer (kérdések, tesztek);
- összefoglalás;
- egyéb elemek.



40. ábra: A nyomtatott tananyag szerkezeti elemei

A szöveg pedagógiai szerkesztése

Elsősorban a **tudástartalomtól, a célcsoporttól és a pedagógiai eljárástól függenek a beépített módszerek**. A formai megjelenítéssel azonban hangsúlyozhatjuk azokat, egyszerűsíthetjük a tananyag használatát. Ezt a **tipográfia** különböző elemeivel tehetjük meg a legkönnyebben.

A hagyományos szöveget általában egy hasábba tördelik, és csak a címso-
rok tagolják. A nyitott képzési anyagoknál gyakran használunk többhasábos szerkesztést, és így külön kezelhető a szöveg, külön bizonyos példák, esetleg kérdések, feladatok, amelyek ugyanarra a tartalomra vonatkoznak. A tagolás mellett különféle tipográfiai jelekkel kiemelhetünk részeket, bizonyos grafikai megoldásokkal hangsúlyosabbá tehetünk bizonyos információkat. Folyamatosan irányítani kell a képzésben résztvevők figyelmét, amelyre az előbbi eszközök használhatóak.

A képzés (kurzus) tartalma valamilyen **időbeosztásban** realizálódik. Egy komplex kurzus esetében több tananyagot is el kell sajátítani a képzésben részt vevőknek egy adott időintervallumban. Így ajánlatos úgy tervezni a tananyagokat, hogy annyi tanulási egységet (leckét, fejezetet) tartalmazzanak, ahány hétig

tart a képzés. Minden tanulási egységben a tényanyagközlésen belül további elemek szükségesek:

- a tananyag megértését könnyítő *példák*;
- a tananyag megértését tartalmazó *önellenőrző kérdések*, amelyekre adott válaszainak helyességét a tanulási útmutató végén lévő megoldások segítségével ellenőrizheti;
- a megértést segítő más médiaforrások (videó, multimédia CD, internet);
- a *feladatok*, amelyek megoldását önellenőrzéssel vagy konzultációkon értékeljük;
- a tananyag kifejtését segítő *definíciók* és fontos tudnivalók.

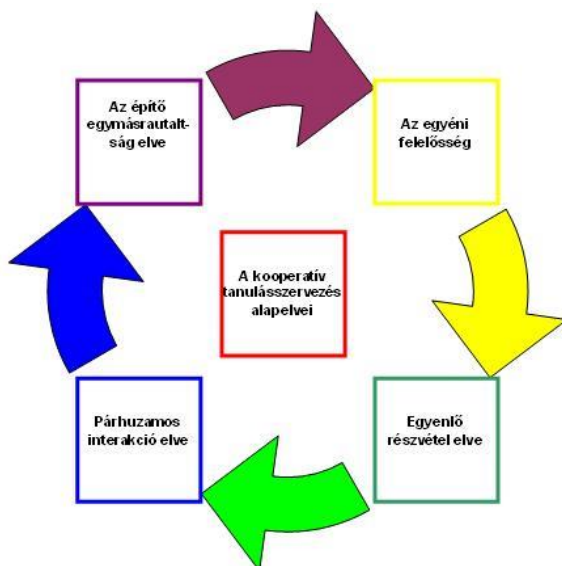
Munkaformák

A **kooperatív tanulás** során a résztvevők/hallgatók a tananyag nagy részét maguktól, kis csoportokban sajátítják el az oktató segítségével. A foglalkozások hangulata derűs, a diákok egymást segítve tanulnak, aktív résztvevői a tanulási folyamatoknak. Az oktatónak olyan helyzeteket kell létrehoznia, hogy a hallgatók érezzék, szükségük van egymásra ahhoz, hogy saját maguk eredményt érjenek el, ugyanakkor a csoport kitűzött feladatait is teljesítsék. Ez az attitűd fejleszthető:

- közös cél kitűzésével,
- feladatok szétosztása révén,
- a csoport tagjai között az anyagok, források, információk megosztásával,
- a tevékenység szétosztása által,
- megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzésével,
- a közös elismerés felkínálásával.

A **projektmódszer** tulajdonképpen egy olyan sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek feltárása, amely az adott problémához kapcsolódik. Ez nemcsak tanulási technika, hanem a személyiségfejlesztésnek nagyon hatékony eszköze is lehet. A kivitelezés egyrészt kollektív, mert egy csoport/közösség sokféle megközelítéséből, tapasztalatából, munkájából születik meg az eredmény. Másrészt egyéni, hiszen mindenki saját érdeklődése, tempója, tehetsége szerint veszi ki részét a közös munkából. A közös munka során az együttműködés a fő szerep, a felelősségvállalás, a kommunikációs és informatikai készségek fejlődése a tevékenység

közben mind hozzájárulhatnak a hallgatók munkaerőpiacon való sikeres érvényesüléséhez.



41. ábra: A kooperatív tanulásszervezés alapelvei

A projektoktatás metodikai lépései:

- a feladatok, a témák meghatározása, melyek kapcsolatban állnak valamilyen konkrét helyzettel, a mindennapi élettel, a résztvevők érdeklődésével;
- tervezés, vagyis a folyamat alakítása, az egymásra épülő lépések megbeszélése;
- kivitelezés, a cselekvő együttműködés, a szükséges eszközök, különböző munkatechnikák, valamint a közösségi, kommunikációs és tevékenységi formák kialakítása; fontos a különböző tantárgyi ismeretek integrációja az összefüggések felismerésére irányuló gondolkodás fejlesztése érdekében;
- felülvizsgálat, a munkafolyamat és az elkészült alkotások csoportszintű értékelése; az eredmények, a produktum nyilvánosság elé tárása;
- továbbfejlesztés a felvetődő kérdések, az értékelés fényében, a további feladatok, esetleg új projektek kidolgozása.

8.2.4 A képzés személyi és tárgyi feltételei, módszerei, időtartama

a) A személyi feltételek

A képzési programok és a felnőttképzési szolgáltatások megvalósításához szükséges **oktatói kör** (tanár, tréner, instruktor, tutor, mentor stb.) összetételének bemutatása:

- az oktatók végzettsége,
- az oktatók szakmai gyakorlatának időtartama az adott területen,
- az oktatók oktatói gyakorlatának időtartama,
- az oktatók felnőttképzési gyakorlatának időtartama,
- nyelvismeret,
- a foglalkoztatásra irányuló jogviszony jellege.

13. A programmodul megvalósításához szükséges személyi feltételek							
	Programban betöltött szerep	Oktatott témakör	Követelmények (24/2004. (VI.22.) EMM rendelet 1. sz. melléklete szerinti minimális követelmények)				
			Végzettség/szakképzettség	Szakmai gyakorlat	Oktatói gyakorlat	Felnőttképzési gyakorlat	Egyéb követelmény(ek)
13.1.							
13.2.							
13.3.							
13.4.							
13.5.							

42. ábra: Személyi feltételek űrlap

A személyi feltételek leírásában igényelt információk arról tájékoztatnak, hogy a képzés indítója a képzés céljához, tartalmához, követelményeihez, módszereihez viszonyítottan milyen kompetenciájú, a tanulást segítő szakemberekkel, illetve segítő közreműködőkkel köteles biztosítani a képzés eredményes lebonyolítását. A személyi feltételek elsősorban általános érvénnyel, másodsorban személynevekkel és kompetencia-körülírásokkal adhatók meg a táblázat szerint. Erre akkor is szükség van, ha az indító már tudja, konkrétan kiket kíván felkérni a kurzushoz. A **közreműködők három kategóriába csoportosíthatók**:

- A *tanulás szakmai segítői* (konzulens, tutor, mentor stb.), akik a program szakmai tartalmának megfelelően a tanulás összes szakmai tartalmi-szakmai kérdésében járatosak, és e kérdésekben eligazítást és segítséget nyújtanak a résztvevőknek.
- A *tanulás módszertani segítői* (oktatásszervezők, gyakorlatvezetők stb.), akik a programban való előrehaladást segítik mindazon módszertani

támogatás megadásával, ami a taneszközök, tananyag használatát, az értékelés-ellenőrzés teljesítését gördülékennyé teszi, és segítik az egyéni tanulási problémák megoldását is.

- A harmadik csoportba, a *tanulás technikai segítői* közé tartoznak mindazok, akik ebbe a két kategóriába nem sorolhatók be (könyvtáros, adminisztrátor, oktatástechnikus stb.).

I. Személyi feltételek felsorolása

1. A képzési programhoz rendelkezésre álló oktatói kör (tanárok, trénerok, instruktorok, tutorok, mentorok stb.) összetételének bemutatása

Képzési program megnevezése	s.sz.	Végzettségek	Szakképzettség	Nyelvismeret	Gyakorlat időtartama	Egyéb, a képzés szempontjából lényeges releváns adatai (tapasztalatok, végzettségek, képesítések stb.)
	1				Szakmai (az adott területen)	
					Oktatói	
					Felnőttképzési	
	2				Szakmai (az adott területen)	
					Oktatói	
					Felnőttképzési	
	3				Szakmai (az adott területen)	
					Oktatói	
					Felnőttképzési	

43. ábra: A személyi feltételek felsorolása

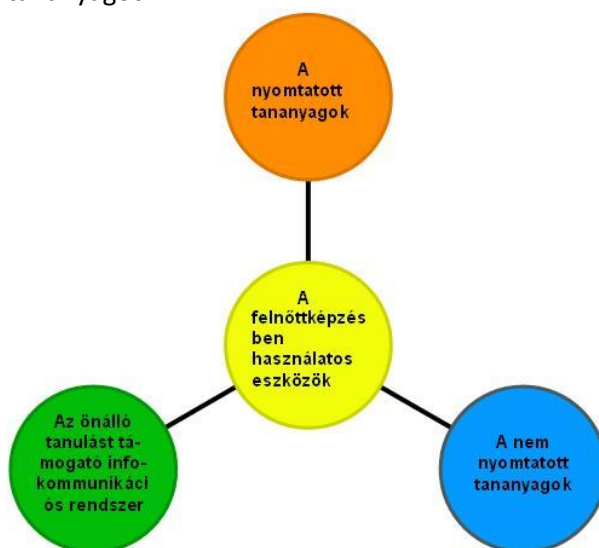
Elkerülendő hibák:

- A tanulást segítő szakemberek és a képzés egyéb technikai közreműködőivel szemben elvárt szakmai, képzettségi és gyakorlati követelmények meghatározása hiányos és/vagy pontatlan.
- A támogatási rendszer tervezetlensége.
- A közreműködők munkaterhelésének kidolgozatlansága.
- A tutorok terhelésének mellébecslése.
- A teljes program lebonyolításához meghatározott személyi feltételekkel nem biztosítható kielégítő módon a képzés céljának és/vagy a képzés követelményeinek teljesülése.

b) A képzés tárgyi feltételei

Azokat az alapfeltételeket kell rögzíteni, amelyeknek **a képzés teljes időtartama alatt rendelkezésre kell állnia** (pl. kommunikációs eszközök, informatikai eszközök, írásvetítő, laboratóriumi felszerelések, videomagnó, diavetítő, egyéb demonstrációs eszközök stb.). Részletezni kell, hogy az indító a program-csomag megalkotásakor milyen fő médiát és milyen kiegészítő médiát használ.

A **médiumok** azokat az információhordozókat jelentik, amelyek eljuttatják, megjelenítik a tananyagot.



44. ábra: A felnőttképzésben használatos eszközök

Az **általános tárgyi feltételek** a képzés során használt olyan eszközöket és infrastruktúrát foglalják magukban, amelyek minimálisan szükségesek ahhoz, hogy a képzés elinduljon (konzultációk eszközei, konzulensek eszközei, résztvevők egyéni használatára a forrásközpontban biztosítandó média stb.). Az általános tárgyi eszközökön túl meg kell nevezni, ha az egyes modulokon belül **speciális tárgyi eszközökre** is szükség van.

2. Oktatóterem felszerelésének bemutatása a 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 1. számú melléklet II. 1-5 pontja szerint

Felszereltség bemutatása: oktatóteremenkénti férőhelyek száma, asztalok, székek száma, tanterem egyéb felszerelésének – hátrányos helyzetűek esetében speciális igényeket kielégítve – bemutatása. Gyakorlati képzések esetében a felhasznált felszerelés bemutatása, nyelvi képzés esetében a hangfelvételre, lejátszásra alkalmas berendezések bemutatása, informatikai képzések esetében az infrastruktúra bemutatása.					
Sorszám	Oktatóterem megnevezése	Igénybevétel célja	Alapterület (m ²)	Férőhelyek száma	Felszereltség bemutatása
2.1.					
2.2.					
2.3.					
2.4.					
2.5.					
2.6.					
2.7.					

45. ábra: Űrlap a rendelkezésre álló infrastruktúra bemutatására

Tárgyi feltételek képzési helyszínenként:

- az oktatótermek száma;
- oktatótermek felszerelése (oktatótermenként a férőhelyek száma, asztalok, székek száma, tanterem egyéb felszerelésének bemutatása (24/2004 . FMM rend. Melléklete szerinti 1/II.) – gyakorlati képzések esetében a felhasznált felszerelés bemutatása, nyelvi képzések esetében a hangfelvételre, lejátszásra alkalmas berendezések bemutatása, informatikai képzések esetében az informatikai infrastruktúra bemutatása);
- oktatótermenként az igénybevétel céljának megnevezése a képzési tevékenység szempontjából: szakmai elméleti, gyakorlati képzés, informatikai képzés, nyelvi képzés, általános képzés;
- közösségi és szociális helyiségek leírása;
- egyéb rendelkezésre álló feltételek bemutatása.

Ügyeljünk *az egyes eszközök pontos meghatározására* (pl. videolejátszó, kamera, hang- vagy videokazetta). Ajánlott előre átgondolni, hogy a képzés módszerei által igényelt teremfeltételeket, a terem nagyságát mindenképpen a meghatározott létszámhoz igényeljük, szimultán foglalkoztatás esetén szükséges feltüntetni a csoportmegosztásból adódó igényeket, speciális szakképzés esetén fel kell tüntetni a szaktanterem létszámhoz szabott elvárt berendezéseit.

A *képzés helyszínének* meghatározása fontos feladat. A tantermek azon minimális specifikációs feltételeit szükséges megadni ebben a pontban, amelyek biztosítják a képzés kivitelezhetőségét (pl. számát, nagyságát, a tanterem/tantermek minimum alapfelszereltségét stb.). Ide tartozik a képzésben használható forrásközpont és konzultáció helyigénye is.

Informatikai alapfeltételek: számítógépek, programok, tartozékok megnevezése, amelyek a képzés kivitelezéséhez szükségesek.

Taneszköz: a képzés során a tanulást segítőik által használatos nem nyomtatott segédeszközök (pl. demonstrációs eszközök, kísérleti eszközök, számítógép, szoftver stb.) megnevezése.

Tanári segédlet: olyan nyomtatott taneszköz, amelyet a tanulást segítő szakemberek a képzés során használnak a különböző foglalkozások keretein belül, illetve saját feladataik összefoglalásaként (pl. tutori kézikönyv).

Segédletek: a képzés résztvevője által használandó nyomtatott és nem nyomtatott munkaeszközök (tankönyv, munkafüzet, szoftver, honlap, CD, audio- és videokazetta stb.): a tananyag foglalat.



46. ábra: A tanulást támogató médiumok

Nyomtatott médiumok (általános tájékoztató, tanulási útmutató, tankönyv, tantárgyi útmutató, szöveggyűjtemény, feladatgyűjtemény (teszt), önállóan beszerezendő irodalom).

Elektronikus tanulási formák: off-line CD, On-line: IP telefon, konferencia

A blended learning jellemzői:

- a hagyományos jelenlétben alapuló oktatás és konzultáció (osztálytermi, személyes face to face (f2f), konzultáció egyaránt);
- az elektronikus tanulás környezetének, illetve tananyagának különböző változatai;
- virtuális (szinkron-aszinkron) együttműködési formák.

A tananyagcsomag felépítése:

- követi-e a képzési követelményekben megfogalmazott tudásanyagot;
- biztosítja-e országos és nemzetközi összehasonlításban az önálló elsajátítást;
- felosztása követi-e a tantárgy belső logikáját;

- felosztása nem akadályozza-e a fokozatos előrehaladást;
- megalapozott-e módszertanilag a szakaszolás;
- biztosítják-e az ellenőrző kérdések azt, hogy a hallgató meggyőződjék arról, hogy elsajátította a tudásanyagot.

A főbb önálló tanulást támogató tananyagfajták értékelésének szempontjai:

- A tankönyv alkalmas-e a kitűzött képzési cél megvalósítására?
- Alkalmas-e a tankönyv az önálló tanulásra, az új ismeretek elsajátítására?
- Biztosítva van-e a motiváció, az ismeretek elsajátításának önellenőrzése?
- Megfelelő-e stílusa, kifejezésmódja, nyelvhelyessége?
- A tankönyv szerkesztése lehetővé teszi-e a tananyagban való könnyű és gyors tájékozódást?
- Megfelelő-e a tankönyv a pedagógia strukturáltsága, formai tagoltsága, a főbb részek kiemelése, nyomdai kivitelezése tekintetében?

Az audiovizuális és informatikai tananyagok értékelése az alábbi szempontok mérlegelése alapján történik:

- A technikai minimum, a műszaki korszerűségi és minőségi követelmények biztosítása.
- A formanyelv szabályainak és az esztétika követelményeinek érvényesítése.
- A médiumpedagógiai szempontok megfelelő mértékű érvényesítése.
- A médium motiváló, ismeretközlő, kiegészítő, magyarázó stb. jellegének teljesítése.
- A korszerű oktatástechnológia követelményeinek érvényesítése.
- A médiumok felhasználóbarát jellegének biztosítása.
- Az interaktivitás lehetőségeinek biztosítása és kihasználása.
- Az egyéb tananyagfajtákkal (főként a tanulási útmutatóval és a tankönyvvel) való szerves kapcsolat biztosítása.

A Virtuális Campus

A képzéshez rendelkezésre kell állni egy **Virtuális Campus**-nak, mely működésének a lényege **az oktatói és hallgatói munka minél szélesebb körű támogatása**. A központnak videokonferencia-teremmel, multimédia-kutatólabo-

ratóriummal, informatikai és logisztikai részleggel ajánlatos rendelkezni. On-line oktatási forma esetén olyan hálózati informatikai infrastruktúrát kell kialakítani, mely révén egy nagyteljesítményű szerverközpont akár több százórányi mozgóképet is tartalmazó tananyagához minden hallgató kapcsolódhasson egy időben. A hallgatók jelszó segítségével kapcsolódhassanak a tananyaghoz, ugyanakkor folyamatosan elektronikus multimédiás anyagot is kapjanak tanulmányaik ideje alatt.

A keret- és oktatászoftver

A számítógépes hálózatok lehetőségeit kihasználó rendszerek között ma már egyeduralkodónak tekinthetők a **Web-alapú – WBT: Web-based Tools – rendszerek**. A tananyagokhoz és a tanulást támogató különféle eszközökhöz való hozzáférést tetszőleges, grafikus felületű web-kliensek és böngészők teszik lehetővé. Ennek köszönhetően a tanfolyam menedzseléséhez, és magához a tanuláshoz is csupán megfelelő **web-böngészőre** van szükség. A szoftverek piacán egyre több web-alapú távoktatási rendszer lelhető fel. Közöttük előkelő helyet tudhat magáénak az általunk választott rendszer. **A keretrendszer választása során az alábbi szempontokat kell szem előtt tartani:**

- biztosítsa a tananyagátadás változatos (medializás, interaktív) módszereit;
- információs eszközként alkalmas legyen a kurzus során a hallgatói előmenetel követésére;
- tartalmazzon többféle számonkérési lehetőséget;
- sokoldalú kommunikációs formát biztosítson a hallgató-tanár kapcsolat-tartásban;
- pontosan tartsa nyilván a hallgatói adminisztrációs adatokat;
- adjon lehetőséget egyéb eszközök (képtár, fogalomtár, index, tárgymutató, keresés) alkalmazására.

A **távoktatás új eszközeinek, médiumainak** más a helye, szerepe, a funkciója, a szerkezete, esetleg a tartalma, mint a hagyományos oktatás eszközeinek. A hagyományos oktatásban az eszközök központi szerepet töltenek be a tanári/tanítói munkában (módszer), de a távoktatásban kiegészítő, járulékos eszközök.

Az **on-line módszerekkel kombinált rendszerben** a rendszer központi elemének, a hallgatónak/tanulónak az egyéni tanulási munkáját szolgáljuk ki olyan eszközök rendelkezésre bocsátásával, melyek a megváltozott tanári/tanítói szerepnek megfelelően a tartalmon kívül tartalmazzák a „tanítási” munkamódszereket is, másfelől maguk is sajátos „tanulási” módszereket indukálnak.

