

Minőségügyi rendszerek és alkalmazásuk az oktatásban

Az utóbbi években tapasztalható, hogy a minőségirányítási rendszerek szerepe a szolgáltatások területén is egyre jelentősebbé válik. Ezeknek a rendszereknek a bevezetése rendet teremthet az irányításban és a működésben, hozzájárulhat az erőforrások hatékonyabb felhasználásához, számon kérhetővé teheti a fenntartó által biztosított összegek felhasználását, a szolgáltató által vállalt követelményeket, és ezzel csalódástól óvhatja meg a szolgáltatás igénybevevőjét (Bálint 2007, 61).

A világon *többféle „iskola* alakult ki a minőség biztosítására vonatkozóan, a két leginkább meghatározó a szabványos és a teljes körű minőségirányítás rendszere. Az egyik meghatározó vonalat tehát az ISO 9000-es szabványsorozat jelenti, amelyet eredetileg ipari üzemek számára alakítottak ki, mégpedig azzal a céllal, hogy biztosítsák, a vállalatok az előírt minőségben gyártják termékeiket, így ennek a rendszernek a léte bizalmat ébreszt a vevők körében is¹. Az ISO 9000 nemzetközi minőségbiztosítási szabványsorozat nem a termék minőségét garantálja, hanem azt, hogy egy minőségirányítási rendszer működtetésének eredményeképpen a termékelőállítás során a sorozat minősége állandó (Modláné 1997, 28).

Ez természetesen nemcsak a termelés folyamatára vonatkozik, hanem a szolgáltatásra is, mivel az ISO 9000-es szabványcsalád alkalmazási körét kiterjesztették a szolgáltatások széles körére, így az oktatás területére is. (Mihály 1999, 3) Az ipari gyártás eljárásaira alkalmazott gondolatmenet, szabványsorozat kisebb módosításokkal végigvezethető az oktatás részfolyamatain is. Itt is meghatározható az a cél, hogy az adott vállalat megfelelő minőségű szolgáltatást nyújtson, és ezeket a kitűzött szinteket úgy kell elérni, hogy ne csak a folyamat végén derüljön ki, hogy eltérés fedezhető fel a nyújtott és az elvárt szolgáltatás között. A kifejezetten gyártás-szemléletű előírás-gyűjtemények mellé kapcsolódtak az egyes szakterületek szakspecifikus szabványai, amelyekkel együtt ezen sorozat tekintélyes méretűvé nőtt és így nehezebben volt már alkalmazható. Szükségessé vált a már megszokott szab-

¹ Erre azért volt szükség, mert a tömeggyártás során a mindennapos ellenőrzés lehetetlenné vált, valamint a mintavételes ellenőrzés eleve megengedett bizonyos hibahányadot. Felismerték, hogy nem célszerű kizárólag a végtermék ellenőrzésére támaszkodni, hanem gyártás közben kellene a vizsgálatokat elvégezni, megkeresve és kiküszöbölve az észlelt eltérések okait.

ványok módosítása, amire 2000-ben került sor, és eredményeképpen az ISO sorozat tartalmát, külső-belső szerkezetét tekintve alapvetően megváltozott².

Hazánkban a minőségirányítás iránti érdeklődés a nyolcvanas évek második felében vált intenzívebbé, pontosabban 1987-ben, amikor Shoji Shiba japán professzor kurzust tartott tíz fiatal magyar szakembernek a TQM-ről³. (Kalapács 2000, 142). A TQM egy felülről építkező minőségirányítási rendszer, amely a minőség megvalósítását elsősorban vezetői feladatnak tekinti (Koczor 2001, 322), Bálint menedzsment gondolkodásmódként említi (Bálint 2007, 68). A szabványos minőségbiztosításon (ISO) túlmenő követelményeket is magában foglalja, biztosítja a szervezet folyamatos fejlődését, alkalmazásával a szervezet maradéktalanul megfelelni a szolgáltatásait igénybe vevők elvárásainak (Kalapács 2000, 259). A TQM elvei közül a következő öt alapelv tekinthető a legfontosabbnak: összpontosítás a vevőkre; a folyamatok fejlesztése; a dolgozók teljes körű részvétele; részvétel a többi szervezettel közös tanulásban, tanuló szervezetté válás; vezetés. Az alapelvekben közös az, hogy megvalósításukban az ember a fő tényező, akár vezető, akár dolgozó, akár vevő. Ezért megvalósításuk csak az emberek motiválásával, csoportmunkával, valamint oktatásuk és képzésük segítségével érhető el (Bálint 2007, 69), ami a megfelelő kommunikáció és szabályozott folyamatok mellett a TQM további öt fontos alapelve.

