

Doktori (Ph.D.) értekezés

Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben

– Az Észak-Alföldi intézmények esete –

dr. Takács-Miklósi Márta

Debreceni Egyetem

BTK

2009

Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben
– Az Észak-Alföldi intézmények esete –

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudományi tudományágban

Írta: dr. Takács-Miklósi Márta okleveles művelődési- és felnőttképzési menedzser és
okleveles jogász

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (Nevelés- és
Művelődéstudományi Programja) keretében

Témavezető:

Dr. Juhász Erika

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200...

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Az értekezés védésének időpontja: 200...

"Én dr. Takács-Miklósi Márta teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a
benyújtott értekezés a szerzői jog
nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.
Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították
el."

.....
dr. Takács-Miklósi Márta

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	1
1. 1. A dolgozat témája, felépítése.....	3
1. 2. A dolgozat elméleti, fogalmi kerete.....	5
1. 3. A dolgozat társadalmi, gazdasági, jogi kerete	13
2. A minőség kérdése az oktatásban, felnőttképzésben	26
2.1. Fogalom-meghatározás.....	27
2.2. Minőségügyi rendszerek az oktatásban	37
2.3. Minőségirányítás a felnőttképzésben: érvek és ellenérvek	50
3. Akkreditáció és értékelés az oktatásban.....	56
3. 1. Fogalom-meghatározás.....	56
3. 2. Akkreditáció az oktatásban.....	65
3. 3. Akkreditáció a felnőttképzésben: érvek és ellenérvek	80
4. Akkreditált felnőttképzési intézmények vizsgálata az Észak-Alföldi régióban	86
4. 1. A kutatás bemutatása	87
4.1.1. Kutatási előzmények	89
4.1.2. A vizsgálat szerkezete	92
4.2. A kutatás fő eredményei	96
4.2.1. Alapsokaság jellemzése.....	96
4.2.2. Elemzés	110
4.2.3. Megyei összehasonlítás	142

4.2.4. Profitorientált, közszolgálati és civil szervezetek összehasonlítása	150
5. Összegzés	162
Bibliográfia	171
Összefoglaló	195
Abstract	196
A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó publikációi	197
A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó konferencia-előadásai	198
Rövidítések jegyzéke	200
Ábrák jegyzéke	202
Táblázatok jegyzéke	203
Mellékletek jegyzéke	204
Mellékletek	205
1. számú melléklet: Az intézmény-akkreditáció részletes feltételei	205
2. számú melléklet: A kutatás kérdőíve	207
3. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régióban 2008-ban működő akkreditált felnőttképzési intézmények település szerinti megoszlásban	216
4. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régió térképe	217
5. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régió felmért felnőttképzési intézményeinek listája	218

1. Bevezetés

A felnőttek képzésének tudományos vizsgálódásai már a felvilágosodás korától megjelentek hazánkban, azonban a mai kutatási irányzatok alapjai leginkább az 1950-es évekhez kötődnek, főként Karácsony Sándor és tanítványai nevéhez fűződően (v. ö. Durkó, 1999). Ezeknek a kutatásoknak nagy lendületet adott a felnőttnevelés 1956-os bekerülése a felsőoktatásba a népművelés szak révén, a tanszékek ettől kezdve egyre többet foglalkoztak a felnőttek képzésével és képezhetőségével. A kutatások újabb lendületet az oktatás expanziójának „negyedik fokozatához” érve kaptak, amikor az alap-, a közép- és a felsőoktatás tömegesedése után az 1990-es évektől kezdve a felnőttoktatás terjedéséről és terjeszkedéséről is beszélhetünk (v. ö. Kozma, 2001, 2004).

A felnőttképzés igen fontos intézménye annak a bonyolult és összetett rendszernek, amelynek funkciója a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása. A felnőttek esetében ugyanis az esélyegyenlőség megteremtése szorosan kapcsolódik a tanuláshoz, művelődéshez való jog érvényesüléséhez, ez teremti meg a lehetőséget a felnőttek számára ahhoz, hogy saját helyzetükön javítani tudjanak. (Benedek 1996, 309) Ezzel szorosan összefügg az a tény, a társadalmi kohézió is nélkülözhetetlenné teszi az élethosszig tartó tanulást, ugyanis a tudásalapú társadalmakban a tanulás jelentősége egyre nagyobb, akik a tanulásból kimaradnak, társadalmilag is kirekesztetté válnak (Delors 1997, 82). Az állampolgárok életminőségének javításához, munkavállalóként a piacgazdaság követelményeivel szembeni megfeleléshez elengedhetetlen a folyamatos képzés, ezért az ismeretszerzési tevékenységnek egy egész életen át kell tartania. A tanulás emellett hozzájárul az inkorporált kulturális tőke felhalmozásához és az elsajátítási folyamathoz is, amely jellemzően képzés, tanulás formájában realizálódik (Bourdieu 1998, 160-161; v. ö. Bourdieu 1978, 379-400).

Hazánkban áttekintő jellegű, a felnőttképzés minőségirányítási, akkreditációs helyzetét feltérképező munka nem született. Indokolt és szükséges ezzel a témával foglalkozni, hiszen a felnőttek képzése központi kérdéssé vált, amely szoros összefüggésben áll azzal a ténnyel, gazdaság és a munkaerőpiac ma már újrafogalmazza igényeit: megszűnik az életre szólóan kitanulható jó szakma, a felsőoktatás, a szakképzés fogalma gyökeresen átalakul, és szükségszerűséggé válik az élethossziglani, rugalmasan tervezhető tanulás (v. ö. Durkó – Szabó 1999).

Értekezésünkben a felnőttképzési intézmények viszonyait vizsgáljuk általában, illetve minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetése szempontjából. A felnőttképzés intézményrendszere a köz-, felső- illetve szakoktatási intézményrendszer mellett alakult ki,

három értelemben is azok folytatásaként. Egyrészt történetileg, mivel az intézményesült oktatás nagy rendszerei már működtek, amikor az intézményesült felnőttoktatás csatlakozott hozzájuk. Másrészt, a felnőttoktatás folytatást jelentett az intézményes oktatás életkori skáláján, mivel a hagyományos életkori felkészítési szakaszok után további szakaszokat intézményesített. Harmadrészt, ezáltal társadalmilag is kiterjesztette az intézményes oktatás hatókörét, mivel olyan rétegeket is befogadott, amelyekhez a köz- és felsőoktatás a hagyományos életkori szakaszokban nem jutott el. (Csoma 2004a, 91)

A köz-, szak- és felsőoktatási intézmények szintjén már a nyolcvanas, kilencvenes években megjelent a minőség biztosítása, legkésőbb a felnőttképzés viszonyai között találkozhattunk ezzel a fogalommal, pedig merőben különböző volt a kilencvenes évek változásai következtében folyamatosan bővülő felnőttképzési piacon működő felnőttképzési intézmények által kínált képzések minősége. A sokféle és nagyszámú piaci szereplő mellett a felnőttképzés színvonala egyenetlenné vált, nem minden képzőhely helyezte tevékenysége középpontjába a tanulni vágyók érdekeit (S. Arapovics 2007, 72). Ebben a helyzetben hozott változást a minőségirányítási rendszerek felnőttképzésben történő bevezetése, valamint az intézmény- és programakkreditáció megjelenése, amely által szabályozott piacon a hitelesítéssel magukat differenciálni kívánó intézmények valamennyire el tudnak különülni azoktól, amelyek ezt nem tartják szükséges és hangsúlyos területnek. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, mennyire működik megfelelően a felnőttképzési minőségirányítás, akkreditáció rendszere, milyen változásokat hozott a felnőttképzési piacon, jellemzően milyen tényezők befolyásolják az intézmények minőségirányításhoz való viszonyát, és melyek azok a tényezők, amelyek nem hatnak ezen rendszerek működtetésére.

1. 1. A dolgozat témája, felépítése

Értekezésünk központi témája a felnőttképzés minőségbiztosításának, akkreditációjának bemutatása, folyamatának ismertetése. Az elméleti alapot követően kutatásunk keretében annak feltárására vállalkozunk, hogy mennyire működnek megfelelően a minőségirányítási rendszerek a felnőttképzés viszonyai között, mennyire garantálják ezek az eszközök a képzések minőségét, milyen összefüggések fedezhetők fel ezzel kapcsolatban két kiemelt komparatív szempont (területi dimenzió, jogi forma) mentén.

A doktori disszertáció öt nagyobb szakaszra osztható, és érinti a tágabb témakör neveléstudományi, jogi, közgazdaságtani vonásait, rámutatva ezzel a dolgozat interdiszciplináris voltára. A szakirodalmat külföldi és hazai műveken, tanulmányokon és tudományos folyóiratokban publikált írásokon keresztül tekintettük át. A szakkönyvek, tanulmányok, kötetek, konferencia-összefoglalók és lexikonok mellett a dolgozat sajátosságából következően számos jogszabályt, elsősorban törvényt, kormány- és miniszteri rendeletet használtunk fel a jogi háttér feltárásához.

Az **első fejezetben** alapvető fogalmakat definiálunk, meghatározzuk a felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés gyakorlatban párhuzamosan is használt, bár különböző területekre koncentráló definícióit, elsősorban Csoma, Durkó, Pöggeler, Sári és Zrinszky megközelítése alapján. Az értekezésben a felnőttképzés kifejezés használatát tartjuk megalapozottnak, mivel a hangsúly a felnőttek szakmai képzésére vonatkozó minőségirányítás, akkreditáció feltárására helyeződik. A fogalmi alapot követően a felnőttképzés területének különböző szempontok szerinti osztályozásával foglalkozunk, így értelmezési keretté formáljuk a formális, nem-formális, informális felnőttképzés, valamint az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzés elkülönítését. Témánk szempontjából ez utóbbi megkülönböztetés azért is különösen indokolt, mert a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről (a továbbiakban felnőttképzési törvény) kizárólag az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre vonatkozóan tartalmaz szabályokat (2001. évi CI. törvény 3.§ (2)), kizárva ezzel a tárgyi hatályból az iskolarendszerű felnőttképzést. Mivel a rendszerváltást követően a felnőttképzés helyzete gyökeresen megváltozott, és jelentősége felértékelődött, indokoltnak láttuk – elsősorban Csoma, Liskó, Mátyus, Polónyi, Zachár, Zrinszky munkái alapján – egy alfejezet erejéig annak bemutatását, milyen változásokat idézett elő társadalmi, gazdasági és jogi vonatkozásban az 1989-'90-es fordulat.

A **második fejezetben** a minőség, minőségirányítás témakörét vizsgáljuk, először általánosan, majd konkrétan az oktatás, felnőttképzés felől közelítve a témához. A fejezet a

minőség általános fogalmának meghatározásával indul, találkozhatunk annak kiválóságként, nullhibaként, célnak való megfelelésként való definiálásával, ezt követően részletesen vizsgáljuk, hogyan közelít Csoma, Polónyi, Tenner – DeToro, a minőség fogalmának meghatározásához. Csapó, Sz. Tóth, Varga és Zsolnai téziseire támaszkodva bemutatjuk, hogyan jelenik meg a szervezet vezetésére és szabályozására irányuló összehangolt tevékenység – a minőségirányítás – a felnőttképzés viszonyai között. A fogalmi alapok ismertetése után áttérünk a minőségirányítási folyamat típusainak, modelljeinek bemutatására, majd összefoglaljuk a minőségirányítási rendszer kiépítésének lépéseit Setényi és Sz. Tóth egy-egy modellje alapján. Ezt követően felsorakoztatjuk a minőségirányítási rendszerek kiépítése melletti (Bálint, Polónyi, Setényi, Sz. Tóth) és elleni (Csoma) szakirodalomban fellelhető érveket, rámutatva a vélemények főbb azonosságaira, eltéréseire, logikai kapcsolatára.

A **harmadik fejezet** a minőségirányítási, hitelesítési eljárások felnőttképzésben érvényesülő központi folyamatát, az akkreditációt vizsgálja, elsősorban Cserné, Halász, Kozma, Lawrie és Linssen munkái alapján. A fogalmi alapok (értékelés, önértékelés, akkreditáció) tisztázása után bemutatjuk, hogyan formálódott hazánkban az akkreditációs tevékenység a kilencvenes évek első felétől kezdődően a köz-, felső- és felnőttoktatás területén, kitérve az akkreditálási folyamatok sajátosságaira, eltéréseire, valamint az állam akkreditációban betöltött szerepére. Ezt követően áttérünk a felnőttképzési akkreditáció sajátos jellemzőinek és az akkreditálási folyamathoz kapcsolódó jogszabályi követelmények feltárására, mégpedig a felnőttképzési törvény, valamint az akkreditáció részletes szabályait tartalmazó kormány- és miniszteri rendeletek felhasználásával. Végül ismertetjük a szakmai körökben elterjedt nézeteket, álláspontokat, ütköztetve többek között Bertalan, Gutassy, Henczi, Jakab, Kozma, Rontó, Sum és Szüdi véleményét.

Az értekezés **negyedik fejezete** az empirikus kutatást tartalmazza, kitérve a vizsgálat céljának, módszerének, előzményeinek feltárására. Részletesen bemutatjuk a kutatás alapjául szolgáló kérdőívet, a lekérdezés körülményeit és az adatok feldolgozásának módszerét. Külön alfejezetben foglalkozunk az alapsokaság jellemzésével, így vizsgáljuk a felnőttképzési intézmények alapítási- és akkreditálási idejét, jogi formáját, személyi hátterét, finanszírozását, képzési kínálatát, minőségirányítási rendszerének típusát, elsősorban ezek a független változók alakították a kutatásunkban vizsgált függő változókat. Az empirikus fejezet elemzést tartalmazó alfejezetében megvizsgáljuk hipotéziseinket, törekedve a meghatározó jelentőségű összefüggések feltárására. Két kiemelt komparatív szempont alapján elemezzük az intézmények kérdőívünk kérdéseire adott válaszait: az Észak-Alföldi régió három megyéjében működő akkreditált felnőttképzési intézmények hasonlóságaira, eltéréseire, valamint a

profitorientált, közszolgálati és civil szervezetek jellemzőinek vizsgálatára helyezve a hangsúlyt.

Az értekezés **ötödik fejezete** az összegzés, amelyben összefoglaljuk, milyen úton vált a minőségirányítás, akkreditáció a felnőttképzésben is meghatározó jelentőségű fogalommá. Sorba vesszük hipotéziseinket, és az elméleti fejezetek eredményei alapján igazoljuk, vagy cáfoljuk azokat. Ezzel kívánunk rámutatni arra, betölti-e a felnőttképzési minőségirányítás, akkreditáció a neki szánt funkciót, vagyis a minőségi működés biztosítását. Az empirikus rész elemzési, valamint komparatív fejezetei alapján levonjuk végkövetkeztetéseinket, majd további kutatási irányokat vázolunk fel.

1. 2. A dolgozat elméleti, fogalmi kerete

A jelenlegi hazai felnőttképzés alapjainak kialakulása a múltban, a felnőttnevelés történetében gyökerezik. Szervezett felnőttoktatásról, felnőttképzésről hazánkban a XIX. századig nem beszélhettünk, de a tágabb értelemben vett felnőttnevelés mindig létezett a társadalomban (Felkai 2002, 180). A felnőttképzés területe hazánkban számos pontján még ma is szervesen összekapcsolódik az oktatás és a közművelődés területeivel (v.ö. Mészáros 1981). Felnőttképzési feladatok elsőként kiegészítésül kapcsolódtak az oktatási és művelődési intézmények alapfeladataihoz (például analfabéta oktatás, tudományművelés, társadalmi tevékenység, irodalmi tevékenység), elméleti vonatkozásban is kezdetben írók, gondolkodók írásaiban jelentek meg, más gondolkörök kapcsán (pl. Bessenyei György, Móricz Zsigmond stb.). Fokozatosan jött létre az az intézményrendszer és az a tudományelméleti megalapozottság, amely már elsődlegesen a felnőttképzésre koncentrál, azt tekinti alaptevékenységének, alapfeladatának (v. ö. Juhász 2008a).

A felnőttképzés vizsgálatakor jelentős problémákba ütközik a kutató, a kifejezés mellett jelen van ugyanis a felnőttoktatás és a felnőttnevelés fogalma is, a hazai szakemberek mindhárom kifejezést egyaránt használják. A **felnőttképzés** a felnőttek szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése, más megfogalmazásban a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelés, oktatás (Zrinszky 2002, 163). Csoma túlmege ezen a felfogáson, a felnőttképzésnek kifejezetten piaci célú funkciót tulajdonít (Csoma 2004b, 18). Sári szerint a felnőttképzés iskolai és iskolán túli formális, nem-formális, tudást, kompetenciát átadó rendszer, amelyben alapismereti, ismeretbővítési, valamint képességfejlesztő képzés folyik (Sári 2004, 58). Míg Zrinszky és Csoma a fogalom szakmai képzés felőli megközelítését javasolja, addig Sári nem szűkíti le a felnőttképzés tartalmát erre.

Meglátása szerint – véleményünk szerint helyesen – nemcsak a formális, de a szintén intézményrendszerhez kötődő nem-formális képzés is ide tartozik. A felnőttképzés azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét jelenti, amelyek által a felnőttek gazdagítják tudásukat, fejlesztik képességeiket, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képzettségüket, vagy amely által új irányba fordulnak, hogy egyéni és társadalmi szükségleteiket kielégítsék – olvashatjuk az V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia Hamburgi Jelentésében (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth 1998, 9). A felnőttek tanulása – tér ki a dokumentum részletesebb szabályozásában annak formáira – magában foglalja az iskolarendszerű és a folyamatos oktatást, a kötetlen tanulási lehetőségeket, valamint az esetleges tanulás széles skáláját. A felnőttképzés tehát nem kizárólag a foglalkoztatáshoz, illetve a munkához kapcsolódik, mivel az oktatás alapvető küldetése az is, hogy segítse az egyént abban, ne csak a gazdaság keretében felhasználható erőforrás legyen, hanem teljes életet élő emberré válhasson. Ebben a vonatkozásban nemcsak az alapvető életvitelhez szükséges ismeretek megszerzését vagy a megfelelő foglalkozás gyakorlásához szükséges szakértelem elsajátítását tűzzük ki célul, hanem a szociális felelősség fejlesztését, az emberi együttélés normáinak gyakorlását és az egyetemes kultúra részét képező ismeretek elsajátítását is (Zachár 2004a, 28).

A **felnőttnevelés** Durkó megfogalmazásában „*a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése*” (Durkó 2002b, 172), tehát céltudatos személyiségfejlesztést jelent (Durkó 1999, 4). Ezt tekinti a legtágabb kategóriának, ennek fogalmába illeszti részelemként a felnőttképzést, amelyhez képest a felnőttoktatás szűkebb fogalom (Durkó 1988, 39). Lowe is ebből az irányból közelíti meg a felnőttnevelés fogalmát, szerinte az nem egyszerűen oktatás, új ismeretek és információk átadása, hanem alapvetően nevelési célú társadalmi funkció. Egyes országokban ugyanis egyre tudatosabban igyekeznek a felnőttnevelést a közösségi nevelés, a társadalmi problémák szolgálatába állítani (Lowe 1980, 118). Lowe tehát társadalmi méretekben is nagy jelentőséget tulajdonít a felnőttoktatás embert formáló, nevelő hatásának, amely a megjelenő konfliktusok enyhítésének is hasznos és célravezető eszköze. Csoma meglátása szerint ez a kifejezés már kiszorult a szóhasználatból (Csoma 2004b, 18), helyét a felnőttoktatás és a felnőttképzés fogalma vette át.

A harmadik fontos fogalom a **felnőttoktatás**, amely „*döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg*”, így a felnőttképzéssel szoros kölcsönhatásban áll (Durkó – Harangi 2002, 172). Csoma is az ismeretközvetítés mozzanatát emeli ki a felnőttek oktatásában, meglátása szerint az általános művelés, nevelés, képzés, oktatás megjelölésére szolgál (Csoma 2004b, 18). Koltai ezt tekinti a legszűkebb kategóriának, véleménye szerint a felnőttképzés és felnőttnevelés tágabban értelmezhető, mint a felnőttoktatás (Koltai 2001, 16).

Az utóbbi években a felnőttképzés fogalom a leggyakrabban használt, amely összefügg a felnőttoktatás és -képzés gazdasági-társadalmi funkcióinak változásaival, a munkaerőpiaci képzések szerepének növekedésével, így értekezésünkben mi is ezt a kifejezést alkalmazzuk.

Nincsenek egységes véleményen a szakemberek arra vonatkozóan sem, hogy az andragógia legátfogóbb elnevezésére melyik kifejezés a leginkább megfelelő. Hazánkban a nyolcvanas évek végéig elsősorban a felnőttnevelés megjelölés volt használatban. Ennek hátterében az a tény állt, hogy az akkori felnőttnevelés szorosan kötődött a népműveléshez és a közművelődéshez, a személyiség formálást előtérbe állítva kevesebbet foglalkozott a mindennapok képzési szükségleteivel. A rendszerváltás után a képző intézmények a felnőttek elméleti oktatására, valamint gyakorlati képzésére helyezték a hangsúlyt, igyekeztek elfelejteni azt a tényt, hogy az ilyen fajta oktatás és képzés során a felnőttnek akár az egész személyisége fejlődhet, így nevelésről is beszélhetünk: a három megnevezés tehát koncepcionális és hangsúlybeli különbségekre utal (Zrinszky 1992, 118). Egyesek¹ a német Erwachsenenbildung mintájára a felnőttképzés kifejezést tartják a legalkalmasabb megjelölésnek, amit Zrinszky átfogó munkájának címe (A felnőttképzés tudománya) vagy a 2001-ben elfogadott felnőttképzési törvény elnevezés is alátámaszt. Ezzel szemben mások² a felnőttoktatás kifejezést használják, ahogyan ez az UNESCO 1997-es felnőttoktatási világkonferenciájához készített magyarországi dokumentumokban is megjelent. Durkó ragaszkodik a felnőttnevelés fogalmához, amely meglátása szerint egyenlő az andragógiával, és magában foglalja a felnőttek oktatását, képzését is (Durkó 1999, 4).

A felnőttnevelés, felnőttoktatás és felnőttképzés fogalma nemcsak a hazai, de a nemzetközi szakirodalomban is tipológiai tarkaságot mutat. Rendkívül összetett fogalomrendszerrel találkozhatunk a különböző országok szaknyelvében, amelynek hátterében az egyes országok eltérő társadalmi berendezkedése, hagyományai, valamint sajátos oktatási-képzési intézményrendszere áll. Így Németországban „a nemzeti neveléstől a népművelés és a felnőttképzés fogalmán keresztül ma továbbképzés”-nek (Weiterbildung) nevezik ezt a területet (Knoll – Kunzel 1980), bár itt találkozhatunk a felnőttképzés (Erwachsenenbildung) kifejezéssel is. Franciaországban ezzel szemben számos egymást kiegészítő fogalmat használnak (éducation populaire, éducation continue, éducation des adultes, éducation extra-scolaire, anragogie, recyclage, promotion culturelle, promotion individuelle et collective, animation, activités socio-éducatives, organisation des loisir) (Trichaud 1968, 10). Ezt a terminológiai sokféleséget tovább bonyolítja, hogy a nemzeti

¹ Többek között Benedek András, Felkai László, Zachár László,.

² Többek között Csoma Gyula, Maróti Andor,.

szakkifejezésekhez számos, a XX. század második felében kezdődő oktatási világválság³ következtében dúló nemzetközi felnőtt neveléstudományi viták során kialakult fogalom is csatlakozott, amelyeket különféle szupranacionális szervezetek (Európa Tanács, UNESCO, OECD) oktatáspolitikai koncepcióiból alakítottak ki. Ilyen fogalmak az élethosszig tartó tanulás⁴, rekkurens képzés⁵ és a permanens képzés⁶. A kategóriák sokfélesége gyakran csak az egy-egy országra jellemző hagyományok ismeretében értelmezhető, amely szintén megnehezíti a kutató helyzetét (Jütte 1992), ilyen sajátosság például Franciaországban az animáció megjelenése vagy a skandináv országokban a népfőiskola intézménye (Künzel – Böse 1995, 97).

A felnőttképzés területeinek számos felosztása, osztályozása, csoportosítása található meg a szakirodalomban, amelyek közül talán a legalapvetőbb a formális, nem-formális, informális típusok elkülönítése. Míg az első típust meglehetősen könnyen azonosíthatjuk, addig a nem-formális és informális tanulás nehezebben értelmezhető fogalmak.

A **formális felnőttoktatás** az iskolai rendszeren belüli, illetve a felsőoktatási intézmény rendszerén belüli felnőttoktatást, -képzést foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés az előbbieken kívül is, amely intézményes keretek között végzettséget ad (Csoma 2002b, 218). Az Európai Bizottság által 2001-ben kiadott „Memorandum az életen át tartó tanulásról” (a továbbiakban Memorandum) meghatározásában a formális tanulás: *„oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el”* (Európai Unió Bizottsága 2001). Ennél jóval részletesebb meghatározással találkozunk Durkónál, valamint Pöggelernél – még a Memorandum megjelenése előtti időszakból. Durkó a *„direkt nevelési célú intézmények által kezdeményezett, hosszabb időtartamú, zárt rendszerű, meghatározott norma- és követelménytámasztással, valamint teljesítményértékeléssel összekapcsolódó nevelést”* (Durkó 1998, 114) érti formális nevelés

³ Ezt a világválságot Coombs meglátása szerint a megváltozott társadalmi környezethez nehezen alkalmazkodó oktatási rendszerek idézték elő (Coombs 1969, 18).

⁴ Az élethosszig tartó tanulás kifejezés már az 1920-as években megjelent, azonban csak az 1960-as években került előtérbe, majd 1996-ban vált igazán hangsúlyossá, ezt az évet ugyanis az egész életen át tartó tanulás éveként határozták meg (Hasan 1996, 33). Az oktatáspolitikai koncepció nagyon hamar kedvező fogadtatásra lelt a felnőttoktatásban, Bélanger és Tuijnman a felnőttképzési lehetőségek iránti igény „csendes robbanása”-ként értelmezte a jelenséget (Bélanger – Tuijnman 1997, 1). Az UNESCO által kidolgozott koncepció a felgyorsult ütemű tudományos-technikai fejlődés hatására született oktatásmélet és gyakorlat, amely szerint a tanulás nem korlátozódhat többé a gyermek- és ifjúkorra, annak folytatódnia kell a felnőttkorban is (Maróti 2002, 102).

⁵ Az OECD által kidolgozott koncepció a rekurrens képzést kötelező utáni nevelésként definiálja (Tuijnman 1996a, 99; Hasan – Tuijnman 1997, 230; v. ö. Ryan 1999), amelynek lényegi vonása az egyén egész élettartamát átfogó nevelés ismétlődő módon való elosztása, azaz más, elsősorban a munkatevékenységekkel való váltakozása (Durkó 2002a, 459).

⁶ Durkó nevéhez köthetjük a permanens személyiségformálódás rendszerét, szerinte a permanens (élethosszig tartó) nevelés jellemző tartalma a nevelő hatás állandósága valamint a folyamatnak horizontálisan a teljes emberi életre való kiterjesztése (Durkó 1999, 20). A permanens képzés az Európa Tanács által kidolgozott koncepció, folyamatos nevelésként definiálható, amely kiterjed az élet valamennyi területére, a tudás valamennyi ágazatára, elősegíti a személyiség kibontakozását azokban a nevelési folyamatokban, amelyekben a gyermekek, a fiatalok és a különböző korú felnőttek életük során részt vesznek (Csoma 2002a, 443).

alatt. Ebben a megfogalmazásban előtérbe kerülnek a nevelési szándéokra, időtényezőre, követelményre és teljesítményre vonatkozó előírások, de nem jelenik meg a Memorandumban meghatározott definícióból az oklevéllel, szakképesítéssel összefüggő kritérium. Pöggeler is részletesen áttekintette azokat a tényezőket, amelyek a felnőttek valamely képzését formális felnőttképzéssé avatják. Fontos kritérium meglátása szerint a szervezett forma mellett a felnőttek korábbi élet- és munkatapasztalatainak figyelembevétele, az oktatók megfelelő kiképzése, a részvétel önkéntessége, valamint a képzések nyilvános meghirdetése (Pöggeler 1974, 36). Pöggeler tehát számos olyan tényező fontosságára is felhívja a figyelmet, amellyel más szerzők munkáiban nem találkozunk, különösen a képzés résztvevőire (felnőtt és oktató), valamint a közöttük lévő viszonyra vonatkozóan. Tót az oktatásban részt vevő személyek felől közelíti meg a formális tanulás definícióját, és azt a tevékenységet érti ezalatt, amelyben *„az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoporthoz, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott”* (Tót 2002, 178). Coletta egy másik irányból közelíti meg ezt a fogalmat, véleménye szerint a tudás, a képességek és a viselkedés szándékolt, szisztematikus átadásáról beszélhetünk, ahol a hangsúly a tudáson van (Coletta 1996, 166). Láthatjuk, hogy az összes meghatározásban közös az intézményi háttérre való utalás, az idézett kutatók emellett más-más elemet hangsúlyoznak a formális oktatás definíciójában, így a végzettség, az időintervallum, a követelmények, a teljesítményértékelés, a résztvevő személyek, a tudás átadásának hangsúlyozása jelenik meg egy-egy megfogalmazásban.

A **nem-formális tanulás**, de különösen az informális tanulás meghatározásában jóval nagyobbak az értelmezésbeli, tartalmi eltérések. A nem-formális felnőttoktatás Csoma szerint *„a fiatalok és a felnőttek iskolai, illetve felsőoktatási rendszeren kívüli oktatását-képzését foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg. ... A nem formális felnőttoktatás tehát a közoktatás és a felsőoktatás keretén kívüli intézményes szervezésben vagy azon kívül megvalósuló, végzettséget nem adó program”* (Csoma 2002c, 395). A nem-formális tanulást leggyakrabban a formális oktatáshoz viszonyítják, és ez utóbbi „mellett” (Tót Éva) vagy azon „kívül” (Csoma Gyula) zajló tanulásként határozzák meg. Durkó azonban a nem-formális oktatáshoz sorolja nemcsak az oktatási rendszeren kívüli, hanem az elsődleges célú és járulékosan nevelő hatást is kifejtő szervezetek, intézmények által szervezett személyiségfejlesztést is, amelynek hatása ideiglenesebb, mint a formális nevelés esetében (Durkó 1998, 114). Az iskolai végzettség igazolásáról, a bizonyítvány szükségességéről, valamint a szervezettségről már a hazai szerzők is – a nemzetközi tudományos állásfoglalásokhoz hasonlóan – egymástól eltérően vélekednek, és meglehetősen bizonytalanul fogalmazzák. Csoma meglátása szerint a

nem-formális képzés iskolarendszeren kívül folyik, és az állam nem ad érvényes végzettséget ezen képzési formák esetében (Csoma 2004a, 100). Tót véleménye szerint a formális- és nem-formális képzésekre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság. A nem-formális tanulás körébe sorolja azokat a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszerű képzésen kívül szervezett tevékenységeket, amelyeknek célja ismeretek átadása, képességek, illetve a személyiség fejlesztése (Tót 2002, 178). Coletta szerint a tudás, viselkedés és képességek szisztematikus közvetítésében hasonló a felnőttoktatáshoz, de a hangsúly itt a képességeken van (Coletta 1996, 166).

A harmadik fontos kifejezés az **informális tanulás**, amely alatt Durkó a nem céltudatosan szervezett, környezeti hatásra történt spontán személyiségformálási válaszreakciót érti, munkáiban ezt „spontán formálódásnak” nevezi (Durkó 1998, 114). Csoma szerint az informális tanulásnak nincsenek oktatási, képzési keretei, minthogy élet- és munkatapasztalatokból fakad (Csoma 2003b, 30). A Memorandum a mindennapi élet természetes velejárójaként definiálja az informális tanulást, amely a formális és nem-formális tanulási formákkal ellentétben nem feltétlenül tudatos tanulás, és az sem kizárt, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését (Európai Unió Bizottsága 2001). Rubinstein szerint a tanulás egyik módja – az ismeretek és készségek elsajátítására mint közvetlen célra irányuló tanulás mellett –, amikor az egyén úgy sajátít el ismereteket és készségeket, hogy közben más célokat valósít meg. A tanulás ebben az esetben nem önálló tevékenység, hanem egy másik tevékenység komponenseként, eredményeként megy végbe (Rubinstein 1979, 928). A meghatározásnak ezen eleme visszaköszön Tót értelmezésében is, aki szintén a tanulás véletlenszerűségét és a tervezettség, a szisztematikusság hiányát emeli ki, kitérve már a lehetséges csatornákra is, így a kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás, illetve a média hatásai következtében történő ismeretszerzésre (Tót 2002, 178). Coletta a viselkedés, a tudás és a képességek véletlenszerű, strukturálatlan átadásáról beszél, és a hangsúlyt a viselkedésre helyezi (Coletta 1996, 166), kizárva így az új ismeretek megszerzését az informális tanulás fogalmából. Illich „A társadalom iskoláztatása” című munkájában kifejti, hogy a tudás nem minden esetben tanulás eredménye, a legtöbbször véletlenszerűen megy végbe, szórakozásnak vagy munkának tekinthető tevékenység során, annak melléktermékeként jelentkezik. Úgy látja tehát, hogy a tanulás csak és kizárólag informális oktatás keretében realizálódhat, amely elég szélsőséges nézetnek tekinthető, főként azért, mert a teljes intézményes oktatás eltörlését javasolja, és helyette az önnevelés, önképzés formáinak kifejlesztését tartja megoldásnak (v. ö. Illich 1971). Forray és Juhász munkájukban az informális tanulásnak egy spontán, véletlenszerű és egy tudatos, autonóm módon felépített, tervszerű részét különítik el, amely

során az egyén tanulását maga tervezte tanulási program keretében bővíti ismereteit (v. ö. Forray – Juhász 2008). Munkánkban a felnőttképzési szervezetek formális és nem-formális jellegű képzéseit vizsgáljuk, a hétköznapi életben zajló informális tanulással nem kívánunk foglalkozni, azonban a fogalmi alapok pontos körülhatárolásához fontosnak tartottuk ezen típus bemutatását is. Érdekes röviden kitérnünk az elsősorban nem-formális tanulás színteréül szolgáló iskolarendszeren kívüli felnőttképzés szervezeti formájának körülhatárolására.

A felnőttek **iskolarendszeren kívüli képzésének** feladata alapvetően más, mint az **iskolarendszerű felnőttoktatás**⁷ feladata: nem a magasabb szintű általános műveltség, hanem jellemzően egy konkrét szakmai képzettség/szakképesítés megszerzésének biztosítása, ezen kívül gyakran találkozunk általános és nyelvi képzésekkel is. Ezen képzések fontos ismertetőjegye, hogy a résztvevők nem állnak tanulói vagy hallgatói jogviszonyban a képző intézménnyel. Az iskolarendszeren kívüli képzés intézményhálózata rendkívül kiterjedt, nem feltétlenül kötődik oktatási intézményekhez, szinterei sokfélék lehetnek. Legnagyobb területe a munkaerőpiaci képzés, de ide tartoznak a foglalkoztatási célú képzések és a munkahelyi képzések is (Farkas 2004, 72). Durkó⁸ ide sorolja az egyesületekben folyó oktatást, nevelést, valamint a kulturális nevelést (népművelés), vezetékes, illetve önneveléses formákban egyaránt (Durkó 1990, 52). Hazánkban a felnőttképzési törvény tartalmaz részletes szabályokat az iskolarendszeren kívüli (kötetlen) felnőttképzésre vonatkozóan, a felnőttképzési tevékenységet „rendszeresen végzett iskolarendszeren kívüli képzés”-ként meghatározva (2001. évi CI. tv. 3.§ (2)), és kizárva ezzel a tárgyi hatályból az iskolarendszerű felnőttképzést. A felnőttoktatás anyaga Kozma szerint világszerte szétfeszíti a hagyományos iskolai kereteket, így egyre hangsúlyosabbá válik az iskolarendszeren kívüli képzés. Ez a tendencia meglátása szerint legerősebben a gazdaságilag fejlettebb, nagyobb felnőttoktatási tradíciókkal rendelkező országok oktatásügyében figyelhető meg (Kozma 1968, 292). Ezt támasztja alá az a tény, hogy az iskolarendszeren kívüli szakmai képzések a felnőttképzés legnagyobb területét jelentik a képzések és a résztvevők számát, valamint a szakképesítések választékát illetően. Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásnak hárompólusú intézményrendszere alakult ki a rendszerváltást követően, így az állami, költségvetési intézmények mellett megjelentek a non-profit intézmények és a gazdasági társaságok is.

⁷ Az iskolarendszerű felnőttoktatás általában befejezett iskolai végzettség (általános iskola befejezése, érettségi megszerzése, szakmaszerzés) vagy magasabb iskolai végzettség (jellemzően felsőfokú végzettség) megszerzésére irányul (Farkas 2004, 65). További fontos jellemző az iskolarendszerű oktatásban megjelenő ún. tanulói vagy hallgatói jogviszony, amely az oktatási intézmény és a felnőtt az oktatásra (képzésre) vonatkozó kölcsönös jogokat és kötelezettségeket határozza meg. A felnőttek iskoláira vonatkozóan konkrétan nem készült jogi szabályozás, ezért a közoktatási, a szakképzési és a felsőoktatási törvény rendelkezései az irányadóak.

⁸ Durkó meghatároz egy köztes kategóriát is az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli rendszer között, a tanfolyamrendszerű felnőttképzés átmeneti rendszerét (Durkó 1999, 60), és ide sorolja a szakképzést, így a ki-, át- és továbbképzést is (Durkó 1990, 52), más szerzőnél azonban ezzel nem találkozunk.

Találunk olyan szervezeteket, amelyek kimondottan felnőttoktatási intézményeknek tekinthetők, ilyenek elsősorban a népfőiskolák, a regionális munkaerő-képző központok, a felnőttoktatási vállalkozások, a továbbképző intézetek, a pártok oktatási intézményei, a szakszervezeti képzőhelyek, a területi felnőttoktatási központok és az ismeretterjesztő társulatok. A többi felnőttképzéssel foglalkozó szervezet tevékenységei sorában elsődleges tevékenységként más dominál, így például a közoktatás (az alap- és középfokú iskoláknál), a felsőoktatás (a főiskolák, egyetemek vagy a távoktatási központok esetében), illetve a kultúra (a könyvkiadók, könyvtárak stb. esetében) (v. ö. Juhász 2008b). Ennek ellenére ezek sem mellőzhetők, ha a felnőttoktatás teljes intézményrendszerében gondolkodunk.

A felnőttképzés, -oktatás nemcsak szervezeti forma szempontjából, hanem tartalma szerint is kategorizálható, megkülönböztetünk általánosan művelő-képző és szakképző tartalmakat (Csoma 2002d, 173-174). Az **általános képzések** a személyiséget részlegesebben vagy teljesebben átfogó fejlesztő-szocializáló hatásokban részesítik, ezért jellemzően pótló, kiegészítő vagy továbbképző jellegűek. Irányulhatnak többek között végzettség megszerzésére, a szakmai képzés előkészítésére, szabad önkifejlesztésre, családi és társadalmi szerephez szükséges alapvető ismeretek és készségek elsajátítására, személyiségformálódásra, kompetenciafejlesztésre, informatikai készségek átadására, elsősorban mégis a munkához, a közéleti tevékenységhez, a családi- és magánélethez, illetve az általános tájékozódó, megismerő tevékenységhez, az emberi lét sorskérdéseire kapcsolódnak. **Szakképzés** esetén a szakműveltség-képzettség részlegesebb vagy teljesebb rendszerének nyújtásáról beszélhetünk valamely szakterület tudásigényének különböző fokozatain, ezek a képzések a személyiséget részlegesen, egy megadott irányba, korlátok között fejlesztik (Csoma 2002d, 173-174). Az ilyen, munka világához kapcsolódó képzések tovább kategorizálhatók kiképzésre (első szakma megszerzésére), átképzésre (egyik szakmáról egy másikra azonos szinten) és továbbképzésre (azonos szakmán belüli ismeretbővítésre, magasabb kvalifikációra). A szakmai és általános képzések kettőssége azonosítható a szakműveltség és az általános műveltség egymáshoz való viszonyával is. Csoma meglátása szerint ez a pragmatikus tudás és a pragmatikus tudáson túli tanítás problémáiról is szól (Csoma 2004b, 9). Véleménye szerint a pragmatikus út a mindennapi kultúra megszerzéséhez vezet, amely gyakorlatiasabb, könnyebben értelmezhető, mint az ún. magasabb kultúra. Ez utóbbi jóval elvonatkoztatottabb és általánosítóbb az emberek közvetlenül megélhető, egyéni gyakorlatainál, használhatósága, hasznossága viszonylag nehezen, külön intellektuális munkával fedezhető fel (Csoma 2000, 134). Farkas az általános-, és szakképzés mellett külön említi a **nyelvi képzéseket** (Farkas 2004, 58), amely kategóriát Csoma az általános képzések részeként említ abban az esetben, ha nem szakosodnak valamely „szaknyelv” elsajátítására. Hasonló felosztással

találkozhatunk a felnőttképzési törvény vonatkozó rendelkezésében (2001. évi CI. törvény 3.§ (2)), amely felnőttképzési tevékenységnek tart minden olyan iskolarendszeren kívüli olyan képzést, amely célja szerint meghatározott képzettség megszerzésére, kompetencia elsajátítására irányuló általános, nyelvi vagy szakmai képzés. Magunk részéről Farkas felosztását tartjuk követendőnek, a nyelvtanfolyamok ugyanis véleményünk szerint ma már egy külön szegmenst alkotnak a képzéseken belül, és képző intézményenként nehéz lenne differenciálni, hogy általános vagy szaknyelvi képzést biztosítanak-e inkább a felnőttek számára, így kutatásunkban ezt a megközelítést alkalmazzuk. A nyelvi képzések magas számának hátterében áll az idegen nyelvi készségek egyre hangsúlyosabban való megjelenése a nemzetközi vállalatok és pénzügyi kapcsolatok, valamint a turisták számának növekedése következtében (Magyar UNESCO Bizottság 1998, 53-54). Ezt az alapvető kompetenciát hangsúlyozza a Memorandum is, amely az egész életen át tartó tanulásban három közösségi nyelv birtoklását tartja fontosnak (v. ö. Európai Unió Bizottsága 2001; Kovács 2002).

Az értekezésben vizsgálatunk túlnyomóan az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés intézményeire terjed ki⁹ az Észak-Alföldi régió állapotait felmérve, ezért mindezen ismeretek szükségesek a dolgozat elméleti kereteinek kijelölésekor és fogalmi alapjainak meghatározásakor.

1. 3. A dolgozat társadalmi, gazdasági, jogi kerete

A jelenlegi társadalmi, foglalkoztatási helyzet az elmúlt közel fél évszázad gazdaság-, oktatás- és foglalkoztatáspolitikájának eredménye, a rendszerváltás után lettek nyilvánvalóak azok a diszfunkciók, amelyeket a korábbi időszak gondosan elleplezett (Liskó 1993, 22). Hazánkban az 1970-es, '80-as években a teljes foglalkoztatás elfedte a kapun belüli munkanélküliséget. A rendszerváltással azonban közel másfél millió ember szorult ki a munka világából, drámaian megváltozott az aktív és az inaktív népesség aránya, az átalakuló gazdaság ugyanis már egyre kevésbé igényelte és igényli a korábbi elvárások szerint képzett munkavállalókat (Matiszlovicsné 2001, 25). Megjelent egy hatalmas tömeg – a munkanélküliek csoportja –, akiknek pozícióját nem általában kellett megjavítani, hanem konkrétan el kellett őket juttatni abba a helyzetbe, hogy a munkanélküliségből átkerüljenek

⁹ A vizsgált 140 intézményből 27 működik valamilyen közoktatási-, szakképzési- vagy felsőoktatási intézmény formájában, és folytat iskolarendszerű felnőttképzési tevékenységet is, így nemcsak iskolarendszeren kívüli felnőttképzést folytató intézmények vizsgálatára terjed ki kutatásunk, ez azonban nem befolyásolja vizsgálatunk eredményét, mivel az iskolarendszerű felnőttképzési intézmények esetében is csak azok iskolarendszeren kívüli felnőttképzési tevékenységét vesszük figyelembe.

újra az aktív munkát vállalók körébe (Benedek 1996, 313). Ezek az évek szűkebb értelmezést adtak a felnőttképzés fogalmának, a munkaerőpiaci képzési rendszer ugyanis azokat a rétegeket, társadalmi csoportokat preferálta, amelyeknek munka világában betöltött pozíciója tartósan rosszabbodott. Számukra a munkaerőpiacra való visszajuttatás elsődlegesen képzés segítségével valósulhatott meg (Benedek 2005, 13). A folyamat részeként formálódott a munkaerőpiaci képzés, erre vonatkozóan 1991-ben fogadta el az Országgyűlés a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvényt, amely a munkaerőpiac szemszögéből rendelkezik a munkanélküliek, valamint a munkanélküliséggel fenyegetettek át-, illetve továbbképzéséről, taxatív felsorolva, milyen esetekben támogatható a felnőttek képzése. Rendelkezései széles piacot teremtettek az állami források biztosításával az egyre nagyobb számban létrejövő, felnőttképzéssel foglalkozó oktató, képző vállalatok számára (Mátyus et al. 2006, 3). Ebben az időszakban kezdtek formálódni a felnőttképzés intézményei az állami- és magánszférában és a nonprofit szektorban, hogy kielégítsék a munkaerővel szemben megfogalmazott megváltozott igényeket, követelményeket.

A rendszerváltást követő években létrejött a piacgazdaságra jellemző foglalkoztatáspolitikai, valamint a **felnőttképzési intézményrendszer** (Krajnc 1999, 779; Benedek 1996, 311; Koltai 1996, 57). Egyértelművé vált ugyanis, hogy a felnőttek oktatása, képzése nem lehet pusztán állami feladat, de nem is válhat tisztán profitkereső vállalatok tevékenységévé, a társadalmi szervezetek tevékenységének fokozásával így hazánkban sokszektorúvá vált a felnőttképzés. A közszolgálati intézmények egyik csoportja alaptevékenysége körében végez felnőttképzési tevékenységet (Regionális Képző Központok), másik csoportja pedig alapfeladata ellátása mellett végez ilyen tevékenységet (köz-, szak-, felsőoktatási intézmények). Ezen oktatási, művelődési szervezetek felnőttképzési piacon való megjelenésének háttérében egyrészt történelmi tradíciók – hiszen főtevékenységük mellett a felnőttoktatás, -képzés már a rendszerváltás előtt is megjelent –, másrészt bevételi forrásaik gyarapítása iránti szándék¹⁰ áll (v. ö. Juhász 2002), így munkaerőpiaci forrásokhoz is juthatnak. Az állami támogatások csökkentése következtében működési kiadásaik megteremtése érdekében ugyanis gyakran kényszerülnek arra, további forrásokhoz jussanak ilyen módon, és a pályázatokkal fontos bérkiegészítési lehetőséget teremtenek az ott dolgozóknak (Bajomi – Szabó – Tót 1997, 37). Gyakran jelennek meg a képzési piacon az oktatási vállalkozások alvállalkozóiként is, illetve infrastruktúrájuk bérbe

¹⁰ A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség számos ilyen tárgyú pályázatot hirdet meg, például költséghatékonyabb, a munkaerőpiaci elvárásokhoz és a tanulók igényeihez egyaránt jobban igazodó intézmények kialakítására; iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzést fejlesztésére vonatkozóan.

adásával, esetleg szakembereik kapcsolódnak be más intézmények által szervezett képzésekbe. A felsőoktatási intézmények az iskolarendszerű felnőttképzés piacának egyre nagyobb szegmensét uralják. Mellettük működnek a felsőoktatás dolgozói által létrehozott és menedzsel, kisméretű képzési vagy képzésszervezési vállalkozások (főleg egyéni vállalkozás vagy betéti társaság formájában) (Henczi 2005, 76).

Az állami intézmények mellett megjelentek az oktatási vállalkozások, megindult az új gazdasági rendszerek differenciálódása, feltűntek az erős multinacionális vállalatok, kiépült és megerősödött ezen a területen is a non-profit szektor, megalakultak a felnőttképzéshez kapcsolódó egyesületek, alapítványok (Benedek 2009, 192). Fő tevékenységi területük szerint a civil szervezetek valamennyi típusa létrejött a rendszerváltás óta a felnőttképzés területén is.¹¹ Kialakult a piacra orientált felnőttoktatási szolgáltató rendszer, amely a változásokhoz, váratlanul fellépő szükségletekhez igyekszik gyorsan alkalmazkodni, és tevékenysége folytatása során együttműködik az országos képzési intézményekkel, munkaügyi központokkal. Felnőttképzési szektorban betöltött szerepe és anyagi ereje alapján elmondható, hogy vezető, meghatározó szereplőkké váltak a hazai felnőttképzésben (Koltai 1998, 316). A gazdasági szerkezetváltás hatására megjelenő igények ugyanakkor ösztönözték a vállalkozásként működő képzőcégek tömegének létrejöttét, valamint előmozdították a munkaerőpiaci átképzés területi hálózatának kiépülését és a vállalatokon belüli munkaerőképzést (Bajomi – Szabó – Tót 1997, 35). Az újonnan megjelent oktatási vállalkozásokat – szakmai érdekvédelmi szervként – a Felnőttképzők Szövetsége (korábbi nevén Felnőttképzési Vállalkozások Szövetsége) fogja össze 1992 óta, amelyhez a felnőttképzési szervezetek szabadon csatlakozhatnak. Mindenképpen hasznos, hogy ezen felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek érdekvédelmére, oktatási tevékenységük minőségének biztosítására létrejött egy szövetség, nagyobb biztonságot nyújtva ezzel a szolgáltatásokat igénybe vevő, tanulni vágyó felnőtteknek és a felnőttképzési intézményeknek egyaránt.

A létrejövő többpólusú felnőttképzési intézményrendszer fő elemei a már a rendszerváltás előtt jelen lévő közszolgálati intézmények, a gazdasági társasági formában működő képzési vállalkozások, valamint a civil szervezetek, ha részben vagy teljes egészében felnőttképzési tevékenységet folytatnak (Zachár 2004c, 169). Benedek más megközelítést alkalmaz, meglátása szerint a kilencvenes évek közepére a felnőttképzés intézményesülésének három fő iránya alakult ki. Az egyik intézményesülési forma a közoktatási rendszer részeként

¹¹ Az adományozó szervezetek elsősorban a felnőtt tanulók segélyezését végzik, az adománygyűjtő szervezetek az iskolák fenntartására, képzések támogatására gyűjtenek pénzt, a szolgáltatást nyújtó szervezetek tevékenységében a felnőttképzések szervezése a meghatározó. Találkozunk még érdekvédelmi szervezetekkel (például Felnőttképzők Szövetsége), valamint önszervező szervezetekkel is (Pordány 2000, 199).

működő esti-levelező oktatás, létezik emellett a munkanélküliek átképzése, valamint a tanfolyami forma, amely utóbbi elsősorban számítástechnikai- és nyelvoktatásra, közgazdasági képzésekre helyezi a hangsúlyt (Benedek 1996, 311). Párhuzamba állítható Zachár és Benedek elképzelése, ugyanis mindkét szerző külön kategóriaként említi a közszolgálati intézmények rendszerét, emellett a tanfolyami forma is mindkettejüknél megjelenik, ezen belül Zachár megkülönböztet gazdasági társasági formában működő intézmények és nonprofit szervezetek által szervezett képzéseket. Benedek szakképzés-orientált megközelítést alkalmazva külön kategóriaként említi a munkanélküliek átképzését, amelyet Zachár a másik három formába beolvasztott, így nem határozta meg külön csoportként.

A felnőttképzési intézményrendszer átalakulása a rendszerváltást követően magával hozta a felnőttképzés helyzetének megváltozását is, hiszen újszerű feladatokat kellett megoldania, így jelentősége felértékelődött (Korsgaard 1997, 17). A felnőttek képzésére sokáig a felnövekvő nemzedék iskolarendszerének meghosszabbításaként tekintettek, amely részben arra szolgált, hogy az iskolázás „második útját” lehetővé tegye (Colardyn 1996, 265), és kiegészítse a felnőttek tanulási/képzetségi hiányait a kötelező iskolai oktatáshoz viszonyítottnak (Farkas 2004, 61), részben arra, hogy az újonnan mutakozó társadalmi szükségletek és az elsődleges iskolázás közötti különbségeket kiegyenlítse, vagy csökkentse (Zrinszky 1992, 105). Elsősorban tehát pótló funkciót tulajdonítottak a felnőttképzésnek. Suchodolski ezzel szemben úgy látja, a felnőttképzésre nem a hiányok „foltozgatása” végett lesz szükség, hanem a megszerzett tudás kiegészítését, átszervezését és átrendezését valósítja meg (Suchodolski 1964, 379), azt hangoztatja tehát, hogy a felnőttképzés pótló funkciójának szerepét a továbbképző funkció veszi át. A megállapítás egy részével nem ért egyet Benő, súlyos tévedésnek tartva azt, hogy a felnőttoktatás pótló funkciója elhal (Benő 1996, 83). Ebben mi is osztjuk a véleményét, ezt az állítást támasztja alá az a tény, hogy az iskolarendszerű felnőttképzés egyik legfontosabb funkciója napjainkban is a pótló funkció. A felnőttképzés ma már egyre inkább a folyamatos szakmai képzés (Bélanger – Tuijnman 1997, 4), illetve a magasabb szintű szakképesítés megszerzésének segítését célozza, egyre jelentősebb tehát a felnőttképzés szakmai kiképző funkciója (Csoma 2004, 97), amely a fejlett piacgazdaságokban általában a munkaadói igények alapján, a munkaadó szervezésével és támogatásával történik.

Amíg a rendszerváltás előtti időszakban a felnőttképzés egyik alapvető célja a művelődési alkalmak, kulturális javak terjesztése és hozzáféréseinek biztosítása volt, addig a kilencvenes évektől kezdődően a hangsúly egyre inkább az egyéni igények szolgálatára helyeződött át. A piaci viszonyok hatása egyre jobban érezhető a képzések kínálatában is,

napjainkban a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények palettáján egyre kevésbé találkozhatunk általános műveltséget fejlesztő képzéssel. A szakmai képzések irányába történő erőteljes elmozdulás nem tekinthető kedvező jelenségnek. Megváltozott a szakmai képzettség szerepe, egyre több területen válnak nélkülözhetetlenné bizonyos személyes tulajdonságok (például a kezdeményezőkészség, a rugalmas helyzetfelismerés, a problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, a tárgyalóképesség, a kooperációs készség), a szakmai képzések jelenlegi rendszere pedig nem készít fel mindenre, sem ismeretközpontúsága, sem prakticismusa miatt nem tartalmaz ilyen irányultságot. A munkaképesség viszont nem korlátozható csupán szakismeretekre, elengedhetetlenül fontos a kompetenciák fejlesztése is (Maróti 2004, 105-106). Benedek egyenesen célként határozza meg, hogy ki kell lépni abból a „csapdának” tekinthető felfogásból, amely ma elsődlegesen a foglalkoztatáspolitikai keretei között értelmezi a felnőttképzést, nyitni kell tehát az általános és nyelvi képzés felé (Benedek 2005, 13).

A rendszerváltás után a képzési kínálatban megfigyelhető az erősödő piaci verseny követelményeihez való alkalmazkodás. A korábbi nagyvállalatok feldarabolódása, az új vállalkozások tömeges megjelenése, valamint a vállalatirányítási módszerek nyugati normákhoz igazításának kényszere volt a fő mozgatórugója a menedzser-képzés iránti mennyiségi felfutásnak. Az ügyvitel informatizálása tömeges méretű számítástechnikai piacot teremtett – bár a rendszerváltást követő években az informatikai fejlesztés az anyagi eszközök szűkössége miatt csak igen kevés helyen volt teljes körű –, az informatikai jellegű képzések szintén egyre népszerűbbek lettek. A gazdaság egészének külföldi orientáció-váltásához kapcsolódóan a nyugati idegen nyelvek oktatása iránti kereslet állandósult (Bajomi – Szabó – Tóth 1997, 27), így a nyelvi képzések is előtérbe kerültek. A hangsúly tehát – elsősorban egzisztenciális érdekből, a tömeges munkanélküliség megjelenése miatt is – a számítógéphasználat, az idegen nyelvek elsajátítására irányuló képzésekre, valamint az OKJ-ban szereplő szakképesítések megszerzésére helyeződött át (Várad – Várnagy 2001, 190), ezt igazolja az 1998-ban lezajlott Felnőttoktatási Atlasz kutatás is (v. ö. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998-1999, 61-81).

A piacgazdaságra való áttérés rengeteg változást hozott, a rendszerváltással sajátos helyzet jött létre, a **gazdaság szerkezete** és tulajdonviszonyai átalakultak, a népgazdaság helyett a magánszektor dominanciája vált meghatározóvá. A szocialista gazdaság átalakulását követően a privatizáció felerősödésének hatására egyre magasabb arányban jelent meg a külföldi tőke a hazai gazdaságban (v. ö. Korsgaard 1997). A külföldi befektetők alapvetően technológiát, infrastruktúrát hoztak magukkal, és a rendelkezésre álló technológiákra könnyen és gyorsan betanítható munkaerőt igényeltek. A hazai vállalkozások ezzel szemben sokszor

nem rendelkeznek korszerű technológiával és infrastruktúrával, ezért ennek ellensúlyozására a magasabban képzett munkaerő alkalmazását célozzák meg (Mayer 2006, 291-292). A kisebb vállalkozások képzett munkaerő iránti igényük kielégítését főként az igénynek megfelelő munkaerő felvételével oldják meg, a képzés – mint munkaerő fejlesztő eszköz – inkább a nagyvállalatokat jellemzi (Szöllösi 1997, 66). Az azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a meglevő, teljes foglalkoztatottság viszonyaira kiépített intézményrendszer a maga túlspecializált, nagyvállalati igényeket kielégítő képzési formáival egyre kevésbé lesz képes megfelelni ezeknek az új kihívásoknak.

A felnőttképzés **finanszírozásának** forrásait azért érdemes számba vennünk, mert a gazdasági környezeten belül meghatározó erővel bírnak a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek működésére, működtetésére nézve. A felnőttképzés finanszírozási rendszerében a kiadások megoszlanak az érdekeltek között. Az állami támogatás mértéke átlagosan 30-40%, de nagy a szórás, attól függően, milyen típusú programról van szó. A munkáltatók átlagosan 30%-kal, az egyének 30-40%-kal járulnak hozzá a költségekhez, gyakran megjelennek emellett a pályázati úton szerzett források¹² is. Valójában az átlag mögött a szórás úgy jelenik meg, hogy vannak tanfolyamok, amelyek szinte teljes egészében állami, vannak, amelyek munkáltatói és vannak, amelyek alapvetően egyéni finanszírozásúak (Szép 2006, 350).

Mivel a felnőttképzés alapvetően társadalmi érdek¹³ (McMahon 2004, 217; Tuijnman 1996b, 129), az állami kötelezettség kiterjed a felnőttképzés finanszírozásának szabályozására, illetve az anyagi források egy részének a biztosítására (Ziderman 1996, 233; Wurzburg 1996, 289). Ez a hányad folyamatosan csökken, ugyanis az állam egyre kevesebb forrást, támogatást, kedvezményt tud biztosítani az állampolgárok részére felnőttképzésben való részvételük támogatására, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre fordított teljes összeg forrásai jelenleg a GDP 1%-a alatt maradnak (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2008, 10). Az állam alapvetően a hátrányos helyzetű csoportok, a munkanélküliek, a deprivált rétegek oktatását, képzésének finanszírozásában tölt be központi szerepet, mégpedig

¹² A felnőttképzési szervezetek a pályázati lehetőségek széles skáláját használják ki, népszerű programok az I. Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó Humánerőforrás Operatív Program (HEFOP), az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében meghirdetésre kerülő Társadalmi Megújulás (TÁMOP) és a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP). Emellett érkeznek pályázatok minisztériumok forrásaira is, bankok, cégek alapítványaihoz, helyi önkormányzatokhoz, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal Apponyi Albert Programjához. Civil szervezetek nagy számban nyújtanak be pályázatokat a Nemzeti Civil Alapprogramhoz, Országos Foglalkoztatási Közalapítványhoz is. A pályázatok útján történő finanszírozás azért is meghatározó jelentőségű a felnőttképzési intézmények számára, mert az intézmények akkreditáció megszerzése iránti motivációi között előkelő helyet foglal el a pályázati forrásokhoz való hozzájutás lehetőségének biztosítása, ahogyan ezt később kutatásunkban látni fogjuk.

¹³ A felnőttképzéshez kapcsolódó externáliák között szerepel többek között az alacsonyabb bűnözési ráta, a demokratikus intézmények hatékonyabb működtetése, a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképesség növekedése valamint az alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások (Polónyi 2002, 251).

elsősorban azért, mert ezek azok a csoportok, amelyek kívül esnek a gazdasági szereplők közvetlen érdekeltségi körén.

A felnőttképzés támogatásának államháztartási forrásai a központi költségvetés, a szakképzési hozzájárulásnak a felnőttképzésre elszámolható része, valamint az Munkaerőpiaci Alap (MPA) foglalkoztatási és képzési alaprészei (2001. évi CI. törvény 21. § (1)). Az állam ezekből a forrásokból biztosítja elsősorban a felnőttképzési normatív támogatást, a foglalkoztatást elősegítő képzések támogatását, a saját munkavállaló képzésének támogatását és a felnőttképzés, valamint a felnőttképzés technikai feltételei fejlesztésének támogatását.

A felnőttképzési normatíva eszközét a felnőttképzési törvény hozta létre, forrása a központi költségvetés. Ez a direkt támogatási forma alanyi jogon jár a szakképzettséggel nem rendelkezők és a fogyatékosok képzése esetén. A 2005-ben a LXXIV. törvény új szabályokat hozott a felnőttképzési normatív támogatás nyújtására vonatkozóan¹⁴, majd a 2006. évi CXIV. törvény megszigorította ezen támogatási forma alkalmazási körét, ez a támogatási forma már csak a munkaerőpiacon leghátrányosabb helyzetben lévő fogyatékkal élő felnőttek számára volt biztosítható. 2008-ban eltörölték, a költségvetésben erre elkülönített összeget nem rendeltek (Szép 2009, 7).

A foglalkoztatást elősegítő képzések támogatását a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény szabályozza¹⁵, amikor előírja, milyen személyek képzése támogatható. Itt jellemző az állami szerepvállalás magas, 80-90%-os aránya. Gyakorlatilag a képzési költségek átvállalásáról van szó, amelynek finanszírozása a munkaügyi központokon keresztül a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási alaprészének decentralizált részéből történik. A képzés azért a legfontosabb eszköz, mert olyan tőkét ad az egyén kezébe, amely hosszútávon érvényesíthető, szemben az egyéb támogatási formákkal, amelyek pozitív hatása sok esetben a támogatás megszűnésével véget ér (Szép 2009, 5).

A saját munkavállaló képzésének támogatása indirekt támogatás, mivel az államháztartási rendszerben bevételkiesést jelent. A hozzájárulási kötelezettség teljesítési lehetőségei között szerepel a saját dolgozó képzésének elszámolása, mégpedig a bérköltség 0,5%-a mértékéig (2003. évi LXXXVI. törvény 4.§ (3)).

A felnőttképzés, valamint a felnőttképzés technikai feltételei fejlesztésének támogatására a MPA képzési alaprésze központi keretének felnőttképzési célra fordítható

¹⁴ Megállapította, hogy a juttatás az állam által nyújtható a második, állam által elismert, OKJ-ben szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzésben az 50 év feletti felnőtt számára is (2005. évi LXXIV. törvény 2. § (1)).

¹⁵ Eszerint támogatható többek között „a munkaügyi központ által felajánlott, vagy elfogadott képzése annak a személynek, aki munkanélküli; akinek munkaviszonya várhatóan egy éven belül megszűnik; továbbá aki munkaviszonyban áll és rendszeres foglalkoztatása képzés nélkül nem biztosítható; aki 25. életévét nem töltötte be, és a tanulói, hallgatói jogviszonya megszűnését követően munkanélküli járadékra nem szerzett jogosultságot” (1991. évi IV. törvény 14. § (1)).

része használható fel a felnőttképzési törvény hatálya alá tartozó képzések támogatására, a felnőttképzést folytató akkreditált intézmények technikai feltételei fejlesztésének támogatására, a felnőttképzés érdekében végzett fejlesztő tevékenység támogatására, az Európai Unió felnőttképzési programjaihoz való csatlakozás hazai pénzügyi forrásaihoz (2001. évi CI. törvény 26.§).

A munkáltató szerepe alapvető a felnőttképzésben és annak finanszírozásában, hiszen a felnőttképzések meghatározó részének kezdeményezője, támogatója, sőt helyszíne, szerepe, magatartása azonban különbözik attól függően, hogy általános vagy speciális képzésről van e szó. Általános a képzés, ha a résztvevő termelékenységét olyan módon növeli, hogy az nemcsak a képzést biztosító vállalatnál, hanem más vállalatoknál is érvényesül. Speciális képzésről abban az esetben beszélünk, ha az általa elérhető termelékenység növekedés csak az oktatást biztosító vállalatnál érvényesül. Az általános képzést a munkáltató csak akkor támogatja, túrja meg, ha a képzés költségeit nem ő fizeti, a képzésben részt vevők fizetik meg a képzés költségeit, mert az növeli jövőbeli keresetüket. Speciális képzés esetén viszont a munkáltató fizeti az oktatási költségek nagyobb részét, hiszen alapvetően ő profitál ebből a képzésből. (Polónyi – Barizsné 2004, 27-28)

A hazai felnőttképzési költségmegoszlást igen magas egyéni részvétel jellemzi (Polónyi 1999, 47). A résztvevők egyéni motivációja egyértelmű, a képzésben való részvétel hozzájárul ahhoz, lépést tudjanak tartani a változásokkal, naprakész ismeretekkel rendelkezzenek. A képzés növeli „termelékenységüket” (Polónyi – Tímár 2006, 63), ennek nyomán emelkedik bérük, védettebbek lesznek attól, munkanélkülivé váljanak, így ezen két tényező együttes eredményeként növekszik az egyén várható életkeresete (v. ö. Bélanger – Valdivielso 1997). Az egyén a várható életkereset és a képzési költségek jelenértékének egybevetése alapján megállapítja egyéni ráfordításainak hozamát, amelynek aránya az egyéni megtérülési ráta. Abban az esetben, ha a megtérülés kedvező, az egyént a képzés vállalására ösztönzi, ellenkező esetben nem vesz részt a képzésben (Varga 1998, 49-50), és ez az általános gazdasági tétel érvényes a felnőttképzés viszonyaira is. Benedek is hasonlóképpen vélekedik a felnőttképzés finanszírozásában megjelenő egyéni részvétel kérdéséről, szerinte Magyarországon a felnőttképzés jelentős része olyan gyors tanfolyami képzés, amely piacra orientált, és csak akkor képes működni, ha hozzájárul az egyén munkaerőpiaci pozíciójának javításához, ezért a felnőttek megvásárolják a szolgáltatásokat (Benedek 1996, 313). Juhász viszont azt hangsúlyozza, a piaci elv nem érvényesül teljes mértékben, mivel a fizetőképes kereslet hiánya miatt a képző cégek működőképességét alapvetően az állami források (munkanélküliek képzési költségeinek átvállalása, iskolai rendszerű képzés után kapható normatíva) határozzák meg. Ennek tulajdonítható meglátása szerint az intézmények jellege

közötti különbségek elmosódása is, gyakrabban fordul elő például, hogy iskolák iskolarendszeren kívüli képzéseket indítanak, képző vállalkozások iskolákat alapítanak (Juhász Á. 2002, 166).

A tudás szükséglete az oktatás területén piaci viszonyokat szült, a felnőttképzéssel foglalkozó vállalkozások száma a rendszerváltás után drasztikusan emelkedni kezdett. Ezt a változást szükséges volt törvényi szabályozással is követni. A jogi szabályozásra elsősorban azért volt szükség, mert ez a hirtelen növekedés sok esetben a minőség rovására történt, a felnőttképzési szervezetek által kínált képzések minősége meglehetősen heterogén képet mutatott.

Az Országgyűlés és a Kormány a rendszerváltás óta számtalan törvényt, kormány- és miniszteri rendeletet alkotott, amelyek közvetlenül vagy közvetve érintik a felnőttek szakmai oktatását, képzését. Ezek ismerete nélkül igen nehéz eligazodni napjainkban az átalakuló, folyamatosan fejlődő felnőttképzés világában. A jogszabályi háttér bemutatása során a kiindulópontunk a felnőttképzési törvény szabályozási rendszere volt, a részletes akkreditációs szabályokkal pedig a 3.2 alfejezetben foglalkozunk, elsősorban a 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet (a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól) (a továbbiakban Kormányrendelet) és a 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet (az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól) (a továbbiakban Miniszteri rendelet) felhasználásával.

A felnőttképzés területét hazánkban egészen 2001-ig nem szabályozta átfogóan erre irányuló önálló törvény¹⁶, csupán érintőlegesen tartalmazott erre vonatkozóan rendelkezéseket a közművelődési törvény¹⁷ (1976. évi V. számú törvény). Annak ellenére azonban, hogy ebben az időszakban önálló jogforrás nem tért ki ezen terület szabályozására, az Országgyűlés számos olyan törvényt hagyott jóvá, amelyek az oktatás, művelődés tágabban értelmezett **jogi környezetének** integráns részét alkották (Harangi 1998, 97). Ha a felnőttképzés komplexitását jogszabályi oldalról vizsgáljuk, annak igen színes palettáját kapunk. A szakképzésről, a közoktatásról és a felsőoktatásról szóló törvények kivételével megemlítendő törvények ugyan nem kifejezetten az oktatás területével foglalkozó jogszabályok, azonban lényeges, a felnőttek képzésére vonatkozó rendelkezéseket tartalmaznak. A felnőttképzés három lábon álló intézményrendszerére vonatkozó szabályokat a következő törvények szabályozzák.

A felnőttképzési tevékenységet **profitorientált formában** folytató intézmények

¹⁶ A felnőttképzés területére vonatkozó szabályozások megszületése más országokban is viszonylag későn jelent meg, mivel alapvetően nem szerepel a kormányok és politikusok prioritásai között (Lowe 1996, 239-245).

¹⁷ A törvény kimondja: „A Magyar Népköztársaság minden állampolgára részére lehetőséget teremt az általános és a szakmai alpműveltség megszerzésére, műveltsége fejlesztésére, a nemzeti és az egyetemes, elsősorban a szocialista kultúra értékeinek elsajátítására, az egyéni alkotóképesség kibontakoztatására.” (1976. évi 5. törvény 3.§)

gazdasági társasági, illetve egyéni vállalkozói formában működtethetik. Az ezen tevékenységet üzletszerűen folytató gazdasági társaságokra (2006. évi IV. törvény) és egyéni vállalkozókra (1990. évi V. törvény) vonatkozó jogszabályok keretjelleggel szabályozzák a jogi személyek, illetve jogi személyiség nélküli gazdasági társaságok ilyen jellegű tevékenységét, amikor előírják, a felnőttképzési tevékenység akár egyéni, akár társas formában folytatható. Ennek előfeltétele, hogy a képzést folytatók alapító okiratában vagy vállalkozói igazolványában szerepeljen ezen tevékenység megjelölése.

Az elsődlegesen nem profittermelésre alakult **civil szervezetek** viszonyait a közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény szabályozza. Így hazánkban közhasznú szervezetnek minősíthető a nyilvántartásba vett társadalmi szervezet, alapítvány, közalapítvány, közhasznú társaság (ma már nonprofit gazdasági társaság¹⁸), továbbá köztestület, ha a létrehozásáról szóló törvény azt lehetővé teszi. A törvény melléklete felsorolja a közhasznúnak minősülő tevékenységeket – bár konkrétan a felnőttképzés kifejezés nem szerepel a tevékenységek között –, ide tartozik többek között a nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés, kulturális tevékenység, hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyegyenlőségének elősegítése, munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegek képzésének, foglalkoztatásának elősegítése és a kapcsolódó szolgáltatások (Váradi – Várnagy 2001, 183). Nemcsak a formális, hanem a nem-formális és az informális felnőttoktatás is, sőt, – mivel a törvény kiterjesztően fogalmaz – akár az esélyegyenlőség elősegítése is a közhasznú státusz elnyeréséhez vezethet.

A felnőttképzésben is tevékenykedő **közszolgálati intézmények** igen jelentős csoportját alkotják a **kulturális intézmények**, amelyek viszonyait a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény határozza meg. Ez a törvény szabályozza a felnőttképzést a közművelődés körében, és jól mutatja, milyen sok szálon kapcsolódnak egymáshoz a közművelődés és a felnőttképzés törvényei. A magyar művelődéspolitikáigaz az a felnőttképzést hagyományosan a közművelődés egyik jelentős területének tekinti (v. ö. Juhász 2009) annak ellenére, hogy a felnőttképzés mind tartalmát, mind intézményrendszerét tekintve önálló, a gazdasághoz szorosan kötődő terület¹⁹. Az 1997. évi CXL. törvény felnőttképzési viszonyokat is szabályozó jogszabályok közé tartozását

¹⁸ A 2006. évi IV. tv. 4.§ (1) vezette be a nonprofit gazdasági társaság jogi formáját.

¹⁹ Nem erősítette meg a felnőttképzés közművelődésben betöltött jelentős szerepét egy, a művelődési házak tevékenységét vizsgáló 2000. évi kutatás¹⁹ sem, amelyben a művelődési házak a felnőttképzést tevékenységi listájukon tizedikként jelölték meg (Fekete 2003, 117). Ezzel szemben egy szintén ebben az évben megjelent tanulmányában B. Gelencsér a közművelődési hálózat funkciói és feladatai elemzésekor a legelső helyre sorolja a felnőttoktatást, pontosabban „az iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek megteremtését” (B. Gelencsér 2003, 57).

indokolja, hogy a hazai közművelődésben jelenleg a felnőttkori tanulás valamennyi fő típusa jelen van: találkozhatunk iskolarendszerű oktatással, nagy számban indulnak nem-formális képzések, emellett adottak az intézményekben az informális tanulás lehetőségei is. Ezen tényezők indokolják, hogy a települési önkormányzat kötelező feladataként határozza meg a helyi közművelődési tevékenység körébe tartozóan „*az iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek, népfőiskolák megteremtését*” (1997. évi CXL. törvény 76.§ (2) bekezdés a) pont). Tehát itt is megjelenik a nem-formális oktatás támogatásának lehetősége, sőt, annak feladata. Ennek konkrét formáiról a helyi önkormányzat rendeletet alkot, és több módon is teljesítheti ezirányú kötelezettségét, így közösségi színteret, közművelődési intézményt tarthat fenn vagy közművelődési megállapodás útján gondoskodhat a feladat ellátásáról. A törvény értelmező rendelkezése értelmében közművelődési tevékenység: *”a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúra elsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg*” (1997. évi CXL. törvény 1. sz. melléklet q. pont). Tehát az iskolarendszeren kívüli, általános célú képzéshez hasonló fogalommal találkozhatunk itt is, azonban ebben az esetben a hangsúly az autonóm cselekvésen van, illetve ez a tevékenység jellemzően közösségekben (közművelődési intézmény, művelődési szervezet, valamint népfőiskola keretei között) gyakorolható. A felnőttképzés várhatóan egyre erőteljesebben tölt majd be közművelődési funkciót is a TÁMOP 3.2.3. programjának köszönhetően, amely kimondottan a felnőttképzési intézmények közművelődési-felnőttképzési tevékenységének fejlesztésére szolgál (Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2008).

Az állami fenntartással működő intézmények másik köre a **köz-, szak- és felsőoktatási intézmények**, amelyek működésének jogi kereteit az 1993-ban létrejött oktatási törvénycsomag biztosította. Ebben az időszakban még nem ítélték meg a felnőttképzés társadalmi fontosságát a közoktatás, felsőoktatás, szakképzés területéhez hasonló jelentőségűnek, ezért késett ennek a szektornak a kimerítő jellegű szabályozása majdnem egy évtizedet az említett jogszabályok megalkotásához képest.

A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény szorosan összefonódik mind a közoktatási, mind a felsőoktatási törvénnyel, azonban szabályozási köre szélesebb a közoktatási törvénynél, mert rendelkezései között megjelenik mind az iskolarendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli képzési forma. A jogszabály megalkotásával egy olyan új jogi feltételrendszer jött létre, amely a munkaerőpiaci képzéseket a szakképzés rendszerébe is beillesztve számos, a rugalmas felnőttképzést akadályozó merev jogi szabályt eltörölt (Benedek 1997, 29). A törvény – a munkaerőpiaci képzéseket a szakképzés rendszerébe is

beillesztve – több merev jogi szabályozást helyezett hatályon kívül. Meghonosította egy új állami intézményrendszer hálózatát (Regionális Munkaerő-fejlesztő és Képző Központok (RMKK²⁰), amelyben a korszerű felnőttképzés módszereket alapul véve, a felnőttek előzetes tudásához alkalmazkodó tananyagok kidolgozása és alkalmazása kezdődött el.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény lehetővé teszi az alap- és középfokú felnőttoktatást, mégpedig kizárólag iskolarendszerű képzési formában nappali, esti, levelező vagy más sajátos (például távoktatás) munkarend szerint. A törvény meghatározza azokat az életkori és egyéb kritériumokat (például tankötelezettség megszűnése), amelyeknek megfelelése esetén kerülhet sor a felnőttoktatásban való részvételre²¹, rendelkezik arról, hogy a felnőttoktatás „megvalósítása” kinek a feladata: alapvetően a megyei önkormányzat, továbbá a fővárosi önkormányzat köteles gondoskodni a felnőttoktatásról (1993. évi LXXIX. törvény 86. §). A törvény a felnőttoktatást nem az ingyenesen igénybe vehető szolgáltatások körébe sorolja (1993. évi LXXIX. törvény 115.-116. §), ugyanis az első szakképesítés megszerzését célzó képzésben való részvétel esetén térítési díjat, a második, illetve további szakképesítések megszerzése esetén pedig tandíjat kell fizetni.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény kimondja, hogy a felsőoktatási intézmény részt vehet a közoktatási, továbbá a felsőoktatásnak nem minősülő szakképzési és az ágazati törvényekben meghatározott egyéb képzési feladatok megvalósításában a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvényben, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényben és a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben foglaltak szerint. Ezen intézmények köre a felnőttképzést alapvetően profitorientált módon folytatja, sok esetben így biztosítják működési költségeik egy részét, vagy így jutnak további forrásokhoz. A törvényeken túlmenően számos más, alacsonyabb szintű jogforrás (kormány-, miniszteri-, önkormányzati rendelet) jelent meg az utóbbi években, amelyek többek között a felnőttképzés egyes szektorainak feltételrendszerét, minőségi követelményeit, akkreditációjának szabályait határozták meg a felnőttképzési törvényhez kapcsolódóan.

A felnőttek képzésének átfogó szabályozását nem tudták megvalósítani a fentebb említett törvények, azok szabályozása nem alkotott koherens rendszert, azok leírása eltérő fogalmi rendszerrel zajlott, emellett a minőségre vonatkozóan pedig egyáltalán nem

²⁰ Az elnevezés mára már Regionális Képző Központ (RKK) változott, a felnőttképzési törvény 2003-as módosítása (2003. évi CVII. törvény) megváltoztatta az elnevezést.

²¹ (1) „Az, aki nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tud, vagy nem akar részt venni, attól a tanévtől kezdve, amelyben a tizenhatodik életévét betölti, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) kezdheti meg, illetve folytathatja tanulmányait.

(2) Az iskolai tanulmányok attól az évtől kezdődően, amelyben a tanuló nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik életévét betölti, kizárólag felnőttoktatás keretében folytatható.” (1993. évi LXXIX. törvény 78. § (1)-(2))

tartalmaztak rendelkezést, így egyre sürgetőbbé vált, hogy a területet önálló törvény szabályozza.

A **felnőtteképzési törvényt** 2001 decemberében fogadták el és 2002 januárjában lépett hatályba. Általános keretjelleggel értelmezi a felnőttek képzését, aminek több oka is volt: egyrészt a hazai előzmények hiánya, másrészt a szabályozás komplex mivolta. Így nem egy mindenre kiterjedő, teljes körű részletszabályozásra kellett összpontosítani, hanem elsősorban a felnőttképzés irányítására, intézményrendszerére, tartalmi követelményeire és támogatási rendszerére, az akkreditációra vonatkozóan csak a legfontosabb, általános jellegű szabályokat tartalmazta, a bővebb, részletesebb, minőségirányítást is érintő szabályokat miniszteri és kormányrendeletek tartalmazzák. Fontos érdeme a törvénynek, hogy számos garanciát biztosító elemet tartalmaz a felnőtt tanulók védelmére, valamint a képzések minőségének biztosítására²². Ez azért volt elengedhetetlenül fontos, mert korábban a képzések minőségbiztosítása jogszabályi szinten egyáltalán nem volt megoldva, csupán néhány szakmai szervezet jött létre a verseny éleződésének jeleként. Ezekbe a szervezetekbe tömörültek a jobb képzési színvonalat biztosító intézmények a szakmai minőség és piaci pozíciójuk védelme érdekében, előkészítve ezzel a később színre lépő szakmai kamarák képzéssel kapcsolatos regisztráló-minősítő rendszerének kiépülését (Szöllösi 1997, 60). Erre a területre vonatkozóan kizárólag a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről szóló 45/1999 (XII. 13.) OM rendelet tartalmazott szabályozást, amikor intézkedett az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételéről, illetve tanúsítvánnyal történő ellátásukról. Ez a jogszabály írja elő a képzés tartalmi, tárgyi, személyi feltételeit, azonban az egységes személyzettanúsításra nem született megoldás ezzel a rendelettel, nem tartalmazott elegendő rendelkezést a felnőttképzés minőségének biztosítására vonatkozóan.