Az e-learning megoldási formák

Off-line, CD-alapú e-learning megoldások során a tananyagot a hallgatók **CD-n kapják** kézhez, amelyet a saját gépükre telepítve elkezdhetik a tanulást.

Hálózati alapú on-line e-learning megoldások esetén a tananyagot a hallgatók **a hálózaton** (intranet/internet) keresztül egy központi szerverről érhetik el.

Mindkét megoldási esetben a tananyag, amit a hallgatónak el kell sajátítania, **elektronikus formában érhető el**, a fő különbség csak az oktatás nyomon követésében tapasztalható. Míg az első esetben (CD) az oktatást koordináló szakembereknek nehéz naprakész információt nyerni arról, hogy melyik hallgató meddig jutott a tananyagban, milyen eredménnyel vizsgázott le, milyen kérdései voltak, addig a második esetben a tananyagot szolgáltató szerverről ezek az adatok könnyen lehívhatók. Ennek fényében érthető, hogy a cégek, szervezetek nagy része a hálózati alapú e-learning megoldások mellett teszi le a voksot.

Az e-learning környezet összetevői

Az e-learning megoldások a következő építőkövekből csoportosulnak a hallgató, mint tudást elsajátítani kívánó szereplő köré:

- *Infrastruktúra*: a hardver- és szoftverelemek összessége, amelyek elérhetővé teszik az elsajátítani kívánt ismeretanyagot.
- *Tananyagtartalom*: az oktatás témakörét lefedő elektronikus tananyag; az ismeretanyagok összessége, amelyet a hallgatók a kiépített infrastruktúrákon keresztül a szolgáltatások segítségével elérhetnek.
- *Szolgáltatások*: az infrastruktúra és az elektronikus oktatási anyagon túlmenően gondoskodni kell egyéb olyan igényekről, amelyek a résztvevők számára egyfajta személyes testre szabottságot adnak (pl. képzési tervek összeállítása, kapcsolódás a hagyományos tantermi oktatásokhoz, hallgatók által megszerzett tudás nyilvántartása, hallgatói készségek-képességek menedzselése).

Az e-learning megoldások szereplői:

Az elektronikus tanulást támogató teljes körű megoldásokban a hallgatón kívül az alábbi szereplők vannak:

- *Rendszergazdák*: feladatuk az e-learning infrastruktúra üzemeltetése, karbantartása.
- *Oktatási adminisztrátorok*: oktatási tevékenység folyamatos nyomon követése, hallgatók beiskolázása, képzési tervek összeállítása, új képzési igények megfogalmazása.

- *Oktatók:* a felmerülő hallgatói problémák, kérdések kezelése, tananyagok tartalmának összeállítása, frissítése.
- *Tananyagfejlesztők:* a tananyagok elektronikus oktatási anyaggá történő átalakítása, karbantartása.

Az e-learning segítségével elérhető oktatási formák:

- *Saját ütemezésű képzés* során az oktatási adminisztrátor (rendszergazda) irányítása és korlátozásai mellett a hallgató határozza meg a képzés sebességét. A képzés anyagát hálózaton keresztül éri el, interaktív módon halad a tananyagban.
- *Aszinkron képzés* során a hallgató hálózaton keresztül éri el a tananyagot, saját ütemezése szerint halad. Lehetőség nyílik online vitafórumok felépítésére, ennek keretében a hallgatók egymással, illetve az oktatást vezető személlyel élőben tudnak kommunikálni.
- *Szinkronképzés* során valós idejű virtuális osztálytermek kerülnek kialakításra. Az osztálytermekben élő video- és hanganyagok, elektronikus táblák, megosztott alkalmazások és chat alkalmazásával a képzés hatékonyabbá tehető.

Tanulási formák:

- tanulás csoportmunkával,
- tanulás együttműködéssel,
- tanulás interakcióval,
- tanulás információn keresztül.

Elektronikus tananyagok

A keretrendszereken kívül az e-learning megoldások másik lényeges eleme maga az **elektronikus tananyag**. Annak érdekében, hogy egy hagyományos tananyag jól tanulható elektronikus tananyaggá váljon, a fejlesztés során a következő **szempontokat** is szem előtt kell tartani:

- az oktatási folyamat jól felépíthető, megszervezhető legyen;
- támogassa a problémaorientált képzést;
- jól strukturált szerkezetű legyen;
- támogassa a modulrendszerű kialakítás lehetőségét;
- adjon lehetőséget elméleti magyarázatok, eljárások ismertetésére, valamint gyakorlati műveletek, szimulációk végzésére is alkalmas legyen;

- adjon lehetőséget a hallgatók tudásának ellenőrzésére (előfelmérés, formatív, szummatív értékelés, vizsgáztatási lehetőség);
- a szemléltetés érdekében tartalmazza a beépített multimédiás eszköz alkalmazásának lehetőségét.

E-learning szabványok, ajánlások

A szabványok és ajánlások az e-learning esetében is nagyban segítenek az elektronikus oktatási keretrendszerek és elektronikus tananyagok megalkotásában, illetve felhasználásában. Mivel Amerikában és Nyugat-Európában az e-learning felhasználása sokkal előbbre tart, ezért nagyon **sok szabvány és ajánlás született ebben a témakörben.**

AICC (Aviation Industry CBT Committee): a technológiai alapú oktatási szakértők nemzetközi szövetsége. 1988 óta folyamatosan működő és fejlődő ajánlásokkal, szabványokkal támogatja a számítógép-alapú képzést.

SCORM (Sharable Content Object Reference Model): web-alapú oktatási anyagok referenciamodellje. Egy híd az általánosan felmerülő technológiáktól a kereskedelmi kivitelezésig. Az USA Nemzetvédelmi Minisztériuma alapította meg az ADL-t (Advanced Distribution Learning), hogy az oktatásra, továbbképzésre új stratégiát fejlesszen ki, felhasználva az eddigi tanítási módokat, tapasztalatokat és az információs technológiát. Az ADL 1997-ben kezdte el a fejlesztést. Ennek eredményeképpen a SCORM 1.0 verzió bejelentése: 2000. január 31. SCORM 1.1 verzió bejelentése: 2001. január 16. Az ADL és partnerei együttműködnek a nemzetközi szabványosító szervezetekkel a közmegegyezésen alapuló irányelvekért és specifikációkért.

IMS (Instructional Management System): az IMS-projekt keretében az elektronikus oktatásokhoz tartozó keretrendszerek tervezéséhez szükséges szabványok megfogalmazása történt.

A szabványok alkalmazása és követése nagymértékben átjárhatóvá teszi a keretrendszereket és az elektronikus tananyagokat. Egy olyan új induló fázisban, mint ahol a magyarországi e-learning piac tart, figyelembevételük meszszenenőig ajánlott.

c) A képzés időtartama

A program összóraszámában azt az **időmennyiséget kell megadni**, amely egy résztvevő átlagos tanulása szempontjából szükséges, és elegendő a cél és követelmény, valamint a módszerek által körülhatárolt tartalom elsajátítására. Az adott programnak az egy pedagógus által egyszerre elvégezhető óraszama az, amelyet az összóraszámánál fel kell tüntetni, s ez igazolható a tanúsítvány-

ban. Az átlagos tanulási – amit a leckekönyv is igazol – időt részletesen fel kell tüntetni. Az óraszám meghatározásánál a cél, a tematika (tartalom), a módszerek, a követelmény a meghatározók. Az óraszámot ajánlott **kerek számokban** megadni (30, 40, 60 stb.), mert ellenkező esetben a „maradék” óraszámok később nehezen lesznek akkreditált képzésként elszámolhatók.

8.2.5 A képzés egységei, moduljai

Modul: a teljes tananyag önállóan kezelhető nagyobb (esetleg több tárgyat is átfogó), meghatározott időtartammal is behatárolt része. A modulok egymáshoz illesztésével, cseréjével különböző moduláris képzésprogramok állíthatók össze. Egy-egy modul több képzési programban is felhasználható, ami lehetővé teszi a különböző képzések közötti átjárást, a képzések különböző irányú specializálását.

Képzési modul: tantervi egység; önmagában is teljes, meghatározott be- menettel és kimeneti szinttel rendelkező képzési szakasz, amelyhez további egységeket lehet hozzáadni újabb feladatok teljesítése v. hosszabb távra tervezett célok megvalósítása érdekében. A felsőoktatás, illetve a továbbképzések rövid, minősített kurzusaiból alakult ki, a későbbiekben pedig a legkülönbözőbb formákban terjedt el az oktatás és a képzés minden területén.

8.2.6 A bekapcsolódás és a részvétel feltételei, a képzési folyamat leírása

A programba való **bekapcsolódás feltételei:** végzettség, szakmai gyakorlat, egészségügyi alkalmasság, előzetesen elvárt ismeret(ek), egyéb feltételek.

Itt kell meghatározni a **részvétel feltételeit** is: a részvétel követésének módjai, a megengedett hiányzások és egyéb olyan feltételek, amelyek mentesítik a hallgatót az óralátogatás alól. A fogyatékból eredő speciális igények figyelembe vételének módjairól is tájékoztatni kell.

A képzési folyamat leírása

Amennyiben olyan képzési formát választunk, hogy a személyes jelenlét nem minden esetben fontos, úgy a nyitott és távoktatási kurzuson bevált módszerekhez érdemes fordulni, azaz ajánlatos szervezni a hallgatók számára – az egyéni felkészülést támogató – **előkészítő, illetve szaktárgyi csoportos felkészítő konzultációt**.

1. **Nyitó – előkészítő konzultáció:** Tekintettel arra, hogy a tananyag feldolgozásának sebességét az egyéni tanulási képességeken túl befolyásolja, hogy milyen előzetes ismeretekkel bír a számítógép használatában a résztvevő, min-

den hallgató számára ajánlatos előkészítő konzultációt tartanunk. Ez alkalommal kerül sor a szak filozófiájának, valamint az elektronikus tanulás és az elektronikus kapcsolattartás módozatainak bemutatására.

2. **Csoportos konzultációra** a nyitó konzultáción meghatározott napokon kerül sor. Ez alkalommal olyan ismertetést kapnak a tantárgyakról, amely alapján tájékozódhatnak az adott szakterületről.

3. Az **egyéni tanuláshoz** a résztvevőknek útmutatást kell mellékelni a nyitóelőadáson Hogyan kezdjünk a tanuláshoz? címmel. A tanulási útmutatóban adjunk tanulási tanácsokat az önálló tanulás módszeréről és technikájáról.

4. **Egyéni konzultáció:** A hallgatóknak a félév során egyes tárgyakból lehetőséget adunk a személyes konzultáción való részvételre. Ezek pontos időpontjáról, helyszínéről és további tudnivalókról a szaktárgyi tutoroktól kapnak felvilágosítást. Az útmutatóban kiemelt hangsúlyt kap az a tény, hogy a hallgatónak rendszeres konzultációs lehetősége van a tutorával, témavezetőjével. (Az elektronikus kommunikációs formák mellett a személyes konzultációkra egyaránt biztosítunk lehetőséget.)

5. **A feladatok elkészítése, ellenőrzése** a félév során folyamatosan történik, de a végleges határidő az első negyed végére van limitálva.

6. **Számonkérésre** – lehetőleg kontrollált körülmények biztosításával, ha kell, akár személyes jelenléttel – megadott ütemezésben kerüljön sor.

7. **Az értékelés** folyamatos, és különböző típusú feladatok megoldása alapján történik.

A képzés, önképzés lehetőségei

Ennek során adunk meg további szakirodalmat, szakanyagokat a tematikában, ajánlunk forrásközpontokat, életviteli ajánlásokat, pályatervezési önépítési technikákat.

Többkönyvűség elve: Az egyetlen könyvre (tankönyvre, jegyzetre) alapozott oktatás helyett a könyv- és könyvtárhasználatra orientáló, az ismeretszerzés és a tudás nyitottságát le nem zárható jelleget hangsúlyozó, a problémákat kereső és önállóan megoldatni akaró, a tankönyvön kívüli információforrásokat, az önálló ismeretszerzés igényeit kialakító oktatás elve.

Konzultációs lehetőségek

A tananyag elsajátítását, elmélyítését, alkalmazását, a tanulás közben felmerülő problémák tisztázását a konzultációk segítik. Napjainkban a személyes (face to face) egyéni és csoportos formák mellett az **elektronikus konzultáció-**

nak három formáját veheti igénybe: csoportos, írásos (e-mailes) és „csevegő” konzultációt.

Csoportos konzultáció: több alkalommal írható elő, időpontját és órarendjét szükség szerint a tutorok alakítják ki. A csoportos konzultáción tutori (szaktanári) irányítással mélyítik el az addig önállóan megtanult tananyagot. Itt nyílik lehetőség arra is, hogy az új tananyagrészeket előzetesen a tutorokkal megbeszéljék.

E-mail: A hallgató az önálló tanulás során felmerülő szakmai jellegű kérdéseket ezekben a formákban beszélheti meg a tutorokkal. A választ e-mailen kapja meg, a lehető legrövidebb határidőn, de legkésőbb három munkanapon belül.

Írásos konzultáció, „csevegés”: Általában heti egy alkalommal a tutorával meghatározott időpontban egy óra időtartamban nyílik lehetőség ennek a konzultációs formának az igénybevételére.

Üzenetek, hirdetőtábla: Szabadon használható módszer, bármikor, bárkivel felvehető a kapcsolat, azonban nem biztos, hogy válasz is érkezik a felvetett kérdésekre.

8.2.7 Az elsajátított ismeret, kialakított készség, képesség, kompetencia alkalmassága a követelmények teljesítésére

A **követelményekben** azokat a konkrét elvárásokat kell rögzíteni, amelyek teljesítése a program résztvevője számára az adott képzés sikeres befejezését jelentik. Tehát az itt szereplő követelmények azt rögzítik, hogy a jelen program oktatási módszereivel, segédanyagaival és kötelező szakirodalmával milyen kimeneti követelmények kérhetőek számon.

A jól megfogalmazott követelmények jellemzői:

- A követelmények az adott képzési folyamat során elsajátítottakra vonatkoznak.
- Könnyen érthetőek, kerülnek az általánosságokat.
- Konkrétan meghatározható eredményre, konkrét tevékenység végzésére való alkalmasságra utalnak.

A követelmények teljesítése mérhető vagy más módon megítélhető, illetve értékelhető.

A követelményeket konkrét cselekvésként írják le (konkrét cselekvésre utaló igékkel: pl. elemez, kiválaszt, összehasonlít, definiál, alkalmaz, azonosít, megnevez, mér, rendez, szervez stb.).

A követelmény-meghatározás elkerülendő hibái:

- A tartalmi követelményekben nem lehet elvárni olyan teljesítményt, amelyet a képzés nem fedett le valamilyen módon.
- A követelmény és a cél összekeverése (a cél automatikus megismétlése). Mind a cél, mind a követelmény ugyanarra az elvárásra vonatkozik, de míg a cél a tanulás „miért”-jére ad választ, addig a követelmény arra, hogy mit kell (lehet) elsajátítani a program keretében.
- A követelmény és a tananyag összekeverése (a tananyag megadja, hogy mit oktat a program, a követelmény pedig arra ad választ, ami a résztvevőtől elvárható a program elvégzését követően).
- A részvételi kötelezettség tartalmi követelményként való feltüntetése.
- Megállapítható, hogy a tartalmi követelmények a leírt tartalom alapján nem teljesíthetők.

8.2.8 Az értékelési rendszer alkalmassága a követelmények teljesítésének mérésére

A program során alkalmazott **értékelési rendszer**: számonkérések formája, rendszeressége, tartalma, a felnőttek tudásszintjének ellenőrzésére szolgáló módszer(ek), megszerezhető minősítések, megszerezhető minősítésekhez tartozó követelményszintek, sikertelen teljesítés(ek) következménye(i).

A visszacsatolás, számonkérés módozatai

Az ellenőrzésnek azt kell megállapítania, hogy **teljesítette-e a résztvevő a program tartalmi követelményeit**. Az ellenőrzés módját az határozza meg, hogy milyen természetű feladathelyzetekben, milyen teljesítményekben és megnyilvánulásokban lehet megbízható információhoz jutni a követelmények teljesítéséről. E pontban össze kell foglalni, milyen módon készül a résztvevő elvégzett tanulásáról, munkájáról dokumentáció.

Az **ellenőrzés módjait** a követelményeknek megfeleltethető kifejtettséggel kell megadni. A választott ellenőrzési tevékenységekkel a tartalmi követelmények teljesülése vizsgálható kell, hogy legyen, és e tevékenységeknek összhangban kell lenniük a képzés teljesítésének formai feltételeivel is.

11. A programmodul során alkalmazott értékelési rendszer		
11.1.	Számonkérések formája	
11.2.	Számonkérések rendszeressége	
11.3.	Számonkérések tartalma	
11.4.	A felnőttek tudásszintjének ellenőrzésére szolgáló módszer(ek)	
11.5.	Megszerezhető minősítések	
11.6.	Megszerezhető minősítésekhez tartozó követelményszintek	
11.7.	Sikertelen teljesítés következménye	

47. ábra: Értékelési rendszer űrlap

A programban ügyelnie kell arra, hogy az **ellenőrzés formája** megfeleljen a kitűzött célnak és követelménynek, valamint az alkalmazott módszereknek (pl. tréning esetén nehezen képzelhető el írásbeli vagy szóbeli vizsga). Teljesítményképes tudást elváró képzésnél kevésnek tűnik a tesztvizsga, csak ismeretbővítő képzésnél nem várható el az ismeretek gyakorlati alkalmazása stb.

Elkerülendő hibák:

- az ellenőrzés nincs összhangban az egyes tantervi egységeken / modulokon belüli ellenőrzési eljárásokkal;
- a képzésen tanult ismeretek és készségek ellenőrzési módjai nem értelmezhetők pontosan, kifejtésük nem egyértelmű.

8.2.9 Az előzetesen megszerzett tudás elismerése

Meg kell teremteni az **előzetesen megszerzett** (formális, informális és nem formális) **tudás beszámításának lehetőségét**. A program mutassa be az előzetesen megszerzett tudás mérésének szándékát elismerés, beszámítás szempontjából. Kerüljön bemutatásra, hogy a program egészéhez vagy bemeneti

szinten kapcsolódik az előzetesen megszerzett tudásmérés és elismerés, illetve beszámítás. Szóljon arról, hogy a bemeneti követelmények teljesítésének hiánya esetén van-e lehetőség felzárkóztató program igénybevételére.

8.2.10 A képzés egységeinek, moduljainak egymásra épülése

A moduláris tananyag-felépítéssel kapcsolatban kétféle megközelítése általános.

Az egyik szerint **a modul egy-egy tanfolyami téma kidolgozására**, egyre kisebb önálló egységekre való bontására szolgál, a tartalom jobb megértése felé vezető út jelzőköveinek egymásutánjaként hasznosítható.

A másik a képzésben résztvevőket tekinti kiindulási pontnak, ők azok, akiknek a moduláris tananyag-felépítés útján **szabadon választható modulok széles választékát kínálják** egyéni igényeik minél rugalmasabb kielégítése érdekében. Ráirányítja a figyelmet egy-egy tananyag egyedi alkotóelemeire is. Összekapcsolja a belső lényeg jellegzetességeit a nagyfokú felhasználhatósággal, ilyen módon egyformán vonzó az oktatók és a diákok szemszögéből. **A kialakítás formái lehetnek az időalapú, a tantárgyi és a projektrendszerű modulokból építkező tananyagok.** Az időalapú esetében az egyes egységek tervezett időtartama azonos vagy egész számú többszöröse egymásnak. Mivel a modulok tartalmilag függetlenek, sorrendjük kötetlen. A tantárgyi modulok mindegyike ugyanahhoz a közös maghoz kapcsolódik, így nevezhetnénk **koncentrikus modellnek** is. Ezek a központi magok vagy témák rendszerint egy vagy több kulcsmodulban jelennek meg. A koncentrikus modulok közül a képzés résztvevőjének előzetes felkészültsége, illetve az elérendő tudásszint követelményei szerint lehet kiválasztani a legalkalmasabbakat. A projektrendszerű modulok tartalma egymásra épül, így sorrendjük is kötött.

8.2.11 A tananyagok, segédanyagok, segédeszközök, ajánlott és kötelező irodalmak hozzáférhetősége

A progamegység/modul céljának eléréséhez szükséges kötelező/ajánlott irodalom (szerző, cím, kiadó neve, székhelye, kiadás éve), és azok biztosításának módja, valamint az elektronikus források megjelölése. URL. <http://www>.