Bálint szerint a szabványos rendszer hívei inkább a túlszabályozottságot tekintik követendőnek, míg a teljes körű minőségirányítási rendszert (TQM) alkalmazók a kisebb mértékű szabályozottságot a fejlesztések eszköztárának alkalmazásával és az emberi tényezők javításával ellensúlyozzák (Bálint 2007, 101). Ezért is ajánlható meglátása szerint a TQM megvalósítása az oktatási intézmények számára. Emellett a TQM irányában való továbbfejlesztés Bálint szerint kiemelt fontosságú ott, ahol az emberi mulasztások különösen nagy értékű, akár visszafordíthatatlan károkat okozhatnak és ahol hangsúlyos az emberek szerepe. Ilyen területek a szolgáltatások, különösen az oktatás területe (Bálint 2007, 68), ami szintén a TQM oktatásban alkalmazását indokolja.

Az utóbbi évtizedben kialakult egyfajta sajátos „*magyar iskola*”, amely az előzőek viszonylag jól sikerült kompiliációja. A magyar minőségszemlélet nem követte el azt a hibát, hogy szolgáló módon lemásolja valamelyik meglévő minőségfilozófiát, hanem mindegyikből átvette és adaptálta, a helyi sajátosságok figyelembevételével testre szabta a meglévő modulokat (a felnőttképzésben Sz. Tóth és Setényi nevéhez köthető egy-egy ilyen modell kidolgozása). Nagy hiba lett volna változtatás nélkül átvenni a külföldön már bevált módszereket, hiszen azok valamely több évszázada működő piaccgazdaságban alakultak ki, így egy hosszú, merev, tervutasításos rendszert követően használhatatlanok lettek volna. (Gutassy 2004, 16) Ezen modellek

² A korábbi minőségügyi szabványokkal ellentétben – amelyek a hibák időbeli feltárására összpontosítva az állandó, egyenletes színvonalú termék-előállításra ösztönöztek –, az új követelménysorozat a folyamatos javításon, tökéletesítésen keresztül a vevői megelégedettséget helyezi előtérbe. Az új szabványok megfogalmazása egyszerűbb lett, a hosszú, leíró jelleg helyett tényszerű, rövid, címszavakon alapuló felsorolásokkal találkozhatunk. Az új ISO 9000 sorozat alkalmazását az is könnyíti, hogy lényegesen kevesebb szabványból áll. Fontos előnye a TQM irányába való elmozdulás is, ami megjelenik többek között a vevőközpontúságban, a munkatársak bevonásában, valamint a folyamatszemléletű megközelítésben. (Gutassy 2004, 37)

³ A TQM kifejezés helyett akkoriban, 1987-ben Magyarországon az ÁMR („Átfogó Minőségvezetési Rendszer”) kifejezést használták (Kalapács 2000, 142).

ismertetése előtt azonban térjünk ki néhány fontosabb folyamat (minőségbiztosítás, minőségirányítás) elemzésére.

A *minőségbiztosítás* Sz. Tóth megközelítésében „mindazt a tevékenységet jelenti, amelynek célja egy adott minőségi szint elérése, ill. megtartása, és kiterjed a teljes tevékenységre” (Sz. Tóth 2004, 398). Tehát Sz. Tóth a teljességet hangsúlyozza ebben a fogalomban, szerinte nemcsak a minőségi szint megközelítése, elérése, de annak folyamatos fenntartása is ide tartozik. Csapó a követelmények megadásáról és a teljesítés ellenőrzéséről beszél. Meglátása szerint a kritériumok megadása a tantervfejlesztő munka része, a szabványnak való megfelelés, a teljesítés ellenőrzéséhez pedig standardizált mérőeszközöket kell kidolgozni és használni (Csapó 1999, 475). Járási tovább konkretizálja a minőségbiztosítás fogalmát, amikor definiálja, ide sorolható minden olyan tevékenység, amely tervezési folyamat eredménye, és bizalomkeltési céllal jön létre (Járási 2004, 42). Tehát a minőségbiztosítás egyik kulcseleme Sz. Tóth véleményéhez hasonlóan a tervezés, fejlesztés, másik eleme pedig a fogyasztói igények felkeltése, szem előtt tartása Járási szerint, amivel a többi szerzőnél egyáltalán nem találkozunk.