A felnőttképzés társadalmi, gazdasági, jogszabályi hátterének feltárása után a következő fejezetben áttérünk speciálisan a minőségirányítás, majd az akkreditáció fogalmi alapjainak meghatározására, jogszabályi hátterének, valamint működésének bemutatására.

²² A felnőttképzési törvény előírja, hogy a jogalanyok kizárólag akkor jogosultak felnőttképzési tevékenység megkezdésére, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek; éves képzési tervet kell készíteniük és azt a képzésben érdekelték számára hozzáférhetővé tenni; felnőttképzési szerződést kell kötni a képzésben résztvevő felnőttel (2001. évi CI. törvény 8.§ (1), 15.§ (2), 20.§ (1)).

2. A minőség kérdése az oktatásban, felnőttképzésben

A világ, a társadalom folyamatosan átalakul, változik, ma már az oktatásban-képzésben is teret nyert a piaci szemlélet. Egyre többet vár el a társadalom a köz-, felnőtt- és felsőoktatási intézményektől és szervezetektől, a minőség stratégiai kérdéssé vált, amely ma már döntően befolyásolja a szolgáltató (vagy gyártó) piaci jelenlétén túl annak árszínvonalát, sőt, akár létét vagy nemlétét is (Modláné 1997, 7). Az nem kérdéses, alkalmazkodnunk kell ezekhez a változásokhoz, elismerjük az oktatás-képzés világában megvalósítandó minőségbiztosítás szükségességét, ugyanakkor – osztva Pecsénye véleményét (Pecsénye 1999, 85) – kétségesnek tartjuk a gazdasági szférában működő minőségbiztosítási rendszerek szemléletének minden átalakítást, módosítást nélkülöző átvételét. Hasonló véleményen van Sz. Tóth is, amikor kifejti, hogy a termelő vállalatok és a felnőttképzés minőségbiztosítása között felfedezhető különbségek miatt az ipari világ minőségi követelményei nem adaptálhatók közvetlenül az oktatási, felnőttképzési intézményekre (Sz. Tóth 2004, 394). A minőségbiztosítás elvének alkalmazásához nyújtanak azonban segítséget az oktatásban, felnőttképzésben használt általános irányelvek²³, szabványok²⁴, jogszabályok²⁵, valamint a megvalósításhoz szükséges intézményrendszer²⁶ (Modláné 1997, 8).

A technikai-társadalmi fejlődés kihívásaira az intézményes nevelés korábban elsősorban expanzióval válaszolt, a rendszerfejlesztés központi fogalma a mennyiség volt. Mennyiségi problémaként kezelték többek között a tanulólétszám ingadozását, az iskoláztatásban való részvételi arányok javítását. Ennek a szemléletnek legfőbb oka az oktatási rendszer erős centralizáltsága, súlyos infrastrukturális elmaradottsága és erős ideológiai alávetettsége volt. A „mennyiség kora” a modern értelemben vett közoktatási közszolgáltatások kialakulásával leáldozott, a fejlett országokban ugyanis ma már szinte mindenki részt vesz az intézményes nevelésben. Ennek tudható be, hogy a rendszerszintű problémák kezelésének egyoldalú mennyiségi szemléletét ma már a minőség szempontú megközelítés váltotta fel (Pócze 2000, 1). Az oktatásban való részvétel többé-kevésbé általánossá válását követően az expanziós lehetőségek fokozatos kimerülése és a finansziális szemlélet a társadalom szinte minden területén a hatékonyság vezérelvvé válását eredményezte, amely új rendszerszervező tényező, a „minőség” megjelenéséhez vezetett (B.

²³ Az általános irányelvek közé tartozik a társadalom megnövekedett igénye az emberi erőforrás minőségi felkészültségének javítására, valamint az oktatásban, képzésben részt vevő egyének elhelyezkedési esélyének növelésére. A gazdaság ennek megvalósításához megfelelő felkészültségű szakembereket igényel, az egyén esetében pedig a kulcskérdés az, legyen felkészült az élethosszig tartó tanulásra (Modláné 1997, 8).

²⁴ Például ISO 9000 sorozat, TQM (Total Quality Management = Teljeskörű minős menedzsment)

²⁵ Felnőttképzési törvény, Kormányrendelet, Miniszteri rendelet

²⁶ Felnőttképzési Akkreditáló Testület, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, felnőttképzési szakértők

Németh 2001, 339). Így a minőség és annak biztosítása a mai gazdasági szituációk között, a korszerű termék-előállításban és szolgáltatásnyújtásban egyaránt fontos tényezővé lépett elő.

2.1. Fogalom-meghatározás

Ebben az alfejezetben célunk a minőséghez kapcsolódó néhány fontos alapfogalom meghatározása, elemzése, szem előtt tartva annak oktatási vonatkozásait.

A **minőség** megfogalmazása, értelmezése a minőségbiztosítás, minőségirányítás fejlődésével folyamatosan változott. Kezdetben valamely előírásnak, szabványnak való megfelelést értették ezen fogalom alatt, velejárója az utólagos minőségellenőrzés volt. Ez a felfogás egészen az I. világháborúig uralkodott, ezt követően – elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban – kezdett tért hódítani az a minőségértelmezés, amely szerint a termék piaci elvárásnak való megfelelése jelenti a minőséget. A II. világháború után elsősorban Japánban és Nyugat-Európában elterjedt nézet szerint a minőségi termék a konkrét felhasználó konkrét igényeinek felel meg (Tamás 1999, 13). Később, az 1980-as években megjelent a vásárló látens, ki nem mondott elvárása is, amelynek hátterében az a feltevés áll, hogy a vevő körülbelül tudja, mit akar, de ezt nem képes pontosan körülhatárolni, így helyette más találja ki, mi a felhasználói cél. Az iparban a minőség biztosítása, ellenőrzése nem kérdéses. A vállalatok „egyszerű” helyzetben vannak, ugyanis egy adott iparágon belül a minőség meghatározása szabványok szerint történik. Bár a minőség, minőségbiztosítás eredendően az ipar, kereskedelem szférájával kapcsolatosan merült fel, ezek a modern piacgazdaságban született minőségbiztosítási rendszerek megjelentek a humánszolgáltatások: a művelődés, az oktatás, a képzés területén is, és az ilyen jellegű feladatokat ellátó intézmények munkájának minőségalkotó fogalmait kezdték szabályozni.

Ma a minőségnek számos definíciója ismert, a minőség jelent egyrészt egy kiválóságot, a cél ugyanis a legjobbnak lenni. Ezen fogalom objektivitását azonban számos tényező árnyalja, így kérdéses többek között az, mit is jelent a legjobbnak lenni, ki állapítja meg ezt a rangsort (Cserné 2003, 128). Részünkről ezt a megközelítést nem tartjuk túl objektívnek, főleg azt oktatásban, ahol adott esetben nehezebben mérlegelhető tényezőket kell összevetni. Milyen szempontból rangsoroljuk ugyanis az oktatással foglalkozó szervezeteket? A képzést elkezdők és azt eredményesen befejezők arányát vizsgálva, vagy a képzés után sikeresen elhelyezkedők szempontjából? Nehéz tehát ilyen értelemben a kiválóságot definiálni az oktatásban, véleményünk szerint ezért nem is vezetne egyértelmű, objektív összehasonlításához.

A minőséget másrészt azonosítják a nullhibával, főleg a termelésben, ahol könnyen megállapítható az előállított termék szabványtól való eltérése. Az oktatás területéről azonban ez nem mondható el, ugyanis jóval összetettebb, komplexebb, rengeteg sajátos szereplővel, így ez a megközelítés sem alkalmas a minőségfogalom oktatásban történő megjelölésére (Cserné 2003, 128). Itt merül fel a kérdés, mit értünk hiba alatt a felnőttek oktatása, képzése vonatkozásában. Kevésbé összetett a helyzet a szakképzésben, ahol azt jelenti, olyan szakmára kell képezni a tanulót, amelyre igény van, illetve olyan tudással kell a végzeteket kibocsátani, amely megfelel a munkaadó elvárásainak és elegendő a munkába álláshoz is (Modláné 1997, 14). De mit jelenthet a minőség a hiba felől közelítve a felnőttképzésben, például egy általános, kompetenciafejlesztő képzés kapcsán? A helyzetet tovább árnyalja, hogy nem egységesíthetjük például az oktatási-képzési tevékenységbe bekapcsolódó felnőtt tanulók képességeit, tudásszintjét. A tanulók ugyanis más-más előképzettséggel, ismeretekkel jelentkeznek egy-egy képzésre, így más lesz az azt sikeresen befejezők aránya is²⁷. Ez pedig – ha a nullhiba elérése lenne a cél – nem feltétlenül szolgálna tanulási lehetőséggel a lemaradó, hátrányos helyzetű, alacsonyabb előképzettségi szinttel érkező felnőtt tanuló számára, így nem biztosítaná a felnőttképzési törvény bevezető rendelkezésében előírt tanuláshoz, képzéshez való hozzáférés szabályozott lehetőségét a társadalom minden tagja számára.

Beszélhetünk egy úgynevezett üzleti fogalomról is, amely szerint a minőség „*maradéktalan találkozás a vevő elvárásaival*”, vagyis a minőség az, ha a vevő jön vissza, nem az áru (Palotay – Győri 1998, 7). Ez már jobban tetten érhető az oktatásban, hiszen a tanuló/hallgató, ha elégedett, visszatér esetleg más képzésre is (elsősorban felnőttképzésben és felsőoktatásban), vagy másoknak ajánlja az adott intézményt, illetve annak képzését.

A minőség a vevő kívánalmainak való megfelelésként is definiálható, azonban ezen normák meghatározása a képzést statikussá teheti a célok időigényes újrafogalmazása miatt (Parányi – Lakardy 1997, 9). Ez az oktatásban nehezen értelmezhető, mivel a tanuló, a hallgató (vagyis a fogyasztó) kívánalmai a folyamat során is formálódnak. Tovább bonyolítja a helyzetet az, hogy vevő alatt a felnőtt tanulót alkalmazó munkáltatót is érthetjük, például ha a felnőttképzéssel foglalkozó intézmény, vállalkozás esetleg a munkáltatóval kötött szerződést munkavállalóinak képzésére vonatkozóan. Ebben a konstrukcióban megkettőződik a vevő fogalma, és további nehézséget okozhat az is, vajon a felnőtt tanuló vagy az őt alkalmazó munkáltató kritériumainak való megfelelés lesz a minőség kritériuma.

²⁷ Sőt, a szakirodalom maga is számol a normál lemorzsolódással, a tanulók kieshetnek a képzésből családi, egészségügyi, pénzügyi okokból kifolyólag, de a nem megfelelő szakmai képességek miatt is, így a nullhiba igen nehezen értelmezhető a képzésben.

Az előző meghatározáshoz hasonló a minőség célnak való megfelelésként történő definiálása is, amely az oktatásban alkalmazva azt jelenti, hogy a képző intézmények az úgynevezett társadalmi fogyasztó igényeinek való megfelelésre törekszenek (Tóth 2000, 1). Ha azonban tágabb értelemben közelítünk a célnak való megfelelés követelményéhez, akkor a társadalmi és gazdasági igények kielégítéséről, valamint a képzést befejező felnőtt tanuló sikeres személyiségformálódásáról, képzéséről, adott esetben sikeres elhelyezkedéséről kell beszélnünk. A minőség követelményeknek²⁸ való megfelelést is jelent, amely követelményeket megfogalmazhatnak jogszabályok, előírások, szerződések és az ezek teljesülésére vonatkozó megállapítások objektívek, nem függnek az egyéntől (Bálint 2007, 47).

Jakab szerint egy vállalat minőségelvű működésekor nem elegendő a felsorolt elvek közül csupán egyet-egyet figyelembe venni, meglátása szerint a következő négy szempont szem előtt tartása elengedhetetlen a minőségelvű működéshez mikro szintű²⁹ (szervezeti) megközelítésben. A legfontosabb a vevők elégedettségének elérése, mégpedig azért, mert a termék-előállítás végeredménye az igények kielégítése. Jakab ezen szempontja azonosítható a vevő kívánalmainak való megfeleléssel. A következő szempont a biztonság, vagyis az, hogy az adott termék/szolgáltatás alkalmas legyen a használatra, ez pedig hasonló a Tóth által meghatározott szempontoz, amely a célnak való megfelelés feltételét határozza meg. A korábban már említett nullhibával azonosíthatjuk Jakab harmadik szempontját, a megbízhatóságot, amely hibátlan működés jelent a használat során. Jakab tehát a felsorolt három szempont (vevői elégedettség, biztonság, megbízhatóság) együttes szem előtt tartását látja indokoltnak ahhoz, minőségelvű működésről beszéljünk, emellett pedig új, további feltételként írja elő a más szerzők által nem említett szempontot, az alacsony előállítási költséget (Jakab 2003, 138).

Véleményünk szerint a négy tényező közül talán a vevőelégedettség követelménye a leginkább meghatározó a felnőttképzésben. A felnőttképzési intézmény partnereinek (elsődlegesen a képzésben részt vevő felnőttek) elégedettsége a képzéssel szembeni elvárások és az észlelt teljesítmény függvényében alakul, így összegezve azt, milyen mértékben elégítette ki az igényeiket, elvárásaikat a nyújtott szolgáltatás (Henczi 2005, 134). A mai szervezeti felfogás egyre inkább ennek fontosságát hangsúlyozza, amelyet az a tény is

²⁸ Követelmény lehet például az egy tanulóra, hallgatóra jutó tantermi, könyvtári, laboratóriumi vagy számítógépes férőhelyek száma, tanárok, oktatók beosztáshoz előírt végzettsége, gyakorlati ideje (Bálint 2007, 47).

²⁹ Szervezeti aspektusban a minőség gazdaságban érvényesítendő logikájának alapja, hogy a konkrét rendszer mekkora dologi ráfordítással mekkora dologi kibocsátást tud elérni, így összefüggő láncolat eredményének tekinthető, ugyanis a végtermék (fizikai vagy szellemi) minősége a szervezet (vállalat) jól vagy rosszul sikerült munkaszakaszainak összegzett eredménye (Krisztián 2004, 43).

indokol, hogy az oktatás más ágazataiban bevezetett, államilag is támogatott minőségfejlesztési rendszer a vevő (partnerek) elégedettségével azonosítja a minőséget (Jakab 2003, 139). A biztonság és a megbízhatóság a hibátlan „működés” követelményére utal, a nyújtott szolgáltatásnak a felnőttképzés területén folyamatosan magas színvonalúnak kell lennie. Ehhez szükség van standardokra, ezek biztosítják az egyenletesen magas színvonalat. Ezt a célt szolgálja az akkreditáció, amely hitelesítő folyamatként tanúsítja a felnőttképzés minőségét. A negyedik tényező, az alacsony előállítási költségek igénye a költséghatékonyság kérdését veti fel. A közszféra jellemző problémája, hogy az üzleti élet ezen minőségszegmensét nem ragadja meg megfelelően. A közszférát ugyanis sokan azért tekintik közösségnek, mert ott nem lehet profitot elérni, holott ez nem teljesen igaz. Sőt, azért is lenne fontos figyelembe venni az üzleti szempontokat is, mert a közszféra esetében adóbevételek felhasználásáról van szó, ahol nem utolsó szempont a takarékoskodás és az alacsonyabb előállítási költségek szem előtt tartása. (Jakab 2003, 141) Friedman véleménye szerint a minőségnek az oktatásban két aspektusa különíthető el. Egyrészt egy hallgató tanításának költségei, másrészt a tanuló teljesítménye jelenti a minőséget, mégpedig érdemjegyekben kifejezve. Friedman szerint a négy definíciós elem közül az egyén oldaláról nézve a legfontosabb az előállítási költség³⁰, viszont a vevőelégedettséget olyan egyértelműnek veszi, hogy azt külön meg sem említi. (v. ö. Friedman 1996, 105-117)

Csoma beszél a **minőség elvont megközelítéséről** is, amely szerint a minőség a *„dolgok objektív, belső lényegének a meghatározottsága, a dolgokkal szükségszerűen együtt járó, lényeges tulajdonságok összessége, amely azok önazonosságát jelenti”* (Csoma 2003a, 3). Meglátása szerint a minőség nem korlátozódik egy-egy jegyre (például eredményesség, gazdaságosság), hanem magának az egésznek a jellemzője, nem választható el attól. Az oktatási-képzési intézmények önazonosító minőségéhez nyilvánvalóan hozzátartozik intézményrendszeri mivoltuk, amely arra utal, valamilyen teljességgel oktatási-képzési programokat juttatnak el a társadalomhoz, és így valamilyen tartalmú tudást gerjesztenek. Az oktatási-képzési intézmények eredményessége az általuk közvetített tudás társadalmi elterjedtségének mértékén múlik. A közvetített társadalmi tudás a tanítványok személyiségébe történő beavatkozás eredményének tekinthető, így minden oktatási-képzési intézmény az individuális minőségek alakulásának részesévé válik. Ebből következik, hogy az oktatási-képzési intézményrendszerek közös nevezője, attribútuma az emberformálás, így, aki a középpontban áll, akiért az oktatási-képzési tevékenység végbemegy, az maga a tanuló

³⁰ Friedman fő kiadási tényezőkként határozta meg a képzés ideje alatt elmaradó jövedelmet, a kereset megkezdésének későbbre tolódása miatt bekövetkező kamatvesztést és a képzésben felmerülő speciális költségeket, mint például könyvek, jegyzetek, más felszerelések (Friedman 1996, 110).

(Csoma 2003a, 4). Tehát Csoma a minőség fogyasztói, vevői kívánalmaknak való megfelelés vizsgálatakor nem a munkáltató, hanem a tanuló igényeit tartja kielégítendőnek, ha felnőttképzéssel foglalkozó intézmény, vállalkozás esetleg a munkáltatóval kötött szerződést a munkavállaló képzésére. Ez véleményünk szerint azért is megkérdőjelezhető, mert a felnőttképzésben alapvetően figyelemmel kell lenni a finanszírozó, a munkaerőpiac érdekeire is, hiszen alapvető érdeke mindkét félnek, hogy egy szakmai képzés esetén olyan szakmát tudjon megszerezni a felnőtt tanuló, amivel a munkaerőpiacon a későbbiekben érvényesülni tud. Alátámasztja ezt Juhász megállapítása is, amely szerint a felnőttképzésben való részvétel igen meghatározó mozgatórugója a munkaerőpiaci pozíció javítása. Meglátása szerint ez a szorosan vett szakmai képzés mellett a közismereti és nyelvi képzésekben, valamint a különböző készségfejlesztő tréningeken való részvételre egyaránt vonatkozik. (Juhász Á. 2002, 166) Most térjünk át arra, mit is értünk minőség alatt az oktatásban.

A transzcendens megközelítés szerint a minőség csak akkor érthető meg, ha az egyént már sok benyomás érte, vagyis az ember egyszerűen csak felismeri, ha látja, így azt nem lehet definiálni. Ma sem ritka például, hogy egy oktatási intézmény tevékenységének minőségét ilyen módon közelítik, így a nagyhírű, neves intézmények vélt vagy valós minősége alapvetően erre épül. Véleményünk szerint ez a megközelítés inkább a múltban volt jellemző, ma már sokszor inkább más, objektívabb szempontok alapján dönt az egyén abban a kérdésben, melyik intézményt válassza. Ez tetten érhető a felnőttképzésben is, például sok felnőtt azért választ egy nagyobb nevű, régebb óta működő képzőt, mert jobb minőséget, megbízhatóbb szolgáltatást remél tőle – még akkor is, ha a nagyobb nevű és régebb óta működő intézmény már csak a „hírnevéből” él –, ez pedig nagyban megnehezíti a kisebb vállalkozások helyzetét, piacon való megkapaszkodását (Tenner – DeToro 1996, 40).

A termék alapú megközelítésmód szerint a minőség meghatározott tulajdonság jelenlétén vagy hiányán alapul. Ez a szemlélet az oktatásban is megjelenik, amikor oktatási intézmények azt hangoztatják, hogy az ő végzettjeik szerte a világon megállják a helyüket, felvételt nyernek a legjobb középiskolába/felsőoktatási intézménybe, vagy rövid időn belül sikeresen elhelyezkednek. Bár ez a szempont gyakran tetten érhető, mégsem tekinthető kellő mértékben objektívnak, ugyanis – még ha állna is rendelkezésünkre statisztika erre vonatkozóan –, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az elhelyezkedés szubjektív körülményeit (itt gondolunk például a gazdasági helyzetre, az esetleges recessziós időszakokra, amikor egyébként is nehézséget okoz a végzett egyének számára, hogy megfelelő munkahelyet találjanak, vagy esetleg a szakmák iránti keresletben bekövetkezett változásra).

A termelés alapú megközelítésmód alapján a minőség egy adott termék vagy szolgáltatás előre meghatározott kívánalmaknak való megfelelése. A leginkább elterjedt

minőségértelmezés erre a megközelítésre épül. Eszerint a minőség az oktatási szolgáltatás specifikumai (többek között tantervek, tartalma, oktatók végzettsége, tárgyi feltételek) alapján biztosítható. Egyetértünk Polónyival abban, hogy az akkreditáció ilyen termelés alapú minőség-ellenőrzés (Polónyi 2006, 3), mégpedig nemcsak a felsőoktatásban, hanem a közoktatásban és felnőttképzésben is, ugyanis mindhárom esetben törvényben, rendeletben előre meghatározott követelményeknek való megfelelést vizsgál az adott akkreditációs testület.

Az oktatási szolgáltatások minőségének értelmezésében kezd teret nyerni a minőség felhasználói alapú értelmezése, amit Parányi – Lakardy „*vevő kívánalmainak való megfelelés*”-ként definiált (Parányi – Lakardy 1997, 9). Ezen felfogás szerint az oktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti, vagyis a minőség meghatározásának egyetlen feltétele az, hogy az eladó képes legyen a vevő igényeit, elvárásait kielégíteni. Csoma azonban úgy látja, nem kell ahhoz minőségbiztosításról, felhasználókról, fogyasztókról beszélni, hogy belássuk, a tanulók/hallgatók elégedettsége a tanítás és a tanulás eredményességének, hatékonyságának egyik mutatója, és nem egy piaci, hanem valódi pedagógiai/andragógiai aktus.

Még nem köszöntött be az érték alapú megközelítés korszaka, amikor meghatározott tulajdonságú terméket vagy szolgáltatást ajánlanak a vevőnek elfogadható áron (Tenner – DeToro 1996, 40), vagyis az oktatásban meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény és kap a tanuló (Polónyi 2006, 3). Ez talán akkor következik be, amikor egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban élünk majd, amelyben a vevők racionális és szuverén döntése egyszerűen kiszzelektálja azt a termelőt vagy szolgáltatót, aki nem a megfelelő minőséget nyújtja. Ezekről ugyanis elfordulnak a vevők, így tönkre mennek, vagy rákényszerülnek a jobb minőségű termelésre/ szolgáltatásra. Polónyi szerint a piac minőségbiztosító hatásának érvényesüléséhez nincs szükség ideális piacra, elegendő, ha nem akadályozott és nem túl drága információkat szerezni egy adott termék minőségéről, sok szolgáltató van, a vevők pedig nincsenek akadályozva döntéseikben. Itt nincs szükség még minőségbiztosításra, de minél bonyolultabb a termék és szolgáltatás (tehát minél nehezebb információt szerezni a termékről), annál inkább szükség van olyan „rásegítő” szervezetekre, mint a fogyasztóvédelem, szervezett minőségvédelem (Polónyi 2006, 7). Ebben a helyzetben jelent iránytűt a fogyasztók számára a felnőttképzési akkreditáció, segítséget nyújtva számukra abban, melyik felnőttképzési vállalkozást, intézmény képzését válasszák.

A legtökéletesebb minőségbiztosítás a jól működő piac lenne, amelyben nem lenne szükség semmilyen rásegítő szervezetre. Felmerül azonban a kérdés, mennyire szervezhető

meg az oktatás teljesen piaci elveken (Wurzburg 1999, 286). A képző intézmények ugyanis nem gyáarak, amelyek működtetését a tulajdonos kizárólag a profit maximalizálása érdekében alakítja. Nagy szerint a profitorientált intézményekre kidolgozott minőségbiztosítási módszerek oktatási intézményekben való alkalmazása kérdéses, sőt, akár veszélyes is lehet (Nagy 2000, 1). A túlzott ésszerűsítés ugyanis esetleg arra inspirálja a felnőttképzési vállalkozásokat, intézményeket, kerüljék például azokat a tanulókat, akik magukban hordozzák a kudarc lehetőségét, amely ilyen módon rontaná eredményességi mutatóikat, több odafigyelést, figyelmet igényelne a kollégáktól, vagy az eredmények hajszolása közben esetleg figyelmen kívül hagyják az oktatási tevékenység társadalmi hasznosságát.

Itt érezzük fontosnak kiemelni, hogy a minőségirányítási módszerek, eljárások nem az oktatás minőségét biztosítják, inkább a folyamatok ésszerűségét, racionalizálását segítik elő. A kiváló minőségű oktatás alkalmazható tudást ad, tudatosítja, hogy a tanulás az egész életen át tart, ismereteink folyamatosan fejleszthetők, mindez azonban a minőségirányítási rendszerek alkalmazása esetében (szinte) teljesen háttérbe szorul. Az oktatás, képzés minőségének mérése nehezen illeszthető be a minőségirányítási rendszerekbe éppen annak sajátos kimenetele miatt, amely a befogadó tanuló képességeinek, motiváltságának, és sok más egyéb, befogadóra ható külső körülménynek is függvénye.

A minőség általános definíciójának meghatározása után most térjünk át néhány, a témánk szempontjából fontos fogalom meghatározására. A termelés, gazdaság világában már régóta léteznek ezek az alapfogalmak, azonban egyáltalán nem egyértelmű pedagógián, andragógián belüli értelmezésük. Logikusan a tanulót gondolhatnánk az oktatási-képzési folyamat **fogyasztójának**, kliensének, több eltérő megközelítés is elkülöníthető azonban erre a kérdésre vonatkozóan. Az egyik nézet szerint a tanulók nem igazán tekinthetők tényleges fogyasztóknak, mert részint az információs aszimmetria miatt az intézmények jobban tudják, hogy mire van szükségük a tanulóknak, részint ezek a csoportok nem, vagy csak részben fizetnek az oktatási szolgáltatásért (Bay – Daniel 2001). Egy másik megközelítés szerint a szolgáltatást igénybe vevő társadalmi fogyasztó egy egész közösség, ide tartozik a tanuló, az intézmény fenntartója, az oktatási közakarat kifejezőjeként az oktatásirányítás, a munkaerőpiac, a felnőttképzés esetében a tanulót támogató munkáltató³¹, valamint az oktató,

³¹ A felnőttképzés rendkívül fontos eleme a munkáltatók által kezdeményezett képzés. Bár a hazai munkahelyi képzésről alig van átfogó adat, mégis jelentős részvételi arányra következtethetünk. Elegendő olyan munkahelyi képzésekre gondolnunk, mint a közigazgatásban dolgozók számára az 1990-es évek elején bevezetett államilag szabályozott kötelező képzési és vizsgarendszer, a biztosítók és pénzintézetek igen széles körű továbbképzési rendszere, egyes nagyvállalatok kiépített és szervezett képzési rendszere, a gazdasági és kereskedelmi kamarák továbbképzési rendszere. Általában megállapíthatjuk, hogy minél nagyobb egy vállalat, annál nagyobb arányú a munkahelyi képzésben részt vevők aránya (Polónyi 2008, 264-265), sőt, Erdei kutatásában túlmegy ezen a megállapításon, meglátása szerint a vállalatok mérete, tulajdonosi köre és ágazati besorolása meghatározó szerepet játszik a képzési, tanulási tevékenységben (v. ö. Erdei 2007).

de végső soron az egész szakma, az összes adófizető állampolgár, az egész társadalom (Tóth 2000, 2). Tovább bonyolítja a kérdést, hogy a fogyasztói szerep gyakran – de nem minden esetben – kettéválik: egyrészt a fizető és ezért döntést hozó, másrészt a csupán fogyasztói szerepre, tehát más az, aki finanszíroz (munkáltató) és más az, aki dönt (szülő, felnőtt tanuló). Pecsénye a fogyasztókon belül megkülönbözteti a belső és külső fogyasztót. Belső fogyasztókon érti azokat a tanulókat, oktatókat, segítő személyzetet, akiknek az intézmény valamilyen szolgáltatást nyújt. A külső fogyasztók pedig azokból az egyesületekből, szervezetekből, magánszemélyekből állnak, akik az intézmény épületét, felszerelését rendszeresen használják (ebből annak bevétele nő). Külső fogyasztóknak számítanak azok a következő fokozatú iskolák, illetve munkahelyek is, ahol a diákok elhelyezkednek, mert ezek az oktatási-képzési intézmény eredményeit használják. (Pecsénye 1999, 90) Részünkről túl szélesnek tartjuk azt a kört, amit Tóth ért társadalmi fogyasztó alatt, de abban osztjuk véleményét, nem csak egy szereplő tekinthető fogyasztónak, az oktatás-képzés hatásai túlmutatnak az adott tanulón. Egyetértünk Pecsénye differenciálásával, azzal a különbséggel, hogy meglátásunk szerint a belső fogyasztó a tanuló, a külső pedig – ha az egyén továbbtanul – a következő fokozatú iskola, vagy – ha az egyén a végzettség megszerzését követően elhelyezkedik – a munkaerőpiac.

A fogyasztóra vonatkozó egyértelmű értelmezési viszonyokat az oktatási, képzési profitorientált vállalkozásokban találjuk. Itt a tulajdonosok a fenntartók, az eladók, a megrendelők (fogyasztók) pedig mint vevők vesznek részt a folyamatokban. Ők a tulajdonosi fenntartók kliensei, akik elvárásaikat megfogalmazzák az output vonatkozásában (Csoma 2003a, 6). Bár itt is árnyalhatja a képet, ha a tanuló például a munkáltatóval kötött tanulmányi szerződés alapján vesz részt a képzésben, ugyanis ebben az esetben a munkáltató elvárásai, igényei is meghatározó szerephez juthatnak.

Kevésbé vitatott a **szolgáltató** személye, ezalatt a köz- és felsőoktatási, valamint a felnőttképzési intézményt, szervezetet értjük. Fontos fogalom még a szolgáltatás eredménye, az **áru**, vagyis az a tudás és személyiségbeli változás, amellyel a tevékenységet a felnőtt befejezi. Bálint szerint az sem egyértelmű, mi a termék az oktatásban. Örök kérdés ugyanis, hogy alapismereteket nyújtására, készség fejlesztésére van-e szükség, vagy kész fogásokat és azonnal használható szakmai tudást kell-e oktatni (Bálint 2007, 48). A kész szakmai ismeretek gyorsan elavulnak az állandóan változó környezet miatt, így az oktatásnak inkább a kompetenciák kialakítására kell helyeznie a hangsúlyt (v. ö. Juhász – Ludányi 2008). Jakab túlmege ezen a felfogáson, véleménye szerint a felnőttképzés piacán megjelenő felnőtt nemcsak tudást, új információt vesz, hanem bizonyos esetekben akár új kapcsolatokat is

keres, belejátszik ebbe egy olyan hangulati-érzelmi motívum is, hogy átélje az egyszer már megélt vagy a még meg sem élt felsőoktatási létet (Jakab 2003, 139).

További bizonytalan elem a **minőség**. Ezt olyan alapvető üzleti stratégiaként definiálhatjuk, amelynek folyamán született termékek és szolgáltatások teljességgel kielégítik mind a belső, mind a külső vevőket azzal, hogy megfelelnek kimondott és kimondatlan elvárásaiknak (v. ö. Varga 2005).

A minőség nem a tanuló minősége, ezért a tanuló nemcsak kliensnek nem tekinthető – Csoma szerint – de az oktatási-képzési minőséget kifejező tényezőnek sem. A megfelelés tehát nem a tanuló által megvalósuló követelmény. A tanuló helyett az intézményen belüli tevékenység által elért folyamatok teljessége, maga az oktatási-képzési folyamat is megjelenik az oktatási-képzési intézmények outputján, így nem a tanulók tudása, hanem a folyamatok válnak áruvá. Az oktatási-képzési minőség pedig nem a tanulók tudásában rejlik, hanem a folyamatokban. (Csoma 2003a, 6) A fogyasztók igényeire, a képzéssel szemben támasztott követelményekre helyezi a hangsúlyt áttekintő munkájában Sz. Tóth et al., mégpedig a minőség hagyományos és korszerű megközelítése alapján. A hagyományos értelmezés szerint – amely alapján az oktatás, képzés számszerűsíthető³² – a minőség jól körülhatárolt jellemzőkkel, leírható követelményrendszerrel jellemezhető. A korszerű értelmezés ezzel szemben egy tényezőre helyezi a hangsúlyt, mégpedig a tanuló elégedettségére. Ebbe a felfogásba nem számszerűsíthető jellemzők³³ is beleférnek, amelyek a tanuló kívánságait, igényeit fogalmazzák meg és egészen elvontak is lehetnek (például autodidakta képesség fejlesztése). Számszerűsíthető és nem számszerűsíthető tényezők egyaránt megjelennek az üzleti definícióban, amely szerint „a minőség a termék és szolgáltatás mindazon jellemzőinek teljes összessége, amely által a termék és a szolgáltatás a használat során kielégíti a vevő elvárásait” (Sz. Tóth et al. 2005, 7).

A **gyakorlatban** egy-egy intézmény konkrét példája kapcsán jóval nehezebb annak meghatározása, mit is értünk „minőség” alatt. Csak azután lehetséges egy-egy intézmény „minőségének” értékelése és továbbfejlesztése, ha sikerül megállapodni a minőség meghatározásában. A fogalom-meghatározást számos tényező nehezíti, egyrészt az, hogy a felnőttképzésben különböző csoportok vesznek részt – felnőtt tanulók, intézmények, munkatársak, az állam, vezető testület –, és minden szereplő másként tekint a felnőttképzésre,

³² Számszerűsíthető jellemzők például a tanulók, képzők teljesítménye; a megfelelő tanulói környezet jellemzői; a képzési szolgáltatások területi kiépítettsége; képzőhelyek, képzések száma (Sz. Tóth – Mihályfi – Bordás – Kertész 2005, 7).

³³ Nem számszerűsíthető jellemzők például a tanfolyam színvonala, minősége; a rugalmas alkalmazhatóság korra – nemre – iskolázottságra való tekintet nélkül; egyszerű, közérthető átadás (Sz. Tóth – Mihályfi – Bordás – Kertész 2005, 7).

más-más elemet tartanak hangsúlyosnak ennek következtében más-más tartalommal töltik meg a fogalmat. Másrészt az is tovább nehezíti a minőség fogalmának meghatározását, hogy az kiterjed a felnőttképzési intézmények minden aspektusára, vonatkozhat ugyanis a tanulók teljesítménye mellett az intézmény munkakultúrájára, összehangoltságára, szigorúra, az elvárásokhoz való igazodására, valamint az intézmények mindennapi működését meghatározó értékekre. (Tóth 2000, 1)

Pecsenye meglátása szerint a fogalmak nehezen értelmezhetősége azt bizonyítja, hogy a gazdasági életből átvett minőségi rendszerek az oktatásügyben nem alkalmazhatók, csupán elemeket lehetséges (nagy körütekintéssel) adaptálni. A tanulók, ahányan vannak, annyiféle szolgáltatást várnak el az oktatástól, képzéstől. De még ezen belül is megkülönböztetünk valódi, meghatározott igényeket és elvárásokat, valamint látens (rejtett, nem tudatos) igényeket és elvárásokat (Pecsenye 1999, 90). Az oktatásban a minőségi követelmények legtöbbször nincsenek egyértelműen és világosan megfogalmazva, amely összefügg azzal, hogy az oktatás eredményessége rövidtávon csak igen nehezen és csak részben ítéltető meg, valamint az eredményességi mutatók³⁴ meghatározása sem egyszerű, és sokszor nehézségbe ütközik a mérésük (Bálint 2007, 52). Hasonlóképpen vélekedik Csoma is, aki még azt sem tartja kizártnak, hogy a minőségbiztosítás eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére. Fogalmi apparátusa kevés és sajátos természetű, így nem alkalmas az oktatási-képzési intézmények és az oktatási-képzési tevékenység leírására, minőségük meghatározására, működési szabályaik kidolgozására. (Csoma 2003b, 25) Ezt kissé túlzásnak tartjuk, mivel a folyamatok átgondolása, racionalizálása számos előnnyel bírhat egy oktatási-képzési intézmény számára, bár a fogalmak alkalmazhatóságának nehézségét illetően igazat adunk Csomának. Csapó meglátása szerint – miközben hazánkban sokan kísérleteznek az ipar és a szolgáltatás minőségügyi fogalmainak az oktatásba való átvételével – elmaradt az oktatás fejlesztésében már meghonosodott terminusok számbavétele, a rendszer alaposabb elemzése, a minőségfejlesztést akadályozó problémák felderítése (Csapó 2000, 1). Egyetértünk Csapó felvetésével, valóban jóval később került csak a figyelem középpontjába ez a kérdéskör, születtek ilyen jellegű munkák, tanulmányok, mint például az Egyesült Államokban vagy Nyugat-Európában, ahol már a nyolcvanas években megjelentek ilyen témájú írások, például Bonstingl, Deming, Gavrin tollából.

Az alaprobléma Csoma véleménye alapján az, hogy a minőségbiztosítás gazdasági kompozíciói idegenek az oktatási-képzési entitás számára, immunreakciót váltanak ki belőle, nem lehet összehangolni őket egymással (Csoma 2003b, 25). Ezért nehéz adaptálni a

³⁴ Ilyen mutató például a következő szintű intézményben való beválás, vagy a munkaerőpiaci vélemények mérése és értékelése.

gazdasági szabvány elemeit az oktatás-képzés viszonyai között, ezért tűnnek erőltetettnek, mesterkéltnak a fogalmak a pedagógia, andragógia világában. Más véleményen van Vass, aki szerint éppen a szabványok bevezetése nyújt segítséget az intézményeknek a minőség oktatásbeli értelmezéséhez, saját tevékenységük minőség szempontú elemzéséhez (Vass 2003, 36). Meglátásunk szerint valóban nem egyszerű a szabványok fogalmait adaptálni az oktatás, felnőttképzés viszonyaira, nehezen értelmezhető például a hiba, selejt kifejezés, azonban pozitív hatásai (így a fogalmak átgondolása, dokumentálása, szűrő funkció, fogyasztók védelme) megkérdőjelezhetetlenek. A következő alfejezetben áttérünk a minőségirányítási rendszereknek az oktatás viszonyaira történő alkalmazására, a felmerülő nehézségek orvoslásának lehetőségeire.

2.2. Minőségügyi rendszerek az oktatásban

Az utóbbi években tapasztalható, hogy a minőségirányítási rendszerek szerepe a szolgáltatások területén 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, ezáltal 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 minőségmenedzsment rendszere. Az egyik meghatározó vonalat az **ISO 9000-es** szabványsorozat jelenti, amelyet eredetileg ipari üzemek számára alakították 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 is³⁵. Az ISO 9000 nemzetközi minőségbiztosítási szabványsorozat nem a termék minőségét garantálja, hanem azt, hogy egy minőségirányítási rendszer működtetésének eredményeképpen a termék-előállítás 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 a szolgáltatások széles körére, így az oktatás területére is kiterjesztették (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

³⁵ 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 végeredmény ellenőrzésére támaszkodni, hanem gyártás közben kellene a vizsgálatokat elvégezni, megkeresve és kiküszöbölve az észlelt eltérések okait.

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, valamint 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 szabványok módosítása, amire 2000-ben került sor, eredményeképpen az ISO sorozat tartalmát, külső-belső szerkezetét tekintve alapvetően megváltozott³⁶. Jelenleg az ISO 9001:2008-as szabvány van érvényben, így azok a felnőttképzési intézmények, amelyek ilyen típusú minőségirányítási rendszert akarnak kiépíttetni és működtetni, ez alapján a szabvány alapján járhatnak el.

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-ről**³⁷ (Kalapács 2000, 142). A TQM különböző diszciplínákkal ötvözött vezetési folyamat, amelynek célja, hogy a szervezet minden tevékenységének folyamatos javításával, tökéletesítésével, valamint minden dolgozó minőség iránti teljes elkötelezettségével, a vevő teljes mértékű megelégedettségét érje el a termék vagy szolgáltatás használata során (v. ö. Varga 2005). A TQM-et menedzsment filozófiaként és ennek vállalati megvalósítási gyakorlataként is definiálhatjuk, amelynek célja az adott rendszer anyagi (technikai, műszaki) és emberi erőforrásainak hasznosítása céljainak leghatékonyabb úton történő elérése érdekében (v. ö. Varga 2005). 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

³⁶ 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 tényyszerű, 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, amely megjelenik többek között a vevőközpontúságban, a munkatársak bevonásában, valamint a folyamatszemléletű megközelítésben. (Gutassy 2004, 37)

³⁷ A TQM kifejezés helyett akkoriban, 1987-ben Magyarországon az ÁMR („Átfogó Minőségvezetési Rendszer”) kifejezést használták (Kalapács 2000, 142).

el (Bálint 2007, 69), amely a megfelelő kommunikáció és szabályozott folyamatok mellett a TQM további öt fontos alapelve³⁸.

Bálint szerint a szabványos rendszer hívei inkább a túlszabályozottságot tekintik követendőnek, míg a teljes körű minőségmenedzsment 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, amely 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 szolgai módon lemásolja valamelyik meglévő minőségfilozófiát, hanem mindegyikből átvette és adaptálta, a helyi sajátosságok figyelembevételével testre szabta a meglévő modulokat (a felnőttképzésben Setényi és Sz. Tóth nevéhez köthető egy-egy ilyen modell kidolgozása, lásd később). Nagy hiba lett volna változtatás nélkül átvenni a külföldön már bevált módszereket, hiszen azok valamely több évszázada működő piacgazdaságban alakultak ki, így egy hosszú, merev, tervutasításos rendszert követően használhatatlanok lettek volna (Gutassy 2004, 16). Ezen modellek ismertetése előtt azonban térjünk ki néhány fontosabb folyamat (minőségbiztosítás, minőségirányítás) elemzésére.

A **minőségbiztosítás** a minőségirányítás része, amely a bizalomkeltés megteremtésére összpontosít, mégpedig arra vonatkozóan, hogy a minőségi követelmények teljesülni fognak (v. ö. Varga 2005). Sz. Tóth megközelítésében „*mindazt a tevékenységet jelenti, amelynek célja egy adott minőségi szint elérése, ill. megtartása, és kiterjed a teljes tevékenységkörre*” (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

³⁸ Megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan, az ISO vagy a TQM rendszer kiépítése előnyösebb az oktatás viszonyaira (v. ö. Lankard 1992; Faulstich – Gnahn – Sauter 2004, 16; v. ö. Gazel 2001). Kalapács szerint az oktatási intézmények számára inkább a TQM használhatósága, elindíthatósága tűnik vonzóbbnak, mint az ISO bevezetése, ugyanis ez utóbbi értelmezése, „megfejtése” komoly problémát okoz. Az ISO idegenszerű, míg a TQM első olvasatú üzenetei egyértelműek, vonzóbbak. (v. ö. Bierema 1994; Kalapács 2000, 13) Nem ezt mutatják azonban a nemzetközi tapasztalatok, azt sugallják ugyanis, hogy az ISO kiépítése és működtetése a szervezetek számára nehezen nélkülözhető lépés a minőség felé vezető úton, de ez még csak egy ugrás a TQM irányába. A szakemberek az ISO bevezetését javasolják – TQM elemek figyelembevételével –, majd ezt követheti a teljes körű minőségbiztosítás kiépítése (Kalapács 2000, 14).

megfelelés, a teljesítés ellenőrzéséhez pedig standardizált mérőeszközöket kell kidolgozni és használni (Csapó 1999, 475).

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 meglevő 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 készítés (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 minőségbiztosítás három szakasza – a vizsgálat, az értékelés és 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 ellenőrzés kifejezést használja (Pecsénye 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, valamint lehet külső vizsgálat, amikor az intézménytől független szervezet

munkatársai folytatják azt le. A belső vizsgálat lehet önértékelés (lásd 3.1 alfejezet), valamint belső audit, amely 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 tanúsíttatása önkéntes. A külső értékelés harmadik típusa az intézmény teljes körű minőségmenedzsment rendszerének (TQM) külső vizsgálatára az EFQM modell alapján végzett értékelés szolgál, amely a modell kritériumainak teljesítését vizsgálja (Bálint 2007, 57-58). Ezt a modellt használjuk 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, amely összehangolt tevékenység egy szervezet vezetésére és szabályozására, mégpedig a minőség szempontjából (v. ö. Varga 2005). 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 tervezést³⁹ követően a minőség szabályozása⁴⁰, biztosítása⁴¹, majd fejlesztése⁴² (Modláné 1997, 15). Bálint szerint a minőségfejlesztés és a minőségirányítás szinonim

³⁹ A minőség tervezésénél meg kell határozni a felnőttképzés fejlesztésének célkitűzéseit, a minőségre vonatkozó, valamint a minőségügyi rendszer elemeire vonatkozó követelményeket. Mindezek leírása minőségügyi tervben kerül megfogalmazásra (Modláné 1997, 18).

⁴⁰ A minőség szabályozása azon a felismerésen alapul, a gyártott mennyiségből kivett minta reprezentálja a sokaság jellemző tulajdonságait (Pócze 1997, 1).

⁴¹ A minőségbiztosítás fő feladata a minőség megóvása mellett a rendszerfelügyelet, amely nagyon fontos a minőségbiztosítás eredményessége szempontjából, és a képzést végző vállalat, intézmény felügyeletét jelenti. Ezt az ellenőrzést alapvetően a FAT (akkreditáció esetén), 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).

⁴² A minőségfejlesztés azon tevékenységek és folyamatok összessége, amelyek növelik a hasznosságot, hatékonyságot (Modláné 1997, 18), ide tartozik például az oktatók továbbképzése, a tananyagok, módszerek fejlesztése. Gutassy megközelítésében a minőségfejlesztés „a szervezeten 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).

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.

Ahhoz, hogy megérthessük az oktatás-képzés világának minőségirányítási sajátosságait, tisztáznunk kell, milyen főbb hasonlóságok és eltérések fedezhetők fel a szolgáltató- és termék-előállító, illetve a termelő-szolgáltató és oktatási-képzési intézmények között. Az oktatási-képzési intézmények által végzett tudásátadás **szolgáltatásnak** minősül, amely több szempontból különbözik a **termék-előállítástól**. Egyrészt, a szolgáltatás előállításában maga a vevő is részt vesz, így tehát a szolgáltatás előállítói közvetlenül is kapcsolatba kerülnek a vevővel. Másrészt, a termék, vagyis a szolgáltatás tárgya, a termelési folyamat végtermékével, az áruval szemben, nem kézzelfogható (Jakab 2003, 140). Harmadrészt, a szolgáltatások ritkábban ismétlődnek, mint a termelői tevékenységek, ugyanis egy szellemi végtermék, tudásátadás milyenségét számos tényező befolyásolja, például a tanuló előképzettsége, oktató tudásátadási képességei (Rolf 2005, 105). Ezek a különbségek is alátámasztják, hogy nem egyszerű az alapvetően termék-előállításra létrehozott minőségirányítási rendszereket a szolgáltatásnyújtásra és azon belül különösen az oktatás, képzés világára adaptálni (v. ö. Faulstich 1999). Itt ugyanis maga a vevő is nagymértékben hat a szolgáltatásnyújtás folyamatára és eredményére, amely jóval elvontabb, hiszen valamilyen tudástöbbletet hoz létre, mindezekből kifolyólag sokkal inkább különbözik a többi nyújtott szolgáltatástól.

A tudás mint termelési tényező ezen túlmenően is több vonatkozásban különbözik a hagyományos termelési tényezőktől (Faulstich 2005, 5). Egyidejűleg tekinthető inputnak és outputnak, hiszen a megfelelő tudás megléte elengedhetetlen ahhoz, hogy a felnőttek további képzést biztosíthasson az adott képző szerv. Elmondható a tudásról, hogy jószágként egyaránt rendelkezik magánjószág jellemzőkkel (például fogyasztásból való kizárhatóság lehetősége szabadalom által), valamint közösségi jellemzőkkel (ugyanis hasznosításakor nehezen értelmezhető a rivalizálás) (Jakab 2003, 142).

A tudás hagyományos termelési tényezőktől való eltérése kapcsán felmerül az a kérdés, hogyan lehetséges azonos jellemzőket találni a **termelő-szolgáltató vállalatok** és az **oktatási-képzési intézmények** tevékenységének minőségirányítási fogalmai között (Csoma 2003a, 3). Megállapíthatjuk, hogy az oktatás, képzés sok tekintetben hasonló a termelő, szolgáltató szféra folyamataihoz, szintén ki van téve a piac törvényeinek, mivel a tanulók, felnőttek képzése is egyfajta szolgáltatásnak tekinthető. Itt is beszélhetünk eladóról és

vevőről, egyik oldalon ugyanis az oktató-képző intézmény áll, másik oldalon pedig a szolgáltatást igénybe vevő fogyasztó. Szintén vevők, partnerek igényeit elégíti ki, valamint hasonlóság az is, hogy olyan folyamatokból és részfolyamatokból áll, amelyek jellemzője a változékonyság, és amelyekhez tárgyi és emberi erőforrásokat használ. Emellett azonban számos különbséget is felfedezhetünk a két terület között. A termelő-szolgáltató vállalatok esetében nem nehéz kidolgozni a minőségirányítás stratégiáját, hiszen a vevők kikényszerítik a minőséget, ugyanis azt a terméket választják, amelyben jobban bíznak. Az oktatásban ennél jóval nehezebb a helyzet, mert valójában nem tudjuk, milyen elvárásoknak kellene megfelelni, és – mivel „befektetésünk” eredményessége csak jóval később derül ki, ha egyáltalán kiderül – legjobb szándékunk, szaktudásunk ellenére sem biztos, hogy hatékonyak lehetünk (Pecsenye 1999, 87). Ennek hátterében áll az a körülmény, az oktatás esetén a termeléstől eltérően az emberi kapcsolatok jóval nagyobb jelentőségűek, hangsúlyosabb elem a partnerekkel való kapcsolat, ezért a külső kudarc esélye nagyobb. Az oktatásnál az ár és a minőség aránya közötti összefüggés kisebb mértékű, azaz kevésbé biztos, hogy jobbat kapunk, ha többet fizetünk. Lényegesen nagyobb a folyamatok változékonysága, mert igen nagy a különbség az egyes szolgáltatások nyújtói és az adott szolgáltató által nyújtott szolgáltatások között. Az oktatás eredményessége és megtérülése rövidtávon csak részben ítéltető meg, mivel sokszor több év is eltelik egy képzés megtervezése és megvalósítása, illetve a megtanultak alkalmazása között, az oktatás esetében nagyobb szerephez jut a látens igények kielégítése (Bálint 2004, 186). A helyzetet tovább bonyolítja a közoktatás viszonyai között a tankötelezettség kérdése, ugyanis – bár az ember az élet minden területén szabadon választ szolgáltatást, a vevő maga dönt az áru megvásárlásáról, kiválaszthatja az igényeinek leginkább megfelelőt – a gyereket törvény kényszeríti az iskolába (Pecsenye 1999, 90).

Hasonlóságok és eltérések fedezhetők fel Bonstingl munkája nyomán is, aki Deming 14 pontját⁴³ értelmezte a felnőttképzésre vonatkozóan. Az első pont a termékek és szolgáltatások javítására vonatkozik. Mivel a gazdasági minőségirányítás filozófiájának meghatározó jegye egyértelműen az eredményesség, a gazdasági szabvány a termékek és szolgáltatások folyamatos fejlesztésére szólít fel. Az oktatásban azonban a tanulók képességeinek maximális kihasználása a hangsúlyos terület (Bonstingl 1997, 105), így itt az

⁴³ Deming 14 pontban összefoglalta a TQM alapelveit, ezek a következők: Legyenek állandó céljaink a termék és szolgáltatás javítására! Az új elméleteket alkalmazni is kell! Ne bízzunk a tömegellenőrzésben! Vásárláskor ne csak az árat nézzük! Folyamatosan javítsuk a termékünk, szolgáltatásunk rendszerét! Szervezzünk képzési programokat! Szervezzük meg a vezetőséget! Teremtsünk bizalmat! Optimalizáljuk a csapatot! Mellőzzük a buzdításokat! Küszöböljük ki a termelés számszerű kvótáit! Távolítsuk el az akadályokat! Bátorítsuk mindenkinél a tanulást és az önfejlesztést! Tegyük lépéseket a változtatások megvalósításáért! (Bonstingl 1997, 105-110) Deming tehát filozófiájában arra helyezi a hangsúlyt, mindenki munkájában változásra van szükség, a verseny helyett inkább együttműködést és az akadályok legyőzését javasolja, a rendszer működési feltételeiben pedig a stabilitás elérése a cél (Pecsenye 2002, 18-19).

eredményesség az adottságok legmegfelelőbb módon történő kihasználását jelenti. Pecsénye szerint akkor eredményes, minőségi az oktatás, ha a tanulók képességeikhez mértén optimálisan fejlődnek, jól érzik magukat az intézményben, a tanárok, oktatók nem alkalmazottai, hanem aktív közreműködői az intézmény életének (Pecsénye 1999, 85). Ezek a szempontok teljes mértékben háttérbe szorulnak a felnőttképzési minőségirányításban, nem ezek a tényezők határozzák meg a minőségirányítási rendszer legfőbb jellemzőit. Tehát már a kulcsfogalom, az eredményesség kérdésében alapvető különbség fedezhető fel a termelő-szolgáltató szféra és az oktatás-képzés viszonyai között, amely kissé megnehezíti a gazdasági minőségirányítási szabvány oktatási-képzési viszonyokra történő adaptálását.

Néhány pont esetében hasonlóságokkal is találkozhatunk a minőségirányítási követelmény vállalatokra és felnőttképzési szervezetekre, intézményekre vonatkozó szabályozásának kérdését illetően. Így például a negyedik pont – amely arra figyelmeztet, a vevő vásárláskor ne csak az árat nézze – mind a gazdasági vállalatok, mind az oktatási-képzési szervezetek, intézmények esetében a bizalomra épülő együttműködés fontosságára utal. Hasonló analógia fedezhető fel a vezetőség megszervezésére vonatkozó hetedik pontnál is, amely mindkét esetben bizalomra, együttműködésre alapozott, félelemmentes légkört, valamint a kísérő gondoskodás és a mentori szerep fontosságát hangsúlyozza. Csoma véleménye szerint ezek az összehasonlítások erőltetett analógiák csupán, és azt a kérdést vetik fel, miért van szükség a felnőttképzés számára megfogalmazható andragógiai evidenciák vállalati minőségirányítás követelményeiből való levezetésére (Csoma 2003b, 25). Ezzel az állítással alapvetően mi is egyetértünk, az egyes pontoknál valóban gyakran kényszerpárhuzamokkal találkozunk, azonban tény, hogy a figyelem alapvetően a minőségirányítási rendszerek bevezetését követően irányult ezen körülmények meghatározó szerepére.

Ennek ellenére megállapíthatjuk, hogy a képzési tevékenységek minőségét nagymértékben az egyes képzőknél kialakult szervezeti kultúra határozza meg. A minőségfejlesztés rendszerszerű alkalmazása tekintetében a legelőrehaladottabb állapotban a közoktatás van, amely 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, 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 COMENIUS⁴⁴ minőségfejlesztési program I. vagy II. modelljét, néhány középiskola és kollégium ISO rendszert épített ki. Szakiskolák kapcsolódtak be a SZAKMA⁴⁵ 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 EFQM alapú minőségirányítási modell, 1998-tól COMENIUS 2000 program került bevezetésre. A felnőttképzésben a minőségirányítás azonban csak viszonylag későn, az ezredfordulóra vált érdemi kérdéssé (Mátyus et al. 2006, 3), kezdetben elsősorban tanúsítható, szabványos minőségirányítási rendszerek⁴⁶ kiépítésével, majd az intézmény-akkreditáció 2002-es bevezetését követően egyre inkább intézmények által létrehozott minőségirányítási rendszer alkalmazásával. Számos előnye és hátránya van mindkét megoldási módozatnak.

A **külső minőségirányítási rendszer** bevezetésének legfontosabb előnye, hogy ezzel 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, amely 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,

⁴⁴ 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).

⁴⁵ 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)

⁴⁶ Magyarországon az első szabványos minőségbiztosítási rendszert bevezető oktatási intézmény a SZÁMALK OKK volt (Bardócz-Tódor 2000, 104).

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, 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 az akár tanácsadóval, akár anélkül kialakított minőségirányítási rendszer bármely független, akkreditált tanúsító szervezet által elismerhető legyen, amely folyamat több lépcsőből áll⁴⁷.

A külső minőségirányítási rendszer kiépítése mellett a másik megoldás a **saját elveken nyugvó** minőségirányítási eljárásrendszer létrehozása, amely szintén gyakori jelenség, mára azonban már az akkreditációt kérelmező intézmények jelentős részénél ilyen módon kiépített minőségirányítási rendszerrel találkozhatunk. Az intézmények jelentős része maga alakítja ki ezt a minőségirányítási rendszert az akkreditációs jogszabályok alapján, külső tanácsadó igénybevételével vagy anélkül, azonban korábban csak a kiterjedt hálózattal rendelkező felnőttképző intézmények tudták ezt kialakítani. Ilyen intézmény például a Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége, valamint a Magyar Népfőiskolai Társaság, amely szervezetek minőségirányítási rendszerüket az adott szövetséghez tartozó többi intézmény számára is felkínálták átvételre.

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 bármely tagja kiépítheti a maga számára is. A Felnőttképző

⁴⁷ 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.

Vállalkozások Szövetségének 1992 óta van minősítési rendszere, és 1994 óta vannak minősített tagjai (Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége 2007). Ezt a meglevő 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 a nagyobb cégekre lett szabva, az Felnőttképző Vállalkozások Szövetségének tagjai inkább kis intézmények, és 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 is⁴⁸. 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 (v. ö. Szatmári 2007).

Amellett, hogy a minőségirányítási rendszer oktatási viszonyai közötti kiépítésére vonatkozóan a fenti szervezetek kidolgoztak egy-egy konkrét minőségirányítási rendszert, **Setényi és Sz. Tóth** és állított fel egy-egy elvontabb modellt (Setényi 1997, 106-107; Sz. Tóth 2004, 399-400), néhány hasonló és számos eltérő elemmel. Sz. Tóth inkább a minőség meghatározásáról, méréséről beszél, nem ad olyan részletes bemutatást a megvalósításra vonatkozóan, mint Setényi, aki kitér többek között a különböző elvárásokra, jövőképre, valamint a minőség biztosításának módszereire. Minkét modellnek vannak azonban erősségei, bár kissé más szempontból közelítene a minőség kérdéséhez.

Setényi a szervezet felől közelít, annak küldetését elemzi, és a „kik vagyunk?”, „miért vagyunk?”, „mennyiben vagyunk mások, mint a többi?” azonosságkereső kérdésekre keresi a választ az első szakaszban, Sz. Tóth viszont a minőség szervezet általi meghatározására

⁴⁸ Az Magyar Népfőiskolai Társaság szervezetébe tartozó népfőiskolák minőségértékelését és a minősített intézmények folyamatos ellenőrzését a Minősítő 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 Minősítő Bizottság értékeli az adott népfőiskola tevékenységét, mégpedig két módon: egyrészt a dokumentumok ellenőrzésével, másrészt az önértékelési folyamatba történő bekapcsolódással. Az értékelés eredményeképpen a népfőiskolát megfelelőnek (kiadja a minőségi bizonyítványt), részben megfelelőnek (hiánypótlásra kötelezi a népfőiskolát) vagy nem megfelelőnek (ekkor a kérelmet elutasítja) ítéli meg. (Sz. Tóth – Mihályfi – Bordás – Kertész 2005, 4)

helyezi a hangsúlyt, és azt vizsgálja, mit ért az intézmény minőség alatt, hogyan értelmezi ezt a fogalmat. Eltérő az első szakasz eredménye is, Setényi modelljében szakmai elvárásokat, jövőképet kapunk annak eredményeképpen, a minőségbiztosítási folyamat kiindulópontjaként, míg Sz. Tóth modelljében ugyanezt a funkciót a minőséget befolyásoló aspektusok leírása tölti be⁴⁹. A statikus kezdőpont kialakítása után a második lépés mindkét szerző szerint a minőség mérése, értékelése, amelynek eredménye alapján az intézmény képessé válik arra, hogy megalapozott döntéseket hozzon a további minőségfejlesztés szempontjából⁵⁰. Sz. Tóth egyetlen módszert, az önértékelést említi meg a minőség meghatározására. Ezt olyan folyamatként definiálja, amelyben az intézmény tevékenységeinek minőségére vonatkozó kérdéseket tesz fel, adatokat gyűjt, és ítéletet alkot. Setényi az önértékelésen kívül – amit minden intézménynek el kell végeznie, bármilyen neki legjobban megfelelő módszerrel (például SWOT-elemzés, újabban CSWOT-elemzés⁵¹) – bemutat más módszereket is, amelyeket az intézmények adottságai és kultúrája ismeretében szabadon alkalmazhatnak. Ilyen módszerként említi többek között a problémamegoldó csoportok alakítását az intézményi szintű problémák kezelésére; a nehézségek oktatók, tanulók általi véleményezését, a dolgozói elégedettségi vizsgálatokat, valamint az igényfelmérést, kitérve az elvárásokra és a látens igényekre.

Az igények elemzése során kiválasztásra kerülnek azok, amelyek teljesíthetőek és megalapozottak, így bekerülhetnek az intézmény fejlesztési céljai közé. Setényi kiemeli a küldetésnyilatkozat (1. szakasz) eredményeinek összevetését az önértékelési jelentésben (2. szakasz) megfogalmazottakkal. Ebből az összevetésből az intézmény megállapíthatja, hogyan áll a célok elérésével, mit sikerült teljesítenie azok közül. Ezt a szervezetről kiállított külső mérés, illetve belső bizonyítvány, a küldetésnyilatkozat elemzése követi, amelynek során munkatársak és külső tanácsadók feltárják, milyen különbségek fedezhetők fel a valódi működés és a szervezet által elképzeltet között. Véleményünk szerint a külső és belső bizonyítvány együttes elemzése a leginkább célravezető, mégpedig a munkatársak és külső szakemberek által egyaránt, így elkerülhető a szubjektív értékelés. Az elemző munka során azonosításra kerülnek a legfontosabb problématerületek (például jutalmazás, ösztönzés,

⁴⁹ Ilyen aspektus például, ha egy adott intézmény fontos elemnek tartja működésében a résztvevőkkel való kontaktust, így a minőséget az is meghatározza, hogyan „fogadják” a résztvevőket (Sz. Tóth 2002b, 8).

⁵⁰ Az előbb említett példánál maradva, ha egy intézmény azt kívánja megtudni, hogyan fogadják az új résztvevőket, a munkatársak kérdőívet dolgoznak ki a résztvevők számára, amelyben arra kérdeznék rá, hogyan értékelik kapcsolatfelvételüket az intézménnyel. Ily módon ebből a sajátos szempontból mérhető a jelenlegi minőség szintje (Sz. Tóth 2002b, 8).

⁵¹ A CSWOT analízis a szervezetek belső és külső környezetére vonatkozó helyzetelemzés eredményeit összegző módszer, a Constrains (korlátok) Strength (erősség), Weakness (gyengeség), Opportunities (lehetőségek) és Threats (veszélyek) szavak kezdőbetűiből tevődik össze (Kotler 1991, 63-67).

továbbképzési folyamatok), amelyek feltárása után sor kerülhet azok minőségi javítására, fejlesztésére.

Sz. Tóth véleménye szerint a harmadik szakasz a minőség fenntartása⁵², hiszen a minőség meghatározását, mérését követően az intézmény dolgozói fenn is kívánják tartani az addig elért minőség szintjét. Setényi ezzel szemben a minőségi munka követelményeinek kidolgozását tartja a harmadik szakaszban az intézmény feladatának. Megvalósításához tartós munkacsoportok, minőségi körök⁵³ szerveződnek meg, amelyek megállapítják, mely tényezőkön kell változtatni a célok eléréséhez. A rövid-, közép- és hosszú távú célok meghatározásához indokolt prioritási sorrendet felállítani az érdekek között, amely során elsőbbséget élvez a legfontosabb partner, a tanuló, további szempontok a munkaerőpiac, a munkatársak, a fenntartó igényei, valamint a rendelkezésére álló erőforrások.

Sz. Tóth a negyedik szakaszban a minőség fenntartását követően annak fejlesztését tűzi ki célul, amelyhez szükséges kiindulási pontok a minőség mérése, illetve az önértékelés eredményeképpen állnak rendelkezésre. Minőségfejlesztésről akkor beszélhetünk, amikor az intézmény *„az önértékelés eredményei alapján megfogalmazott célkitűzéseket igyekszik megvalósítani”* (Sz. Tóth 2002b, 8). Setényi megközelítésében ebben a szakaszban az intézmény feladata az intézkedések megtervezése, beleértve a szükséges változtatások és a korrekciós terv megvalósítását is. A szervezet ennek során módosítja küldetésnyilatkozatát, és egységes minőségpolitikává dolgozza össze a minőségi körök által problematikus területekként összeállított követelményeket. Setényi egy ötödik szakaszt is meghatároz, amely során újra kezdődik a minőségi körök elemző munkája, de már külső tanácsadók nélkül, és végigfut a minőségbiztosítási folyamat második köre, a küldetésnyilatkozathoz kapcsolódó értékvitától a minőségpolitikát módosító reformlépések megvalósításáig. Felvillantja egy hatodik szakasz lehetőségét is, ebben a minőségbiztosítás „megkoronázása” olyan minőségi szerződés megkötése, amely a szolgáltatást nyújtó intézmény és a szolgáltatást igénybe vevők (felntettek) között jön létre. Ez a szerződés olyan vállalást tartalmaz, amelyet az intézmény kártérítés felelőssége mellett köteles teljesíteni. Az oktatáson belül ez a vállalás ritkán lehet egyéni – legfeljebb kisebb méretű, differenciált és személyiségközpontú oktatást kínáló intézmények esetében –, ezért például egy-egy csoport munkánélküli felnőtt tanuló bizonyos arányban munkához juttatása jöhet szóba. Véleményünk szerint részletesebb és jobban

⁵² A fent említett példánál maradva megállapodhatnak az intézmény munkatársai abban, hogy minden évben megvizsgálják, ügyfelek miként vélekednek fogadtatásukról. Amennyiben az ügyfelek 80% elégedett, nincs további intézkedésre szükség.

⁵³ Minőségi körök alatt a vállalat egy-egy tevékenységi területéhez tartozó, rendszerint kis létszámú csoportját értjük, amely időszakosan találkozik olyan gyakorlati célokkal mint minőségi problémák megvizsgálása, elemzése és megoldása, vagy kapcsolatok kiépítése a munkatársak és a vezetés között (Anwar – Barta – Tóth 2005, 141).

kidolgozott Setényi modellje, további pozitívuma az ötödik és a hatodik szakasz beiktatása a minőségirányítási folyamatba, amelyek hozzájárulnak a minőség hosszú távú biztosításához és fejlesztéséhez. A minőségirányítás oktatás, felnőttképzés viszonyai közötti értelmezését követően térjünk rá a minőségirányítás mellett és ellen szóló érvek bemutatására.

2.3. Minőségirányítás a felnőttképzésben: érvek és ellenérvek

Megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan, van-e szükség minőségbiztosításra az oktatás, képzés világában. Sok szerző úgy látja, van létjogosultságuk a szabványoknak ezen a területen, míg mások ezt mereven elutasítják. Ez a kettősség idővel kissé oldódott, amíg azonban a felnőttképzési, közoktatási minőségbiztosítás első úttörő alkalmazói az oktatás-képzés rendszerének sajátosságaitól teljesen idegen ipari, műszaki világ követelményeit alkalmazták, a lemaradók ellenállásának ez jó érv volt arra, hogy nem ezt kell tenni, vagy egyáltalán nem kell a minőségbiztosítás. Tagadhatatlan, hogy az általános hatás – vagyis a végzett tevékenység rendszeres átgondolása és hatékonyságának növelése – terén viszont a minőségbiztosítás megjelenése és terjedése mindenképpen jót tett az intézmények fejlődésének (Sz. Tóth 2004, 394).

Kissé árnyalja a helyzetet az, hogy különbség van az oktatási-képzési intézmények között abban a tekintetben, hogy profitorientált vállalkozásként, önkormányzati, állami fenntartású közszolgálati intézményként vagy civil szervezetként működnek. A köz- és felsőoktatásban inkább ez utóbbi jellemző, jóval kisebb arányban találunk magánintézményt, mint a felnőttképzés területén, ahol viszont a legtöbb szervezet vállalkozási formában működik és csak kis hányaduk közszolgálati intézményként (profitorientált, közszolgálati, civil szervezetek viszonyait a 4.2.4. alfejezetben vetjük össze). Ez abból a szempontból is fontos, hogy a fenntartó nagymértékben meghatározza a költségvetést, azt, áldoz-e a szervezet minőségirányítási rendszer kiépítésére. Alapvetően más a motiváció a civil és közszolgálati intézmények, valamint a profitorientált szervezetek esetében. Amíg a profitorientált szféra minőségfejlesztésének közvetlen motorja a profit, a piaci pozíciók megtartása, bővítése, a folyamatos javítás pedig azonnali, közvetlen megtérülést ígér, addig a civil és közszolgálati intézmények világa ezen a ponton nagyon más. A nem profitorientált szervezetek ugyanis nem nyereséget termelnek, hanem egyéb célok megvalósítására törekednek, költségvetési és önkormányzati intézmények esetében közszolgálati feladatokat látnak el. Fennállásuk és hasznuk nem az esetlegesen önálló tevékenységeik révén bevételezett profittól függ, hanem

abból a sikerélményből fakad, amit a munkájuk során maguk és felhasználóik éreznek (Kalapács 2000, 21).

A minőségfejlesztés anyagi erőforrásait a közszolgálati intézmények esetében nem a gazdálkodó szervezet, hanem a legtávolabbi, ebből adódóan legelvontabb tulajdonos, az állami költségvetés biztosítja. A folyamatos javítás csak hosszabb távon – és akkor sem közvetlen anyagi eredmény értelemben – térül meg, inkább csak átláthatóbb viszonyokkal és folyamatokkal, pontosabban informált, elégedettebb partnerekkel találkozhatunk, mivel azonban a működés alapja nem a profit, ebben az értelemben közvetlen érdekeltség nem jelenik meg (Pöcze 2000, 3).

A minőségbiztosítás a gazdasági gyakorlatból átvett megközelítés, amely alapvetően a hatékony profittermelés célkitűzését szolgálja, így egy olyan „szolgáltatási folyamat” esetében, mint a közoktatás vagy a felsőoktatás, amelynek részint – közgazdasági aspektusból tekintve – még a termelési függvényét sem ismerjük, részint – a közgazdasági aspektuson túl lépve – céljai messze nem csak közgazdaságiak, nagyon óvatosan szabad csak a minőségbiztosítás közgazdasági módszereit adaptálni (Polónyi 2006, 4). Kicsit más a helyzet a felnőttképzésben, főleg a profitorientált vállalkozások körében, ahol egyértelműen a magasabb profit, a több tanuló jelent motivációt a szervezetek számára. Ez az üzleti szemlélet meghatározó napjainkban, ahogy Csoma fogalmaz: *„az ökonomizmus divatos expanziójának korában élünk”* (Csoma 2003b, 25), a gazdaság mindent meghatároz világunkban. Ez abból a szempontból érthető is, hogy mindennemű oktatás-képzés gazdasági közegben, konkrét gazdasági struktúrákban helyezkedik el, sőt, ma már azt is tudjuk Schultz munkája nyomán, hogy az általuk „termelt” tudás a gazdaság emberi erőforrásaként is értelmezhető, mindennemű oktatásra fordított közvetlen kiadás az emberi tőkébe való beruházás is (Schultz 1983, 48). Egyetértünk azonban Csomával abban, hogy ezen piaci szemlélet érvényesítése csak egy kis szegmense az intézmények valódi feladatának, és ha csupán ezt tartanák szem előtt, egyáltalán nem beszélhetnénk minőségi oktatásról, sőt, éppen a lényeg, az értékek átadása sikkadna el. Meglátása szerint amellet, hogy minden oktatási-képzési intézmény a gazdaságosság igényével fellépő, ellátó apparátus, rengeteg egyéb funkciót is betölt, így munkaerőt képez a tudáspiac számára, személyiséget formál, szocializál, értéket és kultúrát közvetít. Véleménye szerint nemcsak a mechanikusan adaptált követelmények okoznak problémát, hanem a megfelelően alkalmazott minőségbiztosítás is csőlátásra kényszerít, és elszegényíti az oktatási-képzési intézményeket, valamint a bennük megvalósuló tevékenységet. (Csoma 2003b, 25-26)

Ezt végiggondolva könnyen beláthatjuk, mennyire egyoldalúvá változtatja a sokoldalú oktatási-képzési intézmények tevékenységét, ha csupán a gazdasági megközelítést vesszük

figyelembe. Barlai már kissé árnyaltabban látja ezt a kérdést, véleménye szerint a minőségi oktatás legfontosabb sajátossága, hogy nemcsak az eredményre, hanem a tanulási folyamatokra is koncentrál (Barlai 2000, 2). Ebben a folyamatban nemcsak a tanuló, a hallgató, hanem az oktató is aktív szereplő, így az önmagukról és egymásról való tanulás kölcsönös. Ezen két fontos szereplő mellett az egész szervezet minden tagja folyamatosan tanul saját munkája szervezése közben: feldolgozza a szerzett információkat, összeveti azokat a minőségi elvárásokkal, javításokat, apróbb változtatásokat eszközöl a gondozott folyamatokban, így a szervezet egészének munkája jobban megfelel a minőségi elvárásoknak. Tehát Barlai szerint kölcsönös tanulási folyamat jellemzi a minőségi oktatást, amelyben a tanuló és az oktató is aktívan részt vesz, feldolgozva, elemelve az ezen tanulási folyamat során szerzett információkat, ismereteket.

Csoma kritikusan viszonyul az oktatás-képzés minőségi forradalmához is, a fogyasztói igényeket maximálisan kielégítő, minőséget középpontba állító globális méretű piaci verseny oktatási-képzés világában történő érvényesítéséhez. Megkockáztatja azt is, hogy a minőségbiztosítási filozófia az oktatás-képzés totális piaci integrációjára számít, mert a globális piac nem tűr meg más (például szociológiai, kulturális) szempontot. Sőt, túlmegegy ezen is, amikor arra a végkövetkeztetésre jut, hogy ebben a világban az uniformitás igénye uralkodik, a piaci követelményeknek alárendelt tudással együtt (Csoma 2003b, 25). Kemény szavak ezek, de annyiban igazat adunk Csomának, hogy a piaci szemlélet, a gazdaságosság, a megtérülés eszméje valóban túlzott mértékben áthatja az oktatás-képzés világát⁵⁴, amely azonban egy jóval összetettebb rendszer és nem csupán egy, a keresletnek megfelelő minőségű oktatási szolgáltatást nyújtó entitás.

Mihály szerint könnyen belátható, miért van szükség a tanúsításokra ezen a területen is, annak ellenére, hogy a különféle rendszertanúsítványok, szabványok alkalmazását sokan azzal az indokkal utasítják el, hogy a tanuló felnőttek nem valamiféle előre beprogramozott,

⁵⁴ A piaci szemlélet mindenre kiterjedő hatása azért veszélyes, mert elnyomhat, háttérbe szoríthat más eszméket, amelyek akár már évszázadokkal korábban kialakultak. A társadalmi esélyegyenlőséget szolgáló oktatás-képzés eszméje már a XIX. század elején jelen volt, és közreműködött hazánkban az egységes, nyolcosztályos általános iskola és a dolgozók általános iskoláinak létrehozásában. Ebben az eszmekörben az oktatás-képzés szociológiai szemlélete és nem a gazdaság mindent eldöntő szerepe munkálkodik. Egyetértünk Csomával abban, szociológiai szempontból nehezebb észrevenni a gazdaság társadalomformáló igényeit és az oktatás-képzés ökonómiai szükségleteit. De ugyanígy nem tudja észrevenni az ökonomizmusra hangolódó filozófia a szociológiai összefüggéseket. A minőségbiztosítás nem működhet a társadalmi esélyegyenlítés segítőjeként az oktatási-képzési intézményekben, hiszen azokat a kliensi elvárásoknak megfelelően gazdaságosan kell működtetnie. (Csoma 2003b, 4) Az oktatás, képzés felfogható a kultúra közvetítéseként is. Leginkább a XX. század első évtizedeiben kibontakozó, hazai kultúrpedagógiai eszmék (Prohászka, Weszely, Kornis) hatására vált igazán fontossá ez a funkció mint a mindenkor kulturális örökség, az örök értékek, a pedagógiai szempontok szerint kiválasztott és műveltségi anyaggá alakított kulturális javak elsajátíttatása (Gáspár – Kelemen 1999, 64; v.ö. Steiner 2003). Az antagonisták elméleteinek egyike sem olyan meghatározó jelentőségű és aktuális napjainkban, mint az oktatás-képzés minőségi szemlélete. Ennek tudható be, hogy egyre inkább a vizsgálatok középpontjába kerül az oktatási-képzési rendszerek versenyképessége, a tudás hasznosíthatósága, amely magával hozza az átláthatóságot, elszámoltathatóságot, gazdaságos működés igényét. (Vass 2003, 36)

folyamatokkal azonos módon alakítható termékek. Tény ugyanis, hogy az ipari termelés is eltér iparáganként, az egyes üzemek így maguk építik ki minőségirányítási rendszerüket, saját viszonyaiknak megfelelő módon. Emellett magyarázó szabványok készülnek például egyes speciális termékek, szolgáltatások esetében is (Mihály 1999, 3), amely megkönnyíti ezen szabványok bevezetését.

Miután sikerül kiépíteni a minőségirányítási rendszert, annak legfontosabb előnye – Gutassy szerint –, hogy nemcsak az intézmény munkáját teszi átláthatóbbá, kezelhetőbbé és megbízhatóbbá, hanem annak piaci pozícióját is megerősíti, mégpedig azáltal, hogy előtérbe helyezi a képzés minőségét (Gutassy 2004, 7). A minőségirányítási rendszerek súlyát növeli az a tény is, hogy a felnőttképzési törvény módosításával (2003. évi CVI. törvény) szankcionálhatóvá váltak a tevékenységüket nem szakszerűen, jogszerűtlenül végző szervezetek, így ezen rendszer bevezetése garanciát jelent nemcsak az intézmény, hanem a piac, a partnerek számára is. Ezt biztosítja a felülvizsgálati auditok sora, a minőségirányítási rendszert kiépített szervezeteket ugyanis a szabvány bevezetését követően évente ellenőrzik, így biztosítva a megfelelő minőség fenntartását. Véleményünk szerint éppen a rendszeres ellenőrzés hiányzik az akkreditációból, ez mindenképpen erősítésre szorul, be kellene építeni az ellenőrzés rendszerébe.

