

INTÉZMÉNYI MINŐSÉGIRÁNYÍTÁS ÉS RENDSZERSZINTŰ MINŐSÉGÉRTÉKELÉS

Trencsényi László

Készült az Agóra Oktatási Kerekasztal véleményének figyelembe vételével

Az intézményi minőségfejlesztés alapelvei, alapértékei

- Világosan, operacionalizáltan és operacionalizálhatóan kitűzött célok álljanak az intézményrendszer egésze s az intézmény előtt. E célok legitimitásának alapvető forrása az országos illetve helyi társadalmi elfogadottság és bizalom. E helyi és társadalmi szintű elfogadottság, involváltság és felhatalmazás eszköztár folyamatos karbantartására támogatni kell minden igényes, tartós és forrásgazdag törekvést.
- A célok elérését, teljesültét nem kis részt az érintett szereplők konszenzus közeli elégedettsége igazolja vissza.
- Az intézményi teljesítmény becslésére, majd mérésére és értékelésére (az értékelés nyomán bekövetkező változtatásokra, innovációra) az érintett szereplők rendelkezzenek eszközökkel (tudással és fizikai értelemben vett technikával is). Ebben az értelemben az értékelésben s a fejlesztésről szóló döntésekben az érintett szereplők, partnerek önértékelése és autonóm elhatározása a tervszerű innovációra, ill. akut problémamegoldásra alapvető.
- Az érintett szereplők, partnerek fenti készségeinek és elszánásának értő, "kritikus baráti" segítségével szektorsemleges szervezetek állnak készenlétben. A segítség erőforrásait alapvetően az állami költségvetés biztosítja, e szervezetek hitelességét állami megbízással rendelkező testület(ek) akkreditálják.
- A siker záloga lehet, ha a közoktatási szcéna szereplői felismerik érdekeltységüket, és már a szabályok megfogalmazásában elkötelező felelősséghez jutnak. Bárhonnan (olykor akár saját „elődeiktől” rájuk nemesedett hagyományként) érkező instrukció esetén felüti fejét a passzív rezisztencia, mely blokkol minden innovatív szándékot. Ha tehát bármilyen fenntartói és felügyeleti konstrukcióban gondolkodunk, a legfontosabb alapelv az érdekelt szereplők vágyainak, akarásainak, szándékainak – olykor előzetes tudásának – pontos feltárása, és mindezek „beszámítása”, érvényesítése, s ezen érvényesítés „megéltetés-élményének” biztosítása a folyamatban!

Az intézményrendszer céljai, célok teljesítésének kritériumai

Mit kezdhetünk a közoktatás minőségéről gondolkodván azzal a minőségértelmezéssel, mely szerint a minőség a deklarált (egy esetben az ezekkel harmonizáló rejtett) céloknak való megfelelés? (S ennek megfelelően a minőség biztosítása nem más, mint a célokhoz rendelt/választott utak értelmes kijelölése, és főként magas hatékonysággal megvalósított „célszerű” – célra vezető – „bejárása”.)

Mit tekinthetünk céloknak? Az oktatási rendszer bármely szintjén hivatalosan megfogalmazott kimeneti követelményeket? Tehát mondjuk a NAT-ban megfogalmazott kompetenciákat? Az érettségi követelményeket? Más normákat? Tegyük fel: igen. Akkor felvetődik a kérdés: *kivel szemben* fogalmazódnak meg e normák? A különbség olykor a megfogalmazások stílárius elemeiben is megjelenik. Felszólító mód, kijelentő mód? (*Tudja – képes – akar, tudjon –*

legyen képes – legyen elkötelezett...) Egyes szám, többes szám? (*Tudják – tudjon...*) Nem ugyanazt jelenti. Értelmezhetünk szinteket – akár a köznapi gyakorlatban is:

