



TÁRKI-TUDOK
Tudásmenedzsment és Oktatáskutató
Központ Zrt.

Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése

Készítette: Sinka Edit

2008. március

Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése	1
Bevezetés	2
Az OFSTED kialakulása.....	3
Az OFSTED elődje, a HMI.....	4
Az OFSTED létrehozása.....	6
Az OFSTED megújítása	9
Az új OFSTED felépítése	10
Az OFSTED tanfelügyeleti tevékenysége	11
Hogyan történik az iskolák felügyeleti értékelése?	11
Mikor kerül sor tanfelügyeleti látogatásra?.....	12
Hogyan vonják be a szülőket?	12
Mi történik az iskolai látogatás alatt?	12
Milyen eredményekkel zárul egy látogatás?	13
Az OFSTED stratégiai terve 2007-2010 időszakra	13
Tanfelügyelet, elszámoltathatóság Magyarországon.....	15
A magyar felügyeleti rendszer története	15
Javaslatok Magyarország számára.....	16
Melléklet	19
Ófelsége Fő Tanfelügyelőjének éves jelentése a 2006/07-es tanévről	19
Adatok a Minisztérium honlapján	21
Adatok az OFSTED honlapján.....	23
Felhasznált irodalom, források.....	28

Bevezetés

Az Egyesült Királyság oktatási rendszere meglehetősen decentralizált. A működés során ez nagyfokú helyi és intézményi önállóságot eredményez. Helyi szinten az irányításért az oktatási hatóságok (Local Education Authority, LEA) felelősek, amelyek valójában regionális hatóságok. LEA tradicionálisan minden grófságban és városban működött, és jórészt így működik ma is. Együttes számuk Anglia és Wales területén valamivel meghaladja a százat. Ezen önállóság ellensúlyaként az országban egy erősen centralizált felügyeleti rendszert működtetnek. A felügyeleti vizsgálatokat koordináló intézmény neve: Office for Standards in Education (magyarul Oktatási Standardok Hivatala), rövidítve OFSTED. A hivatal legnagyobb ereje abban van, hogy az iskolák értékelési eredményei nyilvánosak, az OFSTED illetve az Oktatási Minisztérium honlapján bárki megnézheti minden egyes angol iskola adatait, beleértve a róluk készült felügyeleti jelentéseket, valamint a tanulók aggregált teszteredményeit.

Az OFSTED feladatköre jelentősen kibővült 2007. április 1-jétől. A közoktatáson kívül minden egyéb képzési intézmény és a kisgyermekkorú ellátó-gondozó intézmények felügyelete egyesült. Ez négy korábbi különálló felügyelet egységes szervezeti keretét jelenti, amely továbbra is az OFSTED néven fut. Feladata, hogy felügyelje és szabályozza a kisgyermek és fiatalok gondozását, valamint – a résztvevők életkorától függetlenül – az oktatás és képzés minden területét. Az átalakulás után az OFSTED a következőképpen fogalmazta meg a küldetését: ösztönözni akarják a magas standardok hosszú távú teljesítését, és hozzájárulni a szolgáltatásokat igénybe vevők jobb életesélyeihez.

Céljaik elérése érdekében korrekt és megalapozott jelentéseket készítenek, figyelve a szolgáltatásokat igénybe vevőkre és az azokat nyújtókra egyaránt. Eredményeiket mindazokhoz eljuttatják, akiket érdekel, a szolgáltatóktól a döntéshozókig. Munkájukról nem a kormánynak, hanem közvetlenül a Parlamentnek (a gyermek és családi bírósági ügyekről a Lordkancellárnak) számolnak be. Ez a függetlenség biztosítja, hogy pártatlan információkra számíthat mindenki az OFSTED-től.

Az utóbbi évtizedben az oktatási rendszerek elszámoltathatósága Nyugat-Európában, Észak-Amerikában és Ausztráliában is a kormányzati politika fontos célkitűzésévé vált (Richards, 2001). Erre a célra mindenhol alapítottak szervezeteket, vagy a meglévő intézményeket fejlesztettek tovább olyan irányba, hogy az oktatási szféra a közpénzek felhasználásáról elszámoltatható legyen.