A minőségirányítási rendszer olyan vállalatirányítási rendszer, amely az intézmény jelenlegi, aktuális működéséből indul ki, működését illetően így nincs szükség alapvető változások végrehajtására. Ebben az esetben csupán a minőségügyre fordított szisztematikusabb figyelemről van szó, így az amúgy is folytatott tevékenység jobban megszervezhető (Sz. Tóth 2004, 401). Adorjánné is ezen az állásponton van, meglátása szerint a tevékenységek jobb megszervezésén túl a működés átláthatóbbá tételéről van szó, azaz a minőségirányítás a tevékenységek újfajta és tudatos megszervezését feltételezi. Az intézményi gyakorlat és a módszerek kerülnek értékelésre és optimalizálásra, de maguk a tevékenységek nem újak (Adorjánné 2007, 2). Egyetért ezzel Schüttler is, aki szerint a minőségirányítás gondolatának intézményi elfogadásában sokat segített az, hogy nem valami szigorú külső mércének való azonnali megfelelésről van szó, hanem arról, hogy minden intézménynek saját fejlettségi szintjéhez, az adott kiinduló állapothoz képest kell elmozdulnia egy magasabb minőség felé (Schüttler 2000, 17). Ezt biztosítja a szabványos rendszer fő jellemzője, a dokumentáltság. A dokumentumok ugyanis bizonyítják, hogy a munka szabályozott feltételek között folyik, csökken a váratlan, gyors improvizációt igénylő esetek száma, a minőség, az erőforrások felhasználása, a határidők és költségek jobban tarthatók. A dokumentumok jelentik a rendszer létezésének, megfelelőségének bizonyítékait, a tanúsítás a dokumentumok alapján történik, amely azonban nem jelentheti azt, hogy túlzott

mértékű dokumentálással kellene tölteniük az oktatásban dolgozók az idejüket a tanulókkal, hallgatókkal való foglalkozás helyett. Csoma meglátása szerint azonban ez reális veszély, ugyanis a minőségirányítás rengeteg papírmunka csupán, nem az átláthatóbb működésről, a saját fejlettségi szinthez képest történő javulásról szól, csak egy pótcselekvés. Bár azzal kecsegtet, hogy jól szabályozott menetrend szerint, világos célok és optimista távlatok felé tekintünk, mégis, leginkább arra alkalmas, hogy „félrelépünk”, a legfontosabbak helyett más t cselekedjünk, és – amely a legnagyobb probléma – elfedi az intézmény valódi problémáit. (Csoma 2003b, 28)

Kalapács más véleményen van, meglátása szerint a minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerek bevezetésével világosabbá válik minden, így a gazdálkodás, a pénzelosztás, a munkamegosztás, az érdekek, a teljesítmény és annak mérése (Kalapács 2000, 12). Pöcze is hasonló célokat, előnyöket említ a minőségirányításra vonatkozóan, így például a működés biztonságának és szabályozottságának javulását, a felhasználók és a partnerek elégedettségét (Pöcze 2000, 3). Hasonló véleményen van Pecsénye is, meglátása szerint a gazdasági élet egészének, a marketing menedzsmentnek, a vállalati gazdaságtannak szükséges és természetes velejárója a minőségirányítás is, amely azonban egyelőre még nem honosodott meg az oktatás világában. Biztató azonban, hogy napjainkban egyre nagyobb számban jelennek meg az oktatás minőségével, hatékonyságával foglalkozó elemzések⁵⁵, amely azért is öröndetes, mert a minőségfejlesztés technikái csak akkor működnek hatékonyan, ha támaszkodhatnak az oktatás terén végzett kutató-fejlesztő munka eredményeire (Csapó 2000, 1). Csapó véleménye szerint azonban nem kap elég figyelmet az oktatás kutatás-fejlesztési háttere, így *„az a tevékenység, amelynek a minőség és annak fejlesztése mögött kellene lenni, ami segíthetne az oktatásra vonatkozó konkrét rendszer-specifikus tartalommal megtölteni a minőségfejlesztés általános koncepcióit”* (Csapó 2000, 1). Hasonlóképpen látja Pecsénye is ezt a kérdést, szerinte jelenleg az értelmezésnél és annál a felismerésnél tartunk, hogy más tudományok eredményeit, más szakmák gyakorlatát, módszereit adaptálhatjuk a pedagógia elméletében (Pecsénye 1999, 88). Másként vélekedik erről Báthory, meglátása szerint ugyanis már az 1970-es években jelentősen megnőtt az oktatási, pedagógiai, andragógiai munka eredménye iránti érdeklődés (Báthory 1979, 6), amely összefügg a munka hatékonyságának növekedését igénylő társadalmi elvárással. Itt azonban még nem beszélhetünk minőségirányításról, csupán az eredmények megállapításának, mérésének kérdéséről. Vass azonban már a minőségirányításra vonatkozóan írja, hogy a kilencvenes évek második fele *„egyfelől a minőségfejlesztési rendszerek bevezetésének, másfelől a teljesítmények mérésének,*

⁵⁵ Ilyen elemzések születtek többek között Csapó Benő, Eszik Zoltán, Halász Gábor, Nagy József, Polónyi István Pöcze Gábor, Trencsényi László tollából.

értékelésének és empirikus feldolgozásának időszaka volt” (Vass 2003, 36), tehát már ebben az időben megindultak a minőséggel kapcsolatos pedagógiai, andragógiai kutatások. Csapó szerint azonban több elemző, feltáró munkát igényelt volna és igényelne ez a téma, mivel a „minőségfejlesztésnek az ipari vagy más rendszerek gyakorlatában jól bevált technikáit, eljárásait nagyobb körületekintéssel és több elemző-adaptáló munkával lehet csak az oktatás világában alkalmazni” (Csapó 2000, 1). Ma már egyre több ilyen tárgyú elemzés születik a köz-, felső-, és felnőttoktatás viszonyait illetően egyaránt.

Összefoglalva a főbb érveket és ellenérveket ki kell emelnünk Csoma radikális felfogását. Szerinte a minőségirányítás csupán megnyugtat, hogy azt tesszük, amit tennünk érdemes (Csoma 2003b, 28), azonban ez csak látszatomegoldás, csak azt gondoljuk, ezzel hozzá tudunk járulni az eredményes és minőségi oktatás megvalósításához. Véleményünk szerint a minőségre való odafigyelés középpontjában nem pusztán a szabályok betartása, hanem főként mentalitásbeli változások előidézése áll. Más szóval a minőségirányítás azt jelenti, hogy mindenki meg van győződve a minőségirányítás előnyeiről, betartja a megállapodásokat és megteszi a megfelelő erőfeszítéseket. A minőségirányítás jól fejlett bürokratikus apparátussal a hivatalos állami oktatáspolitikai sarkalatos része lett, és az akkreditáción keresztül ma már központi szerepet tölt be a források elosztásában is. Emellett véleményünk szerint a minőségirányítási rendszer kiépítését követően szabályozottabb keretek között folyik a képzés, így átláthatóbbá válik az oktatás. A nagyobb szabályozottság nagyobb ellenőrizhetőséget is jelenthet, amely biztonságot nyújthat mind az oktató, mind a felnőtt tanuló számára, többek között ennek gyakorlati megvalósulását is vizsgáljuk kutatásunkban.

3. Akkreditáció és értékelés az oktatásban

Az akkreditáció a minőségbiztosítás egyik eljárása, a hitelesítés alapeszköze, fontos szerepet tölt be a képzések minőségének tanúsításában. Mihály megfogalmazásában *„olyan eljárás, amelynek során egy intézményt vagy egy programot a szakmai hatóságok abból a szempontból vizsgálják, hogy megállapítsák, megfelel-e az előre meghatározott követelményeknek”* (Mihály 2006, 2). Az akkreditáció kapcsán felmerül az értékelés, önértékelés kérdése, a felnőttképzési akkreditációs követelményrendszer – szakítva az önkéntesség elvével – kötelező tevékenységként írja elő az önértékelés elvégzését, sőt, önértékelési rendszer megalkotását és működtetését az intézmények számára.

3. 1. Fogalom-meghatározás

A felnőttképzési értékelés jellemzőinek, speciális vonásainak bemutatása előtt érdemes áttekinteni, mit is értünk pontosan ez az értékelés fogalma alatt, és milyen feltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy ez az igen fontos mozzanat megfeleljen a tudományosság követelményeinek. Az érték *„valaminek az a tulajdonsága, amely a társadalom, vagy az egyén számára való fontosságot fejez ki”*, az **értékelés** pedig *„valamilyen értékűnek való tekintés”* (Vincze 2000, 6). Más megfogalmazásban értékelés az a tevékenység, amelynek segítségével egy adott tárgyra vonatkozó értékítéletet fogalmazunk meg. Az értékelés történhet két adatsor (a valóságot tükröző és az „ideális”, tervezett vagy elvárt állapotot bemutató adatok) összehasonlításával vagy egy teljesítményhalmaz meghatározott szempontok szerinti rangsorba állításával (Cserné 2007, 133). Báthory megközelítésében az értékelés során közvetlenül valamely pedagógiai jelenség vagy teljesítmény „értékét” állapítjuk meg, közvetve pedig azokról a célokról és folyamatokról mondunk értékítéletet, amelyek révén a jelenség vagy teljesítmény megvalósult (Báthory 2000, 221).

Az értékelés, minőségértékelés folyamatának első lépése az érték fogalmának meghatározása, amit nehezít, hogy ez egy igen bonyolult, árnyalt kategória, kortól, társadalomtól, szubjektumtól erőteljesen függő tényező. Mindezen nehézségek ellenére mindenképpen rögzíteni kell az érték fogalmát. Ha ez ugyanis nem történik meg, akkor azt mindenki szabadon értelmezheti, és így előfordulhat, hogy ugyanaz a képzés bizonyos értékelők számára magas színvonalú, míg mások szerint nem felel meg a követelményeknek (Cserné 2003, 132). Az érték mindig valamilyen ideális állapotot fejez ki, és követelmények

formájában írható le, ha a képzés, oktatás területén vizsgáljuk. Ez vonatkozik az intézmény- és program-akkreditációra is. Fontos elvárás az is, hogy a követelmények ne legyenek túlságosan általánosan megfogalmazva, hanem egyértelmű, mérhető, operacionalizált formában jelenjenek meg. A harmadik fontos feltétel az értékre vonatkozóan az, hogy az érdekeltek megismerhessék a követelményeket, mert csak így képesek azok teljesítésére (Cserné 2003, 133).

Ahhoz, hogy az értékelés kellő mértékben tudományos legyen, három feltételnek kell teljesülnie, ezek az érvényesség, a megbízhatóság és az objektivitás. Az érvényesség alapfeltétele, hogy a kiválasztott indikátorok jól reprezentálják az értékelendő valóságterületet, az akkreditáció, minőségirányítás esetében a képzést és a képző intézményt. Érdeemes többször is elvégezni az erre vonatkozó elemzéseket, mert a nem megfelelően megválasztott indikátorok félrevezető eredményt hozhatnak⁵⁶. A második fontos feltétel a megbízhatóság, amellyel a véletlen tényezők szerepét minimálisra csökkenthetjük⁵⁷. Mivel az értékelést mindig emberek végzik, ez felvet egy harmadik fontos problémát, mégpedig az objektivitás kérdését. Az értékelés objektivitása az értékelő és az értékelt oldaláról egyaránt sérelmet szenvedhet, mivel igen nehéz kizárni a szubjektív torzító hatását. Az ember ugyanis értékelési szituációban másként jelenik meg, mint a mindennapi élethelyzetben⁵⁸ (Cserné 2003, 135).

A pedagógiában is vizsgáljuk⁵⁹ azt, mennyire eredményes, amit egy társadalom az iskolára fordít, erről számot kell adnia az iskolának. Központosított rendszerekben – ilyenek az európai iskolarendszerek – az iskolát általában az állam, vagy az egyház számoltatta el⁶⁰. Ezt korábban felügyeletnek vagy ellenőrzésnek nevezték, az 1960-as évek óta inkább

⁵⁶ Például egy jól dokumentált, de alacsony színvonalú képzést sikeresnek, míg egy hiányosan dokumentált, magas színvonalú képzést pedig gyenge minőségűnek értékelhetnek, mint ahogy egy egyszeri helyszíni látogatás sem reprezentálja kellő mértékben egy intézmény működését.

⁵⁷ Például egy vizsgálat másik időpontban való megismétlése megbízhatóbb eredményt adhat, mintha csak egy alkalommal végeznénk azt el (v. ö. Babbie 1998).

⁵⁸ Például helyszíni látogatás idejére rendbe teszi a dokumentumokat, önértékelésekben csak a hitelesség látszatához szükséges negatívumokat tárja fel (Cserné 2003, 135). Az értékelés objektivitását kérdőjelezi meg például az a tény, hogy bármelyik felnőttképzéssel foglalkozó vállalat, intézmény felkérhet felnőttoktatási szakértőt az akkreditációs rendszer kiépítésében való segítségnyújtásra, amit azután egy másik felnőttoktatási szakértő vizsgál meg a helyszíni szemle során.

⁵⁹ A minőségi iskolai oktatás problematikája világszerte előtérbe került, Buda megítélése szerint ennek hátterében két tényező áll: egyrészt az a folyamat, amelyet tömören demokratizálódásnak nevezhetünk, és amely együtt jár a civil társadalom erősödésével; másrészt az iskolákkal kapcsolatos problémák felhalmozódása és súlyosbodása (Buda 1999, 517).

⁶⁰ Az elszámoltathatóság a vállalati gazdaságtanból származik és a kilencvenes évek egyik oktatáspolitikai jelszavává vált. Olyan mérést, értékelést jelent, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik. Az elszámoltathatóságnak a következő kérdésekre kell válaszolnia: milyen szintű beszámolót kell készítenie az iskolának, ki kinek számol be vagy el, ki vagy kik kérhetik számon az iskolát, miről kell szólnia az elszámolásnak, és mi lesz ennek a következménye (Kozma 1999a, 448).

mérésnek és értékelésnek nevezzük⁶¹ (Kozma 1999a, 440). A bemeneti szabályozás körébe tartoznak a központi tantervek – ezen tantervi programok biztosításához nélkülözhetetlenek az olyan információk, amelyek ezek gyakorlati beválásáról szólnak (Halász 1999, 495) – valamint a központositott pedagógusképzés. A pedagógusok képzése és továbbképzése több vonatkozásban is kulcsszerepet játszik az oktatás minőségének biztosításában, ki kell emelnünk a minőségbiztosítás mechanizmusainak megteremtését (Halász 1999, 496). A folyamatszabályozás a tanulók értékelését, a pedagógusok munkájának mérését, valamint az oktatás tervezését jelenti. Itt kell hangsúlyoznunk a tanulás, tanítás minőségét alapvetően meghatározó intézményi környezetnek a jellemzőit, amelyben ezek zajlanak, és ez semmiképpen sem redukálható le a pedagógusok és tanulók közötti osztálytermi interakciókra (Halász 1999, 496). A kimeneti szabályozás ezzel szemben a rendszer teljesítményét⁶² méri, magukat a folyamatokat zárójelbe téve. Ez utóbbi kapcsolódik össze leginkább az iskolák elszámoltathatóságával, mivel ezeket a kimeneti eredményeket közvetlenül is rá lehet vetíteni az iskolákra, jellemezni velük az oktatást (v. ö. Kozma 1999b). Az elszámoltatásban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy jelentős különbségek vannak az oktatáson belül is annak egyes szegmensei között. A szak- és felnőttképzésben alkalmazhatók leginkább a piaci mechanizmusok, a közoktatás áll legközelebb a klasszikus közszolgáltatokhoz. Ennek figyelembevételével akkor leszünk sikeresek – írja Kozma –, ha a piacosodó intézménytípusoknak piaci jellegű elszámoltatást (minőségbiztosítás) ajánlunk, a közszférába sorolható intézményeknek azonban inkább közszolgálati jellegűt (Kozma 1999a, 448).

A pedagógiai értékelés általános vonásainak bemutatása után térjünk rá a felnőttképzésben történő értékelés vizsgálatára. Központi gondolata, hogy a felnőttképzés akkor sikeres, ha a célokat országos és nemzetközi szinten egyaránt, a képzési intézményekben éppúgy, mint az egyéni tanulási tevékenység keretében eléri. Ez a jó hatásfokon (efficiency), a hatékonyságon (effectiveness) és a gazdaságosságon (economy) alapszik⁶³. A felnőttképzés jó hatásfokú és teljesítőképeségű, amikor a felnőttképzési

⁶¹ Az első modellben (felügyelet) a tanári munka értékelésének alapja a minőségi szabvány követelmények betartása. Lényegében ennek a modellnek az alapján működtek a hagyományos szakfelügyeleti rendszerek, ahol a szakfelügyelők a helyszínen ellenőrzik, hogy az elvárások szerint dolgoznak-e a tanárok. A szerződésnek megfelelő minőség (második modell) a tanári munka során a felek közötti megállapodások betartására épül. A harmadik modell a fogyasztói igényeknek megfelelő minőség biztosítása (Nagy 1999, 510).

⁶² A rendszer teljesítményénél nem elegendő csupán a tanulók egyéni teljesítményét mérni, ez egyébként is csak akkor lehetséges, ha a hozzáadott értéket tudjuk vizsgálni, azaz a bemeneti teljesítményekről is rendelkezünk adatokkal és ezeket össze tudjuk vetni a kimeneti teljesítményekkel. A tanulmányi teljesítmények értékelése és a vizsgarendszer mellett azonban más kimeneti elemekre is gondolnunk kell, különösen a fogyasztói véleményekre és panaszokra (Halász 1999, 498).

⁶³ A hatásfok és hatékonyság fogalmát indokolt elkülöníteni: egy-egy oktatással foglalkozó szervezet lehet eredményes, azaz létrehozhat elismerésre méltó eredményeket, úgy, hogy közben igen rossz hatékonysággal működik, azaz eredményei eléréséhez aránytalanul sok erőforrásra van szüksége. Vagy fordítva, egy hatékony intézmény nem feltétlenül hoz létre komoly eredményeket (Halász 1999, 490).

rendszer teljesítménye, rugalmassága, időbeosztása, a képzés szervezése megfelelő és jó a képzés minősége. Ennek elérésére törekszik a minőségirányítási rendszer, kiépítésével optimálisabbá válik a felnőttképzéssel foglalkozó intézmény képzési, szervezési, irányítási tevékenysége, amely hozzájárul a képzés minőségének javulásához is. Tehát meglátásunk szerint a felnőttképzési minőségirányítás a felnőttek oktatásának, képzésének hatékonyságát, teljesítőképességét növeli, mégpedig folyamatainak szabályozása által. A felnőttképzés hatékony, amikor a biztosított készségek, kvalifikációk mennyiségileg és minőségileg is elősegítik az egyéni intellektuális fejlődést, a társadalom, a kultúra, valamint a munka világa fejlődését, a képzés eléri célját (Lawrie 1999, 52). Véleményünk szerint erre a tényezőre a felnőttképzési minőségirányítás, akkreditáció nem gyakorol közvetlen hatást, mivel az egyén, a társadalom és a munka világának fejlődésére a szabályozott folyamatok nem terjednek ki, ilyen mélységben az intézmény-akkreditáció nem, csupán az egyes programok akkreditációja hat az egyes tényezőkre. Sz. Tóth szerint a felnőttképzés gazdaságos, amikor a képzés céljaihoz szükséges források optimálisak a képzési szolgáltatások által létrehozott javak mennyiségéhez, a szolgáltatás termékstruktúrájához és szervezetéhez viszonyítva (Sz. Tóth 2004, 435). A felnőttképzés gazdaságossága nem szerepel közvetlenül a minőségirányítás, akkreditáció céljai között, de a folyamatok ésszerűsítése, átgondolása által feltétlenül csökken a felnőttképzési intézmények, vállalatok költsége, hiszen a költséghatékony funkcionálás a racionális működés igen fontos eredménye. Tehát összességében megállapíthatjuk, hogy a felnőttképzési minőségirányítás, akkreditáció közvetlenül vagy közvetve mindhárom módon hozzájárul a felnőttképzés sikerességéhez.

Ha az értékelés során olyan eredményre jutunk, amely alapján az adott képzés minősége nem megfelelő, a felnőttképzés minőségjavító elemeivel könnyebben érhető el tartós jellegű változás az adott képzési intézményben. Ilyen elem a képzés elején történő diagnózis, mert indokolt a belépő tanulók kompetenciájának megmérése, csak így mutatható ki ugyanis a képzés hozzáadott értéke. Könnyebben érhető el eredmény, ha a curriculum szerkezete és tartalma tanulóbarát, mert a felnőttoktatási programok tartalmi fejlesztésében sztemerdszerűen érvényesítendőek bizonyos szakmai elemek, így modulok, ismétlődő szakaszok, önellenőrzés, gyakorlatok. Előnyös a tréning módszerek terjesztése is, valamint az is hasznos, ha a képzés során előtérbe kerülnek az intenzív tanulási helyzetek, így a csoportmunka, egyéni munka, projektek. Minőségjavító elem az önálló kompetencia-fejlesztő modul is, amely nélkülözhetetlen a tartós foglalkoztatottság eléréséhez. Bizonyos nem szakmai jellegű kulcskompetenciák (például IQ, EQ) érvényesítése a tartalmi fejlesztésben és a program-akkreditációban sokat javíthat a felnőtt tanulók elhelyezkedési lehetőségein. Végül, de nem utolsósorban ide tartozik a munkaerőpiaci átmenet biztosítása, a képzők és munkaadók közötti

kommunikáció intézményesítése, megkönnyítve ezzel a képzést befejezők helyzetét a munkaerőpiacon (Setényi 2005,1). Ezen minőségjavító elemek, eszközök közül több a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatások⁶⁴ között is szerepel, amelyek közül az előzetesen megszerzett tudás felmérésén kívül minimum egy szolgáltatást köteles nyújtani az akkreditációt kérelmező felnőttképzési intézmény. Ezen szolgáltatások szorosan kapcsolódnak a felnőttképzési tevékenységhez, növelik a képzés hatékonyságát, a képzés során megszerzett tudás hasznosíthatóságát, valamint az elhelyezkedés esélyeit. Így ez a követelmény erősen gyakorlati jellegű, amiből a felnőtt tanulók hosszabb távon is profitálhatnak, hiszen esetükben nem elvont szabályokról van szó, mint például a minőségpolitika, minőségcélok esetében, hanem „kézzel fogható”, pragmatikus hatékonyságnövelő eszközökről.

Az értékelés mellett a másik igen fontos fogalom az **önértékelés**, amely a szervezetekre vonatkozóan meghatározó jelentőségű elem és az akkreditáció folyamatában kötelező tevékenység. Az intézményeknek helyzetfelmérésének és önértékelésének két fő funkciója van: a folyamatos fejlődés elősegítése, ösztönzése, valamint az eredmények mérése (Orosz 2007). Egy szervezet önértékelése tevékenységeinek és eredményeinek átfogó, módszeres átvizsgálását jelenti, összehasonlítva ezeket a minőségirányítási rendszerrel (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 90). Más megközelítésben olyan folyamatot takar, amely során az intézmény kérdéseket tesz fel a munkafolyamatok minőségére vonatkozóan, adatot gyűjt és ítéletet alkot. Szisztematikus vizsgálat, amelynek az a célja, hogy mélyebb tudást nyerjen az intézmény a feltételek, a folyamatok és a kimenetek egymásra gyakorolt hatásáról, így képes lesz döntést hozni a fejlesztésekről (Baráth 2006, 227). Definíálható belső értékelésként is, ugyanis az értékelést maga az intézmény vagy az intézménynél dolgozó személyek hajtják végre, az értékelendő önmagát értékeli, mégpedig a minőség és teljesítmény szempontjából (Sz. Tóth 2002b, 32). Ez fontos eltérés a minőségirányítási rendszerek kiépítését követő ellenőrzésekhez képest, amit minden esetben külső szerv vagy auditor végez. Az ellenőrzés mindig valamilyen szabványnak való megfelelést vizsgál, míg az önértékelés esetén egy követelményrendszerhez való viszonyításról van szó (Quaglia 2000, 8). Az intézményi önértékelés logikája mindig ugyanaz, belülről világítják át a szervezetet előre meghatározott szempontok szerint. Tényeket gyűjtenek arról, hogyan működik a

⁶⁴ A felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás formái különösen az előzetesen megszerzett tudás felmérése, a pályaaorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskereső technikák oktatása (2001. évi CI. törvény 29§ 7. pont). A felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások felsorolását a 2009. évi LVI. törvény hatályaon kívül helyezte 2009. október 1-től, azonban mivel kutatásunk lezárult 2009 májusában, így ezeket a szempontokat ettől függetlenül figyelembe vettük az elemzés során.

szervezet és milyen eredményei vannak. A figyelem elsősorban az erősségek feltárására és nem a hibák keresésére irányul. (Baráth 2006, 228) Az ellenőrzés általában visszatekintő és mások eredményeihez hasonlít, míg az önértékelés az előzményekre és előre is tekint, alapvetően önmagához hasonlít. A harmadik fontos eltérés a célok különbözősége, az ellenőrzésnél a cél semleges a motiválás szempontjából, míg az önértékelésnél a cél a résztvevők motiválása, a fejlesztés (Linssen 2003, 141). 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, értékelése egy adott időszakra vonatkozóan. A szervezet értékelésének célja lehet a minőségfejlesztési rendszer kiépítéséhez szükséges előzetes átvilágítás, a folyamatok szabályozottsági mértékének megállapítása, az erősségek és fejlesztendő területek meghatározása (Bálint 2007, 55).

Mivel a felnőttképzési intézmények akkreditációjára vonatkozó részletes szabályokat tartalmazó Miniszteri rendelet önértékelési rendszerről rendelkezik, szükséges ennek a fogalomnak a tisztázása is. Az önértékelési rendszer az önértékelés területeit és módszereit foglalja magában, kiterjed továbbá az intézmény adottságaira, elért eredményeire is (Henczi 2005, 145). A jelenleg hatályos szabályozás előírja, hogy a kérelmező intézménynek olyan önértékelési rendszerrel kell rendelkeznie, amely magában foglalja az önértékelés területeit és módszereit, és azt az intézmény szakmai tanácsadó testülete is jóváhagyta. Az önértékelésnek egyrészt ki kell terjednie a kérelmező intézmény jellemző tulajdonságaira (így például a vezetés minőségi kultúra fejlesztésében betöltött szerepére, az emberi erőforrások menedzselésére, a partnerkapcsolatokra), másrészt a képzési tevékenység elemzésére, a kérelmező intézmény által elért eredményekre (így például az intézmény szakmai és civil közéletben kifejtett tevékenységének bemutatására, az intézmény alkalmazottainak, oktatóinak a képzésben nyújtott teljesítményéről alkotott véleményére, képzési tevékenységének kulcsfontosságú eredményeire). Az önértékelés módszerére vonatkozóan a Miniszteri rendelet nem tartalmaz konkrét előírást, azt a kérelmező intézmény saját maga határozza meg, azonban kiválasztásánál arra kell törekednie, hogy az a tényszerűség mellett tegye lehetővé az intézmény tevékenységének, elért eredményeinek legteljesebb bemutatását, használatával megállapítható legyen az intézmény erőssége, valamint kijelölhetőek legyenek a továbbfejlesztés stratégiai irányai. (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 8.§ (1)-(4)) A szervezet tevékenységének és eredményeinek áttekintésére és átfogó felülvizsgálatára az intézmények különböző módszereket alkalmazhatnak, például dokumentumelemzést, különböző kérdőíves technikákat, információgyűjtési eljárásokat, vezetői értékelést, belső auditot, interjút, SWOT/CSWOT-elemzést (v. ö. Orosz 2007).

Az önértékelési modelleket két nagy típusba soroljuk, vannak úgynevezett díj-típusú önértékelési modellek és az iskola működési területeire épülő modellek. A ma ismert legkorszerűbb megközelítés az úgynevezett **díj típusú önértékelés**, ugyanis az önértékelés – bár önmagában is értelmezhető szervezeti, szervezetfejlesztési tevékenység – az esetek többségében mégis kötődik valamilyen kiválóság modellhez, minőségi díjhoz. A teljes körű minőségmenedzsment alkalmazó szervezetek elismerésére 1987-ben alapítottak díjat az Amerikai Egyesült Államokban (Malcolm Baldrige Díj), Európában pedig 1992-ben. Az Európai Minőségi Díjat az Európai Minőség-fejlesztési Alapítvány hozta létre, amely egy tagsági rendszeren alapuló nonprofit szervezet. Ma már a világ több mint 50 országában működik nemzeti minőségi díj, 1996-ban pedig Magyarországon is létrehozták ezt a díjat, amelyet a termelő és szolgáltató szervezetek számára írnak ki pályázat alapján minden évben (Zalainé 2000, 7). Ezen modellek kidolgozásának és a minőség díjak megalapításának elsődleges célja az volt, vigyék közelebb a TQM vezetési filozófiát a minőség iránt elkötelezett szervezetekhez, és ösztönözzék a szervezetek egyre szélesebb körét arra, hogy a minőségfejlesztés érdekében tudatos erőfeszítéseket tegyenek (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 91). 2000-től kezdve az Európai Minőségi Díj nevét EFQM kiválóság modell⁶⁵-re (a továbbiakban EFQM modell) változtatták. Ennek legfontosabb indoka az volt, az előző elnevezés azt sugallta, a díj a termékek és szolgáltatások minőségére koncentrál, a valóságban azonban ez nem így van, mert egy sikeres szervezet ennél sokkal többet kell, hogy megvalósítson, mégpedig a tartós kiválóságot, amire az új kifejezés is utal (Bálint 2007, 90). Kritériumait ipari vállalatok részére dolgozták ki, majd ezeket dolgozták át képzési intézmények számára, és tartalmi elemeit képzési kurzusokhoz igazították, mára pedig számos szervezet tevékenységi körébe épült be (Sz. Tóth 2002b, 33). Lényege a teljes körű minőségelemzés, amely kiterjed az oktatási intézmény munkájának egészére, a képzési folyamatokra, a képzés eredményességére, kiemelt hangsúllyal kezeli az alkalmazottak (tanárok és oktatók) és az ügyfelek (tanulók) elégedettségét (Modláné 1997, 59). Az EFQM modell a kiválóságot a szervezetek menedzselésének és az eredmények elérésének egy olyan jellegzetes gyakorlataként definiálja, amely abban mérhető, a szervezetek rendelkeznek-e kimagasló eredmények elérésének és megtartásának képességével, amit kritériumok segítségével határoz meg. Az EFQM modell rendszeres és módszeres megközelítést kínál a folyamatos javításhoz, amely az üzleti teljesítmény mérhető javulását eredményezi. Számos előnyt rejt, szoros kapcsolatban áll ugyanis az üzleti élettel, gyakorlat- és eredményorientált, és sikeresen alkalmazható nagy és kisméretű, profitorientált és nonprofit szervezeteknél egyaránt. A díjakkal nem a termék vagy szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet

⁶⁵ European Foundation for Quality Management = Európai Minőség-fejlesztési Alapítvány

tevékenységét, működésének kiválóságát díjazzák. A díj piaci elismerést jelent, de minden TQM-et alkalmazó és annak eredményeit önértékeléssel vizsgáló intézmény számára a fejlődés, valamint annak kimutatása a fontos. A minőségdíj modell szerinti önértékelés az egyik leghasznosabb módszer a szervezeti kultúra fejlesztésére. Az erősségek és gyengeségek feltárását követően a fejlesztendő területek rangsorolása következik, majd annak meghatározása, mely területeken kívánnak fejlődni az elkövetkező időszakban (Bálint 2007, 92). A legtöbb EFQM modellt elfogadó szervezet csak a fejlődés, a tevékenység tökéletesítése miatt építi ki ezt a modellt, nem kíván pályázni a Díjra, a modellt csupán vezetési keretként tekinti, és az önértékelést diagnosztikai eszközként kezeli (Quaglia 2000, 21).

Hazai adaptálása a Nemzeti Szakképzési Intézetben folyt, jelentős hatással volt a magyar Nemzeti Minőségi Díjra, valamint az akkreditációs követelményekre. A díj típusú önértékelési modellek közé soroljuk a Felsőoktatási Minőségi Díjat, a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program önértékelését, a Szakiskolai önértékelési modellt és a Közoktatás Minőségéért Díj modelljét is.

Az önértékelésen alapuló díj, mint eljárás és elismerési forma, számos előnnyel jár. Mivel biztosítja az intézmények közötti összemérhetőséget, ezáltal a partnerek számára is láthatóvá és értékelhetővé válik az intézmények teljesítménye. Az összehasonlítás eredményeképpen a kiemelkedő teljesítményt nyújtó intézmények reflektorfénybe állításával követhető és követendő példát mutat a többi képző szerv számára is (Orosz 2007). További előnye, hogy általános áttekintést szolgáltat a szervezet működéséről, a minőségirányítási rendszer érettségének fokáról, bevezetésében pedig kulcsszerepet játszik a szervezetek vezetőinek és meghatározó munkatársainak tudatossága, felelőssége (Krisztián 2006).

Az önértékelési modellek másik típusát az **iskola működési területeire épülő modellek** alkotják. Ebbe a csoportba sorolható a Magyar Gallup Intézet által fejlesztett QPSA vagy a Qualitas T&G által kidolgozott Q7 modell (Baráth 2006, 230). A QPSA modell a Gallup által az Egyesült Államokban kidolgozott Közzolgáltatás-minőség Auditálás (Quality of Public Service Audit (QPSA)) módszere, amely a társadalmi közzolgáltatások minőségfejlesztésére szolgáló eszközrendszer. A Gallup QPSA a minőséget nem állapotként fogja fel, hanem a minőség „megteremtődésének” folyamatára helyezi a hangsúlyt, és a minőséget az iskola mint szervezet, illetve rendszer egészének menedzselése, fejlesztése révén látja elérhetőnek (Fischer 2002, 1). A Q7 modell területenkénti értékelési modell, az intézményi területeken elért eredményeket, az eredményeket befolyásoló feltételeket és a folyamatok működését vizsgálja. Első változata kilenc iskola és szakértők együttműködésével készült el, mára kiteljesedett, és alkalmazása széles körben támaszkodik internetalapú eszközrendszerre is (Baráth 2006, 230). Elsősorban azoknak az iskoláknak nyújt segítséget, amelyek nem

szándékoznak a Közoktatás Minőségéért Díjra pályázni, viszont hatékony intézményértékelési rendszert kívánnak bevezetni (Kristóf 2005, 159). Témánk szempontjából elsősorban a díj típusú önértékelési modell tekinthető hangsúlyosnak, mivel maga az akkreditációs szabályozás is számos elemet átvett ezekből a modellekből.

Az értékelés, önértékelés fogalmának tisztázása után térjünk rá az akkreditáció definíciójának bemutatására. Egy oktatási intézmény **akkreditációja** minden esetben külső garانتálást jelent, mégpedig arra vonatkozóan, hogy az intézmény megfelelő minőségű és a különféle előírásoknak megfelelő képzést nyújt. A felnőttképzési törvény az intézmény-akkreditáció fogalmát a következőképpen határozza meg: „*a felnőttképzési intézményben folytatott képzési (tananyagfejlesztés, oktatás/képzés, értékelés) és felnőttképzési szolgáltató tevékenységnek, az intézmény irányítási és döntési folyamatok szabályozottságának vizsgálata és minőség szempontjából történő hitelesítése*” (2001. évi CI. törvény 29.§). Az intézmény felnőttképzési tevékenységének vizsgálata tehát három terület feltárását jelenti: egyrészt a tényleges felnőttképzési tevékenységet, vagyis a szakmai tartalmat (képzési tevékenység), másrészt az ahhoz kapcsolódó szolgáltatásokat, harmadrészt az irányítási, valamint a döntési folyamatok felmérését (Sum 2002, 358). Ez az a terület (irányítási, döntési folyamat), ahol használhatóak az ismert minősítő eljárások (például ISO, TQM), hiszen nincs jelentősége annak, hogy egy képző intézmény irányító folyamatairól van szó, lehetne bármilyen más típusú szolgáltató intézmény is, mert az irányítási, döntési folyamatok szabályozottsága nem függ a szakmai tartalomtól (Sum 2002, 360). Ezen három terület vizsgálata a jogszabályoknak megfelelő működés mellett jelenti a személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állásának, valamint a működési folyamatoknak a vizsgálatát, illetve a vevő és partnerközpontúság feltételeinek ellenőrzését. A felnőttképzési intézmény-akkreditáció célrendszerének meghatározásában segítségünkre van az akkreditáció rendszerét szabályozó Kormányrendelet, amely a következőképpen határozza meg, hogy mi áll az akkreditációs eljárás középpontjában: „*Intézmény-akkreditációs eljárás során a FAT vizsgálata arra irányul, hogy a felnőttképzést folytató intézmény képzési és felnőttképzési szolgáltató tevékenysége, valamint működése megfelel-e a felnőttképzési törvényben, a Kormányrendeletben, valamint a Miniszteri rendeletben meghatározott feltételeknek*” (22/2004. (II. 16.) kormányrendelet 12.§ (1)).

A főbb fogalmak körbejárását követően vizsgáljuk meg azt, hogyan jelenik meg az akkreditálás folyamata az oktatás viszonyai között, részletesebben pedig a felnőttképzésre vonatkozóan.

3. 2. Akkreditáció az oktatásban

Hazánkban a rendszerváltást követően, a kilencvenes évek első felétől kezdődően formálódott az akkreditációs tevékenység átfogó rendszere az oktatásban, amely kiterjedt a köz-, felső- és felnőttoktatás területére is, és az egyes akkreditációval foglalkozó szervezetek körében hamar megjelent a szakmává szerveződés igénye.

Általában elmondható, hogy a hazai tradíciók az „állami pecsétellátott dokumentumokat” ismerik el végzettségnek⁶⁶ (Szilágyi 2005, 40). Legkorábban a **felsőoktatás** területén szerveződött meg az akkreditáció, mégpedig 1993-ban a Magyar Akkreditációs Bizottság (ma már Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) létrejöttével. A 69/2006. kormányrendelet alapján ez a szervezet végzi a felsőoktatás intézményi- és program-akkreditációját. A képzések akkreditálására irányuló törekvések Közép-, és Kelet-Európában a kilencvenes évek elején, a rendszerváltoztató társadalmi folyamatok után jelentek meg (Cserné 2003, 130). Az akkreditáció iránti igény kialakulásához nagymértékben hozzájárult a nem állami irányítású oktatási-képzési rendszer létrehozása, a felsőoktatás tömegessé válása, amellyel párhuzamosan az oktatás minősége, eredményessége a szakmai és politikai viták keresztüzébe került. Az Európai Unió erre reagálva a kilencvenes évektől kezdve nagy hangsúlyt fektetett a felsőoktatás minőségi fejlesztésére, mégpedig különböző pályázati forrásokból segített projektek (például a szakembereket az akkreditáció, önértékelési eljárás alkalmazásával megismertető programok) lehetőségének biztosításával. A piac és a felsőoktatás fokozatosan egyre közelebb került egymáshoz. Ezzel egyidejűleg az állam irányító szerepe hangsúlyosabbá vált – hiszen minden akkreditációs politika kormányzati politika is (Kozma – Rébay 2003, 71) – az akkreditációs követelmények meghatározása és kiépítése kapcsán.

A felsőoktatási akkreditáció megjelenését követte a **pedagógus** továbbképzési tevékenység hitelesítési rendszerének létrejötte, mégpedig a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület létrehozásával⁶⁷. Ez a szervezet minősíti a pedagógus-szakvizsgákat és a pedagógus továbbképzések programját, és alapítási és indítási engedély formájában jóváhagyja azokat (Adorjáné 2007, 3). Ennek a rendszernek a pedagógus-továbbképzésre vonatkozó fontos eleme az a garanciális előírás, hogy a képző szervezetnek rendelkeznie kell

⁶⁶ Ennek háttérében állhat a hazai szakképzési rendszer sajátossága, illetve az adott munkakör betöltéséhez szükséges képzettségek aktuális szabályozása (Szilágyi 2005, 40), a nem-formális tanulás elismerése ugyanis hazánkban még igencsak gyerekcipőben jár (lásd a szerző „A nem-formális és informális tanulás elismerése és a tanuláshoz való jog” című publikációja)

⁶⁷ A szervezet viszonyait, eljárását szabályozó jogszabályok: 46/1999. (XII. 13.) OM rendelet a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testületről; 277/1997. (XII. 22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

a továbbképzés indításához szükséges engedéllyel, meg kell jelentetnie az adott továbbképzést a továbbképzési jegyzékben, és be kell jelentenie a továbbképzés helyét, idejét a továbbképzés megkezdése előtt legalább harminc nappal a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központnak (v. ö. Brenner 2007). A pedagógiai munkában a hangsúly a tanításról egyre inkább a tanulási folyamat szervezésére helyeződik át, amely mindinkább kiegészül az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés feladataival (v. ö. Könczöl 2007). A Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ arra alakult, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium pedagógus továbbképzési feladatait előkészítse, végrehajtsa, értékelje, annak munkáját megszervezze. Egyik legfontosabb feladata az akkreditációs eljárásban való közreműködés. Az akkreditációs eljárás arra szolgál, hogy a minisztérium ellenőrizni tudja, a különböző továbbképzési programok megfelelnek-e a minőségi elvárásoknak, mivel *„a pedagógus szakma megújulásának fontos feltétele, egy a pedagógus-társadalom igényei alapján működő, a képzők között versenyhelyzetet teremtő, ugyanakkor minőséget garantáló pedagógus-továbbképzési rendszer megteremtése, működtetése”* (v. ö. Könczöl 2007). Ennek háttere, hogy ez a jog egyben kötelezettséggé is vált, ugyanis a továbbképzésen való részvétel alkalmazási feltételként jelenhet meg a munkáltató számára a közoktatási törvény 1996-os módosítását⁶⁸ követően. A törvény alapján ugyanakkor az állam kötelezettséget vállalt arra, hogy a központi költségvetés anyagi fedezetet biztosítson a továbbképzésben való részvétel kötelezettségének támogatására. Ennek következtében csak az a program kap állami támogatást, amelyet akkreditálnak, tehát tartalmi elemeit vizsgálják, valamint engedélyeznek, jóváhagyják a konkrét megvalósítást, vagyis megfelel az előre meghatározott követelményeknek (v. ö. Könczöl 2007).

A **felntt képzési akkreditációs rendszer** 2002-ben, a felntt képzési törvény 2001-es elfogadását követően jött létre. A megszülető önálló törvény jelentős érdeme a felntt képzés minőségének és a minőség garanciális elemeinek jogszabályi deklarálása. Szüdi az akkreditációt tömören a felntt képzés önértékelésen alapuló minősegbiztosításaként definiálja (Szüdi 2007, 574). Henczi szerint *„minősítő, értékelő és hitelesítő eljárás, amelyet a bemeneti oldalon (input) a nyilvánosan definiált, kormány- és miniszteri rendeletekben előírt követelmények és a valóságban, az intézmény által produkált állapotjellemezők reprezentálnak”* (Henczi 2004, 32). Ez a hitelesítési folyamat előre meghatározott követelmények meglétének vizsgálatán alapul. Ha az akkreditálásra felhatalmazott testület a képzéseket, képző intézményeket megfelelőnek ítéli, engedélyezi egy képzési program indítását, majd az akkreditáció elnyerését követően időnként ellenőrzi a minőséget, megerősítve, hogy továbbra is fennállnak az akkreditációs feltételek. Zachár Szüdihez

⁶⁸ 1996. évi LXII. törvény a közoktatási törvény módosításáról

hasonlóan önértékelésen alapuló minőségbiztosítási rendszerként határozza meg, de kitér az állam, illetve a felnőttképzési intézmények legfontosabb feladatára is, így a kívánt minőséghez kapcsolódó követelmények meghatározására, valamint az értékelési rendszer leírására és működtetésére, amelynek központi eleme az intézmények önértékelése (Zachár 2004b). Mindhárom szerző említi tehát a minőség biztosítását az akkreditáció definiálásakor, a fogalom alapvető eleme továbbá az önértékelés, amely az intézmények jellemzőinek mérésére szolgál, mégpedig az állam által meghatározott követelmények teljesülésének vizsgálatára vonatkozóan.

Az akkreditáció bevezetése azért vált szükségessé, mert a magyarországi felnőttképzési piac a kilencvenes évek változásai következtében folyamatosan bővült, a hazai piacon egyre több felnőttképzési intézmény kínálja hasonló tanfolyamait, képzéseit, minőségük azonban merőben különböző. A felnőttképzésben megjelennek azok a versenyszereplők, akik aláíérték a tanfolyami áraknak, majd végül nem nyújtották azt a szolgáltatást, amit a jelentkezőknek számára vállaltak. A tanulni vágyó felnőtt emellett nem feltétlenül ismeri ki magát az ugyanazon szolgáltatásokat kínáló körében, így egyfajta fogódzót jelentett számukra a különböző rendszertanúsítványok mellett az intézmény-, és program-akkreditáció. Az intézmény- és program-akkreditáció lényege, hogy nem az adott oktatási intézmény, képzési program működését értékeli, hanem azt, meghatározta-e a minőség fogalmát, vannak-e minőségi elvei, és ezek alapján működik-e, illetve, megfelel-e a szabályozásokban meghatározott követelményeknek. Akkreditációjának kezdeményezésével a képző intézmény egyfajta garanciát vállal arra, hogy képzéseit a lehető legmagasabb színvonalon⁶⁹, az akkreditációs követelményeknek megfelelően végzi. Ennek biztosításában központi szerepet tölt be az andragógiai munkatárs⁷⁰, kutatásunkban vizsgáljuk, mennyiben biztosítéka az ilyen munkatársak alkalmazása a minőségi működésnek.

⁶⁹ Az akkreditációs feltételek teljesítésére csak azok a szervezetek képesek, amelyek megfelelő személyi, anyagi és infrastrukturális feltételekkel rendelkeznek, így a felnőttképzési akkreditáció megléte választóvonalat húz a felnőttképzési intézmények közé.

⁷⁰ Andragógiai munkatárs minden olyan felnőttoktatási szakember, aki szervezői, vezetői vagy oktatói feladatokat lát el. Alkalmazása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy igazán jó szakmai színvonalon működjön egy felnőttképzéssel foglalkozó szervezet. Bajomi et al. megállapítása szerint a felnőttképzésben oktatással foglalkozó munkatársak zömmel két körből rekrutálódnak: a középfokú szakképző intézményekben és felsőoktatási intézményekben dolgozó tanárok, illetve az üzleti szférában sikeres, de tanári képesítéssel és gyakorlattal nem rendelkező szakemberek köréből (Bajomi – Szabó – Tóth 1997, 39). Koltai is hasonlóképpen látja a felnőttképzésben dolgozók végzettségét. Meglátása szerint a felnőttoktatásban résztvevő oktatók döntő részének semmiféle andragógiai végzettsége nincs és nem is hiányzik nekik (Koltai 1997, 72). Véleményünk szerint ez igen komoly probléma, mivel ennek következtében a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek nem minden esetben tudják felnőttképzési tevékenységüket a minőségirányítási és akkreditációs követelményeknek megfelelően folytatni, annak eredménye nem mindig tükröződik a felnőttképzési intézmények napi tevékenységében, képzéseik minőségében.

Az akkreditációnak olyan **követelményei**, kritériumai fogalmazódtak meg, amelyekkel mérhető bármely oktatás várható hatékonysága. Az alapkritériumok a képzés minőségével kapcsolatos intézményi elvárások, amelyek a korábban összegyűjtött tapasztalatokra épülnek és összhangban vannak más minőségbiztosítási megközelítésekkel, különösen az EFQM és az ISO fő szakaszaival és kérdéseivel. A követelményeknek megfelelő módon, minőségi szinten működő intézményeknek a kritériumok két részhalmazát kell teljesíteniük. Az első szint a partnerségi szint, ezek a követelmények alkotják a nyilvánított elvárások első részhalmazát. Ezek evidens, alapvető szabályok, hiszen a partnerekkel való megfelelő, korrekt kapcsolat kialakításához elengedhetetlen például a nyilvántartásban való szereplés, a statisztikai célú adatszolgáltatási kötelezettség teljesítése, a képzési program szerinti felnőttoktatók alkalmazása vagy tájékoztatás nyújtása a képzés iránt érdeklődők számára. A meghatározott elvárások másik csoportját a szigorúbb akkreditációs követelmények (minőségi szint) alkotják, amelyeket a felnőttképzés irányító rendszere kormány-, és miniszteri rendeletek formájában tett közzé. Ezekben a jogszabályokban került meghatározásra, milyen elvárásoknak kell megfelelniük a felnőttképző intézményeknek ahhoz, hogy megfelelően elláthassák feladataikat. Ilyen feltétel például a képzési terv, önértékelési rendszer, minőségpolitika megléte, vevőszolgálat működtetése, szakmai tanácsadó testület létrehozása, akkreditációs követelményeknek megfelelő felnőttoktatók alkalmazása (Henczi 2005, 143). Ezek már kevésbé tekinthetők evidens szabályoknak, azok egy részét minőségirányítási rendszerekből vették át (például minőségpolitika, vevőszolgálat), más részét újonnan hozták létre, kifejezetten a hazai viszonyokhoz igazítva (például meghatározott követelmények a képzések személyi és tárgyi feltételeihez kapcsolódóan).

Mivel a felnőttképzési akkreditáció **önértékelésen** alapul, külön meg kell említenünk az önértékelési követelményeket, amelyekre jelentős hatással volt az EFQM modell, területei így annak értékelési területeiből vezethetők le, ezt mutatja be a következő táblázat:

1. táblázat: A felnőttképzési intézmények akkreditációs és EFQM modell szerinti önértékelési területei
(Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 92)

Akkreditációs követelmények között meghatározott önértékelési területek	Az EFQM modell – Nemzeti Minőségi Díj önértékelési kritériumrendszere
Adottságok	
A vezetés szerepe a minőségi kultúra fejlesztésében	Vezetés (irányítás)
Az emberi erőforrások menedzselése	Emberi erőforrások
Az intézmény stratégiájának meghatározása és megvalósítása	Politika és stratégia
A partnerkapcsolatok és a partneri igények figyelembevételének módja	Partnerkapcsolatok és erőforrások
A teljes folyamatszabályozás	A folyamatok
Eredmények	
Az intézmény szakmai és civil közéletben kifejtett tevékenységének bemutatása	Társadalmi megítélés eredményei
A képzésben részt vevők képzést értékelő véleményének bemutatása	A vevőkkel kapcsolatban elért eredmények
Az intézmény alkalmazottainak és az oktatóknak az intézményről és a képzésben nyújtott teljesítményéről alkotott véleménye	A munkatársakkal kapcsolatban elért eredmények
Az intézmény képzési tevékenységének kulcsfontosságú eredményei, illetve mutatói	Kulcsfontosságú eredmények

Az önértékelés akkreditációs követelményrendszerben meghatározott területei csakúgy, mint az EFQM modell kritériumai, két csoportba tartoznak. Az egyik csoportba az intézmény adottságai⁷¹, míg a másik csoportba az intézmény eredményei⁷², illetve az adottságok, eredmények mérésére alkalmas kritériumok, önértékelési szempontok sorolhatók. Az akkreditációs követelmények az EFQM modell alapján adottságként veszik figyelembe a vezetés szerepét a minőségi kultúra fejlesztésében, amely azért fontos feltétel, mert a vezetés minőségirányítási rendszerhez való hozzáállása, mentalitása, a személyes részvétel, a vezetés elérhetősége, támogatottsága alapvetően meghatározza egy szervezet minőséghez való viszonyulását. Szintén adott jellemzőnek tekinthető az emberi erőforrások menedzselése,

⁷¹ Adottságnak tekintjük „azon intézményi jellemzők, sajátosságok, erőforrások összességét, amelyek hatással vannak az intézmény által „előállított”, megvalósított szolgáltatás minőségére” (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 95). Bálint megfogalmazásában az adottságok értékelésekor arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan, milyen módszerekkel érte el eredményeit. Vannak-e olyan hatásos megközelítések a szervezetben, amelyek lehetővé teszik, hogy elérje, amit megtervezett, és mindezek eredmények formájában jelentkezzenek (Bálint 2007, 93).

⁷² Az eredmények körébe tartoznak azok a kritériumok, vizsgálati szempontok, amelyek „lehetővé teszik a felnőttképzési intézmény által végzett tevékenység, a nyújtott szolgáltatások értékelését, elemzését, mégpedig elsődlegesen a szolgáltatás igénybevevőinek, a szolgáltatás megvalósítóinak, illetve az intézmény tágabb környezetébe tartozó szervezetek, csoportok szemszögéből vizsgálva” (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 95). Bálint megfogalmazásában az eredmények értékelésekor azt vizsgálják az értékelők, hogy mit, milyen eredményeket ért el a szervezet. Vannak-e átfogó mérések a szervezetben, amelyek követik a teljesítményeket, és értékelik, hogy a stratégiai célokat elérték-e (Bálint 2007, 93).

amely magában foglalja többek között a humánerőforrás fejlesztését, döntésekbe, minőségirányítási feladatokba való bevonását, felhatalmazásuk mértékét, kommunikációs csatornák alkalmazását. Az intézmény stratégiájának meghatározása nemcsak elvont stratégiák létrehozását jelenti, ide tartozik többek között a képzési szolgáltatásokat igénybevevők elvárásainak figyelembe vétele, stratégiába való beépítése, annak objektivitása, versenytársak helyzetének ismerete. A partnerkapcsolatok és a partneri igények figyelembevételének módja jelenti a beszállítókkal való együttműködést, az elért eredmények ismertetését, az értékteremtés maximalizálását. A teljes folyamatszabályozás pedig magában foglalja a tervezés, irányítás, fejlesztés, értékelési folyamatok meghatározását, minőségük mérését és fejlesztését (v. ö. Adorjánné 2007, 10).

Az eredmények között megtaláljuk az intézmény szakmai és civil közéletben kifejtett tevékenységének bemutatását, így a szakmai és társadalmi megítélést, az elismeréseket, közösségi támogatásokat, díjakat. Ide soroljuk a képzésben részt vevők elégedettségét, erre vonatkozóan az intézmény bemutatja a képzést értékelő véleményeket a tanfolyam szervezéséről, az oktatók minősítéséről, a felnőttképzési szolgáltatásokról, a tárgyi és személyi feltételekről. Ki kell térni az intézményi alkalmazottak és az oktatók elégedettségére, így a fluktuáció mértékére, a panaszos és fegyelmi ügyek alakulására, a jutalmazásokra, elismerésekre egyaránt. Végül, de nem utolsósorban értékelésre kerülnek az intézmény kulcsfontosságú eredményei, mutatói, így a minőségcélok eredménye, a képzési mutatók (v. ö. Adorjánné 2007, 10).

Bálint szerint a modellben megmutatkozik, hogy minden mindennel összefügg és a különböző kritériumok közötti kapcsolatok több szinten is jelen vannak. Ezek megértése és ábrázolása egy újfajta gondolkodás megjelenését – például a célok, folyamatok és eredmények összekapcsolását – igényli (Bálint 2007, 91). Egyetért ezzel Bertalan et al., véleménye szerint ugyanis az akkreditációs kérelmet benyújtó intézmények által kialakított önértékelési rendszerek ereje abban áll, hogy a rendszert működtető intézmények nem elszigetelt vizsgálati területeknek tekintik az értékelési területet, hanem az önértékelés során figyelembe veszik az egyes területek közötti kapcsolódásokat is, az összefüggések szem előtt tartása ezáltal előmozdítja az intézmény önértékelési tevékenységét (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 95). Szoros összefüggés fedezhető fel például a vezetés minőségi kultúra fejlesztésében betöltött szerepe és a vezetés által meghatározott intézményi stratégia megvalósítása között, amely pedig az intézmény képzési tevékenysége eredményének eléréséhez vezet.

Most vizsgáljuk meg azt, milyen indítékok vezettek a felnőttképzési akkreditáció létrehozásához, milyen kérdések merültek fel bevezetése előtt és melyek a legfőbb szabályai.

Megállapíthatjuk, hogy az akkreditációs eljárásra vonatkozó jogszabályokban a jogalkotók kevés, az eljárás lebonyolításán túlmutató célt fogalmaztak meg. A felnőttképzési törvény bevezető szakaszát érdemes kiemelni, amely rávilágít a felnőttképzési akkreditáció létrehozásának indítékaira. A törvény elsődleges célja a tanuláshoz való alkotmányos jog egész életpályán keresztül történő érvényesülésének elősegítése. Az állam vállalja, hogy biztosítja a képzési lehetőségeket, azok folyamatos bővítését, mégpedig olyan módon, hogy azok elérhetőek legyenek minél szélesebb rétegek számára, tehát a hangsúly a hozzáférhetőségen van, az állam a lehetőséget biztosítja.

A felnőttképzésben – bár nem működik olyan erős állami szerepvállalás, mint például a köz- vagy felsőoktatásban – az állam irányító szerepével találkozhatunk, mivel szigorú szabályok segítségével határozza meg a működés kereteit, követelményeket előírva a felnőttképzési intézmények számára. A képzések szervezését ugyanakkor nem kizárólag állami intézményekhez kapcsolhatjuk, azokat zömében profitorientált vállalatok és nonprofit szervezetek indítják, az állam csupán ezek viszonyait szabályozza. A törvény arra is kitér, hogy a felnőttképzés – bár kiemelt szerepe van a gazdasági és technológiai fejlődés elősegítésében, mégpedig a fejlődéshez szükséges humán feltételek biztosításával – nem csupán a szakmai, munkaerőpiaci sikeresség eszköze, hanem kulturális vonatkozásai is hangsúlyosak. A jogalkotó párhuzamot von a munka világába való sikeres bekapcsolódás, és az egyéni sikeresség, az életvitel minőségének javulása között. A felnőttképzést úgy fogja fel, mint az állam által támogatott, felügyelt, szabályozott tevékenységet, amely nem csupán a munkaerőpiac kiszolgálását kell, hogy biztosítsa – mégpedig megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkező szakemberek rendelkezésre bocsátásával –, hanem hatókörébe tartoznak a képzésben résztvevők kulturális, szociális fejlődése szempontjából eredményt hozó képzések is (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 6). Ez azt mutatja, az állam szem előtt tartja az anyagi hasznot, bevételt hozó szakmai képzések mellett az emberek életminőségének javulását is, így emberképe többdimenziós, nemcsak „embergép”-ben gondolkodik, az állampolgárok életének jobbá tételét nemcsak a szakmai képzések lehetőségének biztosításában látja, hanem figyelembe veszi az általános képzéseket is, amelyek szintén hozzájárulhatnak az életminőség javításához.

A minőségbiztosítással, akkreditációval kapcsolatban még bevezetése előtt több kérdés is felmerült. Egyrészt, hogyan történjen a minőség kiépítése, ellenőrzése, mérése. Itt több megoldás lehetséges. Az egyik a szabványosítás, amely előre meghatározott előírások segítségével valósítható meg. A minőség fogalma, megítélése az általános standardok teljesítését jelenti. Előnye ennek a rendszernek, hogy mindig tudni lehet, mi a szabvány, ezért a megfelelés is egyértelmű. Hátránya azonban, hogy a standardok erősen gátolják az újítást,

az innovációt, a rugalmasságot, hiszen egy-egy szabvány bevezetése, elfogadtatása sok időt vesz igénybe, nehéz a fogalmakat adaptálni. A másik megoldás, ha maga a szervezet úgy építi ki a minőségi rendszerét, hogy célokat tűz ki maga elé. A célok elérésének méréséhez értékelhető szempontrendszert határoznak meg, amelyek megvalósulását önértékelés formájában folyamatosan mérnek. Ehhez a rendszerhez kapcsolódhat egy külső szervezet mérése, hitelesítése is. Előnye a rugalmasság, hátránya ugyanakkor, hogy abban az esetben, ha rosszul határozzák meg a célokat, azokhoz nem megfelelő mérőszámok rendeződnek, és az egész rendszer téves eredményt fog produkálni (Sum 2002, 356).

A másik módszertani kérdés, hogy az akkreditáció, minőségirányítás kötelező, vagy önkéntes legyen. Mindkét rendszernek számos előnye, hátránya van. A kötelező rendszer előnye, hogy a standardok, az előírások mindenkire egyformán érvényesek, abban mindenki köteles részt venni, aki ezen a piacon működni akar. Hátránya viszont az, hogy erős szankciórendszer működtetését igényli, mert gyakran előfordul, hogy a résztvevők megsértik a szabályokat. Az egész rendszer fenntartása is veszélybe kerülhet akkor, ha sok ilyen szabálysértés fordul elő. Emellett a büntetések le is merevítik a rendszert, mert egyre szigorúbb szankciókat kell kiszabni ugyanazon eredmény eléréséhez, így ez a kötelező elem gátolja a piaci viszonyok érvényesülését. Az önkéntes elem előnye az, hogy mivel szabadon csatlakozhatnak hozzá az intézmények, egyének, nagyon erős szabálykövetés alakul ki, mert elfogadják a normákat, magukra kötelezőnek ismerik el. Hátránya ugyanakkor, hogy aki nem csatlakozik ehhez, az egyetlen szabályt sem tart be, hiszen rá ezek a normák nem vonatkoznak (Sum 2002, 355). A gazdaság területén semmilyen kötelező elem nincs a minőségirányításban, ott egyértelműen az önkéntesség uralkodik, ugyanis az a cég, amely megbízhatósága okán piaci előnyhöz akar jutni, vállalja a járulékos kötelezettségeket, amelyek egy minőségirányítási rendszer kiépítésével és működtetésével járnak. A felnőttképzésben is hasonló a helyzet, hiszen itt sem kötelező a minőségirányítási rendszerek kiépítése, az intézmények maguk döntenek el, vállalják-e az ezzel járó költségeket és munkát azért az előnyért, amihez a rendszer kiépítését követően juthatnak.

A felnőttképzési törvényben ezen elemek mindegyike megjelenik. Az első elem a nyilvántartási rendszer⁷³ bevezetése, amely kötelező és teljes körű, mivel a felnőttképzés megkezdése és folytatása nem lehet kontroll nélküli, minden felnőttképzést folytató intézményt regisztrálni kell (nyilvántartásba kell venni). Egyszerűen teljesíthető

⁷³ „A jogalanyok kizárólag akkor jogosultak felnőttképzési tevékenység és a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás megkezdésére, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek.”. (2001. évi CI. törvény 8. § (1)). Ezt a kérdést szabályozza még a 48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól, amelynek 11.§ 2. bekezdése előírja, a felnőttképzést folytató intézménynek tevékenységéről kétfévente beszámolót kell benyújtania.

követelmények határozzák meg az erre vonatkozó szabályokat, az ügyfelek számára így nyilvánvaló, mely szervezetek folytatnak felnőttképzési tevékenységet. Ez a követelmény biztosítja, hogy a felnőttképzést folytató intézmények tevékenysége átlátható legyen, az adatszolgáltatás révén megalapozottak legyenek a jelentkező kormányzati, vállalati és egyéni döntései „kiszűrhetőek” és szankcionálhatóak legyenek a nem megfelelő képzési és szolgáltatási tevékenységet folytató szervezetek (Mátyus et al. 2006, 7). Az akkreditációt kezdetben a hatósági jelleg uralta, idővel azonban előtérbe került az önkéntesség, az önérték⁷⁴, ahogyan ennek a folyamatnak a fontossága egyre inkább beépült a köztudatba. Így ma az akkreditáció mind intézményi, mind program szinten önkéntes. Az intézmény-akkreditáció ráépül a nyilvántartásba vételre, hiszen az a tevékenység folytatásának alapfeltétele, anélkül nem lehet ezen a piacon működni, így csak az abban szereplő szervezetek kérhetik akkreditálásukat. Bár az intézmény-akkreditáció alapvetően önkéntes, azonban állami támogatáshoz csak olyan intézmény juthat, amely akkreditált (Sum 2002, 357), amely az intézményeket erőteljesen az akkreditáció irányába tereli.

Bár mind az intézmény-, mind a program-akkreditációra ugyanazon jogszabályok vonatkoznak⁷⁵, korábban (2007. július 1. előtt) gyakorlati szempontból egyáltalán nem függtek össze. Azon felnőttképzési intézmények, amelyek intézmény-akkreditációval rendelkeztek, nem feltétlenül folytattak ugyanis akkreditált képzési programokat és fordítva, az akkreditált programokkal rendelkező felnőttképzési intézményeknek nem feltétlenül kellett, hogy intézmény-akkreditációjuk is legyen. Ez a helyzet változott meg gyökeresen 2007. július 1-től⁷⁶, amikortól ugyanis már csak a program-akkreditációval és megvalósult képzési programmal rendelkező intézmények nyújthatják be az intézmény-akkreditációs kérelmüket, szigorítva ezzel az intézmény-akkreditáció feltételeit.

A felnőttképzési törvény a program-akkreditációt a képzési célnak való megfelelés (különös tekintettel a munkaerőpiaci szükségességre, az életminőség javítására), a megvalósíthatóság, továbbá a képzés tartalmi elemeinek és a pedagógiai/andragógiai követelményeknek való megfelelés vizsgálata és minőség szempontjából történő hitelesítéseként határozza meg (2001. évi CI. törvény 29.§). Értekezésünkben a program-

⁷⁴ Ez a tény indokolta, hogy a rendszert és a mechanizmust a kérelmezők befizetéséből kell működtetni, amely az eljárási díj megállapításánál fontos alapelv volt. A befizetett akkreditációs díjból kerül fedezésre a dokumentumelemzést, helyszíni szemlét végző szakértő költsége, valamint az ehhez kapcsolódó működési rezsiköltség. A helyzetet kissé árnyalja, hogy az akkreditáció az állami forrásokhoz való hozzájutás feltétele, és ez némileg tompítja annak önkéntes jellegét. (Sum 2002, 367)

⁷⁵ 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól és 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól

⁷⁶ A változást a következő jogszabály 4/2007. (II. 12.) SZMM rendelet vezette be

akkreditációval nem, csupán az intézmény-akkreditációval és az ilyen akkreditációval rendelkező intézmények körével kívánunk foglalkozni.

Mind az intézmény-, mind a program-akkreditáció esetén közös **irányítási rendszer** jár el akkreditációs kérdésekben, amelyet a felnőttképzési törvény 2001-ben határozott meg. Ennek értelmében a felnőttképzés ágazati irányítására létrehozta az Országos Felnőttképzési Tanácsot⁷⁷, a szakmai – módszertani – kutatási tevékenység fejlesztésére a Nemzeti Felnőttképzési Intézetet⁷⁸, a felnőttképzési tevékenységet végző intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának elvégzésére pedig a Felnőttképzési Akkreditáló Testületet. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács (jogelődje az Országos Felnőttképzési Tanács⁷⁹) a felnőttképzéssel kapcsolatos szakmai döntés-előkészítő, véleményező, javaslattevő, tanácsadó testület, amely speciális, véleményező szerepet lát el. Fontos feladata a minőségbiztosítási rendszer fejlesztése, amelynek keretében ajánlásokat ad ki a minőségbiztosítás egyes elemeinek egységes, a mérhetőséget támogató formáinak kialakítására (Szilágyi 2003, 102). A Felnőttképzési Akkreditáló Testület⁸⁰ a felnőttképzési tevékenységet végző intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának elvégzésére jött létre. Ellátja a felnőttképzési intézmény és program minősítését, minőségének hitelesítését, ellenőrzi az akkreditált felnőttképzést folytató intézményt, az akkreditált felnőttképzési programot, valamint az ellenőrzés eredményéhez képest dönt az akkreditáció visszavonásáról (22/2004. (II. 16.) kormányrendelet 2.§ (2)). A Felnőttképzési Akkreditáló Testület ellenőrzése kiterjed a követelményrendszerben, képzési tervben, az éves jelentésben, a minőségcélokban foglalt feltételek fennállásának, valamint az akkreditációval kapcsolatos, jogszabályban meghatározott kötelezettségek teljesítésének vizsgálatára. 2005-ben kezdődtek meg a próbaellenőrzések, amely próbajelleg indokolt volt egyrészt az intézmények érdekében, másrészt a szakértők számára is tapasztalatok gyűjtése végett, harmadrészt a forráshiány miatt, hiszen rendszeres, szisztematikus ellenőrzésre nem volt elegendő állami forrás biztosítva. 2006-tól már megindultak az ellenőrzések a próbaellenőrzések elemzése alapján véglegesített vizsgálati szempontok szerint, egyelőre szűrőpróba jelleggel. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (jogelődje a Nemzeti Felnőttképzési Intézet⁸¹) akkreditációval kapcsolatos legfontosabb feladata a Felnőttképzési Akkreditáló Testület hatáskörébe tartozó akkreditációs ügyek elbírálásának előkészítése és titkársági feladatainak ellátása, valamint nyilvántartást vezetése az akkreditált intézményekről és programokról

⁷⁷ Országos Felnőttképzési Tanács jogutódja a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács

⁷⁸ Nemzeti Felnőttképzési Intézet jogutódja a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet

⁷⁹ Jogszabályi háttér: 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről 5-6. §

⁸⁰ Jogszabályi háttér: 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről 13. §, 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet 2-7.§

⁸¹ Jogszabályi háttér: 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről 7. §

(2001. évi CI. törvény 7.§ (2)). Ennek a három intézménynek az összehangolt, egymást segítő működése biztosítja a felnőttképző intézmények és programok akkreditálásának folyamatát.

Az első intézmény-akkreditáció iránti kérelem 2002. szeptember 23-án érkezett be az akkori Nemzeti Felnőttképzési Intézethez, az első határozatot október 30-án hozta meg a Felnőttképzési Akkreditáló Testület. Ezekben a hónapokban mindössze néhány tucat dokumentációt nyújtottak be, az intézmények ugyanis remélték, hogy az akkreditáció elkerülhető lesz, esetleg nem fog működni a rendszer. Amikor kiderült, egyik sem következik be, tömegesen érkeztek az akkreditáció iránti kérelmek. Az intézmény-akkreditáció iránti kérelmek száma 2002. december végére már elérte a kétszázat. A képzők többsége ugyanis ekkor ismerte fel, hogy csak akkor veheti igénybe a felnőttképzési törvény által nyújtott kedvezményeket⁸², ha akkreditált. Ez különösen akkor vált sürgetővé, amikor a munkaügyi központok meghirdették tanfolyamaikat, és feltételként határozták meg az intézmény-akkreditáció meglétét⁸³. Az intézményeket az akkreditációs tanúsítvány megszerzése felé terelte az a tény is, hogy személyi jövedelemadó (a továbbiakban: SZJA) visszaigényléshez is csak abban az esetben adhattak ki igazolást, ha akkreditáltatták magukat⁸⁴. További motiváló tényező volt az is, hogy az akkori Nemzeti Felnőttképzési Intézet olyan pályázatokat hirdetett meg, amelyeken csak akkreditált intézmények vehettek részt, és lehetőséget kínáltak infrastruktúra fejlesztésre, akkreditációra való felkészülésre és akkreditációs díj igénylésre (Bálint 2007, 382). A kezdeti motivációs tényezőket sorba véve megállapíthatjuk, hogy nem szerepelt a minőség iránti igény a felnőttképzési intézmények szempontjai között, inkább a gazdasági előnyök megszerzése hajtotta ezeket a szervezeteket a tanúsítvány megszerzése felé.

A foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter 2003-ban közleményt bocsátott ki a Felnőttképzési Akkreditáló Testület **intézmény akkreditációs eljárásrendjéről** (a továbbiakban Eljárásrend), amely 2004-es Kormány- és Miniszteri rendeletek megszületéséig szabályozta ezt a kérdést. Az intézmény-akkreditációs eljárást kérelmezők köre előtt három

⁸² Ilyen kedvezmény az állami, illetve az európai uniós források terhére történő támogatás, valamint a felnőttképzési normatív támogatás. Ez utóbbi támogatás köre folyamatosan változott. Kezdetben az első, állam által elismert, OKJ-ban szereplő képzéshez; valamint a fogyatékkal élő felnőttek számára nyújtott általános, nyelvi és szakmai képzéshez nyújtotta az állam ezt a támogatást, később tovább bővítette a juttatás biztosításának lehetőségét a második, állam által elismert, OKJ-ban szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzésekre vonatkozóan az 50 év feletti felnőtt számára is (2005. évi LXXIV. törvény 2. § (1)), majd 2007-től leszűkítette a jogosultak körét a fogyatékkal élő felnőttekre (2006. évi CXIV. törvény 31. §).

⁸³ (1), „A munkaügyi központ minden évben összeállítja és nyilvánosságra hozza azoknak a felnőttképzést folytató intézményeknek a jegyzékét, amelyek képzési ajánlata a (2) bekezdésben foglaltaknak megfelel. (2) A munkaügyi központ a jegyzékre olyan intézményt vehet fel, amely a Fktv. 12. §-a szerint akkreditált” (6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet 3. § (1)-(2)).

⁸⁴ A felnőttképzés díjának adókedvezménye a felnőttképzésben részt vevő magánszemélyt illeti meg. Az adókedvezmény érvényesítésének alapját a Felnőttképzési Akkreditáló Testület által kiadott érvényes akkreditációs tanúsítvánnyal rendelkező felnőttképzési intézmény által kiállított igazolás képezi (1995. évi CXVII. törvény 36/A § (1)-(2)). Ezt a kedvezményt 2006-ban eltörölték.

lehetőség állt: teljes eljárásra azok az intézmények adhatták be kérelmüket, amelyek minőségirányítási rendszerrel nem rendelkeztek; egyszerűsített eljárásra azok, amelyek már rendelkeztek minőségirányítási rendszerrel, és feltételes eljárásra azok, amelyek tevékenysége kizárólag hátrányos helyzetű csoportok és fogyatékos emberek képzésére irányul, de az akkreditáció követelményeit csak egy felkészülési folyamat után tudják teljesíteni. (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Miniszter 2003, 1) A teljes eljárás esetében az Országos Értékelési és Vizsgaközpont nyilvántartásában való szereplés mellett feltétel volt az éves képzési terv megléte, a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás nyújtása, valamint a legalább egy éve való működés. Ez utóbbi ma már nem feltétel az akkreditáció megszerzéséhez, pedig nagyon jól szűrte a jelentkező intézményeket, hiszen az az intézmény, amely kevesebb, mint egy éve működik, nem biztos, hogy megfelelő szinten tudja nyújtani szolgáltatásait.

Az ideiglenes eljárásrend nem volt alkalmas annak megítélésére, hogy a kérelmező milyen minőségű és tartalmú szolgáltatást nyújtott a felhasználók számára. Az akkreditációs eljárás súlypontja a minőségirányítási rendszer meglétének vizsgálata volt, amely azonban a felnőttképzési tevékenység szakmai tartalmának megítéléséről semmit nem mondott. Az akkreditáció alapjául szolgáló feltételek fennállását az intézmény egyszerűen valószínűsítette az általa elkészített dokumentumokkal, a döntés-előkészítés folyamata pedig csupán az iratok tanulmányozását jelentette. A döntés így a kérelmező önigazolásán alapult, különösen az egyszerűsített intézmény-akkreditáció esetén, ahol helyszíni látogatásra nem is került sor. (Bálint 2007, 395) Bálint szerint az értékelő rendszer hiánya miatt nem volt meg a lehetőség objektív vélemény kialakítására a felnőttképzési tevékenység szakmai tartalmának megítélésében (Bálint 2007, 390), amely véleményét mi is osztjuk, hiszen ebben az Eljárásrendben nem határozták meg az akkreditáció megadásának feltételeit, csupán a vizsgálati eljárás keretében használt módszereket és eljárásokat⁸⁵ sorolta fel, valamint fejtette ki röviden, részletes követelmények bemutatása nélkül. Ezzel volt magyarázható az a tény, hogy a döntés gyakran a szakértők szubjektív döntése volt csupán, amit fokozott az a körülmény is, hogy egyszerűsített eljárás esetében csak egy szakértő dokumentumelemzésére szorítkozó vélemény alapján kellett döntenie a tanúsítvány kiadásáról vagy elutasításáról.

A kezdeti időszakra jellemző volt, hogy elsősorban a legnagyobb képzők kérelmezték az akkreditációt, hiszen ezen intézmények 70-80%-a már rendelkezett valamilyen tanúsított minőségirányítási rendszerrel, így a kérelmek 80%-a egyszerűsített eljárásban került

⁸⁵ Ilyen módszerek és eljárások a dokumentáció vizsgálata, a formai követelmények megfelelőségének vizsgálata, a szakértők helyszíni ellenőrzése, valamint a Szakbizottság érdemi vizsgálata a szakértői látogatói bizottság jelentése és egyéb iratok alapján (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Miniszter 2003, 1).

elbírálásra és csak ritkán találkoztak a szakértők teljes eljárást kérő intézményekkel (Bálint 2007, 382). Mivel azonban az egyszerűsített eljárás során csak a benyújtott dokumentumokat vizsgálta egy szakértő, és nem volt helyszíni szemle, a teljes eljárás esetében pedig két szakértő kapott megbízást – akik személyéről a kérelmezőt is tájékoztatták – és az eljáráshoz helyszíni szemle is tartozott, ez a tendencia 2003 végére fokozatosan megfordult, a benyújtó intézmények nagy része (90%-a) már teljes eljárást kért. Az elutasított intézmények ugyanis sérelmezték, hogy nem volt lehetőségük megismerni szakértőjüket, nem igazolhatták a helyszínen a benyújtott dokumentációban szereplő adatok valódiságát, így gyakran akkor is teljes eljárásra adták be kérelmüket, ha jogosultak voltak egyszerűsített eljárásra is (Bálint 2007, 384). Ez is jelezte, a rendszer nem működik megfelelően, hiszen a követelmények pontos meghatározása nélkül nem volt lehetőség objektív döntések meghozatalára. A jogorvoslat lehetősége is igen szűkre szabott volt, hiszen a Felnőttképzési Akkreditáló Testület határozata ellen csak felügyeleti intézkedés iránti kérelmet lehet benyújtani a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszterhez (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Miniszter 2003, 7). Ebben az időszakban (2002-2004) az összes, ma működő felnőttképzési intézmény majdnem egyötöde került akkreditálásra (Bálint 2007, 392), azonban már ekkor világosan látszott, hogy meg kell teremteni a hiányzó jogszabályi rendszert, és feltétlenül rendeleti szintre kell emelni az akkreditációt. Mivel az Eljárásrend nem volt jogszabályban kihirdetve, végrehajtása nem volt zökkenőmentes, ezt a bizonytalan helyzetet számolta fel a felnőttképzési törvény 2003-as módosítása⁸⁶ (2003. évi CVI. törvény), a Kormányrendelet, valamint a Miniszteri rendelet 2004-ben, amelyek már biztosították a végrehajtás ellenőrzésének lehetőségét is⁸⁷.

⁸⁶ A törvénymódosítás egyik legfontosabb újítása az államigazgatási eljárás szabályainak akkreditációs eljárásra történő alkalmazásának előírása, mégpedig a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény akkreditációra való alkalmazásával. A döntés meghozatala előtt a törvénymódosítás következtében a tényállás tisztázása során minden, az adott ügy szempontjából fontos körülményt figyelembe kell vennie, mivel határozat csak akkor hozható, ha a tényállás teljes egészében tisztázott (2004. évi CXL. törvény 3.§ (2) b.). Ez a követelmény kizárja annak lehetőségét, hogy értékelési szempontok hiányában szubjektív döntést hozhasson egy-egy szakértő az akkreditációs eljárás során, így azt minden esetben részletesen szabályozott szempontrendszer alapján kell feltárniuk az eljáró szakértőknek. A tényállás feltárása a hivatal, és nem az ügyfél feladata, mivel a közigazgatási hatósági eljárásban a hivatalból való eljárás elve érvényesül (2004. évi CXL. törvény 3.§ (1)). Az eljárás így nem szorítkozhat tehát az iratok benyújtására, illetve azok tanulmányozására, hiszen az eljáró szerv köteles bizonyítási eljárást lefolytatni, a határozathozatalhoz szükséges tényállást tisztázni (2004. évi CXL. törvény 50.§ (1)). Tehát megállapíthatjuk, hogy az akkreditációs eljárás új alapokra helyezése megváltoztatta az akkreditációra vonatkozó szemléletet és így elsődleges szempont az ügyfél érdekeinek szem előtt tartása mellett az objektív döntések meghozatala lett.

⁸⁷ A 2004. évben hatályba lépett új akkreditációs követelményeknek az akkreditált intézmények többsége úgy tudott csak megfelelni, hogy – bár minőségirányítási rendszert kialakította – a tényleges működést csak néhány területen tudta bemutatni. Az intézmény az akkreditációt igazoló tanúsítványt egy ígérvény alapján kapta meg, amely arra vonatkozott, hogy a jövőben úgy fog működni, ahogyan ezt a kérelmében bemutatta (Mátyus et al. 2006, 12). Mivel ez csak a helyzet átmeneti orvoslását jelentette, az ellenőrzések megindításával, valamint az akkreditációs követelmény szerinti működés időtartamának előírásával az akkreditáció szabályrendszere követhetővé és teljesíthetővé vált.

Az immár jogszabályban rögzített akkreditálási folyamathoz számos követelmény kapcsolható, így mindenekelőtt az átláthatóság, követhetőség igénye. A minőség hitelesítéshez elengedhetetlen az akkreditáció kritériumainak meghatározása, hiszen az eljárás során ezek teljesítését kell vizsgálni. Vagyis nem általában történik a minőség megítélése, hanem a kritériumoknak való megfelelést kell vizsgálni. Ez hiányzott korábban az Eljárásrendben, mert a követelményrendszer előírta ugyan, hogy az intézmény mutassa be például a képzési program megvalósításához szükséges személyi és tárgyi feltételeket, azonban nem határozta meg a közölt tények értékelésére, megítélésére vonatkozó szempontokat. Ennek következtében a követelményrendszer nem írta elő az akkreditáció megadásának feltételeit, illetve szabályrendszerére nem lehetett jogszerű elutasító határozatot alapozni. A követelményrendszer ugyanis csak arra kötelezte az intézményt, hogy ismertesse az adott körülményeket, azonban értékelő rendszer hiányában nem volt alkalmas objektív vélemény kialakítására. Ez azt eredményezte, szubjektívvá vált annak megítélése, hogy a bemutatott tények mihez képest alkalmasak vagy sem a közelebbről meg nem határozott, „elvárt” teljesítmény nyújtásához (Bálint 2007, 395).