8.2.12 A képzés sikeres elvégzését igazoló okirat kiadásának feltételei

E pontban meg kell határozni a program elvégzését igazoló okirat (bizonyítvány, tanúsítvány, látogatási igazolás, egyéb) formáját.

8.2.13 Visszacsatolás, értékelési lehetőség a képzés résztvevőinek

- A programnak tartalmaznia kell a képzés résztvevőinek elégedettségére, a képzés megvalósulására, valamint eredményességére vonatkozó információgyűjtés eljárásának, a **visszajelzések** feldolgozásának és hasznosításának leírását. Részletezve:
- A résztvevők elégedettségére vonatkozó információgyűjtés eljárása és tartalma.
- A képzés megvalósulására vonatkozó információgyűjtés eljárása és tartalma.
- A képzés eredményességére vonatkozó információgyűjtés eljárása és tartalma.
- A visszajelzések feldolgozásának és hasznosításának módja.

8.2.14 Minőségbiztosítás

Minden programnak rendelkeznie kell olyan **minőségbiztosítási rendszerrel**, mely garantálja a program megvalósítása során szerzett tapasztalatok beépülését a program leírásába a későbbi hatékonyabb munka érdekében. A **résztvevők visszajelzési lehetőségei** többféle formában valósulhatnak meg: kérdőíves módszer, csoportos konzultáció, egyéni interjú, kiscsoportos megbeszélés, esszéjellegű visszajelzés, problémaládák elhelyezése. A választandó eszközök és eljárásrendek tekintetében azonban csak ajánlásokat fogalmazunk meg, ezek kiválasztása, a program sajátossága alapján, a kurzust indító feladata.

Az alábbi **információk folyamatos gyűjtése** kötelező a résztvevőkről:

- a program résztvevőinek a program tartalmával kapcsolatos véleményéről;
- az oktatás tárgyi feltételeinek megfeleléséről (általános feltételek, eszközök, segédletek, kötelező irodalom);
- az alkalmazott oktatási módszerek megfeleléséről;
- az oktatók munkájáról;

- a szervezés módjáról;
- a résztvevők ellenőrzéséről és a követelmények teljesítésének módjáról.

Az információk begyűjtésére javasolt eszközök:

- résztvevői visszajelzések (hallgatói kérdőív),
- óralátogatások,
- tutori értekezlet,
- tutori önértékelés,
- a tanulási folyamat segítőinek véleménynyilvánítása (kérdőív),
- a pedagógusokat küldő iskolák véleménye a program iskolai hasznosíthatóságáról.

A legelterjedtebb forma a **résztvevők kérdőíves megkérdezése**. A kérdőívek nyitott kérdései adnak lehetőséget a résztvevők egyéb megjegyzéseinek, élményeinek, javaslatainak megfogalmazására. Ennek előnye, hogy:

- lehetőséget ad minden résztvevő visszajelzésére;
- általában névtelen formában történik, ami biztosítja a véleményt adó védettségét;
- az indító lehetőleg belefoglal minden olyan kérdést, amire programja szempontjából kíváncsi;
- a kérdőívek általában zárt típusú kérdéseket, illetve ezekhez kapcsolódó számértékhez kötött skálát tartalmaznak, amelyek segítségével a kérdőívek feldolgozása viszonylag egyszerű és könnyen átlagolható.

Elkerülendő hibák:

- A tervezet nem nevezi meg egyértelműen a minőségbiztosítási tevékenységek szempontjaira, eljárásaira, folyamataira, eszközeire vonatkozó igényeket.
- A tervezet nem fejt ki a minőségbiztosítási tevékenységek szempontjaira, eljárásaira, folyamataira, eszközeire vonatkozó igényeket.
- A választott mérő-értékelő eszközök nem biztosítják a minőségügyi tevékenységek objektivitását.
- Megállapítható, hogy a programtervezet nem épít a visszajelzésekre.

Az elektronikus tananyagok minőségbiztosítási szempontjai:

- információ a kurzusról (*információ és tájékoztatás biztosítása, bemutatás*),
- kommunikáció (aszinkron együttműködés, szinkron együttműködés, visszacsatolási rendszer),
- design (struktúra, forma),
- adminisztráció (általános jellemzők),
- tartalom közzététele (tartalom, pedagógiai elvek, didaktikai módszerek érvényesülése, pszichológiai-ergonómiai elvek, a közlési elvárásoknak való megfelelés),
- központi adatbázis (hallgatókra vonatkozó adatok gyűjtése, dokumentációgyűjtés, iktatás),
- navigáció (általános elvárások, kiegészítők),
- hallgatói támogatás (elérhetőség, hozzáférés, személyes testreszabottság),
- technikai követelmények (böngésző, op. rendszer) (*Kliens platform – standard*),
- értékelés, visszacsatolások, minőségbiztosítás (*tartalom, felépítés, használhatóság*).

A tanulás vegyes típusú formájának kellékei, támogatási rendszere:

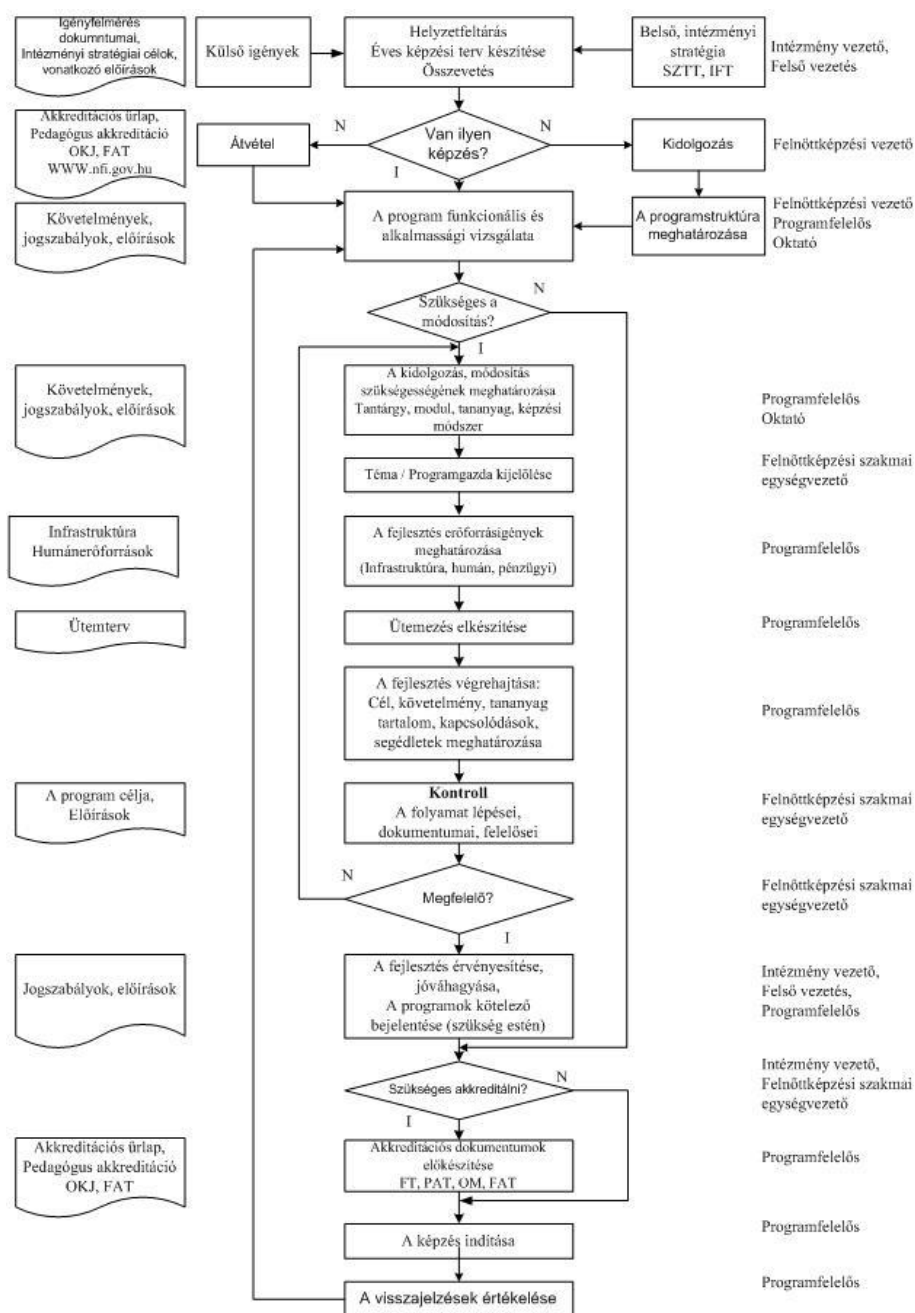
- tankönyvek, jegyzetek (elmélet),
- tanulási útmutató,
- szöveggyűjtemény (cikk, szemelvénygyűjtemény),
- gyakorlatleírások,
- feladatgyűjtemény (feladatbank),
- önértékelő tesztek (megoldások),
- házi feladatok, vizsgafeladatok,
- e-book,
- személyes konzultáció.

8.2.15 A program és a tananyag értékelési szempontjai:

- Megfelel-e a tananyag a program *célkitűzéseinek* (a képzési céloknak, tantervnek, tantervi tematikának stb.); teljes mértékben tartalmazza-e

a megkövetelt ismeretanyagot és biztosítja-e a tananyagban való előrehaladáshoz szükséges jártasságok, készségek és képességek kifejlesztését?

- Megfelelő-e az egyes *tananyagfajták* (tanulási útmutató, tankönyv, munkafüzet, audiovizuális és multimédia tananyag stb.) *megválasztása*, a tananyagrészek összefüggése és egymásra épülése?
- Megfelelő-e a tananyag pedagógiai strukturáltsága, tagoltsága, áttekinthetősége?
- Figyelembe véve a megkövetelt előképzettséget és előismereteket, alkalmas-e a tananyag az *önálló tanulásra*, az új ismeretek főként egyéni (önálló) tanulással történő elsajátítására?
- Az adott *szakterület szakmai*, valamint az önálló tanulás *módszertani* követelményeit (figyelemfelkeltés, motiváció, önellenőrzés stb.) figyelembe véve, a tananyag *szakmai tartalma és metodikája* megfelelő színvonalú-e?
- Milyen a tananyagok *belső és külső kivitelezése* (pl. az írott tananyagnál a világos és kulturált megfogalmazás, nyelvhelyesség, illetve a külső megjelenítés)?
- Megfelelő-e az ellenőrzés-értékelés rendszere, a folyamatos önellenőrzés, a félévközi ellenőrzés és a vizsgáztatás rendje, a megszerzett tudás értékelésének módszere?
- Milyen a program *intézményi háttere* (a program szervezettsége, személyi és tárgyi feltételei stb.), megfelelők-e a program megkezdésének, illetve folytatásának feltételei?
- Megfelelő-e a *program szervezése*, a tananyagellátás, a résztvevők támogatási, konzultációs (tutorálási) rendszere, az intézmény és a résztvevők közötti kapcsolattartás stb.?
- Milyen színvonalú a program *belső minőségbiztosítása*?



48. ábra: A program akkreditáció folyamata

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

A lecke tanulmányozásával képet kaptunk a felnőttképzési programok fejlesztési feladatairól.

Megismerkedtünk annak legfontosabb mozzanataival és elkerülendő hibáival. A második részben a program akkreditáció kritérium rendszerét tekintettük át, azok tartalmi és módszertani elemeire koncentrálna.

8.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Ismertesse a képzés megnevezésére, tartalmára, valamint a cél és követelményrendszerre vonatkozó tudnivalókat, tartalmakat!
2. Mutassa be a felnőttképzési programok képzési módszereit, a nyomtatott tananyagok jellemzőit!
3. Jellemezze a képzés személyi és tárgyi feltételeit!
4. Mutassa be a távoktatás új eszközeit (e-learning)!
5. Értelmezze a következő fogalmakat: modul, képzési folyamat!
6. Mutassa be az értékelési rendszer követelményeit, az elkerülendő hibákat!
7. Jellemezze, milyen visszacsatolási és értékelési lehetőségei vannak a képzésben résztvevőknek!

9. LECKE: TRÉNING PROGRAMOK MEGVALÓSÍTÁSA

9.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A hallgató ismerje meg a tréningprogramok főbb jellemzőit, sajátosságait!

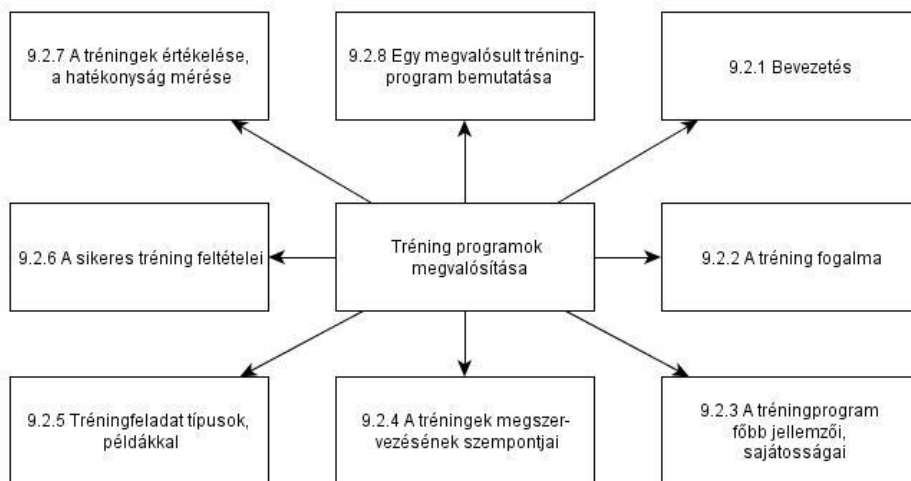
Sajátítsa el a tréning szervezés szempontjait.

Tudja alkalmazni a különböző tréningfeladat típusokat.

Legyen tudatában milyen feltételeket kell biztosítani egy sikeres tréninghez.

Tudja a tréning hatékonyságát mérni.

9.2 TANANYAG



49. ábra:

9.2.1 Bevezetés

Rudas János (2004) szerint a tréningek kezdetleges formáival már az ókorban is találkozhatunk: tapasztalatcserés tanulás formájában. A tréningek napjainkban igen kedveltek, számos irodalom (Juhász 2009, Kraiciné 2004, 2009, Poór 2009 stb.) segíti a módszertani tájékozódást.

Napjainkban számos tréningprogrammal találkozhatunk, ilyen például a

- kommunikációs tréning
- csapatépítő tréning
- vezetői tréning
- ügyfélszolgálati tréning
- értékesítési tréning
- együttműködést fejlesztő tréning
- konfliktuskezelési tréning
- önismereti tréning
- stb.

9.2.2 A tréning fogalma

 **A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás (módszer-együttes), amelynek keretében célorientált (igény szerinti) tartalmú, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik (Poór 2009).**

A tréning tapasztalati tanulásra és saját élményekre épít, résztvevők központú módszernek tekinthető. A módszer középpontjában ugyanis a résztvevő előzetes és a tanulás közben szerzett élményei és tapasztalatai állnak (Kraiciné 2009).

9.2.3 A tréningprogram főbb jellemzői, sajátosságai

A tréning csoportdinamikai hatásokra és irányított tapasztalati tanulásra, saját élményre építő módszer, személyiségfejlesztési céllal (szociális és interperszonális készségek fejlesztése), amelyet az elvárt viselkedési formák elsajátíttatása céljából szerveznek. A résztvevők az új ismereteket, kompetenciákat nem elméletben, hagyományos úton (előadások és azt követő önálló tanulás útján) sajátítják el, hanem főként csoportmunkában tevékenykednek, lehetőség szerint a valósághoz hasonló körülmények között (vö. Juhász 2009). A tréning tehát egyfajta csoportmunka, a résztvevőket is bevonják a feladatok megtervezésébe és megvalósításába. Továbbá a tréning jellemzője, hogy cselekvésorientált, és a résztvevők tudatos, önként vállalt, hatékony együttműködésén alapul. Az egyén kipróbálhatja viselkedésének másokra gyakorolt hatását, az alkalmazás módjait, annak határait kockázatmentes körülmények között. A módszerhez szorosan kapcsolódik a vizuális megjelenítés, azaz a különböző eszközök (kártyák, kitűző táblák, plakátok, fotó jegyzőkönyvek) tudatos és tervszerű alkalmazása. A tréning során építenek a résztvevők meglévő élettapasztalataira is, hi-

szen az élettapasztalat nagymértékben tudja segíteni a tanulási folyamatot. (Természetesen ennek ellenkezője is előfordulhat, azaz gátolhatja is az új dolgok befogadását.) A tréning jellegéből fakadóan kis csoportban (8-12 fő) zajlik. Összegezve, a tréning egy olyan gyakorlatorientált képzési forma, amelynek célja egy adott kompetencia kialakítása, egy feladat megoldáshoz szükséges készségek, képességek kialakítása vagy fejlesztése, alkalmazásképes tudás elsajátítása strukturált feladatok segítségével (Kraiciné 2004, 2009).

Felmérések azt mutatják, hogy sokkal maradandóbbak azok a tapasztalások, amelyeket a résztvevők saját maguk is átélnek, illetve sokkal mélyebb az a tudás, amire a résztvevők maguk jönnek rá, a készen kapott tudással szemben (Légrádiné 2006).

4. A tréning és az osztálytermi képzési szituáció különbségei

	Hagyományos osztálytermi szituáció	Tréning
Szerepviszonyok októ és hallgató között	Függőség jellemzi, alá- fölé rendeltség	Partneri, egyenrangú, minden fél egyformán befolyásolhatja az eseményeket
A fejlesztés fókusz	A tananyagban előírt ismeretek átadása	A résztvevők eddig elért személyes készségi szintjéről való továbblépés, mindenki számára egyéni úton
Csoporthatások	Esetenként segíthetik a tanulási folyamatot	Alapvetően a csoportdinamikai folyamat részeként valósul meg a tanulás
Légkörteremtés	A függő helyzet miatt alapvetően nem befolyásolja a folyamatot, de segítheti	Bizalom teli, pozitív, elfogadó légkör szükséges, hiányában a tanulás nem jön létre
Motiválás	Célja a figyelem, az érdeklődés fenntartása	Célja a személyes fejlődés iránti hajlandóság fenntartása
Visszacsatolás	A tanulási folyamat része, a tanár feladata az értékelés	Csak a személyes benyomások közlése

Forrás: Kraiciné (2004)

9.2.4 A tréningek megszervezésének szempontjai

A tréningek megszervezésének főbb szempontjait Juhász (2009), Kraiciné (2004) és Légrádiné (2006) munkái alapján mutatjuk be.

Idővel való gazdálkodás:

A tréningnapok rendszerint négy időegységre bomlanak: reggeli és délelőtti, illetve ebéd utáni és késő délutáni blokkokra. A blokkok között szokás egy vagy két (kávé)szünetet tartani. Általában egy nap hat, maximum tíz munkaóra a jellemző, az egyes részfoglalkozások ideje 20-90 perc között található.

A tréning helyszíne és a tárgyi feltételek:

A tréning helyszínéül sok esetben lakó- és a munkahelytől távoli, kisebb településeket választanak, abból a célból, hogy a résztvevők „otthontól való elszakadása” optimális munkakörülményeket biztosítson. A helyszín kiválasztásakor figyelni kell, hogy a termek se túl nagyok, se túl kicsik ne legyenek. A terem elrendezésekor a kör alakú elrendezés az optimális, sok esetben asztal sem szükséges. Ez a fajta elrendezés is az egyenrangúságot sugallja.

A tréning szabályai

Az „itt és most” szabálya azt jelenti, hogy csak azzal foglalkozzunk, ami ott, a tréningen történik velünk, a napi gondok, egyéb problémák ne vonják el figyelmünket.

A tréningen résztvevők a saját élményeikről beszéljenek, egyes szám első személyben, saját érzéseikről.

Nincs minősítés! A tréner résztvevőkkel való viszonya egyenrangú és közvetett eszközökkel dolgozik. Kerüli a direkt értékeléseket és bizalomteli légkört teremtet, amelyben lehetőség nyílik a gondolatok szabad áramlására. A tréning légkörét ugyanis a bizalom, a megértés és a kölcsönös elfogadás jellemzi.

Elvárások a trénerekkel szemben

A tréning tartalmi, formai előkészítésén túl lényeges, hogy valamennyi partner a véleményét tárgyilagosan és egyformán fontossként kezelje. Fontos, hogy a tréner képes legyen függetleníteni magát saját véleményétől, képes legyen elfogadni mások véleményét és a munka folyamatában semleges tudjon maradni.