Zsolnai a módszer felől közelíti meg a kérdést, meglátása szerint a minőségbiztosítás arra keresi a választ és a lehetséges megoldási módokat, hogy milyen minősítő kritérium (értékduál, értékskála) mentén, milyen metodikával minősíthetők a releváns létezők (tevékenységek, folyamatok, teljesítmények) ahhoz, hogy a minőség mint preferált értékesség, azaz értékes tulajdonság megfeleljen a fogyasztók igényeinek, szükségleteinek (Zsolnai 1999, 5). Pecsénye szerint ezáltal megközelíthetők és kiküszöbölhetők az oktatási-képzési szolgáltatásokban meglévő hibák, és egyben növelhető az oktatási-képzési szolgáltatásokat használók igénynívója is (Pecsénye 1999, 87), tehát befolyásolja a fogyasztók igény szintjét is. Gutassy egy másik fontos szempont, a garancia jelleg felől közelíti meg a minőségbiztosítás fogalmát, amikor azt úgy határozza meg, mint minden olyan termék létrehozása, amely a megadott minőségi követelményeket kielégíti (Gutassy 2004, 21). Gutassy tehát csupán a minőség létrehozására helyezi a hangsúlyt, nem tekinti olyan komplex fogalomnak, mint Sz. Tóth, nem tér ki a minőségi szint megtartásának kérdésére. Míg azonban Gutassy teljes mértékben a belső intézményi fejlesztőmunkára helyezi a hangsúlyt, addig a minőségbiztosítás sikeréhez Szentjóni szerint holisztikus szemlélet fejlesztésére van szükség, vagyis a jobb munka végzésének hajtóerejeként a késztetés (belső, intellektuális eszközrendszer) mellett szükség van az ösztönzésre (külső eszközrendszer) is (Szentjóni 2000, 14). Ugyanez a teljességre törekvés jelenik meg Sz. Tóth véleményében is, meglátása szerint ugyanis a minőségbiztosítás egy intézmény működésének minden aspektusára kiterjed (Sz. Tóth 2004, 401). Ehhez elengedhetetlen, hogy az intézmény szervezatként működjön, vagyis a különböző egységei egymással kölcsönös kapcsolatban legyenek, valamint tevékenységüket az egész részeként fejtsék ki. Mivel a minőség fogalma idővel változik, így a minőségbiztosítás nem tekinthető csupán egyszeri tevékenységnek, hanem ciklikus jelleget ölt (Sz. Tóth 2002a, 5), és az intézményeknek rendszeres értékelésnek kell alávetniük magukat, amelynek során megállapíthatók a minőség fejlesztésének újabb pontjai. (Dobos 1999, 31)

Bálint szerint a minőségirányítás három szakasza, a vizsgálat, az értékelés valamint a minősítés közeli kapcsolatba hozza az oktatási, képzési minőségbiztosítás kérdését a minőségi szabványkövetelmények, valamint a fogyasztóvédelem normáinak témaköreivel (Bálint 2007, 54). A vizsgálat – amely helyett Pecsénye az ellen-

őrzés kifejezést használja (Pecsenye 1999, 87) –, az adott helyzet, állapot, tevékenység feltárása objektív mutatók alapján, és általában dokumentumok átvizsgálásából, elemzéséből, helyszíni szemléből és mérésekből áll. Lehet belső vizsgálat, amikor az intézmény kijelölt és felkészített munkatársai végzik a vizsgálatot, valamint lehet külső vizsgálat, amikor az intézménytől független szervezet munkatársai végzik a vizsgálatot. A belső vizsgálat lehet önértékelés, valamint belső audit, ami a szabványos minőségirányítási rendszer belső felülvizsgálata. Ennek során az intézmény felkészített munkatársai (belső auditorai) azt vizsgálják, hogy a szervezet által kialakított és bevezetett minőségirányítási rendszer megfelel-e a szabvány követelményeinek és a szervezet ennek megfelelően működik-e. (Bálint 2007, 55) A külső vizsgálatok a célok, a módszerek, a kötelező vagy önkéntes jelleg alapján különböznek. Az akkreditáció során az irányító, a fenntartó és az általa kijelölt, elismert szervezetek végzik az intézmény és programjainak vizsgálatát. Az eljárás során az intézménynek azt kell bizonyítania, hogy működése és programjai megfelelnek az értékelési követelményeknek. A megfelelés bizonyítéka a határozat.