- az oktatási rendszer szintje: *el kell érni, hogy a magyarországi tanulók rendelkezzenek a-val,*
- az adott iskola szintje: *iskolánkban biztosítjuk, hogy a tanulók rendelkezzenek a-val,*
- az adott iskola valamely alrendszerének (főként évfolyamának) szintje: *iskolánkban a tanulók a hatodik osztály végéig rendelkeznek a-val, vagy az énekkarra, sportkörre napközibe járó tanulók elsajátítják a-t,*
- az egyes tanuló szintje: *a felsőbb osztályba lépő tanuló tudja a-t.*

A megfogalmazásokból, példákból két feszültségképző elem tűnik elő:

- Mi a megfogalmazás funkciója? *Ígervény?* A „marketingdokumentumba foglalt garancia ígérete”? Vagy éppenséggel fordítva: a tanulóval szemben megfogalmazott *követelés*, vagy a fenntartó megfogalmazta követelés? Vagy éppen *fogadalom*? E funkciók összefüggenek, mégsem azonosak, más viseli a kötelességszegéssel járó terheket, másé a teljesítés öröme.
- Érvényesíthetőek-e sztenderdek? Azaz minden iskola elé kitűzhető-e egyazon cél? Minden (pl. érettségiző) diák elé kitűzhető-e ugyanazon cél? Itt további ellentmondásokra lelünk:
 - Az egységes célok érvényesítése ontológiailag egyenlőtlenségi körülmények közt működő iskolák vagy tanulók esetében még súlyosabb egyenlőtlenségekhez vezet, az adaptív (alkalmazkodó) céltételezést követő értékelés (a célokkal való szembesítés) rendre felveti a diszkrimináció, a protekcionizmus, kivételezés gyanúját, vádját.
 - Nem minden iskolai (óvodai, kollégiumi, ÁMK-s) teljesítmény fogalmazható meg célként? Hogy is van a deklarált és rejtett célok összefüggése? Előírható-e pl. attitűd követésként? Rendben van, hogy tudja, hogy képes ismereteivel műveleteket végezni, de hogy még „szeresse is”? Ez utóbbi végképp magánügye.
 - Az iskolának és a pedagógusnak is célja, hogy növendékei „jobbak”, „rendesebbek”, „becsületesebbek”, sőt mi több egészségesebbek, szakszerűbben és óvatosabban: legalább egészségtudatosabbak legyenek. De isten őrizze attól, hogy rájuk bárki földi halandó is mérőeszközöket telepítsen! Miközben alighanem ezek a dolgok az emberiség, a társadalom, a rokonság, az egyén számára mégiscsak fontosabbak, mint a közvetlenül, s tán jobban mérhető tudás-, sőt kompetencia fragmentumok. (Előrebocsátjuk később részletezett válaszunkat: ez tartozik az iskola, az iskolarendszer társadalmi elfogadottsága, az elégedettség, még szebben, pontosabban szólva a bizalom körébe. S a bizalom meglétének vagy hiányának már vannak mérhető, mindenképpen jól becsülhető kritériumai!)
- Mert melyek egy-egy cél elérésének, teljesítésének kritériuma? A minőségügy irodalma egyértelműen előírja a sikerkritériumok minél operacionalizáltabb hozzárendelését a célokhöz, kifejezetten kedveli e kritériumok szimbolikus számokkal való kifejezését. Ez a transzformáció – minőségcélokhöz rendelt mennyiségekre utaló indikátorok – nem lehetetlen, de nem is könnyű dolog. Újra csak a bizalom fogalma lép előtérbe. Vagyis nem csupán a célok „kitűzése”, de a hozzárendelt sikerkritériumok megfogalmazása is „közös” mű. szolgáltatók és megrendelők (köztesen: beszállítók) egyezsége. Elfogadjuk ezt és ezt a mércét, tudomásul vesszük, hogy a siker megítélésének ez a szempontja. Így már helyi tanterv alkalmazásának szintjén, az iskola, az iskolarendszer társadalmi (fenntartói vagy éppen informális nyilvánossági) értékelésének szintjén is értelmes, hatékony eszköz. Csak ezt az eljárást kialakítani, hagyományozni nehéz! Egyebek közt időigényes.