A tanfelügyelet működése egyszerre jelenti az egyes iskolák bizonyos időközönkénti meglátogatását, adatok és információk összegyűjtését az oktatásról a források lehető legszélesebb köréből, valamint a minősítések, jelentések elkészítését és megjelentetését is. Az iskolák meglátogatása általában valamilyen előre kidolgozott és a legtöbb helyen teljesen nyilvános „forgatókönyv” alapján történik. Annak érdekében pedig, hogy az elszámoltathatóság mint célkitűzés a valóságban is megszólítsa az állampolgárokat, vagyis hogy kifejeződjön az, hogy az iskolák az adófizetőknek kötelesek elszámolni a kapott források hatékony felhasználásáról, különös figyelmet fordítanak arra is, hogy a felügyeleti jelentések nyelve teljesen köznapi legyen, azt bárki megértse. Az érthetőség talán még a szakmai precizitásnál is fontosabb, tekintettel arra, hogy mi is a tanfelügyelet elsődleges célja és célközönsége.

Az Ofsted nevében is szereplő *standard* kifejezés pontos definícióját sem az 1996-os Tanfelügyeleti Törvény, sem az Ofsted Felügyeleti keretrendszer c. dokumentuma nem tartalmazza. Egyedül a tanfelügyelők kézikönyvében található erre vonatkozó utalás: „... itt mi a standard kifejezést abban az értelemben használjuk, hogy kifejezzük a tanulók oktatás során megszerzett tudásának viszonyát olyan egyértelmű benchmarkokhoz, mint a Nemzeti Tantervben és a vizsgakövetelményekben rögzített szintek és tartalmak.” A felügyeleti jelentések magukról a standardokról semmit nem mondanak, kizárólag arról adnak információt, hogy az adott iskola diákjai bizonyos standardokhoz képest hogyan teljesítenek.

Az iskolalátogatások során a tanfelügyelők nem csupán adatokat gyűjtenek össze, de rengeteg tapasztalatot szereznek a tanulásról és a tanításról is. A tanulásnak itt persze nem annyira a teljesítmény-alapú értelmezése kerül előtérbe, hiszen pár nap és néhány tantermi óra erről sokkal kevesebb információval szolgálhat, mint mondjuk a felmérések eredményei. Azonban a tanulásnak olyan aspektusairól, mint például a motiváció, a bevonódás a tanórai folyamatokba, vagy a tanítás milyensége/minősége és a tanulói szükségletek közötti megfelelés, már néhány óralátogatás után is erős benyomások alakulhatnak ki.

Az OFSTED kialakulása

Az angol iskolafelügyelet történelmi hagyományai alakították úgy a rendszert, hogy az országos és helyi szinten együtt szerveződött (McLaughlin, 2001). Őfelsége Tanfelügyelete

(HMI) egy nagyon régi szervezet. 1833-tól fordítanak az országban közpénzeket az oktatásra, és nagyon rövid idővel ezután, már 1839-ben megjelent a tanfelügyeleti munka. Az első tanfelügyeleteknek az volt a feladatuk, hogy ellenőrizzék, megfelelően használják-e fel az iskolák az állami forrásokat. Az oktatási rendszer teljes egészében az 1870-es Oktatási Törvény után állt fel, vagyis ezután alakult ki a közpénzből finanszírozott oktatási rendszer Angliában. Ezzel együtt a központi tanfelügyelet szerepe és fontossága is jócskán kiterjedt. Annak ellenére is, hogy a törvény a helyi iskolafenntartó hatóságokat (LEA – Local Education Authority) is felügyeleti szerepre kötelezte 1902-től. Ekkor már nem csupán a közpénzekkel való elszámoltatás dominálta a felügyelet feladatait, hanem beléptek bizonyos szakmai tanácsadási és támogató funkciók is, amelyek az oktatás fejlesztését célozták.

Az OFSTED elődje, a HMI

Az angol oktatásügyben mindig is nagy szerepe volt a tanfelügyeletnek, ám helyzetét először 1944-ben rögzítette az oktatási törvény. Őfelsége Tanfelügyeletének (Her Majesty's Inspectorate – HMI) feladata az volt, hogy visszajelzést adjon a kormányzatnak a rendszer állapotáról. Ennek érdekében felügyeletet folytatott főként iskolákban és bizalmas jelentéseket készített. Angliában és Walesben összesen több mint 500 felügyelő dolgozott ebben az időben.