A külső vizsgálatok másik fontos csoportja a minőségirányítási rendszer vizsgálata (felülvizsgálat, audit), amikor a megfelelés bizonyítéka a tanúsítvány, amivel az intézmény a képességét bizonyítja a vevői és jogszabályi követelmények teljesítésére. A minőségirányítási rendszer tanúsítása önkéntes. A külső értékelés harmadik típusa az intézmény teljes körű minőségirányítási rendszerének (TQM) külső vizsgálatára az EFQM modell alapján végzett értékelés szolgál, amely a modell kritériumainak teljesítését vizsgálja. Egyéb külső vizsgálatok is ismertek: a fogadó intézmény végzi azoknál az intézményeknél, amelyek hallgatóit, oktatóit fogadja, akiknek előző teljesítményét elismeri; az alkalmazó végzi azoknál az intézményeknél, amelyek végzettjeit alkalmazza. (Bálint 2007, 57-58) Ezt a modellt alkalmazzuk többek között a felsőoktatás minőségbiztosításában mind a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság vizsgálatai, mind a Felsőoktatási Minőségi Díjra való pályázások esetén.

Ma már nem használatos a minőségbiztosítás kifejezés, helyette inkább *minőségirányításról* beszélünk, ami a minőségpolitikát meghatározó és megvalósító vezetési tevékenységet jelenti, tehát tulajdonképpen a minőségi célkitűzések emberek általi megvalósítása (Járasi 2004, 42). Tartalmazza a stratégiai tervezést, a rendelkezésre álló eszközök elosztását, a minőség értékelését (Sz. Tóth et al. 2005, 6). Modláné megközelítésében a minőségirányítás megvalósításának eszközei a minőségügyi tervezést⁴ követően a minőség szabályozása⁵, biztosítása⁶, majd fejlesztése⁷

⁴ A minőség tervezésénél meg kell határozni a felnőttképzés fejlesztésének célkitűzéseit, a minőségre vonatkozó követelményeket, valamint a minőségügyi rendszer elemeire vonatkozó követelményeket. Mindezek leírása minőségügyi tervben kerül megfogalmazásra. (Modláné 1997, 18)

⁵ A minőség szabályozása azon a felismerésen alapul, a gyártott mennyiségből kivett minta reprezentálja a sokaság jellemző tulajdonságait (Pöcze 1997, 1).

⁶ A minőségbiztosítás fő feladata a minőség megóvása mellett a rendszerfelügyelet, ami nagyon fontos a minőségbiztosítás eredményessége szempontjából és a képzést végző vállalat, intézmény felügyeletét jelenti. Ezt az ellenőrzést alapvetően a FAT (akkreditáció), valamint az auditálást végző szervek (pl. ISO esetén) végzik és az ellenőrzés szempontja mindkét esetben az, a szervezet minden részlege és munkatársa a minőségi stratégia szerint végzi e munkáját. (Modláné 1997, 20)

(Modláné 1997, 15). Bálint szerint a minőségfejlesztés és a minőségirányítás szinonim fogalmak, sőt, az oktatásban szívesebben használják a minőség fejlesztése kifejezést a minőség irányítása helyett, ezzel is hangsúlyozva, hogy a meglevő elemek összehangolásáról és a működés tudatos fejlesztéséről van szó, nem pedig a szabvány vagy modell követelmények gépies alkalmazásáról. (Bálint 2007, 54) Mi a fogalom-használat kérdésében Modláné véleményét osztjuk, így a továbbiakban a minőségirányítás kifejezést használjuk.