És mégsem lehet más megoldása az ellentmondásoknak, mint a célok definiálásának szabadsága. Nem elegendő a hatékonyság, eredményesség oltárán a közös, egységes célok eléréséhez engedélyezett, serkentett differenciált eszközrendszer tételezése. A célok differenciált, adaptív – ugyanakkor tényekre alapozott! (*evidence based*) – megfogalmazása az oktatási minőségügy kulcskérdése! Mit lehet itt differenciálni?

- A célokhoz rendelt *menyiségi* mutatókat. A mérhető átlaghoz képest *sokkal jobb, jobb* vagy (különböző értelmes indokokkal alátámasztott) *gyengébb* teljesítményt. Ilyenkor szokott megjelenni az aggályoskodás: ez az engedmény a lefelé nivellálásra ösztönzi majd az iskolát, a teljesítmény-visszatartásra! Adatok igazolják, hogy korántsem. A realitásokkal való számvetés nem lefegyverző. Hiszen az intézmények, tanulói karrierek közt világos verseny van. Ha a céltételezés valóban partnerek egyezsége, akkor ebben a céltételezési „játszmában” megszólhatnak a laikus szülők is, és „ellensúlyokként, fékeként” vagy éppen gyorsítóként a „tét emelésére” készítetik az iskola pedagógusait. (Így működött az OKAIM-modell a budapesti Remete-kertvárosi iskolában.) Minden bizonnyal az oktatási kormányzás kompetenciája lehet *küszöbértékek* megfogalmazása (*mely alá nem lehet menni*), illetve *kiválóság-kritériumok* megfogalmazása, melyhez korrekt feltételekkel jutalmakat ígér.
- A *sztenderd célok* hangsúlyainak, prioritásainak átalakítását. Klasszikus példánk erre rendre a külvárosi gimnázium, amelyik felsőoktatási felvétel dolgában nem tud versenyezni belvárosi társaival, de általános szocializációs – mondhatni „nevelési” – eredményei közmegelegedésre // kiemelkedőek, vonzóak az iskola vonzáskörzetében.
- Új, egyedi célok beemelését a szolgáltatások közt vállalt célok közé. Ez volt a helyzet például az általános művelődési központokkal, nyitott iskolákkal, melyek a helyi társadalom közművelődését, közösségfejlődését szolgáló célokat iktattak céljaik közé – a sztenderd, állami elvárásokon felül.

A „jó kormányzás”

Fenti alapelvek feltételezik azt, hogy a "jó kormányzás" olyan szabályokat, elvárásokat fogalmaz meg, melyek lehetőség szerint – és igazolhatóan – árnyaltan integrálják, harmonizálják a világfolyamatokat (globalizáció), európai folyamatokat, nemzeti érdekeket (beleértve a hazánkban otthonra talált-találó kisebbségek érdekeit); az egyes régiók, helyi társadalmak – formális és informális véleményhordozóinak – érdekeit; a főbb szülőcsoportok érdekeit, a pedagógustársadalom (és más segítő csoportok) szakmai érdekeit, és nem utolsósorban a gyerekek mindenek felett álló érdekeit, ideértve a gyerek jogát a "neki való nevelésre". Ez az érdek (és terv-) integráció magas szintű és folyamatos (egyben nyilvános) társadalmi kontroll alatt áll.

A tanulói jogok

A tanulói jogok platformjaként a Gyermeki Jogok Egyezményét kell kiindulásnak tekinteni. A tanulói jogok köre nem lehet szűkebb a gyermeki jogoknál. E jogok telepítésénél meg kell találni azt a minimumot, mely erős jogokkal ruházza fel a tanulót, a tanulói közösségeket (döntés, egyetértés) a tanulás tervezése, az iskolaüzem fenntartása, a teljesítmények értékelése területén. Olyan szabályozás látszik hatékonynak, mely lehetővé teszi az egyes iskoláknak, hogy viszonyaik függvényében, autonómiájuk jegyében organikus innovációk során terjesszék tovább a tanulói jogokat. (Egy Diákjogi Charta típusú, az innovációnak elsősorban erkölcsi támogatást adó, de egyben a szükséges erőforrásokat is fokozatosan (teljesítményfüggően) támogató, segítő, ösztönző

szabályozással.) A demokratikus és korrekt panaszkezelés, a vesztes nélküli konfliktusrendezés csatornáit és fórumait törvényben kell garantálni.