A tréner egy módszertani segítő, tanácsadó, aki együttműködő partnerként támogatja a tréningen zajló folyamatokat. Általában háttérben marad, de ha szükséges, beavatkozik, értelmez egy-egy problémát, továbbgördít egy-egy elakadt helyzetet.

9.2.5 Tréningfeladat típusok, példákkal (a teljesség igénye nélkül)²

1. Bemelegítő, ráhangolódo gyakorlatok

A csoport indulását és a későbbi eredményes és jó hangulatban történő munkáját segítik a bemelegítő, ráhangolódo gyakorlatok.

„Levelet hoztam annak, aki...” <u>Cél:</u> Társak megismerése, oldottabb hangulat megteremtése	25 p	A székek körben vannak, egy valaki szék nélkül áll a kör közepén. A játék úgy kezdődik, hogy aki áll, az a következőkkel kezdi a mondatot: „Levelet hoztam annak, aki...”, és úgy fejezi be, hogy olyan állítást (tulajdonságot, szokást, véleményt stb.) mondjon, ami igaz rá és még legalább egy emberre a körben ülők közül. Akire igaz az állítás, annak fel kell állnia és egy másik székre ülnie, miközben a közepén álló a szabadon maradt helyek egyikére igyekszik leülni. A hely nélkül maradó kerül ezután a körbe, s újabb állítást mond.	Szükséges eszközök: székek
--	------	---	----------------------------

2. Interaktív gyakorlatok

Lényegük a tagok közötti interakció, amikor két vagy több személy egymással verbális vagy nem verbális üzenetet vált. Ide tartoznak a rajzos, az aszociációs, valamint az érzékelésen alapuló játékok.

„Keresd a helyed...” <u>Cél:</u> Társak megismerése, oldottabb hangulat megteremtése	5 p	A csoport tagjai ellentétpárokat állítanak össze. Például: introvertált-extrovertált. A terem egyik sarkát elnevezzük az egyik tulajdonságnak, a másik sarkát a másik jellemzőnek. A játékosoknak a két sarok közti átlón kell elhelyezkedniük, mérlegelve, hogy a tengelyen hova helyezik magukat.	Szükséges eszközök: -
--	-----	---	-----------------------

² Juhász (2009) alapján

3. Önismereti feladatok

Az önismereti feladatok az önfejlesztésben, a személyiség feltárásában segítenek.

„Mi lennék, ha ...” <u>Cél:</u> Önismeret, mások megismerésének fejlesztése	40-50 perc	A résztvevőknek önmagukat kell meghatározniuk, megfogalmazniuk valamilyen élőlény (növény, állat stb.), illetve tárgy segítségével. A tréner megkérdezi „mi lennék, ha virág lennék?”. A résztvevők leírják a választ egy virág nevével és annak egy sajátosságával megindokolják a választást. „Hóvirág, mert a hóvirág szerény virág”. Ha mindenki leírta a választ az első kérdésre, akkor a tréner feltesz egy újabb kérdést. Ezután egyenként felolvassák és megindokolják a válaszukat a résztvevők.	Szükséges eszközök: Papír, toll
---	-------------------	--	--

4. Akváriumgyakorlatok

Három-négy személynek a kör közepén el kell játszania egy szituációt, például meg kell vitatniuk egy témát, meg kell győzniük egymást. A többiek körülötte ülnek, és nem szólhatnak bele, csak megfigyelik a szituációt, majd a játék végén – a megbeszélés során – aktívvá válnak.

5. Csoportos feladatmegoldások

Ebbe a kategóriába tartoznak a problémamegoldó jellegű és csoportos élményszerű játékok, cél az együttműködés és a közös feladatmegoldás.

„A mi házunk II.” <u>Cél:</u> A csoporton belüli együttműködés, és az értékek, értékrendek tisztázására is	50-60 perc	A csoporttagok körben ülnek. A tréner arra kéri őket, hogy képzeljék el, hogy hosszabb-rövidebb ideig együtt kell élniük egy házban a csoporttagoknak. A feladat, hogy megegyezzenek az együttélés szabályai-ban. Ez után megbeszélés következik arról, hogyan sikerült megegyezésre jutni, ki milyen kompromisszumokat hozott a közösség érdekében.	Szükséges eszközök: Papír, toll
--	-------------------	---	--

6. Kombinált feladatmegoldások

Ezekben a típusú játékokban keveredik az egyéni és a csoportos munka. Bármely feladat típus alkalmas arra, hogy annak egyéni vagy csoportos feldol-

gozását követően közösen megbeszéljük a tanulságokat és levonjuk a következtetéseket.

7. Szerepjátékok

Helyzetgyakorlatok, amelyek a legtöbb tréning alapvető feladattípusát képezik, amely lehetővé teszi szituációk, szerepek eljátszása során az érzelmi átélést és a tapasztalati úton történő ismeretszerzést kockázatmentes helyzetben.

Az *esetjátékon* belül megkülönböztethetjük az *esetpéldát*: A szituációs játékok egyszerűbb fajtája, a valóságból egyetlen konfliktust kell írásban vagy technikai eszközzel bemutatni.

Az incidens-módszer annyiban különbözik az előzőtől, hogy a foglalkozásvezető két-három fontos, a döntéshez nélkülözhetetlen elemet ad meg a helyzetismertetéskor. Ezzel szemben az esettanulmány már egy bonyolultabb esetben épülő, hosszabb időt és komoly előkészítést igénylő módszer.

A szerepjáték azt jelenti, hogy a résztvevők meghatározott időre szociális interakciót hajtanak végre, amely adott tanulási folyamathoz anyagot szolgáltat.

A foglalkozásvezető szóbeli vagy írásbeli helyzetismertetése után a résztvevők önként vállalt szerepek megalkotásával és eljátszásával szimulálják a problémát, és egyfajta megoldásra jutnak. A drámajátékszerű megoldásoknál azon van a hangsúly, hogy a szereplők jól jelenítik-e meg a megformált személyiségtípusok gondolkodásmódját. A plénum többi tagja, akik szerepjátékban nem vesznek részt, nézőként, hallgatóként figyelik az eseményeket. A játék eredményét a plénum megvitatja és értékeli.

A szerepjáték ideje általában néhány perctől 20-30 percig terjed. A szerepjátékok között különbséget tehetünk az előzetes és az utólagos szerepjátékok között. Az ún. előzetes szerepjátékok „mintha helyzeteket” teremtenek, olyanokat, amelyeket a résztvevők a jövőben valamikor átélhetnek. Ennek célja, hogy a résztvevők kipróbálják, hogy az adott szituációkban hogyan viselkednek. Az ún. utólagos szerepjátékok során a résztvevők már egy átélt szituációt elevenítik fel, hogy meghatározzák korábbi viselkedésük okait, körbejárják a lehetséges más megoldásokat.

Azonban a szerepjáték nem csupán játék, vezetéséhez szakképzett és gyakorlott vezetőre van szükség.

8. Zárógyakorlatok

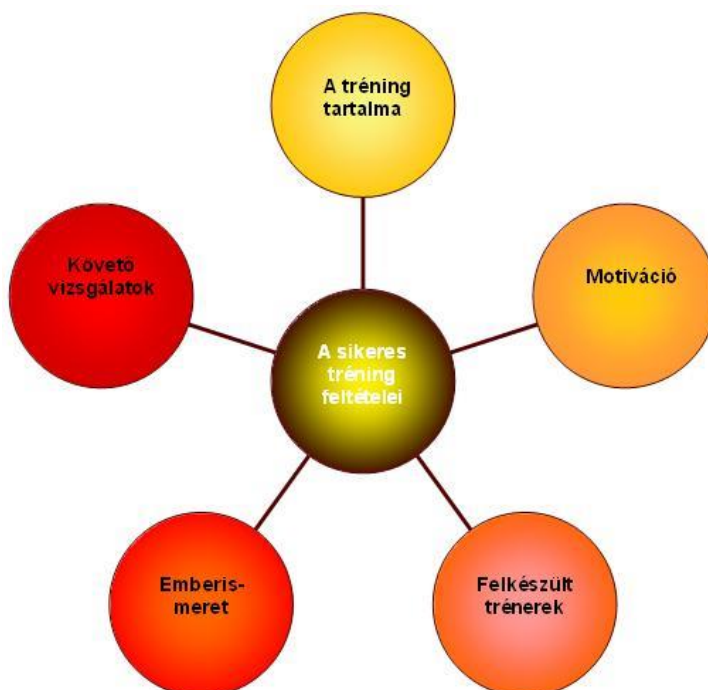
A zárógyakorlatok célja a csoportmunka befejeződésének a tudatosítása, a lezárás élményének felerősítése.

Gyakoriak a megkezdett mondatok befejezései, amikor a tréning egy körkérdéssel zárul (pl. Azt szeretem a munkámban a legjobban, hogy...), amit minden résztvevő egy mondattal megválaszol (Juhász 2009).

„Ki mit visz haza?” <u>Cél:</u> a csoportmunka befejeződésének a tudatosítása, a lezárás élményének felerősítése.	15 p	Tréneri instrukciók: „Mindenki rajzolja le, hogy a mai napról mit visz haza a bőröndjében.” Majd mindenki felragasztja egy flipchartra.	Szükséges eszközök: flipchart, színes filctollak lapok, melyeken egy üres bőrönd van
---	------	---	--

9.2.6 A sikeres tréning feltételei

Poór (2009) szerint egy tréning sikere nagyban függ a tartalom pontos meghatározásától, a résztvevők motiváltságától, a tréninget tartó személyektől, illetve az utólagosan levont tapasztalatok felhasználásától.



50. ábra: A sikeres tréning feltételei

Tréning tartalma

Fontos, hogy a tartalom mindig pontosan meghatározható legyen. Milyen célból készült a tréningprogram, milyen célcsoportnak, mi a fejlesztés fókuszja stb. A tartalom, módszer és a résztvevők kölcsönös együttműködése nagymértékben befolyásolja a tréningprogramok sikerét.

Motiváció

Az is lényeges, hogy a résztvevők motiváltak legyenek. A megfelelő előkészítés nélkül a résztvevő oldaláról, amennyiben például nem tudja, miért kell részt vennie a képzésen, egyfajta ellenállás is megjelenhet, illetve olyan kérdéseket tehet fel önmagának, amelyekből később akár feszültségek is származhatnak: Talán nem elégedettek a munkájával? stb.

Szükséges azt is megbeszélni, hogy az egyéni érdekeltség mellett miként illeszkedik az adott tréning a szervezet tevékenységéhez.

Képzőkkel szembeni elvárás

A képzőkkel szemben elvárás, hogy felkészült és arra alkalmas személyek tartsák a tréningeket. Nem az a jó képző, aki a 3 napot igénylő képzést egy napba tömöríti, hanem az, aki a képzéshez szükséges idő ráfordításához ragaszkodik.

Résztvevők ismerete - emberismeret

A sikeres felkészítés fontos feltételét jelenti a tartalmi elvárások mellett a résztvevők ismerete. A képzés sikere függ az adott csoport sajátosságaitól is, ezért az is kijelenthető, hogy nincs két teljesen egyforma tréningprogram. A csoport hozzáállása, felkészültsége, élettapasztalata az adott módszerekre is hatással van. Tehát a siker egy további feltétele a tréner emberismerete, szakmai, módszertani felkészültsége is.

Követő vizsgálatok

A sikeres képzés fontos feltétele az is, hogy a képzést megvalósító végezen követő vizsgálatokat is. Amennyiben a képzési alkalmat rendszeres hatásvizsgálat követi, a közvetlen, majd a folyamatában ismétlődő adatgyűjtés fontos információkat szolgáltat a résztvevők tudásának megőrzési szintjéről, a közvetített tartalom felhasználásának módjáról, a felkészítésben alkalmazott módszerek hatékonyságáról. A tapasztalatok felhasználása biztosítékot jelent az újabb sikeres képző-továbbképző munkához (Poór 2009).

9.2.7 A tréningek értékelése, a hatékonyság mérése

A tréningek eredményességének, hatékonyságának vizsgálata nem könnyű feladat. A tréningek hatékonyságát befolyásoló tényezők: egyfelől a tréner felkészültsége, szakmai tudása, illetve az emberi hozzáállása.

Másfelől a résztvevők hozzáállása, attitűdje, nyitottsága, más tréningeken szerzett élményei és az az előzetes várakozás, amellyel a tréningre érkeznek.

A tréning sikere továbbá függ attól, hogy milyen a csoport összetétele, a csoportban milyen típusú személyiségek vannak, mennyire nyitottak egymásra, hogyan működnek a csoportdinamikai folyamatok és ezeket a csoport tagjai hogyan tudják kezelni, a tréning során szerzett élmények hogyan raktározódnak el egyéni szinten.

Azt sem könnyű mérni, hogy a résztvevők egyénileg mit visznek el magukkal, és hosszú távon milyen eredménye, hatása lesz a tréningen kapott impulzusoknak, tapasztalásoknak (Légrádiné 2006).

9.2.8 Egy megvalósult tréningprogram bemutatása

Példa egy viselkedési- és konfliktuskezelési tréningprogramra

A tréningprogram kiindulópontja a „látogatóbarát múzeum” megvalósításának a koncepciója volt. A látogatóbarát szemlélet ugyanis magában foglalja az emberi tényező felértékelődését az egyes szolgáltatások nyújtásában.

A tréning a múzeumi frontszemélyzet (teremőrök, pénztárosok, jegyszedők, biztonsági őrök) számára készült, a tartalmát a megrendelők igényei szerint alakították ki. Ennél a tréningprogramnál a gyakorlati szituációkhoz a példákat a múzeumi vendégkönyv adta.

A tréning céljai az alábbiak voltak:

1. Tapasztalatcsere, nem kioktató jellegű, alá-fölé rendeltségi viszony helyett együttműködés
2. A látogatókkal való kommunikáció segítése
3. A látogatókkal és a kollégákkal való viselkedés elvárásainak egyeztetése
4. A látogatókkal és a munkával kapcsolatos tapasztalatok feldolgozása

A bemutatott tréning egy viselkedési- és konfliktuskezelési programot valósított meg. A résztvevők különböző gyakorlati, szituációs feladatokat oldottak meg.

Példák a szituációs gyakorlatokra:***Helyzetgyakorlat egy konfliktus elsimítása***

Teremőr:

Úgy látja, hogy egy látogató hozzáér egy kiállítási tárgyhoz, ezért rászól, figyelmezteti.

Látogató:

Azt állítja, hogy nem ért hozzá, valóban közel ment a tárgyhoz, de nem ért hozzá.

A feladatnak célja, hogy a látogató bőrébe bújjon a teremőrként dolgozó. A szituáció eljátszása után elemeztük a látott jelenetet, majd átbeszéltük, hogy milyen tapasztalataik voltak eddig ezen a téren, illetve a kiállítási tárgyak védelme mellett hogyan tud érvényesülni a látogatóbarát szemlélet.

Helyzetgyakorlat a látogatókkal és a kollégákkal való viselkedés elvárásainak egyeztetése

A csoport tagjait két részre osztjuk. Az egyik csoport a látogatók oldaláról, a másik csoport a múzeumi frontszemélyzet szemszögéből vizsgálja meg ugyanazt a kérdést.

Mit vár el a két oldal, miben egyeznek, hol látják a különbségeket az elvárások között?

Visszacsatolás

A tréningprogram alapját a múzeumi vendégkönyvek szolgáltatatták azzal a céllal, hogy a jövőben az ott bejegyzésre kerülő panaszok csökkenjenek. Egyfelől a visszacsatolás alapját szintén a vendégkönyvek bejegyzései nyújthatják, illetve a tréningen résztvevőktől való visszajelzések.

9.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

9.3.1 Összefoglalás

A tananyag feldolgozásával megismertük a tréning programok főbb jellemzőit és sajátosságait. Elsajátítottuk a tréning szervezés szempontjait és a különböző tréning feladat típusokat. Számba vettük a tréning sikeres megvalósításának feltételeit és elsajátítottuk a tréningek értékelésének, hatékonyság mérésének elveit.

9.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Foglalja össze a tréningprogramok lényegét! Miben különbözik a tréning a hagyományos, osztálytermi képzéstől?
2. Melyek a sikeres tréning feltételei?
3. Miért fontos a motiváltság a résztvevők részéről?
4. Mire kell figyelni egy tréningprogram megszervezésekor?
5. Milyen tárgyi és személyi feltételek szükségesek egy tréning megszervezéséhez?
6. Milyen tréningmódszereket ismer?

10. LECKE: A DUÁLIS SZAKKÉPZÉS RENDSZERE ÉS KÉPZÉSI PROGRAMJA

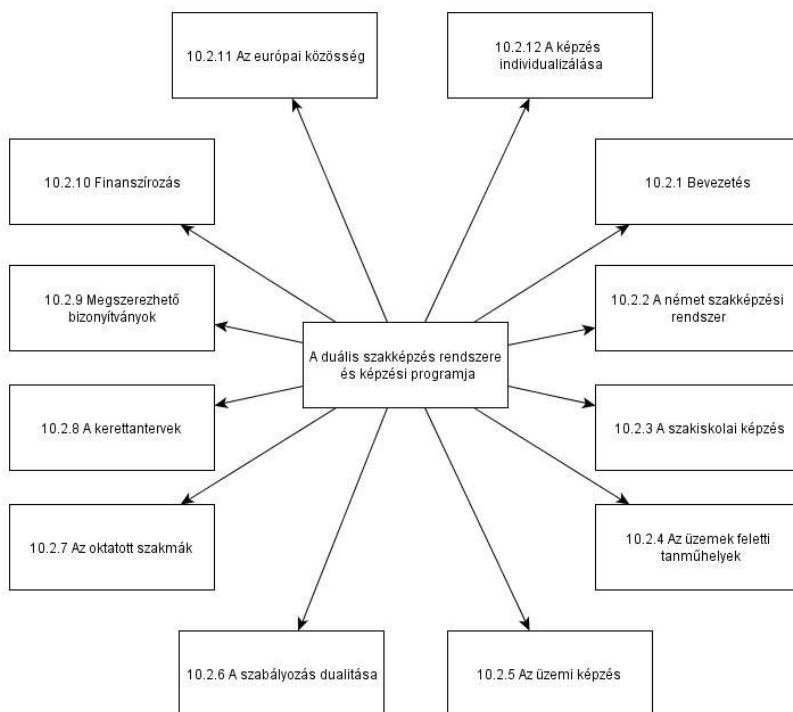
10.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Ismerjék meg a hallgatók a duális szakképzés kialakulását és egy működő modelljét a német szakképzés rendszerének a bemutatásával.

Legyenek képesek ezen ismeretek kreatív alkalmazására a magyar szakképzés rendszerében.

Legyen képes a duális szakképzési rendszerek összehasonlítására.

10.2 TANANYAG



51. ábra:

10.2.1 Bevezetés

A duális képzés jelentése

 **Az olyan szakképzést, melyben az elméleti képzés szakiskolákban, a gyakorlati képzés pedig üzemekben, vállalatoknál történik, duális szakképzésnek nevezzük.**

A két szintér tehát az üzem és az iskola, mely kiegészíti egymást. Az iskolákban az általános műveltséget és a szakelméleti ismereteket közvetítő tárgyak oktatása, míg a gyakorlati (üzemi) képzésben a szakmai képességek fejlesztése történik. Az iskola és az üzem **célja** közös, egy **magasan képzett szakembergárda létrehozása**, továbbá az általános és szakmai műveltség helyes arányának kialakítása korszerű és modern ismeretanyag elsajátításával.