Az eljárás és a követelmény fő szabályainak jogszabályban (törvény, rendelet) kell megjelenünnük, biztosítva ezzel az állandóságot, valamint a szabályok betartásának nyilvánosságát, amit korábban az Eljárásrend nem tudott biztosítani. Ugyancsak fontos kritérium, hogy azokat a szabályokat, amelyeket változó körülmények befolyásolnak, változtatható formában kell megjelentetni, így ezeket a szabályokat rendeletek formájában határozták meg, amely egyszerűbb eljárás keretében módosítható, mint egy törvényi formában rögzített szabályrendszer. Amíg a felnőttképzési törvény az alapfeltételeket, a kormányrendeletek az ezeknek megfelelő további eljárási szabályokat és követelményeket, a miniszteri rendeletek pedig az eljárás- és követelményrendszer részletes szabályait rögzítik. A kormányrendeletek a felnőttképzési törvényben meghatározott előírásokat részletesebben határozzák meg, azonban a legtöbb helyen továbbra is csak keretjelleggel, azaz a konkrét részletekre nem térnek ki. Híd szerepét töltik be a felnőttképzési törvény és a miniszteri rendeletek között. A miniszteri rendeletek szabályaihoz való alkalmazkodás a két magasabb rendű jogszabálytípus által előírt rendelkezések automatikus teljesülését jelenti.

Az **akkreditációs feltételek**re vonatkozóan a felnőttképzési törvény csak általános szabályokat tartalmaz, amikor előírja, hogy a nyilvántartásban szereplő felnőttképzést folytató intézmények külön jogszabályban meghatározott feltételek alapján kérhetik akkreditálásukat. (1. számú melléklet) Az akkreditációs eljárás alapfeltétele, hogy az intézmény szakmai

tanácsadó testület által jóváhagyott képzési tervvel⁸⁸, legalább egy, általa már megvalósított akkreditált képzési programmal rendelkezzen, valamint a képzés mellett felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatást is nyújtson (2001. évi CI. törvény 12. §. (1), (3)). A Kormányrendelet már részletesebb szabályokat tartalmaz erre vonatkozóan, intézmény-akkreditációt az a felnőttképzést folytató intézmény kaphat, amely rendelkezik többek között a miniszteri rendeletben meghatározott, az intézmény működési folyamatait meghatározó minőségirányítási rendszerrel, a tárgyévre szóló, a minőségpolitikával összhangban álló és mérhető minőségcélokkal, az intézmény éves működésének értékelésére szolgáló önértékelési rendszerrel (22/2004 (II. 16.) kormányrendelet 11. §. (1)). A Miniszteri rendelet tovább részletezi a szabályokat, előírja ugyanis, hogy a fentebb meghatározott feltételek megléte esetén is csak az az intézmény kaphat akkreditációt, amely többek között tervezi, fejleszti és értékeli tevékenységét (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 2.§ d. pont) (indikátorok, adatok segítségével), képzési tervvel, a képzési tervben megjelölt képzési programmal, valamint olyan humánerőforrás-tervvel rendelkezik, amely tartalmazza az oktatók kiválasztására, rendelkezésre állására, valamint továbbképzésére vonatkozó szabályokat (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 6. § (1)). Kutatásunkban elsősorban ezen szempontok mentén vizsgáljuk az intézményeket, mivel ezeket találtuk a leginkább meghatározó jelentőségűeknek, azonban a mellékletben feltüntettük az összes intézmény-akkreditációs feltételt, amelyeket a fent említett három jogszabály kötelező jelleggel előír.

Az intézményi minőséget az említett jogszabályok tehát két fő vonatkozásban értelmezik. Az egyik a képzéshez szükséges tárgyi, személyi feltételek köre, valamint a rendszeres tevékenység végzése és szolgáltatások nyújtása, a másik az intézmény működtetése, irányításának szabályozottsága, amely valamilyen minőségirányítási rendszer alkalmazását tételezi fel (ezek részletes elemzésével az 4.2.2. alfejezetben foglalkozunk).

Összegzésként szeretnénk hangsúlyozni, hogy a felnőttképzés esetén az akkreditált intézmények minőségirányítási rendszere folyamatszabályozáson alapul, amely azt jelenti, hogy a képzésben részt vevő hallgató számára az intézmény biztosítékot ad, hogy az általa meghirdetett képzéseket a közzétett tematikának megfelelően, az előírt és elvárt feltételek teljesítésével a tőle megszokott, mindenkor egyenletes színvonalon fogja végrehajtani. Hátránya ennek a folyamatszabályozásnak, hogy kevésbé hangsúlyos elem a valódi tartalom, a tudásátadás minőségének biztosítása, amely véleményünk szerint fontosabb tényező, mint a folyamatszabályozás. Az oktatási munka (alaptevékenység) és a háttértevékenységek (például

⁸⁸ Az éves képzési tervre vonatkozó kötelezettséget a 2009. évi LVI. törvény hatályon kívül helyezte 2009. október 1-től, azonban mivel kutatásunk lezárult 2009 májusában, így ezeket a szempontokat ettől függetlenül figyelembe vettük az elemzés során.

adminisztráció, humánerőforrás menedzsment) egyaránt meghatározó jelentőségűek a minőségirányítás szempontjából, a felnőttképzési intézmény működése, szervezettsége ugyanis visszahat a képzési tevékenységre, és hatással van a képzés minőségére, ezért hasznos lenne szem előtt tartani az akkreditációs minőségirányítási rendszer követelményeinek meghatározásakor ezt a holisztikus szempontot. A folyamatszabályozás alkalmazása mellett szóló érv azonban, hogy igen nehezen mérhető a felnőttképzésben a kimenet a bemenet sokszínűsége miatt, a befogadó felnőtt tanuló teljesítménye ugyanis számtalan körülménytől függ. Minden bizonnyal ez a körülmény indokolta a jogalkotók döntését, amikor az akkreditációs követelmények meghatározásakor elsősorban a folyamatszabályozásra helyezték a hangsúlyt, így a Miniszteri rendelet minőségpolitika, minőségcélok, minőségirányítási és önértékelési rendszer, vevőszolgálat és panaszkezelési rendszer létrehozását írja elő a felnőttképzési intézmények számára.

Az akkreditáció működéséhez kapcsolódó alapvető fogalmak, jelenségek bemutatása után a következő fejezetben áttérünk az akkreditációs rendszer előnyeinek, hátrányainak vizsgálatára, a rendszer működtetésének szükségességét, indokoltságát valló, illetve azt tagadó nézetek felsorakoztatásával.

3. 3. Akkreditáció a felnőttképzésben: érvek és ellenérvek

Az akkreditációval kapcsolatban, szakmai körökben több uralkodó nézet figyelhető meg annak alapfunkcióját tekintve. Az egyik felfogás hirdetői azt vallják, hogy az akkreditáció csupán a központi forrásokhoz való **hozzáférés** lehetőségét biztosítja, és más célt nem szolgál, mint ahogyan a felnőttképzési törvény is előírja, „*állami támogatásban csak akkreditációval rendelkező felnőttképzési intézmény részesülhet*” (2001. évi CI. törvény 32.§ (3)). Ezzel a feltétellel magunk is egyetértünk, hiszen valamilyen módon feltétlenül indokolt megszűrni a támogatásban részesülő felnőttképzési intézmények körét, azonban nem feltétlenül tekinthető pozitív jelenségnek, hogy egyes intézmények csupán azért kívánják megszerezni a felnőttképzési akkreditációt, hogy állami támogatásban részesülhessenek. Kétségtelenül igaz azonban, hogy erős motivációt jelent ez a felnőttképzési intézmények egy csoportja számára.

Zachár szerint az akkreditáció a szakemberek számára **összehasonlíthatóvá** teszi az intézményeket a teljes intézményi működés és a szolgáltatott programok szempontja alapján (Zachár 2004b). Egyetért ezzel Szüdi is, aki szerint az akkreditáció az egyén számára elsősorban az ellenőrizhetőség, az átláthatóság miatt fontos (Szüdi 2007, 574-575). Osztjuk

Zachár és Szüdi véleményét, az akkreditáció valóban hozzájárul ahhoz, hogy a képzési rendszer transzparenssebb legyen, így a felnőtt könnyebben tájékozódhat, jobban el tud igazodni az egyes felnőttképzési intézmények által kínált programok között. Gutassy is ezen a véleményen van, szerinte az akkreditáció hozzájárul ahhoz, hogy az adott képzési rendszer a tanulni vágyó felnőttek számára **átlátható** legyen, tudják azt, milyen képzési lehetőségeik vannak, mennyit ér a munkaerőpiacon, egyéni és társadalmi életükben egy-egy konkrét képzés (Gutassy 2004, 134). Ezzel az állítással viszont nem értünk egyet teljességében, hiszen a felnőtt tanuló a felnőttképzési intézmények akkreditált programjainak felsorolásából nem feltétlenül tudja azt megállapítani, mennyire lesz az adott képzéssel megszerezhető végzettség keresett a munkaerőpiacon, ennek megállapításához a munkaerőpiac egyéb folyamataiban, kereslet-kínálati viszonyaiban is tájékozódni kell a felnőtt tanulónak.

Henczi szerint az akkreditáció olyan **értékelés**nek tekinthető, amelynek feladata annak hitelesítése, hogy az intézmény szabályozott folyamatai révén képes teljesíteni a felnőttek és más érdekelt partnerek elvárásait (Henczi 2004, 29). Meglátásunk szerint a jelenlegi akkreditációs szabályozás az elvárások teljesítését kívánja (csupán) elősegíteni, holott magasabb szintű feltételeknek is indokolt lenne eleget tennie, a minőség elkötelezett hívei ugyanis azt szeretnék, ha az akkreditáció a felnőttképzést folytató intézmény aktivitásának és programjainak **minőségi fokmérője** lenne. Henczi véleménye szerint ezt szolgálja a 22/2004. számú kormányrendelet is, hiszen számos kritériumot határoz meg, amelyeknek meg kell felelnie az akkreditált intézménynek, illetve programnak (Henczi 2004, 29). Véleményünk szerint ez a kormányrendelet azon túl, hogy teljesítendő feltételeket fogalmaz meg a felnőttképzési intézmények számára, nem igazán biztosítja azok munkájának magas minőségét, valóban fontos, tartalom szempontjából meghatározó feltételeket nem tartalmaz, inkább a felszíni munkát, dokumentumok, nyilvántartások előállítását értékeli.

Egy másik kritikus meglátás szerint – bár az akkreditációban alapelv az önkéntesség – a hitelesítési folyamat az **állami befolyás** túlzott kiterjesztése, főleg a képzési helyek csökkentési szándéka miatt (Rontó 2004, 46). Ezt hangsúlyozza Kozma is a felsőoktatás viszonyaira vonatkozóan, amikor akkreditációs politikáról beszélve engedélyezési (hitelesítési, minősítési) eljárások összességéről tesz említést. Meglátása szerint a kormányzatok számára az akkreditáció egyfajta eszköz az intézmények fölötti kontrollra és az oktatásban megjelenő expanzióra adott válaszként definiálja azt (Kozma 2004, 57). Ugyanezen tendencia érhető tetten a felnőttképzésben is, hiszen itt is tömegesen jöttek és jönnek ma is létre felnőttképzési intézmények, amelyeket így az állam valamilyen módon megszűr, hatást gyakorolva ezzel az eltömegesedett felnőttképzésre.

Jakab másként vélekedik az állam szerepéről, meglátása szerint az állam akkreditációs követelmények meghatározásával és betartatásának ellenőrzésével, a visszaélések felderítésével az egész **társadalom érdekét** szolgálja. Teszi ezt egyrészt azért, mert a felnőttképzési kínálat legnagyobb megrendelőjeként rendelkezik a standardok kikényszerítéséhez szükséges erővel, így bírságot szabhat ki, meglévő akkreditációt vonhat vissza. Ezen kötelező standardok felállítása erkölcsi kényszernek is tekinthető, ugyanis az állam ezen feladatának ellátása során nem a saját pénzét költi, hanem az állampolgárok által befizetett adóforintokkal gazdálkodik. Gyakran kerül ugyanis a viták keresztútjába a képzés gazdaságosságának kérdése, mégpedig a kimeneti tényező hasznosságával és ezen belül főleg a minőségi mutatókkal kapcsolatban (Jakab 2003, 142). Az állami szűrő szerepe az ellenőrzések kapcsán azért is fontos, mert enélkül nagyobb arányban lenne érzékelhető a társadalom elégedetlensége az egyes felnőttképző intézmények, szervezetek képzési „végtermékét” illetően. Emellett azzal is indokolható az akkreditáció követelményének állam által történő meghatározása, hogy a felnőttek képzésének biztosítása elsődlegesen állami feladatnak tekinthető, mivel az oktatás, felnőttoktatás, mint jószág, kollektív jellegű. Amikor felvetődik a kérdés, hogyan is hasznosulhat a felnőttkori tanulási tevékenység, kinek hozhat ez hasznot, egyértelmű, hogy nemcsak az egyének sorolhatók ide, hanem a közösség, végső soron az állam is, hiszen az oktatás kvázi közjószág, externális hozamokkal (külső gazdasági hatásokkal) jár (Polónyi 2002, 249). A felnőttképzés minőségének az ország gazdaságát kell szolgálnia, mégpedig versenyképességének növelése, munkaerő képzettségi színvonalának emelése által (Jakab 2003, 142).

A törvény több okból kifolyólag kívánta előírni a minőségirányítás, akkreditáció bevezetését a felnőttképzésben. Egyrészt, hogy védelemben részesítse a képzést igénybevevők, a fogyasztók érdekeit. Ugyanis a felnőttképzési piac nagyon sokszínű, rengeteg gazdasági társaság tevékenységi körében szerepel a felnőtt- és egyéb oktatás és rugalmas, megtalálhatjuk itt a kisebb és a nagyobb képző szervezeteket egyaránt, amelyek mind alkalmazkodni próbálnak a munkaerőpiaci képzési igényekhez. A piac szabályai nagyon erősen hatnak, ilyen esetben önszabályozása mellett egy erős, garantált **fogyasztóvédelemre** is szükség van, elsősorban az egyének, a szolgáltatást igénybe vevők védelme érdekében (Sum 2002, 354). Ezt az álláspontot képviseli Zachár is, véleménye szerint garanciát nyújt a felnőttképzést igénybe vevők számára a magasabb minőségi mutatókkal rendelkező képzőhelyekről (Zachár 2004b). Egyetért ezzel Szüdi is, meglátása szerint, ahol a piacon ennyire sok szereplő van jelen, és a megrendelők közül egy, a legnagyobb, az állam kiemelkedik, az akkreditáció hozzájárul a megrendelést igénybe vevők védelméhez (Szüdi 2007, 576). Szüdi különösen azt az esetet emeli ki, amikor a felnőtt maga fizet az általa

választott tanfolyamért (Szüdi 2007, 574), nem finanszírozza meg azt számára más szereplő, például munkáltató vagy az állam valamilyen támogatás formájában. Kétségtelenül ez a leginkább kockázatos lehetőség a tanulni vágyó felnőtt számára, hiszen ekkor saját pénzét fordítja tanulásra, és ebben az esetben, ha nem kap megfelelő minőségű szolgáltatást, egy gyengébb minőségű szolgáltatást nyújtó felnőttképzési intézmény akár egy életre elveheti a kedvét a tanulástól. Az egyének mellett a vállalatok is befektetnek a felnőttképzésbe, közvetlenül is adhatnak támogatást dolgozóiknak, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy különböző képzéseken vegyenek részt, de a közvetett támogatásra is találhatunk példát, a vállalatok ugyanis fizethetik dolgozóik bérét, amikor tanulmányi szabadságon vannak (Szüdi 2007, 574).

A fogyasztóvédelem mellett fontos cél az **ellenőrizhetőség**, amely követelmény megvalósulása elsősorban az állam szempontjából fontos, különösen a költségvetési finanszírozású felnőttképzési intézmények miatt (Sum 2002, 354). Az állam azonban jelentős forrásokat biztosít a felnőttképzés számára a költségvetési intézmények finanszírozásán túl is, például akkor, amikor a vállalatok a szakképzési hozzájárulás terhére elszámoltatják saját dolgozóik képzésére fordított költségét vagy ennek egy részét. Ebben az esetben az állam meg akar bizonyosodni arról, hogy az adófizetők pénzét a célnak megfelelően költik el, arra a célra használják e fel az összeget, amire meghatározta. Az államnak a források felhasználását illető ellenőrzési igénye jelentős indoka volt az akkreditációs rendszer bevezetésének (Szüdi 2007, 574-575), amit Bertalan et al. is kifejt összefoglaló erejű munkájában (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 6). Egy megbízható, hitelesített szervezet szolgáltatását ugyanis szívesebben veszik igénybe a fogyasztók. Szívi túlmegy ezen, meglátása szerint a támogatáson, választáson túl a verseny éleződéséről is szó van (Szívi 2005, 35). Az egyre növekvő verseny az oktatás területén is **serkentőleg** hat a piac minőségi elvárásaira, így egy adott szervezet egyre hatékonyabb módszereket működtet ahhoz, hogy versenyképesen működhessen, az akkreditáció így annak hivatalos elismerése, hogy egy szervezet felkészült bizonyos tevékenységek meghatározott feltételek szerinti elvégzésére. Ezzel akkreditációjának kezdeményezésével a képző intézmény garanciát vállal arra, hogy képzéseit a lehető legmagasabb színvonalon, az akkreditációs követelményeknek megfelelően végzi mind intézményi szinten, mind képzési program szinten (Gurubi 2006, 6). Mindez lényeges segítséget ad a felnőttképzés résztvevői és finanszírozói – az állami szervek (önkormányzatok, munkaügyi szervezetek), a gazdasági szervezetek, illetve az egyének – számára, hogy megalapozottan támogassák, illetve válasszák az intézményeket.

A felnőttképzési akkreditáció fogadtatása azonban nem volt egyértelműen pozitív, mert több területen is **ellenállás volt** érezhető az akkreditálási folyamattal szemben. Az egyik

leginkább problémásnak tekinthető terület ebből a szempontból a hazai képzési kínálat igen jelentős szegmense, a nyelvoktatás⁸⁹, mert a korábbi, 2006-ig lehetséges áfa-visszaigénylési lehetőségek elvesztése ellenére is a nyelviskolák egy része elzárkózik az akkreditációtól⁹⁰. Így az a kritika érte az új szabályozást, hogy nem tette lehetővé, hogy az akkreditált programokon a nyelvtanárok áfamentesen dolgozhassanak (amely az akkreditált intézmények oktatóinak járó egyik kedvezmény) (Rontó 2004, 47). Az ellenállás másik irányát a felnőttképzést, tehát iskolarendszeren kívüli képzést is folytató iskolák adják, ugyanis gyakran hivatkoznak arra, hogy a felnőttképzési tevékenység külön történő vizsgálata, hitelesítése csak további költséget, munkát jelent számukra (Rontó 2004, 47). Ezt a helyzetet rendezte a 294/2006. (XII. 23.) kormányrendelet által beiktatott új rendelkezés, amely szerint „*a közoktatási feladatot ellátó – más jogszabályban meghatározott – szakképző intézmény egyszerűsített eljárásban szerezhethet intézmény-akkreditációt*” (294/2006. (XII. 23.) kormányrendelet 8. §).

Ellenzői, kritikusai szerint a felnőttképzési intézmények akkreditációja nem tekinthető a minőség fokmérőjének, csupán egy **adminisztratív eszköz**, amely lehetőséget nyújt a központi, állami forrásokhoz történő hozzáféréshez. Ez a megállapítás kétségtől sok igazságot hordoz magában, felmérések ugyanis egyelőre nem szólnak arról, milyen eredményeket is hozott az intézmény-akkreditáció 2002-ben történt bevezetése óta, kifejezetten a nyújtott szolgáltatások színvonalának növekedése terén (Henczi 2005, 140). A tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézmény-akkreditációt többnyire nem azért kérik az intézmények, mert kizárólag a magasabb minőségi szint elérése után vágyakoznak, hanem a háttérben sok esetben a megszerzésével elérhető előnyök is motiválják a szervezeteket. Vagyis a felnőttképzési intézményeknek erre az „állami minőségügyi hitelesítésre” csak akkor van szükségük, ha ezáltal a jogszabályok valamilyen kedvezményben részesítik őket, azaz a felnőttképzés piacán ezeket a vállalt többletterheket kompenzálni látják valamilyen támogatás formájában (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 24). A kemény kritikusok azt hangoztatják, komoly **hiba volt bevezetni** párhuzamosan az intézmény-, és program-akkreditációt, ugyanis a kettő közül egy is tökéletesen elegendő lenne, és a két akkreditációs lehetőség közül az intézményekre vonatkozót tartják feleslegesnek (Henczi 2005, 140). Magunk részéről nem értünk egyet ezzel a kritikával, ugyanis az intézmény- és program-akkreditáció más-más területen lát el szűrő funkciót, más-más feltételeknek kell megfelelnie a

⁸⁹ A hazai felnőttképzési szervezetek képzési kínálatát vizsgálva megállapítható, hogy a nyelvi képzések igen kiemelkedő arányt képviselnek az összes képzés között, azok mintegy 15%-át kiteve (Koltai 2005b, 12).

⁹⁰ Ennek a jelenségnek hátterében áll az a tény, hogy a nyelvi képzések esetén szembeötlő a betéti társaságok túlzott dominanciája, a szervezetek közötti létszámukat illetően ugyanis 50%-kal vannak magasabban képviselve létszámarányuknál (Koltai 2005b, 20). A betéti társaságok személyegyesítő jellege, jellemzően kismértékű tőkebefektetése pedig sok esetben nem teszi lehetővé a több 100.000 forintra (intézmény-akkreditáció iránti kérelem esetén a díj 400.000 Ft) tehető akkreditációs költségek megfizetését.

kérelmező intézménynek, ha az egész intézményt, vagy ha csupán egy programot kíván akkreditáltatni. Az értékelendő területek mássága miatt így egyik akkreditáció sem válthatja ki a másikat. Különösen helyesnek tartjuk az akkreditációs szabályok 2006-os szigorítását, amelynek megfelelően már csak akkreditált programmal rendelkező felnőttképzési intézmény kérelmezheti az intézmény-akkreditációt, ezzel egy további szűrést beiktatva az akkreditálási folyamatba.

A véleményeket figyelembe véve megállapíthatjuk, nagyon időszerű volt a minőségirányítás bevezetése a felnőttképzés területén, mivel ez az a terület, amely a képzési rendszerből a legszorosabban kapcsolódik a munka világához, a gazdasághoz, ahol pedig a minőségirányítási rendszerek kiépítése minden gazdasági szervezet számára alapvető követelmény, a siker egyik kulcseleme. A felnőttképzési akkreditáció céljaként Bertalan et al. a jogszabályoknak megfelelő, vevőközpontú, partnerközpontú működés biztosítását, a képzésben résztvevők, valamint az állami források védelmét, és az intézményi tevékenység nyilvánosságának fenntartását emeli ki (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 7). Ezt a sort meglátásunk szerint még ki kell egészíteni egy inkább látens módon jelen levő céllal. Az egész felnőttképzési piac minőségének javítása, serkentése az, amely túlmutathat az akkreditáción, és hosszabb távon hozzájárulhat a felnőttképzés minőségének fejlesztéséhez. Tehetné ezt elsősorban azáltal, hogy a csupán nyilvántartásban szereplő, akkreditációt nem szerző felnőttképzési intézmények remélhetőleg egyre nagyobb számban fogják kérni akkreditálásukat, hiszen szeretnének a hitelesített intézmények egyre népesebb táborába tartozni.

A fogalmi, történeti, elméleti alapok meghatározását követően a dolgozat második nagy részében áttérünk empirikus kutatásunk bemutatására. Először meghatározzuk kutatásunk célját, módszereit, majd felvázoljuk kutatási hipotéziseinket, ezt követően röviden bemutatjuk a kutatási előzményeket: milyen korábbi kutatások emelhetők ki a felnőttképzést vizsgáló elemzések közül, amelyek érintették a felnőttképzés intézményrendszerét, vagy valamely intézménytípusát, emellett pedig meghatározó szempontként a minőségirányítás, akkreditáció kérdéskörét. Ezt követően a kérdőív részletes elemzésével megalapozzuk az eredmények bemutatását.

4. Akkreditált felnőttképzési intézmények vizsgálata az Észak-Alföldi régióban

A felnőttképzési intézmények a rendszerváltás óta eltelt két évtizedben, az első Felnőttoktatási Atlaszok elkészülése (v. ö. Bajusz – Hinczen – Horváthné 1998-1999; Juhász 2002), a felnőttképzési törvény megszületése óta szabályozottabb keretek között végeznek felnőttképzési tevékenységet. A felnőttképzési törvény lehetőséget biztosít a felnőttképzési intézmények számára arra, hogy az egyes szervezetek megkülönböztessék magukat a felnőttképzési tevékenység végzése alapján, az akkreditált státusz ugyanis minőségi differenciálás nyújtotta piaci előnyökkel jár (v. ö. Henczi 2005).

Ma Magyarországon mintegy tízezer cég/szervezet tevékenységi körében van feltüntetve a felnőttképzési tevékenység. Ebből hozzávetőlegesen ötezer szervezet végez valóban ilyen tevékenységet a regionális munkaügyi központok nyilvántartása alapján. Ezen belül jelenleg mintegy 1400 felnőttképzési intézmény és szervezet rendelkezik akkreditált státusszal⁹¹ (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2008). Az intézmények ilyen magas száma azt mutatja, hogy a felnőttképzési tevékenységet rendszeresen végzők egyharmada rendelkezik olyan tanúsítvánnyal, amely azt jelzi, hogy az állami elvárásoknak megfelelően működik, eleget tesz a törvényi előírásoknak. Ennek ellenére Koltai kutatásának eredménye is azt mutatja, a megfelelő minőségi követelmények betartása nem működik hiányosságok nélkül az egyes intézmények szintjén (Koltai 2005b, 5), amely megállapítást saját kutatásunk is alátámaszt.

⁹¹ Bonyolította az elemzést, hogy számos olyan szervezet tevékenykedik a felnőttképzési piacon, amely tevékenysége kiterjed több megye, akár az egész ország területére, mivel több telephellyel is rendelkezik, de akkreditáltatva csak a központi intézmény van (Koltai 2005b, 5). Nagyon gyakran találkozhatunk ezzel a részvénytársasági formában működő vállalatok körében, amelyek jellemzően budapesti székhellyel működnek és számos vidéki városban – így Debrecenben is van leányvállalatuk –, de nem szerepelnek az Észak-Alföldi akkreditált intézmények nyilvántartásában, így ezek kutatásunk során vizsgált intézményi körbe nem kerültek be.

4. 1. A kutatás bemutatása

Az empirikus kutatás kiindulópontja az, hogy a magyarországi felnőttképzés helyzetéről, minőségéről, valamint az akkreditált intézmények működéséről nem áll elegendő megbízható információ rendelkezésünkre, viszonylag kevés kutatás készült ebben a témában. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapján⁹² elérhető áttekintés kizárólag az akkreditált intézményekre vonatkozik, az akkreditált intézmények és programok tanúsítványaikban szereplő általános adatokat tartalmazza, így a lajstromszámot, a program/intézmény nevét, címét, a felnőttképzési nyilvántartási számot, valamint az akkreditáció érvényességi idejét, de a minőségirányítási rendszerek bevezetésére már nem tér ki (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2008). Indokolt ezzel a témával foglalkozni, hiszen a rendszerváltás óta eltelt húsz évben nagy számban jöttek létre heterogén minőségügyi szelekciós mechanizmusok, így egyre nagyobb szerepet kapott a minőség biztosításának kérdése a felnőttképzési intézményekre vonatkozóan.

Célunk tágabb kontextusban annak vizsgálata, hogyan alakul az oktatás és társadalom kapcsolata, ki tudja-e szolgálni a felnőttképzés a helyi társadalom igényeit, mennyire beágyazott a képzési struktúra társadalmilag. Szűkebb kontextusban azt elemezzük, hogyan működik az akkreditáció és a minőségirányítás folyamata, milyen problémák merülnek fel ezzel kapcsolatban a szervezetek szintjén és miképpen lehetne orvosolni ezeket.

A kutatás során az adatgyűjtés az egyes intézmények vezetőivel folytatott, kérdezőbiztos segítségével végzett kérdőívkitöltésen alapul. Kutatásunkba a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet adatbázisában szereplő, Észak-Alföldi régióban működő, akkreditált felnőttképzési intézményeket vontuk be (173 intézmény), így a profitorientált gazdasági szervezeteket, állami vagy önkormányzati fenntartású közszolgálati intézményeket (iskolák, felsőoktatási intézmények, Regionális Képző Központok, Térségi Integrált Szakképző Központok), valamint a nonprofit szervezeteket.

A kérdőív segítségével kvantitatív áttekintést kívántunk kapni a régió felnőttképzési helyzetéről. A kérdőív jól tagolt, szerkezetileg áttekinthető (2. számú melléklet), és mivel a kutatás alapját ez jelenti, így egy későbbi egységben ezt részletesebben elemezzük. Módosításokat a kérdőívek összegzésekor nem kellett tennünk.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények felmérése jó alapot biztosít az összehasonlításhoz. Komparatív szempontból vizsgálható, milyen hasonlóságok és eltérések fedezhetők fel az egyes megyék intézményei között. A területi dimenziót azért választottuk, mert kíváncsiak voltunk arra, milyen eltérő sajátosságok jellemzik a három

⁹²A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapja: www.nive.hu.

megye felnőttképzési intézményeit, mennyiben befolyásolja az intézmények létrehozását, fenntartását, minőségirányítási rendszerük működtetését az, melyik megyében működnek. Azt feltételezzük, szoros összefüggés fedezhető fel a megyék gazdasági mutatói és a felnőttképzési piacon megjelenő intézmények aktivitása között. A másik összehasonlítási szempont a profitorientáció, összevetettük a profitorientált, közszolgálati és civil szervezetek jellemzőit. Ezen komparatív szempont mentén történő vizsgálatot azért tartottuk szükségesnek, mert úgy véljük, a profitorientáció jelentős mértékben befolyásolja a felnőttképzési intézmények fenntartását. Sok kérdésben (finanszírozás, képzések, személyi háttér, minőségirányítási rendszer) másképp működnek, mégpedig alapvetően jogi formájuk, profitorientációjuk, finanszírozási sajátosságaik miatt. Feltételezésünk szerint a profitorientált szervezetek számára fontosabb a minőségirányítási rendszer működtetése, így ugyanis piaci előnyhöz juthatnak. Feltételezésünk szerint ezzel szemben a közszolgálati és civil szervezetek esetében a piaci előnyök helyett más, társadalmi szempontok dominálnak.

Hipotéziseinket az elméleti és szakirodalmi alapokra építve alakítottuk ki a korábbi kutatások eredményeit is figyelembe véve. Első feltételezésünk szerint a tanúsított, szabványos minőségirányítási rendszert működtető intézmények kiterjedtebb minőségirányítási ismeretekkel rendelkeznek, mint azok, amelyek csak a Felnőttképzési Akkreditáló Testületnek megfelelő minőségirányítási rendszer alakítottak ki. Második feltételezésünk szerint a tanácsadók igénybevétele nemcsak a szervezet méretétől függ, azt más tényezők is befolyásolják. Harmadik feltételezésünk szerint a rendszerváltás előtt létrejött intézmények számára nagyobb és más jellegű megterhelést jelent a minőségirányítási rendszer kialakítása. Negyedik feltételezésünk szerint az akkreditált felnőttképzési intézmények alapvetően fontosnak tartják a minőségirányítási, akkreditáció rendszer működtetését

4.1.1. Kutatási előzmények

Mivel az akkreditációnak még csak néhány éves múltja van a felnőttképzés területén, megbízható elemzések nagy számban még nem állnak rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy milyen hatást gyakorol a minőségirányítás, akkreditáció a felnőttképzést folytató intézmények teljesítményére, szolgáltatásainak minőségére. A hazai elemzések jellemzően néhány intézmény, szervezet támogatásával valósultak meg, ezek a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, a Nemzeti Szakképzési Intézet és a Nemzeti Felnőttképzési Intézet (jogutód 2007-től a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet).

1998-ban zajlott a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája támogatásával a **Felnőttoktatási Atlasz kutatás**, amely Magyarország megyeszékhelyeinek felnőttoktatási helyzetképét kívánta felvázolni. A kutatás létjogosultságát az adta, hogy a rendszerváltás után egyre nagyobb hangsúlyt kapott a felnőttoktatás és felnőttképzés, amely területén ma is számottevő változások zajlanak. A kutatás célja azonban nem ezeknek a változásoknak a magyarázata, összefüggéseinek feltárása volt, hanem egy helyzetkép felvázolása. A felnőttoktatási atlaszok összeállításával a kutatócsoport hozzá kívánt járulni a hazai felnőttképzési piac intézményeinek feltárásához és alapvető adataik összegyűjtéséhez, amelyek által tendenciák határozhatók meg erről a rendszerváltás óta megváltozott helyzetről. A felmérésben elsősorban az intézmény struktúrájára vonatkozó kérdések voltak dominánsak (jogi forma, központ, munkatársak, finanszírozás, keretfeltételek, tartalmi súlypontok, végzettségek, résztvevők toborzása stb.), amelyek mellett az intézmények kínálatát, PR tevékenységét, más intézményekkel való együttműködéseit és minőségellenőrzési formáit vizsgáló kérdések is szerepeltek (v. ö. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998-1999, 61-81). Juhász „A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében” című disszertációjában a Felnőttoktatási Atlasz kutatás második fázisában Hajdú-Bihar megye összes településének felnőttképzési intézményeit vizsgálta, külön kitérve a felnőttoktatási intézmények Hajdú és Bihar térség közötti különbségeinek, valamint a profitorientált és nonprofit szervezetek eltérő jellemzőinek elemzésére (Juhász 2005, 80-81).

A Felnőttoktatási Atlasz után a kutatások a felnőttképzési törvény 2001-ben történő megjelenését követően kerültek előtérbe, a Nemzeti Szakképzési Intézet és a Nemzeti Felnőttképzési Intézet karolta fel az ilyen jellegű kezdeményezéseket, adott megbízást különböző felmérések elvégzésére.

Meghatározó jelentőségű a **Koltai** által 2004 végén vezetett, hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről, valamint azok akkreditált programjainak helyzetéről

végzett felmérés⁹³. A hazai felnőttképzési szervezetek tanúsított programjainak helyzetéről folytatott elemzésben vizsgálati szempontok között szerepelt többek között az, milyen tipikus nehézségekkel kellett szembenézniük a szervezetnek az akkreditáció során, merült-e fel többletköltség, milyen költségvonzata volt a folyamatnak, milyen előnyökkel járt a tanúsítvány megszerzése, hogyan használták fel a többletbevételeket. Ezeket a szempontokat a szerző képzési formánként, régiónként vizsgálja tanulmányában (Koltai 2005a, 7). A hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről készített elemzésben a három fő vizsgálati szempont a kutatásba bevont szervezetek szervezeti formája, a földrajzi elhelyezkedés és a képzési kínálat volt, ezek összefüggéseit tárta fel a szerző tanulmányában (Koltai 2005b, 6). Az akkreditált felnőttképzési szervezetek területi eloszlásából a szerző azt a fontos következtetést szűrte le, hogy az egyes megyék, illetve régiók gazdasági helyzete, valamint a régió felnőttképzési szervezeteinek minősége között nem fedezhető fel szignifikáns összefüggés (Koltai 2005b, 110). Koltai kutatásában az Észak-Alföldi régió – bár a GDP adatok alapján, a gazdasági fejlettséget tekintve utolsó helyen szerepelt – az akkreditált felnőttképzési intézményeket tekintve biztos második a fővárost is magában foglaló Közép-Magyarországi régió mögött (Koltai 2005b, 10). A régió fejlettsége és akkreditált felnőttképzési intézményeinek száma között fellelhető fordított arányosság meglátásunk szerint azzal indokolható, a fejletlenebb régiók gazdasági lemaradásukat képzések szervezésével kívánják kompenzálni. Ennek hátterében az oktatás és gazdaság közötti igen szoros összefüggés áll, a GDP növekmény egy része ugyanis egyértelműen az oktatás fejlesztéséből ered⁹⁴, vagyis a gazdaság számára elengedhetetlen a szellemi tőke.

Bertalan és munkatársai 2007 elején felmérés folytattak akkreditált felnőttképzési intézmények, valamint szakértők körében. Az intézményi kérdőíves vizsgálat keretében 200 akkreditált intézmény kapott meg egy minőségirányítással, akkreditációval kapcsolatos kérdőívet, közülük 104-en küldték vissza válaszaikat. A kutatás másik része az akkreditációs ellenőrzés során szerzett szakértői tapasztalatok összegyűjtésére vonatkozott és a kérdezés interjú formájában történt. Tíz, véletlenszerűen kiválasztott szakértőt kérdeztek meg, akik már legalább négy alkalommal vettek részt a Felnőttképzési Akkreditáló Testület ellenőrzésében. A kérdések az intézményi és a szakértői kérdések alkalmával megegyeztek, elsősorban az akkreditáció megszerzése iránti motiváció, felmerülő nehézségek, hasznosság, alkalmazott

⁹³ A kutatás módszertanát tekintve, a felmérés kérdőíves felmérés volt, amelynél a kérdőívet kitöltők egyben személyes interjún keresztül mondhatták el kiegészítő véleményeiket. A kutatás során 349 intézményi akkreditációval rendelkező felnőttképzési szervezettől érkeztek vissza adatok, ez a kutatás lefolytatásának idején az összes szervezet mintegy 35%-át tette ki (Koltai 2005b, 6).

⁹⁴ 1994 és 2004 között az egy főre eső GDP-növekménynek legalább a fele a legtöbb OECD országban a munka növekvő termelékenységének tudható be, ami, nem kizárólag az oktatásnak köszönhető, de szerepe mindenképpen meghatározó abban. Megállapítható, hogy minden oktatási év általában 3-6% közöttire becsült hosszú távú hatást gyakorol a gazdasági teljesítményre (v. ö. OECD 2007).

önértékelési módszerek felmérésére irányultak, és a CQAF modell⁹⁵ bevezetésének előkészületi munkájához tartoztak (Bertalan 2007, 12-19).

2006 novemberében **Deliné** és munkatársai az iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények körében végeztek reprezentatív felmérést, eredményeiket 2007 májusában publikálták. A vizsgálatok célja az intézményekben működő minőségirányítási rendszerről való rendszerezett információ szerzése volt. Minden második iskolarendszerű szakképzést folytató intézmény számára postáztak kérdőívet (510 darab), amelyből 278 értékelhető kérdőív érkezett vissza, ezek feldolgozását végezték el. A felmérés a minőségirányítási rendszerek kiépítésének, működtetésének viszonyait tárta fel, kitérve a más intézményekkel való együttműködés jelentőségére is (Deliné 2007). A vizsgálat eredményei néhány ponton összevethetőek a mi kutatásunk eredményeivel, azonban az intézményrendszer alapvető eltérései miatt ezeket az esetleges összefüggéseket fenntartással kell kezelnünk.

S. Arapovics a felnőttképzéssel foglalkozó civil szervezeteket vizsgálta 2007. március és június között. A felnőttképzési nyilvántartásból és a KSH címlistából összesen 1375 intézménynek küldtek ki kérdőívet, amelyből 135 nonprofit szervezet kitöltött kérdőíve volt feldolgozható. Ezzel párhuzamosan feltáró jellegű mélyinterjúk felvételére került sor félig strukturált interjú eszközével élve. A szerző 15 felnőttoktatási szakértőt választott ki olyan módon, hogy a nonprofit szektor jellegzetes sokszínűsége reprezentálásra kerüljön. S. Arapovics kutatása eredményeképpen a nonprofit szektor általános ismérveit újabb jellemzőkkel egészítette ki, kitérve a finanszírozás, infrastruktúra, humánerőforrás, képzési paletta sajátosságaira is (S. Arapovics 2007).

A bemutatott kutatások alapvetően a felnőttképzési intézményrendszer egészével, vagy annak csupán egy speciális intézménycsoportjával foglalkoznak, így S. Arapovics a civil szervezeteket, Deliné pedig az iskolarendszerű képzést folytató intézmények körét vizsgálta. Az akkreditáció jelenségének vizsgálatával Koltai foglalkozott, Deliné és Bertalan a minőségirányítási rendszerek működését tárta fel, mindez tehát azt mutatja, kutatásunk valóban hiánypótló, korábban a felnőttképzési minőségirányítás, akkreditáció jelenségét feltáró kutatás nem készült.

⁹⁵ Common Quality Assurance Framework = Közös Minőségbiztosítási Keretrendszer

4.1.2. A vizsgálat szerkezete

A vizsgálat egységes módszertani szempontok szerint történt, amelyeket a kérdezőbiztosokkal is ismertettünk. A kutatás eredményeinek tárgyalása előtt fontosnak tartjuk a vizsgálat szerkezeti elemeinek, valamint folyamatának bemutatását.

A **kérdőív** (2. számú melléklet) negyvennégy kérdésből áll, amelyek között egyaránt találunk nyitott⁹⁶ és zárt kérdéseket a lehető legátfogóbb áttekintés biztosítása érdekében. Bevezető részében a kutatás célkitűzésének ismertetése mellett felhívtuk a figyelmet az eredmények nevesítés nélküli, összegezve történő felhasználására és a válaszadás önkéntességére. Az általánosabb, intézmény jellemzőinek feltárására irányuló kérdések felől jutottunk el az intézmény minőségbiztosítási rendszerének elemzéséhez, valamint az akkreditációval kapcsolatos tapasztalatok vizsgálatához, a kutatásban használt kérdőív így három fő egységre tagolódik: a felnőttképzési intézmények, vállalkozások általános működésére, a minőségirányítási rendszer működtetésére, valamint akkreditációjának vizsgálatára helyezve a hangsúlyt.

Az intézmény **általános jellemzőinek** feltárására vonatkozó részben választ vártunk arra a kérdésre, mikor és milyen formában jöttek létre ezek a szervezetek, amely szempontok alapján differenciálhatók, mégpedig aszerint, milyen múlttal, tapasztalattal rendelkeznek a felnőttképzés terén. A jogi forma vizsgálata különösen fontos volt a profitorientált és a nonprofit formában működő intézmények elkülönítése, összehasonlítása szempontjából. Felmértük azt is, milyen személyi állomány segíti működésüket és milyen forrásokból tudják tevékenységüket finanszírozni, mennyire tudnak önállóan működni, mennyiben támaszkodnak csupán egy forrásra, vagy állnak akár több lábon a finanszírozást tekintve, de a kérdés jellege miatt pontos számadatokra való rákérdezés helyett csak a támogatási eszközök forrására vonatkozó kérdés szerepelt a kérdőívben. Keretfeltételek vizsgálatával továbbiakban nem foglalkoztunk, inkább a tartalmi súlypontok vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt az intézmény általános jellemzőinek feltárása során. Így több kérdés is irányult az intézmény által nyújtott képzések kategóriáira (általános, nyelvi, illetve szakmai képzés), területeire (OKJ szakmacsoportok szerint), valamint a szerezhető végzettségre. Az éves szinten szervezett programok és a képzésben részt vevő felnőttek száma segítséget nyújt az intézmény finanszírozásának, elismertségének, népszerűségének és kínálati sokszínűségének megállapításához. Az intézmény által nyújtott felnőttképzési szolgáltatások felmérésére

⁹⁶ Nyitott kérdések (39., 40., 41. kérdés) esetén válasz-kategóriákat határoztunk meg az intézmények által adott válaszok alapján, és az intézmények válaszait ezekbe soroltuk be.

szolgáló kérdéssel pedig a szervezet társadalmi felelősségvállalási hajlandóságára vonatkozóan kívántunk adatokat szerezni.

A **minőségre** vonatkozó kérdések között először a minőségirányítási rendszer típusára vonatkozó kérdéssel találkozunk, amely segítségével azt kívántuk felmérni, melyik rendszer alkalmazása a leggyakoribb a felnőttképzési intézmények körében, és melyek azok, amelyek kevésbé terjedtek el (még) hazánkban. Több kérdés irányult annak feltárására, milyen nehézségekkel szembesültek az intézmények a minőségirányítási rendszer kialakítása során, fordultak-e a külső tanácsadóhoz, milyen formában kapták a legtöbb támogatást, mit értékeltek a leginkább hasznos segítségnek. Célunk annak vizsgálata és megértése volt, hogyan került kiépítésre a valóságban a minőségirányítási rendszer, milyen problémák merültek fel ezzel kapcsolatban, és miképpen lehetne ezeket orvosolni. Rákérdeztünk arra is, milyen hatást gyakorolt az intézmény szerint képzési tevékenységük minőségére ez a rendszer, javította-e annak működését. Több kérdés irányult a minőségcélok meghatározására, elérésének értékelésére, számszerűsített mérőszámok használatára és az intézmény által gyűjtött adatokra. Ezen kérdésekre adott válaszokból az intézmény működésének tudatosságára, az eredmények mérése iránti elhivatottságukra kívántunk következtetni. A megvalósított fejlesztésekre, fejlesztési perspektívákra, dolgozók, oktatók képzésére vonatkozó kérdések segítségével szintén az intézmény hozzáállására, a kihívásoknak való megfelelési képességére és hajlandóságára vonatkozóan szereztünk információkat.

A kérdőív harmadik részében az **akkreditációs** követelményeknek megfelelő működést vizsgáló kérdések szerepelnek. Ezek egy része objektív, tényekre kérdez rá, másik része pedig a válaszadó szubjektív véleményének feltárására irányul. Objektív kérdés így az intézményakkreditáció megszerzésének időpontjára irányuló kérdés, amely az intézmény létrejöttével összevetve utalhat arra, mennyire tartotta fontosnak az intézmény az akkreditáció megszerzését. Hasonló objektív kérdések irányulnak annak megismerésére, mennyire vannak tisztában az intézmények kötelezettségeikkel (például tervezéshez szükséges dokumentumok megléte vagy hiánya, önértékelési rendszer működtetése). Vizsgáltuk az intézmények motivációját, milyen megfontolásból kérték akkreditálásukat, szükséges vagy előremutató lépésnek tekintették azt, amiből – a válaszokat más kérdésekre kapott válaszokkal összevetve – szintén következtetések vonhatók le. Kíváncsiak voltunk arra is, mi a partnereik véleménye a minőségirányítási rendszer működtetéséről, mennyire fontos vagy esetleg közömbös ez számukra. Nyitott kérdések irányulnak az akkreditáció legfontosabb előnyének, hátrányának meghatározásra, valamint arra, milyen változás bevezetését tartaná szükségesnek a válaszadó az intézmény-akkreditáció rendszerére vonatkozóan. Az utolsó három kérdés az akkreditáció lényegi elemeinek értékelésére irányult, így arra, a válaszadó meglátása szerint milyen

mértékben alkalmas az akkreditáció bizonyos tényezők mérésére, milyen arányú változást hozott az intézmény életében, illetve mennyire ért egyet a válaszadó négy, az akkreditációra vonatkozó állítással, amelyek annak szükségességére, hasznosságára utaltak.

Kutatásunkhoz kiindulópontként használtuk a korábban említett munkákat: a Felnőttoktatási Atlasz kutatáshoz, a szakértői felméréshez, valamint az iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények minőségirányítási helyzetének feltárására irányuló kutatásokhoz összeállított kérdőívből néhány kérdést átvettünk, hogy eredményeinket összevethessük azok megállapításaival.

A felnőttképzési intézmények felmérése 2008. szeptember és decembere között zajlott, az intézményeket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet akkreditált felnőttképzési szervezetekre vonatkozó nyilvános adatbázisa 2008. szeptember 1-jei adatok figyelembevételével kerestük fel. 2008 augusztusában próbakérdezéseket hajtottunk végre néhány felnőttképzési intézménynél, amely eredményei alapján egyes kérdéseket módosítottunk, pontosítottunk, sorrendjüket megváltoztattuk a jobb értelmezhetőség érdekében. A vizsgálat folyamatában kutatásunk során a régióban működő összes akkreditált felnőttképzési intézményt fel kívántuk keresni, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapján megtalálható akkreditált intézmények adatbázisából indultunk ki, a Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő összes ilyen intézményt kigyűjtöttük, és a listát a kérdezőbiztosok rendelkezésére bocsátottuk. A kérdezőbiztosokat felkészítettük kutatási szeminárium keretében, a kutatásra vonatkozó minden fontos információval elláttuk őket, részletesen átbeszélve az egyes kérdéseket az azokra adható válaszokkal együtt. A kérdezőbiztosok látogatása előtt telefonon felvettük a kapcsolatot az adott intézménnyel és tájékoztattuk a kutatásról, a kérdező érkezéséről, így az intézmények dolgozói nagyobb bizalommal fogadták kérdezőbiztosainkat. Az egyes intézményekkel az időpont-egyeztetés már a kérdezőbiztosok feladata volt, sokszor azonban a többszöri megkeresés ellenére is elutasításba ütköztek.

Összesen 140 intézmény vezetőjével sikerült kitölteni a kérdőívet a régióban működő 173 akkreditált felnőttképzési intézmény közül (5. számú melléklet), tehát az intézmények 80%-a válaszolt az általunk feltett kérdésekre, csupán 20%-uk utasította el a válaszadást, amelyek településtípusokra lebontott adatait a következő táblázat szemlélteti.

2. táblázat: Kutatásunk során megkeresett és válaszoló akkreditált felnőttképzési intézmények megyénként és településtípusonként

	Település-típus	Települések száma	Akkreditált intézményekkel rendelkező települések száma	Talált intézmények száma	Elutasító intézmények száma	Válaszadó intézmények száma
Hajdú-Bihar megye	megyei jogú város	1	1	50	11	39
	város	20	5	15	2	13
	község	61	0	0	0	0
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	megyei jogú város	1	1	49	10	39
	város	23	9	23	5	18
	község	205	4	4	1	3
Jász-Nagykun-Szolnok megye	megyei jogú város	1	1	20	1	19
	város	16	4	12	4	9
	község	60	0	0	0	0
Összesen		388	25	173	33	140

A kérdezőbiztosok nem minden esetben jártak sikerrel, különböző problémákat regisztrálhattunk. Találkoztunk olyan intézménnyel, ahol azért nem készült kérdőív, mert már évek óta nem foglalkoztak felnőttképzéssel, és akkor is csak rövid ideig (néhány hónapig). Néhány intézmény összevonásra került más intézménnyel, így a megváltozott összetétel miatt nem tudott volna hiteles tájékoztatást nyújtani az intézmény szervezeti viszonyaira vonatkozóan (4 intézmény). Több intézménynél előfordult, hogy telefonon nem volt elérhető, postai megkeresésre sem reagált (13 intézmény). Akadtak olyan szervezetek is, amelyek a hivatalos tanszéki megbízólevél bemutatása után is elzárkóztak a válaszadástól, arra hivatkozva, semmilyen információt nem adnak ki működésükre vonatkozóan (16 intézmény). Az együttműködő intézményeknél a kérdőívek lekérdezése nem jelentett problémát a kérdezőbiztosok számára, mivel részletes felkészítést kaptak az egyes kérdésekre vonatkozóan. Minden interjú előtt röviden ismertették a kutatás célját, módszerét, majd lekérdezték a kérdőívet. A kérdezőbiztosok arról számoltak be, hogy összességében minden partnerrel sikerült jó kapcsolatot kialakítani, és a kérdőíveket megfelelően kitölteni, sőt, több válaszadó érdeklődött a kutatás további eredményeiről is, mert fontosnak és aktuálisnak tartja ezt a témát.

Az ilyen módon nyert adatok feldolgozása SPSS program segítségével történt, gyakoriság, lineáris regresszió-analízis, varianciaanalízis, korreláció vizsgálat és kereszttábla-elemzések segítségével kerestük az összefüggéseket a rögzített adatok között. Az ilyen módon

szerzett információkat ezen kívül összevetettük más kutatások, szakirodalomban fellelhető elemzések eredményeivel, végig szem előtt tartva a komparatív szempont fontosságát.

A fentebb ismertetett módon elkészült kutatás összesített eredményeit tartalmazza ez a disszertáció, a következő alfejezetekben már a konkrét adatok, statisztikák ismertetésével foglalkozunk.

4.2. A kutatás fő eredményei

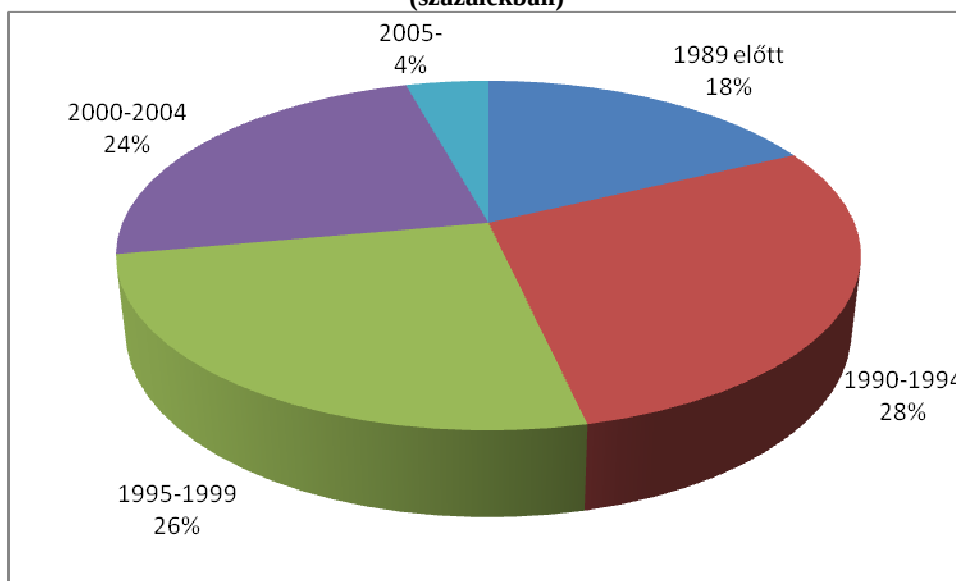
Kutatásunk eredményeinek bemutatása során először az intézmények általános jellemzőit, a független változókat vázoljuk fel az alapsokaság jellemzése során, majd ezt követően áttérünk a hipotéziseink vizsgálatára, elemzésére.

4.2.1. Alapsokaság jellemzése

Alapsokaságunk az Észak-Alföldi régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények köre, ebben a fejezetben a kutatásban használt fontosabb független változók bemutatására vállalkozunk.

Az intézmények **alapítási** évének vizsgálatát⁹⁷ követően megállapíthatjuk, a régióban a rendszerváltást követően viszonylag egyenletesen jöttek létre felnőttképzési területen tevékenykedő intézmények, szervezetek, azok legnagyobb része 1990 és 1999 között alakult, ezt mutatja be az 1. ábra:

1. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények létrejöttének ideje (százalékban)



⁹⁷ Külön kategóriát határoztunk meg az 1989 előtt létrejött intézmények számára, majd 1990 után 5 éves intervallumokat vizsgáltunk, mivel itt nem tudtunk a kategorizálás során olyan konkrét időpontokból kiindulni, amelyek meghatározó jelentőségűek lettek volna a felnőttképzési intézmények létrehozására vonatkozóan.

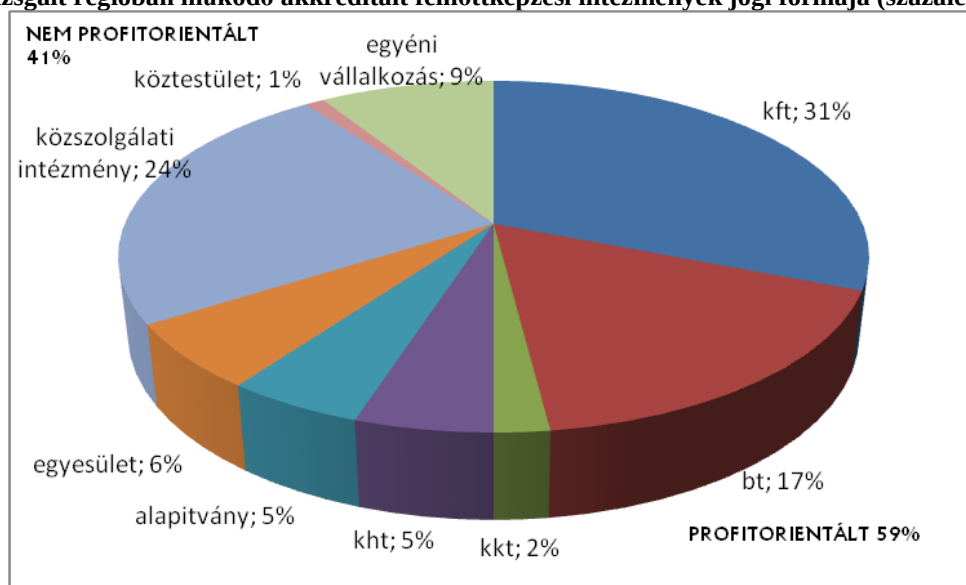
A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények mintegy hatoda a rendszerváltás előtt jött létre, amikor még jellemzően állami monopólium volt az oktatás, képzés. A szorosan vett felnőttoktatás intézményrendszerét az 1980-as évek végéig a köz- és felsőoktatási intézmények mellett az ágazati szakmai továbbképző központok és néhány nyelviskola alkotta. Szinte valamennyi közszolgálati (kölségvetési/önkormányzati) intézmény formájában működött, igen magas az iskolák, szakiskolák, gimnáziumok, közművelődési intézmények aránya, hiszen az állami fenntartású, felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek másik jelentős súlyú intézménytípusa – a Regionális Képző Központ – csak a kilencvenes évek közepe után jött létre (Bajomi – Szabó – Tóth 1997, 36-37). A rendszerváltás jelentős fejlődést indított el, az 1989-'90 előtt létrejött intézmények nemcsak átvészelték a rendszerváltást, hanem bizonyos mértékben át is alakultak az új körülményekhez igazodva (Bajusz – Hinzen – Horváthné 1998-1999, 78). Munkánkban különös figyelmet szenteltünk annak vizsgálatának, hogyan sikerült ezeknek az intézményeknek alkalmazkodniuk változásokhoz.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények több mint negyede a kilencvenes évek első felében jött létre, aminek háttérében áll az a tény, hogy a munkanélküliség megjelenésével, a munkanélküliek számának emelkedésével párhuzamosan a felnőttképzés is felértékelődött a rendszerváltást követő időszakban. A gazdasági szerkezetváltás egyes következményei – új technológiák, új szakmák megjelenése és a tömegessé váló munkanélküliség – jelentős mennyiségi keresletet teremtettek a képzések területén (Bajomi – Szabó – Tóth 1997, 35), amely szükséglet kielégítésére viszonylag nagy számban jöttek létre ebben az időszakban felnőttképzési intézmények, így a kilencvenes évek közepére kialakult a felnőttképzés kínálati piaca. Koltai kutatása során megállapította, hogy a rendszerváltást követő években bejegyzett vállalatok közül több mint tízezer tevékenységei között felsorolta a felnőttképzést (Koltai 1996, 57), gyorsan nőtt tehát a felnőttképzéssel foglalkozó vállalatok száma, kihasználva a jog által teremtett lehetőségeket.

A régióban működő akkreditált intézmények közel negyede a kilencvenes évek második felében jött létre, majdnem ugyanennyi új intézménnyel találkozhattunk a 2000-es évek első felében. Az új évezredben fokozatosan enyhült az 1990-es évtizedre jellemző vállalkozói „boom”, ennek eredményeként mérsékeltebb ütemben emelkedett a regisztrált vállalkozások száma a régióban. Adataink egyértelműen azt mutatják, 2005 után viszonylag kevés új intézmény jött létre, illetve, ha hoztak is létre intézményeket, azok még az azóta eltelt időben nem akkreditáltatták magukat. Ennek háttérében feltételezésünk szerint az a körülmény állhat, hogy a felnőttképzés piaca ma már alapvetően kínálati piac, ahol nagy számban vannak jelen felnőttképzési szervezetek. Ennek következtében egyre nehezebb

megtalálni azt a piaci részt, amely hozzásegíthet egy frissen alapított intézményt ahhoz, be tudjon lépni erre a piacra és sikeresen tudjon működni. A kilencvenes évek vállalatalapítási hullámának hatására az évtized közepére kialakult egy többpólusú felnőttképzési intézményrendszer változatos **jogi formákkal**, ahogyan ennek folyamatát a 1.3. alfejezetben részletesen be is mutattuk. Ha a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények profitorientációját vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az intézmények nagyobb része, mintegy háromötöde profitorientált, a maradék kétötöd rész pedig közszolgálati és nonprofit szervezetekből tevődik össze. (2. ábra) (Adatbázisunk profitorientációs szempont szerinti elemzésének eredményeit az 4.2.4. alfejezetben foglaljuk össze)

2. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények jogi formája (százalékban)



Először a profitorientált szervezeteket sorba véve a korlátolt felelősségű társaságokat kell kiemelnünk, a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények között legmagasabb arányban vannak jelen, közel minden harmadik intézmény ebben a formában működik. Koltai országos kutatásában is meghatározó arányban képviseltették magukat ezek a vállalkozások, az Észak-Alföldi régióban a 2004 végén arányuk 19% volt (Koltai 2005b, 39). Ehhez képest jelentős emelkedést tapasztalhatunk, ugyanis arányuk 2008 végére közel másfélszeresére nőtt. A korlátolt felelősségű társaságok nagyszámú alapításának hátterében több tényező is állhat, így a betéti társasághoz, egyéni vállalkozáshoz képes nagyobb PR értékük, társadalmi elfogadottságuk mellett jelentősebb tőkeképeségük (ebben hozott változást az új gazdasági törvény, a 2006. évi IV. törvény, amelynek 114.§ (1) kimondja: „A törzstőke összege nem lehet kevesebb ötszázezer forintnál”, amely a korábbi 3 millió forintos összeg miatt szintén kedvez ezen társasági forma alapításának). A korlátolt felelősségű társaságok mellett nagy arányban találunk betéti társaságokat és közszolgálati intézményeket, így ez a három jogi forma a leggyakoribb a régióban.

Nagyon érdekes a korlátolt felelősségű társaságok és betéti társaságok aránya, amíg ugyanis a felnőttképzésben működő, akkreditált intézmények között mindhárom megyében a korlátolt felelősségű társasági formával találkozunk leggyakrabban, addig az oktatásban az Észak-Alföldi régióban működő regisztrált oktatási vállalkozások körében megállapíthatjuk, hogy a betéti társasági forma mintegy háromszor olyan gyakori, mint a korlátolt felelősségű társasági forma. A KSH Észak-Alföldi régióban működő oktatási vállalkozásainak adatai szerint 2008 szeptemberében 5917 regisztrált vállalkozás közül 191 működik korlátolt felelősségű társasági és 681 betéti társasági formában, tehát három és félszer annyi betéti társaságot találunk ezen a területen, mint korlátolt felelősségű társaságot (Központi Statisztikai Hivatal 2008b). Ennek az eltérésnek hátterében az a tény állhat, ha alapítanak is betéti társaságot felnőttképzési tevékenység folytatására, kevesebbet akkreditáltatnak, valószínűleg tőkehiány miatt, az akkreditációs költségek kitermelése ugyanis nehezebb feladatot jelent egy kisebb alaptőkével rendelkező betéti társaság számára. A betéti társasági formánál is alacsonyabb tőkeigényű vállalkozási forma az egyéni vállalkozás⁹⁸, jelenleg minden tízedik akkreditált felnőttképzési intézmény ilyen formában működik a régióban, és ezek jellemzően gépjárművezetés-oktatással foglalkoznak.

Viszonylag nagy számban találkozunk közszolgálati intézményekkel is ebben a szférában, minden negyedik akkreditált felnőttképzési intézmény ilyen formában működik. Ide soroljuk a felnőttképzést is folytató szakképző iskolákat és felsőoktatási intézményeket, de ebbe a csoportba tartoznak a Regionális Képző Központok, amelyekből kettő működik a régióban, Debrecenben és Nyíregyházán. Megállapíthatjuk, hogy ezen intézmények aránya majdnem felére csökkent a Koltai kutatásában (Koltai 2005b, 39) bemutatott 2004 végi arányokhoz képest (46%-ról 24%), ahogyan ezt Zachár is előre jelezte tanulmányában (Zachár 2004c, 180). Ennek hátterében a felnőttképzéssel foglalkozó vállalatok számának folyamatos, de mára már egyre kisebb mértékű emelkedése áll.

A klasszikus civil szervezetek is képviseltetik magukat (egyesület, alapítvány hasonló arányban 5-6%) a régióban, arányuk nem változott jelentősen 2004 vége óta (Koltai 2005b, 39), ugyanis a nonprofit szervezeti formákban működő szervezetek ma is az akkreditált felnőttképzési intézmények 11-12%-át teszik ki. S. Arapovics 2007-es áttekintő munkája is 14% körüli arányban határozza meg a civil szervezetek jelenlétét a felnőttképzés piacán⁹⁹ (S.

⁹⁸ Koltai kutatásában az egyéni vállalkozók száma 2004 végén elhanyagolható volt a vizsgált szervezeteket tekintve (Koltai 2005b, 39).

⁹⁹ Érdekes áttrendeződés figyelhető meg az egyes szervezeti formák között. A kilencvenes évek derekán a felnőttképzési szervezetek 80%-a egyesületi formában működött, tíz évvel később ez az arány majdhogynem megfordult, 2004-ben már csak a szervezetek egyharmada működött egyesületként, közel kétharmada pedig alapítványként (S. Arapovics 2007, 57). Tehát a felnőttoktatásban nem a saját tanulási tevékenységüket meghatározó, önfenntartó, öntevékeny társadalmi csoportok intézményesülése vált jellemzővé, hanem a

Arapovics 2007, 33). Az oktatásban, képzésben általában egy-egy piaci szegmenshez kötődnek, piaci részesedésük igen szerény hányadot képvisel (Henczi 2005, 78; v. ö. Juhász 2008c).

Viszonylag kevésbé elterjedt forma a civil szervezetek között a közhasznú társaság, valamint a profitorientált intézmények között a közkereseti társaság és a részvénytársaság¹⁰⁰. A kutatásban az adatok részletesebb elemzése során mindenképpen figyelembe vesszük majd a felnőttképzési intézmények létrejöttének eltérő időszakait, valamint a jogi formák szerinti különbségeket, amelyek a kérdőív egyéb kérdéseire adott válaszok értékelése során fontos szerephez jutnak.

Számos kérdés vizsgálatánál meghatározó jelentőségű változó az intézmények **személyi háttere**: hogyan alakul a teljes- és részmunkaidőben dolgozók aránya, oszlik meg a munkavállalók köre aszerint, andragógiai, adminisztratív, vagy technikai jellegű munkát végeznek. Megfigyeltük, hogy a felnőttképzésben történő oktatói részvétel zömében munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyban (megbízás, vállalkozás) valósul meg¹⁰¹. A helyzetképet tovább torzítja, hogy több felsőoktatási intézmény és középiskola – amelyek főtevékenységük mellett felnőttképzést is végeznek – nem csak az ezen a területen foglalkoztatott munkatársait jelölte meg válaszában, így a kutatásunkban megjelenő eredmény nem biztos, hogy teljes mértékben tükrözi a valóságot.

Megállapíthatjuk, hogy a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része (58,6%-a) csupán 1-4 főt alkalmaz, tehát próbálja minimálisra szorítani alkalmazottainak számát, az intézmények 26,4%-a foglalkoztat 5-9 főt, csupán az intézmények 15%-a tud 10 főnél többet statisztikai állományi létszámában feltüntetni teljes és részmunkaidőben. Érdekes azt is figyelembe vennünk, milyen arányban alkalmaznak az intézmények andragógiai munkatársakat az adminisztratív és technikai dolgozók mellett. Az intézmények több mint egyötöde (21,4%) teljes vagy részmunkaidőben egyáltalán nem

„gondoskodó jellegű”, alapítványi forma. Kutatásunkban ez a tendencia nem érzékelhető, mivel a viszonylag kis elemszám miatt a két klasszikus civil szervezeti forma kiegyenlítetten jelenik meg az Észak-alföldi régióban.

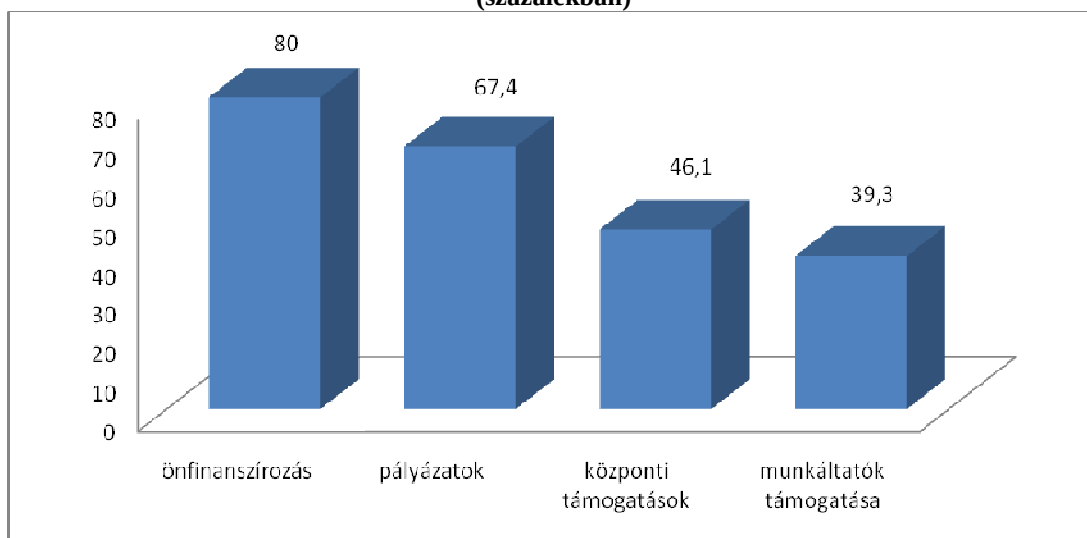
¹⁰⁰ Részvénytársasági formában működő vállalkozással egyáltalán nem találkozunk a régióban a felnőttképzés területén, amely azonban nem egyértelmű a már említett regionális/országos kiterjedtség miatt (Koltai 2005b, 39).

¹⁰¹ Az egyéb jogviszonyban dolgozó oktatókat nem vettük figyelembe a kérdés értelmezésekor. Az erre vonatkozó adatok nagymértékben torzítják az eredményt, mivel nem feltétlenül mutatják a szervezet méretét, teljesítőképességét, több okból is kifolyólag. Egyrészt nem kell hosszú távon terheket, járulékokat fizetnie a szerződéses jogviszonyban álló oktató után, másrészt a megbízással szerződéssel dolgozó oktatóknak egyszerre akár több intézménnyel is állhat fenn ilyen jellegű jogviszonyuk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az oktatók ilyen módon történő alkalmazása nem jelent hátrányt, hiszen így a gazdaság és az oktatás területein tevékenykedő szakemberek aktuális, szerteágazó és naprakész ismeretei kerülnek hasznosításra a felnőttképzésben. A szervezetfejlesztés, illetve szervezeti kultúra szempontjából viszont ez a fajta jogviszony nehezítő körülménynek tekinthető, amellyel az intézményeknek számolniuk kell a célok megvalósítása során (Adorjánhé 2007, 8).

alkalmaz andragógiai munkatársat. Az intézmények 68,6%-a foglalkoztat tíz alatti létszámban ilyen munkatársat és csupán 8,6%-a alkalmaz több mint tíz andragógiai munkatársat.

A személyi háttér biztosításához szorosan kapcsolódó kérdés a **finanszírozás**¹⁰², amely a képzés kiterjesztésének, a képzési létszámok növelésének, a személyi, és a tárgyi-technikai feltételek bővítésének kulcskérdése, meghatározza az intézmény viszonyait, anyagi forrásait, így befolyásolja az intézmények minőségirányításhoz, akkreditációhoz való kapcsolatát, hozzáállását. A felnőttképzés többszatsatnás finanszírozással működtethető (Szép 2004, 5), attól függően, hogy melyik „szereplő” érdekeltsége a legerősebb, illetve kinek a törvényi kötelezettsége a költségviselés (Polónyi 2002, 248), a leggyakoribb finanszírozási formákat mutatja be több válasz megjelölhetősége mellett az alábbi ábra.

3. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények finanszírozási formái (százalékban)



Megállapíthatjuk, hogy a régióban az akkreditált felnőttképzési intézmények legnagyobb része felnőtt tanulói önfinanszírozásával szervezi képzési programjait, ezt követik a pályázati úton nyert forrásokból, a központi (állami, megyei és helyi önkormányzati) támogatásokból, illetve a munkáltatók támogatásával szervezett programok. Kutatásunk eredménye igazolja Polónyi állítását, a hazai felnőttképzési költségmegoszlásról elmondható, igen magas egyéni részvétel jellemzi (Polónyi 1999, 47). Csoma szerint az, hogy a képzési terhek társadalmi megosztása kire, kikre milyen terheket hárít, az állami szerepvállalás mértékén és mikéntjén kívül leginkább attól függ, mennyire van „kint” a felnőttképzés a fizetőképesség által is szabályozott piacán (Csoma 2004b, 26). Kutatásunk eredménye azt tükrözi, a felnőttképzésre jelenleg erőteljesen hatnak a piaci viszonyok, hiszen a felnőttek legnagyobb része maga finanszírozza tanulását, így a kereslet, kínálat erőteljesen hat a felnőttképzési piac alakulására.

¹⁰² Finanszírozásra vonatkozó kérdésünk csak a bevétel szerkezetére irányult, a bevétel nagyságát nem kívántuk feltárni, mert attól tartottunk, hogy ez csökkentené a válaszadási hajlandóságot.

Az egyes finanszírozási források igénybevétele mellett feltártuk azt is, milyen arányban támaszkodnak az intézmények pusztán egy forrásra, és milyen arányban jelöltek meg több válaszlehetőséget is. Viszonylag kevés intézmény tartja fenn magát kizárólag egy finanszírozási forrásból (19,3%), ebben az esetben a legtöbb intézmény a résztvevők önfinanszírozását jelölte meg válaszként (17,9%). Elenyésző viszont azok száma, akik csupán pályázatokból (1,4%), munkáltatói támogatásból (0,7%) vagy központi forrásból (0,7%) finanszírozzák működésüket, minden bizonnyal azért, mert ezt bizonytalannak tartják, vagy nem igazán érzik elégséges forrásnak. Az intézmények nagyobb része (80,7%) több forrásra támaszkodik, több lábon áll, csak így érzi biztosnak a működéséhez szükséges tőke előteremtését, tehát igazolhatjuk Polónyi és Szép többcsatornás finanszírozásra vonatkozó állítását (Polónyi 2002, 248; Szép 2004, 5).

Az intézmény nagyságáról, jelentőségéről, képzési teljesítményéről nyújt tájékoztatást számunkra az éves szinten indított tanfolyamok száma, valamint az éves felnőtt tanulói részvétel. Az intézmények mintegy egyötöde (18,6%) évente minimum egy, maximum négy képzést, **tanfolyamot indít**, amely a felnőttképzési piac túlaprózódásához vezethet. Érdekes eltérés, hogy Juhász kutatásában még az intézmények nagyobb része (85,7%-a) mindössze néhány (1-4) terület képzési kínálatát nyújtotta (Juhász 2005, 147), mára azonban ez az arány szinte teljesen megfordult. Kutatásunk eredménye azt mutatja, az intézmények nagyobb része (55%) jellemzően több mint öt tanfolyam szervezésével érzi működését biztosnak. Ez viszonylagos stabilitást jelent a szervezet számára, így növeli a fenntarthatóságot és úgy tűnik, ez az a határ, amely felett már rentábilisnak tekinthető a képző cég működtetése, fenntartása. Minden negyedik intézmény (26,4%) 21 képzés felett szervez képzéseket, tehát alacsonyabb azon képzők aránya, amelyek nagyon stabilan állnak a piacon, rengeteg képzési lehetőséget biztosítva a tanulni vágyó felnőttek számára.

Hasonló tendencia fedezhető fel a **képzésben részt vevő felnőttek** számának alakulására vonatkozóan. Viszonylag alacsony azon intézmények aránya, amelyek éves szinten 100 résztvevő alatt indítják tanfolyamaikat (24,3%), az intézmények több mint fele (53,6%) évente 100 és 499 résztvevő számára szervezi képzéseit, egyharmaduk (32,1%) pedig 500 feletti felnőtt tanulói létszámról számolt be. Feltételezzük, azok az intézmények, amelyek sok hallgatót képeznek, rugalmasan képesek alkalmazkodni az igények változásához és a gyors felnőttképzési megrendelésekhez, tőkeerősek, piacképes képzéseket kínálnak a felnőttek számára.

A **kínálatot** vizsgálva megállapíthatjuk, legmagasabb a szakmai képzések aránya, ezt követik az általános képzések, majd a nyelvi képzések, amelyek igen magas arányt képviselnek ahhoz képest, hogy ezek csupán egy készség, a nyelvi készség fejlesztését

célozzák meg. Az intézmények képzéseik szervezésekor a hangsúlyt a munkaerőpiacon érvényesülést, elhelyezkedést nagyobb eséllyel biztosító szakmai képzésekre (át-, ki- és továbbképzésekre) helyezik, ehhez képest kissé háttérbe szorul az általános képzés, ahogyan ezt a 1.3. alfejezetben kifejtettük.

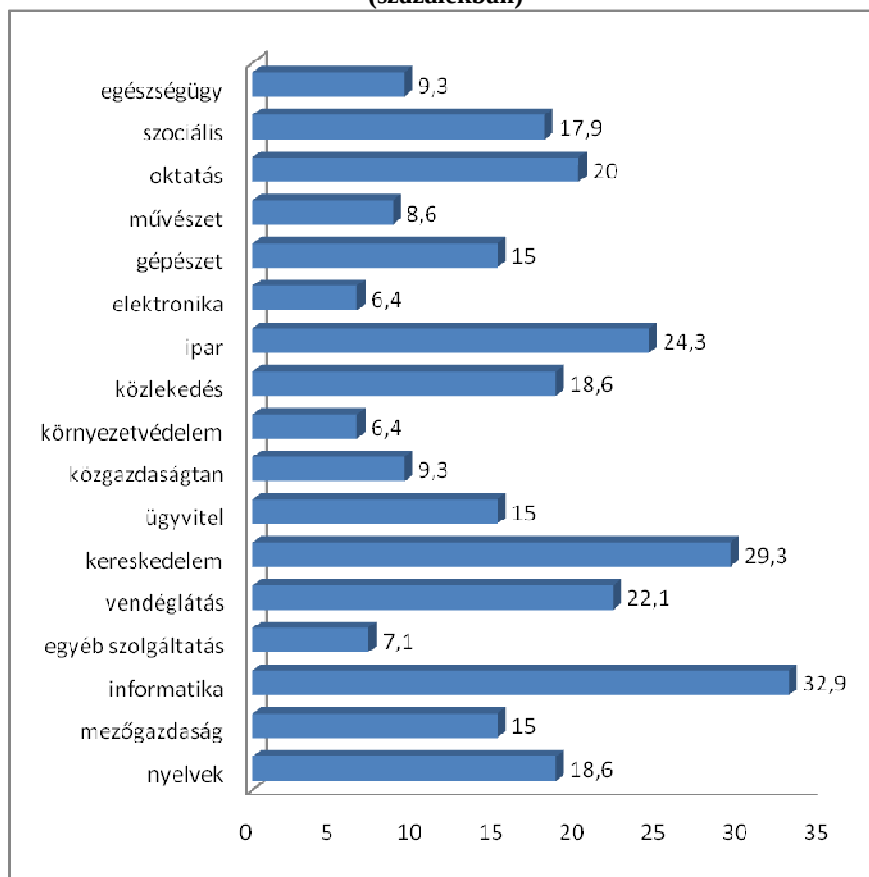
Mivel itt több válasz is lehetséges volt – hiszen egy-egy felnőttképzési intézmény akár több területen is képezhet –, vizsgáltuk azt is, milyen arányban vannak jelen a piacon a három nagy területből csupán egyféle képzést kínáló intézmények és a több területen képző intézményeket. A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények 70%-a specializálódott általános, nyelvi vagy szakmai képzések szervezésére, 30%-a foglalkozik egyszerre több területtel is¹⁰³.

A **képzési területekre** vonatkozó kérdés kategóriáinál az Országos Képzési Jegyzék szakmacsoportjait¹⁰⁴ tartottuk szem előtt, ezért adatsorunkat nem tudtuk összevetni Koltai kutatásának eredményeivel (Koltai 2005b), ő ugyanis a területek meghatározásakor nem az OKJ szakmacsoportjait követte, hanem más, egyéb szempontokat vett figyelembe. A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által nyújtott képzéseket a következő ábrán foglaltuk össze:

¹⁰³ A csupán egy területre specializálódó vagy az egyszerre több szakmaterületet is összekapcsoló képzési lehetőségeket kínáló intézmények kettőssége tetten érhető a tömegmarketing és a termék-megkülönböztető marketing megkülönböztetésében is. A tömegmarketing esetében az intézmény csupán egy féle programot kínál és megpróbálja meggyőzni a felnőtteket, erre van szükségük. A termék-megkülönböztető marketing esetén több programot kínál az intézmény, ezek a programok minőségben és összetételben különbözhetnek. (Kotler – Fox 2001, 16)

¹⁰⁴ A nyelvi képzések csoportja nem szerepel az OKJ-ban, de mivel a felnőttképzési törvény külön kategóriaként említi, és az egyéb válaszok között igen nagy számban megtaláltuk, ezért hoztunk létre erre vonatkozóan egy külön válaszlehetőséget.

4. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzési területei (százalékban)



A képzési kínálat alapvetően a képzési igények mentén alakult ki, így adatainkból a lakosság képzési igényeire is következtethetünk¹⁰⁵. Kutatásunkból megállapíthatjuk, informatikai képzések szervezése a leggyakoribb, ezt követik a kereskedelmi, ipari, vendéglátás-idegenforgalom területéhez tartozó képzések, majd az oktatáshoz kapcsolódó tanfolyamok (pedagógus-továbbképzések), a közlekedési képzések (jogosítvány megszerzésére irányuló képzés), valamint a nyelvi képzések¹⁰⁶, amely képzések szervezésével közel minden ötödik intézmény foglalkozik¹⁰⁷.

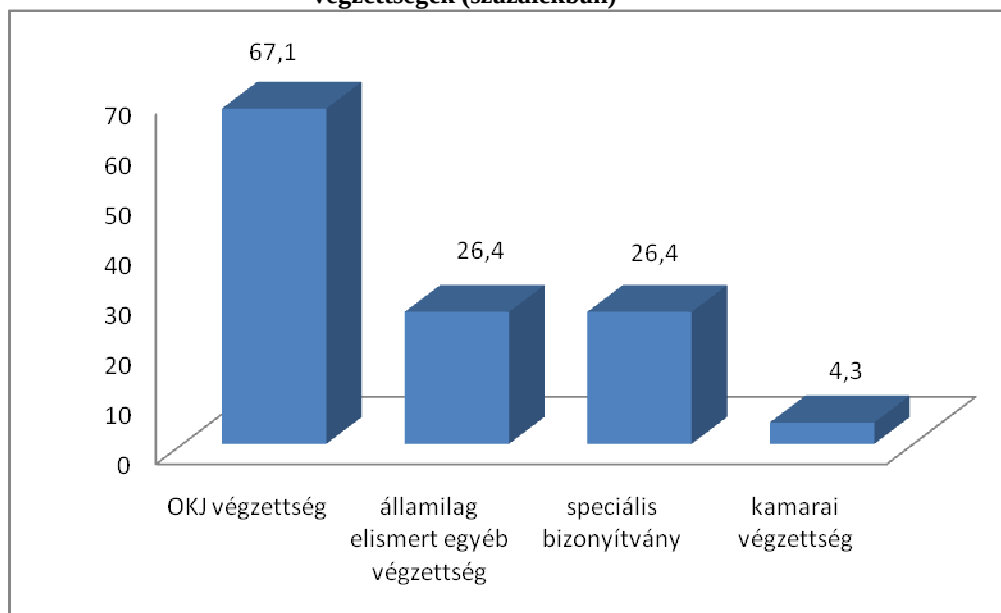
A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által kínált képzések szerethető **végzettség** szerinti kategorizálását a következő ábra mutatja.

¹⁰⁵ Gyakran tapasztalhatjuk azonban, hogy az egyén alapvetően kiszolgáltatott a képzési kínálatnak. Arra a tanfolyamra jelentkezik, amely ingyen van, vagy amihez még jár további támogatás (keresetpótló juttatás), illetve amely elérhető a településén, vagy a legközelebbi felnőttképzési intézményben. Ma még nem élnek olyan tudatosan a felnőttek (főleg az alacsony iskolai végzettségűek), hogy a felnőttképzést a saját emberi erőforrásukba történő beruházásnak fogják fel. Sokkal inkább rövid távú érdekek mentén vesznek részt a felnőttképzésben.

¹⁰⁶ A nyelvi képzések jelentős súlyát több kutatás is alátámasztja (Juhász 2005, 147; Koltai 2005b, 12).

¹⁰⁷ Az egyéb képzések között megtalálható még a biztonságtechnika: személy- és vagyonőr-képzés (3 említés); területfejlesztés, projektmenedzsment témakörébe tartozó tanfolyamok (2 említés); valamint egy-egy említés erejéig tréningek szervezése, civil szervezetek működtetésére irányuló képzés, élelmiszeripar és minőségügy területéhez kapcsolódó képzések.

5. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzéseivel szerezhető végzettségek (százalékban)



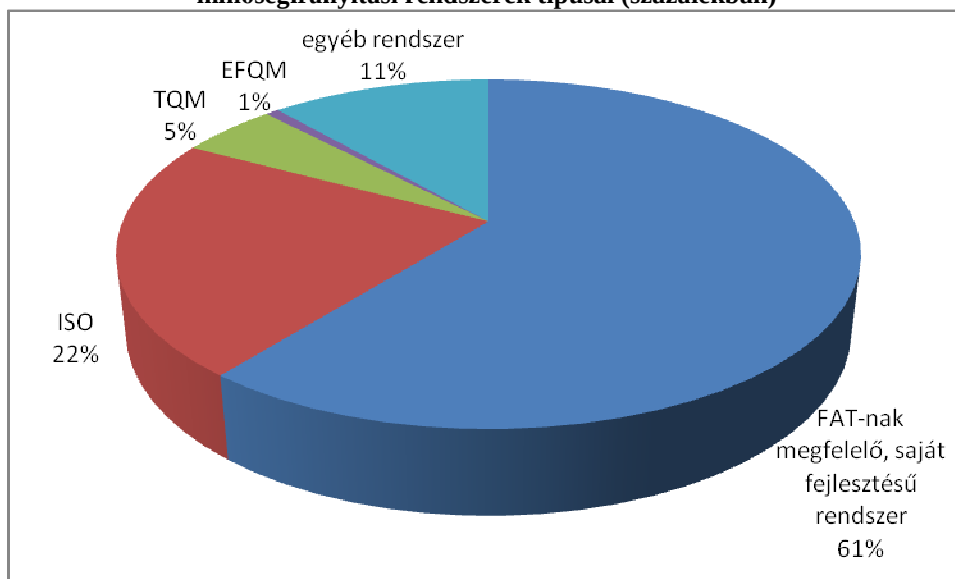
Az intézmények legnagyobb része OKJ végzettséget biztosító képzéseket szervez, ezt követik egyenlő arányban az államilag elismert egyéb végzettséget adó képzések, valamint az intézmény speciális bizonyítványát adó képzései. Kamarai végzettséget csupán közel minden huszadik intézmények ad. Kutatásunk tehát igazolta, a kínált képzések között legmagasabb arányban a szakmai képzéseket találjuk, eredményünk egybecseng Juhász kutatásának megállapításával (Juhász 2005, 95), az általa vizsgált intézmények 64%-a ad ugyanis ki ilyen bizonyítványt, emellett jelentős az államilag elismert végzettségek köre. Juhász vizsgálata arra is rámutatott, az általános képzésnél előtérben levő nyelvi és számítástechnikai képzések körében jellemző a speciális bizonyítványok kiadása (Juhász 2005, 95), amely megállapítás szintén egybeesik kutatásunk eredményével, régióinkban is ez a három végzettség forma (OKJ végzettség, államilag elismert végzettségek, intézmény speciális bizonyítványa) a legelterjedtebb a felnőttképzésben. A felnőtt, ha elkezd valamilyen képzést, tanfolyamot, elsősorban az OKJ végzettséget biztosító formákat preferálja, tehát állam által elismert végzettség megszerzésére törekszik, mert abban bíz, ezzel könnyebben el tud helyezkedni a munkaerőpiacon, és ezáltal a szakképzettség megléte hozzájárul munkaereje értékének növeléséhez. Ezt a tradíciók is alátámasztják, hiszen – ahogyan azt Szilágyi kifejtette munkájában (Szilágyi 2005, 40) – hazánkban elsősorban a papírral, bizonyítvánnyal elismert végzettséget fogadják el. Polónyi és Tímár ezt a tendenciát veszélyesnek ítéli, meglátásuk szerint a képzések gyors, mennyiségi fejlesztési kampánya kezdődött el, „tudásgyár” felől „papírgyár” felé haladunk (Polónyi – Tímár 2001, 7). Kutatásunk eredménye egybecseng Zachár megállapításával, aki szerint a képzéseken belül az államilag elismert szakképesítések dominálnak, amely azonban nem tekinthető egyértelműen pozitív ténynek, mivel így a

képzések egy része a szükségesnél drágább, illetve hosszabb, amely szűkítheti a potenciális résztvevők számát (Zachár 2004c, 178). A résztvevők számának csökkentése szűkíti a képzéshez való hozzáférés lehetőségét, amelyet a felnőttképzési törvény alapelveként határoz meg, és tiszteletben tartása minden felnőttképzési intézmény számára alapkövetelmény. A „tudásgyár” felől a „papírgyár” felé haladás tendenciáját erősíti az a körülmény is, az állam is elsősorban olyan képzéseket támogat, amelyek az abban részt vevő személy munkához jutását vagy munkájának megtartását segítik elő, tehát valamilyen végzettséghez, papírhoz juttatja a képzésben részt vevő felnőttet. Ez a célkitűzés hozzájárulhat a kompetencia-fejlesztést célzó képzések háttérbe szorításához, elősegítheti a szakma megszerzésére irányuló képzések dominanciáját. Mindez kedvezőtlen hatást gyakorolhat a képzési lehetőségekre, hiszen ma már nem elegendő a szaktudás, a felnőttnek egy-egy szakma megszerzése mellé bizonyos egyéb kompetenciákkal is rendelkeznie kell. Ezek a kompetenciák hatással vannak a felnőtt személyi- és munkakapcsolataira, valamint munkatevékenységre is, a tárgyi tudás mellett ugyanis az általános kognitív viselkedési vagy szociális készségeket is fejleszteni kell, amelyekre a munkavégzés és a társadalomba való beilleszkedés során folyamatosan szükségünk van (Juhász 2008c, 95). Juhász szerint eltérés fedezhető fel a profitorientált és a nonprofit szervezetek között abban a tekintetben, milyen mértékben vesznek részt a kompetenciák fejlesztésében (Juhász 2008c, 96; v. ö. Juhász – Ludányi 2008), amely feltevést mi is vizsgálunk az 4.2.4. alfejezetben.

Ezekkel a változókkal jellemezhetjük az alapsokaságot az intézmények általános jellemzőinek szempontjából, most nézzük meg, milyen változók vehetők figyelembe a minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetése szempontjából.

A felnőttképzési **minőségirányítási rendszer** működtetésére vonatkozóan a Miniszteri rendelet tartalmaz alapvető szabályokat, amikor előírja, hogy *„minden akkreditált felnőttképzési intézménynek rendelkeznie kell a működési folyamatait meghatározó, dokumentált, bevezetett és fenntartható, a szakmai tanácsadó testülete által jóváhagyott minőségirányítási rendszerrel”* (24/2004. (VI. 22) FMM rendelet 7. §. 2. bekezdés). A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által bevezetett minőségirányítási rendszerek típusainak megoszlását a következő ábra mutatja:

6. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által kiépített minőségirányítási rendszerek típusai (százalékban)



Az ábrából láthatjuk, hogy a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része csak saját fejlesztésű, a Felnőttképzési Akkreditáló Testületnek megfelelő minőségirányítási rendszert vezetett be¹⁰⁸, amely azonban már elegendő az akkreditáció jogszabályban előírt követelményeinek teljesítéséhez. Emellett az intézmények több mint harmada működtet valamilyen elismert minőségirányítási rendszert¹⁰⁹ is, leggyakrabban az ISO¹¹⁰ minőségirányítási rendszert építetik ki, aminek oka az, hogy ez a legismertebb minőségirányítási rendszer hazánkban. Kevésbé elterjedt a régióban a TQM rendszer, csupán minden huszadik intézmények rendelkezik ilyen rendszerrel és csak elenyésző részük EFQM rendszerrel. Emellett az intézmények több mint tizedénél más minőségirányítási rendszerek alkalmazásával is találkozhatunk, előfordult ugyanis olyan rendszer alkalmazása is, amely szorosan kapcsolódik az intézmény speciális tevékenységéhez¹¹¹.

¹⁰⁸ Mivel a minőségirányítási rendszer alatt ebben az esetben a Felnőttképzési Akkreditáló Testület elvárásainak megfelelő, akkreditációs követelmények kielégítéséhez szükséges elemeket tartalmazó minőségirányítási rendszert is értünk, bizonyos esetekben átfedés fedezhető fel a minőségirányításra és az akkreditációra vonatkozó kérdések értelmezése között, ez azonban dolgozatunk eredményeit, elemzésünket nem befolyásolja.

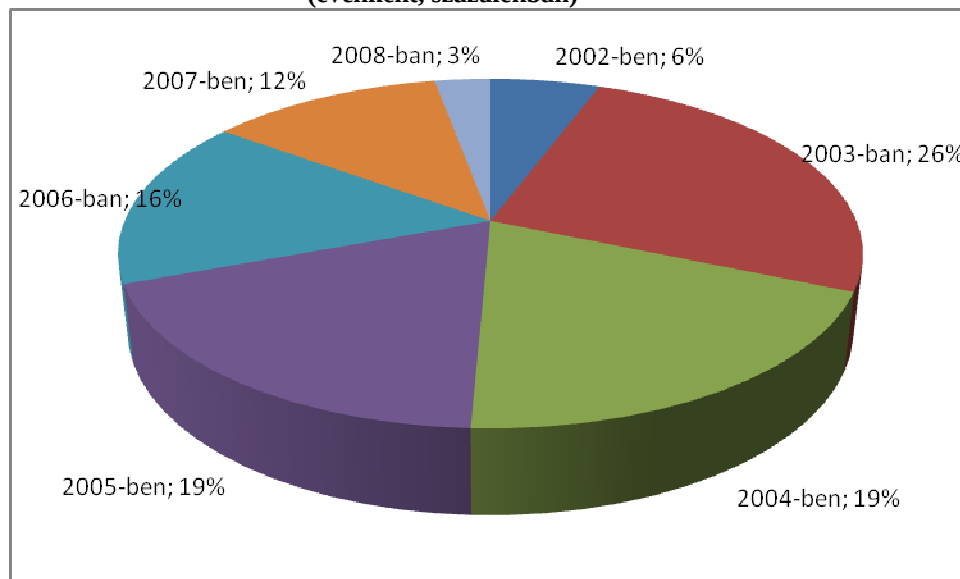
¹⁰⁹ Deliné is vizsgálta a minőségirányítási rendszerek típus szerinti megoszlását, bár kifejezetten az iskolarendszerű felnőtt- és szakképzésben, viszont érdekes összefüggéseket fedezhetünk fel az ő kutatási eredményei és a mi kutatási eredményeink között. Az iskolarendszerű felnőtt- és szakképzésben a Comenius I., II. rendszer a legelterjedtebb (51,9%), ezt követi az ISO (9,6%), EFQM (5,1%) és TQM rendszer (4,1%), érdekes eltérés tehát, hogy az iskolarendszerű képzésben az EFQM rendszer gyakrabban kerül alkalmazásra, mint a TQM rendszer, amely a mi kutatásunkban a harmadik leggyakrabban használt minőségirányítási rendszer (Deliné 2007, 8).

¹¹⁰ ISO = International Organization for Standardization (Nemzetközi Szabványügyi Szervezet)

¹¹¹ Hétszer említették a COMENIUS rendszert, ötször a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete által kiadott minősítést (NYESZE), kétszer az ÖMIP-et (Önkormányzati Minőségirányítási Program), egyszer-egyszer pedig a CQAF (Common Quality Assurance Framework = Közös Minősegbiztosítási Keretrendszer), a KIR (Környezetirányítási Rendszer), egy akkreditált felnőttképzési intézményként is működő kórháznál pedig KES (Kórházi Ellátási Standard), JES (Járóbeteg Ellátási Standard), MEES (Magyar Egészségügyi Ellátási Standard) és MEBIR (Munkahelyi Egészségvédelmet és Biztonságot szabályozó Rendszer) rendszereket.

A 7. ábrában azt foglaltuk össze, jellemzően mikor **akkreditáltatták** magukat a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények:

7. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditációjának ideje (évenként, százalékban)

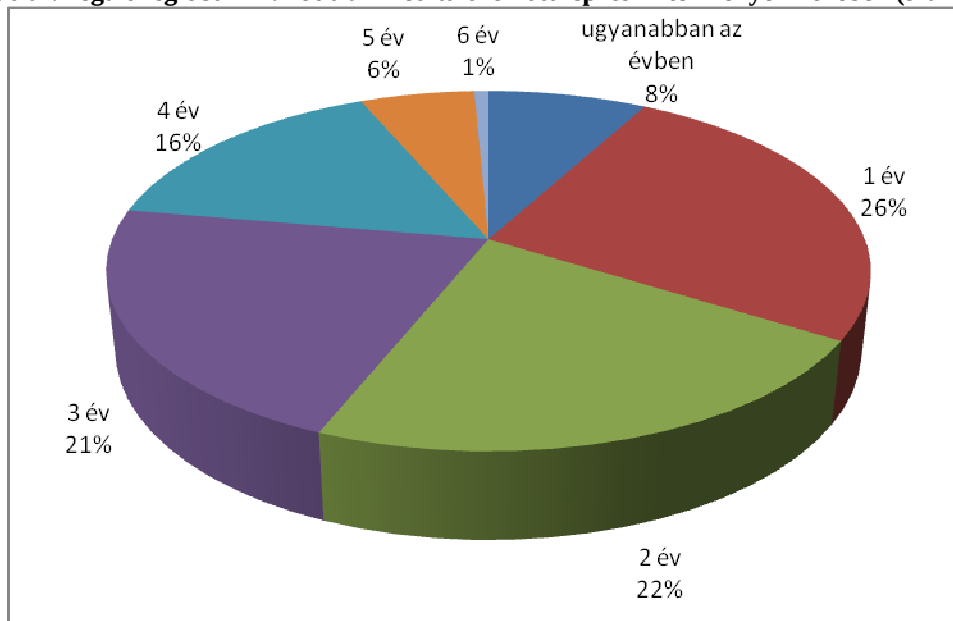


2002-ben jelent meg az intézményakkreditáció, de ebben az évben még csak viszonylag kis számban akkreditáltatták magukat az intézmények, Bálint szerint ennek hátterében az állt, hogy az intézmények egyelőre kívártak, működőképes lesz-e egyáltalán a rendszer (Bálint 2007, 382). Az igazi nagy dömping a 2003-as évhez kötődik, amikor egyértelművé vált, nem csak átmeneti jelenségről van szó, ennek indokait az 3.2. alfejezetben mutattuk be. A 2003-as évet követően viszonylag kiegyenlítetten zajlott az intézmények akkreditáltatása, 2008-ban csökkent le drasztikusan ez az arányszám.

Az akkreditáltatási kedv csökkenésének hátterében a felnőttképzési piac telítődése állhat, az új szereplőknek egyre nehezebb belépni, emellett számos kedvezményt eltöröltek, amelyek korábban jártak az akkreditált intézményeknek.

Megvizsgáltuk, az intézmények jellemzően mennyi idő után akkreditáltatják magukat, az eredményeket a következő ábrában foglaltuk össze:

8. ábra: A felnőttképzési akkreditáció lehetőségének megjelenése és az akkreditáció megszerzése között eltelt idő a vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények körében (százalékban)



Viszonylag ritka, hogy létrejöttük évében megszerezzék az akkreditációt, nem is tartjuk ezt reálisnak, magunk részéről szigorítanánk a meglevő szabályozást. Viszonylag egyenletesen oszlik meg az egy, két, három éven belül akkreditációt szerzők száma, jóval alacsonyabb viszont azok aránya, akik négy, öt, hat évet várnak annak megszerzésével.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része a rendszerváltás után alakult az 1989-'90 után megváltozott jogi környezetben, amely közeg táptalaja volt az új szervezetek kialakulásának. Elsősorban a gazdasági társaságokról szóló 1988. évi VI., az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. és az egyéni vállalkozásról szóló 1990. évi V. törvény teremtett megfelelő jogi alapot a különböző jogi formában működő, profitorientált és non-profit szervezetek létrehozása számára, így ezek a szereplők a rendszerváltás után nagy számban jelentek meg a hazai felnőttképzési piacon. Ezen törvények megszületését követő években nem hoztak létre jelentősebb számban felnőttképzéssel foglalkozó szervezeteket, azok kialakulása egyenletesnek tekinthető, viszont ezt követően jött létre a profitorientált szervezetek nagyobb része, hiszen a jogi környezetnek köszönhetően a rendszerváltás előtt jellemzően közszolgálati intézmények uralták a felnőttképzési piacot, alapvetően általános képzésekkel. Az intézmények minőségirányításhoz, akkreditációhoz való viszonyát jelentős mértékben meghatározza a finanszírozás, a pénzügyi háttér erőteljesen befolyásolja ugyanis a szervezetek anyagi lehetőségeit, így indításra kerülő képzéseik számát. Emellett a függő változókra hatást gyakorol többek között a képzési kínálat, a megszerezhető végzettség, az akkreditáció megszerzésének időpontja, valamint a minőségirányítási rendszer típusa is.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények általános jellemzőinek felvázolása után most áttérünk a felnőttképzési intézmények működéséhez kapcsolódó előfeltevéseink vizsgálatára.

4.2.2. Elemzés

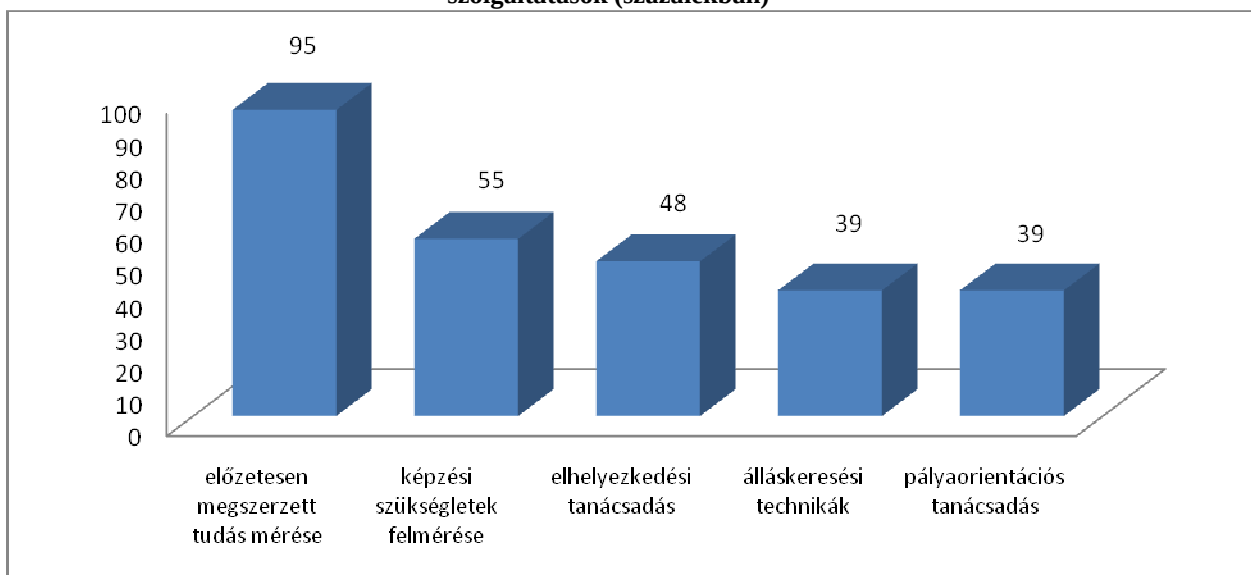
Első hipotézisünk az intézmények minőségirányítási ismereteire vonatkozik. Feltételezésünk szerint a tanúsított, szabványos minőségirányítási rendszert működtető intézmények kiterjedtebb minőségirányítási ismeretekkel rendelkeznek, mint azok, amelyek csak a Felnőttképzési Akkreditáló Testületnek megfelelő minőségirányítási rendszer alakítottak ki.

A kérdőívbe kontroll jellegű kérdéseket építettünk be, amelyek mérik az intézmények tájékozottsági szintjét. Az intézmények felnőttképzési tevékenységével, alapvető működésével kapcsolatos vizsgált kérdések a kapcsolódó szolgáltatások, a képzések tervezésében központi szerepet betöltő képzési terv, a képzési program, valamint a humánerőforrás terv meglétével kapcsolatos kérdések. A minőségirányítási rendszer működtetéséhez kapcsolódó kérdések közül a mérést biztosító minőségcélok, indikátorok használatát, valamint az önértékelési rendszer kiépítését vizsgáltuk. Emellett felmértük, mennyire tartják fontosnak az intézmények oktatóik, dolgozóik minőségirányítási rendszerek működtetésével kapcsolatos ismereteinek bővítését.

Megvizsgáltuk, mennyire vannak tisztában az akkreditált felnőttképzési intézmények az akkreditációval összefüggésben megjelenő kötelezettségekkel, az első kérdés a **felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások**¹¹² nyújtására vonatkozott, alkalmazásuk gyakorisága a régióban a következőképpen alakul:

¹¹² 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 2.§. b

9. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatások (százalékban)



Az előzetesen megszerzett tudás felmérése a leggyakoribb szolgáltatás, az intézmények közel 100%-a válaszolta azt, felnőtt tanulói számára biztosítja ennek lehetőséget, annak ellenére, hogy a Miniszteri rendelet előírja, ezen szolgáltatás nyújtása minden akkreditált felnőttképzési intézmény számára kötelezettség (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 2.§. b). Ezekre a szolgáltatásokra azért van szükség, mert a felnőttek eltérő előképzettséggel, munkatapasztalattal lépnek be a képzésekbe, az esetek többségében mégis úgy kezelik őket, mint azonos felkészültségű csoportot. A már megszerzett tudás felmérése, értékelése és beszámítása annak elismerése, hogy az élettapasztalattal szerzett tudás, szakértelem mérhető, értékelhető, ezáltal figyelembe vehető valamely képzési programban (S. Arapovics 2007, 92). A tudásfelmérésnek hazánkban még nem minden területen van kialakult rendszere, a megszerzett tudás figyelembevételét a képzőintézmény határozhatja meg. Ennek jellemző esetei a modulrendszerű képzésnél a résztvevő felmentése az egyes modulok elvégzése alól (például informatikai képzések); a résztvevő előzetesen megszerzett kompetenciáinak megfelelő bekapcsolódás a képzésbe (például nyelvtanfolyamok esetén) vagy a résztvevő meghatározott mértékű kedvezménye a képzési díjból (Henczi 2005, 278). A képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás a második leggyakoribb kapcsolódó szolgáltatás, az intézmények több mint fele ilyen jellegű szolgáltatást is nyújt. A szolgáltatás szintén a jelentkezőnek ad segítséget, mégpedig annak meghatározásához, milyen kompetenciák és ismeretek elsajátítása szükséges az általa választott szakmai tudás megszerzéséhez. Közel hasonló arányban találkozunk az elhelyezkedési tanácsadással, amely során a képző az elhelyezkedéssel kapcsolatos nehézségekre, munkaügyi és jogi feltételekre hívja fel a figyelmet. Ezt követi azonos arányban az álláskeresési technikák oktatása, illetve a

pályaorientációs és -korrekciós tanácsadás nyújtása, amelyek a foglalkozások világában történő tájékozódást segítik.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények 8,6%-a csupán egyetlen felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatást nyújt, holott a jogszabály szerint minimum két ilyen szolgáltatás nyújtása kötelező, tehát nincsen tisztában az alapvető jogszabályi háttérrel. Megállapíthatjuk tehát, hogy az intézmények nagy része (91,4%) teljesíti a jogszabályban foglalt kötelezettségét, majdnem felük (45%) két felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás nyújtásával a minimális szolgáltatás biztosításával, viszont hasonló arányban (46,4%) találunk olyan intézményeket, amelyek a minimális szint felett teljesítik ezirányú kötelezettségét, kettőnél több szolgáltatást is felkínálva a felnőtteknek.

Vizsgáltuk, milyen tényezők befolyásolják a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatások alakulását. A nyelvi képzéseket szervező intézmények szignifikánsan (sig: 0,050) gyakrabban biztosítanak előzetesen megszerzett tudás mérésére, illetve képzési szükséglet felmérésére lehetőséget, amely a nyelvi készségek sajátos jellegével, a nyelvi tudás egyénenként eltérő szintjével és fejlesztési igényével áll összefüggésben. Szakmai jellegű képzések esetén szignifikánsan nagyobb arányban vállalnak előzetesen megszerzett tudás mérését (sig: 0,014), elhelyezkedési tanácsadást (sig: 0,000), oktatnak álláskeresői technikákat (sig: 0,022), amely pedig azt mutatja, a felnőttek szakmai jellegű képzések segítségével leggyakrabban a munkaerőpiacon kívánnak elhelyezkedni. Általános jellegű képzések esetén szignifikáns összefüggésre nem bukkantunk, ezen képzéseket a felnőttek jellemzően nem valamilyen állás megszerzése miatt választják, inkább korábbi ismereteik pótlása miatt vagy valamilyen általános kompetencia fejlesztése céljából.

A felnőttképzési törvény és a Miniszteri rendelet előírja, **képzési tervvel, képzési programmal és humánerőforrás tervvel** kell rendelkeznie egy intézménynek annak érdekében, megfelelő módon tudja tervezni képzéseit (2001. évi CI. törvény 10. § (1)) (24/2004 FMM rendelet 6.§ (1)). A jogszabály részletesen meghatározza, milyen elemeket kell tartalmaznia az éves képzési tervnek¹¹³, illetve kötelezővé teszi az intézmények számára évente beszámoló készítését az éves képzési terv teljesüléséről. Az éves képzési tervre vonatkozó szabályok betartása sok esetben nehézséget okoz, igen nehéz előrelátni ugyanis egy felnőttképzési intézménynek, milyen forrásokból milyen képzéseket szervez majd a következő évben, mely célcsoportok számára, hiszen mindhárom tényező igen erősen függ a körülményektől, az anyagi lehetőségektől, a piac igényeitől, illetve a munkáltatói

¹¹³ Az éves képzési tervnek tartalmaznia kell a tervezett képzéseket, a képzések célcsoportját, a finanszírozás forrásait, a felnőttképzést folytató intézmény által végzett képzésekhez szükséges személyi-tárgyi feltételek biztosításának módját (2001. évi CI. törvény 15.§ (1)). 2009. október 1-től a felnőttképzési törvény módosítása eltörölte a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek éves képzési tervre vonatkozó kötelezettségét.

megkeresésektől. Hasonló véleményen van Kerékgyártó is, meglátása szerint a képzési terv a legtöbb esetben csupán egy fikció, aminek háttérében az a körülmény áll, a képző intézmények teljesen ki vannak szolgáltatva a megrendelő munkaadók igényeinek, valamint a pályázati lehetőségeknek. Így a képző intézmény csupán az év elején rendelkezésére álló képzési kapacitására vonatkozóan tud tervet készíteni, amely az új képzési igények, pályázati lehetőségek felmerülésével év közben igen gyakran változik. (Kerékgyártó 2008, 52) Bertalan is ezen az állásponton van, szerinte a képzési terv, a képzési célok inkább meghatározottak az intézményi lehetőségek, mint a szervezet által felismert szükségszerűségek által (Bertalan 2007, 15). Ennek ellenére megállapíthatjuk, a három kötelező elem közül a képzési tervet találhattuk meg legnagyobb arányban a válaszok között, az intézmények 95,7%-a saját állítása szerint rendelkezik ezzel a dokumentummal. Valószínű tehát, a szervezetek ezen elem kötelező jellegével vannak leginkább tisztában, hiszen csak az intézmények 4,3%-a válaszolta azt, nem rendelkezik éves képzési tervvel – holott, enélkül meg sem kapta volna az intézményakkreditációt –, amely a nem megfelelő szakmai háttérre utal a felnőttképzési intézmények körében.

A képzési tervben megjelölt képzési program a felnőttképzési törvény 2006-os módosításával¹¹⁴ került be a követelmények közé, amely– annak ellenére, viszonylag újabb kötelezettségnek számít – igen ismert az intézmények körében, 92,1%-uk állította ugyanis azt, rendelkezik ezzel a dokumentummal.

A harmadik fontos kötelező dokumentum a humánerőforrás-terv, amely az oktatók kiválasztására, rendelkezésre állására, valamint továbbképzésére vonatkozó szabályokat tartalmazza¹¹⁵ (24/2004 FMM rendelet 6.§ (1)). Kutatásunkból kiderül, a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények válaszadóinak csupán 78,6%-a van tisztában azzal, rendelkeznie kell ezzel a dokumentummal, tehát az erre vonatkozó tudásuk meglehetősen hiányos. Bár mindhárom dokumentum kötelező elem az akkreditáció megszerzéséhez, mégis csupán az intézmények 72%-a válaszolta azt, rendelkezik is ezekkel. Érdekes adat, az intézmények 5,7%-a saját bevallása szerint a felsorolt dokumentumok közül csak eggyel rendelkezik, amely szintén azt igazolja, nem igazán tekinthető elmélyültnek és alaposnak a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények munkatársainak akkreditációs szabályozásra vonatkozó ismerete.

¹¹⁴ 2006. évi CXIV. törvény

¹¹⁵ Kerékgyártó szerint a humánerőforrás-tervre vonatkozó előírás kissé általános, ebben a formában inkább folyamatleírásnak tekinthető. Ha tényleg terv lenne, akkor a tervezés logikája azt kívánná, hogy a következő évre vonatkozóan a képzési tervvel összhangban, konkrét, személyekre vagy munkakörre is lebontott terveket is tartalmazzon, ezt azonban a rendelet nem írja elő. (Kerékgyártó 2008, 57)

Kíváncsiak voltunk arra, az intézmények mely csoportja működik leginkább tudatosan a tervezéshez szükséges dokumentumokat illetően. A kereszttáblába rendezett adatok azt mutatták, a nyelvi képzéseket szervező intézmények szignifikánsan (sig: 0,020) nagyobb arányban válaszolták, rendelkeznek humánerőforrás fejlesztési tervvel, a szakmai jellegű képzéseket szervező intézmények szignifikánsan gyakrabban (sig: 0,001) rendelkeznek képzési programmal, míg az általános képzést nyújtó intézmények szignifikánsan ritkábban (sig: 0,005) válaszolták azt, felnőttképzési tevékenységük tervezéséhez kialakították ezt a két dokumentumot. Ebből arra következtethetünk, az általános jellegű képzéseket szervező intézmények kevésbé vannak tisztában tevékenységük tervezéséhez elengedhetetlenül fontos dokumentumok meglétével. A szervezetek méretét vizsgálva kutatásunk eredménye azt mutatja, azok a szervezetek, amelyek évente több mint 500 felnőtt képzésére indítanak tanfolyamokat, szignifikánsan (sig: 0,014) magasabb arányban rendelkeznek humánerőforrás fejlesztési tervvel, amely feltételezésünk szerint a szervezetek méretével, dolgozóinak magasabb számával állhat összefüggésben.

Az intézmények minőségirányítási rendszerre, akkreditációra vonatkozó ismereteinek hiányosságát pótolhatja a tanácsadói segítség, ezért összevetettük a három dokumentum meglétét a tanácsadói segítség igénybevételével, azt vizsgáltuk, van-e szignifikáns összefüggés a három szükséges dokumentum megléte és az intézmény számára nyújtott tanácsadói segítség között. Azt feltételeztük, abban az esetben, ha tanácsadó nyújtott segítséget a minőségirányítási rendszer kialakításához, nagyobb arányban rendelkeznek az intézmények ezekkel a dokumentumokkal, azonban kutatásunk eredménye nem igazolta ezt az előfeltevésünket: nem fedezhető fel szignifikáns összefüggés a két változó között, amely arra utal, az intézmények jogszabályi hiányosságait nem vagy nem minden esetben pótolja az igénybevett tanácsadói segítség sem.

A minőségirányítási rendszerek működtetésével, fenntartásával, a minőség mérésére szolgáló minőségcélok, indikátorok alkalmazásával, adatok gyűjtésével kapcsolatosan is számos kötelezettséget fogalmaznak meg a jogszabályok. Minden akkreditált intézménynek rendelkezni kell a tárgyévra szóló, szakmai tanácsadó testület által jóváhagyott olyan **minőségcélokkal**¹¹⁶, amelyek az érintettek számára közérthetőek, mérhetőek, tartalmazzak sikerkritériumokat és alkalmasak az objektív értékelésre (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet

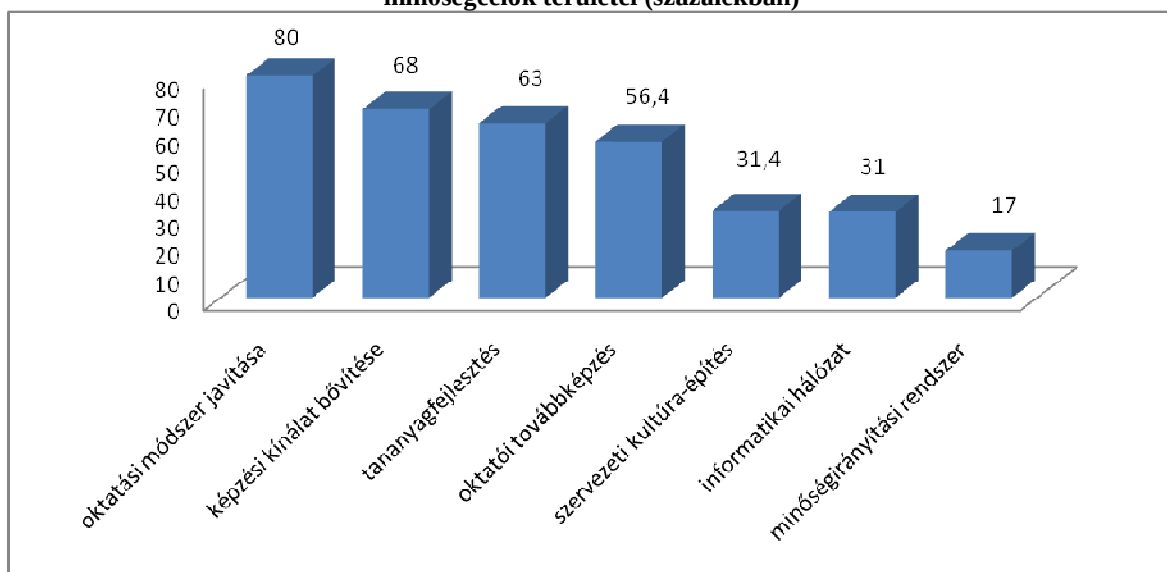
¹¹⁶ Kerékgyártó szerint nem tekinthető helytállónak a minőségcél kifejezés, mivel ezeket évente kell tervezni és jóváhagyatni a szakmai tanácsadó testülettel, amely arra enged következtetni, hogy ez tényleg éves terv, különösen, ha a minőségcélok megvalósulását az önértékelés során számba kell venni, és a következő évi tervet ennek alapján kell elkészíteni. (Kerékgyártó 2008, 57) Egyetértünk Kerékgyártó állításával, valóban tekinthető éves tervnek, amely a humánerőforrás-tervhez és az éves képzési tervhez hasonlóan kötelező elem is az akkreditáció során.

7.§ b)). Az intézmények 98,6%-a rendelkezik ilyen minőségcélokkal, két intézmény válaszolta azt, nem határozott meg minőségcélokat, holott ezt kötelezően írja elő a Miniszteri rendelet, amely szintén a megfelelő szakmai háttér hiányára utal ezekben a felnőttképzési intézményekben.

A célok, minőségcélok megfogalmazása általában a fenntartói elvárások és a meghatározó források ismeretében vezetői fórumokon történik. A célhierarchiát a vezetés határozza meg, figyelembe véve a célok egymásra épülését, koherens rendszerét. Az alapidokumentumokban (minőségpolitika, küldetés, jövőkép) megfogalmazottakat le kell bontani célokká a gyakorlati megvalósítás szintjén, és biztosítani kell azok összhangját, egymásra épülését (Madarász 2007, 4). A felnőttképző intézmény alapvető céljait a piaci lehetőségek, az új pályázati kiírások és az ezekhez kapcsolódó eszközrendszer hatja át (Adorjáné 2007, 6), alapvetően arra törekednek, hogy releváns és megvalósítható célokat tűzzenek ki (Bertalan 2007, 16).

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények a következő területekre vonatkozóan határoztak meg minőségcélokat több válasz megjelölhetősége mellett:

10. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által meghatározott minőségcélok területei (százalékban)



Leggyakrabban az oktatási módszerek javítására vonatkozóan fogalmaznak meg minőségcélokat, ezt követi a képzési kínálat bővítése, a tananyagfejlesztés és az oktatói továbbképzés. Ezek a tényezők határozzák meg ugyanis legnagyobb mértékben egy felnőttképzési intézmény képzési tevékenységének hatékonyságát, ezek fejlesztése tekinthető elsődlegesnek azon intézmények számára, amelyek elsősorban a profit növelésére, maximalizálására törekednek. Az intézmények egyharmada a szervezeti kultúra építésére, illetve az informatikai hálózatfejlesztésre vonatkozóan határoz meg minőségcélokat.

Legalacsonyabb válaszarány a minőségirányítási rendszerbe történő beavatkozás esetén figyelhető meg, ennek háttérében a hazai felnőttképzési intézmények minőségirányításban, akkreditációban szerzett szakértelmének viszonylag alacsony szintje állhat.

Feltételeztük, a független változóink mentén tárhatunk fel összefüggéseket arra vonatkozóan, jellemzően mely intézmények határoznak meg minőségcélokat, valamint hangsúlyosan mely területekre vonatkozóan teszik ezt. Megállapíthatjuk, a szabványos rendszereket működtető szervezetek szignifikánsan (sig: 0,000) nagyobb arányban határoznak meg minőségcélokat szervezeti kultúra építését illetően, aminek háttérében meglátásunk szerint az a tény állhat, hogy a legtöbb szabványos minőségirányítási rendszer jelentős hangsúlyt fektet a szervezet belső működtetésére, ahogyan ezt a 2.2. alfejezetben bemutattuk.

Hasonló szignifikáns összefüggésre bukkantunk a finanszírozási formák vizsgálatakor, a pályázati forrásokat igénybe vevő szervezetek ugyanis (sig: 0,000) gyakrabban határoznak meg minőségcélokat szervezeti kultúra építéséhez kapcsolódóan, mint a más finanszírozási formában működő intézmények.

Az intézmények létrejöttével kapcsolatosan igen érdekes összefüggésre bukkantunk, a rendszerváltás előtt létrejött intézmények szignifikánsan (sig: 0,01) gyakrabban szerepeltetik minőségcéljaik között a szervezeti kultúra építését, véleményünk szerint azért, mert a hosszabb ideje, akár több évtizede működő szervezeteknél az intézmény belső működtetése szempontjából kiemelt kérdés az, milyen viszonyok uralkodnak az intézményen belül. A rendszerváltás után alapított szervezetek ezzel szemben a képzési kínálat bővítésére helyezik a hangsúlyt (sig: 0,024), a szervezeti kultúra építése helyett inkább a képzési piacon szélesebb kínálati palettával való megjelenést tartják hangsúlyosnak.

Oktatóik továbbképzésére vonatkozóan jellemzően az évente 21 program feletti tanfolyamot szervező (sig: 0,016) és az 500-nál több felnőtt tanuló számára képzéseket indító intézmények (sig: 0,034) határoznak meg minőségcélokat, tehát jellemzően sok képzést indító és sok felnőtt tanulót képző szervezetek tartják fontos területnek oktatóik, tanáraik továbbképzését.

Minőségcéljaik érvényesülését az intézmények különböző módon mérhetik, ezen eszközöket két nagy csoportba sorolhatjuk a belső és külső vizsgálatok rendszerét elkülönítve. A belső vizsgálatokat (önértékelés, mutatók elérése, vezetés éves beszámolási kötelezettségéhez kapcsolódó értékelés) az intézmény kijelölt és felkészített munkatársai végzik és általában megelőzi a külső vizsgálatokat. A külső vizsgálatot ezzel szemben az intézményektől, valamint a vizsgálat elrendelőjétől független szervezet munkatársai végzik, az objektivitás és a pártatlanság ugyanis csak ebben az esetben biztosítható (Bálint 2007, 57). Az intézményi szintű külső értékelési rendszer biztosítja a lehetőséget, hogy az intézmények

külső visszajelzést kapjanak saját tevékenységükkel kapcsolatban, amely egyben segíthet feltárni a gyengeségek, sikertelen fejlesztések okait.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része (93%) éves önértékeléssel méri a minőségcélok elérését. Hasonló eredményt hozott Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves vizsgálata is (Bertalan 2007, 15), amely az éves önértékelési módszer alkalmazásának túlsúlya mellett azt is megállapította, hogy az intézmények szerint az előírt éves önértékelés a minőségcélok kijelölését közepes mértékben segíti elő. A válaszadók többsége ugyanis közepes kapcsolatot talált az önértékelési tevékenységek és a minőségcélok között. Ez az érték Bertalan szerint alátámasztja azt a feltételezést, hogy az intézmények jelentős része az önértékelést – még ha fel is ismeri az alkalmazás során ennek lehetséges hasznát, előnyeit – kötelezően teljesítendő feladatként éli meg (Bertalan 2007, 16).

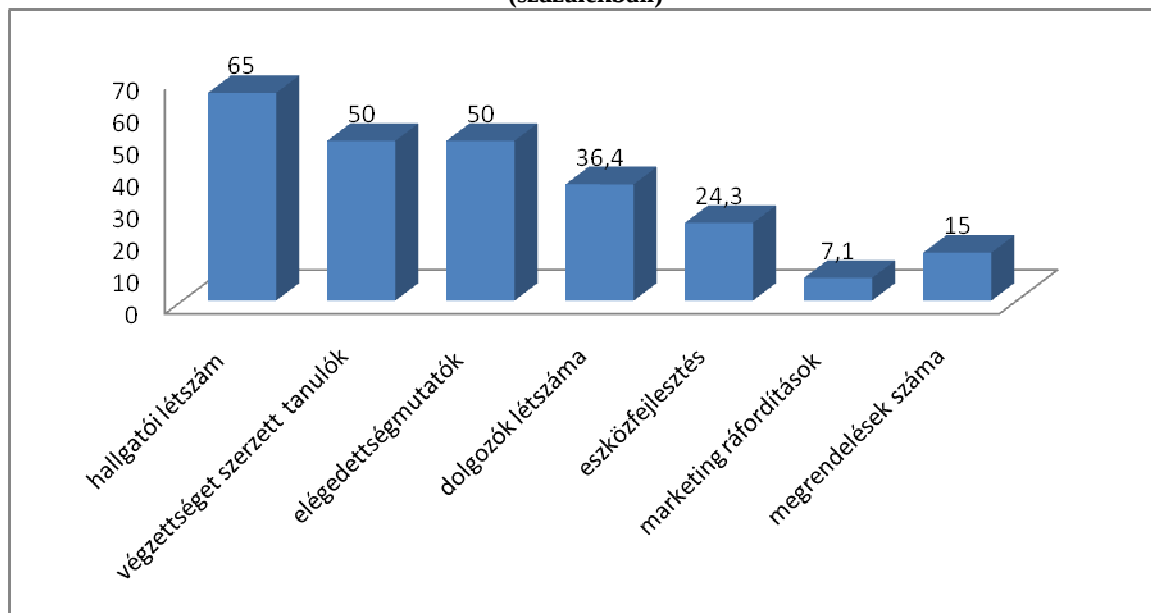
Az önértékelés mellett a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények mintegy fele (49,3%) mutatók segítségével értékeli a minőségcélok elérését, egyharmaduk (32,9%) a vezetés éves beszámolási kötelezettségéhez kapcsolódó értékelés, illetve auditok (30%) keretében¹¹⁷. Hasonló eredményt mutat Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves vizsgálata is, ugyanis a szakértők az ellenőrzések során úgy tapasztalták, a célok elérésének mérése, értékelése leggyakrabban éves önértékelés keretében történik (Bertalan 2007, 16). Eltérés azonban a mi kutatásunk és Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves felmérésének eredménye között, hogy ez utóbbiban igen gyakran ítélték meg a vezetés éves beszámolási kötelezettségéhez kapcsolódó értékelést, amelyet mi nem soroltunk a legfontosabb értékelési módok közé, csupán az intézmények egyharmada (32,9%) jelölte meg ezt válaszként. Fordított a helyzet azonban a mutatók segítségével történő mérés esetében, amely a mi vizsgálatunkban a szervezetek fele (49,3%) által alkalmazott módszer, azonban a szakértők kevésbé használt módszerként határozták meg. Egybecseng a két kutatás eredménye az auditokra vonatkozóan, amelyet egyik vizsgálat sem jelölt meg gyakran alkalmazott eszközként. Ennek hátterében az a tény állhat, hogy auditokra elsősorban az ISO rendszer felülvizsgálata során kerül sor, amelyet az intézmények csupán egy része épített ki.

A minőségcélok mellett központi szerepet tölt be az **indikátorrendszer**, amely alapján az intézmények számára lehetővé válik eredményeik mérése és értékelése, valamint az adatok

¹¹⁷ Egyéb válaszokkal is találkoztunk az említett módszerek mellett, az intézmények minőségcéljaik elérését hallgatói elégedettségméréssel, hallgatók által kitöltött kérdőívekkel, partnerségi elégedettségi kérdőívekkel, valamint a tanulókkal folytatott személyes beszélgetéssel (egy-egy említés) is nyomon követik.

összehasonlítása más felnőttképzési intézmények mutatóival. Az intézmények háromnegyede (74,3%) használ mérőszámokat¹¹⁸, mégpedig a következő megoszlásban:

11. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által használt indikátorok (százalékban)



Kutatásunkból megállapíthatjuk, az intézmények közel kétharmada alkalmaz mérőszámokat a hallgatói létszám nyilvántartására, fele a végzettséget szerzettek számára, illetve az elégedettségmutatók változásaira vonatkozóan, közel egyharmaduk a dolgozók létszámának változására, közel egynegyedük pedig az eszközfejlesztésre vonatkozóan. A régióban működő intézmények kisebb része a marketing ráfordítások megtérülési mutatóit, illetve a megrendelések számának változásait is figyelemmel kíséri¹¹⁹. Eltérő eredményt hozott Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves vizsgálata, ennek megállapításai szerint a mutatók alkalmazása inkább a gazdasági eredmények mérése terén jellemző, vagyis az intézmény kulcsfontosságú eredménymutatóinak alakulását követik nyomon az intézmények (Bertalan 2007, 17). Ezzel szemben kutatásunk eredménye azt mutatja, a régióban elsősorban a hallgatói, dolgozói létszámra, végzettséget szerzettek számára, illetve az elégedettségmutatók változásaira vonatkozóan alkalmaznak mérőszámokat, tehát a gazdasági eredmények mérése kevésbé hangsúlyos.

Kutatásunk során megállapítottuk, szignifikánsan (sig: 0,049) nagyobb arányban használnak mérőszámokat a rendszerváltás előtt, illetve azt követő néhány évben megalakult

¹¹⁸ Kutatásunk eredménye egybecseng Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves vizsgálatának eredményével, amelyben a szakértők nagy része (90%) szintén úgy tapasztalta, hogy az intézmények használnak indikátorokat a folyamatok nyomon követésére, és mindössze a szakértők 10%-a gondolta úgy, ez nem jellemző igazán az akkreditált felnőttképzési intézményekre (Bertalan 2007, 17).

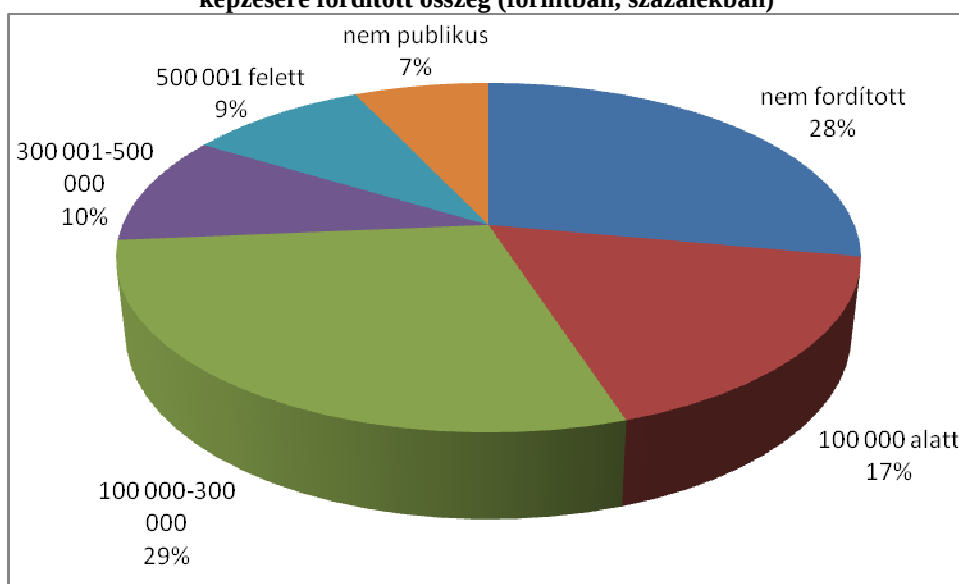
¹¹⁹ Az intézmények mérőszámokat használnak továbbá az árbevétel, költségek alakulása, a környezeti teljesítménymutatók, a tanulók lemorzsolódását mérő adatok, a végzetek és elhelyezkedettek aránya (egy-egy említés), valamint a vizsgaeredményesség (két említés) méréseire is.

szervezetek, tehát tudatosabban működnek a nagyobb tradícióval rendelkező intézmények, mint a később alakult szervezetek.

Szignifikánsan nagyobb arányban használnak szabványos minőségirányítási rendszert alkalmazó szervezetek mérőszámokat (sig: 0,050), Felnőttképzési Akkreditáló Testületnek megfelelő rendszert kiépítő szervezetek jóval ritkábban használnak indikátorokat teljesítményük mérésére. Ennek háttérében a minőségirányítási rendszerek közötti különbségek állnak, egy ISO, TQM alapú rendszernél jobban előkerül az ilyen jellegű eredmények mérése, rögzítése. Eszközfejlesztésre (sig: 0,007) és elégedettségmutatók változásaira (sig: 0,050) vonatkozóan is több, szabványos rendszert működtető szervezet vezetett be mérőszámokat, amely ezen intézmények tudatosabb működését jelzi.

A foglalkoztatott oktatók szak- és pedagógiai tudásának folyamatos fejlesztése, naprakészen tartása elengedhetetlen a minőségi felnőttképzés megvalósításához¹²⁰ (Kerékgyártó 2008, 57), így az intézmények folyamatos képzés, minőség iránti elkötelezettségét mutatja, fordítottak-e, és ha igen, mekkora **összeget** az intézmények képzésre (12. ábra), valamint oktatóik, dolgozóik hány százaléka vett részt szervezett minőségirányítási oktatásban, képzésben. (13. ábra)

12. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által oktatóik, dolgozóik képzésére fordított összeg (forintban, százalékban)



Az intézmények több mint negyede egyáltalán nem fordított összeget dolgozói, oktatói képzésére, közel ugyanekkora hányaduk pedig 100 000 és 300 000 Ft közötti összeget áldozott ilyen célra. Közel hatodik csupán 100 000 Ft alatti összeget tudott oktatásra, képzésre szánni, viszont közel tízedük esetében ez az összeg az 500 000 Ft-ot is meghaladta.

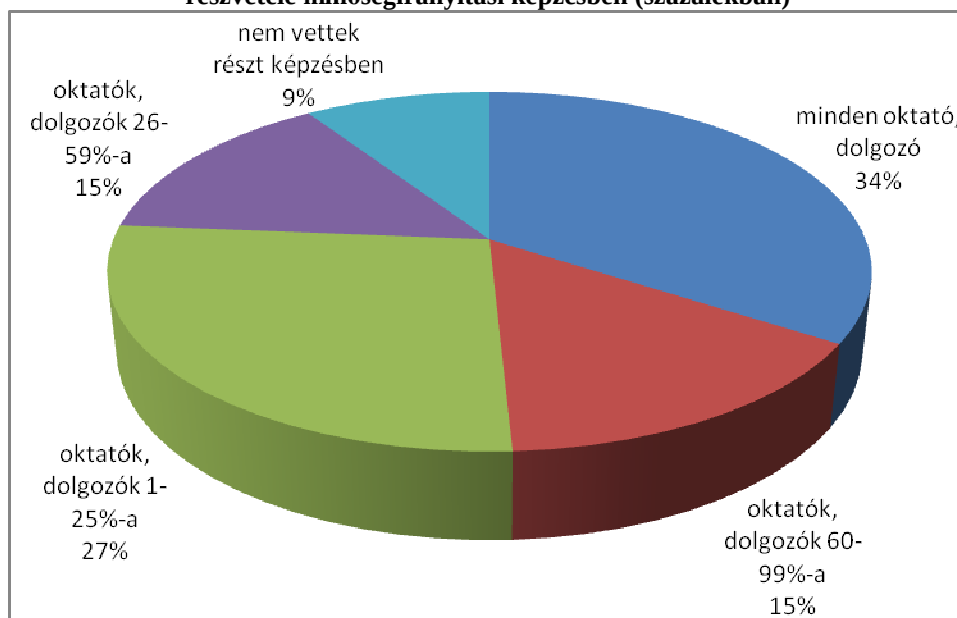
¹²⁰ Nemcsak a szervezett továbbképzéseket sorolhatjuk a képzések közé, hanem a képzők közötti tapasztalatcsere látogatásokat, tanulmányi utakat, autodidakta önképzéseket is.

Az intézmények bizalmatlanságát mutatja, hogy majdnem tízedük nem válaszolt erre a kérdésre, üzleti titokként kezelve megtartották maguknak az erre vonatkozó információt.

Feltételeztük, hogy a kisebb cégek kevesebbet tudnak költeni oktatóik továbbképzésére. Variancia-analízissel igazoltuk hipotézisünket, a kisebb (jellemzően 1-4 fővel dolgozó) szervezetek szignifikánsan (sig: 0,011) kevesebbet fordítottak oktatóik, dolgozóik képzésére, mint a nagyobb létszámmal működő szervezetek, ennek háttérében véleményünk szerint több indok állhat. Egyrészt számolnunk kell a finanszírozási nehézségekkel, emellett problémát jelenthet a képzésben részt vevők helyettesítése is, amelyre megoldást jelentene a képzés idejére a munkaerő-kölcsönzés támogatása, az atipikus képzési formák támogatása, valamint az e-learning terjedése (Szép 2006, 369). Körülhatárolhatjuk, melyek azok az intézmények, amelyek nagyobb összeget fordítanak továbbképzésre: jellemzően a szabványos minőségirányítási rendszert működtető intézmények (sig: 0,001), azok a szervezetek, amelyek pályázatokból (is) finanszírozzák működésüket (sig: 0,024). Az önfinanszírozással működő szervezetek pedig kevesebbet tudnak áldozni erre a célra (sig: 0,002).

Az oktatók, dolgozók szervezett minőségirányítási **oktatáson, képzésben való részvételét** vizsgáló kérdés arra mutatott rá, mennyit áldoznak, költenek arra az egyes intézmények, hogy munkatársaik minőségirányítási képzésen, oktatáson vegyenek részt. (13. ábra)

13. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények oktatóinak, dolgozóinak részvétele minőségirányítási képzésben (százalékban)



Viszonylag magas azon intézmények aránya, amelyeknél minden oktató, dolgozó részt vett minőségirányítási képzésben 2007. január 1-től kezdődő időszakban. Az intézmények több mint negyedében legalább egy fő, legfeljebb a dolgozók, oktatók 25%-a vett részt ilyen

oktatáson. Közel minden kilencedik intézmény esetében azonban egyetlen dolgozó, oktató sem vett részt ilyen irányú képzésben¹²¹, amely feltételezésünk szerint összefüggésbe hozható tanácsadó alkalmazásával is. Lineáris regresszió-analízissel megvizsgáltuk, van-e összefüggés az intézmény dolgozóinak száma és a képzésben részt vevő dolgozók között, és szignifikáns lineáris összefüggést találtunk a két változó között. Minél többen dolgoznak egy intézménynél, annál nagyobb arányban vesznek részt minőségirányítási tárgyú képzéseken, feltételezhetően azért, többet tudnak ilyen célra fordítani ezek a szervezetek, esetleg egyébként is nagyobb hangsúlyt fektetnek az ilyen jellegű fejlesztésekre. Feltételeztük, hogy azokban az intézményekben, ahol tanácsadói segítséget vettek igénybe a minőségirányítási rendszer kialakításához, a dolgozók, oktatók kisebb arányban vettek részt minőségirányítással kapcsolatos oktatásokon, képzéseken. Variancia-analízissel megvizsgáltuk a két változó közötti kapcsolatot, azonban előzetes hipotézisünk nem igazolódott, nincs összefüggés a változók között, nem függ egymástól a tanácsadói segítség igénybevétele és a dolgozók, oktatók képzéseken való részvétele.

Ahogy a 3.2. alfejezetben is bemutattuk, az akkreditációt a felnőttképzés önértékelésen alapuló minőségirányítási rendszereként definiálhatjuk (Szüdi 2007, 574) (Zachár 2004b). A Miniszteri rendelet előírja, hogy az akkreditációt kérelmező intézménynek rendelkeznie kell az éves működésének értékelésére vonatkozó, a szakmai tanácsadó testülete által jóváhagyott olyan **önértékelési rendszerrel**, amely az önértékelés területeit és módszereit foglalja magában (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 8. § (1)). Kutatásunkból megállapíthatjuk, a régióban működő intézmények 96,4%-a van tisztában ezirányú kötelezettségével, és válaszolta azt, rendelkezik önértékelési rendszerrel, 95%-uk pedig évente végez önértékelést. Az önértékelés külön kérdésként való vizsgálatát az is indokolja, hogy a minőségirányításnak ez az egyik legfontosabb eleme, az okok feltárására, elemzésre és hibák feltárására motivál (Bálint 2007, 59), az eredmények pedig felhasználhatóak a következő tervezések, fejlesztések során. Jól működő képző esetén a mérési eredmények visszacsatolása a tervezésbe szabályozottan és rendszeresen megvalósul (Adorjánné 2007, 11). Emellett az is növeli súlyát, hogy – míg az elterjedtebb minőségirányítási rendszerekben az önértékelés folyamatleírása a minőségirányítási rendszer szerves része – az akkreditációban külön kötelezettség az intézmények számára, ezáltal még inkább hangsúlyosabbá válik.

¹²¹ Hasonló eredményre jutott Juhász is kutatásában, az általa vizsgált intézményekben az oktatók 10%-a nem részesült továbbképzésben (Juhász 2005, 92).

Érdekes tény, hogy a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények majdnem fele-fele arányban igényelnének, illetve nem igényelnének **segítséget** az önértékelési rendszer kialakításához, csupán 5%-kal magasabb azok aránya, akik szükségesnek tartanak ezt (52%-47%) azokhoz képest, akik nem tartják indokoltnak bármilyen segítség igénybevételét. Legnagyobb arányban (32%) az egységes kritériumrendszer kidolgozását tartják szükségesnek az intézmények, amely igazolja Adorjánné állítását, aki szerint viszonylag kevés intézmény rendelkezik kiforrott indikátorrendszerrel (Adorjánné 2007, 11). A másik három válaszlehetőséget az intézmények kisebb része választotta csupán. 22%-ra tehető azok aránya, akik módszertani iránymutatást igényelnének, 23%-uk tartaná hasznosnak valamilyen szakmai segítség nyújtását, 19%-uk pedig a továbbképzés fontosságát emelte ki. Az oktatások, képzések hozzájárulnak az önértékelés módszereinek megismeréséhez, a minőség iránti elkötelezettség eléréséhez, így ezek szerepét a jövőben célszerű lenne növelni.

Azt feltételeztük, ha egy intézmény **többféle területen is képez egyszerre**, kiterjedtebb PR tevékenységet folytat, ezáltal magasabb színvonalú szolgáltatásokat kínál, amely serkentőleg hat a minőségre is. Ezt az előfeltevést kutatásunkkal nem igazolhatjuk. Arra a megállapításra jutottunk, hogy az egyszerre több területen is tevékenykedő szervezetek nem produkálnak jobb eredményeket a minőségi mutatók vizsgálatakor. Nem költenek többet az oktatóik képzésére, nem rendelkeznek nagyobb arányban a képzés tervezése érdekében szükséges dokumentumokkal (képzési terv, képzési program, humánerőforrás terv), nem találkoztak kevesebb nehézséggel a minőségirányítási rendszer kiépítése során, nem határoznak meg nagyobb arányban minőségcélokat, egyedül a mérőszámok használatánál találkozhatunk magasabb arányszámmal, de ez sem tekinthető szignifikáns összefüggésnek. Tehát a kiterjedtebb, több területet is érintő felnőttképzési tevékenység nem feltétlenül jár együtt a szervezet képzési minőségének javulásával, ahogyan azt feltételeztük volna. Ez azt is jelenti, a nagyobb létszámmal dolgozó, több területen tevékenykedő felnőttképzési szervezetek nem folytatnak jobb minőségben felnőttképzési tevékenységet, mint a kisebb, kevesebb munkatársat foglalkoztató, csupán egy-egy területen képző intézmények.

Második hipotézisünk a tanácsadói igénybevételhez kapcsolódik. Feltételezésünk szerint a tanácsadók igénybevétele nemcsak a szervezet méretétől függ, azt más tényezők is befolyásolják. Megvizsgáltuk, vesznek-e igénybe segítséget az intézmények az akkreditáció megszerzéséhez és kutatásunk eredménye azt mutatta, az akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része (96,4%) nem teljesen egyedül építette ki minőségirányítási rendszerét, csupán 3,6%-uk válaszolta azt, nem kapott segítséget, autodidakta módon építette

ki a törvények, rendeletek szabályaiból kiindulva¹²². Az intézmények közel háromnegyede kapott tanácsadói segítséget a kiépítéshez vagy a működtetéshez, egyharmaduk oktatásokon, tanfolyamokon szerzett információk segítségével építette ki minőségirányítási rendszerét, minden ötödik intézmény monitorozások alkalmával kapott segítséget.

Érdekes párhuzamokat fedeztünk fel Deliné vizsgálata (Deliné 2007, 33) és saját kutatásunk eredménye között. Mind a Deliné kutatásában vizsgált iskolarendszerű felnőtt-, és szakképzésben (67,5%), mind a mi kutatásunkban vizsgált, túlnyomórészt iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben a legnagyobb segítséghez tanácsadó támogatásával jutottak (73%). Ez teljes mértékben érthető is, hiszen ebben az esetben a tanácsadó kizárólag az adott intézmény viszonyainak feltérképezésével és minőségirányítási rendszerének kialakításával foglalkozik, amely igen hasznos segítség a minőségközpontú szemlélet alkalmazásához. A második leggyakoribb segítségként mindkét kutatás esetében az oktatásokon való részvétel szerepelt, Deliné kutatásában az intézmények 41%-a, mi kutatásunkban az intézmények 36%-a válaszolta azt, hasznos információkra tett szert a fent említett módon. Ez is könnyen belátható, miért számít viszonylag hatékony segítségnek, hiszen egy-egy oktatás célja alapvetően hasznos és alkalmazható információk átadása, amit viszont már nem kifejezetten egy-egy intézmény számára nyújtanak, hanem egyidejűleg több intézmény dolgozói is részt vehetnek egy-egy ilyen oktatáson, ezért szerepelt a második helyen. A monitorozások végeztek a lista harmadik helyén mindkét kutatásban, (11,9%, 20%), hiszen ennek alapvető célja a tanácsadással és oktatással szemben nem az információátadás, hanem az ellenőrzés, értékelés, így elsődleges funkciója nem a segítségnyújtás, az inkább járulékos hatásnak tekinthető.

A felmerülő problémák kezeléséhez szorosan kapcsolódik az a körülmény, fordult-e **külső tanácsadóhoz** az intézmény a rendszer kiépítése, illetve működtetése során. A minőségirányítási rendszer működtetéséhez kapott segítséget vizsgáló kérdések eredménye is mutatja, amellet, hogy az intézmény vezetője és munkatársai minőségirányítási rendszerük kidolgozásához képzéseken, önképzéseken vesznek részt, jelentős részük külső tanácsadó igénybevételével épít ki minőségirányítási rendszert, illetve készül fel az akkreditációra. Felmértük, vajon a rendszerek kiépítéséhez vagy működtetéséhez vesznek inkább igénybe segítséget az intézmények. A vizsgálatba bevont felnőttképzési szervezetek háromnegyede (75,7%) igényelte megfelelő szakember, illetve szakértelem hiánya miatt külső tanácsadó

¹²² A felsorolt válaszlehetőségek mellett az intézmények egy-egy említés erejéig választották segítségükként minőségirányítási munkatársat, ismerősöket, használtak szakmai anyagokat, korábbi tapasztalatokat vagy más képzőkkel való konzultációkat, szereztek információkat oktatói értekezleteken, illetve partneri ülések alkalmával.

segítségét a minőségirányítási rendszer kiépítésében, csak kisebb hányaduk (24,3%) tudta ezt külső segítség nélkül, egyedül megoldani. Szinte fordított az arány a külső tanácsadó működtetésben betöltött szerepét tekintve. Az intézmények majdnem háromnegyede (75,7%) a minőségirányítási rendszer kiépítését követően nem tart igényt további tanácsadói jelenlétre, az ellenőrzésekre, auditokra való felkészülést megoldják intézményen belül. Ennek a jelenségnek a hátterében feltételezésünk szerint egyrészt finanszírozási nehézségek állnak, másrészt az a tény, jóval összetettebb feladat kiépíteni és bevezetni a minőségirányítást, mint egy jól felépített rendszert utána működtetni.

Érdekes párhuzamot fedeztünk fel a tanácsadó igénybevételét vizsgálva Deliné eredményei (Deliné 2007, 11) és saját kutatásunk eredményei között. A rendszer kiépítésében az intézmények nagy része (iskolarendszerű felnőtt-, és szakképzés esetén 83%, Észak-Alföldi régió elsősorban iskolarendszeren kívüli felnőttoktatási intézményei körében végzett kutatásunk eredménye szerint 75,7%) vette igénybe, míg a működtetésben fordított arányban alkalmaztak tanácsadót, az intézmények kisebb része (iskolarendszerű felnőtt-, és szakképzés esetén 17%, Észak-Alföldi régió elsősorban iskolarendszeren kívüli felnőttoktatási intézményei körében végzett kutatásunk eredménye szerint 24,3%) válaszolta azt, igényelt tanácsadói segítséget a működtetésben, tehát hasonló tendencia jellemzi az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézményeket a tanácsadó igénybevételére vonatkozóan.

Megvizsgáltuk, vajon a saját vagy a már létező, szabványos minőségirányítási rendszer kiépítéséhez/átvételéhez vesznek igénybe inkább segítséget az intézmények, és a keresztáblába rendezett adatok azt mutatták, szignifikánsan (sig: 0,043) gyakrabban tartják szükségesnek tanácsadó igénybevételét a már létező, szabványos rendszerek átvételéhez, ezzel nehezebben tudnak megbirkózni önállóan, ezért tartanak igényt külső segítségre. Talán nem meglepő, hogy az ISO rendszer kiépítéséhez nagyobb arányban igényelnek tanácsadói segítséget, ugyanis ennek kiépítése konkrét szabványhoz kötött, így tanácsadó igénybevételével a szervezet feladata nagy mértékben egyszerűsödik. Azt feltételeztük, hogy jellemzően a profitorientált szervezetek vesznek igénybe tanácsadói segítséget. Lefuttattuk a változók között a korreláció számítását, és a mátrixból leolvastuk, erős kapcsolat (0,85) áll fenn a nonprofit forma és a tanácsadói segítség igénybevétele között, tehát valóban befolyásoló erővel bír a jogi forma, profitorientáció a tanácsadó igénybevételére, azonban éppen az általunk várt eredmény ellenkezőjét tapasztaltuk.

Fenntartással kell kezelnünk a tanácsadó igénybevételének kérdését, mivel számos veszélyforrást hordozhat magában. Csoma szerint a tanácsadók bevonásának hátterében az áll, hogy a felnőttképzés a minőségbiztosítás szövevényes piaci érdekek hálójába illeszkedett

(Csoma 2003b, 26), amiben mi is egyetértünk Csomával, hiszen napjainkban könnyebb megoldásnak tűnik felkérni egy tanácsadót, építse ki a minőségirányítási rendszert, ahelyett, hogy az intézmény maga vezetné be azt. Az igazsághoz hozzátartozik, a tanácsadói igénybevétel hátterében áll a követelményrendszer igen összetett és bürokratikus volta is. A minőségirányítási rendszer bevezetése, megvalósítása elsősorban az adott szervezet munkatársainak lenne a feladata, tény azonban, hogy a külső tanácsadó csak tanácsokkal szolgál, soha nem lesz képes valamennyi belső feladatot tökéletesen ellátni. Bálint túlmegezen, véleménye szerint nem biztos, hogy beépül a napi gyakorlatba¹²³ a minőségirányítási rendszer, ha azt tanácsadó építi ki és működteti utána (Bálint 2007, 100). A cél tehát az lenne, épüljön be a minőségfejlesztés gyakorlata az intézmények napi működésébe, az egyének cselekvéseibe, emellett segítse elő az innovatív javulást, fejlesztést¹²⁴ is.

Összevetettük, milyen képzési tevékenységekre kifejtett hatásról számolnak be az egyes intézmények attól függően, vettek-e igénybe tanácsadói segítséget vagy sem, de szignifikáns összefüggést nem találtunk. Mátyus et al. is igen kritikus a tanácsadó szolgáltatásainak igénybevételével kapcsolatban, szerinte ebben az esetben a munkatársak minőségirányítási rendszer működtetésébe való bevonása nem valósul meg az intézményekben, aminek hatására sokszor nem is ismerik a saját minőségbiztosítási rendszerüket (Mátyus et al. 2006, 11). Vizsgáltuk, fedezhető-e fel összefüggés a tanácsadó igénybevétele, illetve az oktatók, dolgozók minőségirányítási oktatásban, képzésben való részvétele között, de szignifikáns eltérést nem találtunk, így Mátyus et al. állítását kutatásunkkal nem igazolhatjuk. Nem tartják tehát kevésbé hasznosnak a felnőttképzési szervezetek a minőségirányítási rendszer működtetését, illetve nem vesznek részt a dolgozók kisebb arányban minőségirányítási témájú képzéseken, ha tanácsadó építi ki, illetve működteti a minőségirányítási rendszert.

Független változóinkkal összevetve a tanácsadói igénybevételt megállapíthatjuk, hogy jellemzően a nagyobb, évi 500 fő feletti tanulói létszámról beszámoló szervezetek vesznek igénybe tanácsadói segítséget a minőségirányítási rendszer kiépítéséhez (sig: 0,020), illetve működtetéséhez (sig: 0,012), tehát ezek a szervezetek engedhetik meg maguknak leginkább azt, ilyen jellegű szolgáltatások igénybevételére áldozzanak. A másik determináló erejű változó a minőségirányítási rendszer típusát mutató változó. Megállapíthatjuk, hogy

¹²³ Minden fejlesztési munka, és így a minőségfejlesztés is akkor eredményes, ha az eredmény a későbbiek során beépül a napi tevékenységbe, vagyis a napi operatív tevékenység magasabb szinten működik, mint korábban és így a következő fejlesztés megindításakor már magasabb szintről indulhat az intézmény. Ha azonban a fejlesztés eredményét nem sikerült beépíteni a napi működési rutinba, akkor nem érte el célját a fejlesztési munka, tehát a szervezet szempontjából meg nem térülő befektetés volt, és a működési folyamatok sem fejlődtek, tehát ugyanazokkal a problémákkal kell szembenézni a mindennapi működés során, mint korábban (Bálint 2007, 100).

¹²⁴ A legcélravezetőbb, ha a tanácsadó a rendszer kiépítésének és bevezetésének legfeljebb 20-30%-át valósítja meg. A végeredmény, a döntő rész kidolgozása, a kész rendszer kiépítése mindig a munkatársak feladata, a végső döntést pedig a vezetés hozza meg (Gutassy 2004, 128).

jellemzően a szabványos rendszert működtető szervezetek tudnak igénybe venni tanácsadói segítséget, legnagyobb arányban pedig az ISO rendszer kiépítéséhez igényelnek tanácsadói segítséget, amely azért nem meglepő, mert ennek kiépítése konkrét szabványhoz kötött, így a tanácsadó igénybevételével a szervezet feladata nagy mértékbe leegyszerűsödik. Az összefüggések azt mutatják, hogy a tőkeerősebb szervezetek jóval kedvezőbb helyzetben vannak a minőségirányítási rendszer kialakítása, működtetése terén, nagyobb arányban tudnak igénybe venni ilyen jellegű segítséget.

Harmadik hipotézisünk az intézmények minőségirányítási rendszer kialakítása során tapasztalt problémáikhoz kapcsolódik. Feltételezésünk szerint a rendszerváltás előtt létrejött intézmények számára nagyobb és más jellegű megterhelést jelent a minőségirányítási rendszer kialakítása.

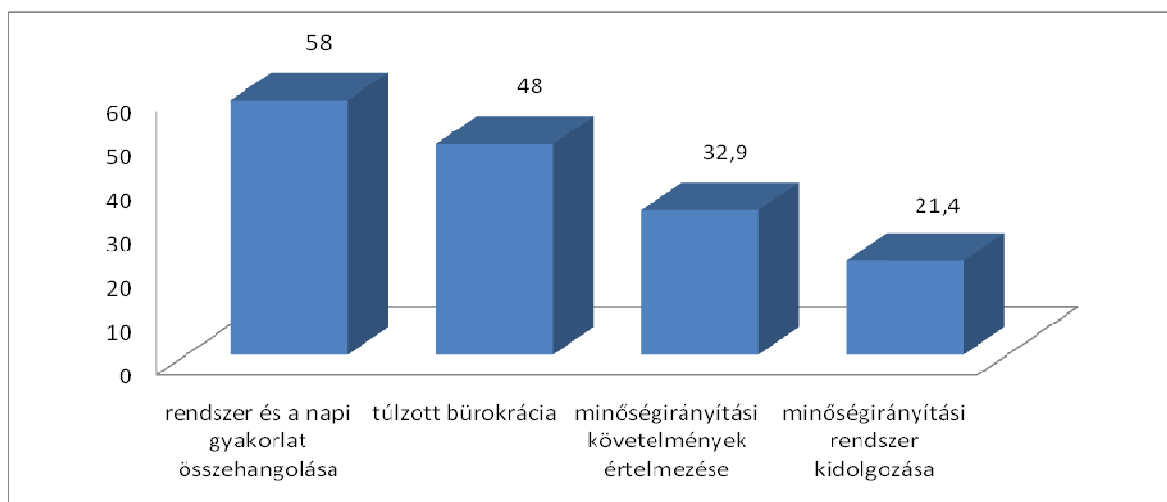
A minőségirányítási rendszer kialakítása során megjelenő nehézségeket két szempontból vizsgáltuk, egyrészt a megjelenő problémák típusait, előfordulását, másrészt pedig azt, mennyire tartják indokoltnak a rendszeres ellenőrzést ehhez kapcsolódóan. Előzetes feltételezésünk szerint kevésbé tartják szükségesnek a rendszeres ellenőrzést azok az intézmények, amelyek számára komoly problémát jelent a minőségirányítási rendszer kialakítása, működtetése, hiszen ezáltal hiányosságaikra derülhetne fény.

Kutatásunkban több kérdés is vonatkozott a minőségirányítási rendszer kiépítése során felmerülő esetleges **problémák** intézmények általi megítélésére. A régióban az akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része (71,4%) válaszolta azt, szembesült nehézségekkel a minőségirányítási rendszer kiépítése során, kíváncsiak voltunk arra, befolyásolja-e ezt valamely körülmény, és ha igen, milyen mértékben.

Vizsgáltuk, **milyen arányban találtak néhány kiemelt problémával**¹²⁵, a válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

¹²⁵ A kérdésre adható válasz kategóriákat Bertalan kutatásából (v. ö. Bertalan 2007) vettük át, hogy össze tudjuk hasonlítani eredményeinket az ő eredményeivel.

14. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által leginkább problematikusnak vélt körülmények a minőségirányítási rendszer kiépítése során (százalékban)



Leggyakrabban a rendszer és a napi gyakorlat összehangolását érezték nehézségnek, amely egybecseng Bertalan kutatásának eredményével (Bertalan 2007, 9), amely szerint sok intézmény megterhelőnek tartja magára nézve ezt. A kérelmező intézményeknek ugyanis részletes kimutatással kell rendelkezniük arról, hogy mely képzési helyszíneken, milyen képzési programot valósítottak meg, mikor kezdődtek a képzések és mikor fejeződtek be, milyen óraszámban zajlottak le, azonban tény, hogy az adatok összegyűjtése több szempontból is hasznos. Következtethetünk belőlük arra, milyen felnőttképzési kapacitás kihasználási adatok jellemzik a felnőttképzési területet, emellett pedig fogyasztóvédelmi szempontból sem közömbös ezen információk rögzítése, védelmet jelent ugyanis a tanuló felnőttek számára.

Minden második intézmény számára nehézséget jelentett a túlzott bürokrácia, a „mindent leíró”, túlszabályozott, bürokratikus rendszer kiépítése, amelyet az intézmények szerint a minősítésért felelős testületek (Felnőttképzési Akkreditáló Testület, ISO Szabványügyi Testület) követelményei is előidéznek. A minőségirányítási rendszer bevezetése, kialakítása ugyanis egy bizonyos szisztematikusságot és formalizálást igényel a tevékenységek elvégzésénél, amely elérésének alapvető eszköze a dokumentálás. Szükséges azonban, hogy a megvalósítás és a működtetés realitásának figyelembe vétele mellett lehetővé váljon az alkalmazható rugalmasság, vagyis ne a dokumentumok, eljárások uralják a minőségirányítási tevékenységet (Bálint 2007, 102).. A válaszadók közel fele szerint ezt az egyensúlyt az említett testületeknek nem sikerült megtalálniuk, szerintük a minőségirányítási rendszer túlságosan bürokratikusan működik.