Támogató és ösztönző szabályok

Támogató és ösztönző szabályokkal kell segíteni a szülőket és más laikus partnereket involváló programokat (ideértve egy „közösségi iskola” típusú fejlesztésnek adott prioritásokat).

- Az oktatás minden szintjének minősége érdekében tartósan demokratikus szokás-, és értékrend alapján működő társadalmra és felelős, szabad polgárokra van szükség.
- S mert ennek megvalósíthatóságát antropológiailag nem vontuk kétségbe, vagyis nem utópiának, hanem – precedensek alapján – elérhető távlati céloknak gondoljuk (melynek elérésében az oktatás intézményrendszere egyébként sokat tehet), ezért – ugyancsak precedensek alapján – a bizalmat meg- vagy újrateremtő, stratégiaileg átgondolt implementációt tartunk fontosnak minden lépés, változtatás megtételéhez.
- A hatékony érdekegyeztetés maga is tanulási folyamat, s időigényes, olykor költségigényes is, de meg nem úszható. Egy-egy érdekcsoport hatalomra jutása tragikus kockázatokkal jár. A társadalom egész közéleti kultúrájának függvénye ez. De fordítva is mondhatom: az iskola körüli közélet nyíltsága, fejlesztése maga is társadalomformáló erő.
- A nagy rendszer egyfelől az "életen át tartó tanulás" (formális, informális, non-formális) rendszerének horizontjáról, másfelől az "egyéni tanulási utak" tiszteletének elvéből gondolandó végig.

Erősen valószínűsíthető, hogy folyamatos tanulási motiváltságot segítene a képzések olyan diverzifikálása, melyben akár modul méretű képzések, kompetenciafejlesztések is folyamatosan – egy életen át – elismeréshez jutnak, s ezen elismerések "portfóliószerűen" összeadódnak.

Biztosítani kell, hogy ne "papírgyárak" jöjjenek létre, melyek különböző – nemesebb vagy nemtelenebb — motívumokkal kiállítják a tanúsítványt, vélt vagy füllentett (vagy éppen hamis, felesleges) kompetenciák elsajátításáról, tartós birtoklásáról, hanem az elévülés ellen is garanciákat tartalmazó, valóságos, releváns kompetenciák elsajátításához, őrzéséhez, önkéntes továbbfejlesztéséhez – bizonyos szempontból társadalmilag ösztönzött, elvárt folyamatos továbbképzéshez – vezessenek.

- Van szerepe egy ilyen, már-már végletesen diverzifikált – differenciált – "tudásüzemi" rendszer esetében a program- és kompetenciaakkreditációnak, de ennek veszélyei is vannak. Különböző veszélyei, attól függően, hogy ki jut ebben az akkreditációban túlhatalomhoz. (Állam - hivatásrend - fogyasztóvédelem - a rendszer s személyzete "önmaga" - nevesítettük a főbb szereplőket, melyek közt garantált erőegyensúlyt feltételeztünk.)

Az intézmény öndefiníciója s ehhez mért önértékelése, fogyasztói értékelése, állami értékelése, hivatásrendi értékelése jó marketingeszköz lehet. Itt is a szabadság a vezérlő princípium, melynek csak alkotmányossági korlátai lehetnek (egyén, közösség méltósága, szabadsága megsértésének tilalma).

- Fontos eszköz, tán a legfontosabb az intézmény teljesítményéről szerezhető nyilvánosság, az információkhoz való hozzájuthatás (vita után ideértettük a kompetenciamérések – hozzáadott értékkel számított – eredményeinek nyilvánosságát). Nyilvánvaló az is, hogy a megnyújtott elemi képzés (1-6 év) idejének különös diszkréciót érdemes biztosítani. Az intézményi minőségről szerkesztett követelmény-, és teljesítményadatok egzakttsága igen

fontos, de óvunk az abszolút kvantitatív kifejezésektől.