A duális képzés létrejöttének előzményei

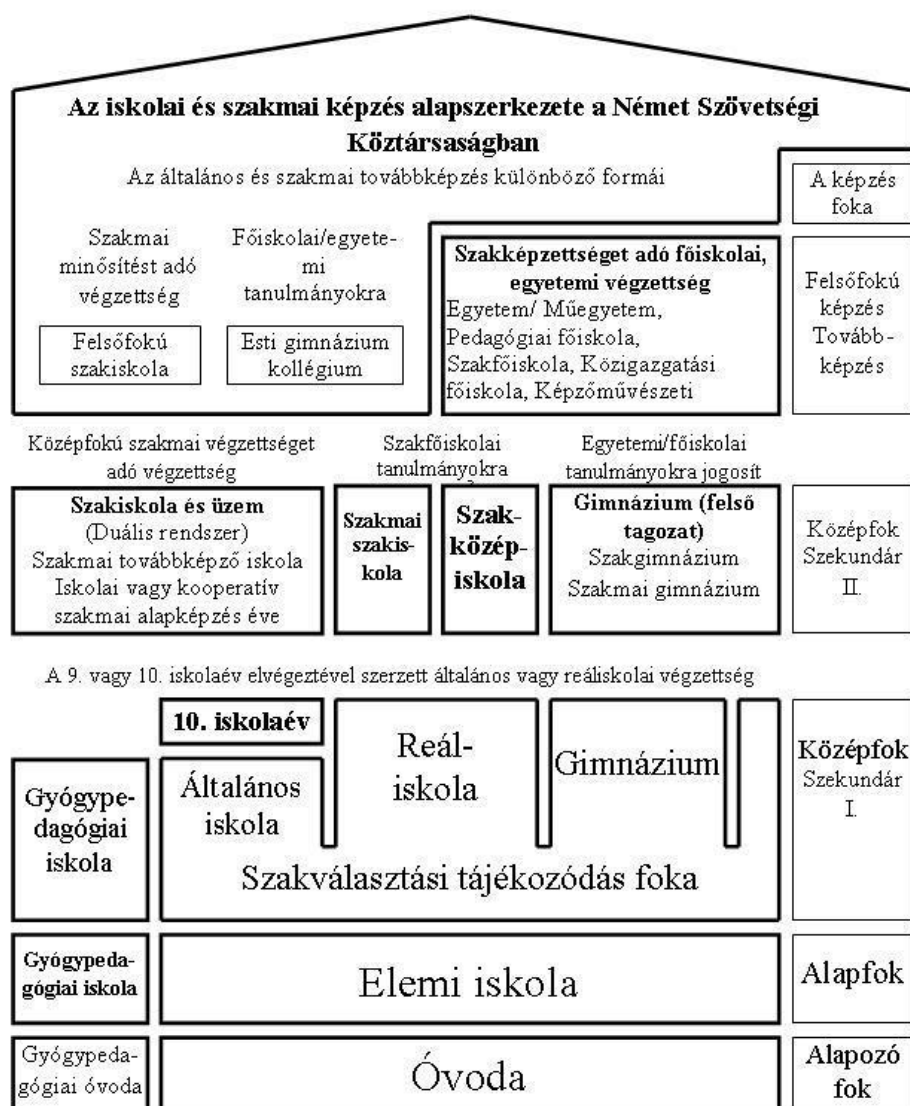
A duális rendszerű szakmai képzés **alapjai a középkorig** visszanyúlnak, a hagyományok alapján formálódott és napjainkra rendszerré intézményesült. Előzményként a kézműiparban és a kereskedelemben folyó **tanoncképzést** említhetjük. Az iparosítással a gyáriparban, a XX. századtól pedig minden gazdasági és foglalkozási ágban általánossá vált a munkaerő-utánpótlás e formája.

A **középkori céhek és iparos testületek** által szervezett képzés rendszere (inasévektől a mesterképzésig) képezi a duális képzés alapját. Az egyházi és az ipari vasárnapi iskolák voltak az első ilyen képzést megvalósító iskolák, melyekből a XIX. sz. végén a **szakiskolák rendszere**, majd a XX. sz. elejére a szakmák szerint tagolódó **továbbképző iskolák** fejlődtek ki.

A **népiskolai hálózattal**, mely az általános tankötelezettség bevezetésével alakult ki, párhuzamosan fejlődött tovább az államilag elismert szakmákra felkészítő duális képzés rendszere is. Ekkortól vette kezdetét az általános és szakmai képzés középfokú, felsőfokú struktúrájának kialakulása.

10.2.2 A német szakképzési rendszer

A duális szakképzés legteljesebben **Németországban** alakult ki, melyet több más ország is átvett. A duális képzés német modelljében funkcionálisan, irányításában és térbelileg is **különbözik az elméleti és a gyakorlati oktatás**.



(Szabó Gábor nyomán)

52. ábra: A német iskolai és szakmai képzés szerkezete

1. Az általános műveltséget adó és szakmai iskolákkal párhuzamosan működő, testi és szellemi fogyatékosok számára létesített gyógypedagógiai iskolák.
2. Ezeket az utólagos képesítéseket esti általános vagy reáliskolákban felnőttek is megszerezhetik.

3. A szakfőiskola látogatására jogosító bizonyítvány szakközépiskolában és szakiskolában is megszerezhető.
4. A kiképzés időtartalma, az egészségügy szolgálatában álló munkavállalók egészségügyi szakiskolákban történő alapkiképzést is beleértve, 1-3 év.
5. Ide tartoznak az egyes tudományágakban (pl.: teológia, filozófia, orvostudomány, igazságtudomány, sport) egyetemi oktatást nyújtó főiskolák is.

10.2.3 A szakiskolai képzés

Az államilag szervezett szakmunkásképző iskolákban (Berufsschule) történik az **elméleti oktatás**, mely a duális képzésben az üzem, vállalatok partnere, ahol az általános képzés, a szakmai elméleti képzés és a nevelés megvalósítása történik.

A **szakiskola céljának megfelelően** a tantárgyak is jól körülírhatóan csoportosíthatók:

- általános tárgyak,
- szakelmélet,
- szakmai számítás,
- szakrajz,
- gyakorlati szakismeretek (ezek oktatása műhelyekben történik).

A **képzési idő** (3-3,5 év) elején heti két nap – általában 17 tanóraban –, majd a második évfolyamtól heti egy nap – általában 9 tanóraban – iskolai oktatás folyik. A képzés 60%-ában szakmai oktatás történik.

A tanulók létszáma alapján döntenek önálló vagy rokonszakmákat befogadó osztályok indításáról, melyek évfolyamonként elkülönülnek. A kevés tanulót vonzó, illetve a kihaló szakmák esetében tartományi szintű vagy afeletti osztályokat szerveznek, melyeknél az elméleti oktatást igen gyakran tömbösített formában valósítják meg.

Az utóbbi időben egyre többször merült fel annak az igénye, hogy a vállalati képzést a helyi igényeknek megfelelő elméleti ismeretekkel is kiegészítsék, így **egyre több vállalat folytat elméleti képzést is önállóan**.

A tanulói segédletek ingyenesen állnak rendelkezésre, melyhez kölcsönzés útján juthatnak a tanulók.

2.1.1. A szakiskolák típusai

A német szakiskoláknak alapvetően két típusát lehet megkülönböztetni:

I. Szakmunkásképző iskolák (Berufsschule)

A legfontosabb iskolatípus, mely a **német szakképzés alappillére**t jelenti. Az iskolai oktatás, mint már az előzőekben ismertetésre került, a hét 1 vagy 2 napján történik, és a **duális képzést választóknak nyújt általános és szakmai képzést**.

Azok a tanulók, akik nem rendelkeznek tanulói szerződéssel (kb. 10%), tehát nem tudnak a duális rendszerbe belépni, a tankötelezettség végéig – 16 év – részidejű iskolakötelezettségüknek tudnak azáltal eleget tenni, hogy a hét 2, illetve 1 napján megtartott órákat látogatják.

II. Tiszta iskolai formájú szakképző iskolák

A szakképzéssel érintett tanulók mindössze tizede választja a **teljes idő**s **szakiskolákat**, melyek olyan szakmai képesítést adnak, amiket csak iskolai tanulmánnyal lehet megszerezni, de a szakképzés az esetek kisebb részében zajlik teljes idejében zárt iskolai keretek között.

Az 1-3 évig tartó iskolai keretekben folyó oktatás – mely a hazai szakközépiskolák záró évfolyamaira hasonlít – a **szakirányú főiskolai tanulmányokra jogosít és készít föl**.

Ilyen programmal működő iskolák:

- szakgimnázium (Fachgymnasium): 3 évfolyamos és általános gimnáziumi érettségit ad;
- szakfőiskolák (Fachoberschule) 1-3 évfolyamos, szakfőiskolai továbbtanulásra ad lehetőséget.

III. Továbbképző és átképző intézmények

A **szakmai továbbképzés célja** a dolgozók képzettségének emelése, és a szakmai előmenetel előkészítése a magasabb képesítést igénylő szakmákba. A szakmai továbbképzés nyílt rendszerű, azt üzem, üzemek feletti szakmai kiképző hely, szakmai szövetség, iskola is végezheti. Az **egységes követelmények** érdekében a tartalmakat azonban rögzítik.

A szakmai átképzés célja a munkaerőpiac változásaira való felkészítés, melynek alanyai a szakképesítéssel nem vagy esetleg nem megfelelővel rendelkező munkavállalók. **Az átképzéseket az üzemek feletti átképző központok**

végzik. A vizsgák követelményrendszere megegyezik az államilag elismert szakmák képesítési vizsgáival.

10.2.4 Az üzemek feletti tanműhelyek

Az üzemek feletti tanműhelyek kialakítását az teszi szükségessé, hogy a kis- és középvállalatok esetében nem biztosítottak a legkorszerűbb technológiák, illetve a termelés minden fázisának a megismertetése. Ezért a tartományi kormányzatok által is támogatott **üzemek feletti képzőhelyeket kamarák, üzemek, alapítványok, egyesületek hozhatják létre** a korszerű ismeretek és technológiák megismertetése és szakképzésbe integrálása érdekében.

A gyakorlati ismeretek hatékony elsajátítása döntően **projekt módszer** segítségével történik. A megvalósítandó feladatok, gyakorlatok eredménye egy értelmes, felhasználható termék (satu, láda, akkutöltő, gőzgép), melyek megalkotása során a szükséges alpműveletek kellően begyakorolhatók, és az elkészült darabok a tanulók tulajdonába kerülhetnek térítés ellenében vagy térítés nélkül. A módszert **kiemelkedő motiváló hatásából** adódóan előszeretettel alkalmazzák, növelve általa az oktató munka hatékonyságát.

Gyakorlati képzés az üzemben, illetve üzemi tanműhelyben	Elméleti képzés a szakmunkásképző iskolában
4 nap/hét	1 nap/hét

Gyakorlati képzés az üzemben	Elméleti képzés a szakmunkásképző iskolában
Gyakorlati képzés az üzemek feletti kiképző helyen	
4 nap/hét	1 nap/hét

(Szabó Gábor nyomán)

53. ábra: A duális elv a nagyipari és a kisipari képzés területén

10.2.5 Az üzemi képzés

Annak érdekében, hogy a vállalatok eltérő sajátosságai ellenére egész Németország területén egységes legyen a szakképzés, **az államilag elismert szakmákat az állami szervek, a munkaadók és a munkavállalók érdekegyeztetésével határozzák meg.**

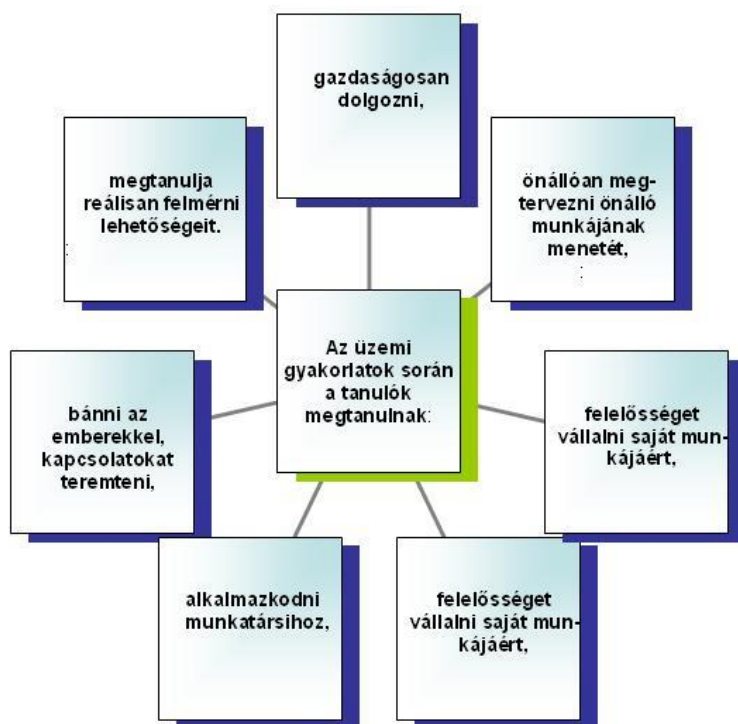
A szakmai képzés időtartama szakmáktól függően **3-3,5 év**, szakmánkénti pontos idejüket a szakképzési törvény szabályozza. A szakképzési idő lerövidíthető, az érettségizetteknek, szakiskolát végzetteknek lehetőségük van 1 évvel rövidebb idő alatt elvégezni az iskolát, ha erre engedélyt kapnak.

Az üzemi képzőhelyek szerepe

A duális szakképzési rendszerben **az üzemekben a gyakorlati képzés valósul meg**, ezzel a termelés közvetlen közelébe hozva a tanulókat. Itt a szakma műveléséhez elengedhetetlenül fontos ismeretek, jártasságok és készségek kialakítása történik. Itt sajátítják el a mindennapi munka eredményes végzéséhez szükséges magatartásformákat, szereznek alapvető munkatapasztalatokat. A képzés végére el kell jutniuk egy magas szintű, korszerű szakmai tudásig.

Az üzemi gyakorlatok során a tanulók megtanulnak:

- gazdaságosan dolgozni,
- önállóan megtervezni egyéni munkájuk menetét,
- felelősséget vállalni saját munkájukért,
- csoportban dolgozni,
- alkalmazkodni munkatársaikhoz,
- bánni az emberekkel, kapcsolatokat teremteni,
- reálisan felmérni a lehetőségeiket.



54. ábra: Az üzemi gyakorlatok képzésben betöltött szerepe

A gyakorlati képzésben részt vállaló üzemek, azok sajátosságaiból adódóan **az egységes követelmények ellenére is eltérő lehetőségeket nyújtanak** a tanulóknak. Az **üzemek közötti eltérések okai** lehetnek:

- üzem nagysága,
- termelés, illetve szolgáltatás módja,
- alkalmazott technológia,
- az üzem szervezeti formája,
- az üzem képzési ráfordításai,
- egyéni tanulási lehetőségek.

A vállalatok érdekeltsége a szakképzésben

Annak ellenére, hogy a termelés szereplőinek nem kötelessége a tanulók képzése, és a tanulók sem kötelezhetők az iskola látogatására, nagy részük mégis ezt a fajta szakképzést választja, illetve bekapcsolódik a szakképzésbe.

Miért előnyös egy vállalat számára bekapcsolódni a szakképzésbe?

Egyrészt a vállalatok és üzemek **saját költségükre képeznek ki tanulókat**, így pedig a legsikeresebben biztosíthatják szakmunkásszükségletüket. Így a helyi igényeknek megfelelően kiképzett munkaerő pedig segít megőrizni a vállalat, üzem versenyképességét.

Másrészt az üzemen belüli gyakorlati képzéssel **lehetőség nyílik a saját szükségleteiknek legjobban megfelelő képzettségű munkatársakhoz jutni**. Ez költségmegtakarítást is jelent azért, hogy ily módon megtakaríthatók azok a költségek, amelyek felmerülnének, ha a vállalatnak a munkaerőpiacon levő tapasztalatlan, kevésbé ismert munkaerőt kellene megkeresnie és betanítania.

Harmadrészt **a tanuló termelő tevékenységet folytat**, tehát az oktatási költségek egy részét elő is teremti, csökkentve ezzel is a költségeket.

A bejutás

A gyakorlati képzést folytató üzemek, vállalatok a tanulók kiválasztásában is aktív szerepet játszanak, hiszen lényegében a saját szakemberszükségletükre képeznek, ezért tehát egyáltalán **nem mindegy a számukra, hogy milyen felkészültségű tanulókat fogadhatnak** majd. A nagyobb vállalatok, akik jelentős képzőbázissal rendelkeznek, a saját propaganda és információs központok bevonásával, felvételi tesztek és elbeszélgetések alapján döntenek a felvételekről.

A kisiparban a Munkaügyi Hivatal ajánlása, közvetítése alapján választanak tanoncokat a fogadó kisiparosok. A felvételek **a tanulói szerződés** megkötésével

és aláírásával realizálódnak. Ez egy lényeges elem, mivel **a duális képzésben csak azok vehetnek részt, akik rendelkeznek tanulói szerződéssel.**

A tanulói szerződés

A tanulói szerződés a duális szakképzés meghatározó dokumentuma, hiszen ez alapján jöhet létre a képző üzem és a tanuló közös tevékenysége. Tartalmát Németországban a következők szerint határozták meg:

- a szakképzés módját, időbeli tagozódását és célját,
- a kiképző üzemén kívüli képzés követelményeit,
- a rendszeres napi munkaidő tartalmát,
- a próbaidő tartalmát,
- a tanulónak járó juttatások formáit és azok összegét,
- az évi szabadság idejét,
- a tanulói szerződés felmondásának feltételeit.

A szerződéseket a kamarák felülvizsgálják és bevezetik a tanulósz szerződési jegyzékbe, ami alapfeltételét jelenti a későbbi vizsgaengedélynek.

A díjazás

A tanulónak az üzemi gyakorlat során végzett tevékenységükért az életkornak és a szakmai előmenetelnek megfelelően **évente emelkedő díjazásban** kell részesülniük. Erről a szakmai képzést rendező törvény rendelkezik, a díjazás összegét a Munkaadók Szövetsége és a szakszervezetek közti megállapodás szabályozza.

10.2.6 A szabályozás dualitása

Az iskolai általános képzés

A szabályozás rendszerét az adott tartomány **oktatási törvénye** határozza meg. Az iskolai oktatásért a 11 tartományi minisztérium és az iskola a felelős. **A képzés megvalósításában a gyakorlati-szakmai oktatást nyújtó vállalatok és a szakiskolák szoros együttműködésben vesznek részt.** Ez az együttműködés biztosítja az ipar és a gazdaság számára a munkaerőképzésbe való közvetlen bekapcsolódás és befolyásolás lehetőségét.

A gyakorlati képzés szabályozása

A gyakorlati képzés tartalmát és követelményeit a munkaadói oldal igényeit közvetítő **kamarák** határozzák meg, állami szinten pedig a **gazdasági miniszter** felügyelete alá tartozik.

A szakmai oktatás és képzés szövetségi intézetében képviselve vannak a munkaadók, a munkavállalók, a tartományi kormányok és a szövetségi kormány. Ezen a szinten fogalmazzák meg a képzési alapelveket, koordinálják az egyes szakiskolák tantervi kereteit.

Tartományi szinten kötelező jelleggel **Tartományi Szakképzési Bizottságok** működnek (munkaadók, munkavállalók, tartományi kormányzat), melyek a tartományi szintű szakképzési politika legfőbb befolyásolói, formális jogok nélkül.

Körzeti szinten a munkaadók helyi kamarái rendelkeznek a legtöbb joggal.

A kamarák feladatai:

- szakképzési szerződések nyilvántartása,
- a kiképzésre vállalkozó üzemek és oktatók alkalmasságának megítélése,
- a köztes és záróvizsgák lebonyolítása.

Ezen a szinten a munkaadók érdekképviselője a domináns. Helyi, üzemi szinten a munkavállalók által választott üzemi tanácsoknak van beleszólási joguk a képzési tartalmak meghatározásába.



(Szabó Gábor nyomán)

55. ábra: A duális képzés szervezete

A szakképzési piac szabályozása

Németországban nem keretszámok alapján szabályozzák az egyes szakképzési tanulólétszámot, hanem **a képzők általi igények** révén, melyek a munkaerő-piaci kereslet-kínálat viszonyát közvetítik. Ennek következtében a munkaerő-piaci trendek, törvények állami szabályozás nélkül épülnek a rendszerbe.

A munkaerő-piaci igények közvetítésére **információs központokat** hoztak létre, melyek a következő **feladatokat látják el**:

1. Kapcsolatba lépnek a tanulókkal, iskolákkal, már az iskolavégzés előtt 2 évvel.
2. A tanulók ismertetőt kapnak az államilag elismert és tanulható szakmákról.
3. Tesztfüzeteket kaphatnak képességeik megismerése céljából.
4. Pályaorientációs munkákat folytatnak.

Ezek **a központok** munkájuk hatékonyságát illetően **direkt érdekeltségűek**, ugyanis minél jobb a közvetítő tevékenységük, annál több forráshoz jutnak, viszont ha minél gyengébb, annál kevesebbhez, mivel a pénzügyi alapjuk közvetlen összefüggésben van a munkanélküliek segélyalapjával. A munkanélküliek számának növekedésével csökken a részükre juttatható támogatás. Költségvetésükből pályaorientációra, szakmai továbbképzésre, átképzésre sokat áldoznak, ami kifizetődőbb, mint a valódi munkanélküliek problémáját kezelni.