A hatvanas évek végétől a HMI funkciója megváltozott. 1968-ban javaslat született arra vonatkozóan, hogy a felügyeleti munka nagyobb része kerüljön a helyi hatóságokhoz. Történetének közel 200 éve alatt voltak hangsúlyeltolódások az országos a helyi szintű tanfelügyelet munkamegosztásában. Az 1960-as években például született egy olyan javaslat is, miszerint a HMI felügyelje a szakmai munkát és biztosítson szakmai támogatást, míg a LEA-k figyeljenek a források megfelelő felhasználására. Később ezt nem alkalmazták és a munkamegosztást a két szint között nem ilyen élesen határolták le. A hatvanas évek végétől vita folyt arról is, hogy a felügyelet szolgáltasson-e, azaz nyújtson-e továbbra is tanácsadást a tanárok és más szakmabeliek részére, vagy koncentráljon inkább csak az oktatáspolitikában betöltött szerepére.

A hetvenes évek elején nemzetközi összehasonlító vizsgálatok is megerősítették az angol döntéshozókat abban, hogy a standardoknak és az oktatási kimeneteknek nagyon hangsúlyossá válik a szerepük, és erre érdemes a felügyeletnek is koncentrálnia. A HMI által végzett elemi iskolai és középiskolai felmérések nagyon fontos forrásai lettek a tantervek, a minőség és a standardok ki- illetve átalakítását célzó oktatáspolitikának. Ugyanakkor a HMI ezekkel a felmérésekkel unikális helyzetbe is került, minthogy munkatársai hatalmas méretű tudásra tettek szert, miközben a felméréseket végezték. A hetvenes-nyolcvanas években a HMI-nek nagyon jelentős szerepe volt abban, ahogyan az iskolai tanterv természetéről és struktúrájáról való gondolkodás változott, fejlődött Angliában. A HMI az oktatási minisztérium részeként működött ebben az időben.

A felmérések deklarált célja a hetvenes évek végén az volt, hogy kritikai képet nyújtsanak az iskolarendszer állapotáról. Ugyanakkor nem volt cél a tanári munkába való közvetlen beavatkozás. Ezt támogatta a HMI működésének az az elve, miszerint ők kizárólag arról készítenek jelentést, amit látnak. Azonban a HMI dokumentumainak alaposabb elemzése és a személyes visszajelzések egy sokkal differenciáltabb képet festettek. Az alapfokú és középfokú iskolák tanulói szintű felmérései ugyan elfogadottak és ismertek voltak, ám nem indukáltak kellően megbízható állításokat a jó gyakorlatokról. A puszta számokkal, adatokkal pedig nehezen tudtak mit kezdeni azok, akik az alapos diagnózis után arra a kérdésre is

keresték a választ, hogy mitől lesznek jobbak, vagy kevésbé jók az eredmények, mit lehet és kell tenni azok javításáért.

Amikor már egy ideje a felmérések jelentették a legfontosabb adatgyűjtést, az akkori miniszterelnök (James Callaghan) egy beszédében nagyon kritikusan szólt az iskolarendszerről. Azt állította, hogy nem sikerült a diákok számára biztosítani az oktatás során azokat a készségeket és mindazt a tudást, amelyet a modern gazdaság megkövetel. Callaghan többek között azzal is érvelt, hogy a tanítás egyszerűen nem elég jó, és a tanárok nem fogadják el azokat a progresszív módszereket, amelyek segítenék diákjaik hátrányainak leküzdését. Ez a beszéd az első fontos támadás volt az érvényben lévő pedagógiai gondolkodás ellen, ami alig néhány év alatt fejlődött éles kritikává. Középpontba került az a kérdés, hogy mi a tényleges szerepe a Tanfelügyeletnek a nemzeti standardok és betartásuk tekintetében. Megfogalmazódott, hogy a HMI-nek, ha standardokat fejleszt, rendelkeznie kell egy jó gyakorlat modellel, és felkészültnek kell lennie gyakorlati tanácsadásra is.

A hetvenes évek végére a HMI tevékenységének három elve kristályosodott ki:

(1) A tanterv legyen kellően tág és rugalmas, ugyanakkor követelményei azonosak legyenek minden tanuló számára. A tanároknak képesnek kell lenniük tisztán definiálni a tudást, és alkalmazni a megfelelő tanítási eszközöket. Míg a tanításnak az egyéni különbségeknek megfelelő módon változatosnak kell lennie, addig az elvárások a „jó tanárt” jellemző személyiségjegyek tekintetében közösek.