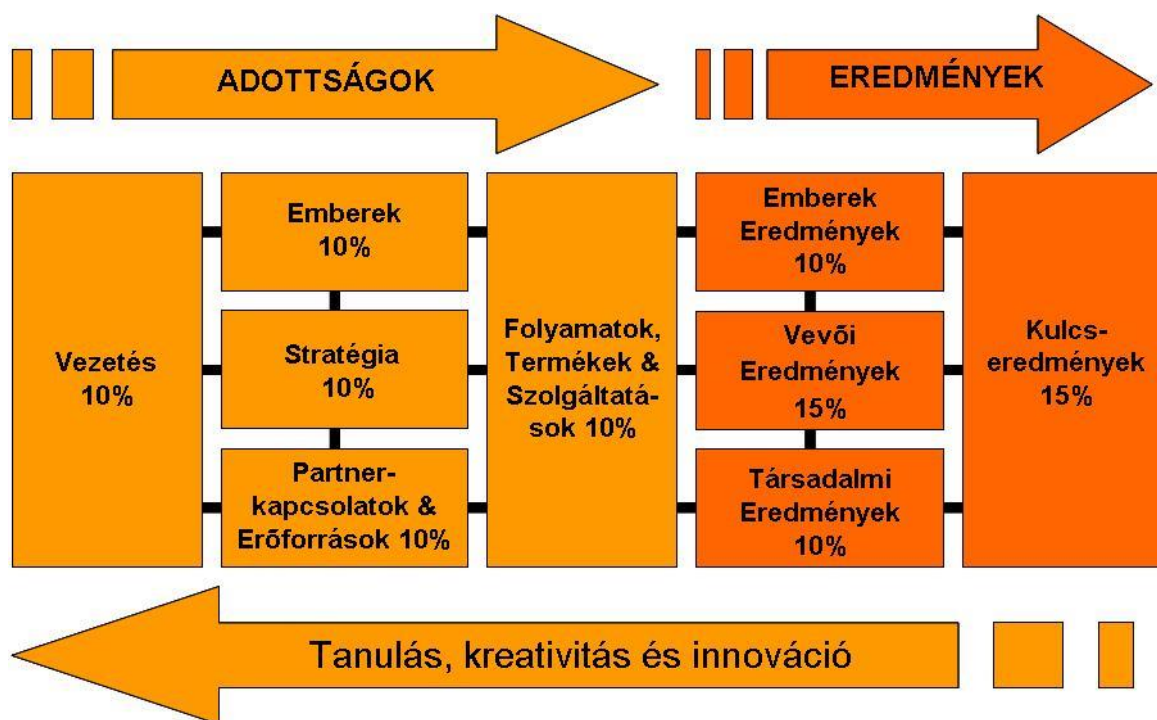
Ezen a ponton értünk egyet azokkal a törekvésekkel, és eszközrendszer-működtetőkkel, melyek világos követelményrendszerekhez igazított átfogó értékelési rendszerekkel, mérési eszközökkel kívánják segíteni a hiteles önképre szoruló intézményeket, intézményi szereplőket. A kompetenciamérések, a PISA stb. értékelési rendszere minőségfejlesztési tényező. De csak akkor, ha jól működő tájékoztatási rendszerrel kapcsolódik, s ha e tájékoztatást valamennyi szereplő megkaphatja. Ha laikus szülő is egybevetheti gyereke óvodájának, iskolájának eredményeit másokéval, ha a tantestületek folyamatosan élnek ezzel a tükörrel, s a fenntartók (legyenek bárkik is) ezen adatok birtokában döntenek fejlesztési támogatásról, fogalmazznak meg újabb elvárásokat. Ez a folyamat a mérési eredmények „olvasásának” szélesebb kultúráját igényli