A képzési tevékenységek minőségét nagy mértékben az egyes képzőknél kialakult szervezeti kultúra határozza meg. A minőségfejlesztés rendszerszerű alkalmazása tekintetében a legelőrehaladottabb állapotban a közoktatás van, ami annak köszönhető, már a kilencvenes években megkezdődött nemcsak a törvényi háttér létrehozása, hanem a támogatás anyagi háttere, a modell, a módszer és az eszköztár kifejlesztése, valamint megjelentek a bevezetők számára kidolgozott és megvalósított képzések (Bálint 2007, 115). A közoktatási intézmények egy része így már viszonylag korán különböző tapasztalatokat szerzett a minőségirányítás terén: számos óvoda, általános és középiskola vezette be a COMENIUS⁸ minőségfejlesztési program I. vagy II. modelljét, néhány középiskola és kollégium ISO rendszert épített ki. Szakiskolák kapcsolódtak be a SZAKMA⁹ programba, amelynek keretében szakiskolai önértékelési modell kialakításába fogtak, néhány intézmény TQM rendszer kiépítésén dolgozott (Kristóf 2005, 158). Az iskolarendszerű szakképzésben állami kezdeményezésre már viszonylag hamar, 1994-től egyre erősödő szerepet kapott a minőség (1994-től 30 szakképző iskola számára EFQM alapú minőségirányítási modell került bevezetésre, 1998-tól indult a COMENIUS 2000 program). A felnőttképzésben a minőségirányítás azonban csak viszonylag későn, az ezredfordulóra vált érdemi kérdéssé (Mátyus et al. 2006, 3), kezdetben elsősorban tanúsítható, szabványos minőségirányítási rendszerek¹⁰ kiépítésével, majd az intézmény-akkreditáció 2002-es bevezetését követően egyre inkább intézmények által létrehozott minőségirányítási rendszer alkalmazásával. Számos előnye és hátránya is van mindkét megoldási mó-

⁷ A minőségfejlesztés azon tevékenységek és folyamatok összessége, amelyek növelik a hasznosítást, hatékonyságot (Modláné 1997, 18), ide tartozik például az oktatók továbbképzése, a tananyagok, módszerek fejlesztése. Gutassy megközelítésében a minőségfejlesztés „a szervezet belüli tevékenységeket jelenti a folyamatok, erőforrások, szabályozási technikák hatásosságának és hatékonyságának, azaz a minőségi követelmények teljesítési képességének növelése céljából, mégpedig annak érdekében, hogy további hasznot hozzanak mind a szervezet, mind a vevők és egyéb érintett felek számára” (Gutassy 2004, 21).

⁸ A 2000/2001-es tanévben az Oktatási Minisztérium döntése alapján – központi erőforrások felhasználásával – közel 500 intézményben megkezdődött a Comenius 2000 I.-II. minőségfejlesztési program megvalósítása (Pócze 2000,1).

⁹ A Szakiskolai Fejlesztési Program létrehozásának jogi alapja a Szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről szóló 1057/2005. (V.31.) számú Kormányhatározat. A Szakiskolai Fejlesztési Program I. 2003-2006 között zajlott, a Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006-2011 között zajlik. Legfőbb eredményei: a 9-10. évfolyamon folyó közismereti képzés tartalmának megújítása, korszerű pedagógiai eljárások megismerése, fejlesztése és alkalmazása, valamint a gazdasággal való együttműködés erősítése. A Szakiskolai Fejlesztési Program II. célja egy olyan program megvalósítása, amely rugalmasan képes reagálni mind a gazdasági élet (a munkaerőpiac szereplői), mind a szakképzésben tevékenykedők igényeire, alkalmazkodni tud a demográfiai változásokhoz és a szakképzést érintő regionális sajátosságokhoz. (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2009)

¹⁰ Magyarországon az első szabványos minőségbiztosítási rendszert bevezető oktatási intézmény a SZÁMALK OKK volt (Bardócz-Tódor 2000, 104).