Kutatásunkkal mi is alátámasztjuk Mátyus et al. állítását, amely szerint számos felnőttképzést folytató intézmény számára a minőségirányítási követelmények értelmezése

okoz nehézséget (Mátyus et al. 2006, 12). Adatsoraink alapján megállapíthatjuk, közel minden harmadik akkreditált felnőttképzési intézmény számára jelentett ez problémát a régióban. Ennek hátterében állhat az a tény, sok intézmény felnőttképzési tevékenysége nem hivatásszerű, inkább csak melléktevékenységnek tekinthető, és csak profitszerzés, -kiegészítés miatt foglalkoznak ezzel a területtel is, mégpedig sokszor megfelelő szakmai tapasztalat, minőségirányítási ismeretek nélkül. További magyarázatként szolgálhat erre az is, hogy ezek az intézmények alapvetően szakemberhiánnyal küzdenek, egyelőre viszonylag kevés intézmény tud andragógiai szakembert alkalmazni, ahogyan ezt a személyi háttér vizsgálatára irányuló kérdés elemzésekor már bemutattuk.

Minden ötödik válaszadó intézmény számára problémát jelentett még a minőségirányítási rendszer kidolgozása, ez is indokolhatja, hogy az intézmények igen nagy része vette igénybe tanácsadó segítségét ezen rendszer kialakításához, bevezetéséhez. Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves vizsgálata során is hasonló kép rajzolódott ki, megállapítást nyert ugyanis, hogy az intézmények számára a legnagyobb problémát a minőségirányítási rendszerrel kapcsolatos követelmények értelmezése jelenti, amely mellett komoly kihívás a minőségirányítási rendszer és a napi gyakorlat összehangolása. Igazolhatjuk tehát Bertalan állítását, hogy az intézmények többségére nem jellemző a kulcsfolyamatokat intézmény-specifikus módon azonosító, azok nyomon követésére alkalmas, letisztult minőségirányítási rendszer működtetése (Bertalan 2007, 14).

Kérdésünkre adott válaszokból azt is megállapíthatjuk, hány problémával kellett szembesünniük az intézményeknek a minőségirányítási rendszer kidolgozása során. A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények mintegy egyötöde (20,1%) jelölt meg csupán egy nehézségi területet a minőségirányítási rendszer bevezetése során, közel négyötöd részük (79,9%) legalább két problémakört határozott meg a felsorolt problémacsoportból, sőt, további nehézségeket is említettek¹²⁶. Ez tehát azt mutatja, hogy az intézmények nagy része számára komplex problémát jelentett a minőségirányítási rendszer kialakítása, bevezetése. Ennek során egyszerre több nehézséggel is szembe kellett nézniük, amely szintén magyarázható a területen fellelhető szakemberhiánnyal, így hasznos lenne számukra valamilyen módon segítséget, iránymutatást nyújtani.

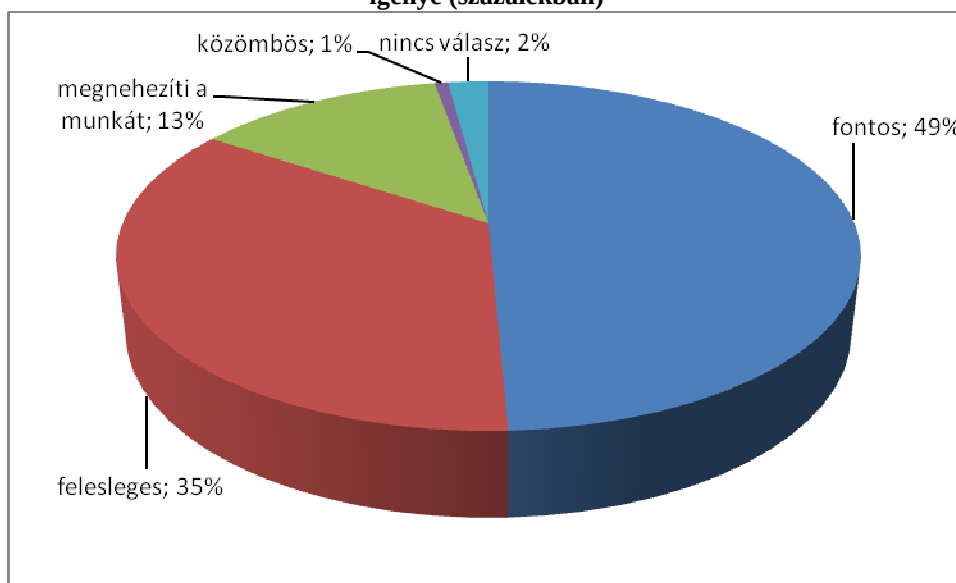
A minőségirányítási rendszerek működése során megjelenő problémák, nehézségek miatt előtérbe kerül a szabályok követésének ellenőrzése. A jogszabályokban meghatározott

¹²⁶ Az egyéb válasz keretében egy-egy említés erejéig találkozhatunk az anyagi erőforrás hiányával, a magas költségekkel, a követelmények nem megfelelő módon való kidolgozásával, valamint a meglévő minőségirányítási rendszer adaptálásának, kiterjesztésének nehézségével (nem lehetséges a speciális elvárások miatt, nehezen értelmezik és fogadják el jelenleg az összetettebb minőségirányítási rendszereket).

akkreditációs követelményrendszer csak abban az esetben biztosíthatja ugyanis egy intézmény képzéseinek minőségét, ha az intézmény betartja az ön maga által vállalt szabályokat. Azonban azt, hogy az akkreditált intézmények folyamatosan működtetni fogják minőségirányítási rendszerüket, és eleget tesznek egyéb akkreditációs követelményeknek, **ellenőrizni** kell, ugyanis erre vonatkozóan a jogszabályok garanciát nem nyújtanak. Az intézményekben számtalan ellenérdekeltség (például a minőségirányítási rendszer magas idő- és költségigénye) keletkezhet ezen rendszerek működtetésével szemben, ezért van feltétlenül szükség az ellenőrzésekre (Szivi 2005, 36). A Felnőttképzési Akkreditáló Testület szűrőpróbaszerűen ellenőrzi az akkreditált felnőttképzési intézmények tevékenységét¹²⁷, minden intézmény sorra kerül legalább egyszer az akkreditáció négy éve alatt. Emellett elrendelheti bármely intézmény ellenőrzését, amire különösen abban az esetben kerül sor, ha a munkaügyi központtól, illetve más közigazgatási szervtől az akkreditációs feltételrendszert érintő bejelentés érkezik. Az ellenőrzés során a cél a hibák megtalálása és annak minőségügyi felülvizsgálata, hogy az intézmény teljesíti-e folyamatosan az akkreditációs követelményeket, abban az esetben pedig, ha a követelményeket nem teljesítik, a következmény szankció kivetése.

Arra a kérdésre vonatkozóan, mennyire tartják szükségesnek az intézmények az akkreditáció rendszeres ellenőrzését, a válaszok a következőképpen alakultak:

15. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények rendszeres ellenőrzés iránti igénye (százalékban)



¹²⁷ A Felnőttképzési Akkreditáló Testület az ellenőrzés keretében megvizsgálja, hogy az intézmény képes-e az akkreditációs követelményrendszerben meghatározott feltételek folyamatos fenntartására és teljesítésére. Ellenőrzi az akkreditációval összefüggő dokumentumokat (képzési terv, önértékelési jelentés stb.) és azok valóságtartalmát, vizsgálja az intézmény képzési tervében szereplő akkreditált képzési programok megvalósításához szükséges és rendelkezésre álló feltételeket. A vizsgálat során kitér annak ellenőrzésére, hogy az intézmény gyakorlata követi-e az akkreditációval összefüggő szabályozásokat, és értékelésre kerül az intézmény minőségfejlesztő munkája is. (Szüdi 2007, 600)

Az intézmények közel fele fontosnak tartja a rendszeres ellenőrzést, hiszen úgy látják, ez a Felnőttképzési Akkreditáló Testület alapvető feladatai közé tartozik. Kiemelték azonban, hogy hasznos lenne, ha lehetőséget biztosítanának a kijavításra, nem feltétlenül csak a szankcionálásra helyeznék a hangsúlyt (3 említés), hanem inkább a figyelmeztetésre. Ezt azért is indokolt lenne szem előtt tartani, mert az ellenőrzés személyes felelősségvállalásra, részvételre nem ösztönöz, gyakran félelmet kelt és a hibák elrejtésére motivál. Több mint egyharmaduk feleslegesnek érzi, mégpedig több okból kifolyólag. Kis részük azért, mert más szervezet is ellenőriz (3 említés), így a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, a Regionális Munkaügyi Központok és az Adó- és Pénzügyi Ellenőrzési Hivatal, és inkább ezek ellenőrzési tevékenységének összehangolását tartanák célravezetőnek. Néhány intézmény elegendőnek tartaná, ha a Felnőttképzési Akkreditáló Testület csupán az intézményakkreditáció megújításakor ellenőrizne (4 említés). Közel minden nyolcadik intézmény pedig úgy véli, a rendszeres ellenőrzés megnehezítené a munkát, komoly kihívást jelentene a minőség folyamatos megtartása. Erre a kérdésre vonatkozóan szinte minden intézmény indokoltnak látta azt, nyilvánítson véleményt akár pozitív, akár negatív irányban, 1% alatt van azon intézmények aránya, akik közömbösnek tartják azt, van vagy nincs ellenőrzés. Az intézmények 2,1%-a nem válaszolt erre a kérdésre.

Feltételeztük, fedezhető fel összefüggés a rendszeres ellenőrzés szükségességéről vallott nézetek és a minőségirányítási rendszer kiépítése során tapasztalt nehézségek között, hiszen a minőségirányítás bevezetése során több akadállyal szembesülő intézmények minden bizonnyal kevésbé támogatnák a rendszeres ellenőrzés bevezetését. Előzetes hipotézisünk beigazolódott, szignifikánsan (sig: 0,018) több ilyen problémával szembesülő intézmény tartotta feleslegesnek a rendszeres ellenőrzést, míg a nehézségekkel jellemzően nem találkozó szervezetek leginkább támogatták, szükségesnek és fontosnak tartották a rendszeres ellenőrzést.

Az adatok elemzését követően érdekes összefüggést találtunk a minőségirányítási rendszer kiépítése során tapasztalt nehézségek és az intézmény létrejöttének ideje között. A rendszerváltás előtt létrejött intézmények szignifikánsan (sig: 0,013) nagyobb arányban találkoztak problémákkal a minőségirányítási rendszer bevezetésekor, mint az 1989-'90 után létrejött intézmények. Ennek hátterében állhat az, hogy azok az intézmények, amelyek 1989 után jöttek létre, tudatosabban készültek a minőségirányítási rendszer bevezetésére, esetleg alkalmaztak ezzel foglalkozó munkatársat, rugalmasabban tudtak alkalmazkodni a társadalmi környezet megváltozott elvárásaihoz, az 1989 előtt létrejött intézmények pedig jobban ragaszkodtak a hagyományokhoz, nehezebben építenek ki új rendszereket, vagy ha igen, akkor ez megterhelőbb számukra.

Kíváncsiak voltunk arra, vajon a magukat két éven belül akkreditáltató intézmények vagy a két éven túl akkreditációt szerző intézmények tartják-e fontosabbnak a rendszeres ellenőrzést és találkoznak gyakrabban nehézségekkel. Megállapítottuk, a később akkreditációt szerző intézmények alapvetően nem támogatták a rendszeres ellenőrzést. Eredményünk egybeesik azzal a megállapítással, kevesebb nehézséggel néztek szembe azok az intézmények, amelyek rövidebb időn belül akkreditáltatták magukat, így a rendszeres ellenőrzést is inkább ezek támogatják. Ezt a következtetést támasztja alá az is, szignifikánsan (sig: 0,037) kisebb arányban szembesülnek problémákkal a rövid időn belül akkreditációt szerző intézmények. Feltételezésünk szerint ennek hátterében az a körülmény áll, jobban lépést tudnak tartani a változásokkal, könnyebben alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez, így nem annyira megterhelő számukra egy minőségirányítási, akkreditációs rendszer kialakítása, mint a már régebb óta, de kevésbé rugalmasan működő intézmények számára.

Kijelenthetjük tehát, hogy a rendszerváltás után alakult és magukat rövid időn belül akkreditáltató intézmények tudtak könnyebben megfelelni a kihívásoknak, alkalmazkodtak sikerebben a megváltozott körülményekhez, ezzel szemben a rendszerváltás előtt létrejött intézmények és a magukat több mint két év után akkreditáló szervezetek számára komolyabb megterhelést jelent az akkreditáció folyamata.

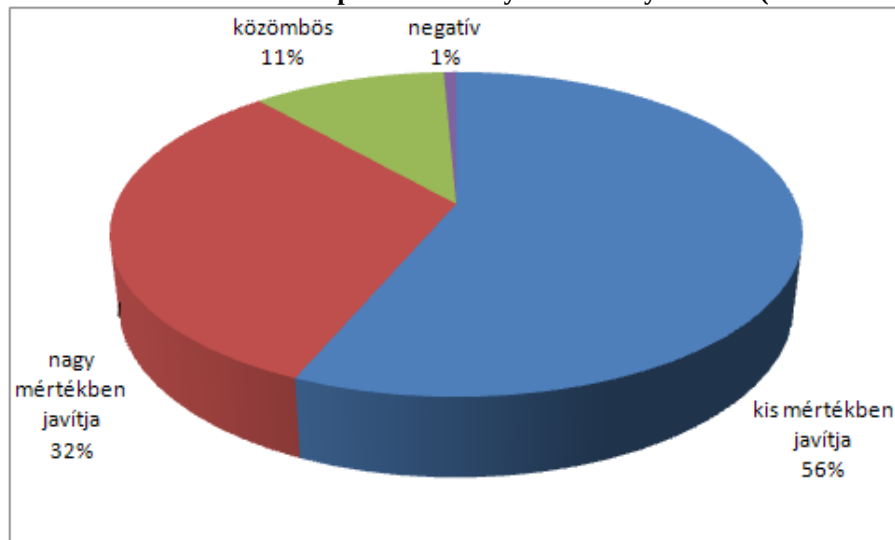
Negyedik hipotézisünk az akkreditáció megítélésére, értékelésére vonatkozik. Feltételezésünk szerint az akkreditált felnőttképzési intézmények és azok szereplői alapvetően fontosnak tartják a minőségirányítási, akkreditáció rendszer működtetését

Az akkreditált szervezetek felnőttképzési minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetésével kapcsolatos véleményét több kérdés elemzése útján ismertük meg, így egy-egy kérdés erejéig vizsgáltuk a minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatását, akkreditációs kérelmük célját, motivációját, akkreditált státusz fontosságát, akkreditáció előnyét, hátrányát, valamint a javasolt változtatásokat. Kíváncsiak voltunk arra, milyen **hatást gyakorol** az intézmények szerint a minőségirányítási rendszer a képzési tevékenységre és arra kértük az intézményeket, indokolják is véleményüket¹²⁸. Feltételeztük, hogy az intézmények nagyobb része alapvetően pozitívan nyilatkozik majd a

¹²⁸ Válaszát viszonylag kevés intézmény indokolta, csupán tíz intézmény fűzött magyarázatot a kérdés megválaszolásához. A rendszer átláthatóságával (3 említés), illetve a cég működésének felnőttképzési tevékenységen kívül a többi tevékenységre is kiterjedő, komplex módon történő támogatásával (4 említés) indokolják az intézmények pozitív válaszaikat. Három intézmény válaszolta azt, a képzés minőségét nem a minőségirányítási rendszer garantálja, hanem a kiváló és felkészült oktatók és a kapcsolattartás a résztvevőkkel, megbízókkal. Három intézmény tartotta közömbösnek a minőségirányítási rendszer meglétét vagy hiányát, mégpedig azért, mert enélkül is mindent megtett a tanulók érdekében (1 említés), extra adminisztrációval jár és teljesen feleslegesen (1 említés), illetve semmiben nem javítja a rendszert (1 említés).

minőségirányítási rendszerről, de nem tartja úgy, hogy nagy mértékben javítaná a képzési tevékenység minőségét a minőségirányítási rendszer. A minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatásának vizsgálatára irányuló kérdésre adott válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

16. ábra: A minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatása a vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények véleménye szerint (százalékban)



Előzetes feltételezésünk beigazolódt, az intézmények több mint fele azt válaszolta, hogy a minőségirányítási rendszer kis mértékben javította képzési tevékenységük minőségét, egyharmaduk értékelte úgy, nagymértékű javulás következett be az intézmény működésében. Minden tízedik intézmény közömbösnek tartja a minőségirányítási rendszer létét az intézmény képzési tevékenységének minősége szempontjából, és csupán egy intézmény számolt be negatív hatásról.

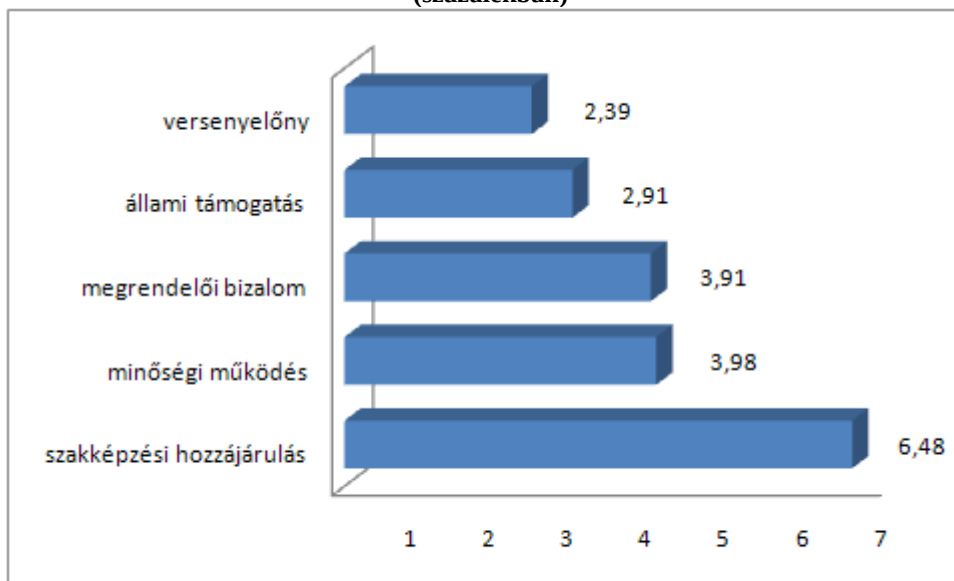
Kutatásunk eredménye összecseng Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértővel folytatott kérdőíves vizsgálatának hasonló területet vizsgáló kérdésének eredményével, ugyanis kutatásában a működtetett minőségirányítási rendszer képzési tevékenységet, mindennapi munkát javító hatását a válaszadók úgy ítélték meg, hogy az közepes mértékben (ötös skálán hármast adtak átlagosan) javította az intézmények mindennapi munkáját (Bertalan 2007, 14).

A keresztátlába rendezett adatok azt mutatják, hogy az átvett, szabványos rendszereket alkalmazó intézmények gyakrabban tapasztalják tevékenységük nagymértékű javulását a minőségirányításnak, akkreditációnak köszönhetően, míg a saját fejlesztésű minőségirányítási rendszert kialakító intézmények inkább jellemző válasza az volt, kismértékű javulást észleltek vagy hatását közömbösnek tartották.

A minőségirányítási, akkreditációs rendszer által gyakorolt hatás ismeretéhez szorosan hozzátartozik, milyen cél eléréséhez tartják fontosnak ezen rendszer bevezetését.

Megvizsgáltuk, milyen **célból** kérték az intézmények akkreditálásukat, a válaszok sorrendjének alakulását a következő ábra mutatja:

17. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditálásának célja (százalékban)



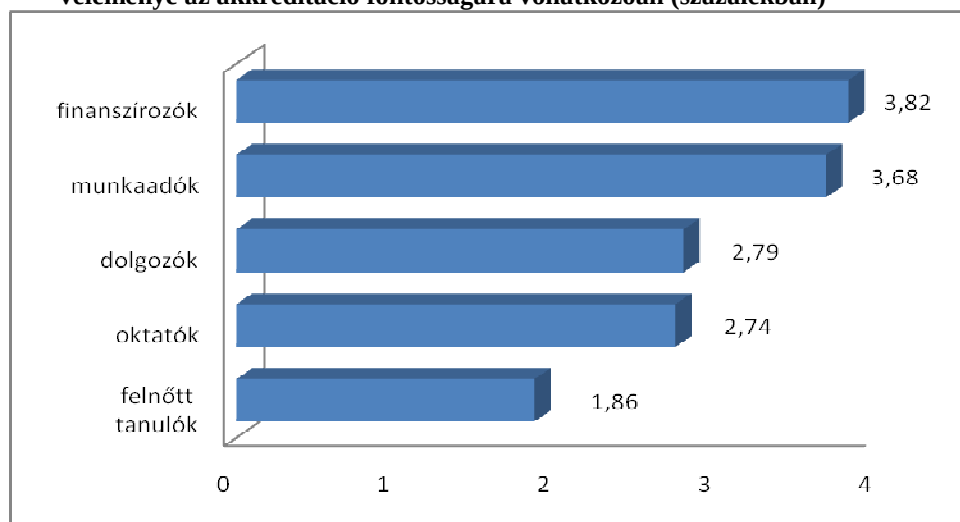
Megállapíthatjuk, hogy a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények a versenyelőny biztosítását tartják a legfontosabbnak, alapvetően ez a cél motiválja az akkreditáció megszerzését. Ez leginkább a kisebb (1-4 fő) szervezeteknek fontos (sig: 0,010), legkevésbé pedig a szabványos (0,010) és a központi finanszírozással működő (sig: 0,018) szervezeteknek. Ezt követi az állami támogatásokhoz való hozzáférés – mint akkreditációval járó előny – megszerzése, majd a megrendelői bizalom erősítése és a minőségi működés biztosításának elérése. Még ennél is kevesebb intézményt sarkallt a szakképzési hozzájáruláshoz való hozzájárulás iránti igény akkreditáltatásra. Részben eltérő eredményt hozott Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkre vonatkozó kérdőíves vizsgálata, ebben a felmérésben a forrásbevonó képességek növelése, az állami támogatásokhoz történő hozzáférés biztosítása volt a leggyakoribb indok az akkreditáltatásra, ezt követte a piaci előnyök megszerzése iránti igény (Bertalan 2007, 13), tehát az első két válasz fordított sorrendben jelent meg a két kutatásban.

Az akkreditáció megszerzésének célját követően megvizsgáltuk, milyen **motiváció** vezetett az akkreditáláshoz, szükséges vagy előremutató lépésnek tartották a szervezetek az akkreditáció bevezetését. Az intézmények kétharmada (66,4%) számára szükséges, piac által megkövetelt lépés volt az akkreditáció, a munkaerőpiac oldaláról ugyanis egyértelmű a minőségelven alapuló képzési szolgáltatás iránti elvárás a képző cégekkel szemben. Egyharmaduk (33,6%) szerint nem volt elengedhetetlenül fontos az akkreditáció bevezetése, azt csupán előremutató lépésnek tekintették, így mintegy jövőbe mutató befektetésként fogták

fel. Vizsgáltuk, mely tényező befolyásolta a motiváció alakulását, milyen motiváció vezetett az akkreditáció megszerzéséhez a kisebb, illetve a nagyobb létszámmal dolgozó szervezeteknél. A kereszttáblába rendezett adatok azt mutatták, alapvetően az intézmények mérete befolyásolta a motivációt. Jellemzően a kisebb cégek (1-4 fő) tartották szükséges lépésnek az akkreditáció bevezetését. Véleményünk szerint azért ezen intézmények számára volt az akkreditáció elengedhetetlenül fontos a további működéshez, mert a legtöbb pályázat feltételként határozza meg az akkreditáció meglétét, így annak hiányában estek volna a pályázati lehetőségek által nyújtott forrásoktól. A nagyobb szervezetek (10 fő felett) gyakrabban válaszolták azt, nem volt szükséges lépés, csupán előremutató. Valószínűleg ezek az intézmények tehetik meg azt, előre gondolkodjanak, egyes lépéseiket közép- és hosszútávú stratégiai szemlélet határozhatja meg és nem kell „egyik napról a másikra” élniük.

Kíváncsiak voltunk arra, **mennyire tartják fontosnak** az akkreditációt a szereplők, a válaszok alakulását a következő ábra mutatja be:

18. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények egyes szereplőinek véleménye az akkreditáció fontosságára vonatkozóan (százalékban)



Kutatásunk eredményeként megállapíthatjuk, hogy a szervezetek vezetőinek megítélése szerint a felnőtt tanulók számára a legkevésbé fontos az akkreditáció megléte vagy hiánya, alapvetően nem ezen tényezők mentén választanak felnőttképzési intézményt, inkább más szempontok hatására (például oktatók, oktatás színvonala, költségek, ismerősök ajánlásai stb.) döntenek egy-egy szervezet mellett. Nem véletlenül, hiszen az akkreditáció elsősorban szakmai körökben ismert, a tanulók nem igazán vannak tisztában ennek jelentőségével, nem igazán érzik ennek fontosságát. Valószínűleg ennek hátterében áll az a tény is, hogy az állam megszüntette a korábbi SZJA-kedvezményt¹²⁹. Ez igen erős motiváció volt a felnőtt tanulók számára, így ugyanis képzési költségük 30%-át visszaigényelhették, ezáltal képzésre fordított

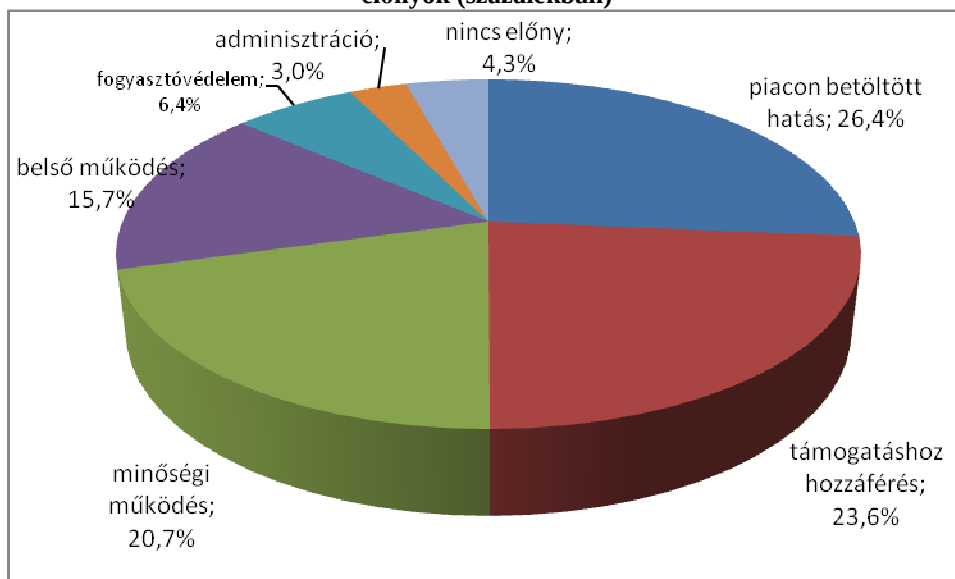
¹²⁹ SZJA kedvezmény megszüntetését a 2006. évi CXIV. törvény mondta ki.

kiadásuk jelentős mértékben csökkenhetővé váltak. Az oktatóknak, dolgozóknak csak közepesen fontos, hogy az intézmény, amelynél dolgoznak, akkreditált legyen, pedig azt feltételeztük, presztízs szempontok és saját jogaik, érdekeik védelme miatt fontosabbnak tartják az akkreditált státusz meglétét. A finanszírozók számára a leginkább fontos az akkreditáció megléte, hiszen számos támogatás, kedvezmény ennek létrehozásához kapcsolódik, ezáltal jelentős összeget spórolhatnak meg a képzést finanszírozó munkáltatók, vállalatok, intézmények. A munkaadóknak szintén fontos az akkreditált státusz, az akkreditált felnőttképzési intézményben képesítést szerző felnőttek elhelyezkedését biztosító munkaadók magukra nézve garanciának érzik az akkreditáció meglétét, azt gondolják, hogy az akkreditált intézményből kikerülő leendő munkavállalójuk alaposabb, alkalmazhatóbb tudással lép ki a munkaerőpiacra, mint az akkreditáció nélkül működő intézményben képesítést szerző felnőttek.

Megállapíthatjuk tehát, legfontosabbnak a finanszírozók tartják az akkreditáció meglétét, feltételezésünk szerint azért, mert leginkább számukra jelent anyagiakban mérhető megtakarítást, ha akkreditált intézményben képeztetik dolgozóikat. Emellett a pénzeszközök hatékony és átlátható felhasználása is erős motivációt jelent számukra. Meglepő azonban, hogy a képzésben leginkább érintett rétegek – akik védelmére elsősorban létrejött az akkreditáció intézménye – nagyobb részben nem tartják fontosnak ennek meglétét vagy hiányát. Eredményeinket Deliné kutatásával összevetve azt tapasztaltuk, az iskolarendszerű felnőtt-, és szakképzésben is a tanulók tartják a legkevésbé fontosnak a minőségirányítás, akkreditáció meglétét (Deliné 2007, 13), meglátásunk szerint azért, mert az akkreditáció dokumentumközpontú, így a rendszerben tanulók érzékelnek a legkevésbé előnyt ebből.

Az eddigi, jellemzően zárt kérdéseket követően további kutatási dimenziót jelentett a kutatásba bevont szervezetek akkreditációs tapasztalatairól való megkérdezése. Az akkreditációval kapcsolatos meglátásaik, elvárásaik és elégedettségük alapján következtetéseket vonhatunk le arra vonatkozóan, mennyire felel meg az intézmények meglátása szerint a jelenlegi szabályozás a társadalmi viszonyoknak, az intézményrendszer sajátosságainak. Vizsgáltuk, mit tartanak az akkreditáció legfontosabb **előnyének**, a nyitott kérdésre adott válaszokból kategóriákat hoztunk létre, ezek alakulását mutatja a következő ábra.

19. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs előnyök (százalékban)



Az intézmények több mint negyede az akkreditáció felnőttképzési piacon betöltött hatását tartja annak legfontosabb előnyének, amely a szakmaiatlan versenytársak oktatásból történő kizárását, a nem megfelelően működő intézmények kiszűrését jelenti, a vevők ennek hatására nagyobb valószínűséggel jutnak minőségi képzéshez. Azon szolgáltatók szelektálása, amelyek nem rendelkeznek megfelelő feltételekkel képzések indításához, hozzájárul a piac letisztulásához, a tisztességtelen képzők kizárásához, ezáltal kiszűrésre kerülnek azok a cégek, amelyek csak egy-egy hirtelen haszon reményében jönnek létre. Ennek következtében az akkreditáció hatására csökken a konkurencia, hiszen az akkreditáltatás viszonylag összetett folyamat, így sok, alacsonyabb színvonalon működő intézmény nem tudja ezt felvállalni. Ez a jelenség szakmai területen tisztítja a képzőket, versenyt generál az intézmények között és összehasonlíthatóvá is teszi az intézményeket. Megléte presztízst jelent a szervezet számára, ezáltal a felnőttképzési intézmények piaca jobban működik, mivel versenyelőnyt biztosít az akkreditációval rendelkező intézményeknek.

A szervezetek közel negyede anyagi okokat, állami és európai uniós forrásokhoz való hozzájutás lehetőségét jelöli meg az akkreditáció legfontosabb előnyeként. Az akkreditáció bevezetésekor még kizárólag ez jelentett motivációt az intézmények számára, egyértelműen ez az indok állt az akkreditációs igények háttérében (Bálint 2007, 382). Az akkreditáció valóban fontos szerepet tölt be a pénzügyi források elosztásában, mivel állami, valamint európai uniós támogatásokhoz való hozzájutás feltétele, továbbá a szakképzési hozzájárulás igénybevételéhez is követelmény. Kutatásunk eredménye alátámasztja Mátyás et al. megfigyelését, aki szerint a felnőttképzést folytató intézmények sok esetben csak az állami források hozzájutásának feltételéből fakadó külső kényszernek tekintik az akkreditációt, illetve az akkreditáció feltételeként meghatározott minőségirányítási rendszert (Mátyus et al.

2006, 11), így a piac öntisztulásának ment elébe a felnőttképzési törvény azáltal, hogy csak az akkreditált intézmények juthatnak támogatáshoz.

Az intézmények egy másik csoportja – közel minden ötödik intézmény – nem az anyagi forrásokhoz való hozzájutást, hanem a minőségi működést tartja az akkreditáció legfontosabb hatásának. Ezek a szervezetek úgy látják, hogy az akkreditáció bizonyos színvonalat jelent, mert csak a minőségi felnőttképző cégek kaphatnak akkreditált minősítést, mindez hozzájárul a színvonal emeléséhez, a minőségirányításban meghatározott célok betartásához, amely biztosítja a képzési színvonal folyamatos garanciáját.

Az intézmények mintegy hetede a belső működés színvonalának javulását értékeli az akkreditáció legfontosabb előnyének, az akkreditáció ugyanis lehetővé teszi a folyamatok felülvizsgálatát, tervezését, a tevékenységek racionalizálását. Ezáltal a rendszer működése nyilvánossá válik, tudatosabb lesz a tervező munka, megjelenik a minőség a tartalomban, szervezésben, tervezésben. A világos célok és feladatok, átlátható folyamatok hatására megvalósul a jól dokumentált működés, amelynek hatására az akkreditáció egyfajta minőségirányítási tanúsítást jelent könnyített formában azoknak a felnőttképzőknek, akik számára a szabványos minőségirányítási rendszerek (például az ISO rendszer) szerinti kiépítés aránytalanul nagy kihívást jelentene. Ennek köszönhetően ezek a kisebb kapacitással működő intézmények is részesülhetnek a folyamatos fejlődési lehetőséget biztosító minőségirányítási rendszerek hatására tapasztalható előnyökből.

Az intézmények közel huszada a fogyasztók védelmét tartja a legfontosabb előnynek, ugyanis az akkreditáció hatására elismertebb, hitelesebb lesz az intézmény, amely előnyös a tanulók számára. Az akkreditáció ilyen módon a felnőtt tanulók védelmét biztosítja, kiszűri az alacsony színvonalú intézményeket, védi a felnőttek érdekeit, ezáltal fogyasztóvédelmet valósít meg. Segít a felnőtteknek a piac áttekintésében, akik így jobban bíznak az akkreditált intézményekben. További fontos előny a felnőtt tanulók számára annak lehetőségének biztosítása, hogy az akkreditációval az egyszerű munkavállalók előtt lényegében új piaci lehetőség nyílt meg, elhagyhatják a munkaügyi központok és állami átképző központok világát, támogatott tanfolyamot akkreditált képzőknél is elvégezhetik.

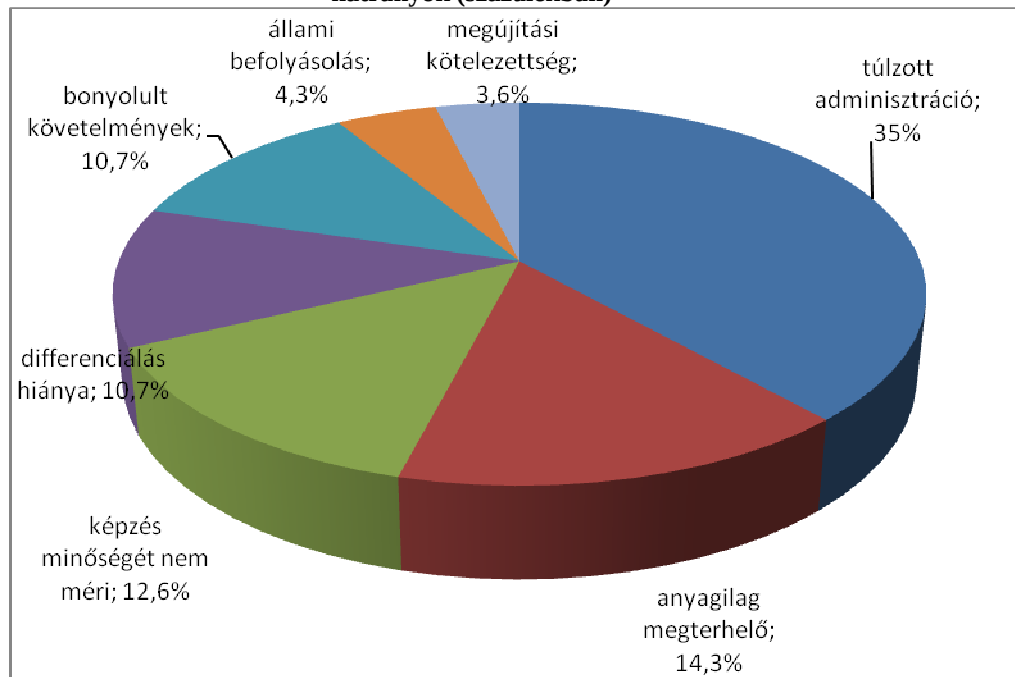
Az intézmények kis része szerint az akkreditáció rendet teremt a képzések adminisztrációjában, rákényszeríti azokat a tevékenység pontos dokumentálására, ezáltal átláthatóbb képzési rendszer jön létre, szabályozottabb keretet adva a működésnek.

A felnőttképző intézmények számára az akkreditáció bevezetése nem minden esetben talált pozitív fogadtatásra, kis részük semmilyen előnyről nem tud számot adni. Ez a megállapítás azonban alapvetően ellentmondásos az intézmények részéről, hiszen sok forrás egyáltalán nem lenne elérhető az akkreditáció hiányában, így a piaci értéke nem

kérdőjelezhető meg. A megítélés nagymértékben függ az intézmény minőségügyi előéletétől, a vezetők minőségkultúra iránti elkötelezettségétől, a munkatársak minőségügyi felkészültségétől, ezek a tényezők befolyásolják annak tényét, mennyire sikerül megbirkózniuk az akkreditáció követelményrendszerével.

Az előnyöket követően kíváncsiak voltunk arra, milyen **nehézségekről**, hátrányokról számolnak be az intézmények az akkreditációval kapcsolatban, a válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

20. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs hátrányok (százalékban)



Az intézmények több mint harmada szerint az akkreditáció megszerzése túl sok adminisztrációs munkát igényel¹³⁰, amely alátámasztja Kerékgyártó állítását, aki szerint a jogalkotók az indokoltnál és a piacgazdaságban szükségesnél sokkal részletesebben határozták meg a többségében adminisztratív teendőket. Sőt, az intézmények minősítése túlságosan dokumentumalapú¹³¹ (Kerékgyártó 2008, 51).

Az intézmények közel hetede szerint anyagilag nagyon megterhelő az intézményakkreditáció megszerzése, amely költségeket tovább növel az új akkreditációt

¹³⁰ Kritikaként fogalmazódott meg, hogy a megnövekedett adminisztráció, a túlzott költségnövekedés és a felesleges túldokumentálás is további problémákat okoz az intézmények számára (6 említés). Néhány intézmény (5 említés) többszörös nyilvántartásról, többszörös adatbekérés miatti adminisztrációs túlterheltségről is panaszkodott, illetve arról, hogy az adminisztrációs teendők elvégzése időt von el az oktatási, oktatásszervezési, marketing tevékenységektől (7 említés), valamint az adminisztrációt végzők bérezése jelentős likvid tőkét von el az eszközvásárlásra is fordítható kiadásoktól (2 említés).

¹³¹ Kerékgyártó szerint a túlságosan dokumentumalapú akkreditáció lehetőséget teremt arra, hogy papíron kiválóan működhet egy olyan felnőttképző intézmény, amely a valóságban nem is, vagy csak alig képez, csak adminisztrál, és az érdemi munkát alvállalkozókkal végeztetik el. Ugyanakkor nem kap akkreditációt az a magas színvonalú képzést biztosító intézmény, amely az adminisztrációjával kevesebbet tud törődni (Kerékgyártó 2008 51).

kérelmező intézmények esetében a legalább egy program akkreditálására vonatkozó kötelezettség is.

Az intézmények közel nyolcada szerint az akkreditáció nem képes a képzési minőség mérésére, formális eljárás csupán. Bár az akkreditáció bevezetésének eredeti motiváció éppen a szakmailag alkalmatlan intézmények kiszűrése volt, az intézmények ezen része szerint ez a funkciót nem valósul meg, a jelenlegi szabályozás nem szűri ki sem a szakmai, sem a pénzügyi csalásokat. Abban az esetben ugyanis, ha egy intézmény pontosan dokumentálni tudja tevékenységét, de szakmai tevékenysége kifogásolható, az akkreditáció intézménye tehetetlen, az eljárás ugyanis nem igényel valódi szakmai színvonalat, ahogyan ezt már korábban is megállapítottuk.

Az intézmények majdnem tizede számára problémát jelent az, hogy azonos eljáráson kell keresztülmenni nagy múltú, tapasztalt intézményeknek és kisebb szervezeteknek. A követelmények tekintetében a szabályozás nem tesz különbséget intézménytípusok szerint, így kisebb képzőktől is ugyanazt a rendszerszerű működést várják el, mint egy nagy, országos kapacitású szervezettől.

Az intézmények közel tizede túl bonyolultnak tartja az akkreditáció követelményrendszerét, nehezen teljesíthető, néhol nem egyértelmű követelményekről számolnak be. Véleményük szerint sokszor kell kevésbé életszerű feltételeknek megfelelniük, amely olykor lehetetlenné teszi a követelmények teljesítését. Hasonló véleményen van Kerékgyártó is, aki szerint az előírások egy része nem felel meg a gazdaság felnőttképzéssel szembeni igényeinek, erősen érződik rajta az iskolarendszerű képzés szabályozásának hatása, több a hibás, félreértelmezhető vagy más előírásokkal nem egyeztetett feltétel¹³² (Kerékgyártó 2008, 51).

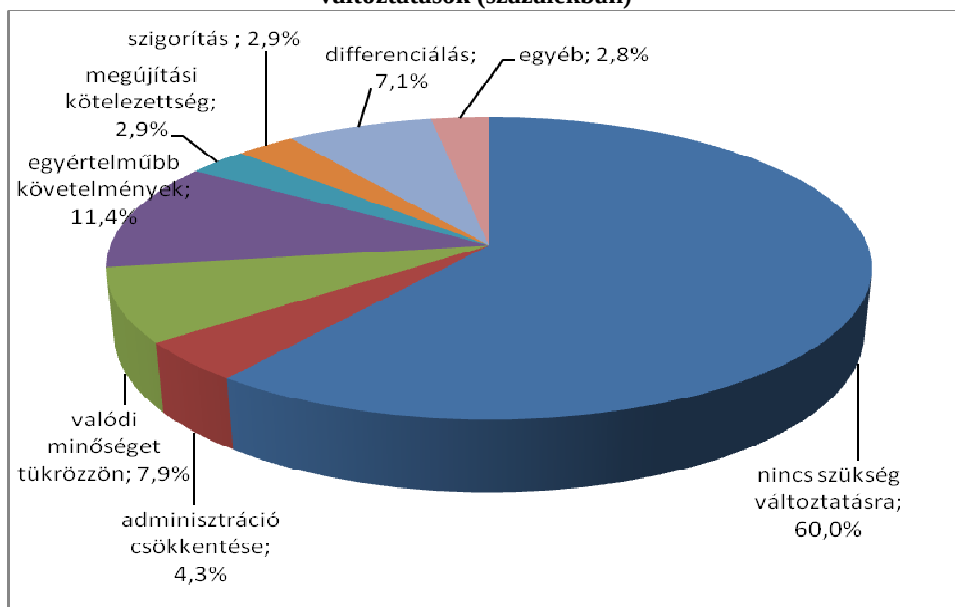
Néhány intézmény az állami befolyásolás túlzott megvalósításaként fogta fel az akkreditációt, amely túlságosan megszüri az intézményeket, a források elosztása révén meghatározza, mely intézmények juthatnak pályázati forrásokhoz. Ezen intézmények szerint a piaci folyamatok önmagukban elegendőek lettek volna a felnőttképzési piac letisztítására, és az állami beavatkozás ezen a területen nemcsak felesleges, hanem újabb korrupciókra, értéktelen eljárási díjak kifizetésére ad lehetőséget.

Összefoglalva tehát a válaszokat, az intézmények alapvetően a differenciálás hiányát, illetve a követelmények megfelelő módon történő megfogalmazásának elmaradását tartják leggyakrabban hiányosságnak az akkreditációs szabályozásra vonatkozóan.

¹³² A szabályozási anomáliákról Kerékgyártó írt tanulmányt: „Hibák ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban” címmel (Kerékgyártó 2008).

Az akkreditáció intézmények által megítélt szerepét, fontosságát jelzi az is, jellemzően milyen változtatások után tartanák azt eredményesebb, jobban működő rendszernek, ezért megvizsgáltuk, milyen **változtatásokat** tartanának hasznosnak az intézmények. A kérdésre adott válaszokat a következő ábra mutatja be:

21. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által indokoltnak tartott változtatások (százalékban)



Annak ellenére, hogy szinte minden intézmény sorol fel hiányosságokat, problémákat az akkreditációs rendszer működésére vonatkozóan, mégis az intézmények több mint fele szerint nincs szükség változtatásra az akkreditáció szabály- és követelményrendszerében, tehát alapvetően elégedettek annak működésével, vagy nem kívántak módosítási javaslatokat tenni kérdőívünk kérdésére.

Az intézmények közel tizede egyszerűbb, átláthatóbb eljárást preferálna, amely egyértelmű, követhető szabályokat tartalmazó követelményrendszer által valósulhatna meg. Bár az akkreditáció feltételét a minőségirányítási rendszer tekintetében a Miniszteri rendelet részletesen meghatározza (1. számú melléklet) – mintegy kijelölve az intézményi minőségirányítás rendszerét – a feltárt helyzet alapján Mátyus et al. szerint indokoltta vált a minőségirányítási rendszer előírásainak egyszerűsítése és kifejtése (Mátyus et al. 2006, 16). Ezt támasztja alá az intézmények minőségirányítási rendszer bevezetése során tapasztalt nehézségekre vonatkozó kérdésre adott válasza, ugyanis szintén a rendszer és a napi gyakorlat összehangolása jelenti számukra a legnagyobb problémát, ezt követi a túlzottan bürokrata rendszer, amely kutatásunk szerint az akkreditációnál is nehézséget jelent az intézmények számára.

Az intézmények több mint tizede nem a követhetőséget hiányolja az akkreditációból, hanem a valódi minőségre vonatkozó elvárásokat, azt tartaná elfogadhatónak, ha a

Felnőttképzési Akkreditáló Testület csak azt tanúsítaná, aki képezni is tud, csak azok az intézmények kaphatnák meg az akkreditációt, amelyekben minőségi munka folyik. Kevesebb bürokratikus előírással és több gyakorlatias szemlélettel, nem csak a papírok ellenőrzésével elérhetővé válna, hogy az akkreditálás ne rutineljárássá legyen. Ezáltal hitelesebb lenne az intézményakkreditáció, és valamiféle rangsor alakulhatna ki az intézmények között, mégpedig a valódi minőségi színvonal függvényében.

Az intézmények közel tizede a meglévő egységes követelményrendszer differenciálását tartja szükségesnek, intézménytípusonként más-más feltételek meghatározásával, eltérő kötelezettségeket előírva nagyobb és kisebb intézmények számára. A sajátosságok figyelembevételével ugyanis igazságosabb akkreditációs szabályokat lehetne felállítani, amely nem jelentene aránytalanul nagy terhet a kisebb, néhány fővel működő szervezetek számára.

Az adminisztráció csökkentését javasolta az intézmények kis része változtatásként, a kevesebb dokumentálás ugyanis kisebb terhet jelenthetne az intézmények számára.

Kutatásunk arra is rámutatott, hogy az intézmények egy része a négyévenkénti megújítást tartja szükségtelennek, javaslatuk az lenne, hogy csak probléma esetén legyen kötelező megújítás, így akár gyakoribb ellenőrzést is indokoltnak látnának annak érdekében, ne kelljen minden intézménynek négyévente megújítani az akkreditációt. Érdekes, hogy az intézmények másik kis része szerint nem enyhíteni kellene a szabályokon, hanem szigorítani. Meglátásuk szerint ez erősítené az akkreditáció szűrő funkcióját, ezáltal el lehetne lehetetleníteni a nem megfelelő módon funkcionáló intézmények működését, különösen a saját tulajdonú termék és eszközök kérdésében lenne fontos a szigorítás ezen intézmények szerint (2 említés).

Vizsgáltuk, fedezhető-e fel összefüggés az intézmény jogi formája és változtatási javaslatai között. A kereszttáblába rendezett adatok azt mutatják, szignifikáns összefüggés nincsen a két változó között, nem emelhetünk ki egyetlen jogi formát sem, amelyhez tartozó intézmények innovatívabbak, kezdeményezőbben lennének a többi szervezeti formához képest.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy az intézmények alapvetően támogatják, szükségesnek tartják az akkreditáció bevezetését, azonban számos hiányosságot tapasztalnak annak működésével kapcsolatban. Ezen nehézségek egy része viszonylag könnyebben orvosolható (például konkrétabb szabályozás, szigorítás), viszont a valódi minőség mérése jóval nehezebben érhető el.

A következő fejezetekben két komparatív szempont mentén elemezzük az intézmények válaszait: vizsgáljuk, milyen hasonlóságok és eltérések fedezhetők fel az Észak-

Alföldi régió felnőttképzési intézményeinek akkreditációs, minőségirányítási rendszerének működtetésére vonatkozóan megyénkénti összehasonlításban, ezt követően a profitorientált-, közszolgálati és civil szervezetek jellemzőit vetjük össze kiemelt szempontok alapján.

4.2.3. Megyei összehasonlítás

A rendszerváltás óta zajló társadalmi és gazdasági folyamatok a területi különbségek fokozódásának irányába hatottak. A régiók munkaerőpiaci jellemzői közötti eltérések különösen szembeötlők, tükrözik a gazdasági, társadalmi fejlettségben meglevő különbségeket (Központi Statisztikai Hivatal 2008a, 1), ezért is indokolt az Észak-Alföldi régió és három megyéjének gazdasági helyzetét röviden bemutatni a megyei elemzés előtt.

Az Észak-Alföldi régió kedvezőtlen helyzetét több tényező együttesen alakította ki. A régió már a második világháború előtt lemaradással küzdő területe volt az országnak: jelentősebb ipar nem alakult ki, nagyarányú volt a munkaerő felesleg, alacsony a lakosság gazdasági aktivitása. Kedvezőtlenül változott meg az országrész földrajzi fekvése. Míg korábban a legfontosabb külkereskedelmi partnerek felé vezető útvonalak ezen a régión haladtak át, mára ezek jelentősége csökkent, viszont a „nyugatról” érkező beruházók és beruházások számára messze van. Az országrész könnyű- és élelmiszeriparát sújtja a kereslet hiánya, és – mivel a mezőgazdasághoz a lakosság jelentős hányada kapcsolódott – az agrárágazat súlyos válsága ugyancsak igen kedvezőtlenül befolyásolta az Észak-Alföld helyzetét, így regionális kiterjedésű munkanélküliségről is beszélnünk kell (Beluszky 1999, 278). Ezek a hátrányok indokolhatják többek között, hogy az Észak-Alföldi régió a hazai régiók között jellemzően az utolsó helyek valamelyikén szerepel gazdasági, pénzügyi mutatókat vizsgálva.

Az Észak-Alföldi régió a GDP/fő mutatót tekintve 2004-ben az országos átlag kétharmados értékével a magyar régiók között az utolsó helyet foglalta el (A Magyar Köztársaság Kormánya 2006, 9; v. ö. Központi Statisztikai Hivatal 2006). Amellett, hogy a régió az országon belül viszonylag kedvezőtlen helyzetben van, további problémát jelent az is, hogy a régión belül is nagymértékű területi különbségek¹³³ fedezhetők fel, az itt található 27 tervezési-statisztikai kistérségből 15 a leghátrányosabb, 9 pedig a hátrányos helyzetűek

¹³³ A kistérségek közötti területi különbségeket jelzi, hogy 2004-es adatok alapján, az egy főre jutó bruttó hozzáadott érték tekintetében a legjobb értékkel rendelkező Debreceni kistérség adatának kevesebb, mint 9%-át érte el a legrosszabb értékkel rendelkező Derecske-Létavértesi kistérség, de a 27-ből 20 kistérség nem éri el a Debreceni kistérség értékének 25%-át (A Magyar Köztársaság Kormánya 2006, 10).

közé tartozik (64/2004 (IV.14.) kormányrendelet). A következő táblázatban összefoglaljuk az egy lakosra jutó GDP, az egy lakosra jutó beruházás, valamint a foglalkoztatási arányt a régió három megyéjében:

3. táblázat: Az Észak-Alföldi régió három megyéjének néhány gazdasági mutatója
(Novák 2008a, 21; Novák 2008b, 21; Novák 2008c, 21)

	Egy lakosra jutó GDP (Ft)	Egy lakosra jutó beruházás (Ft)	Foglalkoztatási arány (%)
Hajdú-Bihar megye	1 698 000	414 124	46,1
Jász- Nagykun- Szolnok megye	1 542 000	314 225	48,1
Szabolcs-Szatmár- Bereg megye	1 257 000	193 390	42,4

Az egy lakosra jutó GDP, illetve az egy lakosra jutó beruházás vonatkozásában Hajdú-Bihar megye áll a legjobb helyzetben, majd Jász-Nagykun-Szolnok megye következik a régióon belül, végül – a pénzügyi mutatókat vizsgálva jellemzően – Szabolcs-Szatmár-Bereg megye áll az utolsó helyen. A foglalkoztatottak számát tekintve az Észak-Alföldi régióban hosszú ideig folyamatos növekedést lehetett megfigyelni, 2003 és 2005 között jelentős visszaesés következett be, amit 2006-ban emelkedés követett. A 2003-2005 közötti csökkenés leginkább Jász-Nagykun-Szolnok megyét érintette, ugyanakkor a 2005-2006 közötti emelkedés is itt volt a legnagyobb mértékű. A foglalkoztatási arány elemzése rögtön rávilágít az Észak-Alföldi régió egyik jelentős gyengeségére: a 15-74 éves korcsoporton belül igen alacsony a foglalkoztatottság (2007-ben 45,3%, szemben az országos 50,9%-kal) (Novák 2008a, 21; Novák 2008b, 21; Novák 2008c, 21). A megyék közül a legjobb helyzetben Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megye van, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye 2007-ben az utolsó helyet foglalta el a foglalkoztatási arányt tekintve.

A régió helyzete az Európai Unióban sem tekinthető igazán kedvezőnek. 2004-ben az Unió 249 NUTS 2 szintű régiója közül a 230. helyet foglalta el, és a 2004-ben újonnan csatlakozott 10 ország esetében is a 41 régió között a 36. helyen állt (A Magyar Köztársaság Kormánya 2006, 23).

A foglalkoztatási viszonyokkal szoros összefüggést mutat az Észak-Alföldi régió munkanélküliségi helyzete. Míg a munkanélküliségi ráta az 1990-es évek vége és 2003 között jelentős mértékben csökkent (2003-ban 6,8%), az utóbbi években meredek emelkedést mutatott (2006-ban 10,9%), és a régió országos viszonylatban a 6. helyet foglalja el. A régióon belül a legjobb helyzetben Hajdú-Bihar megye van (2007-ben 7,9%), Jász-Nagykun-Szolnok megye a középmezőnyben helyezkedik el (9,4%), míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megye országos viszonylatban is a legutolsó helyen található (14,7%) (Novák 2008a, 21; Novák 2008b, 21; Novák 2008c, 21).

A megyeszékhelyeken működő akkreditált felnőttképzési intézmények számát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy arányuk kiugróan magas Debrecenben, ahol a megyében működő akkreditált felnőttképzési intézmények közel 80%-a található¹³⁴. Ezt indokolhatja Debrecen oktatásban, képzésben, kulturális életben betöltött központi szerepe. Arányait tekintve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében valamivel kevésbé koncentrálódik a felnőttképzés csupán a megyeszékhelyre¹³⁵, itt jobban eloszlik a megye települései között, minden bizonnyal azért, mert ebben a megyében igen nagy számú település található¹³⁶. Jász-Nagykun-Szolnok megyében¹³⁷ az akkreditált felnőttképzési intézmények még kevésbé koncentrálódnak a megyeszékhelyre, valószínűleg az alacsonyabb lakosságszám¹³⁸ miatt fontosabb azok egyenletesebb eloszlása. A megyeszékhelyek dominanciája magyarázható azok térségben játszott gazdasági szerepével, magas lakosságszámával, illetve kiépült intézményhálózatával. A városokban a rendszerváltás után számos állami tulajdonban lévő céget felszámoltak, ennek következtében ezrek veszítették el munkahelyeiket. A kilencvenes évek elején számos olyan vállalkozás, intézmény alakult elsősorban a megyeszékhelyeken, amely – az újbóli munkába állást elősegítendő – munkanélküliek részére szervezett különféle képzéseket. A képző tanfolyamok mellett jelentős hangsúlyt kapnak az át- és továbbképzést célzó kurzusok is, hiszen a városokban működő külföldi érdekeltségű vállalkozásoknak, állami és magán cégeknek egyre nagyobb szükségük van jól képzett, szakértelemmel rendelkező munkaerőre (Juhász 2005, 127).

Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyében viszonylag kevés településre és jellemzően városokra koncentrálódnak az akkreditált felnőttképzési intézmények, ezzel szemben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében jóval több településen található ilyen intézmény, itt több községben (Biri, Mezőladány, Nagyecsed, Nyírbátor) is működik akkreditációval rendelkező felnőttképzési intézmény. (3. számú melléklet)

A régió gazdasági, foglalkoztatási helyzetének rövid felvázolása után nézzük, milyen eltéréseket fedezhetünk fel Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményei között, mégpedig azok általános jellemzőire, minőségirányítási rendszerére vonatkozóan.

Érdekes eltéréseket találtunk az egyes megyék felnőttképzési intézményeinek **alapítási** idejét vizsgálva, ezt mutatja a következő ábra:

¹³⁴ 65 akkreditált felnőttképzési intézményből 50 Debrecenben működik (76%).

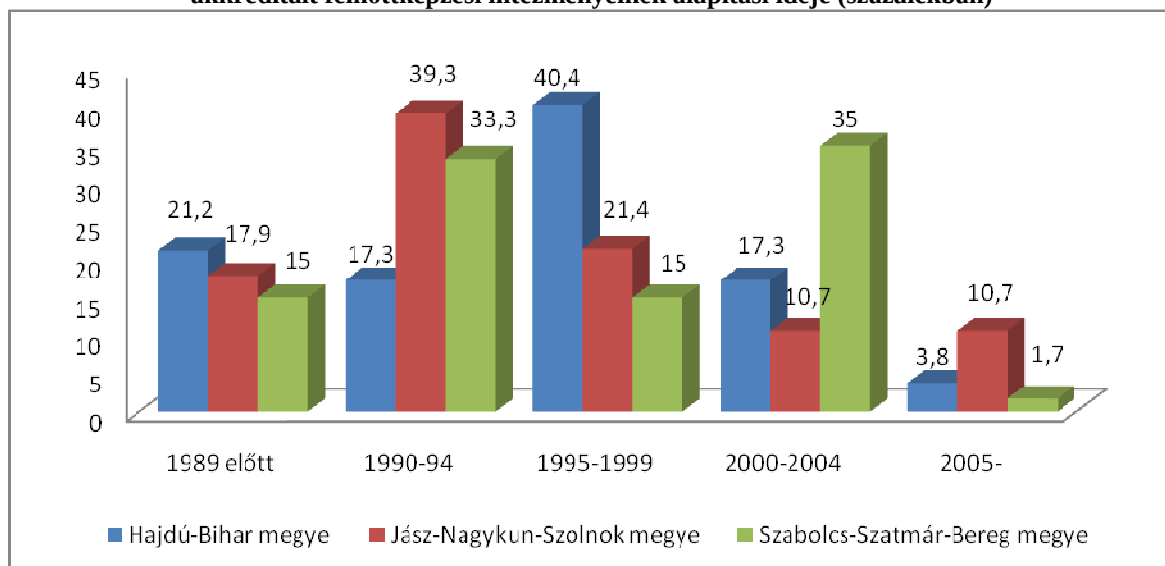
¹³⁵ 76 akkreditált felnőttképzési intézményből 51 Nyíregyházán működik (67%).

¹³⁶ Hajdú-Bihar megyében 82, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 77, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 229 település ismert (Hajdú-Bihar Megyei Önkormányzat 2009; Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Önkormányzat 2009; Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat 2009).

¹³⁷ 32 akkreditált felnőttképzési intézményből 19 Szolnokon működik (59%).

¹³⁸ A lakosok száma 2007-ben Hajdú-Bihar megyében 543 800, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 399 200, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 571 000 fő volt (Novák 2008a, 21; Novák 2008b, 21; Novák 2008c, 21).

22. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményeinek alapítási ideje (százalékban)



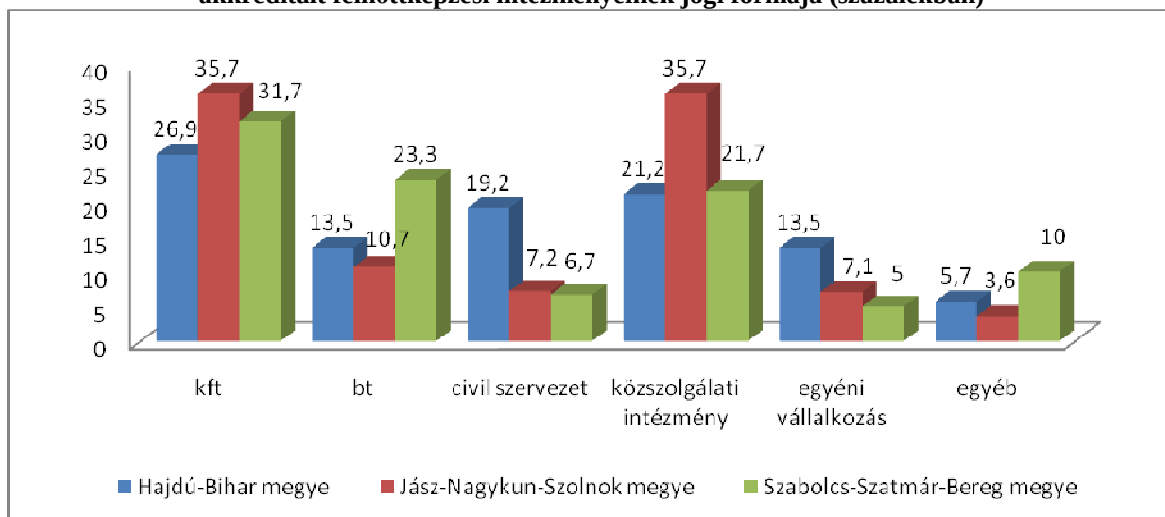
A rendszerváltás előtti időszakban a legtöbb felnőttképzési intézmény Hajdú-Bihar megyében jött létre, ráadásul az intézmények között több is szerepel, amelyet még a XX. század előtt alapítottak, a ma felnőttképzéssel foglalkozó intézmények között találunk a XVIII. században alapított oktatási intézményt is. Valamivel kevesebb felnőttképzési intézmény jött létre Jász-Nagykun-Szolnok megyében a rendszerváltás előtt, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig csupán minden hetedik intézményt hoztak létre ebben az időszakban. Ezen eltérés hátterében állhat az a tény, hogy Hajdú-Bihar megye fejlett infrastruktúrával, országosan is kiemelkedő szellemi potenciállal, nagy múltú, rangos iskolahálózattal rendelkezik (Süli-Zakar 1998). Legfontosabb vidéki tudományos-kutatási központ hazánkban (Süli-Zakar 1996, 58), itt jött létre a három megye közül legkorábban felsőoktatási intézmény (Magyar Királyi Tudományegyetem 1912-ben), és a település élénk oktatási életét jól mutatja a közel fél évszázada működő Debreceni Református Kollégium (1538) (Fekete 2009, 105).

A teljes régió vizsgálatakor megállapíthatjuk, a legtöbb felnőttképzési intézmény 1990-1994 között jött létre, azonban az egyes megyék adatsorai ettől eltérő eredményeket mutatnak. A Hajdú-Bihar megyében 1989 előtt létrejött intézmények magas száma mellett megfigyelhetjük, hogy nagyszámú intézmény jött létre 1995 és 1999 közötti időszakban, míg a másik két megyében a jelzett időszakban arányait tekintve csupán feleannyi új felnőttképzési intézményt találunk. Hajdú-Bihar megyében 1995-99 között jött létre viszonylag nagyszámú felnőttképzési intézmény, Jász-Nagykun-Szolnok megyében közvetlenül a rendszerváltás után, 1990-1994 között. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében különösen magas a 2000-2004 között létrejött intézmények száma, amely azt mutatja, ebben a megyében az intézményalapítási kedv az ezredforduló után kezdett igazán emelkedni.

Az összes regisztrált vállalkozás vizsgálatakor megállapíthatjuk, hogy ezek száma 2005 és 2006 között csökkenni kezdett, a régió belül Jász-Nagykun-Szolnok megyében működött a legtöbb (A Magyar Köztársaság Kormánya 2006, 21), amely egybevág kutatásunk eredményével. Ábránkon is egyértelműen látszik a 2005 utáni intézményalapítási kedv csökkenése, és a Jász-Nagykun-Szolnok megyei intézményalapítások meghatározó aránya.

Megvizsgáltuk, milyen **jogi formában** működnek a felnőttképzési intézmények, és érdekes különbségeket találtunk az egyes megyei eredmények összevetésekor. (23. ábra)

23. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményeinek jogi formája (százalékban)



A legtöbb profitorientált szervezet Hajdú-Bihar megyében működik, ezt követi Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, valamint Jász-Nagykun-Szolnok megye¹³⁹, amely egybeesik a Központi Statisztikai Hivatal országos statisztikáival is. Eszerint az 1000 lakosra jutó regisztrált vállalkozások száma a régióban 2007-ben Hajdú-Bihar megyében volt a legmagasabb (95), valamivel alacsonyabb Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (91) és Jász-Nagykun-Szolnok megyében (82) (Novák 2008a, 23; Novák 2008b, 23; Novák 2008c, 23).

Nagyon érdekes a korlátolt felelősségű társaságok és betéti társaságok aránya. Amellett ugyanis, hogy a felnőttképzésben működő, akkreditált intézmények között mindhárom megyében a korlátolt felelősségű társasági formával találkozunk gyakrabban, eltérő a betéti társaságokhoz viszonyított arányuk, Hajdú-Bihar megyében kétszer olyan gyakori, Jász-Nagykun-Szolnok megyében háromszor, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében másfélszer gyakoribb, mint a betéti társasági forma. Megállapíthatjuk tehát, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – ahol az egy főre jutó GDP a legalacsonyabb a három megye

¹³⁹ Ez összefüggésben van a lakosságszámmal is, hiszen a lakosok száma 2007-ben Jász-Nagykun-Szolnok megyében 399 200 fő volt (Novák 2008b, 21), míg a régió másik két megyéjében jóval magasabb lakosságszámról beszélhetünk, Hajdú-Bihar megyében 543 800-an, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 571 000-en laknak (Novák 2008a, 21) (Novák 2008c, 21).

közül – jellemzően az alacsonyabb tőkeigényű betéti társasági forma az elterjedtebb, mivel itt kevesebbet tudnak fordítani vállalkozások létrehozására, mint a másik két megyében.

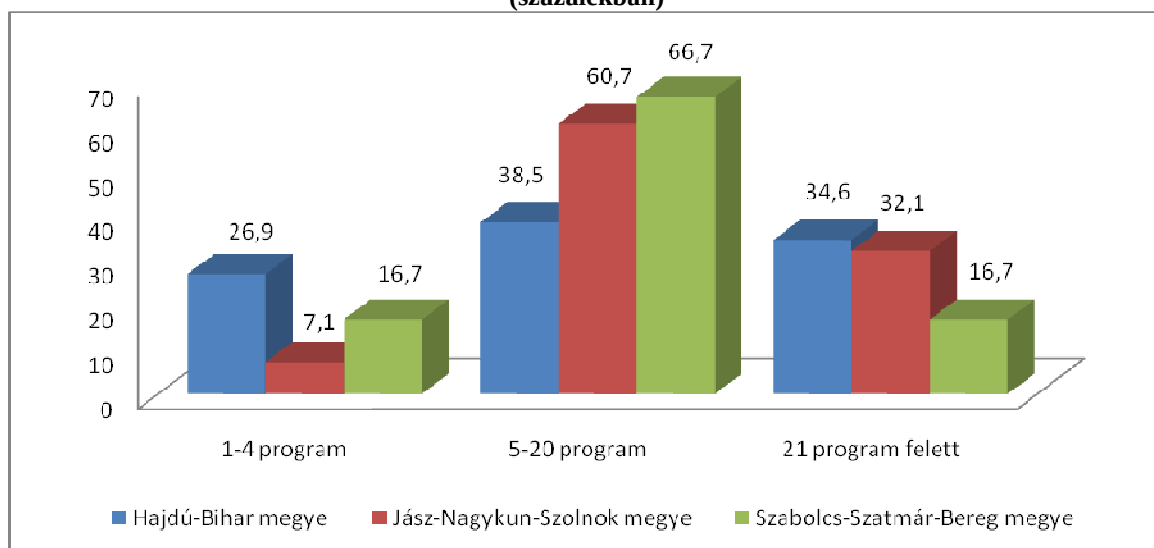
Az egyéni vállalkozások számának megoszlása is az egy főre jutó GDP-t tükrözi, legmagasabb Hajdú-Bihar megyében, valamivel alacsonyabb Jász-Nagykun-Szolnok megyében. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a Hajdú-Bihar megyében működő akkreditált felnőttképzési intézményként funkcionáló egyéni vállalkozások egyharmadával találkozunk, ebben a megyében tehát jóval alacsonyabb az egyéni vállalkozási kedv a lakosság körében.

A nonprofit szervezeteket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az alapítványok, egyesületek aránya egyértelműen Hajdú-Bihar megyében a legmagasabb. Valamivel alacsonyabb Jász-Nagykun-Szolnok megyében és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében egyetlen akkreditált felnőttképzési intézményként működő alapítványt sem találunk). Ez is azt mutatja, hogy ahol magasabb az egy főre jutó GDP, aktívabb a civil élet, az állampolgárok nagyobb számban hoznak létre és működtetnek civil szervezeteket, pedig éppen a hátrányosabb térségekben lenne nagyobb szükség a civil összefogásra.

A **személyi háttér** vizsgálva azt feltételeztük, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében jellemzően kevesebb dolgozóval működtetik a felnőttképzési intézményeket, mint a régió másik két megyéjében, azonban szignifikáns eltérést nem találtunk, csupán tendenciaszerű különbségeket észleltünk. Hajdú-Bihar megyében viszonylag egyenletes eloszlással találkozhatunk, a 1-4 főt foglalkoztató szervezetek túlsúlya mellett az intézmények harmada 5-9 főt foglalkoztat, míg egyhatedük 10 fő feletti létszámmal működik. Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében ez az egyenletes megoszlás nem figyelhető meg, itt az 1-4 főt foglalkoztató szervezetek vannak egyértelműen túlsúlyban, csak az intézmények igen kis része működik ennél nagyobb létszámmal, valószínűleg anyagi okok miatt.

Érdekes eltérést találtunk az **évente megszervezett programok** vizsgálatakor, ezt mutatja a következő ábra:

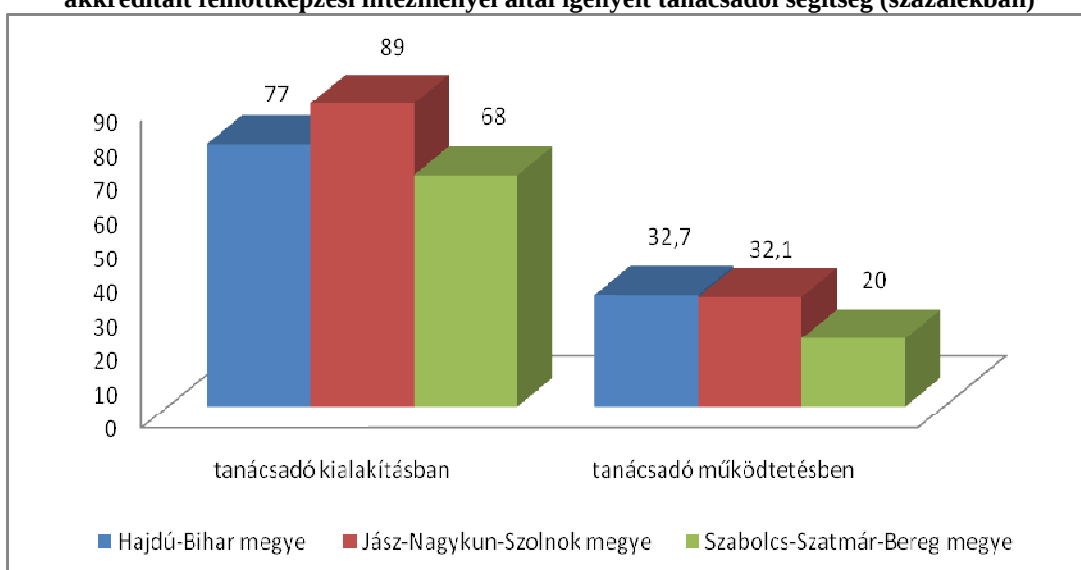
24. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményei által évente szervezett felnőttképzési programok száma (százalékban)



Amíg Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében inkább közepes (5-20 között) számú tanfolyamot indítanak, amely már rentábilisnak tekinthető, addig Hajdú-Bihar megyében magasabb arányban találkozunk éves szinten csupán néhány (1-4) programot szervező intézménnyel. Ez összefügghet azzal a ténnyel, hogy Hajdú-Bihar megyében jóval magasabb a civil szervezetek száma, amelyekre jellemzőbb a kevesebb képzés éves szinten.

A minőségirányítási és akkreditációs rendszer működtetésére vonatkozó kérdések elemzésekor jelentős eltérést a három megye között nem találtunk, csupán a tanácsadó igénybevételére (25. ábra) és az akkreditáció minőségjavító hatására vonatkozóan bukkantunk tendenciaszerű eltérésre.

25. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményei által igényelt tanácsadói segítség (százalékban)



A minőségirányítási rendszer bevezetésekor a **tanácsadó** kiépítésben betöltött szerepét vizsgálva megállapíthatjuk, mindhárom megye közel azonos arányban vett igénybe tanácsadói segítséget ehhez, bár Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében az arányszám valamivel alacsonyabb. Ha viszont már a működtetésben betöltött tanácsadói szerepet vizsgáljuk, egyértelműen látszik, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében jóval kisebb arányban jut pénz ennek a szolgáltatásnak az igénybevételére az intézmények körében.

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan vélekednek az egyes megyékben működő intézmények az akkreditáció által kifejtett minőségjavító **hatásról**. Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében leggyakrabban a kismértékben javító hatással értenek egyet, Hajdú-Bihar megyében változatosabb képpel találkozhatunk: az intézmények nagyobb hányada tapasztalja úgy, nagymértékben javítja a minőséget az akkreditáció megléte. Meg kell jegyeznünk, egyedül ebben a megyében állították többen is, negatív hatást gyakorol az akkreditáció a minőségre, tehát itt szélsőségesebb véleményekkel találkozhattunk, mint a másik két megyében.

Az Észak-Alföldi régió három megyéjének adatait összevetve azt tapasztaltuk: inkább a felnőttképzési intézmények általános jellemzőire vonatkozóan fedezhetők fel eltérések, és – mivel a jogi forma szoros összefüggésben van a gazdasági helyzettel – alacsonyabb tőkeigényű társaságok jellemzően Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működnek, Hajdú-Bihar megyében nagyobb arányban találkozunk nagyobb tőkeigényű társaságokkal, valamint egyéni vállalkozói formával. A személyi háttér vizsgálata is hasonló eredményt mutat, jellemzően 1-4 főt foglalkoztatnak a szervezetek mindhárom megyében, de ennél magasabb létszámmal inkább Hajdú-Bihar megyében működnek ezek az intézmények.

A minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetését vizsgálva jelentős különbségre nem bukkantunk, csupán tendenciaszerű eltéréseket fedeztünk fel a tanácsadói igénybevételre és az akkreditáció hatására vonatkozóan. Egyértelműen látszik kutatásunk eredményeiből, hogy a három megye felnőttképzési intézményeinek jellemzői visszatükrözik a gazdasági helyzet különbségeit, a statisztikai adatok eltérései erősen befolyásolják azok alakulását.

4.2.4. Profitorientált, közszolgálati és civil szervezetek összehasonlítása

A szervezetek gazdálkodási forma szerinti vizsgálata azért fontos, mert alapvetően más szabályok szerint működnek a különböző jogi formájú szervezetek, ahogyan ezt a 1.3. alfejezetben bemutattuk. Ebben az alfejezetben konkrétan azt kívánjuk áttekinteni, a profitorientált szervezetek, a civil szektor, valamint a közszolgálati intézmények milyen mértékben jelennek meg az Észak-Alföldi régió felnőttképzésében, milyen eltérésekkel és hasonlóságokkal találkozunk, miben más a helyzetük a gazdasági orientáció, működtetés különbségei kapcsán, hogyan próbálnak ehhez alkalmazkodni annak érdekében, hogy versenyben tudjanak maradni a felnőttképzési piacon.

A kutatás során felmért 140 intézményből 82 profitorientált szervezet (58,6%), 34 közszolgálati (24,3%) és 24 civil szervezet (17,1%). Megállapíthatjuk tehát, hogy a profitorientált szervezetek vannak túlsúlyban, a civil szervezetek¹⁴⁰ körében valamivel alacsonyabb a felnőttképzési intézmények aránya. A közszolgálati intézmények viszonylag nagy számban tevékenykednek a felnőttképzés területén, elsősorban bevételszerzés, kapacitásuk jobb kihasználása érdekében. Juhász kutatásában még a nonprofit jellegű intézmények¹⁴¹ domináltak, 55-45%-os arányban ezek voltak túlsúlyban a profitorientált intézményekhez képest (Juhász 2005, 89). Kutatásunkban már a profitorientált szervezetek magasabb arányával (58,6%) találkoztunk a nonprofit (civil szervezetek és közszolgálati intézmények) szervezetekhez (31,4%) képest¹⁴². A hangsúly profitorientált intézmények felé tolódásának hátterében valószínűleg az a tény áll, Juhász kutatása óta nagyobb számban jöttek létre, és szerezték meg az akkreditációt profitorientált szervezetek, mint nonprofit intézmények, fontosabbnak tartják e minősítés meglétét a piacon való sikeres jelenlétük biztosítása szempontjából, ahogyan ezt később elemezzük is.

A **profitorientált** szervezetek túlsúlyának hátterében a felnőttképzési vállalkozások rendszerváltás utáni megjelenése, majd számuk gyors emelkedése áll, sok szervezet egész országra kiterjedő láncot hozott létre, nagyszámú intézmény jött létre korábban már működő intézmények átalakulásával. Megtalálhatók a magyar felnőttképzési piacon a külföldi, jelentős múltú képzőszervezetek hazai leányvállalatai, amelyek mindenhol ugyanazt, a máshol már jól bevált képzési programokat kínálják, elsősorban a nyelvoktatás, menedzser- és

¹⁴⁰ A civil szervezetek egyre nagyobb arányban szerveznek képzéseket, míg 1995-ben több mint 5700, addig 2005-ben közel 9300 nonprofit szervezet nyújtott ilyen szolgáltatást (Sátor 2008, 76).

¹⁴¹ Juhász kutatásában két kategóriát különböztetett meg: profitorientált és nonprofit szervezeteket, ez utóbbiba sorolta be a civil szervezetek mellett a közszolgálati intézményeket is.

¹⁴² Kutatásunk eredményével igazolhatjuk Zachár és Henczi azon állítását, hogy a gazdasági vállalkozásként működő felnőttképzési intézmények aránya mára már meghatározóvá vált a képzési piacon, ez jelenti a legnagyobb piaci szegmenst (Zachár 2004c, 178) (Henczi 2005, 70).

vállalkozóképzés területén (Bajomi – Szabó – Tóth 1997, 36). Ezt elősegíti az is, ezek a szervezetek rugalmasabban tudnak alkalmazkodni az igények változásához, illetve a gyors felnőttképzési megrendelésekhez (Zachár 2004c, 178), képesek olyan kapacitások megmozgatására, valamint olyan pénzügyi és szakmai referenciák bemutatására, amelyre a nonprofit képzési szereplők egyelőre ritkán. A profitorientált szervezetek jellemzően tömegszolgáltatást nyújtanak, képzéseiket nagyszámú résztvevőhöz való juttatják el, amely gyakran jelent minőségi fluktuációt. Ennek hátterében az a körülmény áll, képzéseik dömpingje sokszor komoly minőségi híguláshoz vezet, amely hosszabb távon negatívan hathat a képzési részvételi hajlandóságra és a képzések megítélésére (Sátor 2008, 82).