Intézményfenntartók

Szólni kell az utóbbi ciklusban megjelent nagy – mondhatni a „néptől elidegenedett” – fenntartókról, akikre az önkormányzatiságnak már-már utópisztikus idillje nehezen vonatkoztatható. S itt nem csupán az egyházi tulajdonú intézményekre gondolunk, amelyek esetében szinte vita nélkül érvényesült az anyaegyház keményen fogalmazó elvárás-rendszere (tantervalkalmazástól az intézmények belső világáig, felügyeletig), de a bokrosodó fenntartói társulásokig. Innen jóformán egyenes út is vezethetett – mondhatnánk némi malíciával – az egyfenntartós állami tulajdonlásig, mely utóbbi KLIK-es szerkezetben az intézményhasználó és a szolgáltatók konstruktív dialógusa, mint a minőségbiztosításának legrokonszenvesebb princípiuma, egyáltalán nem érvényesülhet. (Nem csupán az egyre növekvő, már-már regionális fenntartói társulások, de a konszolidációban előrehaladt központi (állami) értékelési szisztémák alkalmazásában is ott volt a kettősség. Ha a kompetenciaméréseket szolgáltatásként értelmezzük egy felelősen önértékelő autonómiákat és öngazgatásokat kombináló helyi rendszer számára, akkor az „autonómia-modell” (TQM minőségfilozófia) érvényesülését szolgálja, ha a nemzeti oktatási rendszer egészének minőségi normáit érvényesítő hatósági feladatkörként, akkor éppen az ellenkezőjét. Mi tagadás, mindkét modell kapott és rászolgált a kritikára. A feszültség feloldása csak óvatos, meggyőző, bizalmat szerző implementációs folyamatban érvényesíthető.

Az EFQM-modell

Úgy véljük többekkel, hogy az ellentmondások feloldására alkalmas az EFQM-modell (európai kiválóság-díj sok szektorban alkalmazott modellje). A modell igen differenciáltan és harmóniában kezeli az adottságok, más szóval számba veendő „bemeneti elemek” részleteit, alrendszereit, figyelmez súlyának megfelelően a „folyamatokra” is, s gazdag árnyaltságban utal a kimenetként értelmezhető teljesítményekre. Az EFQM-modell bemutatói az egyes struktúraalkotó elemekhez súlyokat is rendelnek, melyek egy kiválóság-teljesítmény önértékelésekor és külső értékelésekor kifejezésre juttathatják egy-egy elem beszámítandó fontosságáról alkotott vélekedéseket. (Vélekedéseket írunk, nem hisszük, hogy ez egzaktan megállapítható, az önértékelésben résztvevő, az értékelést elfogadó partnerek egyezségén, mondhatni szerződésén múlik a súlyhoz rendelt százalékszám.)



EFQM Kiválóság Modell 2010 ©EFQM, magyar fordítás ©Szövetség a Kiválóságért KHE.

Az óvodára, iskolára, kollégiumra, ÁMK-ra vonatkoztatva kíséreljük meg e „hármastár”-szerű rendszer feltöltését tartalommal.

Inputok	Folyamatok	Outputok
elvárások, szabályok, normák, tantervek makrotársadalom, helyi társadalom, partnerek, szülők, pedagógusok, egyéb dolgozók, tanulók, épület, szervezett terek, berendezés, felszerelés, taneszközök menedzselés, interakciók, kommunikáció, érdekérvényesítés, érdekegyeztetés, nevelés, oktatás-tanulás, szociális gondoskodás, egyéb tevékenységek szabályok alkalmazása terek, berendezések, felszerelések, taneszközök, emberi erőforrások „használatba vétele”, fogyasztása, gyarapítása		megnevelt, megokosított tanulók, tapasztaltabb, fáradtabb, megélhetéshez jutott alkalmazottak, szolgáltatók, elhasznált, elavult terek, berendezések, felszerelések elhasznált (költéségetési) erőforrások műveltebb, szervezettebb társadalom

A minőségügy szintjei

A minőségügynek kellő súlyán kezelve valamennyi rendszerelemre vonatkozóan kell minden szinten rendelkeznie

tervekkel,
intézkedésekkel,
értékelési stratégiával és eszközrendszerrel,
az értékelések értelmezésére vonatkozó kompetenciákkal,
az értelmezésekből adódó intézkedések (innovációk) kompetenciáival,
s mindezek széleskörű legitimációja megszerzésének, megtartásának igényével.