dozatnak. A *külső minőségirányítási rendszer* bevezetésének legfontosabb előnye, hogy így olyan, már kialakított és gyakorlatban működő rendszerhez csatlakozhat az adott intézmény, amely a szakmai közvélemény előtt is ismert. További érv volt korábban ezen megoldás mellett, hogy újonnan történő akkreditáció esetében az ISO, illetve a Felnőttképző Vállalkozások Szövetségénél (a továbbiakban FVSZ) alkalmazott minőségirányítási rendszer bevezetése egyszerűsített eljárást (helyszíni szemle nélküli dokumentum átvizsgálás) tett lehetővé, amit azonban a Kormányrendelet elfogadásával 2004-ben eltöröltek. Hátránya ennek a módszernek a bevezetés, illetve működtetés igen magas költsége (minősítési eljárás díja, folyamatos ellenőrzések stb.) mellett az, hogy túl általános, nem veszi figyelembe a folytatott tevékenység egyedi sajátosságait. Ezek a tényezők a saját rendszer létrehozását indokolják, ami így kellő mértékben figyelembe tudja venni a szakmai, módszertani, szervezési sajátosságokat. Nehezíti azonban a saját elveken nyugvó rendszer kiépítését, hogy a magyar felnőttképzési gyakorlatban történő elfogadása kezdetben nem volt biztosított, emellett kialakítása igen időigényes és előfordulhat, hogy kellő tapasztalat hiányában nem terjed ki a figyelem minden aspektusra. (Sz. Tóth et al. 2005, 6)

Amennyiben az intézmény meglévő, nemzetközileg elfogadott minőségirányítási rendszer kiépítése mellett dönt, akkor a különböző modellek széles tárházából válogathat. Ezen rendszerek közül az egyik lehetséges (és leggyakoribb) megoldás az ISO szerinti, amely minden ilyen tevékenység szabványos formájának legáltalánosabb kerete. (Bardócz-Tódor 2000, 104) Valójában bármilyen minőségirányítási rendszert lehet szabványosítani. Az oktatás területén jelenleg „versenyben álló rendszerek” az ISO mellett az EFQM, TQM, a GALLUP QPSA modellje, amelyeket akár egy felkészítő cég igénybevételével is az adott szervezet jellegéhez lehet illeszteni. Fontos követelmény, hogy egy akár tanácsadóval, akár anélkül kialakított minőségirányítási rendszer bármely független, akkreditált tanúsító szervezet által tanúsítható legyen, amely folyamat több lépcsőből áll¹¹.

A külső minőségirányítási rendszer kiépítése mellett a másik megoldás a *saját elveken nyugvó* minőségirányítási eljárásrendszer létrehozása, ami szintén gyakori jelenség, mára azonban már az akkreditációt kérelmező intézmények jelentős részénél ilyen módon kiépített minőségirányítási rendszerrel találkozhatunk. Korábban csupán kiterjedt hálózattal rendelkező felnőttképző intézmények tudták ezt kialakí-

¹¹ A legtöbb tanúsító szervezet a tanúsítási audit előtt elővizsgálatot, úgynevezett előauditot ajánl, amit nem kötelező, de ajánlatos igénybe venni. Az előaudit ugyanis a tanúsító audithoz hasonló terjedelmű, mélységű és szigorúságú vizsgálat, azonban semmiféle hátrányos következménnyel nem jár a szervezetre nézve. (Gutassy 2004, 131). Az előaudit után következik a tanúsító audit, amelynek során a kiépített minőségirányítási rendszert egy független tanúsító cég vizsgálja át, és ennek eredményeként a tanúsító szerv dönt a tanúsítvány kiadásáról. Ha a kiépített rendszer megfelel az adott ISO szabvány követelményeinek, és a gyakorlat követi a leírt rendszert, akkor a szervezet kap egy igazolást, tanúsítványt erről. (Henczi 2005, 139) Abban az esetben, ha sikertelen a tanúsító audit, az auditorok olyan hiányosságokat tártak fel, amelyeknek kijavításáról személyesen is szeretnének meggyőződni, így ebből a célból ismételt auditot kell tartaniuk, amelyet utóauditnak nevezünk. A sikeres tanúsítással nem ér véget a folyamat, ugyanis az intézmény valamennyi munkatársának állandó versenyhelyzetben kell tartania magát, mivel a kiépített rendszert nemcsak beindítani, hanem folyamatosan működtetni is kell. A vizsgálatot évente – úgynevezett felülvizsgálati audit formájában – rendszeresen meg kell ismételni, így biztosítja az intézmény azt, hogy jogosan birtokolja a tanúsítványt. (Gutassy 2004, 132) Erre lenne szükség az akkreditált felnőttképző intézmények esetében is, hiszen így nagyobb hatékonysággal működhetnének, a megfelelő minőséget folyamatosan szinten tartva, a jelenlegi, csupán szűrőpróbaszerű ellenőrzés helyett.