A kamarák szerepe

A nyugat-európai példák azt mutatják, hogy azokban az országokban, **ahol a gazdaságban jól működő kamarák vannak, ott az állam átadja a szakképzési feladatok jelentős részét nekik**. Ezáltal azok a gazdasági és technikai változásokat hatékonyabban be tudják építeni a szakoktatásba. Így van ez a német duális rendszerben is. **A kamarák önkormányzati testületek**, választott közgyűlésük és elnökségük van. Feladatuk a rájuk vonatkozó törvények értelmében az összgazdasági érdekek képviselése.

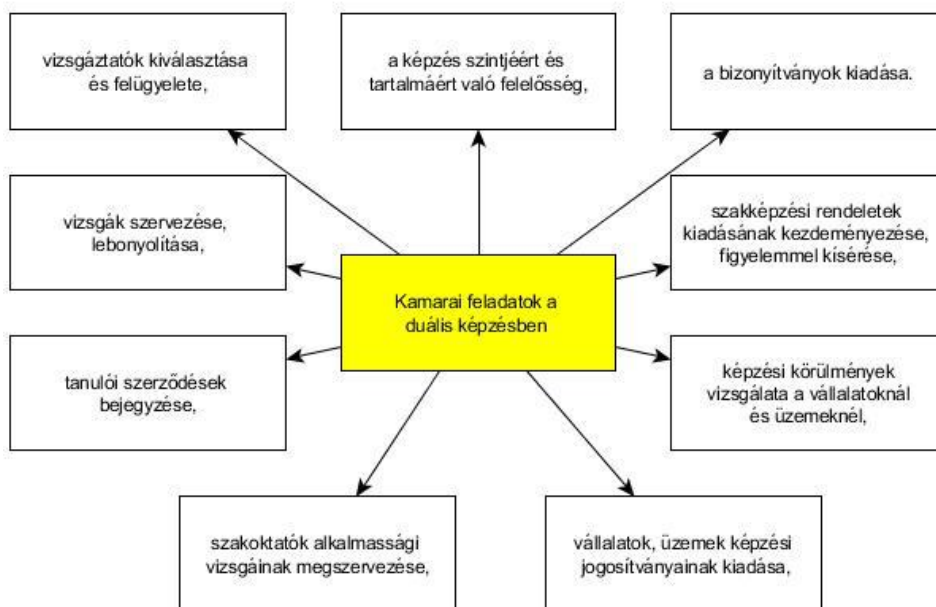
Mivel a gazdaság egészét átfogják, ellenőrzik, ezért **hatékonyan tudják ellátni a gyakorlati képzés feladatainak tartalmi és szervezeti koordinálását** is.

A kamara mindenki számára kötelező, legyen az akár 1 fős vállalkozás vagy több ezer főt foglalkoztató nagyvállalat. A kamarák közgyűlése nem létszámarányos képviselő (a vállalat méretétől függetlenül mindenkinek 1 szavazata van). Ez a rendszer kiegyenlíti az érdekkülönbségeket a nagy- és kisvállalatok, az ipar és a szolgáltatás, a különböző iparágak, valamint a különböző területi feltételek között.

A szakmunkásképzés terheinek viselése a kamarák tagjai között nem egyenletesen és nem létszámarányosan oszlik meg Németországban. Az ipari és kereskedelmi kamarán belül a vállalatoknak a 10%-a, a kisipari kamarán belül a vállalatoknak a 40%-a vesz részt a szakmunkásképzésben.

A szakmák tartalmi szabályozását a szakképzés szövetségi intézetén keresztül az üzemekben dolgozó szakemberek állítják össze és egyeztetik a munkaadókkal. Az előírásokat gazdasági miniszteri rendeletek tartalmazzák, melyek kiadása előtt a kamarákkal egyeztetnek. A szakmunkásképzés feladatai közül **a képzési körülmények vizsgálatát és a vizsgák lebonyolítását látják el a kamarák.** Megvizsgálják azt, hogy, a szakképzést indító üzemekben a személyi és a tárgyi feltételek megfelelőek-e. A megfelelőség után az üzemet meghatározott szakmai képzésre jogosítják fel (képezhető tanulók és szükséges oktatók száma stb.).

A szakmunkásvizsgák tartalmának meghatározása és a vizsgák megszervezése jelenti a legnagyobb feladatot a kamarák számára. A gyors fejlődés következtében a kamarák negyedévente tájékoztatják a képző helyeket a követelmények változásairól. A vizsgáztatói megbízás 3 évre szól, elnyerésének feltétele a legalább 6 évi közvetlen üzemi munkatapasztalat. **A kiadott bizonyítványok minőségéért is a kamarák felelősek.**



56. ábra: Kamarai feladatok a duális képzésben

10.2.7 Az oktatott szakmák

A duális rendszer keretein belül **az állam által elismert szakmákban lehet képesítést szerezni**. Ezeknek a szakmáknak a tartalmát az állami, a munkaadói és a munkavállalói oldal szervezeteinek szoros együttműködésével állapítják meg, mint ahogyan azt az előző fejezetben láttuk. Ennek az a **célja, hogy az egész ország területén megvalósulhasson az egységes szakképzés**.

A szakképzési jegyzékben lévő szakmák száma állandóan változik, mivel új szakmákat vesznek fel, régieket hagynak el, sőt az utóbbi időben megfigyelhető, hogy több olyan rokonszakmát összevontak, amelyeknek közös a követelmény-rendszere.

Az elsajátítható szakmákat a **Szakmajegyzék** tartalmazza, ami az OKJ-hez hasonló. Ebben minden szakmáról megtalálhatók a velük kapcsolatos információk. Ilyenek:

- a szakma neve,
- a szakma megnevezése,
- a képzés tartalma,
- a képzés ideje,
- a képzés során átadandó készségek és ismeretek,
- a képzés keretterve,
- a vizsgakövetelmények,
- a bizonyítvány tartalma.

A képzési programok elkészítésekor körültekintően kell eljárni, figyelembe kell venni a gazdasági és technológiai változásokat. Ez a szövetségi minisztériumok, szakszervezetek, Szövetségi Szakképzési Intézet (BIBB) részvételével történik.

10.2.8 A kerettantervek

A képzés tartalmi szabályozása kerettantervekkel történik, melyek az egyes szakképzési rendekhez tartoznak. Ezekben meghatározásra került az üzemi képzés időkerete, annak felosztása és az ismeretek elsajátításának sorrendje. A fentiek alapján készítik el az üzemek a saját **helyi tantervüket**, amely az előírtakon kívül tartalmazhat további követelményeket is. **A kötelező szakmai és elméleti órák összetétele tartományonként változó**.

A folyamatosan változó, fejlődő termelés hatására szükséges a kerettantervek változtatása is. **A kerettantervek felülvizsgálatát, újak létrehozását bármely, a szakképzésben résztvevő testület javasolhatja**. A változtatások egy

többlépcsős folyamatban mehetnek végbe. Először a Szövetségi Szakképzési Intézet (BIBB) javaslatot tesz a változtatásokra, ezt követően a munkaadók, szakszervezetek, kamarák megvitatják, és ez alapján a BIBB előkészíti az új rendtartás tervezetét. Miután elkészült, ezt az egyes tartományok lebontják a saját igényeiknek megfelelően, majd az egyes üzemek adaptálják a helyi igényekhez.

10.2.9 Megszerezhető bizonyítványok

A német duális rendszerben a következő szintű és tartalmú **bizonyítványok** szerezhetők.

1. Képzési bizonyítvány (ipari tanuló bizonyítvány). Ezt a tanuló a munkaadójától kérheti, amely tulajdonképpen igazolja az üzemi gyakorlatot, egy munkahelyi referencia.

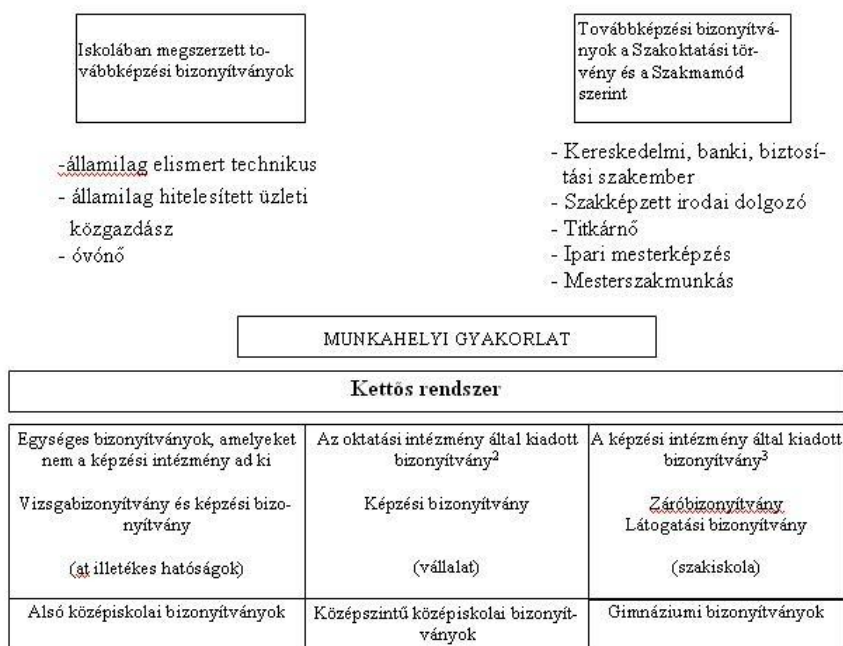
2. Szakiskolai bizonyítvány, mely lehet záró bizonyítvány vagy látogatási bizonyítvány. Ezt a szakiskolák állítják ki, igazolva a tanulmányok sikeres elvégzését. Amennyiben nem tudott eleget tenni az iskola minimális követelményeinek, úgy csak látogatási bizonyítványt kaphat a hallgató.

3. A középszintű vizsgabizonyítvány, mint az előző is, a tanulónak a szakképzésben elért szintjét tanúsítja. Kiadása a kamarák feladata. A bizonyítvány igazolja, hogy a tanuló teljesítette a záróvizsgára bocsátás minden feltételét. Azon iskolákban, ahol a szakképzés 3-3,5 évig tart, a középszintű vizsgákra a második év után kerül sor, míg a 2-2,5 éves kurzusokon az első év végén van.

4. A kamarák által kiadott záró vizsgabizonyítvány. Tulajdonképpen ez a valódi szakmunkás bizonyítvány, amely **igazolja a sikeres záróvizsgák meglétét**. A záróvizsgák megszervezése, lebonyolítása a kamarák feladata. A vizsgabizottságban egyenlő számban vannak jelen a munkavállalók és a munkaadók. A ket-tős rendszerű vizsgák nyílt jellegűek, mivel külső vizsgák, és a társadalom különböző csoportjai is részt vesznek a vizsgáztatásban.

A záró vizsgabizonyítvány (szakmunkás bizonyítvány) feljogosítja a tulajdonosát, hogy szakosított intézményben tanuljon tovább, ahol mester, illetve technikus bizonyítványt szerezhet.

Megszerezhető bizonyítványok a duális rendszerben



(Szabó Gábor nyomán)

57. ábra: A duális rendszerben megszerezhető bizonyítványok

2.7.1. A tanárok

A szakiskolákban a következő **végzettségű tanárok** taníthatnak:

- tanár iskolai műhelyben,
- szaktanár,
- felsőfokú végzettségű tanár.

A „műhelytanárok” csak az iskolai műhelyekben oktatnak, míg a szaktanárok gyakorlati ismereteket is taníthatnak.

Az iskolákban tanító tanárok szakmunkásképző iskolai tanári végzettséggel rendelkeznek, amelyet 8 féléves egyetemi tanulmány és 2 féléves szakmai gyakorlat után szerezhetnek meg. A tanárok egy szakterület és egy általános tárgy tanítására kapnak jogosultságot, ami lehetővé teszi teljes leterhelésüket, ami heti viszonylatban 23 órát jelent.

A gyakorlati órát szakoktatók tartják, akik minimum középfokú végzettséggel, mestervizsgával és legalább 3 év szakmai gyakorlattal rendelkeznek, és 2

féléves pedagógiai kurzust is el kellett végezniük. Heti kötelező óraszámuk 26 óra.

Szakoktatók

A szakoktatók többsége munka mellett képezi a tanulókat, sokszor többet is. A szakoktatók felelősséggel tartoznak a rájuk bízott tanulók szakmai előmeneteléért és egyéni fejlődésükért is. Tudásukon múlik a képzés sikere. Csak azok lehetnek szakoktatók, akik az alábbi személyi és szakmai feltételeknek eleget tesznek:

- az adott államilag elismert szakmában (abban, amelyben képzést akar folytatni) mestervizsgával rendelkezik,
- az adott szakmának megfelelő szaktanulmányok záróvizsgájával és munkapedagógiai alkalmassággal rendelkezik,
- szabadfoglalkozás esetén működési engedélye van.

A nagyobb üzemek oktatási központjaiban független oktatók dolgoznak, akik a szakoktatókkal azonos végzettséggel rendelkeznek. Heti óraszámuk általában igazodva az üzemi viszonyokhoz 37 óra/hét.

10.2.10 Finanszírozás

A német duális szakképzés **gyakorlati képzésének a terheit maguk a vállalatok** viselik. A kamarai tagoknak csak mintegy harmada vesz részt a képzésben, a többi „tag” a munkaerőpiacról szerzi be munkásait, nem költve semmit képzésükre. Első pillanatra ésszerűtlen ez a finanszírozás, mely azonban lehetővé teszi, hogy a képzőhelyek államilag szabályozott piaca működjön, és a szakképzés társadalmi összköltsége relatíve alacsony maradjon.

Gyakorlati képzésbe olyan vállalatok, üzemek kapcsolódnak be, ahol megéri és van rá kereslet. A képző helyek döntően nyereségesek, mivel a képzési hozzájárulások és a tanulók munkájából származó jövedelem fedezi a képzési költségeket. Amennyiben ez mégsem valósul meg, akkor a képző üzemeknek megvan az a nagy lehetősége, hogy előre tervezhetik munkaerő-szükségletüket, kiválaszthatják a jól kvalifikált szakmunkásokat, üzemspecifikus képzési rendszert alakíthatnak ki és reklámtevékenységet is folytathatnak. Azon szakmák esetében, ahol kevés a tanulóhely, **tartományi, illetve szövetségi költségvetési hozzájárulásokat vesznek igénybe.**

A duális képzés előnyei

1. A szakképzés: befektetés a jövőbe

A szakképzési befektetés a gazdasági jövőt célzó befektetés, hiszen a vállalat szakembereinek minősége kiemelkedő tényező a vállalat sikere terén. E felismerésből adódóan nagyon sok vállalat hajlandó saját költségén szakmai képzést nyújtani.

2. Szakképzés és gyakorlat

A duális szakképzés elsődleges ismertetőjegye a gyakorlatra való építkezés. A szakképesített munkaerő, jogosítványa megszerzése után azonnal alkalmas szakmunkára.

3. Szakképzés minden fiatalnak

A gazdasági, technikai fejlődés európai viszonylatban is egyre hangsúlyozottabban megköveteli a szakképesített munkaerőt a társadalmi élet minden területén. Ezzel szemben egyre csökken az igény a szakképzetlen munkaerő iránt, akik egyre növekvő rizikótényezővé válnak a munkaerőpiacon. A duális rendszer alapfilozófiája, hogy **lehetőleg minden fiatal részesüljön egy, a választása és képessége szerinti szakképzésben.**

4. Szakképzési piac

A duális képzési rendszerre meghatározó jelleggel bír egyfelől a vállalatok tanulóhely-kínálata, másfelől a fiatalok részéről e helyek iránt tanúsított kereslet. A duális rendszer lehetőséget ad a két oldal találkozására úgy, hogy ebből lehetőleg mindkét fél profitáljon. A duális szakképzés mindenkor oktatási struktúráját **a kereslet és kínálat**, tehát a piac mechanizmusai határozzák meg.

5. A vállalatok szakképzői alkalmassága

A vállalati szakmai képzés csak olyan egységben lehetséges, amely rendelkezik olyan oktatói állománnyal, amely pedagógiai és szakmai szempontból megfelel az állami előírások alapvető követelményeinek. A vállalatok alkalmasságának folyamatos felügyeletét a kamarák látják el.

6. Elismert szakmák képzése

A duális rendszeren belül kizárólag **az államilag elismert szakmákban folyik szakképzés**, a kerettantervi követelményekre. Az egységes felépítés nagy mobilitást és rugalmasságot biztosít a képzett szakembereknek, mellyel hozzá-

járul a szakképzett munkaerő ésszerű mobilitásához, egységes minőségi szint kialakításához, valamint a munkaerőpiac optimalizálásához.

7. A képzés önkéntességi elve

A fennálló törvények értelmében sem a vállalatok nem kötelezhetőek szakképzés nyújtására, sem a fiatalok egy szakma elsajátítására. Mégis a nagyfokú érdeklődés azt bizonyítja, hogy a **duális szakképzés egyformán érdeke a vállalatoknak és a fiataloknak**. Az előzőknek szakképzett munkaerő-utánpótlást biztosít, az utóbbiaknak megnyitja az utat a biztos munkahely és a tartós kereseti lehetőség felé.

8. Korszerű szakképzés

Mivel a vállalatok képezik a jövő szakembereit, ezért folyamatosan ellenőrzik a szakképzést szabályozó előírások időszerűségét, és indokolt esetben korszerűsítik azokat. Ugyanakkor állandóan dolgoznak a szakképzés eszköztárának modernizálásán és az ismeretek korszerű előadásának, illetve elsajátításának módszerein. Az **új módszerekkel** továbbképző tanfolyamokon ismertetik meg a szakképzőket. Arra törekednek, hogy a szakiskolák műszaki felszereltsége is lépést tartson az egyre növekvő igényekkel.

9. Állandó továbbképzés

A szakképzés befejezése napjainkban csupán az egy életen át tartó továbbképzés kezdetét jelenti. Az alapvető szakképzésnek, a szakmai ismeretek és képességek elsajátításával párhuzamosan tudatosítani kell az egyénben az alkalmazkodó képesség növelésének és **az életen át tartó tanulásnak a szükségességét**.

10. Együttműködés a szakképzésben

A szakmai képzés zavartalan működésének egyik legfontosabb feltétele **az érdekelt felek kooperációja**. Ez a gyakorlatban a munkaadók, a munkavállalók, az állam és a tanügy együttműködését jelenti. Ez biztosítja társadalmi szempontból az elvárt változtatások széleskörű elfogadását és támogatását.

A duális rendszer hátrányai

Természetesen a duális képzéssel szemben is fogalmazódnak meg **kritikák**, ellenvélemények. A kritikusok általában az alábbi ellenérveket hozzák fel a rendszerrel szemben:

1. Az üzemi képzés keretében **túlságosan speciális** ismereteket kapnak a tanulók. Ez pedig megnehezíti a pályamódosítást, más cégnél való elhelyezkedést.
2. Sokszor **képzésen kívüli tevékenységet** végeztetnek az üzemekben velük.
3. Az üzemek különbözősége miatt (nagyság, technikai, technológiai szint, szervezettség) **nem biztosított az azonos körülmények közötti képzés**. Ez differenciálódáshoz vezet.
4. Az automatizáció miatt **csökken a szakmunkások iránti igény**, és nő a széles alapismeretekkel, jól konvertálható tudással rendelkező, flexibilis technikusok iránti kereslet.
5. A duális rendszerben **az elméleti tudás másodlagos szerepet játszik**. Ezért lehetetlen az egyenértékűség felé való törekvés.
6. A rendszer egyik legvitatottabb pontja **a korai differenciálás problémája**. A tanulók nagyon korán kénytelenek választani, holott még nem biztos, hogy rendelkeznek az ehhez szükséges ismeretekkel, képességekkel.

10.2.11 Az európai közösség

A duális rendszert továbbélése szempontjából nagy **kihívást jelent az egységesülő Európa**. Az Európai Közösség tagállamai között szabadabbá váló munkaerő-áramlás következtében az egyes országok képzési rendszerei mintegy **konkurenciát** teremtenek egymásnak. A maastrichti egyezmény értelmében még minden ország megőrizheti képzésének önállóságát, azonban az egyesülési folyamat előrehaladottságával megpróbálják a képzési rendszereket is egységesíteni. Már most is úgy érzik, hogy a duális rendszerükből kikerülő szakmunkásokat leértékeli a brüsszeli besorolás a más szakközépiskolákban végzettekkel szemben.

10.2.12 A képzés individualizálása

A duális rendszer továbbfejlesztésében **egyre nagyobb szerepet kap az egyéni sajátosságok figyelembevétele, az oktatás individualizálása**. Ez az igény egyre fokozottabb formában jelenik meg mind a munkavállalók, mind a munkaadók részéről.