Az oktatási rendszerért különböző szinteken felelősséget vállaló személyeknek és szervezeteknek a feladata a fentiek anyagi és emberi (szellemi) erőforrásigénye megteremtésének biztosítása. Az ellenőrzéseket nem kizáró értékelési rendszer mégiscsak támogató attitűdjét tartom célravezetőnek, a „kritikus barát” elven való működést. Hozzáteszem, hogy intézményenként, sőt fenntartónként is egyedi, választott vagy választható minőségirányítási modellek sokasága kívánatos, hiszen sikerének legegyszerűbb biztosítója a hozzárendelt bizalom, mely gyakran a választás örömeivel jár kéz a kézben.

A nevelésügyi minőségfejlesztés intézményfejlesztés!

A minőségfejlesztés legbiztosabb, leghatékonyabb módszere a tanügyben az *iskolafejlesztés* komplex eszközrendszere. Ezen eszközrendszer lényege, hogy alapvetően *helyben* történik alkalmazása, a belső partnerek bevontságán, elkötelezettségén, kultúráján múlik. Sikerének kulcsa tehát

- hogy pontos, körültekintő, és a lehetséges mértékig nyitott legyen a *partnerek azonosítása*, azaz az a kör, melynek bevontságát, elkötelezettségét, kultúráját meg kell szerezni, karbantartani és folyamatosan fejleszteni (az erre egyébként a szakmában rendelkezésre álló eszközrendszerrel);
- hogy a bevontság, elkötelezettség, kultúra organikus része legyen a célok megfogalmazásának;
 - a folyamatos karbantartásában való részvétel elszánása és tudása, képessége;
 - a célrendszer árnyaltsága, strukturáltsága, a mértéktartás és az önbecsülés helyes aránya;
 - a célrendszer egyre szélesedő és folyamatosan, érzékenyen kontrollált legitimitása (elfogadottsága, támogatottsága a partnerek körében);
- a hiteles diagnózis igénylése, ennek elemzési képessége, ideértve a „hozzáadott érték” beszámításának helyes értelmezését is, nyitottság a külső értékelések változatos forrásból származó üzeneteinek olvasására;
- a diagnózisra építő közös elemzések nyomán születő intézkedések megfogalmazása, elszántság, érdekeltség a demokratikus „kohóban” születő intézkedések megismerésére, teljesítésére, a teljesítéshez rendelt sikerkritériumok korrekt elfogadására;
- az intézmény (óvoda, iskola, kollégium, ÁMK stb.) tanulószervezetként való felfogása, tájékoztatói készlet jó gyakorlatok megismerésére hazai és nemzetközi gyakorlatból;
- a nyilvánosság, korszerű PR-tevékenység, szakemberek és laikusok hatékony,

egyenértékűsége alapuló párbeszédének képessége és akarása;

- a készítés a folyamatos önkontrollra, az önkontrollra támaszkodó korrekciók, innovációk szakszerűségének és elfogadottságának összhangban érvényesülő alkalmazására.

Oktatási rendszer – az állam szerepe a közoktatás minőségfejlesztésében

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy az intézményfejlesztés helyi fejlesztésnek, sőt helyi társadalom-fejlesztésnek való felfogása nem mond-e ellent a modern társadalom integráltsági (fogalmazódjék meg bármely diskurzusban: a „nemzeti egység” diskurzusában, egy „államraison” tételezésének diskurzusában, az elemi társadalmi integráció diskurzusában, akár egy európai, sőt globalizált identitás diskurzusában) követelményének, a hatékonyság „nagyrendszerekben” való optimalizálásának felfogása?

A felvilágosult abszolutizmusok, illetve „porosz utas” fejlődés keretei közt kialakuló – főként kontinentális – rendszerek működtetésében az állami beavatkozás és befolyásolás túlsúlyának hagyományai alakultak ki, tartósultak; a kurucos ellenállással „nemesített-nemesedett” teljesítmény-visszatartás reflexei megszilárdultak.