A **közzszolgálati** intézmények fő tevékenységi köre nonprofit jellegű, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy felnőttképzési tevékenységüket az 1980-as évektől egyre nagyobb arányban azért vállalták fel, mert saját bevételeikkel kívánták ellensúlyozni a csökkenő állami támogatást (v. ö. Durkó – Sári 1990). Alapműködésükhöz állami vagy önkormányzati támogatásban részesülnek, de a támogatás általában nem fedezi az összes költségüket, így egyéb bevételekre is szert kell tenniük (S. Arapovics 2007, 33), felnőttképzési tevékenységüket így jellemzően profitorientált módon folytatják.

A **civil** képzési szegmens többször ment át drámai átalakuláson a rendszerváltás óta. Az átalakulás mennyiségi szempontból részben, minőségi szempontból jóval inkább hullámszerűen zajlik. A szektor először a primér nonprofit ismeretek¹⁴³ átadására koncentrált, sokan kezdtek ilyen szolgáltatásokat nyújtani, az érdeklődés folyamatosan nőtt, de a szolgáltatók felhígulásával, az ilyen típusú igények kielégítődésével alábbhagyott. Ezt követően megkezdődött a nonprofit szakmák akkreditált oktatásba, képzésbe való beemelése egyre növekvő érdeklődéssel, majd itt is megindult a hullámozás¹⁴⁴, változó minőségű és használhatóságú képzések születtek. A folyamat organikusnak tekinthető, a profitorientált piachoz hasonló elv érvényesül a nonprofit környezetben is (Sátor 2008, 76). Ki kell emelnünk, hogy a civil szervezetek a formális képzési megoldások mellett erőforrásaikkal támogatják tagjaik és más érintettek non-formális képzését, vagy elősegítik az alap- és kulcskompetenciák pótlását (Henczi 2005, 79), így képzéseik esetén a felnőttnevelési értelmezés is megállja a helyét (v. ö. Comings 1996). Az embereknek ugyanis az ismereteken kívül más szükségleteik is vannak, így a kompetenciafejlesztés, kapcsolatteremtés, a helyzetbe hozás, a közösségépítés, amelyeket a profitorientált képzések kevésbé, vagy

¹⁴³ Primér nonprofit ismeretek például az önazonosítást szolgáló képzések, az államhoz, üzlethez való viszony meghatározása, pályázatírási, projekttervezési ismeretek (Sátor 2008, 89).

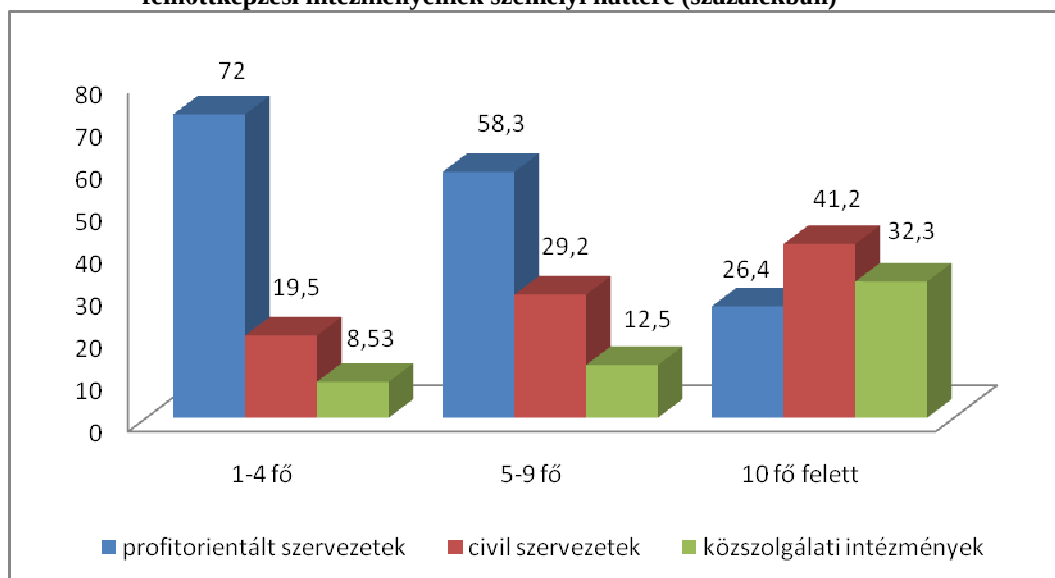
¹⁴⁴ A hullámozás annyit jelent, valaki elvégzi az úttörő munkát, többen követik, és ahogy rentábilissá válik, egyre több pályázatot írnak ki a területen, újabb szervezetek követik a példát, majd az érdeklődés alábbhagy, a források elapadásával csak a képzéseket missziójukként kezelők maradnak aktívak (Sátor 2008, 76).

egyáltalán nem vesznek figyelembe (Juhász 2008c, 105). Mindenképpen indokolt lenne erősíteni a nonprofit felnőttképzésben gondolkodást, azért is, mert ezen szektor képzési tevékenységének társadalmilag fontos feladata a szemléletformálás, mivel a képzési programok segítik a társadalmi feszültségek, konfliktusok megoldását, felhívják a figyelmet a társadalmi problémákra, és megoldási javaslatokat is tartalmaznak erre vonatkozóan (Sátor 2008, 80).

Megvizsgáltuk, **mikor alakultak** ezek a szervezetek, majd összevetettük profitorientáltságukkal és az adatok kereszttáblába rendezésekor szignifikáns összefüggést (sig: 0,000) találtunk. A közszolgálati intézmények elsősorban 1989 előtt alakultak, a rendszerváltást követő néhány évben (1990-1994 között) még jöttek létre új intézmények (8 intézmény), azonban 1995 után már csupán 1-2 intézményt alapítottak. A profitorientált szervezetek jellemzően a rendszerváltás után, a gazdasági társaságokról szóló 1988. évi VI. törvény elfogadását követően jöttek létre nagy számban egészen 2004-ig. 2005-re telítődött a piac, ezután csak elenyésző számban alakult új intézmény, jellemzően egyéni vagy társas vállalkozási formában, bár ez a tendencia 2005 óta valamelyest lelassult. A civil szervezetek az Egyesülési törvény elfogadását¹⁴⁵ követően, 1990 után viszonylag egyenletesen alakultak szintén 2004-ig, 2005-től a piac telítődésével itt is lelassult ez a tendencia.

Összevetettük, mekkora **személyi háttérrel** dolgoznak a profitorientált, közszolgálati és a civil szervezetek. (26. ábra)

26. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézményeinek személyi háttére (százalékban)

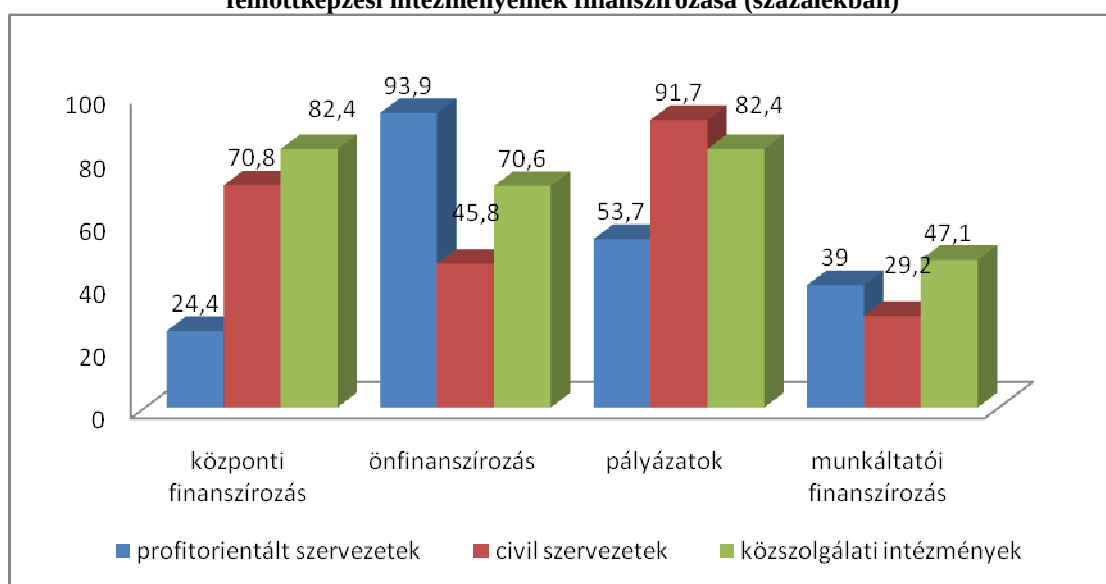


¹⁴⁵ A törvény kimondja, „az egyesülési jog alapján mindenkinek joga van arra, hogy másokkal szervezeteket, illetve közösségeket hozzon létre, vagy azok tevékenységében részt vegyen” (1989. évi II. törvény 1.§).

Kutatásunk egyértelműen azt mutatja, szoros összefüggés fedezhető fel a dolgozói létszám és a szervezeti forma között. A profitorientált vállalatok nagy része legfeljebb 4 főt alkalmaz (ebben a cellában találtunk nagyon erős felülreprezentáltságot), jóval kisebb arányban találunk olyan intézményeket, amelyek 5-9 vagy 10 fő feletti dolgozói létszámról számoltak be. A civil szervezetek körében egyenletesebb eloszlással találkozunk: hasonló arányban foglalkoztatnak 1-4 főt, illetve 5-9 főt, illetve dolgoznak több mint 10 munkatárssal. Szignifikánsan (sig: 0,000) magasabb a dolgozók száma a közszolgálati intézmények esetében, mint a profitorientált, valamint civil szervezeteknél. Ennek hátterében az a körülmény áll, ezen intézményekben viszonylag nagyszámú munkatárssal számolhatunk, és a válaszadónak nem minden esetben sikerült differenciálni, mely dolgozók tartoznak az intézmény fő tevékenységi területéhez, illetve kifejezetten a felnőttképzéshez, így ez a körülmény valamelyest torzítja az eredményünket.

Mivel alapvetően más módon szerzik bevételeiket, jelentős különbségeket találtunk a profitorientált, közszolgálati és a civil szervezetek között **finanszírozásuk** vizsgálatakor, az eltéréseket a következő ábra mutatja be.

27. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézményeinek finanszírozása (százalékban)



Szignifikáns (sig: 0,000) összefüggésre bukkantunk a finanszírozást vizsgálva, nagyobb arányban részesülnek központi támogatásban, és nyernek el pályázatokat a közszolgálati intézmények és a civil szervezetek, mint a profitorientált szervezetek. A profitorientált szervezetek pedig gyakrabban szerveznek képzéseket a tanulók önfinanszírozásával. A munkáltatói támogatást vizsgálva nem bukkantunk szignifikáns összefüggésre, a változók ebben az esetben nem hatnak egymásra.

A finanszírozás jellemzőinek feltárásához és összevetéséhez meg kell említenünk, milyen fejlődés vezetett a mai helyzet kialakulásához. Az 1990-es évek derekán volt a legmagasabb a nonprofit képzési piac anyagi függetlensége, forrásai kiegyensúlyozottsága. Nagyjából egyenlő arányban származtak a nonprofit szervezetek bevételei állami- és magántámogatásokból, alap- és gazdasági tevékenység bevételeiből. Ezen bevételek jelentősen átalakultak, az állami források (központi támogatás és pályázatok) aránya 2005-re elérte a képzési szegmensben a 43,6%-ot, míg a tanulói önfinanszírozással¹⁴⁶ szerzett bevételek aránya visszaesett 8,6%-ra (Sátor 2008, 76). Ezt igazolhatjuk kutatásunk eredményével is, hiszen az ábrából is egyértelműen látszik, a nonprofit szervezetek szignifikánsan (sig: 0,000) nagyobb arányban részesülnek központi támogatásban és pályázati forrásokban.

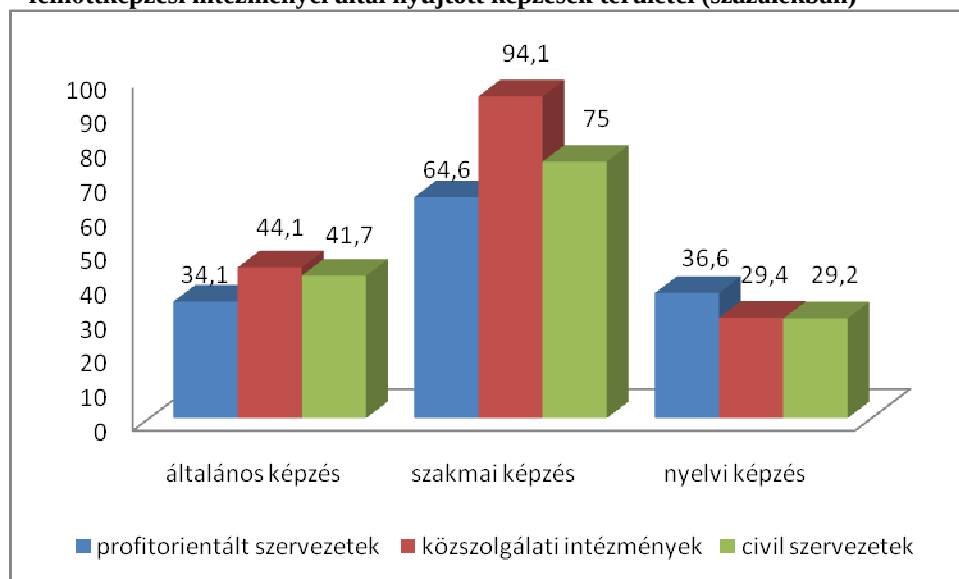
A közszolgálati intézmények alapvetően állami, önkormányzati fenntartásúak, így fenntartásukhoz jelentős állami támogatásban részesülnek a központi költségvetésből, ahogyan ezt 27. ábránk is mutatja. Valamivel alacsonyabb körökben az önfinanszírozás aránya, azonban nagyon erős alulreprezentáltságot ebben a cellában nem találtunk.

Feltételeztük, hogy a profitorientált szervezetek állami támogatások hiányában nagyobb arányban építenek a résztvevők önfinanszírozására és pályázatokra, amely előfeltevésünk csak részben teljesült. Valóban igaz, hogy résztvevők önfinanszírozásával gyakrabban szerveznek képzéseket, viszont kutatásunk eredménye szerint kisebb arányban vesznek részt pályázatokon, mint a nonprofit szervezetek. Ennek hátterében az a körülmény áll, hogy jellemzően több pályázatot írnak ki nonprofit szervezetek (közszolgálati intézmények és civil szervezetek) számára, ismét csak a nonprofit szervezetek támogatása céljából.

A **képzési területeket** jellemző sajátosságokat a következő ábra mutatja:

¹⁴⁶ További adalék a civil szervezetek finanszírozási kérdésének elemzéséhez, hogy elképzelhető, az önfinanszírozás aránya még az általunk nyert adatokból megállapítható aránynál is alacsonyabb. S. Arapovics feltételezi ugyanis, hogy több vállalkozás, cégcsoport saját alapítványt vagy közhasznú társaságot (ma már közhasznú gazdasági társaságot) hoz létre, így az adományok útján, adómentesítéssel tudja saját vagy jövőbeli munkavállalóit képezni, ráadásul ezáltal esélyessé válik bizonyos pályázati úton elnyerhető állami támogatások megszerzésére is (S. Arapovics 2007, 59).

28. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézményei által nyújtott képzések területei (százalékban)



Megállapíthatjuk, általános és nyelvi képzések esetében jelentős eltérés nem fedezhető fel, azonban a szakmai képzéseknél szignifikáns (sig: 0,002) eltéréssel találkozhatunk. Érdekes módon a civil szervezeteknél és a közszolgálati intézményeknél jelenik meg magasabb arányban a szakmai képzés, pedig a profitorientált szervezetek nagyobb arányát vártuk volna.

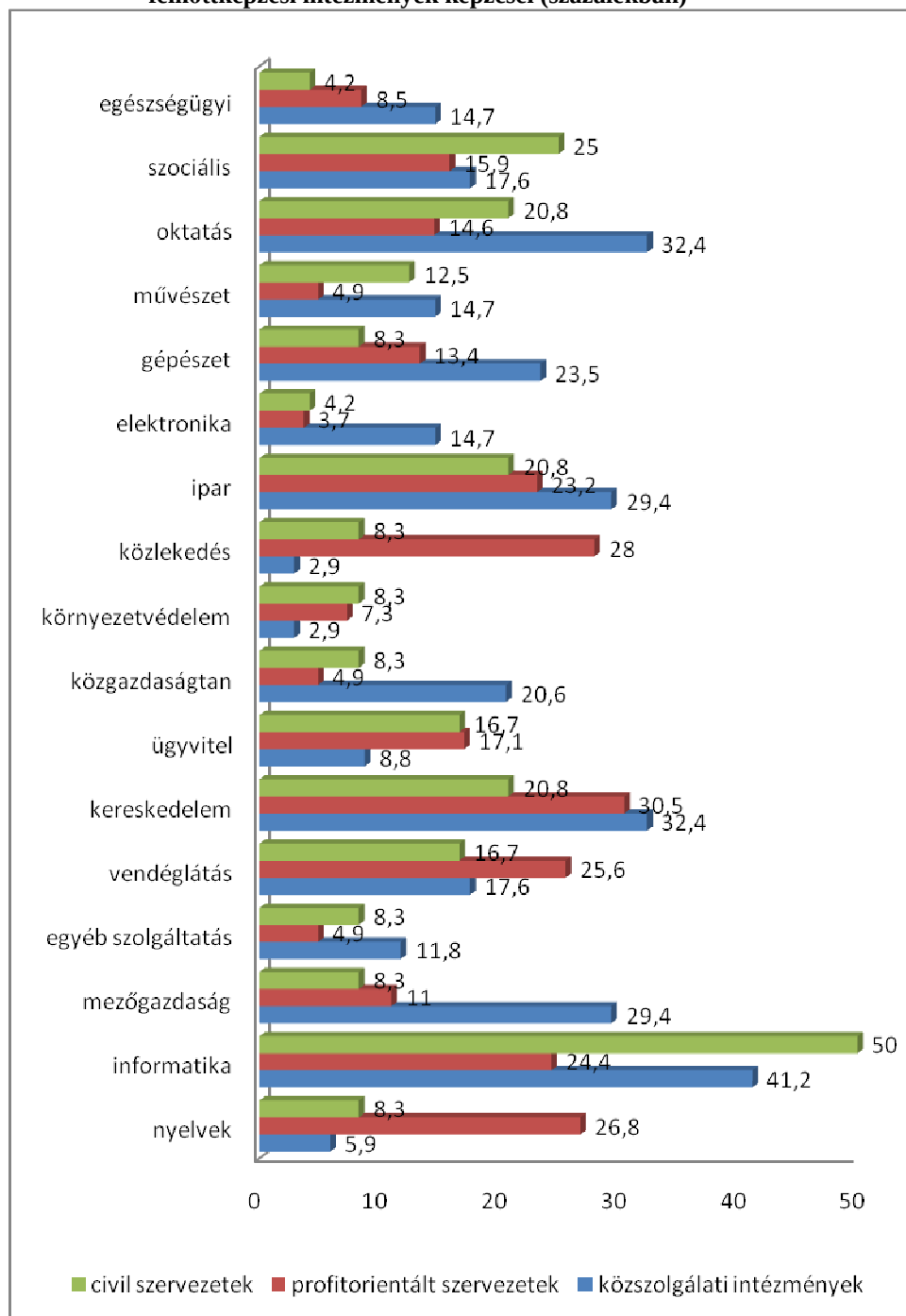
A jelenség mögött álló indok lehet az, hogy amíg a korai fázisban a civil szervezetek képzési szegmense leginkább olyan képzésekből állt, amelyek viszonylag nagyszámú résztvevővel, univerzálisabban alkalmazható tartalmakkal kerültek megszervezésre, addig 2005 végére nagyfokú specializálódás és rétegződés ment végbe a piacon (Sátor 2008, 78), így fokozatosan jelentek meg, majd kerültek előtérbe a civil szervezetek képzési palettáján a szakmai képzések az általános képzések mellett és helyett. A nonprofit szervezetek képzési profilja tehát a szakmai képzések irányába tolódott el. Kutatásunk eredménye egybecseng S. Arapovics megállapításával, az ezen a területen tevékenykedő civil szervezetek egyre inkább a szakmai át- és továbbképzésre helyezik a hangsúlyt (S. Arapovics 2007, 56). Mindez jól mutatja a felnőttképzésben végbemenő folyamatokat, a növekvő munkanélküliség hatására megnőtt a munkaerőpiacon „eladható” kompetenciák elsajátításának igénye, ugyanakkor csökkent az általános műveltség, a kulturális-, művészeti- és hobbitevékenységek iránti tanulási igény. Ez akár károsnak, veszélyesnek is tekinthető – ebben osztjuk S. Arapovics véleményét –, mert az állampolgári, közösségfejlesztő jellegű általános képzéseket profitorientált felnőttképzési szervezetek nem vállalják fel, közszolgálati intézmények is csak ritkán, ugyanis ezen ismeretek átadása a civil szervezetek sajátja. A civil szektornak többet kellene áldoznia a demokráciával kapcsolatos képzésekre, esetenként a nyereséges tanfolyami

bevételt erre a területre kellene visszaforgatni, hiszen más nem fogja felvállalni a felnőttek állampolgári tudatosságának képzését. Varga és munkatársai írásában olvashatjuk: „A *demokráciával és a részvétel erősítésével kapcsolatos programok, képzések szervezése, tanítócsomagok létrehozása hazánkban kiemelkedően fontos feladat, hiszen a demokrácia tanulása nélkül nem várható el civil cselekvés*” (Varga – Varga – Vercseg 2002, 389). És valóban, ma már a civil szervezetek is alapvetően a profitot tartják elsődlegesnek, háttérbe kerül az értékek átadása, a közösségfejlesztést célzó és egyéb általános képzések. Ennek magyarázata lehet az is, a felnőttképzési támogatások jelentős része a munkaerőpiacról kieső rétegek képzésének segítésére irányul, olyan képzésekre, amelyek az azonnali munkába állást segítik, ebbe a csoportba pedig elsősorban a szakmai képzések tartoznak.

A közszolgálati intézmények is egyre nagyobb arányban nyújtanak szakmai képzéseket. Az általános képzéseket szervező profitorientált szervezetek arányát növeli a szakmai képzést nyújtó profitorientált szervezetekkel szemben az a tény, hogy a piacon nagy számban működő autósiskolák gyakran profitorientált, egyéni vagy társas vállalkozások formájában működnek.

Fontos kérdés az intézmények által kínált **képzések területeinek** összehasonlítása. Érdekes kettősség figyelhető meg, bizonyos képzések esetében magasabb a profitorientált szervezetek aránya, míg más területek inkább nonprofit szervezeteknél (közszolgálati intézmények és civil szervezetek) hangsúlyosabbak. (29. ábra)

29. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzései (százalékban)



Szignifikáns eltérést (sig: 0,002) találtunk a közlekedési (jogosítvány szerzésére irányuló), illetve a nyelvi képzések¹⁴⁷ esetében, ezek a profitorientált szervezeteknél sokkal gyakoribbak, mint a nonprofit szervezeteknél. Ezt elsősorban az autósiskolák és a nyelviskolák magas száma indokolja, az ilyen jellegű képzéseket elsősorban korlátozott felelősségű társaság, betéti társaság vagy egyéni vállalkozói formában folytatják. Ennek oka

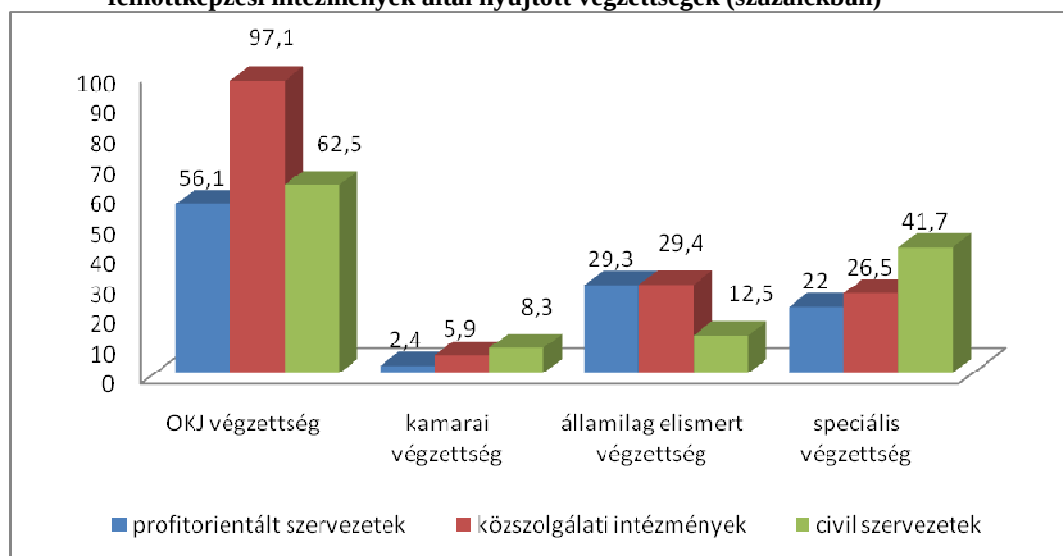
¹⁴⁷ Eredményünk így egybeesik Juhász 2005-ös kutatásának megállapításával, a nyelvi képzések tehát jóval nagyobb arányban jelennek meg a profitorientált szervezetek palettáján (Juhász 2005, 148). A nyelvi képzések esetében kutatásunkban sig: 0,011.

az lehet, ez az a két terület, amire a lakosság körében is igen nagy az igény, így önfinanszírozással, központi támogatás és pályázati forrás hiányában is viszonylag könnyen elérhető az indításhoz szükséges tanulólétszám. A profitorientált vállalkozások mellett nagyobb arányban foglalkoznak vendéglátási, kereskedelmi, ügyviteli képzések szervezésével, jellemzően ezek a tanfolyamok keresettek a nyelvi, közlekedési és informatikai tanfolyamok mellett, így az önfinanszírozással tanuló felnőttek leggyakrabban ezeket választják.

A közszolgálati intézmények és a civil szervezetek nagyobb arányban tevékenykednek oktatási, művészeti, egészségügyi és szociális területen, amely érthető is, hiszen profiljuk sajátossága is leginkább ezt igazolja. Emellett szignifikánsan nagyobb arányban képviseltetik magukat informatikai (sig: 0,031), mezőgazdasági (sig: 0,025) és közgazdasági (sig: 0,029) képzések szervezésében is, amelynek háttérében az ilyen képzéseket nyújtó középiskolák, az informatika, számítástechnika esetén az erre specializálódó egyesületek, alapítványok viszonylag magas száma állhat, illetve a létrejövő, kifejezetten szakmai szervezetek, amelyek fő tevékenységük mellett szakmai oktatással is foglalkoznak.

A nyújtott **végzettség** tekintetében jelentős különbség fedezhető fel a profitorientált, közszolgálati és civil szervezetek között, ezt mutatja be a 30. ábra.

30. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézmények által nyújtott végzettségek (százalékban)



Azt feltételeztük, hogy a profitorientált szervezetek nagyobb arányban szerveznek OKJ végzettséget nyújtó képzéseket, azonban a kereszttáblába rendezett adatok azt mutatják, szignifikánsan (sig: 0,001) több közszolgálati intézmény és a civil szervezet indít OKJ-s tanfolyamot, mint profitorientált szervezet. Eredményünk egybecseng a szakmai képzések közszolgálati intézmények és a civil szervezetek körében tapasztalt magasabb arányával, valamint Juhász kutatási eredményével, amely szintén a közszolgálati intézmények és civil

szervezetek OKJ végzettséget adó képzéseinek dominanciáját mutatta (Juhász 2008c, 104). A kamarai, államilag elismert, valamint speciális végzettségek esetében szignifikáns összefüggést nem találtunk, közel azonos arányban indítanak ilyen végzettség megszerzésére irányuló képzéseket a profitorientált, közszolgálati és a civil szervezetek.

Érdekes összefüggést figyeltünk meg az indított programok és a képzésben részt vevő felnőttek számát illetően. Az éves szinten indított **programok**, tanfolyamok számának alakulását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a profitorientált szervezetek szignifikánsan (sig: 0,023) több képzést indítanak éves szinten (5-20 vagy 21 program felett), jóval kisebb arányban indítanak kevesebb programot (1-4), valószínűleg azért, mert alacsonyabb számú program indítása esetén kisebb összegű önfelkészítéssel kellene számolniuk, amiből nem tudnák fenntartani magukat. A közszolgálati intézmények és a civil szervezetek ezzel szemben gyakrabban indítanak kevesebb programot éves szinten, jobban kiszolgálva ezzel a kisebb csoportok érdekeit is. Ennek háttérében véleményünk szerint az a körülmény áll, hogy a civil szervezetek érdekérvényesítő, érdekvédő szervezetek is, emellett gyakran vállalnak oktatáson túlmutató közhasznú feladatot szűkebb rétegek igényeit figyelembe véve.

Hasonló képet mutat a képzéseken **résztvevők** számának alakulása. A közszolgálati intézmények és civil szervezetek magasabb arányban szerveznek 100 fő alatti résztvevői csoport számára képzéseket éves szinten, mint a profitorientált szervezetek. Ennek háttérében az a körülmény áll, kevésbé helyezik a képzések tömegszerűségére a hangsúlyt, inkább a speciális célcsoportok számára nyújtott, kisebb érdeklődésre számot tartó, de társadalmilag igen hasznos képzések szervezését valósítják meg. A profitorientált szervezetek jóval nagyobb arányban kínálnak éves szinten 100 résztvevő feletti tanulói létszámnak képzéseket, mint a nonprofit szervezetek, azonban általában elmondható, a szervezetek közel 70%-a jellemzően 100 fő feletti tanulóval számol éves szinten, így tudják rentábilisan működtetni, fenntartani intézményüket.

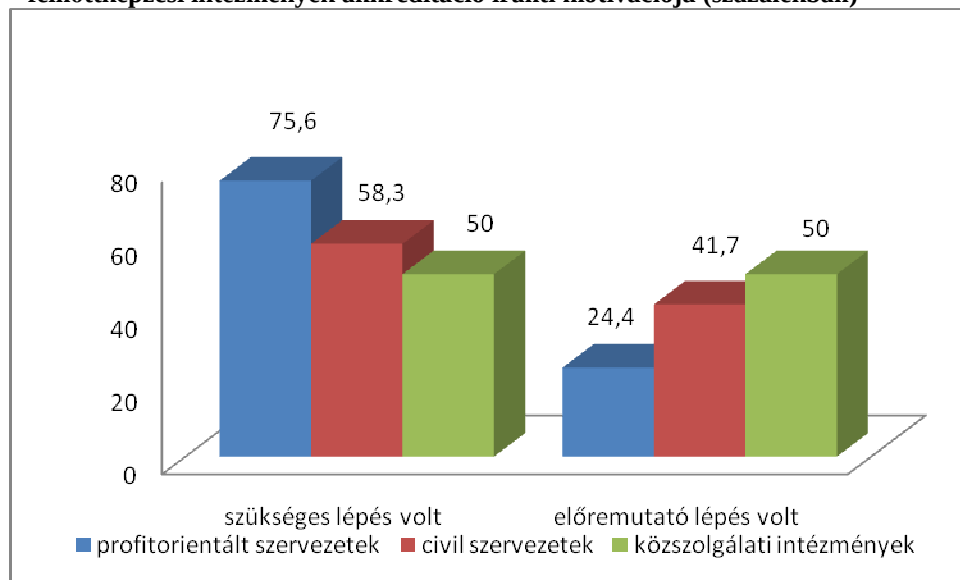
A nonprofit szervezetek összességében nagyobb hangsúlyt fektetnek a **felnőttképzési szolgáltatások** nyújtására, mint a profitorientált szervezetek. A felnőttképzési szolgáltatás a felnőttképzési törvény szerint kötelező elem, azonban egyetértünk Juhász megállapításával, hogy a profitorientált szervezetek többségében „muszáj-elv” érvényesül, tehát azt csak a törvény által előírt mértékben és mennyiségben alkalmazzák (Juhász 2008c, 105). Szinte minden lehetséges szolgáltatási forma magasabb arányban jelenik meg a közszolgálati intézmények és a civil szervezetek körében, így kutatásunk eredménye egybeesik Juhász kutatásának eredményével (Juhász 2005, 95; Juhász 2008c, 105). A civil szervezetek szignifikánsan (sig: 0,038) nagyobb hangsúlyt fektetnek az álláskeresési technikák oktatására, emellett az elhelyezkedési tanácsadásra, tehát a fogyasztóbarát szemlélet erőteljesebben

érvényesül körükben, jobban szem előtt tartják a sikeres elhelyezkedés társadalmi érdekét. Véleményünk szerint indokolt lenne a felnőttképzést, pályaorientációt és az elhelyezkedést segítő szolgáltatások erősítése, esetenként akár önállóan felvállalt célként, például pályaorientációs egyesületek, elhelyezkedést segítő egyesületek, alapítványok létrehozásával (Juhász 2008c, 107).

Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a profitorientáció és a **saját fejlesztésű**, vagy **kiepített** minőségirányítási rendszerek működtetése között. Kutatásunk eredménye azt mutatta, szignifikáns összefüggés (sig: 0,000) fedezhető fel, a közszolgálati intézmények és a civil szervezetek jóval nagyobb arányban vesznek át már létező, szabványos minőségirányítási rendszert, ezzel szemben a profitorientált szervezetek nagyobb arányban választották azt, saját maguk építették ki a Felnőttképzési Akkreditáló Testület követelményrendszerének megfelelő minőségirányítási rendszert. Nem találtunk jelentős eltérést a tanácsadó igénybevételére, egyéb segítség igénylésére, az intézmények részéről jelentkező fejlesztési szükségletekre, sem a minőségirányítási rendszer által kifejtett hatásra vonatkozóan.

Érdekes szignifikáns eltérést (sig: 0,019) találtunk azonban az akkreditáció iránti **motiváció** vizsgálatakor, ezt mutatja a következő ábra.

31. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditáció iránti motivációja (százalékban)



A profitorientált szervezetek jellemzően szükséges lépésként ítélték meg az akkreditáció bevezetését, csak kis részük tartotta azt előremutató lépésnek. Véleményünk szerint ennek hátterében állhat az alacsonyabb társadalmi felelősségvállalás mellett az a körülmény, ezek a szervezetek elvárás-specifikusak, jellemzően a piacról kell megélniük, profitot kell termelniük, kevésbé tudnak előre tekinteni, inkább a szükséges és nagyon

indokolt fejlesztéseket preferálják. A nonprofit szervezetek ezzel szemben jellemzően előremutató lépésnek tartják az akkreditáció bevezetését, tehát sokkal inkább jellemzi őket a stratégiai szemlélet, mint a profitorientált szervezeteket.

A közszolgálati, profitorientált és civil szervezetek sajátosságai létrejöttek ideje, személyi hátterük alakulása és a finanszírozásuk jellemzői vonatkozásában a társadalmi-jogi viszonyok alapvető jellegzetességeiből fakadnak. Számos egyéb tulajdonságot vizsgálva megállapíthatjuk azonban, hogy különbségek fedezhetők fel ezen intézménytípusok között, a képzési területeket, illetve a nyújtott végzettséget illetően. A minőségirányítási, akkreditációs rendszert vizsgálva azt tapasztaltuk, jelentős különbség nem mutatható ki a három intézménytípus vonatkozásában, csupán a minőségirányítási rendszer alapvető típusában, valamint az akkreditáció kiépítésének motivációjában találtunk összefüggéseket.

5. Összegzés

A magyarországi felnőttképzési piac folyamatosan bővül a rendszerváltás óta, átalakuláson és fejlődésen megy keresztül, amihez a felnőttképzési törvény újabb lendületet adott. A nagyszámú piaci szereplő megjelenése azonban a felnőttképzési paletta színesebbé válásán túlmenően más, kevésbé pozitív következménnyel is járt, hatására a felnőttképzés minősége, a képzési tevékenység színvonala egyenetlenné vált. Az önkéntes alapon működő minőségirányítás és akkreditáció felnőttképzés viszonyai közötti megjelenése ezen a helyzeten változtatott, előtérbe került a minőség kérdése, az intézmények képzéseiket minőségirányítási és akkreditációs követelmények figyelembevételével kezdték el szervezni.

A minőség kezdetben valamely előírásnak való megfelelést jelentett, később a konkrét előírások mellett megjelent az adott termék, szolgáltatás piaci elvárásoknak való megfelelése, napjainkban pedig a minőségi terméket, szolgáltatást kínáló piaci szereplők már a vásárló ki nem mondott igényeinek kielégítésére is törekednek. Mivel a minőség az oktatási szolgáltatás specifikumai alapján biztosítható, a felnőttképzésben működő minőségirányítási és akkreditációs rendszer alapvetően folyamatszabályozás, elsősorban a felnőttképzési folyamatokat, dokumentációt vizsgálja, hogy megfelelnek-e a követelményeknek. Véleményünk szerint kevésbé hangsúlyos a vevő igényeinek kielégítése, pedig – és ebben osztjuk Tóth véleményét – egy intézmény akkor tesz eleget a minőségbiztosítással kapcsolatos követelményeknek, ha *„folyamatosan foglalkozik a társadalmi fogyasztó igényeivel, és mindent megtesz annak érdekében, hogy minél nagyobb mértékben megfeleljen a közönség tekinthető elvárásoknak”* (Tóth 2000, 1). A tanulók elégedettsége ugyanis a tanítás/tanulás eredményességének egyik igen fontos mutatója, ezért meglátásunk szerint érdemes és hasznos lenne annak követelményeit konkrétan kifejteni¹⁴⁸. Ezáltal az akkreditációs szabályokban meghatározott minőségirányítási rendszer jobban szem előtt tartaná a felnőtt tanuló érdekeit, így a minőségirányítás kevésbé lenne csupán piaci aktus.

A minőségirányítás felnőttképzés viszonyaira történő adaptálása nehézségek árán, de megvalósult került, bizonyos fogalmak ugyanis nem voltak egyszerűen értelmezhetőek, amely bonyolulttá tette azok oktatás világában való alkalmazását. Sokan támadják a felnőttképzésben bevezetett minőségirányítási rendszert, meglátásunk szerint azonban megkérdőjelezhetetlen előnye, hogy felhívja a figyelmet a dokumentálás fontosságára, ezáltal hozzájárul a folyamatok ésszerűsítéséhez. Tény és valós veszély azonban, hogy bizonyos területeken a dokumentálási teher az oktatási munka rovására mehet.

¹⁴⁸ Jelenleg a folyamatleírások követelményrendszerébe illesztve szabályozza az FMM rendelet a 7.§ 1.bekezdés b. pontja ezt a kérdést, de csak említés szintjén, részletes szabályokat erre vonatkozóan nem tartalmaz.

Az akkreditáció két legfontosabb funkciójának a felnőttképzési intézmények szűrését és a felnőtt tanulók fogyasztóvédelmét tartjuk. Az állam és Európai Unió által nyújtott támogatásokban részesülő felnőttképzési intézmények szűrésének hatására valamelyest szűkül a támogatás igénylésére jogosult intézmények köre, így ez a mozzanat hozzájárult a piac letisztulásához. Az intézmény-akkreditáció ezáltal iránymutatást jelent a felnőttek számára, így könnyebben el tudnak igazodni a felnőttképzési intézmények piacán. Legfontosabb gyengeségének a túlzott dokumentumorientáltságot tartjuk, indokolt lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a képzés valódi tartalmának mérésére, további szűrők beépítésére. A formális és bürokratikus minőségelvárások teljesítésének perspektíváján való túllépéshez nélkülözhetetlen a minőségirányítási rendszer tudományos igényű elemzése, a minőségirányítás egységes és differenciált továbbfejlesztése, mégpedig a piaci szereplőknek, a résztvevő felnőtteknek bevonása, közvetlen megkérdezése (tanulói értékelési, visszajelzési rendszerek) által. Felnőttképzési akkreditációval, minőségirányítással kapcsolatos véleményünk ismertetése után nézzük, mely hipotéziseinket igazolhatjuk, illetve cáfolhatjuk kutatásunk eredményei alapján.

Első hipotézisünk arra vonatkozott, a tanúsított, szabványos minőségirányítási rendszert működtető intézmények kiterjedtebb minőségirányítási ismeretekkel rendelkeznek, mint az intézmény által kiépített, Felnőttképzési Akkreditáló Testület elvárásainak megfelelő rendszert működtető intézmények (v. ö. Bertalan 2007; v. ö. Madarász 2007; v. ö. Bálint 2007). Kutatásunk eredménye ezt az előfeltevést nem igazolta. A tanúsított minőségirányítási rendszert átvevő szervezetek nem produkálnak jobb eredményeket a minőségi mutatók vizsgálatakor – nem rendelkeznek nagyobb arányban a képzés tervezése érdekében szükséges dokumentumokkal (képzési terv, képzési program, humánerőforrás terv), nem találkoztak kevesebb nehézséggel a minőségirányítási rendszer kiépítése során, nem határoznak meg nagyobb arányban minőségcélokat, mérőszámokat –, mint a Felnőttképzési Akkreditáló Testület szabályrendszerének megfelelő minőségirányítási rendszert kiépítő szervezetek. Annak ellenére tapasztaltuk ezt, hogy kutatásunk eredménye rámutatott, nagyobb arányban vesznek igénybe tanácsadói segítséget a szabványos minőségirányítási rendszert kiépítő felnőttképzési szervezetek, mint a Felnőttképzési Akkreditáló Testület elvárásainak megfelelő rendszert működtető intézmények. Ez tehát azt mutatja, egy szervezet akkor is működhet minőségtudatosan, ha nem áldoz nagyobb összegeket tanácsadó igénybevételére, hanem maga építi ki minőségirányítási rendszerét (Csoma 2003b, 26).

Most nézzük azt, milyen tényezők befolyásolják a minőségirányítási rendszer típusán túl a tanácsadói segítség igénybevételét vagy annak hiányát, **második hipotézisünk** ehhez a kérdéshez kapcsolódik. Úgy véltük, a tanácsadók igénybevétele nemcsak a szervezet

méretétől függ, azt más tényezők is befolyásolják (v. ö. Deliné 2007). Feltételeztük, hogy jellemzően a nagyobb méretű, profitorientált szervezetek vesznek igénybe tanácsadói segítséget, ezek az intézmények kevesebb nehézséggel szembesülnek a minőségirányítási rendszer kialakítása során, illetve tájékozottabbak a jogszabályi és egyéb előírásokra vonatkozóan. Kutatásunk eredménye azonban azt mutatja, nagyobb arányban igényelnek ilyen jellegű segítséget nonprofit szervezetek, mint a profitorientált szervezetek. Véleményünk szerint ennek hátterében az a körülmény áll, munkatársaik kevésbé rendelkeznek piaci, minőségirányítási jellegű ismeretekkel¹⁴⁹, amelyre a profitorientált szervezeteknek minden bizonnyal gyakrabban van szükségük, hiszen fő céljuk egyértelműen a profitszerzés. Ez a nonprofit szervezeteknél nem lehet elsődleges motiváció, vállalkozási tevékenységet csak közhasznú cél elérése érdekében végezhetnek, tehát az ilyen jellegű tevékenységből származó bevételüket nem oszthatják fel, hanem az alaptevékenységükhöz kapcsolódó közhasznú célra (ilyen például az oktatás, képzés) kell fordítaniuk (S. Arapovics 2007, 34). Azt gondoltuk, inkább a nagyobb méretű szervezetek engedhetik meg maguknak, hogy tanácsadói segítséggel építsék ki minőségirányítási rendszerüket, és ez a hipotézisünk beigazolódott. Nagyobb munkatársi gárdával dolgozó szervezetek valóban gyakrabban vesznek igénybe ilyen jellegű segítséget, nekik van erre elegendő tőkéjük. Emellett a nagyobb tanulói létszámú célcsoport számára képzéseket kínáló szervezetek szintén gyakrabban vesznek igénybe tanácsadói segítséget. Kutatásunk arra is rámutatott – ahogy ez az eredmény első hipotézisünk összefüggésében is megjelent –, hogy jellemzően a szabványos rendszerek kiépítéséhez vesznek igénybe tanácsadói segítséget (Gutassy 2004, 128), amely véleményünk szerint szoros összefüggésben áll a szervezet tőkeerejével. A több forrással rendelkező szervezetek könnyebben tudnak áldozni szabványos minőségirányítási rendszer kialakítására, akár tanácsadói segítség igénybevételére is. Feltételeztük, hogy kevesebb nehézséggel számolnak azok az intézmények, amelyek tanácsadói segítséget igényelnek és pontosabban megfelelnek a minőségi mutatóknak, amely feltételezésünk csak részben teljesült. Valóban egyszerűbbnek tartják a minőségirányítási rendszer kiépítését a tanácsadói segítséget igénybe vevő szervezetek, kevesebb problémával találkoztak ennek során, azonban nem mutattak jobb eredményt azokon a kérdéseken, amelyeket kontroll jelleggel építettünk be kérdőívünkbe, hogy megtudjuk, mennyire vannak tisztában a jogszabályi előírásokkal és milyen arányban tesznek ezeknek eleget. Megállapíthatjuk tehát, hogy alapvetően három tényező határozza

¹⁴⁹ A civil szervezetek gyakran ún. lelkes amatőrökkel dolgoznak, a szakemberképzés önálló szakként csak 2009-ben indul a közösségi-civil szervező felsőfokú szakképzés keretében (Juhász 2008d, 18), bár a nonprofit menedzsment részben már néhány bölcsész és társadalomtudományi képzésben (pl. művelődésszervező, szociológia, gazdálkodás stb.) egy-két tantárgy erejéig megjelent.

meg, vajon egy intézmény vesz-e igénybe tanácsadói segítséget, ez pedig a méret, a profitorientáció, illetve a minőségirányítási rendszer típusa.

Harmadik feltételezésünk szerint a rendszerváltás előtt létrejött intézmények számára nagyobb és más jellegű megterhelést jelent a minőségirányítási rendszer kialakítása (v. ö. Bertalan 2007). Előzetes hipotézisünk beigazolódtott, valóban gyakrabban néztek szembe nehézségekkel a rendszerváltás előtt létrejött szervezetek, és támogatták kevésbé a rendszeres ellenőrzést, minden bizonnyal azért, ezek az intézmények még egy korábbi rendszerben jöttek létre, így bizonyos újabb kihívásokkal való találkozás nagyobb fokú adaptációt követelt meg tőlük. Ezzel szorosan összefügg az a körülmény, hogy gyakrabban érezték problémának ezek az intézmények a rendszer és a napi gyakorlat összehangolását is. Ennek hátterében állhat az eltérő tulajdonosi szerkezet mellett az a tény, hogy a piacgazdaságra való áttérés a felnőttképzési intézmények rendszerét alapvetően megrázkódtatta (Benedek 1996, 311). A fordulat éve óta jelentős átrendeződés érvényesült a felnőttoktatásban (v. ö. Durkó – Szabó 1999; Benedek 2005, 13), korábban ugyanis elsősorban a közszolgálati intézmények kiterjedt felnőttoktatási tevékenységéről beszélhetünk, amelyek főként saját főállású dolgozóikkal és elsősorban általános képzéseket valósítottak meg. A rendszerváltás óta folyamatosan erősödik a magánszféra a felnőttképzés területén is, felismerve az ebben rejlő nagy piaci lehetőségeket. Ez az új irány azonban már elsősorban megbízásos foglalkoztatással alkalmaz munkatársakat, és sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a szakmai képzésre, tehát a képzési paletta is jelentősen átalakult azóta.

Negyedik hipotézisünk arra vonatkozott, hogy az akkreditált felnőttképzési intézmények alapvetően fontosnak tartják a minőségirányítási, akkreditáció rendszer működtetését (v. ö. Bertalan 2007). Az intézmények közel 90%-a úgy látta, javítja képzési tevékenységük minőségét a minőségirányítási rendszer működtetése. Tehát ezen intézmények kevesebb mint egytizede tapasztalta azt, közömbös vagy negatív hatást gyakorol a minőségirányítási rendszer a képzés minőségére. Abban az esetben ugyanis, ha a folyamatok kialakítása során nem sikerült a valós működési folyamatokat leírni, a minőségirányítási rendszer valóban nincs hatással a tényleges működésre. Ez akkor fordulhat elő, ha nem épül be a mindennapi gyakorlatba a minőségirányítási rendszer működtetése, hanem megreked a dokumentálás szintjén, és nem hoz jelentős változást az intézmény életében. Tehát alapvetően a napi működésbe való beépülést indokolt elérni az intézményeknek, amely kutatásunk eredménye szerint általában sikerült is a vizsgált szervezeteknek. Az akkreditáció megszerzése iránti motiváció is meghatározó jelentőségű, az intézmények nagy része számára szükséges lépés volt az akkreditálás, mégpedig jellemzően a kisebb méretű, kevesebb munkatárssal működő intézmények számára. Az akkreditációs, minőségirányítási rendszer

bevezetését eltérő fontosságúnak ítélték meg a felnőttképzés szereplői, leginkább a finanszírozók számára fontos (v. ö. Deliné 2007), legkevésbé pedig a felnőtt tanuló számára. Ez az eredmény több szempontból is tanulságos számunkra. Egyrészt jelzi – amely az akkreditáció előnyeit vizsgáló kérdésnél is kiderült –, hogy az akkreditáció ma még mindig elsősorban anyagi forrásokhoz való hozzáférést biztosító tényező (Bálint 2007, 382; Mátyus et al. 2006, 11), másrészt, hogy a felnőtt tanulók számára nem jelent olyan előnyt, konkrét eredményt, amely a képzési folyamat során egyértelműen értékelhető lenne számára, vagyis nem garancia a jobb minőségű képzésre. Ez a megközelítés tetten érhető abban is, hogy a fogyasztóvédelmet az intézmények igen kis része (közel huszada) jelölte meg az akkreditáció előnyeként. Ezzel függ össze a közel minden tízedik akkreditált intézmény által megjelölt hátrány is, hogy az akkreditáció nem méri a képzés minőségét, csupán a megfelelő dokumentálást vizsgálja, így az akkreditációs eljárás nem igényel valódi szakmai színvonalat. Ennek hátterében az a körülmény áll, hogy az akkreditációból hiányoznak a valódi minőségre vonatkozó elvárások, a gyakorlatias szemlélet, megreked a folyamatszabályozás szintjén. Ezt részben igazolja az az eredmény, az intézmények közel fele szerint a legfontosabb akkreditációs előny a piacon betöltött szűrő hatás, illetve a támogatásokhoz való hozzáférés, tehát nem feltétlenül jelent valóban jobb képzési minőséget, magasabb színvonalat az akkreditáció. A hipotézisek igazolását, cáfolását követően térjünk át annak bemutatására, milyen összefüggéseket fedeztünk fel a két komparatív alfejezet tapasztalatai alapján.

A régió három megyéjének helyzetét összevetve megállapíthatjuk, a kérdéseinkre adott válaszok tükrözik a statisztikák adatait, valamint a feltáró munkák eredményeit. Hajdú-Bihar megyében igen sok nagy múltú intézményt találunk, folyamatosan jönnek létre felnőttképzési intézmények, és ezek a szervezetek jellemzően magasabb tőkeigényű társasági formában működnek. Ezzel szemben Jász-Nagykun-Szolnok megyében inkább 2000 után, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében inkább 2005 után jöttek létre nagyobb számban felnőttképzési intézmények. A jogi forma, a személyi háttér, valamint az indított képzések száma is azt mutatja, Hajdú-Bihar megye helyzete a legjobb a régión belül, ennél kedvezőtlenebb helyzetben van Jász-Nagykun-Szolnok megye, a három megye közül pedig Szabolcs-Szatmár-Bereg megye helyzete a legkedvezőtlenebb. Érdemes lenne egy következő kutatásban megvizsgálni, milyen tényezők állnak az Észak-Alföldi régió három megyéjében működő intézmények eltéréseinek hátterében. Megválaszolásra vár az a kérdés, a gazdasági helyzet mellett milyen más sajátosságok indokolják ezeket a különbségeket. A téma feldolgozása során ki lehetne térni többek között a társadalmi aktivitás, a tanulási hajlandóság, a képzésekkel való elhelyezkedés esélyeinek vizsgálatára és arra, ezek milyen mértékben befolyásolják az intézmények minőségi működés iránti elkötelezettségét a három megyében.

A másik komparatív alfejezet egyik fő eredménye annak megállapítása, hogy a civil szervezetek és közszolgálati intézmények folyamatosan növelik piacukat, szakmai presztízsüket, ismertségüket. Egyre nagyobb arányban vesznek részt a nonprofit szervezetek a felnőttek képzésében, a tudás alapú társadalom kialakításában, a minőségi szempontok nagyobb fokú alkalmazása pedig hozzájárul a civil szektor további fejlődéséhez. Fontos lenne – kutatásunk erre is rámutatott – a nem profitorientált szervezetek általános képzési területekbe történő nagyobb arányú bekapcsolódása (Juhász 2008c, 107), ugyanis az általuk nyújtott hagyományos szolgáltatások ritkulnak, megszűnőben vannak (például a nyári szabadegyetemek, idősök művelődési programjai), ráadásul a még létezők is csak alkalomszerűen, az elnyert támogatások alapján egy-egy projekt erejéig vannak jelen. Ez azért is elgondolkodtató, mert a nyugat-európai, sőt, a világtendenciák éppen az ilyen civil, önkéntes tevékenységek erősödését jelzik (S. Arapovics 2007, 126). Az elmúlt években megindult a kooperáció, a kapcsolatok intenzívebb kiépítése a nonprofit és a profitorientált szervezetek között, amely tevékenység kölcsönös előnyökön alapul. Egyelőre nem beszélhetünk közvetlen versenyhelyezetről a két szektor között, mivel a nonprofit képzések résztvevői továbbra sem tudják megfizetni a profitorientált szervezetek által nyújtott szolgáltatások árkülönbözeteit¹⁵⁰. Mindkét szektorban egyre több szereplő ismeri fel az együttműködésben rejlő előnyöket, többek között a pályázatokon való közös részvétel lehetőségét is, amihez a profitorientált szervezeteknek rendszerint tőkéje és adminisztrációs háttere, a nonprofit szervezeteknek pedig a szakértelme adott. Annak ellenére, hogy a nonprofit szereplő kiszolgáltatottabb helyzetben van, mégis sokuknak megéri a partnerség a nehézségek ellenére is (Sátor 2008, 86). Az együttműködésre azért is szükség van, mert hazánk felnőttképzési hátrányainak leküzdése, a hátrányos helyzetű régiók, csoportok felzárkóztatása csak összefogással oldható meg, amely összefogásban az állami kezdeményezés és támogatás mellett a civil szervezetek szerepvállalása, felelőssége óriási lehet.

Az elméletben és empirikusan is vizsgált kérdéskör egyaránt rámutatott néhány kiemelten fontos szabályszerűségekre. Megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi szabályozási rendszer a nagyobb szervezeteknek kedvez, ez vonatkozik mind az előírásokra, mind azok megvalósíthatóságára (Kerékgyártó 2008, 51; Mátyus et al. 2006, 16). Könnyebben tudnak igénybe venni tanácsadói segítséget a nagyobb szervezetek, kevesebb problémával

¹⁵⁰ Hasonló megállapításra jutott S. Arapovics is kutatásában, meglátása szerint a civil szervezetek által indított képzések a piaci ár alá mennek valamilyen módon. Pályázati, esetleg szponzori támogatásokkal igyekeznek kipótolni vagy önköltségessé tenni a tanfolyamokat, de az is előfordul, hogy szerényebb infrastruktúrát kínálnak, esetleg más nyereséget hozó képzésből keletkező bevételekből keresztfinanszírozzák az önköltségi árat megfizetni nem tudó tanulóknak nyújtott kurzusokat. (S. Arapovics 2007, 133)

szembesülnek a minőségirányítási rendszer kialakítása során, magasabb összeget tudnak oktatóik, dolgozóik minőségirányítási jellegű képzéseire fordítani. Alátámasztja ezen megállapításunkat az a tény is, jellemzően a kisebb szervezetek tartották szükséges lépésnek az akkreditációt, a nagyobbak számára ez nem életbevágó, inkább előremutató lépés volt. Ugyanakkor kutatásunk eredménye nem igazolta azt, valóban jobb minőségben folytatnák képzéseiket ezek a szervezetek. Célszerű lenne lépéseket tenni annak érdekében, hogy a felnőttképzési szervezetek hasznosabbnak, fontosabbnak érezzék a minőségirányítási rendszer működtetését. Ehhez érdemes lenne konkrétabb, életszerűbb, realisabb előírásokkal meghatározni az akkreditációs követelményrendszert, mégpedig olyan módon, hogy a kisebb, de szakmailag alkalmas szervezetek is meg tudjanak azoknak felelni. Jelenleg jóval könnyebb teljesíteni az adott feltételeket egy nagyobb létszámmal, több tapasztalattal működő – akár országos hálózattal rendelkező, netán nemzetközi piacon tevékenykedő –, mint az egy-két fős, helyi szinten tevékenykedő intézményeknek. Osztjuk Kerékgyártó véleményét (Kerékgyártó 2008, 51), a szabályok többsége valóban a nagy, főként OKJ-s képzéseket folytató intézményekre szabott, és a jogalkotók nem vették figyelembe, hogy a felnőttképzés piacán rengeteg kisebb betéti társaságot, egyéni vállalkozási formában működő szervezetet, tréningcéget és autósiskolát találunk. Az akkreditációs előírások egy része értelmezhetetlen, megvalósíthatatlan kisebb, egy-egy speciális képzési területen tevékenykedő szervezet esetében, csak formálisan vagy alig tudják teljesíteni a jelenlegi feltételeket a kis, köztük fontos, esetleg pótolhatatlan szerepet betöltő képzők. A kisebb intézményekben egy sor kötelezettségnek¹⁵¹ ugyanis csak rendkívül erőszakoltan, nem természetes módon lehet eleget tenni, amely helyzeten feltétlenül változtatni kellene, mégpedig nem intézmények közötti differenciálással, hanem realisabb, a kisebbekhez igazodó elvárásokkal. A felnőttképzés a világ legfejlettebb felében rendkívül sokszínű, heterogén, amelynek intézményeit nem szabad ilyen részletekre kiterjedően egységes feltételek teljesítésére kényszeríteni, ezek alapján ugyanis nem lehet működésüket realisan minősíteni.

Meglátásunk szerint az akkreditáció megléte nem jár együtt minden esetben a minőséggel (v. ö. Rontó 2004; Henczi 2005). Az oktatók szakmai és módszertani felkészültségét, a tanórák, tananyagok minőségét nem vizsgálja az akkreditációs eljárásrend, pedig a felnőttek oktatásának folyamata a tanuló és a tanár relációjában zajlik. Ezért lenne indokolt ezt kissé árnyalni, a követelmények között szerepeltetni a valódi tudásátadás minőségének értékelési lehetőségeit. Ilyen eszköz lehetne a szűrőpróbaszerű óralátogatás, a képzésekben részt vevő és végzett felnőtt tanulók kérdőívvel történő megkeresése, tanulói

¹⁵¹ Nehezen értelmezhető előírások véleményünk szerint a minőségpolitika, minőségcél, folyamatleírások kiépítésére vonatkozó szabályozások.

vevőelégedettség-mérés és egyéb hatékonyságmérő eszközök alkalmazása. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az intézmény-akkreditáció bevezetésének átmeneti szakaszában (2002-2004) jellemző ideiglenes eljárásrend követelményeihez képest – amikor a felnőttképzési tevékenység szakmai tartalma még ilyen mértékben sem került mérésre és a döntés alapja csupán az iratok áttanulmányozása volt – a mai rendszer kialakítása már jelentős előrelépést mutat, hiszen az akkreditáció ma már konkrét kritériumoknak való megfelelés vizsgálatát jelenti.

Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a valódi képzési minőség javítására, amely követelmény jelenleg nem feltétlenül érvényesül, ugyanis az akkreditáció alapvetően dokumentumalapú. Véleményünk szerint a dokumentumok vizsgálata hozzájárul a folyamatok szabályozottságához, amely kihat a képzés minőségére, ha valóban tudatos folyamatszabályozás valósul meg. De ha csak „papírmunka”, akkor nem igazán tekinthető hatékonynak, így nagyobb hangsúlyt kellene annak ellenőrzésére helyezni, ténylegesen valós eredményeket produkál-e az intézmény. A cél annak elérése lenne, hogy a felnőtt tanuló számára is fontos legyen a minőségirányítási rendszer megléte. Egy kevésbé dokumentumalapú, sokkal inkább a képzés minőségét, színvonalát biztosító minőségirányítási-, akkreditációs rendszer hosszabb távon minden bizonnyal nagyobb hatást gyakorolhatna a felnőttképzés színvonalának javítására.

A felnőttképzési intézmények minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetése során felmerülő problémáinak hátterében meglátásunk szerint jelenleg a szabályozás hiányosságai mellett a **szakemberhiány** áll. Ez a körülmény összefügg a felsőoktatási intézmények felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek képzésére irányuló rendszerével, feltétlenül fontos ugyanis gondoskodni a szakmában az utánpótlásról, a fiatal generációk bevonásáról. Sz. Molnár is felhívta a figyelmet egyik tanulmányában az andragógus szakma problémáira. Meglátása szerint nem egységes és áttekinthető a felnőttoktatásban dolgozók pozíciója, heterogének a funkciók, valamint a képezések, nincs meghatározva minimális tudás, képzettség (v. ö. Sz. Molnár 2005). Korábban humánszervezőket, humánerőforrás menedzsereket, művelődésszervezőket, művelődési és felnőttképzési menedzsereket képeztek az egyetemek és főiskolák (Juhász 2001, 107), a hiányolt kodifikáció a képzésben azonban mára már megtörtént. Az andragógia felsőoktatási képzése fejlődőben, kiszélesedőben van, mára már önálló bachelor szakká vált, számos master továbblépési lehetőséggel (emberi erőforrás menedzser, kulturális mediátor, andragógia), valamint közösségi civil szervező felsőfokú szakképzéssel (Juhász 2008d, 18; v. ö. Éles 2006), amely remélhetőleg hatással lesz

majd a felnőttképzési intézményekben folyó szakmai munkára is¹⁵². Egyre nagyobb számban születnek felnőttoktatási szakmával kapcsolatos kutatások, amelyek rámutatnak ezen személyek központi szerepére. Ez a tendencia szoros összefüggésben van azzal, hogy a 2006-2007-ben született két Európai Unió dokumentum (Felnőttkori tanulás: tanulni soha sem késő; Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról) külön megemlíti a felnőttképzésben részt vevő szakemberek fontosságát. Ezen ajánlások egyik legfontosabb témája a felnőttkori tanulás minőségének fejlesztése, amelynek záloga a felnőttképzési szakemberek felkészültségének növelése, ezáltal a minőségi, hozzáértő felnőttoktató megjelenése és működése (v. ö. Sz. Tóth 2008a).

Értekezésünk eredményei tovább erősíthetők és kiterjeszthetők. A további kutatás egyik lehetséges iránya annak vizsgálata, hozott-e, és ha igen, milyen jellegű változást az andragógiai szakemberek képzésében bekövetkezett szemléletváltás, nagyobb arányban rendelkeznek-e minőségirányítási, akkreditációs ismeretekkel a bolognai rendszerben végzett szakemberek, jobban tudják-e alkalmazni a tanultakat a gyakorlatban, következik-e be számottevő változás ennek következtében az intézmények működésében. Bővíthető a kérdőív további szempontokkal, esetleg több képzési minőséget mérő kérdést lehetne beépíteni egy következő kutatás során használt kérdőívbe. A térdimenzió módosításával a kutatás több régióra vagy az ország egész területére kiterjeszthető, így megismerhető lenne az, milyen eltérések fedezhetők fel az egyes régiók felnőttképzési intézményrendszerének működése között. Keresztmetszeti helyett longitudinális idődimenziót használva néhány év múlva megismételhető a kutatás, figyelve azt, milyen hatásokat hoz magával a szabályozási rendszer folyamatos kiépülése, finomodása, milyen változások következnek be ezen a folyamatosan megújuló, társadalmi változásokra reagáló piacon.

¹⁵² A felnőttoktatók hazai képzésének főbb állomásait többek között a következő munkák foglalják össze (T. Kiss 2000; Durkó 1995, 1997; Rubovszky 1994; Sári 2000; Juhász 2003).

Bibliográfia

- A MAGYAR KÖZTÁRSASÁG KORMÁNYA (2006): *Észak-alföldi operatív program 2007-2013*. In: www.nkth.gov.hu/hivatal/mesterkurzus/eszak-alfoldi-operativ (Letöltés ideje: 2008. 10.11)
- ADORJÁNNÉ Magasitz Erzsébet (2007): „*Képzői gyakorlat*”. CQAF SZMM Projekt. *Helyzetfelmérés*. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
- ANWAR, Mustafa – BARTA Tamás – TÓTH Tihamér (2005): *Minőségmenedzsment I*. Budapest, Szókratész Külgazdasági Akadémia
- B. GELENCSÉR Katalin (2003): A közművelődés helyi funkciói, feladatai. In: Slézia Gariella (szerk.): *Szakmatükör. Helyzetkép a közművelődésről*. [Módszertani füzetek sorozat 5. kötet] Budapest, Budapesti Művelődési Központ, 52-61. p.
- B. NÉMETH Mária (2001): Követelmények és minőség. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 339-352. p.
- BABBIE, Earl (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó
- BAJOMI Iván – SZABÓ László Tamás – TÓT Éva (1997): *A folyamatos szakmai képzés helyzete*. Budapest, Oktatókutató Intézet
- BAJUSZ Klára – HINZEN, Heribert – HORVÁTHNÉ Bodnár Mária (1998-1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In: *Kultúra és Közösség*, 25-26. évf., 4-1. szám, 61-81. p.
- BÁLINT Julianna (2004): *Minőség. Tanuljunk, tanítsuk és valósítsuk meg*. Budapest, Terc Kiadó
- BÁLINT Julianna (2007): *Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára*. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft.
- BARÁTH Tibor (2006): *Önértékelés az európai iskolákban: egy változás története*. Szeged, Köznevelési Vezetőképző Intézet – Budapest, Országos Köznevelési Intézet
- BARDÓCZ-TÓDOR András (2000): Az iskolai minőségbiztosítás gyakorlata. Minőségbiztosítási szabványok az oktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 2. szám, 104-105. p.
- BARLAI Róbertné (2000): Minőségfejlesztés és vezetés. In: *Új Katedra*, 10. évf., januári szám, 2-4. p.
- BÁTHORY Zoltán (1979): A pedagógiai értékelés néhány kérdése különös tekintettel a tanfolyami oktatásra. In: Ligetiné Verebély Anna – Vajó Péter (szerk.): *A vezetés pedagógiai és pszichológiai kérdései*. Budapest, Oktatási Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, 6-16. p.

- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Budapest, OKKER Oktatási Kiadó
- BAY, Darlene – DANIEL, Harold (2001): *The Student Is Not the Customer-An Alternative Perspective*. (A tanuló nem a fogyasztó – egy alternatív megközelítés.) In: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=tru&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ652422&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ652422 (Letöltés ideje: 2008. 11. 10)
- BÉLANGER, Paul – TUIJNMAN, Albert (1997): The „Silent Explosion” of Adult Learning. (A felnőttképzés „csendes robbanás”-a.) In: Bélanger, Paul – Tuijnman, Albert (ed.): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. (A felnőttképzés új mintái: Hat ország jellemzőinek összehasonlító tanulmánya.) Oxford, Pergamon, 1-17.p.
- BÉLANGER, Paul – VALDIVIELSO, Sofia (1997): *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* (A tanuló társadalmak: Kik a felnőttképzés résztvevői?) Oxford, Pergamon
- BELUSZKY Pál (1999): *Magyarország településföldrajza*. Budapest – Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház
- BENEDEK András (1996): A felnőttoktatás új kihívásai a szakképzésben. In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, 309-318. p.
- BENEDEK András (1997): Vesztesekből nyertesek? In: *Educatio*, 6. évf., 1. szám, 26-37. p.
- BENEDEK András (2005): Ecce homo ... Ilyen a felnőttképzés? In: *Felnőttképzés*, 3. évf., 1. szám, 13-14. p.
- BENEDEK András (2009): Szakképzés: változás vagy reform? In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 192-204. p.
- BENŐ Kálmán (1996): A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák. In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, 78-94. p.
- BERTALAN Tamás – MATOLCSI Zsigmond – SZÁNTÓ Zoltán (2006): *Intézmény-akkreditációs követelmények és minősítésük. Nemzeti Felnőttképzési Intézet*. In: <http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/2.doc>. (Letöltés ideje: 2007. 03. 10.)

- BERTALAN Tamás (2007): *Az akkreditált intézmények ellenőrzésének tapasztalatairól. CQAF SZMM Projekt. Helyzetfelmérés.* Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
- BIEREMA, Laura (1994): *Total Quality and Adult Education. A Natural Partnership in the Classroom.* (Teljeskörű minőség és felnőttképzés. Természetes kapcsolat a teremben.) In: www.springerlink.com/index/X5U4N34T7403G118.pdf (Letöltés ideje: 2009. október 26.)
- BONSTINGL, John Jay (1997): *A minőség iskolái: a Teljeskörű Minőségi Menedzsment (TQM) alkalmazása az iskolában.* Nyíregyháza, School Bt.
- BOURDIEU, Pierre (1978): A szimbolikus tőke. In: Uő (szerk.): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok.* Budapest, Gondolat Kiadó, 379-100. p.
- BOURDIEU, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Budapest, Aula Kiadó, 155-176. p.
- BRENNER Zsuzsanna (2007): *A közművelődési tevékenység alapkövetelményei. Budapesti Művelődési Központ Szakértői Munkacsoport.* In: http://minosegfejlesztes.bmknet.hu/docs/12-alapkov_kepzes.doc (Letöltés ideje: 2007. 03. 25.)
- BUDA Mariann (1999): Minőség és szelekció. In: *Educatio*, 8. évf., 3. szám, 517-532. p.
- COLARDYN, D. (1996): Recognition and Certification of Skills. (Készségek elismerése és igazolása) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training.* (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 265-268. p.
- COLETTA, N. J. (1996): Formal, Nonformal and Informal Education. (Formális, nemformális és informális tanulás) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training.* (Nemzetközi felnőttképzési és felnőttoktatási enciklopédia) Oxford, Pergamon Press
- COMINGS, J. P. (1996): Nongovernmental Organizations. (Nem-kormányzati szervezetek) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training.* (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 709-712. p.
- COOMBS, Philip Hall (1969): *Die Weltbildungskrise.* (A világ képzési krízise) Stuttgart, Ernst Klett Verlag
- CSAPÓ Benő (1999): A tudás minősége. In: *Educatio*, 8. évf., 3. szám, 473-487. p.
- CSAPÓ Benő (2000): *Oktatáskutatás a minőség szolgálatában.* In: http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/Keszthely1/csapobeno.htm (Letöltés ideje: 2007. 11. 15)
- CERNÉ Adermann Gizella (2003): A tanulás értékelése és akkreditációja – minőségbiztosítás és felnőttoktatás. In: Heribert Hinzen – Horváthné B. Mária – Koltai Dénes – Németh Balázs (szerk.): *Magyar – német együttműködés az európai partnerségben.* Budapest – Pécs, Német

Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 126-137. p.

CSERNÉ Adermann Gizella (2007): *Andragógiai mérési, értékelési elvek és technikák*. In: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-cserne> (Letöltés ideje: 2007. 06. 15.)

CSOMA Gyula (1996): Az iskolai felnőttoktatás szerepváltása. In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, 37-49. p.

CSOMA Gyula (2000): *Közoktatás és nemzet*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó

CSOMA Gyula (2002a): Permanens nevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 443-444. p.

CSOMA Gyula (2002b): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 218. p.

CSOMA Gyula (2002c): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 395. p.

CSOMA Gyula (2002d): Szakképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 173-174. p.

CSOMA Gyula (2003a): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) I. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf., júniusi szám, 3-21. p.

CSOMA Gyula (2003b): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) II. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf., július – augusztusi szám, 17-34. p.

CSOMA Gyula (2004a): A felnőttoktatás rendeltetése. In: Palcsó Mária (szerk.): *Andragógia az ezredfordulón*. Budapest, Zsigmond Király Főiskola, 90-104. p.

CSOMA Gyula (2004b): A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez. Gondolatok tizenegy témában, kommentárokkal. In: *Felnőttképzés*, 2. évf. 4. szám, 17-26. p.

DELINÉ Konszky Etelka (2007): *Tanulmány az iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények minőségirányítási rendszeréről*. In: https://www.nive.hu/hirek/files/2007_05_18/index.htm (Letöltés ideje: 2008. 08. 15.)

- DELORS, Jacques (et. al.) (1997): *Oktatás - rejtett kincs: a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest, Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság
- DOBOS Krisztina (1999): Minőség az oktatásban. In: *Új Katedra*, 9. évf., októberi szám, 31. p.
- DURKÓ Mátyás – HARANGI László (2002): Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.
- DURKÓ Mátyás – SÁRI Mihály (1990): *Bevezetés a közművelődéstudományi ismeretekbe*. Budapest, Tankönyvkiadó
- DURKÓ Mátyás – SZABÓ József (1999): Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia. In: *Magyar Pedagógia*, 38. évf., 3. szám, 307-321. p.
- DURKÓ Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó
- DURKÓ Mátyás (1990): Felnőttnevelés a társadalmi művelődés és permanens nevelés rendszerében. In: Durkó Mátyás – Sz. Szabó László (szerk.): *A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói*. [Acta Andragogie et Culturae sorozat 11. szám] Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 56-69. p.
- DURKÓ Mátyás (1995): *Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán*. [Művelődéstudomány sorozat 2. kötet], Debrecen, Kvalitás Kiadó
- DURKÓ Mátyás (1997): Az andragógia mint tudomány szerepe az egyetemi művelődési menedzserképzésben. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogie et Culturae sorozat 16. szám] Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 7-15. p.
- DURKÓ Mátyás (1998): *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- DURKÓ Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet] Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- DURKÓ Mátyás (2002a): Rekurrens képzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 459-460. p.
- DURKÓ Mátyás (2002b): Felnőttnevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.

- ERDEI Gábor (2007): *A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi régióban*. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
- ERDEI Gábor (2008): A felnőttképzési ágazat monitorozásának javítása. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): *Továbblépni a tervezéstől a tettek felé. Javaslat a Cselekvési tervhez*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság 35-39. p.
- ESZIK Zoltán (2000): A minőségbiztosítás értelmezése a felnőttképzés színterein. In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, 7. évf., tavaszi szám, 9-10. p.
- EURÓPAI UNIÓ BIZOTTSÁGA (2001): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. In: <ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf> (Letöltés ideje: 2006. 08. 15.)
- EURÓPAI UNIÓ BIZOTTSÁGA (2008): *Oktatás és képzés 2010*. In: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html (Letöltés ideje: 2009. 01. 15.)
- ÉLES Csaba (2006): Gondolatok képzésünk szellemi arculatáról. A debreceni képzés eszmeisége és küldetése 1956-tól napjainkig. In: *SZÍN – Közösségi művelődés*, 11. évf., 5. szám, 7-9. p.
- FARKAS Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Miskolc, Kolombusz Kkt.
- FARKAS Józsefné – KOLOSYNÉ Bene Krisztina – KRÉMÓ Anita (szerk.) (2005): *Oktatás és képzés 2010 konferencia az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósításáról*. Budapest, 2004. október 22. – november 8., Budapest, Oktatási Minisztérium EU Koordinációs és Tervezési Főcsoportja
- FAULSTICH, Peter – GNAHS, Dieter – SAUTER, Edgar (2004): *Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung* (Minőségirányítás a szakmai továbbképzésben). In: <library.fes.de/pdf-files/asfo/02584.pdf> (Letöltés ideje: 2009. október 20.)
- FAULSTICH, Peter (2005): *Was ist Weiterbildung wert? Planung und Bewertung betrieblicher Weiterbildung*. (Miért hasznos a továbbképzés? Tervezés és értékelés a szakmai továbbképzésben.) In: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/.../Weiterbildung%20Wert%20AQ.pdf> (Letöltés ideje: 2009. november 10.)
- FEKETE Károly: A Debreceni Egyetem első rektora: Kiss Ferenc teológiai professzor. In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 105-119. p.
- FEKETE Zsuzsa (2003): Volt – Van – Lesz? Budapesti közművelődési pillanatkép. In: Slézia Gariella (szerk.): *Szakmatükör. Helyzetkép a közművelődésről*. [Módszertani füzetek sorozat 5. kötet] Budapest, Budapesti Művelődési Központ, 115-143. p.
- FELKAI László (2002): Felnőttoktatás története Magyarországon. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 180-186. p.

- FELNŐTTKÉPZŐ VÁLLALKOZÁSOK SZÖVETSÉGE (2007): *Megújult a Felnőttképzők Szövetségének (FVSZ) minősítő rendszere*. In: <http://www.fvsz.hu/index.php?tid=26> (Letöltés ideje: 2008. 01. 14.)
- FISCHER György (2002): *A Gallup QPSA (közszolgáltatás minőség audit) modellje*. In: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=223&ctag=articlelist&iid=1 &articleID =3713> (Letöltés ideje: 2006. 10. 14.)
- FOGLALKOZTATÁSPOLITIKAI ÉS MUNKAÜGYI MINISZTER (2003): *A foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter közleménye a Felnőttképzési Akkreditáló Testület intézmény akkreditációs eljárásrendjéről*. 2003. 06. 18 In: http://kepzes.bmknet.hu/jogszabalyok/kozl_fmm_int_elj.pdf (Letöltés ideje: 2004. 11. 14.)
- FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 62-68. p.
- FRIEDMAN, Milton (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- GÁSPÁR László – KELEMEN Elemér (1998): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Budapest, Okker Kiadó
- GAZEL, Haim (2001): *Accelerated Schools Programmes: Assessing their Effectiveness* (Felzárkóztató iskolai programok: Hatékonyság-mérés) In: www.springerlink.com/index/K7098375T307U652.pdf (Letöltés ideje: 2009. 10. 14.)
- GURUBI Flórián (2006): *A felnőttképzést folytató intézmények és programok akkreditációs eljárásának szabályai és dokumentációs feladatai*. In: <http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/3.doc> (Letöltés ideje: 2007. 01. 16.)
- GUTASSY Attila (2004): *Minőségmenedzsment a felnőttképzésben*. Budapest, TÜV Rheinland InterCert
- HAJDÚ-BIHAR MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT (2009): *Hajdú-Bihar megye települései*. In: http://www.hbmo.hu/hbmo/app/startlap.aspx?ascx=_Controls/telep.ascx (Letöltés ideje: 2009. 01. 16.)
- HAJDÚ Krisztina (2008): A hátrányos helyzetű csoportok nem-formális és informális tanulása értékelési és elismerési folyamatának felgyorsítása. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): *Továbblépni a tervezéstől a tettek felé. Javaslat a Cselekvési tervhez*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság 26-34. p.
- HALÁSZ Gábor (1999): Oktatáspolitikai megfontolás. In: *Educatio*, 8. évf., 3. szám, 488-499.p.
- HARANGI László – HINZEN, Heribert – SZ. TÓTH János (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*.

[Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete

HARANGI László (1998): Felnőttoktatás és törvénykezés. In: Ligetiné Verebély Anna – Magyar Edit – Maróti Andor (szerk.): *Sok szemmel a felnőttoktatásról 1997*. [Humánszervező menedzser sorozat 2. kötet] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 97-104. p.

HASAN, Abrar (1996): Lifelong learning. (Egész életen át tartó tanulás) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 33-40. p.

HASAN, Abrar – TUIJNMAN, Albert (1997): Adult Education Participation: A Policy Overview. (Felnőttképzési részvétel: Irányvonal áttekintése) In: Bélanger, Paul – Tuijnman, Albert (ed.): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. (A felnőttképzés új mintái: Hat ország jellemzőinek összehasonlító tanulmánya.), Oxford, Pergamon, 229-248.p.

HENCZI Lajos (2004): Új szabályok a felnőttképzésben. In: *Felnőttképzés*, 2. évf., 2. szám, 27-34. p.

HENCZI Lajos (2005): *Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve*. Budapest, Perfekt Kiadó

ILLICH, Ivan (1972): *Deschooling society*. (A társadalom iskolátlanítása). In: <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling> (Letöltés ideje: 2008. 08. 12.)

ILLICH, Ivan (1975): A társadalom iskolátlanítása. In: *Valóság*, 17. évf., 11. szám, 84-93. p.

JAKAB Tamás (2003): A tanulás értékelése és akkreditációja – minőségbiztosítás és felnőttoktatás. In: Heribert Hinzen – Horváthné B. Mária – Koltai Dénes – Németh Balázs (szerk.): *Magyar – német együttműködés az európai partnerségben*. Budapest – Pécs, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 138-143. p.

JAKAB Tamás (2004): Megújuló szervezet, érdemibb tevékenység. Újjáalakult a Felnőttképzési Akkreditáló Testület. In: *Felnőttképzés*, 2. évf., 2. szám, 59. p.

JÁSZ-NAGYKUN-SZOLNOK MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT (2009): *Jász-Nagykun-Szolnok megye települései*. In: http://jasznagykunszolnokmegye.linkek.hu/#_jasznagykunszolnok_megye_telepulesei (Letöltés ideje: 2009. 01. 12.)