A hagyományos képzésben az üzemek olyan oktatást folytattak, hogy az egyes évfolyamokon levő különbségeket eltüntették. Látható tehát az a probléma, amit megpróbálnak eltüntetni, azaz a különböző képességű és egyéni sajátosságokkal rendelkező tanulók megfelelő differenciált képzése.

Az önállóság mint oktatási cél: Az önállóság úgy hozza elő a képességeket, hogy a saját elhatározás alapján az elgondolás eredményei megtalálhatók, a saját felelősségben tett elhatározások felfoghatók, s ez alapján úgy cselekedjenek az emberek, hogy a saját cselekedeteiért kezesskedjenek is.

Az individualizáció által minden tanuló a képzéstípus szerint, eltérő tanulási sebességgel, és a pályák önálló választásával érheti el célját. **Az önvezérelt tanulás a tanár-diák kapcsolatban egy egészen új kapcsolatot tételez fel.** Ha jól van felépítve a feladat, akkor a tanár szerepe csupán a segítség, a nehézségek, a munkafolyamat vázolója. Ez a feladat legjobban a már jól kipróbált **projekt módszer** segítségével lehetséges.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

10.3.1 Összefoglalás

A téma feldolgozásával képet kaptunk a duális szakképzés kialakulásáról és annak működéséről a németországi gyakorlat alapján.

Betekintést nyertünk a szak- és közismereti képzés arányaiba, felépítésébe.

Bemutatásra került a rendszer szabályozása és finanszírozhatósága, majd végezetül az európai közösség duális szakképzéssel kapcsolatos álláspontját tekintettük át, illetve napjaink rendszert érintő kihívásairól kaptunk képet.

10.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Értelmezze a duális képzés fogalmát és létrejöttének előzményeit!
2. Mutassa be a német iskolai és szakmai képzés szerkezetét!
3. Sorolja fel a szakiskolai képzés jellemzőit, mutassa be a szakiskolák típusait!
4. Milyen szerepet töltenek be az üzemi képzőhelyek és a vállalatok a szakképzésben?
5. Mit jelent a „szabályozás dualitása”? Értelmezze!
6. Ismertesse a kamarák szerepét a szakképzésben!
7. Milyen előnyei vannak a duális képzésnek?
8. Melyek a duális rendszer hátrányai?

11. LECKE: ÚJ TANULÁSI RENDSZEREK ÉS FORMÁK – DIGITÁLIS KÉPZÉS

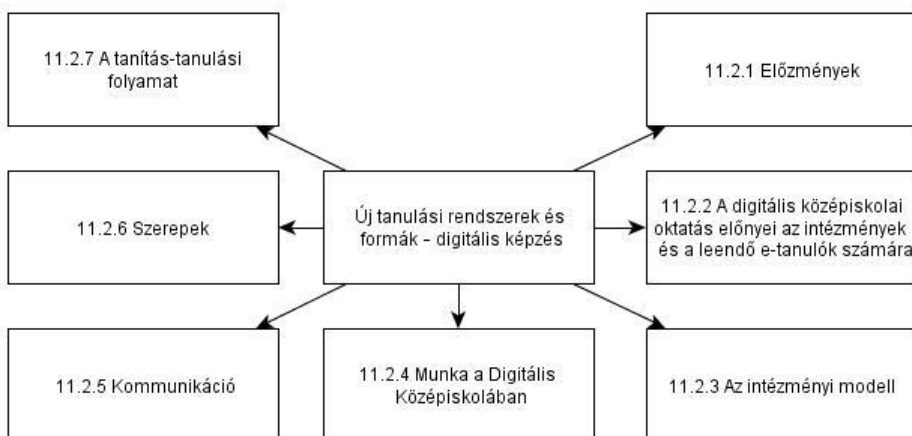
11.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet tanulmányozásával a hallgatók megismerik egy működő elektronikus képzési rendszer felépítését és működését!

Meg tudják nevezni a rendszer elemeit és azok rendszerben betöltött szerepeit.

Képet kapnak a tanulási folyamatról.

11.2 TANANYAG



58. ábra:

11.2.1 Előzmények

A 2003-ban gimnáziumi keretek közt indult, majd 2006-ban szakképzésre is kiterjesztett digitális középiskolai oktatási tapasztalatokra támaszkodva jött létre a „**Digitális Középiskola – az interneten szervezett iskola**” oktatási modellje, technikai és tartalmi háttere.

A Digitális Középiskola azon felnőttek számára teszi lehetővé az **érettségi megszerzését**, akik rendszeres tartózkodási helyükről nehezen tudnának hagyományos, esti vagy levelező oktatási formákat követni, mert

- ilyen oktatást nyújtó iskolától távol, kistelepüléseken élnek,
- mozgásukban korlátozottak,
- időbeosztásuk, életvitelük ezt nem teszi lehetővé.

Teszi ezt

- közoktatási normatív támogatás igénybevételével,
- alternatív kerettanterv alapján,
- a nappali oktatás átlag 15%-ának megfelelő jelenléti oktatással,

melyet

- digitális tananyagok és on-line tanár-diák kapcsolati kötelező óraszámok egészítenek ki átlagosan a nappali oktatás 54%-ára.
- Az interneten szervezett oktatás bevezetéséhez a középiskola támogatást kaphatott.
- Az Apertus Közalapítványtól módszertani és tartalmi területen, illetve
- új tanulási formák bevezetését támogató pályázatokból.

11.2.2 A digitális középiskolai oktatás előnyei az intézmények és a leendő e-tanulók számára

Közoktatási versenyképesség növelése – intézményi előnyök

Finanszírozható

A nemzeti köznevelési törvény értelmében meghatározott feltételek mellett a tananyag elektronikus adathordozón feldolgozható, és a pedagógus és az e-tanuló közötti kapcsolattartásra távközlési eszköz is közbeiktatható. A digitális középiskolai oktatásra kidolgozott és akkreditáltatott alternatív kerettanterv alapján folytatott oktatásra a törvényben meghatározott **normatív támogatás igényelhető**.

Több tanuló

A rugalmas, egyéni tanulási útvonalakat is jól kezelő oktatás olyanokat is bevonhat a közoktatásba, akik ezt lakóhelyük, életvitelük vagy anyagi helyzetük miatt eddig nem tehették meg. Az oktatási intézmény így **növelheti tanulólétszámát**.

Új módszerek, új képességek

Az elektronikus távoktatás bevezetése a tantestület **technikai és módszertani fejlődéséhez** is hozzájárul és motiválja azt. Képessé teszi az intézményt az új technológiák alkalmazására irányuló projektekben való részvételre. A pedagógusok pedig a változó igényekhez tudják igazítani munkájukat.

Új tartalmak

A Digitális Középiskola számára létrehozott **digitális tananyagok** bővítik a választható „tankönyvek” számát, hiszen a középiskola egyéb képzései számára is megrendelheti azokat. A változatos és magas színvonalú oktatás erősíti az intézmény hírnevét.

Esély a szakképesítés megszerzéséhez, a munkaerőpiaci potenciál növeléséhez – e-tanulói előnyök

- **Rugalmasan ütemezhető** időbeosztásban, család és/vagy munka mellett is elvégezhető.
- A virtuális tanulási tér lehetőséget ad személyes tutori segítség igénybevételére.
- A kevesebb jelenléti óra kevesebb utazással jár; az erre fordított időt, pénzt és energiát a tanulásban lehet kamatoztatni.
- Egyéni ütemben, az egyéni hiányosságok pótlásával vagy a már megszerzett képességek hasznosításával lehet haladni.
- Az elektronikus eszközök és alkalmazások használatával automatikusan fejlődik az e-kompetencia.
- Az elsajátított önálló tanulási technikák az **egész életen át tartó tanulásban** hasznosíthatók.

Az iskolázottsági szint javulása – térségi előnyök

Az érettségi megszerzésével a **térség iskolázottsági szintje nő**, az érettségivel rendelkezők további szakirányú képzésbe is bevonhatók. Mindez növeli a térség gazdasági vonzerejét.

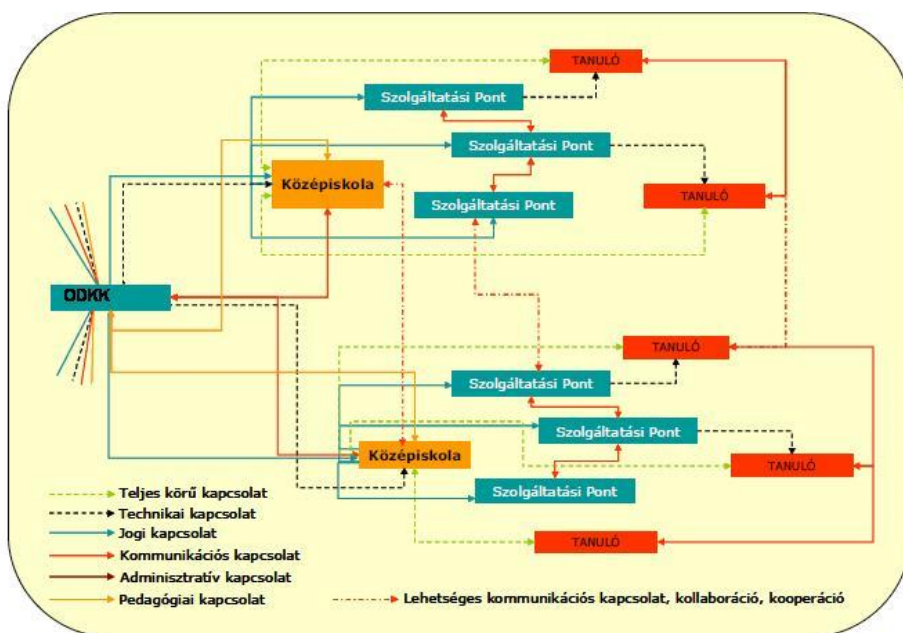
A digitális középiskolai oktatás megkezdéséhez kapcsolódó tevékenységek

A középiskola alapító okiratában szerepeltetni kell az iskolarendszerű felnőttoktatási tevékenységet. Amennyiben ez nem szerepel, módosítani kell az alapító okiratot, és a változásokat be kell jelenteni. Az alapító okirat változtatására a szorgalmi időszakon kívül, a nyári szünet alatt van lehetőség.

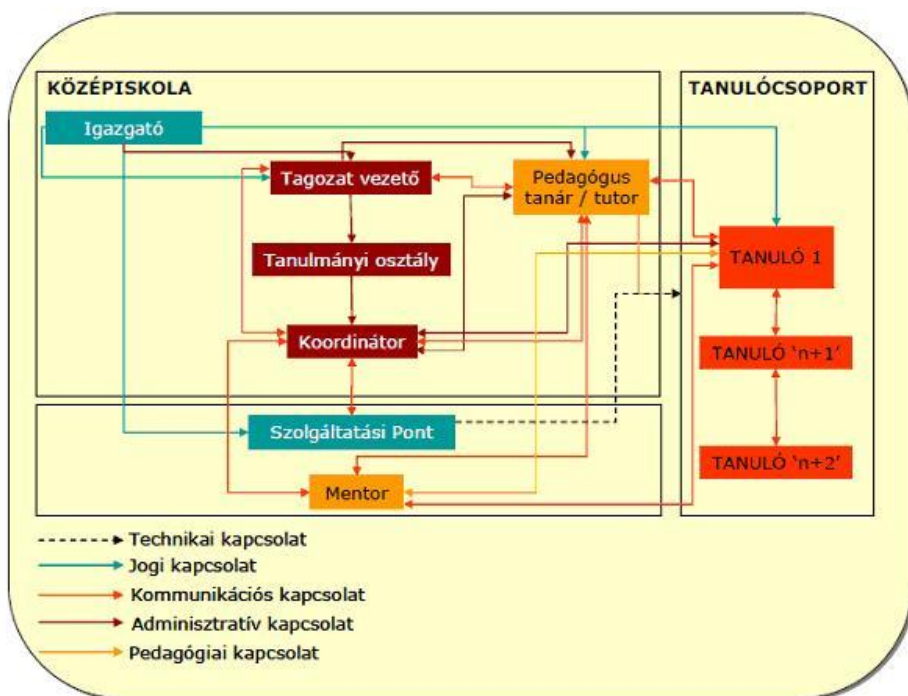
- Az akkreditált alternatív kerettanterv alapján **ki kell dolgozni a helyi tantervet.**
 - A kerettanterv az összes óraszám adott százalékára tesz javaslatot, amit az intézmények helyi tantervükben 100%-ra egészítenek ki.
 - A tantárgyi óraszámok a kötelező, szervezett tanulás keretében zajló önálló digitális és csoportos jelenléti konzultációs tanórák számából adódnak. Ennek mennyisége összességében, a nappali oktatás óraszámának átlagosan több mint 50%-a.
 - Adott tantárgyon belül a csoportos jelenléti konzultáció az összes óraszám átlag 27%-a, az önálló digitális tanórák száma átlag 73%-a.
 - A normatíva szempontjából fontos heti átlag óraszám 15 óra, amiből átlag heti 4 jelenléti konzultációs tanóra, 11 pedig önálló digitális tanóra.
- Át kell tekinteni és átdolgozni a középiskola dokumentumait:
 - A szervezeti és működési szabályzatot:
 - az új tevékenységhez kapcsolódó személyek – pl. tagozatvezető, tutor, mentor – integrálása, és a rájuk vonatkozó szabályok;
 - a külső kapcsolatok rendszere (Digitális Középiskola Központ, Szolgáltatási Pontok, egyéb együttműködő intézmények);
 - az intézmény munkarendje (szombati jelenléti oktatási napok, on-line jelenlét).
 - A házirendet:
 - a tanítás rendjére, a tananyagra, a mulasztásra vonatkozó feltételek.
 - A pedagógiai programot:
 - célok, eszközök és eljárások;
 - módszerek és tananyagok;
 - tantárgyak, óraszámok és számonkérés.
 - Az intézményi minőségirányítási programot:
 - a minőség és teljesítmény értékelésének módszerei, eszközei és tartalma;
 - partnerkapcsolatokra vonatkozó eljárások;
 - kommunikációs csatornák és marketing módszerek;
 - adatok tárolása.
- Meg kell teremteni a Digitális Középiskola **működési feltételeit:**
 - **Technikai feltételek:**
 - szerver, számítógép munkaállomások,
 - Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezet,
 - tananyagtartalmak.
 - **Személyi feltételek:**

- oktatásszervező vagy koordinátor kijelölése és képzése a „Tanulmányi Osztály” feladatainak ellátására,
 - tutorok kijelölése és továbbképzése, különös tekintettel a digitális eszközök alkalmazásával járó teendőkre,
 - Szolgáltatási Pontok kiválasztása és szerződtetése,
 - tanulómgartó háló/rendszer szervezése.
- Meg kell hirdetni az oktatást.
 - Meg kell szervezni az e-tanulók toborzását: nyílt napok, tájékoztatók tartását.
 - A tanrend alapját az aktuális oktatásért felelős miniszteri rendelet adja.

11.2.3 Az intézményi modell



59. ábra: Az országos hálózat felépítése



60. ábra: A középiskola kapcsolatai

Az Országos Digitális Középiskola Központ szolgáltatásai

Az Országos Digitális Középiskola Központ **a modellhez csatlakozó intézményeket segíti** az oktatás megkezdésében, a működtetés során szakmai segítséget nyújt, és az intézményi háló segítségével lehetőséget teremt az erőforrások hatékony kihasználására és a megvalósuló oktatás jó minőségére.

- **Központi szerveren biztosítja**
 - a hálózati közösségi szolgáltatásokat;
 - a frissítéseket;
 - a digitális tananyag elosztó rendszerét.
- **Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezetet (ITAK)** biztosít licenjdíjaktól mentesen.
 - Az Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezet biztosítja a nemzeti köznevelési törvény és végrehajtási rendeletei által meg-

határozott adatszolgáltatásoknak való megfeleléshez szükséges adatok rögzítését, kimutatását.

- Moduláris felépítésű, iskola adminisztrációs rendszerhez csatlakoztatható, de önmagában is képes a normatíva igényléséhez szükséges adatrögzítési, nyilvántartási és kimutatási feladatokra.
- Szabványos adatkommunikációt használ, ami lehetővé teszi a más iskola adminisztrációs rendszerekkel való adatkommunikációt.
- Támogatja a kollaborációt intézményen belül, és az intézmények között is központi szintű kollaborációs szolgáltatásokkal segít.

- **Digitális középiskolai tananyagot biztosít**

- az elfogadott kerettantervre épülő tantárgystruktúrában,
- licenclésre épülő, a szerzői jogra vonatkozó előírások betartását biztosító rendszerben,
- SCORM tananyagszabványra épülő digitális tananyagokkal, mely lehetővé teszi más, szabványos tananyagok felhasználását is, a középiskola választása szerint.

- **Információs Központot** hoz létre és működtet az alábbi szolgáltatásokkal:

- folyamatos és rendszerezett tájékoztatás,
- helpdesk szolgáltatás,
- rendszeres szakmai Digitális Középiskola Kiadvány készítése,
- ITAK lokális telepítése és testre szabása,
- az intézmények felkészítése szabályzataik és programjaik átalakítására,
- pedagógusok továbbképzése,
- szakmai workshopok szervezése.

11.2.4 Munka a Digitális Középiskolában

Az elektronikus távoktatás **alapjaiban nem különbözik a hagyományos oktatástól**: az *e-tanulók* *szaktanárok* segítségével tanulják meg a *tananyagot*, tudásukat *osztályzatokkal* értékelik, amit *évközi munkájukra*, illetve *szóbeli vagy írásbeli beszámolóikra, vizsgáikra* kapnak.

A digitális tananyaghordozók és kommunikációs csatornák a hagyományos szerepek és tevékenységek tartalmát, egymáshoz való viszonyát változtatják meg.

Idő és tér

A tanulási folyamat **rugalmas időbeosztásban és bárhol megvalósulhat**. Egy anyagrész vagy téma elsajátítása egyénenként különböző időt vehet igény-

be, ami nem befolyásolja a tanulóközösség egészének haladását. Ezt természetesen bizonyos keretek közé kell szorítani, és van néhány tényező, ami meghatározza az aktuális tanulási feltételeket.

Időrend, ütemezés

A tanulás ütemezését befolyásolja, hogy a Digitális Középiskola alternatív kerettantervre vonatkozó szabályozás szerint az e-tanulóknak **félévenként tantárgyi vizsgát kell tenniük**.

Ahol a tantárgyi óraszám ezt megengedi, a tantárgyak oktatását lehet féléves szakaszokra bontva szervezni. Az ilyen szakaszok javasolt időtartama 7 hét.

A jelenléti konzultációs órák a tanévre elosztva kb. 2-3 hetente 1 napos, 8 óras jelenléti oktatásra szervezhetők.

Az e-tanuló tanulási lehetőségei

A digitális tananyaghoz való hozzáféréshez megfelelő kapacitású és felszereltségű **számítógép és nagy sávszélességű internet hozzáférés** szükséges. Ez rendelkezésre állhat:

- az e-tanuló otthonában,
- az e-tanuló munkahelyén (ha hozzájárulnak a tanulás célú használatához),
- a Szolgáltatási Pontokban,
- a Digitális Középiskolát működtető intézményben.

Minél közelebb van a tanulás helye az e-tanuló lakó- vagy munkahelyéhez, annál rugalmasabb a tanulási folyamat ütemezése, és annál kevesebb erőfeszítést igényel a tanulás helyének elérése.

- Az oktatási követelményekben szereplő, vizsgakörülmények között folytatott számonkérés
- a Szolgáltatási Pontokban vagy
- a Digitális Középiskolát működtető középiskolában történik.

A félévi és év végi, illetve érettségi vizsgák a Digitális Középiskolát működtető középiskolában valósulnak meg.

11.2.5 Kommunikáció

Az e-oktatásban a kommunikáció **több csatornán folyik**. Legnagyobb különbség a szinkron – azaz egy időben történő – kommunikáció mellett az aszinkron, azaz eltérő időben megvalósuló kommunikáció.

Szinkron kommunikáció

Jelenléti szinkron kommunikáció valósulhat meg a tutorral, a tanulótársakkal, illetve az adminisztráció munkatársaival a jelenléti oktatás alkalmával. A kommunikáció tartalma lehet ismeretszerzés, problémamegoldás, visszajelzés, beszámoló, vizsga, személyes ügyintézés, tapasztalatcsere.

Digitális szinkron kommunikáció valósulhat meg az előbb említett résztvevők között, illetve a Digitális Középiskola hálózat bármely tagja vagy csoportja között (vezetők, adminisztrátorok, szakmai csoportok) a csevegő vagy webkonferencia alkalmazásokon keresztül. A kommunikáció célja és tartalma ismeretszerzés, problémamegoldás, visszajelzés, tapasztalatcsere, információ-szerzés, ügyintézés.