Ebben a politikai környezetben az állami felelősségvállalásnak az iskolaügy minőségfejlesztésében igen érzékenyen kell ügyelnie néhány viselkedési normára:

- a célok és sztenderdek megfogalmazásában
 - a lehetséges legnagyobb társadalmi (laikus és szakmai) konszenzus megszerzése és ennek folyamatos karbantartása
 - olyan absztrakciós szint megjelölése, mely bőségesen ad lehetőséget (helyi, regionális, akár nemzetközi trendekhez igazodó stb.) innovációk, akár alternatívák érvényre jutására – annak felismerése és deklarációja, hogy a fejlesztés ontológiai alaphelyzete az egymással versengő helyi alternatívákban való létezés mód
 - a megfogalmazott, deklarált célokhoz legalább középtávon belátható erőforrás-garancia biztosítása
- a lehetséges mértékű jogbiztonság és stabilitás biztosítása – bizalom megszerzése, helyreállítása, a „szélkakas-típusú” követők elhárítása;
- a támogatások, fejlesztő szolgáltatások rendjének kialakítására, a szakértői típusú, tanácsadás-karakterű részvétel érvényesítésére, e körben
 - civil, szakmai partnerek (iskolaszövetségek, szakmai egyesületek, hálózatok, oktatásfejlesztési vállalkozások) bevonására
 - a szakmai nyilvánosság – szaksajtó, média – ébrentartására
 - a laikus társadalom folyamatos tájékoztatására
- az állami felelősséggyakorlás (nevezzük tanfelügyeletnek) szervezete átláthatóságának, szakmai hitelességének, szakmai és /!/ társadalmi kontrolljának biztosítása
- az intézményt érintő szakmai értékelések adaptivitása, az intézmény saját célrendszeréhez és választott eszközrendszeréhez igazodó értékelések, a sztenderdeknek e kontextusban való vizsgálata
- az intézményt érintő szakmai értékelések körül kialakuló (jog)viták rendezésére kialakított fellebbviteli fórum működtetése
- a mérési-értékelési rendszerek „tapintatossága” – a nevelési folyamat megzavarásának elkerülése

- végezetül, de nem utolsó sorban a *saját minőségbiztosítására* való különös figyelemre (lett légyen bármelyik szinten is a fenntartó definiálva).

Irodalomjegyzék

Bíró Ferenc: *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. [Bp.]: Okker, [s.a.].

(Módszertani Füzetek / sorozatszerk. Trencsényi László, ISSN 1585-2539 ; 7.)

Fábry Béla: *Fenntartói felelősség - fenntartói értékelés*. [Budapest]: OKKER, [2001].

(OKAIM - Módszertani füzetek, ISSN 1585-2539 ; 4.)

Horváth Attila: *Minőségbiztosítási technikák óvodában és iskolában*. Budapest: Műszaki Kvk., cop. 1999.

Setényi János: *A minőség iskolája : ellenőrzés, értékelés és biztosítás* In.:A közoktatási

intézmények tervezése és ellenőrzése. - Bp. : OKI, 1997. p.147-154

Szivák Judit: *Értékelés, minőségbiztosítás és módszertani megújulás*. In: Iskolavezetés és korszerű tanulási környezet : VII. Vezetésfejlesztési és Vezetőképzési Konferencia :

2003. május 22-23. / [szerk. Balogh László]. – Budapest, OKKER, 2004. p. 45-49.

Tóth Tiborné: *Minőségmenedzsment az iskolában*. Budapest: Műszaki Kvk

2000.Bebesiné Turi Katalin: *Szervezetfejlesztés és pedagógiai fejlesztés*. [Bp.]: Okker, [s.a.].

(OKAIM Módszertani Füzetek, ISSN 1585-2539 ; 5.)

Trencsényi László (szerk.): *Minőségirányítás többféle módon: horizontális tanulás a közoktatási minőségirányításban* Budapest, OKKER K., 2004. 222 p.