tani, így például a Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége, valamint a Magyar Népfőiskolai Társaság, és ezt a többi intézmény számára is felkínálták átvételre. Ma már az intézmények jelentős része maga alakítja ki ezt a minőségirányítási rendszert az akkreditációs jogszabályok alapján, külső tanácsadó igénybevételével vagy anélkül.

A Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége minőségirányítási rendszerének létrehozását az a törekvés indokolta, hogy elismertesse tagjainak munkáját a piacon és minden egyéb fórumon, így ezt ma már a FVSZ bármely tagja kiépítheti a maga számára is. Az FVSZ-nek 1992 óta van minősítési rendszere, és 1994 óta vannak minősített tagjai. (Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége 2007) Ezt a meglévő rendszert dolgozták át szakembereik 2004-ben azzal a céllal, hogy segítsék tagjaik munkáját és akkreditációjuk megszerzését. Az átalakítást az a tény is indokolta, hogy míg a központi szabályozás (Kormányrendelet, Miniszteri rendelet) a nagyobb cégekre lett szabva, az FVSZ tagjai inkább kis intézmények (átlagosan 8-10 fő belső munkatárssal és oktatóval dolgoznak). Az új rendszer kialakításánál figyelembe vették az ISO 9000:2000 minőségirányítási rendszert, a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program követelményeit, az EFQM modellt, a felnőttképzési törvényt, a Kormányrendelet, valamint a Miniszteri rendelet rendelkezéseit. (Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége 2007) Saját, önértékelési módszerre alapuló minőségirányítási rendszert alakított ki a Magyar Népfőiskolai Társaság (továbbiakban MNT) is¹². Ennek szükségességét indokolta a népfőiskolákon alkalmazott sajátos felnőttképzési módszertan, a népfőiskolák sajátos szervezeti kerete, valamint az a tény, hogy a népfőiskoláknak összességében sokkal többet kell tenniük a minőség biztosításáért ahhoz, hogy hosszú távon megtarthassák a továbbképzés területén elfoglalt helyüket, illetve vissza tudják szerezni az elvesztett piaci területeket. A tanúsítvány, minőségbizonyítvány megszerzése ugyanis sokat segít abban, hogy a cégek szívesen látott partnernek tekintsék ezeket a nagy múltú intézményeket. (Szatmári 2007)

Bibliográfia

- BÁLINT Julianna (2007): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft.
- BARDÓCZ-TÓDOR András (2000): Az iskolai minőségbiztosítás gyakorlata. *Minőségbiztosítási szabványok az oktatásban*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2. szám, 104-105. p.
- CSAPÓ Benő (1999): A tudás minősége. In: Felsőoktatás, 3. szám, 473-487. p.
- DOBOS Krisztina (1999): Minőség az oktatásban. In: Új Katedra, októberi szám, 31. p.
- Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége (2006): A Felnőttképzők Szövetségének Etikai Kódexe. In: <http://www.fvsz.hu/index.php?tid=1&subtid=4> (Letöltés ideje: 2006. 10. 20.)
- Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége (2007): Megújult a Felnőttképzők Szövetségének (FVSZ) minősítő rendszere. In: <http://www.fvsz.hu/index.php?tid=26> (Letöltés ideje: 2006. 01. 14.)
- GUTASSY Attila (2004): Minőségmenedzsment a felnőttképzésben. Budapest, TÜV Rheinland InterCert.