Aszinkron kommunikáció

A **digitális aszinkron kommunikáció** jellegzetessége, hogy a kezdeményező és a megszólított felek nem egy időben küldik és kapják, illetve reagálnak az üzenetre. Eszközei az e-mail, a fórum, esetleg a blog. Aszinkron kommunikáció a hálózat bármely tagja vagy csoportja között megvalósulhat intézményen belül és intézmények között is. Alkalmas tapasztalatcserére, információ- és ismeretszerzésre, ügyintézésre, problémamegoldásra és visszajelzésre azzal, hogy a kommunikáció lezárása hosszabb időt vehet igénybe.

A fórumok kiemelt szerepet kapnak azáltal, hogy minden üzenet minden fórumtag számára bármikor elérhető.

11.2.6 Szerepek

Az elektronikus távoktatás rendszere és a digitális tananyagok a tanulási folyamat szereplőinek feladatait, felelősségét és tevékenységeit változtatja meg leginkább.

Az e-tanuló

A tanuló **hagyományos feladata** a tanulás és a számonkérési követelmények teljesítése. Az e-tanulónak **egyéb feladatai** is vannak, amivel felelőssége a tanulási sikerben megnő.

- Ütemeznie kell a tanulást.
 - Segítség: a kötelező feladatok, vizsgák, a jelenléti oktatás határidői.
- Meg kell ismernie tanulási stílusát, és ki kell alakítania a megfelelő tanulási stratégiát.
 - Segítség: a tananyag felépítése, a kötelező feladatok; tutori és mentori támogatás.

- Ismernie kell az Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezet szolgáltatásait, a navigálási és tartalmi elemeket.
 - Segítség: tutori és mentori támogatás, informatika tantárgy.
- Önállóan kell tanulnia az ütemezésnek megfelelően.
 - Segítség: tutori és mentori támogatás, a tananyagba épített segít-ségek.
- Ellenőriznie és értékelnie kell saját fejlődését.
 - Segítség: kötelező tesztek, vizsgák rendszere, önértékelő eszközök, tutori és mentori támogatás.
- Fel kell ismernie a tanulást akadályozó tényezőket, és segítséget kell kérnie azok elhárításához, ha önmaga ezt nem tudja megoldani.
- És természetesen fel kell készülnie, meg kell jelennie a konzultációs órákon, jelenléti számonkéréseken, vizsgákon. A hiánnyal kapcsolat-ban a házirend előírásait kell követnie.

A tutor

A Digitális Középiskola kevert (blended) oktatási modelljében **a tutor szerepe kettős, ezáltal feladatai is változatosak**: a hagyományos szaktanári feladatok e-tutori teendőkkel is kiegészülnek. Sőt, ahogy az egyes tantárgyi óraszámok aránya elbillen az önálló digitális tanulás javára, a tutori feladatokban is hangsúlyosabbá válik az újszerű, digitális tanulás-támogató szerep.

A tanári munka hagyományos mérőszáma, a megtartott tanóraszám a digitális középiskolai oktatásban sem kerülhet meg, mert a normatív támogatás igénylésének kötelező eleme. Az Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezet alkalmas arra, hogy pontosan mérje és kimutathatóvá tegye a digitális tutor-tanuló kapcsolat idejét és a megvalósult tevékenységeket. A kettő tanítás-tanulási forma – jelenléti és digitális – óráinak összege adja **az oktatás elszámolhatóságának alapját**.

- A tutor szaktanár lévén **ismeri a tananyagot**: ha az e-tanulónak önálló tanulása során értelmezési problémái, szakmai kérdései vannak, e-tutorként rá kell vezetnie őt a válasz vagy megoldás megtalálására.
- **Követi az e-tanulói aktivitást**: megfelelő ütemben és minőségben tanul-e, mert ha nem, be kell avatkoznia a tanulási folyamatba.
- **Elérhető**: az e-tanulói kérdésekre és problémákra a lehető leggyorsabban reagálnia kell. Munkájával folyamatosan fenntartja az e-tanulói motivációt.
- A jelenléti konzultációs órák tanáráként azok előkészítése (eszközök, feladatok stb.) során feltárja a tananyag gyenge pontjait és az e-tanulók

szaktantárgyi problémáit, majd ezek figyelembe vételével **felkészül a jelenléti órákra és megtartja azokat.**

- Alapos és részletes **adminisztrációt vezet:** az e-tanuló és saját munkája értékeléséhez, dokumentálásához. A jelenléti oktatással kapcsolatos dokumentációt (jelenléti ív, naplóvezetés stb.) elkészíti.
- Kialakítja a **számonkérés** menetét: vizsgasorok, tételek, értékelés.
- **Vizsgáztatja** és értékeli az e-tanulókat.
- Digitális **tananyagfejlesztői ismeretekkel rendelkezik:** a tananyag erősségeinek és gyenge pontjainak feltárásához, a tananyag továbbfejlesztésében és gondozásában való együttműködéshez, igény esetén további feladatsorok készítéséhez.
- Az átlagosnál jobb **IKT-kompetenciával rendelkezik:** a rendszerek használatához, a technikai problémák kezeléséhez, az e-kommunikáció jellegzetességeinek hatékony alkalmazásához.
- **Csapatban dolgozik:** kapcsolatot kell tartania a mentorokkal és a szakmai csoportokkal, hogy az e-tanulót minél alaposabban megismerje, a legjobb gyakorlatokat alkalmazza, tapasztalatait továbbadja, az oktatás színvonalát és egységességét biztosítsa.

A mentor

A Digitális Középiskola oktatási hatékonysága jelentősen növelhető a közoktatási tevékenységet kiegészítő **személyes mentori segítséggel.** Ez a középiskola keretei között nem biztosítható, de kiegészítő projektként a Digitális Középiskola tevékenységével összehangolva jelentős segítséget nyújthat az oktatásban résztvevők számára részvételük feltételeinek megteremtésében és motiváltságuk megőrzésében. A mentornak nagy szerepe lehet a tanulómegtartó háló hatékony működésében.

- A személyes kapcsolattartás adta lehetőséggel élve, próbálja a lemorzsolódást megelőzni, a felzárkózást segíteni.
- Segítséget nyújt a tanulást hátráltató vagy megakadályozó szociális problémák megoldásában.
- Motiválja az e-tanulót.
- Kapcsolatot tart a tutorokkal és a szakmai csoportokkal, hogy az e-tanulót minél alaposabban megismerje, problémáinak elhárításában hatékonyan működjön közre, megelőzze a lemorzsolódást, megelőzze az e-tanulói sikertelenséget.

A Középiskola

A Digitális Középiskola modellben **az intézmény kettős jellegű: valós és virtuális, ahogy az oktatás is vegyes: jelenléti és e-oktatás**. Feladatai tulajdonképpen megegyeznek a hagyományos felnőttoktatási feladatokkal, de a virtuális tanítás-tanulási tér az előzőekben felsorolt jellegzetességei a hagyományos folyamatokat és eszközöket módosítják.

- A Középiskola vezetői és adminisztrációt végző munkatársai számára szükséges
 - az Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezet adminisztratív felületének alapos ismerete,
 - az e-kommunikációs eszközök használata,
 - a dokumentumok elektronikus hozzáférhetőségének (jelentkezési lap, panasz, iskolalátogatási igazolás stb.) biztosítása.
- Adatot szolgáltat a nemzeti köznevelési törvényben és végrehajtási rendeleteiben leírtak szerint. Az oktatás egészére kiterjedően biztosítja a nemzeti köznevelési törvény és végrehajtási rendeletei vonatkozó részeinek betartását.
- Kijelöli az oktatást közvetlenül irányító Tagozatvezetőt (igazgatóhelyettest), az operatív teendőket ellátó adminisztrátort, valamint a tutorokat.
- Gondoskodik a tutorok továbbképzéséről.
- Biztosítja az oktatás eszközeinek rendelkezésre állását és karbantartását az Intézményben és a Szolgáltatási Pontokon.
- Biztosítja a jelenléti oktatás színhelyét és eszközeit.
- A Középiskolában és a szerződötetett Szolgáltatási Pontokon megszervezi és biztosítja az Integrált Tanulási és Adminisztrációs Környezethez való megfelelő hozzáférést az oktatásban résztvevő adminisztrátorok, tutorok és e-tanulók számára.
- Meghirdeti a digitális középiskolai oktatást, és fogadja a beiratkozókat; elvégzi a szükséges dokumentációt és adatnyilvántartást.
- Meghatározza az oktatás ütemét, tartalmi elemeit, tanmenetét, órarendjét.
- Meghatározza a számonkérés tartalmi elemeit, módját, idejét.
- Irányítja és felügyeli az oktatás menetét és minőségét.
- Ellátja a Tanulmányi Osztály feladatait.
- Biztosítja, ellenőrzi és számon kéri a tanítás-tanulás dokumentálását szolgáló eszközöket.

- Megszervezi a tanévnyitót, a félévi és év végi értékeléseket, vizsgákat, központi méréseket, érettségi vizsgát.
- Kapcsolatot tart az Országos Digitális Középiskola Központtal, a hálózat többi tagjával, a Szolgáltatási Pontokkal és más, az oktatást vagy a tanulót segítő szervezetekkel.

A Szolgáltatási Pont

A Szolgáltatási Pontok **az önálló tanulás helyszínei**. Feladatuk, hogy a tanulóhoz szükséges alapvető infrastruktúrát, folyamatos működést, valamint informatikai támogatást nyújtsanak azoknak a tanulóknak, akik ezt igénylik: például nem rendelkeznek otthon internettel ellátott számítógéppel.

- A Szolgáltatási Pontok elérhetők, az eszközök rendelkezésre állnak:
 - heti 5 napon, 40 órában, amiből hetente egyszer legalább 6 óra nem munkanapra esik,
 - a nyitvatartási időt igyekeznek az e-tanulók tanulási szokásainak megfelelően kialakítani.
- A Szolgáltatási Pontok lehetőséget adnak a mentorok közreműködésére, akik az ott megjelenő tanulók számára nyújthatnak
 - tanulás módszertani,
 - életviteli,
 - ügyintézési segítséget, illetve
 - segítenek az igénybe vehető (az oktatási formában, a jelen projektben vagy egyéb helyi vagy országos szociális, érdekvédelmi stb. szervezet által megteremtett) támogatások megtalálásában és felhasználásában.

11.2.7 A tanítás-tanulási folyamat

A hagyományos tanítás-tanulási folyamat két szereplőjének megváltozott feladatairól az előbbiekben szóltunk. Aktívabb szerep és nagyobb felelősség hárul az **e-tanuló**ra, a **tutor** pedig a szaktanári segítség mellett inkább támogató, a tanulás akadályát elhárító, motiváló feladatot lát el. A harmadik szereplő, a tananyagot is tartalmazó **integrált tanulási környezet** ugyanakkor átvesz bizonyos tanári funkciókat, ezzel szerepe nagyobb a tanulásban, mint egy hagyományos tankönyvé.

A digitális tananyag

- A digitális tananyag és az integrált tanulási környezet, melyben megjelenik, bizonyos mértékig **irányítja az ismeretszerzést**; az ismeretek

egyik fő forrása: témákkal, leckékkel, animációkkal, szimulációkkal, feladatokkal.

- **Rendszerezi az ismereteket**, szervezi a megismerés lépéseit a tananyag felépítése, tagolása, a tananyagelemek közötti kapcsolatok, a feladatok révén.
- **Időzíti a tanulást**: a kötelező feladatok előírt ütemben való elvégzését ellenőrzi. Ez lehet egyéni ütem, de annak betartását követi.
- **Visszajelzést ad, értékeli**: a feladatsorok, önellenőrző kérdéssorok, vizsga kérdéssorok, a tanulási ütemről adott visszajelzések mind azt szolgálják, hogy az e-tanuló folyamatosan értékelni tudja haladását, a tananyag elsajátításának mértékét. Bizonyos értékelési mechanizmusok automatikusak, mások a tutor közreműködésének eredményei.
- **Információt ad** az ismeretek bővítésének lehetséges irányairól, és az internet használatával ezekhez hozzáférést is biztosít.
- A beépített segítséggel és navigációs eszközökkel **támogatja az önálló tanulást**, a felismert problémák megoldásának megtalálását a rendszerben.
- Az egyes feladatokhoz tartozó instrukciók és alkalmazások **eszközt adnak az e-tanuló kezébe** az önálló adatfeldolgozás elsajátításához és a csoportban való együttműködés megszervezéséhez, kivitelezéséhez (Információ menedzsment, kooperáció, kollaboráció.).

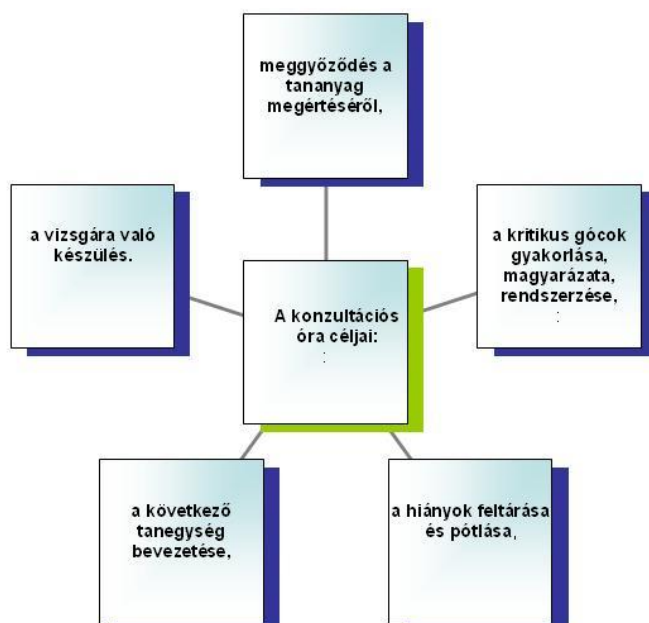
Az irányított önálló tanulás

- Az irányított önálló tanulás a digitális tananyag feldolgozása az e-tanuló, a Középiskola és a tutor által közösen meghatározott ütemben.
- **Célja** az ismeretek, készségek és kompetenciák elsajátítása, sikeres tantárgyi vizsga letétele.
- **Tevékenységei**: tanulás, gyakorlás, alkalmazás, önellenőrzés.
- Egyéb szükséges tevékenységek: időbeosztás, kommunikáció, kooperáció, kollaboráció, segítségkérés, segítségnyújtás, problémamegoldás.
- A digitális tanórak a tantárgyi óraszám részei. Nem teljesítésük hiányzásnak minősül, amit igazolni kell.

A jelenléti konzultáció

- A jelenléti konzultáció a helyi tanterv és ütemezés szerinti időpontban és helyszínen megvalósuló **tanóra**.

- Lehetőség szerint szombaton vagy munkaidőn kívül tartott oktatási nap, melynek rendszerességét és időtartamát az intézmény alakítja ki.
- Egy jelenléti napon több tantárgyból is szervezhető óra.
- A konzultációs órát megelőzően a tutor tájékozik a tanulóknak a digitális tananyagban végzett tevékenységéről és annak eredményességéről.



61. ábra: A konzultációs óra céljai

- A konzultációs órán bármely, a célokat szolgáló módszer alkalmazható: frontális munka, csoportmunka, egyéni vagy csoportos prezentáció, szimuláció, gyakorlat, írásbeli vagy szóbeli feladatmegoldás, projektfeladat stb.
- A szükséges eszközöket, szaktantermet a helyi viszonyokhoz illeszkedően a tutor igényli, készíti elő és felügyeli.
- A konzultációkon való részvétel kötelező, a hiányzást a házirend szerint kell igazolni.

Az értékelés

Az értékelés **célja kettős:**

- folyamatos visszajelzés ad a tanulási folyamat hatékonyságáról;

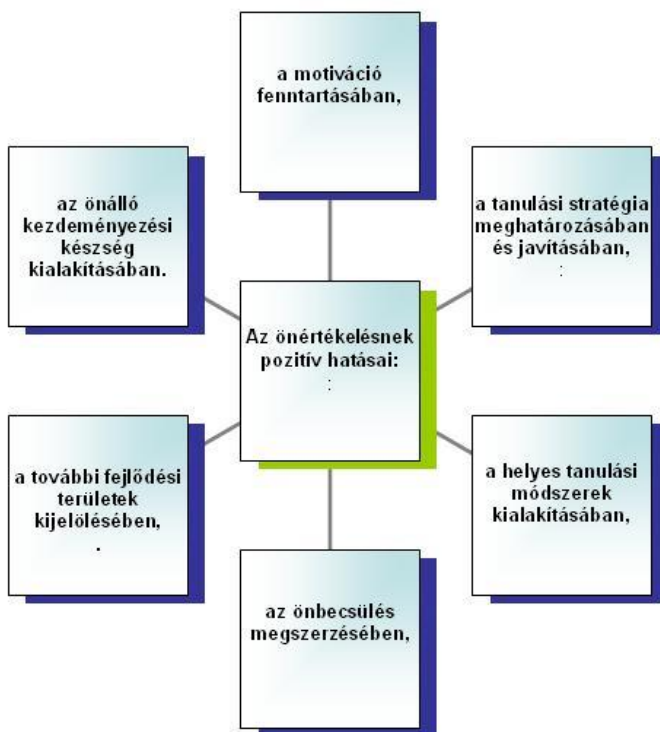
- alapot ad a magasabb osztályba lépéshez vagy az érettségi megszerzéséhez.

Az értékelések dokumentálása, az eredmények tárolása a helyi előírásoknak megfelelően (digitálisan vagy papíralapon, a megfelelő nyomtatványokon) történik.

Önértékelés

Az e-tanuló az egyéb rendszerekből (on-line értékelés, határidők betartása, tutori értékelés, vizsgák stb.) kapott visszajelzések alapján értékeli saját munkáját és fejlődését. **Az önértékelésnek és önreflexiónak nagy jelentősége van:**

- a motiváció fenntartásában,
- a tanulási stratégia meghatározásában és javításában,
- a helyes tanulási módszerek kialakításában,
- az önbecsülés megszerzésében,
- a további fejlődési területek kijelölésében,
- az önálló kezdeményezési készség kialakításában.



62. ábra: Az önértékelésnek pozitív hatásai:

Automatikus on-line értékelés

A digitális tananyagba épített kötelező és gyakorló feladatok egy részét a rendszer automatikus értékeli, ami **azonnali visszajelzést** tesz lehetővé.

Tutori értékelés

Az önálló digitális tanulói tevékenység értékelése: a beküldendő kötelező vagy gyakorló feladatok, tesztek javítása és szöveges értékelése a tutor feladata. Szintén a tutor állítja össze, javítja és értékeli az írásbeli vagy szóbeli tantárgyi témazáró feladatokat.

Vizsga

Az e-tanuló bizottság előtt tesz **félévi és év végi tantárgyi vizsgákat**. Sikeres tantárgyi vizsga esetén folytathatja az adott tantárgy következő modulját, illetve magasabb évfolyamba léphet. A tantárgyi vizsga végleges eredményét a vizsgabizottság határozza meg az évközi kötelező feladatok és témazáró számonkérések figyelembevételével.

Az oktatási időszak végén a tanuló a törvényi előírások szerint érettségi vizsgát tehet.

11.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

11.3.1 Összefoglalás

A téma feldolgozásával képet nyertünk egy működő elektronikus képzési rendszer felépítéséről és működéséről.

Megismertük a rendszer elemeit és azok működésében betöltött szerepét, valamint a rendszer tanulási folyamatát.

11.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Ismertesse a Digitális Középiskola modelljének előzményeit!
2. Sorolja fel a digitális középiskolai modell intézményi előnyeit!
3. Milyen előnyöket eredményezhet a digitális középiskolai modell az e-tanulók számára?
4. Milyen iskolai dokumentumokat és hogyan kell átalakítani a digitális középiskolai oktatás megkezdéséhez?
5. Ismertesse az intézményi modellt!
6. Ismertesse a Digitális Középiskola kapcsolati hálóját!

7. Milyen szolgáltatásokkal bír az Országos Digitális Középiskola Központ?
8. Miben különbözik a Digitális Középiskolában folyó munka a hagyományos oktatástól?
9. Jellemezze az e-oktatásban folyó kommunikációt!
10. Milyen szerepet tölt be a tutor?
11. Melyek a mentor feladatai?
12. Mit nevezünk Szolgáltatási Pontnak? Mi a szerepe?
13. Értelmezze a következő fogalmakat: digitális tananyag, irányított önálló tanulás!
14. Értelmezze a következő fogalmakat: jelenléti konzultáció, értékelés (önértékelés), vizsga!