JOHNES, Jill (2004): Efficiency measurement. (Hatékonyság-mérés) In: Johnes, Geraint – Johnes, Jill (ed.): *International Handbook on the Economics of Education*. (Az oktatás gazdaságtanának nemzetközi kézikönyve) USA, Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd., 613-742. p.

- JUHÁSZ Ágnes (2002): Felnőttképzési struktúra alakulása. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 165-166. p.
- JUHÁSZ Erika – LUDÁNYI Ágnes (2008): Kompetenciák egy életen át. In: *Pedagógusképzés*, 6. évf., 6. szám, 93-105. p.
- JUHÁSZ Erika (1998): Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerőpiaci képzésük. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet], Budapest, Német Népőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 236-241. p.
- JUHÁSZ Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In: Basel, Péter – Eszik, Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.] Budapest, Német Népőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatókutató Intézet, 103-112. p.
- JUHÁSZ Erika (2002): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet] Budapest, Német Népőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 85-92. p.
- JUHÁSZ Erika (2003): Művelődésszervező képzés a Debreceni Egyetemen. In: Török József (szerk.): *A szükséges tudás*. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 39-43. p.
- JUHÁSZ Erika (2005): *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. Ph.D. értekezés*. Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
- JUHÁSZ Erika (2008a): *Felnőttképzés*. In: http://www.autonomtanulas.hu/JuhaszErika_Felnottkepzes.pdf (Letöltés ideje: 2009. 08. 11.)
- JUHÁSZ Erika (2008b): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Konyáriné Loós Andrea – Szerepi Sándor (szerk.): *Társadalomtudományi tanulmányok I.* Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, 45-56. p.
- JUHÁSZ Erika (2008c): A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In: Ráczné Horváth Ágnes (szerk.): *Civil szervezetek a képviseleti demokráciában*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 94-100. p.

- JUHÁSZ Erika (2008d): A felnőttoktatási szektor szolgáltatási minőségének emelése. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): *Továbblépni a tervezéstől a tettek felé. Javaslat a Cselekvési tervhez.* Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság, 11-18. p.
- JUHÁSZ Erika (2009): A hazai felnőttképzés kialakulásának és fejlődésének történeti áttekintése. In: Henczi Lajos (főszerk.): *Felnőttoktató.* Budapest, Tankönyvkiadó, 48-62. p.
- JÜTTE, Wolfgang (1992): Übersetzungsbezogene Terminologearbeit als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung. (Fordítással kapcsolatos terminológiai munka mint a továbbképzési kutatásokkal szemben támasztott kihívás.) In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.* (Jelentés. A továbbképzés kutatási jelentése és irodalma.) 30. szám, 46-55. p.
- KALAPÁCS János (2000): *Minősbiztosítás, minőségirányítás a közszolgáltatásban: közoktatás, közigazgatás.* Budapest, X-Level Kft.
- KERÉKGYÁRTÓ László (2008): Hibák ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban. In: *Felnőttképzés*, 6. évf., 2. szám, 51-60. p.
- KNOLL, Joachim – KÜNZEL, Konrad (1980): *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung.* (A nemzeti neveléstől a továbbképzésig.) Köln – Wien, IIZ/DVV
- KOLTAI Dénes – VÁRNAGY Péter (2000): A magyar felnőttoktatás jogi környezete. In: *Iskolakultúra*, 12. évf., 10. szám, 61-65. p.
- KOLTAI Dénes (1996): A felnőttképzés funkcióváltása történetéhez. In: Uő (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, 50-71. p.
- KOLTAI Dénes (1997): Tanulságok. In: Csoma Gyula – Herbai Ágnes – Juhász Nagy Ágnes – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás mai helyzete.* Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 69-72. p.
- KOLTAI Dénes (1998): Rendszerváltó felnőttoktatás. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 316-317. p.
- KOLTAI Dénes (2001): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet
- KOLTAI Dénes (2005a): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről. Országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány.* [Felnőttképzési Kutatási Füzetek sorozat 20. kötet], Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

- KOLTAI Dénes (2005b): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány.* [Felnőttképzési Kutatási Füzetek sorozat 21. kötet], Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- KORSGAARD, Ove (1997): The Impact of Globalization on Adult Education. (A globalizáció felnőttképzésre kifejtett hatása) In: Walters, Shirley (ed): *Globalization, Adult Education and Training. Impacts and Issues.* (Globalizáció, felnőttképzés, képzés. Hatások és tények) London, Zed Books Ltd., 15-26. p.
- KOTLER, Philip (1991): *Marketing menedzsment.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- KOTLER, Philip – FOX, Karen F. A. (2001): *Oktatásmarketing.* In: Strategic Marketing for Educational Institutions. (Stratégiai marketing oktatási intézmények számára.) In: http://www.oki.hu/oldal.php?kod=Oktatasmenedzsment-Tobben-Oktatasmarketing_&tipus=cikk (Letöltés ideje: 2007. 01. 23.)
- KOVÁCS István Vilmos (2002): Memorandum az élethosszig tartó tanulásról. Mit jelent a magyarországi felnőttoktatás számára. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 27-34. p.
- KOVÁCS István Vilmos (2004): *Az oktatás és képzés 2010 című munkaprogram tapasztalatai.* In: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-12-ko-Kovacs-Oktatas> (Letöltés ideje: 2005. 01. 15)
- KOZMA Tamás (1968): Szemléletváltás a külföldi felnőttoktatásban. In: *Magyar Pedagógia*, 8. évf., 2-3. szám, 292- 298. p.
- KOZMA Tamás (1999a): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- KOZMA Tamás (1999b): Elszámoltatható iskola. In: *Educatio*, 8. évf., 3. szám, 461-472. p.
- KOZMA Tamás (2001): Negyedik fokozat? In: Basel, Péter – Eszik, Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatókutató Intézet, 65-70. p.
- KOZMA Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- KOZMA Tamás – RÉBAY Magdolna (2003): *Felsőoktatási akkreditáció Európában.* [Kutatás közben sorozat 242. kötet], Budapest, Oktatókutató Intézet

- KÖNCZÖL Tamás (2007): *Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ*. In: <http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfdc/0/6770/ptmik2.html> (Letöltés ideje: 2007. 03. 27)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2006): *Magyarország nemzeti számlái, 2003-2004*. Budapest, KSH
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008a): Munkaerőpiaci folyamatok az Észak-Alföldön, 2000–2007. In: *Statistikai tükrök*, 2. évf., 135. szám, 1-6. p.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008b): *A regisztrált társas vállalkozások száma létszám-kategóriák szerint*. In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/tabl3_02_07h.html (Letöltés ideje: 2008. 12.15)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008c): *Regisztrált gazdasági szervezetek Hajdú-Bihar megyében*. In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/megy/html/tabl09_083_06a.html (Letöltés ideje: 2008. 12.15)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008d): *Regisztrált gazdasági szervezetek Jász-Nagykun-Szolnok megyében*. In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/megy/html/tabl16_083_06a.html (Letöltés ideje: 2008. 12.15)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008e): *Regisztrált gazdasági szervezetek Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/megy/html/tabl15_083_06a.html (Letöltés ideje: 2008. 12.15)
- KRAJNC, A. (1996): Europe, Central and Eastern. (Közép és Kelet-Európa) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 777-781. p.
- 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.
- KRISZTIÁN Béla (2004): A minőségfejlesztés humánpolitikai kihívásai. In: *Válogatott tanulmányok és bibliográfia*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 42-51. p.
- KRISZTIÁN Béla (2006): *Az európai felsőoktatási régió minőségbiztosítása és oktatása*. Kézirat
- KÜNZEL, Karl – BÖSE, Günther (1995): *Werbung für Weiterbildung: Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*. (Motivációs stratégiák az egész életen át tartó tanuláshoz) Neuwied, Luchterhand Verlag

- LANKARD, Bettina A. (1992): *Total Quality Management: Application in Vocational Education*. (Teljeskörű minőségirányítás: Alkalmazás a szakmai képzésben) In: <http://www.ericdigests.org/1992-3/total.htm> (Letöltés ideje: 2009. október 10.)
- LAWRIE, Alan (1999): *Szolgáltatások minőségirányítása*. Budapest, Nonprofit Humán Szolgáltatók Országos Szövetsége.
- LINSEN, Leo (2003): Külső és belső értékelés. Az arany középút. In: Bálint Julianna – Baráth Tibor (szerk.): *Útközben ...* Szeged, Qualitas T&G Kft., 140-150. p.
- LISKÓ Ilona (1993): Potenciális munkanélküliek. In: *Educatio*, 2. évf. 1. szám, 22-30. p.
- LOWE, John (1980): *Felnőttnevelés – világperspektívák*. Budapest, Népművelési Intézet Felnőttnevelési Osztály
- LOWE, John (1996): Legislation in Adult Education. (Jogalkotás a felnőttképzésben). In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 239-244. p.
- MADARÁSZ Sándor (2007): *A jogszabályi háttér elemzése. CQAF SZMM Projekt. Helyzetfelmérés*. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
- MAGYAR FELNŐTTOKTATÁSI EGYESÜLET (1996): Javaslat a dolgozók iskolái elhelyezésére az új oktatási törvényben. In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, 113-122. p.
- MAGYAR UNESCO BIZOTTSÁG (1998): A magyar felnőttoktatás 1985 óta történt változásai és jövőjének változásai. In: Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népfoiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 47-65. p.
- MARÓTI Andor (2002): Egész életen át tartó tanulás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 102-103. p.
- MARÓTI Andor (2004): A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről. In: Palcsó Mária (szerk.): *Andragógia az ezredfordulón*. Budapest, Zsigmond Király Főiskola, 105-116. p.
- MATISZLOVICSNÉ Horváth Éva (2001): *A felnőttnevelés fejlesztésének stratégiája a művelődési intézményekben*. Hatvan, Grassalkovich Művelődési Központ
- 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.)

MAYER József (2006): A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. In: *Educatio*, 15. évf., 2. szám, 288-304. p.

MCMAHON, Walter (2004): The social and external benefits of education. (Az oktatás szociális és további hasznai) In: Johnes, Geraint – Johnes, Jill (ed.): *International Handbook on the Economics of Education*. (Az oktatás gazdaságtanának nemzetközi kézikönyve) USA, Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd., 211-259. p.

MÉSZÁROS István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Budapest, (k. n.)

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*, 49. évf., 2. szám, 2-5. p.

MIHÁLY Ildikó (2006): A minőségbiztosítás helyzete az európai tanárképzés gyakorlatában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf., 9. szám, 93-98. p.

MODLÁNÉ Görgényi Ildikó (1997): *A képzés minőségbiztosítása*. Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógiai Tanszék, Magyar Szakképzési Társaság, Nemzeti Szakképzési Társaság

NAGY József (2000): *A minőségértékelés és minőségfejlesztés az iskolában*. In: <http://oktatas.gallup.hu/opinion/nagyj990531.htm> (Letöltés ideje: 2008. december 14.)

NAGY Mária (1999): Tanári munka és minőség. In: *Educatio*, 8. évf., 3. szám, 507-516. p.

NEMZETI FEJLESZTÉSI ÜGYNÖKSÉG (2008): *TÁMOP-3.2.3/08/2 – A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában*. In: http://www.nfu.hu/kozlemeny_a_tamop_3_2_3_08_1_tamop_3_2_3_08_1_kmr_tamop_3_2_3_08_2_tamop_3_2_3_08_2_kmr_konstrukciokrol. (Letöltés ideje: 2008. 12. 30)

NEMZETI SZAKKÉPZÉSI ÉS FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZET (2008): *A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete. Magyarország nemzeti jelentése*. In: confintea.hu/hun/unesco/uploads/LIFELONG_LEARNING-jelentes_081124sz.doc (Letöltés ideje: 2009. 04. 05.)

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.)

NOVÁK Géza (2008a) (szerk.): *Hajdú-Bihar megye statisztikai évkönyve 2007*. Debrecen, Központi Statisztikai Hivatal Debreceni Igazgatósága

- NOVÁK Géza (2008b) (szerk.): *Jász-Nagykun-Szolnok megye statisztikai évkönyve 2007*. Szolnok, Központi Statisztikai Hivatal Szolnoki Igazgatósága
- NOVÁK Géza (2008c) (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye statisztikai évkönyve 2007*. Nyíregyháza, Központi Statisztikai Hivatal Nyíregyházi Igazgatósága
- OECD (2007): *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*. (Pillantás az oktatásra – OECD mutatók) In: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf> (Letöltés ideje: 2009. augusztus 15.)
- OROSZ Lajos (2007): *Az irányított önértékelés módszertana*. In: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=388&articleID=2352&ctag=articlelist&iid=1> (Letöltés ideje: 2007. 04. 05.)
- PALOTAY Kata – GYÖRI Pál (1998): *A TQM elmélete és gyakorlata*. Budapest, IMSYS Vezetési és Tanácsadó Kft.
- PARÁNYI György – LAKÁRDY Zsolt (1994): *A minőség tervezése, szervezése a kis- és középvállalkozásoknál*. Budapest, Glob Info Alapítvány
- PECSENYE Éva (1999): Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf., 10. szám, 85-94. p.
- PECSENYE Éva (2002): *Minőségfejlesztés. Segédanyag oktatási intézmények számára*. Kézirat
- POLÓNYI István – BARIZSNÉ Hadházi Edit (2004) (szerk.): *Felnőttképzés, vállalati képzés*. [Competitio könyvek sorozat 1. kötet]. Debrecen, Debreceni Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar
- POLÓNYI István – TÍMÁR János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- POLÓNYI István – TÍMÁR János (2006): *Az oktatás költségei és finanszírozása*. In: http://www.econ.unideb.hu/oktatas_es_kutatas/competitio/download/comp_konyvek_501_polonyi_timar.pdf (Letöltés ideje: 2007. 01. 13.)
- POLÓNYI István (1999): Az élethossziglani tanulás finanszírozása. In: *Educatio*, 8. évf., 1. szám, 38-55. p.
- POLÓNYI István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó
- POLÓNYI István (2006): *A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőség-biztosítás szereplői, szervezeti elemei, indikátorai*. In: http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazaiPolonyi_Istvan_A_munkeropiacra_orientalt_felsooktatasi_mi.pdf (Letöltés ideje: 2007. 01. 13.)
- POLÓNYI István (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaságtan*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

- PORDÁNY Sarolta (2000): Civil szervezetek szerepvállalása a rendszerváltozás utáni magyar felnőttképzésben. In: Filla, W. – Gruber, E. – Hinzen, H. – Jug, J. (szerk.): *A felnőttképzés története közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 197-203. p.
- PÖCZE Gábor (1997): *Minőségmenedzsment rendszerek áttekintése*. In: indy.poliold.hu/modulok/egyeb/minoseg/min_men97.doc (Letöltés ideje: 2009. 05. 03.)
- PÖCZE Gábor (2000): *Minőségbiztosítás a közoktatásban*. In: http://oktatas.gallup.hu/Opinion/PG_educatio2000_010126.htm (Letöltés ideje: 2006. 05. 13.)
- PÖGGELER, Franz (1974): *Erwachsenebildung. Einführung in die Andragogik*. (Felnőttképzés. Bevezetés az andragógiába.) [Handbuch der Erwachsenenbildung Band 1. (Felnőttképzés kézikönyve sorozat 1. kötet)] Stuttgart, k. n.
- PSACHAROPOULOS, George – PATRINOS, Harry Anthony (2004): Human capital and rates of return. (Emberi tőke és a haszon aránya). In: Johnes, Geraint – Johnes, Jill (ed.): *International Handbook on the Economics of Education*. (Az oktatás gazdaságtanának nemzetközi kézikönyve) USA, Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd., 1-58. p.
- QUAGLIA, Giovanni (2000): *Az EFQM modell és az ISO 9000: 2000*. Budapest, Magyar Minőség Társaság
- RONTÓ Róbert (2004): A kiszámíthatóság felé. Akkreditáció az oktatásban. In: *Magyar Felsőoktatás*, 11. évf., 1-2. szám, 44-47. p.
- RYAN, R. J. (1999): *From Recurrent Education to Lifelong Learning*. (A rekurrens oktatástól az élethosszig tartó tanuláshoz) In: ehlt.flinders.edu.au/education/publications/REPORTS/.../RYAN.DOC (Letöltés ideje: 2009. november 1.)
- RUBINSTEIN, Szergej Leonidovics (1979): *Az általános pszichológia alapjai*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- RUBOVSKY Kálmán (1994): A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. In: Uő – Szabó László Tamás (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogie et Culturae sorozat 15. szám] Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 7-19. p.
- S. ARAPOVICS Mária (2007): *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szervezetek*. Budapest, ELTE Az élethosszig tartó művelődésért Alapítvány
- SÁRI Mihály (2000): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. In: Hinzen, Heribert – Koltai, Dénes (szerk.): *Felnőttoktatás az ezredfordulón: Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig

tartó tanulás sorozat 23. kötet] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 327-348. p.

SÁRI Mihály (2004): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet

SÁTOR Balázs (2008): Kell-e még több tanulópenz? In: *Civil szemle. Civil éves jelentés. 2006-2007*. 75-89.p. elérhető: http://portal.civilszemle.hu/downloads/Civil_Szemle_14-15.pdf (Letöltés ideje: 2008. 12. 13.)

SCHULTZ, Theodore W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe: az oktatás és a kutatás szerepe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó

SCHÜTTLER Tamás (2000): A minőségfejlesztés hosszú távú folyamat. Interjú Herneczki Katalinnal a minőségfejlesztésről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., szeptemberi szám, 16-24. p.

SETÉNYI János (1997): *Hatékonyág és minőség: A kilencvenes évek iskolája*. Budapest, Alapítványi és Magániskolák Egyesülete

SETÉNYI János (2005): *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben*. In: <http://konfirmatisz.gportal.hu/gindex.php?pg=11760392> (Letöltés ideje: 2009. 02. 13.)

SINGER Péter (2003): *Felnőttoktatás és -képzés az iskolarendszerben és azon kívül*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet

STEINER, Rudolf (2003): *Bevezetés az antropozófiába*. Budapest, Genius Kiadó

STEVENS, Philip – WEALE, Martin (2004): Education and economic growth (Oktatás és gazdasági növekedés). In: Johnes, Geraint – Johnes, Jill (ed.): *International Handbook on the Economics of Education*. (Az oktatás gazdaságtanának nemzetközi kézikönyve) USA, Northampton, Edward Elgar Publishing Ltd., 164-189. p.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1964): *A jövőnek nevelünk*. Budapest, Tankönyvkiadó

SUM István (2002): A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. In: *Szakképzési Szemle*, 18. évf., 4. szám, 354-369. p.

SÜLI-ZAKAR István (szerk.) (1998): *Hajdú-Bihar megye kézikönyve*. Debrecen, CEBA Kiadó

SÜLI-ZAKAR István (1996): *Északkelet-Magyarország terület- és településfejlesztésének társadalomföldrajzi alapjai*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem

SZ. MOLNÁR Anna (2005). *A felnőttoktatói szakma kialakulásának kezdetei Magyarországon*. Kézirat

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 – MIHÁLYFI Márta (2008): *Esélyt adunk. Jó gyakorlatok a felnőttképzésben*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság

- Sz. TÓTH János (szerk.) (2001): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról: dokumentumok, szervezetek, programok az emberierőforrás-fejlesztés, a felnőttképzés, a közösségi művelődés és az ifjúsági programok terén*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézete
- Sz. TÓTH János (2002a): Akkreditáció a felnőttoktatásban. In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, 9. évf., 1. szám, 4-5. p.
- Sz. TÓTH János (2002b): *Minősbiztosítás. Értékelési és önértékelési segédeszközök a felnőttképzésben*. Kézikönyv. In: http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/dokumentumok/archiv/a7tvarg.doc (Letöltés ideje: 2007. 02.25.)
- Sz. TÓTH János (2004): *Akkreditáció a felnőttoktatásban*. In: <http://www.eaeabudapest.hu/7/71.htm> (Letöltés ideje: 2004. 12. 14)
- Sz. TÓTH János (szerk.) (2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. II.* Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság
- Sz. TÓTH János (2008a): *A felsőoktatás európai térségéért a felnőttképzési szakemberképzésben. Tanulmány*. In: www.nepfoiskola.hu/MNT_downloads (Letöltés ideje: 2009. augusztus 5.)
- Sz. TÓTH János (2008b): Felnőttoktatás és „reformok”. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): *Továbblépni a tervezéstől a tettek felé. Javaslat a Cselekvési tervhez*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság 6-10. p.
- SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT (2009): *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye települései*. In: <http://telepules.szszbmo.hu/telep.php> (Letöltés ideje: 2009. augusztus 25.)
- SZATMÁRI Gabriella (2007): *A reutlingeni népfőiskola tapasztalatai az ISO minősbiztosítási szabvánnyal kapcsolatban*. In: http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/dokumentumok/archiv/reutling.doc (Letöltés ideje: 2007. 02. 14.)
- SZENTIRMAI László (2008): Legalább egy szinttel magasabb végzettség megszerzésének lehetővé tétele a felnőttek számára. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): *Továbblépni a tervezéstől a tettek felé. Javaslat a Cselekvési tervhez*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság, 19-25. p.
- SZENTJÓBI Szabó Tibor (2000): A minősbiztosítás iskolai gyakorlata elé. In: *Szakoktatás*, 50. évf., 5. szám, 14-15. p.
- SZÉP Zsófia (2004): Tervezés, finanszírozás a felnőttképzésben. In: *Felnőttképzés*, 2. évf., 3. szám, 5-8. p.

- SZÉP Zsófia (2006): A szakképzés finanszírozásának fejlődése. In: *Educatio*, 15. évf., 2. szám, 348-370. p.
- SZÉP Zsófia (2009): A felnőttképzés forrásrendszere Magyarországon. In: *Felnőttképzés*, 7. évf., 1. szám, 1-14. p.
- SZILÁGYI Antal (2003): A munka világa és a felnőttképzés. In: Heribert Hinzen – Horváthné B. Mária – Koltai Dénes – Németh Balázs (szerk.): *Magyar – német együttműködés az európai partnerségben*. Budapest – Pécs, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 97-105. p.
- SZILÁGYI Antal (2005): Egy új felnőttképzési kompetenciajegyzék. In: *Felnőttképzés*, 3. évf., 2-3. szám, 38-43. p.
- SZIVI József (2005): A szakértő és a minőség megítélése a felnőttképzésben. In: *Felnőttképzés*, 3. évf., 2-3. szám, 35-37. p.
- SZOCIÁLIS ÉS MUNKAÜGYI MINISZTERIUM (2007): *A szakképzés és felnőttképzés területén történt változások – 2007*. In: <http://www.erak.hu/hirek/news.php?ACTION=show&ID=2805.03.2007>. (Letöltés ideje: 2008. 04.05)
- SZOCIÁLIS ÉS MUNKAÜGYI MINISZTERIUM (2008): *Felnőttképzési adatbázis*. In: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=12045> (Letöltés ideje: 2008. 04.10)
- SZÖLLÖSI Zsuzsa (1997): A képzési piac. In: *Educatio*, 6. évf., 2. szám, 61-72. p.
- SZÜDI János (2007): *Az oktatás nagy kézikönyve*. Budapest, Complex Kiadó
- T. KISS Tamás (2000): *A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 25. kötet] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Új Mandátum Kiadó
- TAMÁS Gyula (1999): *Az EFQM-től a 2Q-ig avagy a minőségbiztosítás egyik lehetősége a közoktatásban*. [Minőségfejlesztő Közoktatás Veszprém megyében sorozat 1. kötet], Veszprém, k. n.
- TENNER, Arthur. R. – DETORO, Irving J. (1996): *Teljes körű minőségmenedzsment*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- TÓT Éva (2002): A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. In: *Szakképzési Szemle*, 18. évf., 2. szám, 178-179. p.
- TÓT Éva (2007): Az egész életen át tartó tanulás – egy új paradigma hatása. In: Derényi András – Mártonfi György – Sinka Edit – Tót Éva (szerk.) (2007): *Áttekintés az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből*. Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. In:

http://www.tpf.hu/download.php?doc_name=tudaskozpont/LLL_projekt/Attekintes.pdf 9-20. p. (Letöltés ideje: 2008. 03.05)

TÓTH Tihamér (2000): Oktatásminőség a Gallup Intézet QPSA-rendszere. In: *Szakoktatás*, 50. évf., 2. szám, 1-4. p.

TRICHAUD, Lucien (1968): *L'éducation populaire en Europe*. (Az európai népművelés.) Paris, (k. n.)

TUIJNMAN, Albert (1996a): Recurrent education. (Rekurrens oktatás) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 99-106. p.

TUIJNMAN, Albert (1996b): Economics of Adult Education and Training. (A felnőttoktatás és -képzés gazdasága) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 124-130. p.

VÁRADI László – VÁRNAGY Péter (2001): *Kultúra és képzés jogi szabályozása különös tekintettel a felnőttek oktatására-képzésére*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet

VÁRADI László (2006): *Az akkreditáció és a közigazgatási eljárás általános szabályairól szóló törvény kapcsolata*. In: <http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/4.doc> (Letöltés ideje: 2007. 01. 10.)

VARGA Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány

VARGA Emilné Szűcs Edit (2005): *Minőségmenedzsment*. Debrecen, Campus Kiadó

VARGA A. Tamás – VARGA Máté – VERCSEG Ilona (2002): Közösségfejlesztés és felnőttképzés. Gondolkodjunk a demokráciáról! In: B. Gelencsér Katalin – Pethő László (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés*. Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 385-389. p.

VASS Vilmos (2003): Az iskolai minőség mutatói. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf., januári szám, 36-46. p.

VINCZE Szilvia (2000): *Andragógiai értékelés. Tanulási segédlet andragógus szakirányos hallgatók számára*. Szombathely, Berzsenyi Dániel Főiskola

WURZBURG, D. K. (1996): Demand, Supply and Finance of Adult Education. (Kereslet, kínálat és finanszírozás a felnőttképzésben) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 285-291. p.

ZACHÁR László (2000): A felnőttképzési törvény megalkotásának folyamata és elvei. In: *Szakképzési Szemle*, 3. szám, 242-248. p.

- ZACHÁR László (2004a): Az egész életen át tartó tanulás problematikája. In: Palcsó Mária (szerk.): *Andragógia az ezredfordulón*. Budapest, Zsigmond Király Főiskola, 26-31. p.
- ZACHÁR László (2004b): *Néhány szó az akkreditációról*. In: http://www.nfi.hu/index.php?m=akkreditacio&p=fat_nehany&menu=4 (Letöltés ideje: 2004. 11. 30.)
- ZACHÁR László (2004c): A felnőttképzés rendszerei és főbb mutatói. In: Palcsó Mária (szerk.): *Andragógia az ezredfordulón*. Budapest, Zsigmond Király Főiskola, 168-200. p.
- ZALAINÉ Kovács Éva (2000): A könyvtár tevékenységének és szolgáltatásai minőségének értékelése az európai modell alapján. In: *Könyvtári Figyelő*, 3. szám 7-10. p.
- ZIDERMAN, A. (1996): Government Role in Adult Education and Training. (A kormányzat szerepe a felnőttoktatás és -képzésben) In: Tuijnman, Albert (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (A felnőttoktatás és -képzés nemzetközi enciklopédiája) Oxford, Pergamon, 233-238. p.
- ZRINSZKY László (1992): Új andragógiai paradigmák. In: *Felnőttképzés az ezredforduló változó világában*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék, 105-110. p.
- ZRINSZKY László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, Okker Oktatási Iroda
- ZRINSZKY László (2002): Felnőttképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 163. p.
- ZSOLNAI József (1999): Reflexiók és újabb megfontolások oktatásügyünk minőségi megújításának, minőségbiztosításának témaköréhez. In: *Új Katedra* 9. évf. szeptemberi szám, 5-11. p.

Felhasznált jogszabályok:

Törvények:

1949. évi XX. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányáról
1957. évi IV. törvény az államigazgatási eljárás általános szabályairól
1976. évi V. törvény a közművelődésről
1988. évi VI. törvény a gazdasági társaságokról
1989. évi II. törvény az egyesülési jogról
1990. évi V. törvény az egyéni vállalkozásokról
1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról
1992. évi XXII. törvény a Munka Törvénykönyvéről
1992. évi XXIII. törvény a köztisztviselők jogállásáról
1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról
1996. évi LXII. törvény a közoktatási törvény módosításáról
1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről
1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és közművelődésről
2000. CVII. törvény a felsőoktatási törvény módosításáról
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
2002. évi XLVII. törvény a felnőttképzési törvény módosításáról
2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
2003. évi CVI. törvény a felnőttképzési törvény módosításáról
2004. évi CXL. törvény a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól
2005. évi LXXIV. törvény a felnőttképzési törvény módosításáról
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2006. évi CXIV. törvény az egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról
2006. évi IV. törvény a gazdasági társaságokról
2006. évi LV. törvény a Magyar Köztársaság minisztériumainak felsorolásáról

2007. évi CII. törvény a szak- és felnőttképzést érintő reformprogram végrehajtásához szükséges törvények módosításáról

2009. évi LVI. törvény a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény módosításáról szóló 2008. évi CXI. törvény hatálybalépésével és a belső piaci szolgáltatásokról szóló 2006/123/EK irányelv átültetésével összefüggő törvényt módosításokról

Kormányrendeletek:

277/1997. (XII. 22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről

91/2002. (IV. 26.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának részletes szabályairól

22/2004. (II. 16.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól

64/2004 (IV. 14.) kormányrendelet a területfejlesztés kedvezményezett térségeinek jegyzékéről

69/2006. (III. 28.) kormányrendelet. a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságról

292/2006. (XII. 23.) kormányrendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetről

294/2006. (XII. 23.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól szóló 22/2004. (II. 16.) Kormányrendelet módosításáról

Miniszteri rendeletek:

6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról, valamint a Munkaerőpiaci Alapból foglalkoztatási válsághelyzetek kezelésére nyújtható támogatásról

46/1999. (XII. 13.) OM rendelet a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testületről

48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól

7/2002. (XII. 6.) FMM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációs eljárási díjainak mértékéről és felhasználásának szabályairól

23/2004. (VI. 22.) FMM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációs eljárási díjának mértékéről és felhasználásának szabályairól szóló

7/2002. (XII. 6.) FMM rendelet módosításáról.

24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól

13/2006. (XII. 27.) SZMM rendelet a szakképzési hozzájárulást a saját munkavállalói részére szervezett képzéssel teljesítő hozzájárulásra kötelezett költségei elszámolásának feltételeiről és az elszámolás szabályairól

4/2007. (II. 12.) SZMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet módosításáról

5/2007. (II. 12.) SZMM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációs eljárási díjának mértékéről és felhasználási szabályairól szóló 7/2002. FMM rendelet módosításáról

6/2007. (II. 12.) SZMM rendelet A felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól szóló 48/2001. (XII. 29.) OM rendelet módosításáról szóló, valamint, 7/2007. (II. 12.) SZMM rendelet A felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzése során kiszabható bírságról szóló 1/2005. (I. 19.) FMM rendelet módosításáról.

Összefoglaló

Értekezésünk központi témája a felnőttképzés minőségbiztosításának, akkreditációjának bemutatása, folyamatának ismertetése, érinti a tágabb témakör neveléstudományi, jogi, közgazdaságtani vonásait, rámutatva ezzel a dolgozat interdiszciplináris voltára.

A doktori disszertáció öt nagyobb szakaszra osztható, az első fejezetben alapvető fogalmakat definiálunk, majd a felnőttképzés területének különböző szempontok szerinti osztályozásával foglalkozunk, így értelmezési keretté formáljuk a formális, nem-formális, informális felnőttképzés, valamint az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzés elkülönítését. A második fejezetben a minőség, minőségirányítás témakörét vizsgáljuk, először általánosan, majd az oktatás, felnőttképzés felől közelítve a témához. A harmadik fejezet a minőségirányítási, hitelesítési eljárások felnőttképzésben érvényesülő központi folyamatát, az akkreditációt vizsgálja. A fogalmi alapok tisztázása után bemutatjuk, hogyan formálódott hazánkban az akkreditációs tevékenység a kilencvenes évek első felétől kezdődően a köz-, felső- és felnőttoktatás területén, kitérve az akkreditálási folyamatok sajátosságaira, eltéréseire, valamint az állam akkreditációban betöltött eltérő szerepére. Az értekezés negyedik fejezete az empirikus kutatást tartalmazza, az adatgyűjtés az Észak-Alföldi régióban működő, akkreditált felnőttképzési intézmények munkatársaival folytatott, kérdőívbiztos segítségével végzett kérdőívkitöltésen alapul. Külön alfejezetben foglalkozunk az alapsokaság jellemzésével, így vizsgáljuk a felnőttképzési intézmények alapítási- és akkreditálási idejét, jogi formáját, személyi hátterét, finanszírozását, képzési kínálatát, minőségirányítási rendszerének típusát, elsősorban ezek a független változók alakítják a kutatásunkban vizsgált függő változókat. Az empirikus fejezet elemzést tartalmazó alfejezetében részletesen megvizsgáljuk hipotéziseinket, törekedve a meghatározó jelentőségű összefüggések feltárására. Két kiemelt komparatív szempont alapján elemezzük a kérdőívünk kérdéseire adott válaszokat: az Észak-Alföldi régió három megyéjében működő akkreditált felnőttképzési intézmények hasonlóságaira, eltéréseire, valamint a profitorientált, közszolgálati és civil szervezetek jellemzőinek vizsgálatára helyezve a hangsúlyt.

Értekezésünk keretében annak feltárására vállalkozunk, vajon megfelelően működnek-e a minőségirányítási rendszerek a felnőttképzés viszonyai között, mennyire garantálják ezek az eszközök a képzések minőségét, milyen meghatározó jelentőségű összefüggések fedezhetőek fel ezzel kapcsolatban, milyen problémákat eredményez a jelenlegi helyzet, és hogyan lehetne ezeket orvosolni.

Abstract

The central goal of this dissertation is to present quality control and accreditation in adult education, to discuss the processes involved, considering the broader pedagogical, legal, and economic aspects of the subject matter, through which the interdisciplinary boundaries of the study can be determined.

The doctoral dissertation may be divided into five greater sections: the first chapter defines basic terms, then classifies the field of adult education along the lines of different criteria, thus the distinctions between formal, non-formal, and informal as well as institutionalized and non-institutionalized adult educations are given a frame of interpretation. The second chapter studies the field of quality and quality control, first in general, then more directly from the perspective of education and adult education. Chapter three investigates the central process of quality control and certification processes validated in adult education, that is, accreditation. Following the clarification of terminology, I show how accreditation activity has been shaped in Hungary since the early 1990s in public, higher, and adult educations, discussing the special features of and differences between accreditation processes as well as the differing role of the state in accreditation. Chapter four of the dissertation contains the empirical research; accumulation of data was based on the evaluation of surveys managed by an interviewer and containing the responses of employees of accredited adult-education institutions operating in the North Great Plain Region. A distinct subchapter is devoted to the description of population, by which to study the establishment and accreditation time, legal form, personnel background, financing, choice of trainings, of adult education institutions, as well as the types of their quality-control systems—these are the primary independent variables that shape the pending variables in the dissertation. The subchapter of the empirical chapter containing analysis scrutinizes in detail our hypotheses, making an effort to disclose correspondences of determining significance. I analyze the responses to the questions in the questionnaires along two prominent comparative criteria: outlining, on the one hand, the similarities and differences between the accredited adult-education institutions of the three counties of the North Great Plain Region and, on the other, the features of profit-oriented, civil servant, and community organizations.

In the framework of this study I undertook to disclose whether quality-control systems operate properly in the environs of adult education, to what extent these tools guarantee the quality of the trainings, what determining correspondences can be found, what problems result from the current situation, and how these could be remedied.

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó publikációi

Miklósi Márta (2009): Akkreditáció a felnőttképzésben – egy kutatás első eredményei. In: *Educatio*, 18. évf., 3. szám, 395-399. p. (ISSN 1216-3384)

Miklósi Márta – Vámosi Tamás (2009): Minőségügyi rendszerek és alkalmazásuk az oktatásban. In: *Tudásmenedzsment*, 10. évf., 2. szám, 76-83. p. (ISSN 1586-0698)

Miklósi Márta (2009): Minőségirányítás a felnőttképzésben. In: *Zempléni Múzsza*, 9. évf., 2. szám, 31-36. p. (ISSN 1587-1762)

Miklósi Márta (2009): Kik, miből és miért képeznek az Észak-Alföldön? In: *Felnőttképzés*, 6. évf., 3. szám, 43-46. p. (ISSN 1785-1858)

Miklósi Márta (2008): Felnőttképzési didaktika. In: Kiss Endre – Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 482-489. p. (ISBN: 978 963 473 165 8)

Miklósi Márta (2008): The 2007 Changes of the System of Institutional and Program Accreditation. In: Gabriella Pusztai (ed.): *Religion and values in education in Central and Eastern Europe*. [Régió és oktatás sorozat 4. kötet], Debrecen, CHERD, 437-445. p. (ISBN: 978 963 473 103 0)

Miklósi Márta (2007): Felnőttképzési kutatások. In: Juhász Erika (szerk.): *Andragógia és Közművelődés*, [Felnőttnevelés és Közművelődés *Acta Andragogiae et Culturae* sorozat 21. kötet], Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 81-89. p. (ISBN: 978 963 473 183 2)

Miklósi Márta (2007): Az élethosszig tartó tanulás jelentősége, gazdasági kérdései. In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra – Művészet – Társadalom a globalizálódó világban*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 267-272. p. (ISBN: 978 963 735 675 9)

Miklósi Márta (2005): Az élethosszig tartó tanulás megjelenése a jogrendszerben. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, CHERD, 262-269. p. (ISBN: 978 963 217 585 9)

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó konferencia-előadásai

2009. A felnőttoktatás gazdasági, társadalmi és oktatási kapcsolatrendszere két alföldi nagyvárosban. In: Magyar Szociológiai Társaság Változás.Válság.Váltás.Hu című konferenciája. 2009. november 13-14.
2009. Minőségirányítás a felnőttképzésben – egy kutatás első eredményeiből. In: VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, DAB Székház, 2009. szeptember 18-19.
2009. Az autonóm tanulás jogi alapjai. In: „Nonformális - Informális - Autonóm tanulás” című konferencia, Eger, 2009. március 20.
2009. A nem-formális és informális tanulás elismerése és az előzetesen szerzett tudás beszámítása. In: „Nonformális - Informális - Autonóm tanulás” című konferencia, Eger, 2009. március 20.
2009. Autonóm tanulás: nem-formális-, informális tanulás elismerése. In: II. Taní-tani Konferencia, Miskolc, 2009. febr. 6
2009. Minőségbiztosítás szerepe az oktatásban-képzésben, különös tekintettel a felnőttképzésre. In: "Tanulás, tanítás, munkaerőpiac" című konferencia, Békéscsaba, 2009. január 22.
2008. A tanuláshoz való jog és a nem-formális-, informális tanulás elismerése. In: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 2008. november 13-15.
2008. Akkreditált Hajdú-Bihar megyei felnőttképzési intézmények néhány jellemzője. In: „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (TERD)” nemzetközi konferencia, Debrecen, DAB Székház, 2008. június 24.
2008. Minőség és értékelés a felnőttoktatásban az Európai Unió szabályozásának tükrében. In: I. Taní-tani” konferencia, Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet, Miskolc-Egyetemváros, 2008. február 1.
2007. Felnőttképzési didaktika – Előadás. In: V. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, DAB Székház, 2007. szeptember 28-29.
2007. Változások a felnőttképzésben, szakképzésben. In: Oktatás és egyház Közép- és Kelet-Európában (Posztszocialista országok egyházainak szerepe az oktatásban a politikai átalakulás után) című konferencia, Debrecen, DAB Székház, 2007. június 8.
2006. A felnőttképzési szolgáltatások minőségi kérdései. In: VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Székház, 2006. október 26-28.

2006. A felnőttképzési intézmények és programok akkreditációja. In: VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Székház, 2006. október 26-28.
2006. Hazai felnőttképzési kutatások. In: I. Durkó Mátyás konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó, Debrecen, DAB Székház, 2006. szept. 26-27.
2006. Az értékelés és minőségbiztosítás legfőbb kérdései a felnőttképzésben. In: „Régió és oktatás” nemzetközi konferencia. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Székház, 2006. június 2.
2006. Az élethosszig tartó tanulás jelentősége, gazdasági kérdései. – előadás. In: „A kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata” nemzetközi konferencia, Szeged, 2006. márc.6-9.
2005. Az élethosszig tartó tanulás megjelenése a jogrendszerben. In: „Regionalitás és oktatás európai dimenzióban” országos konferencia, Debrecen, DAB Székház, 2005. április 1-2.
2005. Felnőttképzés és akkreditáció az Európai Unióban a lifelong learning szellemében. In: V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Székház, 2005. október 6-8.

Rövidítések jegyzéke

ÁFA	általános forgalmi adó
ÁMR	Átfogó Minőségvezetési Rendszer
BM	Belügyminisztérium
Bt.	Betéti társaság
EFQM	European Foundation for Quality Management
Eljárásrend	Felnőttképzési Akkreditáló Testület intézmény akkreditációs eljárásrendje
EQ	Emotional Quotiens (érzelmi intelligencia)
FMM	Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium
GDP	Gross Domestic Product (bruttó hazai termék)
HEFOP	Humánerőforrás Operatív Program
IQ	intelligence quotiens (intelligenciahányados)
JES	Járóbeteg Ellátási Standard
KES	Kórházi Ellátási Standard
Kft.	Korlátolt felelősségű társaság
Kht.	Közhasznú társaság
KIR	Környezetirányítási Rendszer
Kkt.	Közkereseti társaság
KLTE	Kossuth Lajos Tudományegyetem
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
MPA	Munkaerőpiaci Alap
MAB	Magyar Felsőoktatási Akkreditáló Bizottság
MEBIR	Munkahelyi Egészségvédelmet és Biztonságot szabályozó Rendszer
MEES	Magyar Egészségügyi Ellátási Standard
MEES	Magyar Egészségügyi Ellátási Standard
Memorandum	Memorandum az életen át tartó tanulásról
MüM	Munkaügyi Minisztérium
NUTS	Nomenclature of Territorial Units for Statistics (Statisztikai Célú Területi Egységek Nómenklatúrája)
OECD	Organisation of Economical Co-operation and Development

	(Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete)
OKJ	Országos Képzési Jegyzék
OKM	Oktatási és Kulturális Minisztérium
OM	Oktatási Minisztérium
ÖMIP	Önkormányzati Minőségirányítási Program
p.	page (oldal)
pl.	például
PR	Public Relations (közönség kapcsolatok)
RKK	Regionális Képző Központ
RMKK	Regionális Munkaerőképző Központ
sig.	szignifikancia
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
stb.	és a többi
szerk.	szerkesztette
SZJA	személyi jövedelem adó
SZMM	Szociális és Munkaügyi Minisztérium
TÁMOP	Társadalmi Megújulás Operatív Program
TIOP	Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program
TIT	Tudományos Ismeretterjesztő Társulat
ún.	úgy nevezett
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete)
v. ö.	vesd össze

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények létrejöttének ideje (százalékban)	96
2. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények jogi formája (százalékban)	98
3. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények finanszírozási formái (százalékban).....	101
4. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzési területei (százalékban)	104
5. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzéseivel szerezhető végzettségek (százalékban).....	105
6. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által kiépített minőségirányítási rendszerek típusai (százalékban).....	107
7. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditációjának ideje (évenként, százalékban)	108
8. ábra: A felnőttképzési akkreditáció lehetőségének megjelenése és az akkreditáció megszerzése között eltelt idő a vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények körében (százalékban).....	109
9. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatások (százalékban)	111
10. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által meghatározott minőségcélok területei (százalékban)	115
11. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által használt indikátorok (százalékban).....	118
12. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által oktatóik, dolgozóik képzésére fordított összeg (forintban, százalékban).....	119
13. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények oktatóinak, dolgozóinak részvétele minőségirányítási képzésben (százalékban)	120
14. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által leginkább problematikusnak vélt körülmények a minőségirányítási rendszer kiépítése során (százalékban)	127
15. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények rendszeres ellenőrzés iránti igénye (százalékban).....	129
16. ábra: A minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatása a vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények véleménye szerint (százalékban)	132
17. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditálásának célja (százalékban).....	133
18. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények egyes szereplőinek véleménye az akkreditáció fontosságára vonatkozóan (százalékban).....	134
19. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs előnyök (százalékban)	136
20. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs hátrányok (százalékban).....	138
21. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által indokoltnak tartott változtatások (százalékban)	140
22. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményeinek alapítási ideje (százalékban).....	145

23. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményeinek jogi formája (százalékban)	146
24. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményei által évente szervezett felnőttképzési programok száma (százalékban).....	148
25. ábra: Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményei által igényelt tanácsadói segítség (százalékban)	148
26. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézményeinek személyi háttere (százalékban)	152
27. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézményeinek finanszírozása (százalékban)	153
28. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézményei által nyújtott képzések területei (százalékban) .	155
29. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzései (százalékban)	157
30. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált	158
31. ábra: A vizsgált régió profitorientált, közszolgálati és civil szervezeti formában működő akkreditált felnőttképzési intézmények akkreditáció iránti motivációja (százalékban) .	160

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A felnőttképzési intézmények akkreditációs és EFQM modell szerinti önértékelési területei	69
2. táblázat: Kutatásunk során megkeresett és válaszoló akkreditált felnőttképzési intézmények megyénként és településtípusonként	Hiba! A könyvjelző nem létezik. 5
3. táblázat: Az Észak-Alföldi régió három megyéjének néhány gazdasági mutatója	Hiba! A könyvjelző nem létezik. 7

Mellékletek jegyzéke

1. számú melléklet: Az intézmény-akkreditáció részletes feltételei
2. számú melléklet: A kutatás kérdőíve
3. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régióban, 2008-ban működő akkreditált felnőttképzési intézmények település szerinti megoszlásban
4. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régió térképe
5. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régió felmért felnőttképzési intézményeinek listája

Mellékletek

1. számú melléklet: Az intézmény-akkreditáció részletes feltételei

Intézmény-akkreditációt az a felnőttképzést folytató intézmény kaphat,

- a) amely megfelel a Fktv-ben előírt feltételeknek,
 - b) amely rendelkezik a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételét igazoló tanúsítvánnyal,
 - c) amelynek szakmai tanácsadó testületében a felnőttképzést folytató intézménnyel foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban álló tagok aránya nem haladja meg az 1/3-ot,
 - d) amely rendelkezik a miniszteri rendeletben meghatározott,
 - da) az intézmény hosszú távra szóló működési elveit és az azok megvalósítását szolgáló elképzeléseket tartalmazó, nyilvánosságra hozott minőségpolitikával,
 - db) az intézmény működési folyamatait meghatározó minőségirányítási rendszerrel,
 - dc) a tárgyévra szóló, a minőségpolitikával összhangban álló és mérhető minőségcélokkal,
 - dd) az intézmény éves működésének értékelésére szolgáló önértékelési rendszerrel
- (22/2004 (II. 16.) kormányrendelet 11. §. (1)).

A Miniszteri rendelet tovább részletezi a szabályokat, előírja ugyanis, hogy a fentebb meghatározott feltételek megléte esetén is csak az az intézmény kaphat akkreditációt, amely

1. felnőttképzési tevékenységet rendszeresen folytat,
2. felnőttképzési szolgáltatásokat nyújt,
3. biztosítja a rendszeres képzés folytatásához, továbbá a felnőttképzési szolgáltatás nyújtásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket,
4. tervezi, fejleszti és értékeli tevékenységét,
5. intézményirányítási és döntési folyamatai szabályozottak,
6. a tevékenységéről nyújtandó tájékoztatás, valamint a képzési programok lebonyolítása érdekében vevőszolgálatot és panaszkezelési rendszert működtet (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 2. §).

Az intézménynek rendelkeznie kell a működési folyamatait meghatározó, dokumentált, bevezetett és fenntartható, a szakmai tanácsadó testülete által jóváhagyott olyan **minőségirányítási rendszerrel**, amely

- a) kijelöli azokat a folyamatokat, melyek a képzésben részt vevő felnőttek elvárásainak megfelelnek és az intézmény minőségpolitikájával összhangban álló eredmények eléréséhez szükségesek

- d) megállapítja azokat a tevékenységeket, melyek a tervezett eredmények eléréséhez, valamint a folyamatok és az intézmény szervezetének folyamatos fejlesztéséhez szükségesek
- e) tartalmazza azokat az eszközöket és módszereket, melyek garantálják a kialakított folyamatok és az intézmény szervezetének állandó javítását, az esetleges hibák megállapítását és azok előfordulásának megelőzését,
- f) meghatározza azokat a legfontosabb információterületeket, melyekről az intézménynek folyamatosan visszajelzéseket kell gyűjtenie a képzésben részt vevő felnőttek elégedettségének vizsgálata és folyamatos javítása érdekében,
- g) egyértelműen rögzíti a képzésben részt vevő felnőttekkel, az intézmény partnereivel kialakított kommunikáció és kapcsolattartás rendjét, formáját, különös tekintettel a körütekintő ügyfélkapcsolatokra, illetve a visszacsatolások kezelésére és feldolgozására,
- h) kijelöli az annak működtetéséért és fejlesztéséért felelős, valamint a szükséges kompetenciákkal rendelkező személyt (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 7. § (3)).

2. számú melléklet: A kutatás kérdőíve

Miklósi Márta vagyok, egyetemi tanársegéd, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézetének oktatója. Doktori kutatásomban a felnőttképzési intézményekben történő akkreditáció, minőségfejlesztési tevékenység jellemzőinek, összefüggéseinek felmérésére vállalkozom ezen kérdőív segítségével. A feldolgozott információkból származó adatokat, tapasztalatokat nevesítés nélkül, összegezve használom fel a doktori disszertációmban, kiemelve az ezzel összefüggésben jelentkező problémákat, esetleges megoldási javaslatokat nyújtva. A válaszadás önkéntes. Kérem, karikázza az egyes kérdésekre adott válaszát. Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével, a valós helyzet feltárásával hozzájárul ahhoz, hogy egységes kép alakulhasson ki a jelenlegi helyzetről és a lehetséges fejlesztési lehetőségekről.

Intézmény neve:

Válaszadó neve:

tel.:.....

I. Az intézmény jellemzői:

1.) Melyik évben jött létre intézményük?

2.) Milyen jogi formában működik intézményük? (csak egy válasz jelölhető meg)

1. Kft. 2. Bt. 3. Rt. 4. Kht. 5.

Kkt.

6. alapítvány 7. egyesület

8. közszolgálati intézmény

9. egyéni vállalkozás

10. egyéb, és pedig:

3.) Hány munkatárs dolgozik intézményükben? (körülbelül, fő)

	Teljes munkaidőben	Részmunkaidőben
Andragógiai munkatárs		
Adminisztratív munkatárs		
Technikai munkatárs		

4.) Milyen finanszírozási formák jelennek meg intézményükben? (több válasz is megjelölhető)

1. központi (állami, megyei és helyi önkormányzati) támogatás
2. résztvevők önfinanszírozása
3. vállalatok támogatása
4. pályázatok
5. egyéb hozzájárulások, éspedig:

5.) Milyen főbb kategóriákba tartozik az intézményük felnőtt-, illetve továbbképzési kínálata? (több válasz is megjelölhető)

1. általános képzés
2. nyelvi képzés
3. szakmai képzés

6.) Mely területeken végez intézményük felnőtt-, illetve továbbképzést? (több válasz is megjelölhető)

- | | |
|---|---|
| 1. Egészségügy | 2. Szociális szolgáltatások |
| 3. Oktatás | 4. Művészet, közművelődés, kommunikáció |
| 5. Gépészet | 6. Elektrotechnika- elektronika |
| 7. Ipar (vegyipar, építészet, könnyűipar, faipar, nyomdaipar, élelmiszeripar) | |
| 8. Közlekedés | 9. Környezetvédelem-vízgazdálkodás |
| 10. Közgazdaság | 11. Ügyvitel |
| 12. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció | 13. Vendéglátás-idegenforgalom |
| 14. Egyéb szolgáltatások | 15. Mezőgazdaság |
| 16. Informatika | 17. egyéb, éspedig: |

7.) Milyen végzettséget lehet intézményükben szerezni? (több válasz is megjelölhető)

1. az OKJ végzettségeit
2. a Kamarák végzettségeit, éspedig:
3. államilag elismert egyéb végzettséget
4. az intézmény speciális bizonyítványát
5. egyéb bizonyítványt, éspedig:

8.) Megközelítőleg hány felnőttképzési programot szervez intézményük évente? (körülbelül, darab)

9.) Megközelítőleg hány résztvevője van intézményüknek évente felnőttképzéseken? (körülbelül, fő)

10.) Milyen felnőttképzési szolgáltatásokat nyújt intézményük a következők közül? (több válasz is megjelölhető)

1. előzetesen megszerzett tudás felmérése
2. pályaaorientációs és -korrekciós tanácsadás
3. képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás
4. elhelyezkedési tanácsadás
5. álláskeresési technikák oktatása
6. egyéb

II. Minőségirányítási rendszer:

11. Saját fejlesztésű, FAT-nak megfelelő minőségirányítási rendszer mellett működtet más minőségirányítási rendszert?

1. igen
2. nem (amennyiben válasza nem, kérem, lépjen a 13. kérdésre!)

12. Milyen típusú minőségirányítási rendszert működtet a FAT-nak megfelelő minőségirányítási rendszer mellett? (csak egy válasz jelölhető meg)

1. ISO
2. TQM
3. EFQM
4. egyéb, éspedig:

13.) Szembesült intézményük nehézségekkel a minőségirányítási rendszer kialakítása során?

1. igen
2. nem (amennyiben válasza nem, kérem, lépjen a 15. kérdésre!)

14.) Amennyiben okozott problémát a minőségirányítási rendszer bevezetése, mely területeken? (több válasz is megjelölhető)

1. követelmények értelmezése
2. minőségirányítási rendszer kidolgozása
3. a rendszer és a napi gyakorlat összehangolása
4. túlzott bürokrácia
5. egyéb, éspedig:

15.) A minőségirányítási rendszer építésében nyújtott-e segítséget külső tanácsadó?

1. igen
2. nem

16.) A minőségirányítási rendszer működtetésében részt vesz-e külső tanácsadó?

1. igen
2. nem

17.) Milyen formában kapta intézményük a legtöbb segítséget a minőségirányítási rendszer működtetéséhez? (több válasz is megjelölhető)

1. tanácsadói segítséggel
2. oktatásokon
3. monitorozások alkalmával
4. egyéb, éspedig:

18.) Milyen hatást gyakorol intézményük képzési tevékenységének minőségére a működtetett minőségirányítási rendszer?

1. nagy mértékben javítja
2. kis mértékben javítja
3. közömbös, mert
.....
4. hatása negatív, mert
.....

19.) Van-e intézményüknek megfogalmazott minőségcélja?

1. igen
2. nem (amennyiben válasza nem, kérem, lépjen a 21. kérdésre!)

20.) Mely területeken határozott meg intézményük minőségcélokat? (több válasz is megjelölhető)

1. oktatási módszerek javítása
2. tananyag fejlesztés
3. képzési kínálat bővítése
4. oktatói továbbképzés
5. szervezeti kultúra építése
6. informatikai hálózatfejlesztés
7. beavatkozás a minőségirányítási rendszerbe
8. egyéb, éspedig:

21.) Milyen módon méri és értékeli intézményükben a minőségcélok elérését? (több válasz is megjelölhető)

1. éves önértékelés keretében
2. auditok keretében
3. mutatók segítségével

4. a vezetés éves beszámolási kötelezettségéhez kapcsolódó értékelés keretében

5. egyéb, éspedig:

22.) Használják intézményük folyamatainak nyomon követésére számszerűsített mérőszámokat (indikátorokat)?

1. igen

2. nem (amennyiben válasza nem, kérem, lépjen a 24. kérdésre!)

23.) Milyen területre vonatkozóan alkalmaz intézményük számszerűsített mérőszámokat (indikátorokat)? (több válasz is megjelölhető)

1. dolgozók létszámának változása

2. hallgatói létszám nyilvántartása

3. végzettséget szerzettek száma

4. eszköz-fejlesztés

5. elégedettségmutatók változásai

6. marketing ráfordítások megtérülési mutatói

7. megrendelések számának változása

8. egyéb, éspedig:

24.) Milyen adatokat gyűjt intézményük rendszeresen? (több válasz is megjelölhető)

1. hallgatói elégedettségmutatók

2. oktatói beszámolók, oktatói teljesítményeket leíró adatok

3. munkáltatói igények

4. szakmák, képzések iránti érdeklődést leíró adatok

5. megrendelők elégedettsége

6. pályázati kiírások, megszerezhető forrásokra vonatkozó adatok

7. egyéb, éspedig:

25.) Véleménye szerint mely területeken lenne szüksége intézményüknek fejlesztésre, támogatásra? (több válasz is megjelölhető)

1. európai és országos célkitűzések ismerete

2. indikátorok (számszerűsített mérőszámok) meghatározása

3. intézményi célok kapcsolatrendszere, egymásra épülése

4. kommunikációs és információs rendszer kialakítása

5. beavatkozás, korrekció megtervezése és értékelése

6. fejlesztések eredményességének mérése és értékelése

7. egyéb, éspedig:

26.) Mely területen folytatott fejlesztést intézményük 2007. január 1. óta a minőségbiztosítás érdekében? (több válasz is megjelölhető)

1. személyi és tárgyi feltételek javítása
2. felnőttképzési tevékenység értékelése, fejlesztése
3. döntési folyamatok felülvizsgálata, javítása
4. tájékoztatási tevékenység javítása
5. egyéb, éspedig:

27.) Fordított intézményük összeget 2007. január 1. óta a képzők, oktatók képzésére?

1. igen amennyiben igen, mekkora nagyságrendű összeget:(körülbelül, forintban)
2. nem

28.) Intézményük oktatóinak, dolgozóinak hány százaléka vett részt 2007. január 1-jétől szervezett minőségirányítási oktatásban, képzésben? (Jelölje a teljes oktatói-dolgozói létszám arányában, százalékban) %

III. Akkreditáció:

29.) Melyik évben akkreditáltatta magát intézményük?

30.) Rendelkezik a képzési tevékenység tervezése érdekében a következőkkel? (több válasz is megjelölhető)

1. képzési terv
2. képzési tervben megjelölt képzési program
3. humánerőforrás-terv

31.) Állítsa fontossági sorrendbe (1-től 6-ig, ha egyebet nem jelöl meg, akkor 1-től 5-ig), hogy milyen célból kérték az intézményi akkreditációt!

- ☐ versenyelőny biztosítására
- ☐ minőségi működés megvalósítására
- ☐ állami támogatásokhoz történő hozzáférés biztosítására
- ☐ megrendelői bizalom erősítésére
- ☐ szakképzési hozzájáruláshoz való hozzájárulás
- ☐ egyéb, éspedig:

32.) Milyen motiváció vezetett ahhoz, hogy intézményük akkreditáltatta magát?

1. szükséges volt, a piac megkövetelte
2. előremutató lépés volt, nem volt elengedhetetlenül fontos

33.) Véleménye szerint, a visszajelzések alapján felnőttképzésük egyes szereplői mennyire tartják fontosnak azt, intézményük akkreditált? (jelölje X jellel a megfelelő oszlopban)

	1. közömbös	2. nem fontos	3. fontos	4. nagyon fontos
Felnőtt tanulók				
Oktatók				
Dolgozók				
Finanszírozók				
Végzett felnőttek elhelyezkedését biztosító munkaadók				

34.) Rendelkezik-e az intézmény az éves működésének értékelésére vonatkozó, a szakmai tanácsadó testülete által jóváhagyott önértékelési rendszerrel?

1. igen
2. nem

35.) Végez-e minden évben önértékelést?

1. igen
2. nem

36.) Igényelne-e intézményük segítséget az önértékelés területeinek és módszereinek meghatározásához?

1. igen
2. nem (amennyiben válasza nem, kérem, lépjen a 27. kérdésre!)

37.) Amennyiben igényelne, milyen jellegű segítséget tartana hasznosnak az önértékelés területeinek és módszereinek meghatározásához? (több válasz is megjelölhető)

1. módszertani iránymutatás
2. szakmai segítség
3. továbbképzés
4. egységes kritériumrendszer kidolgozása
5. egyéb, éspedig:

38.) Mennyire tartaná szükségesnek, hogy a 4 éves akkreditációs ciklus alatt a FAT rendszeresen ellenőrizze az akkreditált intézményeket? (csak egy válasz jelölhető meg)

1. fontos lenne az ellenőrzés
2. felesleges adminisztráció csupán
3. megnehezítené a munkát, nehéz lenne a megfelelő minőséget folyamatosan megtartani
4. egyéb, éspedig:

39.) Mit tart a felnőttképzési akkreditáció legfontosabb előnyének?

.....

.....

40.) Mit tart a felnőttképzési akkreditáció legnagyobb hátrányának?

.....

.....

41.) Véleménye szerint szükséges lenne az intézmény-akkreditáció rendszerének változtatása a felnőttképzés minőségének javítása érdekében?

1. igen, éspedig:

2. nem

42.) Ön szerint milyen mértékben alkalmas az akkreditáció a következő tényezők mérésére az intézményre vonatkozóan? (Kérem, jelölje X jellel a táblázatban)

	Egyáltalán nem alkalmas	Kisebb mértékben alkalmas	Inkább alkalmas	Teljes mértékben alkalmas
infrastruktúra				
munkatársak végzettsége				
munkatársak felkészültsége				
képzések tartalma				
képzések piacképessége				
képzések szervezése				

43.) Milyen arányban hozott változást az akkreditáció intézményük életében az alábbi területeken? (Kérem, jelölje X jellel a táblázatban)

	Egyáltalán nem	Kevésbé jelentős	Nagyarányú	Teljes mértékben
infrastruktúra				
munkatársak kiválasztása				
képzési területek				
képzések tartalma				
képzések szervezése				

44.) Mennyire ért egyet a következő állításokkal? Négyfokú skálán határozza meg a véleményét, ahol az 1-es érték a teljes egyet nem értést, az 4-es érték a teljes egyetértést jelenti. A két érték között arányosan helyezze el véleményét! (Karikázza választát!)

(1=egyáltalán nem értek egyet az állítással, 2 =inkább nem értek egyet az állítással, 3= inkább egyetértek az állítással, 4=teljes mértékben egyetértek az állítással)

Állítás	Egyetértés mértéke			
1. Az akkreditáció csupán a központi forrásokhoz való hozzáférés lehetőségét biztosítja	1	2	3	4
2. Az akkreditáció értékelés, amelynek feladata annak hitelesítése, hogy az intézmény megfelelő minőségben szervezi és nyújtja felnőttképzési szolgáltatását.	1	2	3	4
3. Hiba volt bevezetni párhuzamosan az intézmény- és programakkreditációt, elegendő lenne csupán az egyik értékelési mód.	1	2	3	4
4. Időszerű volt a minőségbiztosítás bevezetése a felnőttképzés területén.	1	2	3	4

KÖSZÖNÖM VÁLASZADÁSÁT!

3. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régióban 2008-ban működő akkreditált felnőttképzési intézmények település szerinti megoszlásában

Település neve	Település típusa	Akkreditált felnőttképzési intézmények száma
Hajdú-Bihar megye		
Balmazújváros	város	1
Berettyóújfalu	város	6
Debrecen	megyei jogú város	50
Hajdúböszörmény	város	5
Hajdúnánás	város	1
Hajdúszoboszló	város	2
Jász-Nagykun-Szolnok megye		
Jászapáti	város	1
Jászberény	város	7
Mezőtúr	város	1
Törökszentmiklós	város	1
Szolnok	megyei jogú város	19
Karcag	város	1
Kunhegyes	város	1
Pusztamonostor	község	1
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye		
Baktalórántháza	város	4
Biri	község	1
Csenger	város	1
Kisvárd	város	2
Mátészalka	város	4
Mezőladány	község	1
Nagyecsed	város	1
Nagykálló	város	3
Nyírbátor	város	1
Nyíregyháza	megyei jogú város	51
Ópályi	község	1
Tiszavasvári	város	2
Vásárosnamény	város	3
Összesen		173

4. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régió térképe



5. számú melléklet: Az Észak-Alföldi régió felmért felnőttképzési intézményeinek listája

Intézmény neve	Város	Utca	Szám	Irányító-szám
Hajdú-Bihar megye				
Koroknai Imre e.v. magánoktató Koroknai Autósiskola	Balmazújváros	Szegfű u.	8.	4060
Berettyó Autósiskola Juhász Lászlóné egyéni vállalkozó	Berettyóújfalu	Jegyzőker- t u.	45.	4100
Bihar Közösségeiért Alapítvány	Berettyóújfalu	Tardy u.	2.	4100
Bihari Szabadművelődési és Népfőiskolai Egyesület	Berettyóújfalu	Bajcsy- Zs.u.	27.	4100
Eötvös József Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Karácsony Sándor Kollégium	Berettyóújfalu	Eötvös u.	1.	4100
Pedellus 98 Kereskedelmi és Oktató Kft.	Berettyóújfalu	Tardy u.	4.	4100
Beregszászi Pál Szakközépiskola és Szakiskola	Debrecen	Burgundia u.	1.	4024
BO-DIA Gazdasági Tanácsadó és Szolgáltató Kft.	Debrecen	Hatvan u.	53.	4025
Brassai Sámuel Gimnázium és Műszaki Szakközépiskola	Debrecen	Víztorony u.	3.	4029
Cambridge Nyelviskola Oktatási Nevelési és Szolgáltató Bt.	Debrecen	Garai u.	5.	4026
CSAT Egyesület	Debrecen	Arany János u.	2.	4025
DEBRECEN TISZK Térségi Integrált Szakképző Központ és Oktatási Szolgáltató Kht.	Debrecen	Budai Ézsaiás u.	8/A.	4030
Debreceni Nyári Egyetem Oktatási	Debrecen	Egyetem tér	1.	4032

Szolgáltató Közhasznú Társaság				
Debreceni Nyelviskola Szolgáltató Kft.	Debrecen	Zúgó u.	6/b.	4026
Debreceni Regionális Képző Központ	Debrecen	Vámospérc si út	84.	4034
Diószegi Sámuel Közép- és Szakképző Iskola	Debrecen	Böszörmén yi út	23- 27	4027
DISCIMUS Alapítványi Közgazdasági Szakközépiskola	Debrecen	Tessedik Sámuel u.	1.	4032
ÉKKO Építőipari, Közszolgáltató, Kereskedő és Oktató Kft.	Debrecen	Vámospérc si út	84.	4034
Euro-Kontax Mérnök Iroda Kft.	Debrecen	Péterfia u.	56.	4026
FIPU - FOUNDATION FOR INTERNATIONAL PROTESTANTS UNION Protestánsok Nemzetközi Összefogásáért Alapítvány	Debrecen	Bessenyei u.	15.	4032
Forrás Lelki Segítők Egyesülete	Debrecen	Ember Pál u.	19.	4028
Galambos- Lindenfeld Nyelvstúdió Oktatási és Szolgáltató Kft.	Debrecen	Petőfi tér	19/3.	4025
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Szakszolgálat és Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet	Debrecen	Piac u.	71.	4025
HBM Autóközlekedési Tanintézet Oktató, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.	Debrecen	Széchenyi u.	43. fs	4025
INFORM-TEAM Közép- és felsőfokú Szakképző, Továbbképző és Humánszolgáltató Bt.	Debrecen	Péterfia u.	4.	4026

Integra Alapítvány	Debrecen	Csemete út	7. fsz	4026
International Language School Debrecen Nyelviskola Kft.	Debrecen	Szent Anna u.	39- 41.	4024
Katedra 2000 Oktatási Bt.	Debrecen	Vadliba u.	17.	4034
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola	Debrecen	Péterfia u.	1.	4026
Lévai Autósiskola (Lévai Erzsébet Mária e.v.)	Debrecen	Derék u.	70.	4031
MAGÁN AUTÓSISKOLA Szervező és Oktató Betéti Társaság	Debrecen	Batthyány út	8.	4024
Oktáv Ráció Oktató és Szolgáltató Kft.	Debrecen	Wesselényi út	6.	4024
Oxford Nyelviskola	Debrecen	Rákóczi u.	70.	4024
PONGRÁCZ Oktató és Építőipari Szolgáltató Kft.	Debrecen	Veres Péter u.	176.	4033
QUALIMED - IL Fejlesztő Iroda Kft.	Debrecen	Kossuth u.	42.	4024
RÉS Egyesület a Regionális és Lokális Munkaerőpiac Fejlesztéséért	Debrecen	Barna u.	2.	4025
Sillabusz 2000 Humánszolgáltatások at Szervező Közkereseti Társaság	Debrecen	Sámsoni út	67.	4033
Speciális Szükségletűekért Alapítvány	Debrecen	Nagyerdei krt.	62/A	4032
START-96-H Oktatási, Kereskedelmi és Szolgáltató Bt	Debrecen	Kandó Kálmán u.	7.	4034
Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda Kft.	Debrecen	Kossuth u.	42.	4024
SVI-CONSULTING Tanácsadó és Szolgáltató Bt.	Debrecen	Homokhát u.	40.	4225
SZTÁV-DETTO Szakmai, Oktatási, Átképzési, Szervezési Kft.	Debrecen	Vágóhíd u.	3.	4030

VIDA Autósiskola Vida Imre egyéni vállalkozó	Debrecen	Kiskút u.	20.	4002
Balásházy János Mezőgazdasági és Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium	Debrecen-Pallag	Mezőgazdász u.	1.	4014
Andorkó Imre (egyéni vállalkozó)	Hajdúböszörmény	Benedek J. u.	26.	4220
Fehér Autósiskola (Fehér András e.v.)	Hajdúböszörmény	Gönzi Pál u.	6/a.	4220
Széchenyi István Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet	Hajdúböszörmény	Radnóti u.	3.	4220
Veress Ferenc Szakképző Iskola	Hajdúböszörmény	Enyingi T. B. u.	5/a	4220
TOK Tiszántúli Oktatásszervező és Szolgáltató Kft.	Hajdúnánás	Ady Endre krt.	19. 2.	4080
Közgazdasági Szakközépiskola	Hajdúszoboszló	Gönczy Pál u.	17.	4200
PC-Trainer Számítástechnikai Iskola, Kereskedelmi és Szolgáltató Bt.	Hajdúszoboszló	Bródy Sándor u.	80.	
Excelsior Reuma Egészségügyi Szolgáltató és Kereskedelmi Kft.	Debrecen	Soó Rezső u.	10.	4032
Jász-Nagykun-Szolnok megye				
"Jász-Nagykun-Szolnok Megye ""Esély"" Szociális Közalapítvány"	Szolnok	Kossuth Lajos u.	2.	5000
"Szekeres János egyéni vállalkozó (""SZEKÉR- SULI"" Középiskolai Gépjármű Képző)"	Szolnok	Debreceni út	51.	5000
AD Nyelvstúdió ACTA DIURNA 2005. Szolgáltató és Kereskedelmi Kft.	Szolnok	(Szandaszőlős) , Fazekas M. u.	11.	5008
ADU-JÁSZ 2000 Oktató és Szolgáltató Kft.	Jászberény	Táncsics M. u.	11.	5100
Alcsiszigeti Gazdaképző és Kiszolgáló Kft.	Szolnok	Keszeg u.	15.	5002
Cs. Molnár Autóközlekedési Kft.	Jászberény	Kerékgyártó u.	29.	5100
Der Die Das Nyelviskola	Jászberény	Vízöntő u.	1.	5100

és Könyvkiadó egyéni cég				
Egészségügyi és Szociális Szakközép- és Szakiskola és Alternatív Gimnázium	Szolnok	Abonyi út	36.	5000
Építészeti, Faipari és Környezetgazdálkodási Szakközép- és Szakiskola	Szolnok	Petőfi S. út	1.	5000
Gazdaságfejlesztő és Innovációs Kht.	Szolnok	József A. út	83.	5000
HILARIUS Oktatásszervező és Szolgáltató Kft.	Szolnok	Gyökér u.	14.	5000
INDEX Jász-Nagykun Szolnok megyei Gépjárművezető-képző KFT	Szolnok	Százados u.	1.	5000
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Autóközlekedési Kft.	Szolnok	Baross út	52.	5000
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Ipari, Mezőgazdasági, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakképző Iskola és Kollégium	Jászapáti	Vasút út	4.	5130
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Pedagógia Szakmai és Szakszolgálat, Szolnok	Szolnok	Mária u.	19.	5001
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társaság	Szolnok	Arany János út	4.	5000
Karakter Számítástechnikai, Elektronikai Kft.	Szolnok	Szapáry u.	6.	5000
Kella Oktatás Szervező Kft.	Jászberény	Csók István u.	8.	5100
LINEA GROUP Nyelviskola és Oktatási Bt.	Szolnok	Kossuth u.	3.	5000
Liska József Erősáramú Szakközépiskola, Gimnázium és Kollégium	Jászberény	Rákóczi út	13.	5100
OKTA-TÚR	Mezőtúr	Áchim András	2.	5400

Kereskedelmi és Szolgáltató Betéti Társaság		u.		
Perfekt Közgazdasági Szakközépiskola	Szolnok	Karczag L. út	2.	5000
Ruhaipari Szakközép- és Szakiskola	Szolnok	Áchim út	12-14.	5000
Student Way Nyelviskola és Oktatási Központ Kft.	Szolnok	Kossuth L. út	7.	5000
Székács Elemér Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	Törökszentmiklós	Almágy út	50.	5200
Szolnoki Főiskola	Szolnok	Ady E. út	9.	5000
Terplán Zénó Műszaki és Közgazdasági Szakképző Iskola	Jászberény	Szabadság tér	4.	5100
Tréning Oktatási Bt.	Szolnok	Nagysándor József u.	24.	5000
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye				
KREATÍV-KÉPZŐ Oktató, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.	Baktalórántháza	Ady Endre u.	44.	4561
RODEO Gépjárművezető-képző Közkereseti Társaság	Baktalórántháza	Kossuth út	17.	4561
ROSAVA Ipari, Kereskedelmi és Szolgáltató Bt.	Baktalórántháza	Naményi út	3.	4561
Vay Ádám Gimnázium Szakközépiskola Szakiskola és Kollégium	Baktalórántháza	Naményi u.	7.	4561
KELET-QUALITY Minőségügyi, Mérnöki, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.	Biri	Szabadság út	71.	4235
Convictus-Consult Szervezetfejlesztő és Vezetési Tanácsadó Kft.	Bocskai kert	Pillangó u.	35.	4241
KEVIN-98 Bt.	Csenger	Lehel u.	23.	4765
Eminens Kliens Oktató és Szolgáltató Bt.	Kisvárd	Szőlőskert köz	5.	4600
Vár Nyelviskola Oktató Kft.	Kisvárd	Vár u.	9.	4600
Baross László Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakiskola	Mátészalka	Baross L. út	12 -	4700
Mátészalkai Szakképző Iskola és Kollégium	Mátészalka	Baross L. u.	9-11.	4700

MEDIVOX Kereskedelmi és Szolgáltató Bt.	Mátészalka	József Attila u.	28.	4700
Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium és Szakképző Iskola	Mezőladány	Kossuth u.	13.	4641
CHASTULA Oktató és Szolgáltató Bt.	Nagyecsed	Sziget u.	88.	4355
Nagykállói Kállay Rudolf Szakiskola	Nagykálló	Kossuth u.	8.	4320
School of Business Üzleti és Művészeti Szakképző Iskola	Nagykálló	Korányi F. u.	23-25.	4320
ZEBRA Autósiskola Badar István egyéni vállalkozó	Nyírbátor	Encsencsi u.	40.	4300
CHANNEL Nyelviskola-RIMIA Oktatási, Kereskedelmi Szolgáltató és Termelő Bt.	Nyíregyháza	Lilom u.	64.	4400
EDUCAR Oktató és Szolgáltató Bt.	Nyíregyháza	Szarvas u.	48.	4400
Első Nyírségi Fejlesztési Társaság	Nyíregyháza	Damjanich u.	4 - 6	4400
EUMEDIA Szolgáltató, Kereskedelmi és Oktatási Bt.	Nyíregyháza	Dózsa Gy. út	41. 2.	4400
Inczédy György Középiskola, Szakiskola és Kollégium	Nyíregyháza	Árok u.	53.	4400
International Language School Nyíregyházi Nyelviskola Kft.	Nyíregyháza	Széchenyi u.	9.	4400
ÍRNOK-TEAM Oktató, Szolgáltató és Kereskedelmi Bt.	Nyíregyháza	Báthory u.	22.	4400
ISEN Tanácsadó és Szolgáltató Kft.	Nyíregyháza	Kórház u.	25.	4400
L-SOFT Számítástechnikai, Műszaki , Fejlesztési, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.	Nyíregyháza	Dózsa György út	41	4400
Lensit Oktató és Kereskedelmi Bt.	Nyíregyháza	Búza tér	3.	4400
Lippai János Szakközépiskola és Szakiskola	Nyíregyháza	Krúdy köz	2.	4400
London Nyelvstudio	Nyíregyháza	Sikló u.	6/c.	4400

(Fodor Ildikó egyéni vállalkozó)				
META-GATE Fémszerkezet és Kapucentrum Gyártó és Kereskedelmi Bt.	Nyíregyháza	Madách u.	24.	4400
Nyelviskola Oktatásszervező és Kereskedelmi Kft.	Nyíregyháza	Dózsa Gy. u.	33.	4400
Nyír-Dinamika Ipari, Kereskedelmi és Szakképző Kft.	Nyíregyháza	Rákóczi út	102.	4400
Nyír-Tanoda Képző és Szakképző Kft.	Nyíregyháza	Dózsa György u.	9. 1/1	4400
Nyíregyháza-Nagykálló- Tiszavasvári Nyírvidék Térségi Integrált Szakképző Központi Kht.	Nyíregyháza	Árok u.	53.	4400
Nyíregyházi Regionális Képző Központ	Nyíregyháza	Széchenyi u.	13.	4400
Nyírség Szakmai Továbbképző Szolgáltató Kft.	Nyíregyháza	Lejtő u.	5.	4400
PARTNER-T-HAJDÚ Gépjárművezető-képző Kft.	Nyíregyháza	Széchenyi u.	26.	4400
PC-School Számítástechnikai Oktató és Szolgáltató Kft.	Nyíregyháza	Nyírfa u.	17.	4400
Pinkerton-V Ügynöki és Szolgáltató Kft. Pinkerton Tanodája	Nyíregyháza	Szarvas u.	5 - 7	4400
Polgári Biztonságvédelmi Szolgálat Kft.	Nyíregyháza	Bocskai u.	62.	4400
Rutin Autósiskola (Nagy Mihály egyéni vállalkozó)	Nyíregyháza	Darvas József u.	32.	4400
RutinSoft Számítástechnikai Kft.	Nyíregyháza	Szarvas u.	25/a	4400
Sipkay Barna Kereskedelmi, Vendéglátóipari, Idegenforgalmi Szakközépiskola	Nyíregyháza	Krúdy Gyula u.	32.	4400
Sipkay Barna Oktatásszervező Közkereseti Társaság	Nyíregyháza	Korányi F. út	164.	4400
Sóstóhegyi Két Tanítási	Nyíregyháza	Vénusz u.	4.	4431

Nyelvű Szakiskola és Szakközépiskola				
Szabolcs- Szatmár-Bereg Megyei Kereskedők és Vállalkozók Egyesülete	Nyíregyháza	Dózsa Gy. u.	9.	4400
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Fejlesztési Ügynökség Kht.	Nyíregyháza	Benczúr tér	7.	4400
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Foglalkoztatási és Környezetgazdálkodási KHT.	Nyíregyháza	Benczúr tér	7.	4400
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Kereskedelmi és Iparkamara	Nyíregyháza	Széchenyi u.	2.	4400
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai, Közművelődési és Képzési Intézete	Nyíregyháza	Búza u.	5.	4400
Szocio East Egyesület Szociális Szolgáltató és Módszertani Központ	Nyíregyháza	Madách u.	5.	4400
TIT Jurányi Lajos Ismeretterjesztő Egyesülete	Nyíregyháza	Országzászló tér	8.	4400
Tűzmegeelőzés Tűz-, Munka-, és Környezetvédelmi, Tanácsadó, Szolgáltató és Kereskedelmi Kft.	Nyíregyháza	Kiss E. u.	17.	4400
VOKE Vasutas Művelődési Ház és Könyvtár, Nyíregyháza	Nyíregyháza	Toldi u.	23.	4400
EuroAdvance Közgazdasági Tanácsadó Kft.	Nyíregyháza-Oros	Deák F. u.	18.	4551
SANSZ 90 Gépjárművezető-képző Oktatói Kkt.	Ópályi	Kossuth út	36.	4821
Sóstói Szivárvány Idősek Otthona	Sóstófürdő	Tölgyes u.	11.	4431
ASTRA Plussz - 96 Bt.	Sóstóhegy	Szabó Lőrinc u.	37.	4481
Angel & Spéci Kereskedelmi Oktató és Szolgáltató Bt.	Tiszavasvári	Petőfi u.	20/a.	4400
Lónyai Menyhért Szakközép-és Szakképző	Vásárosnamény	Kossuth L. út	19.	4800

Iskola				
PROJEKT Oktatási és Szolgáltató Kft.	Vásárosnamény	Kossuth u.	35/2	4800