¹² Az MNT szervezetébe tartozó népfőiskolák minőségértékelését és a minősített intézmények folyamatos ellenőrzését a Minősítő Bizottság (a továbbiakban Bizottság) végzi, az érdeklődő népfőiskola a felkészülési folyamatban elvégzi a minősítéshez szükséges feladatokat, így lefolytatja belső önértékelését, dokumentálja annak eredményeit, valamint feladattervet dolgoz ki az önértékelési rendszerben meghatározott feladatok végrehajtására. Ezt követően a Bizottság értékeli az adott népfőiskola tevékenységét, mégpedig két módon: egyrészt a dokumentumok ellenőrzésével, másrészt az önértékelési folyamatba történő bekapcsolódással. Az értékelés eredményeképpen a Bizottság a népfőiskolát megfelelőnek (kiadja a minőségi bizonyítványt), részben megfelelőnek (hiánypótlásra kötelezi a népfőiskolát), vagy nem megfelelőnek (ekkor a kérelmet elutasítja) ítéli meg. (Sz. Tóth et al. 2005, 4)

- HENCZI Lajos (2005): Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve. Budapest, Perfekt Kiadó
- JÁRÁSI Anikó (2004): Rendezvényszervezés. Szeged, JGYF Kiadó.
- KALAPÁCS János (2000): Minőségbiztosítás, minőségirányítás a közszolgáltatásban: közoktatás, közigazgatás. Budapest, X-Level Kft.
- Koczor Zoltán (2001): Minőségirányítási rendszerek fejlesztése. Budapest, TÜV Rheinland Akadémia.
- KRISTÓF Lajosné (2005): Intézményértékelési és minőségfejlesztési tapasztalatok felhasználása a MIP-ek működtetésében (Qualitas modell). In: Baráth Tibor – Váradi Eszter (szerk.): Értékelés – a tanulás minősége – a minőség tanulása. Budapest – Szeged, Országos Közoktatási Intézet, Qualitas T&G Kft.
- MÁTYUS Mihály – PIROS Márta – MESKÓNÉ Tóth Ágota – VÁRADI László (2006): Minőségfejlesztés a felnőttképzésben. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály
In: http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes_a_felnottkepzesben_FMM_2006.pdf (Letöltés ideje: 2006. 12. 21.)
- MIHÁLY Ildikó (1999): „... a minőséget lépésről-lépésre kell biztosítani, és ezeket a lépéseket minden esetben pontosan dokumentálni is kell.” Beszélgetés Földesi Tamással, a Magyar Szabványügyi Testület főtanácsosával. In: Szakoktatás, 2. szám, 2-5. p.
- MODLÁNÉ Görgényi Ildikó (1997): A képzés minőségbiztosítása. Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógiai Tanszék, Magyar Szakképzési Társaság, Nemzeti Szakképzési Társaság
- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2009): Szakiskolai Fejlesztési Program II. programja. In: http://www.szakma.hu/szfp/szfp2_program/index_new.php (Letöltés ideje: 2009. 08. 05.)
- PECSENYE Éva (1999): Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása? In: Új Pedagógiai Szemle. 10. szám 85-94. p. Elérhető még:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-10-mu-Pecsenye-Hogyan>.
- PÖCZE Gábor (1997): Minőségmenedzsment rendszerek áttekintése. In: indy.poliold.hu/modulok/egyeb/minoseg/min_men97.doc (Letöltés ideje: 2009. 05. 03.)
- SZ. TÓTH János – MIHÁLYFI Márta – BORDÁS István (2005): A Magyar Népfőiskolai Társaság Minőségbiztosítási Kézikönyve. In: www.mnt.hu/kezikonyv/doc (Letöltés ideje: 2007. 01. 15.)
- SZ. TÓTH János (2002): Akkreditáció a felnőttoktatásban. In: Művelődés – Népfőiskola – Társadalom, 1. szám, 4-5. p.
- SZ. TÓTH János (2004): Akkreditáció a felnőttoktatásban. In: <http://www.eaeabudapest.hu/7/71.htm> (Letöltés ideje: 2004. 12. 14)
- SZATMÁRI Gabriella (2007): A reutlingeni népfőiskola tapasztalatai az ISO minőségbiztosítási szabvánnyal kapcsolatban. In: http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/dokumentumok/archiv/reutling.doc (Letöltés ideje: 2007. 02. 14.)
- SZENTJÓBI Szabó Tibor (2000): A minőségbiztosítás iskolai gyakorlata elé. In: Szakoktatás, 5. szám, 14-15. p.
- ZSOLNAI József (1999): Reflexiók és újabb megfontolások oktatásügyünk minőségi megújításának, minőségbiztosításának témaköréhez. In: Új Katedra, szeptemberi szám, 5-11. p.