(2) A tantervet akkor lehet eredményesen megvalósítani, ha a tanárok alapos tudással rendelkeznek a szaktárgyi ismeretek és a tanulói szükségletek terén egyaránt.

(3) A jó gyakorlat a tanulók egyéni szükségleteinek megfelelő differenciált tanításként azonosítható. (Azonban minden adat azt támasztotta alá, hogy azok az iskolák, amelyek jól szolgálták ki a kevésbé tehetségesek szükségleteit is, emellett pedig valamiféle többletet adtak a tehetségesebbeknek, kevésbé voltak hatékonyak az átlagos tanulók tanításában.)

Pozíciójából fakadóan a HMI-nek nagy hatalma volt, felügyelte és értékelte az oktatási intézményeket. Munkájának részletei nem kaptak olyan nyilvánosságot, ami lehetővé tette volna a HMI oktatáspolitikai szerepének, illetve az oktatási rendszerre gyakorolt általános hatásának széleskörű tudományos kutatását (Lee- Fitz, 1997). 1983-ban alakították ki az eredmények nyilvánosságra hozásának jelenleg is tapasztalható rendszerét, így minden érdeklődő egyszerűen hozzájuthat bármely adathoz.

Az 1988-as oktatási törvény kötelezte a helyi oktatási hatóságokat (LEA), hogy az iskola teljesítményét sokkal szisztematikusabban monitorozzák és értékeljék, mint addig. Ugyanebben az évben adták ki a nemzeti tantervet (eddig az időpontig nem létezett Angliában országos szinten érvényes bemeneti tartalomszabályozó eszköz, csak a vizsgakövetelmények alakították valamelyest egységesre az egyes iskolák tantervét). Nagyjából ekkortól szabályozták azt is, hogy minden iskolában legalább 6-8 évente kell egy átfogó, teljes nagy felügyeleti ellenőrzést tartani. Korábban ez sem volt egységes. Ez is inspirált a tanfelügyelet megújítását, és 1992-ban létre is hozták az OFSTED-et (Office for Standards in Education, Oktatási Standardok Hivatala).

Az OFSTED létrehozása

Az OFSTED-et (Oktatási Standardok Hivatala, Office for Standards in Education), mint a minisztériummal szorosan együttműködő, országos szervezésű felügyeleti/értékelési hatóságot, az 1992. évi oktatási törvénnyel hozták létre. Feladata, hogy négyévente – bizonyos területeken hatévente – rendszeresen értékelje az állami iskolákat, s emellett töltsen be az oktatás minőségével és az iskolai standardokkal összefüggő valamennyi kérdésben a miniszter tanácsadójának a szerepét. Értékelje, hogy az iskolák milyen minőségben teljesítik oktatási kötelezettségeiket, és hívja fel a figyelmet azokra a pedagógiai területekre is, amelyeken az intézmények emelhetik, illetve kötelesek emelni munkájuk színvonalát.

Az új iroda nem tartozott a minisztériumhoz, de kormányzati hivatal volt, feladata a felügyelet megszervezése és az adatok elemzése. Tájékoztatta a minisztereket az oktatási rendszer helyzetéről, és a közvéleményt az iskolák teljesítményéről. Új dolog volt, hogy meghatározták törvényben: az országos ellenőrzést 4 évente (Walesben 5 évente) kell elvégezni. Egyesek forradalmi eredménynek tartották a változást, mások csak evolúciónak, mert a főiskolafelügyelő funkció megmaradt, s az ő felügyelete alá tartozott az új iroda. (Erről részletesen lásd: Lee-Fitz, 1997)

Az OFSTED feladata nem csupán az volt, hogy az elszámoltathatóságot erősítse (azaz nem csupán a teljesítményt bemutató táblázatokat hozta nyilvánosságra), hanem az is, hogy az iskolán belüli folyamatok és tevékenységek minőségére figyeljen. A HMI nem szűnt meg, hanem beolvadt az OFSTED-be. A kilencvenes évek elején kialakított hatéves felügyeleti ciklusok alapján 2003-ra minden középiskolában és majdnem minden alacsony iskolában már legalább két komplex felügyelet lezajlott. Ez rengeteg információt szolgáltatott az oktatási rendszer eredményességének megítéléséhez.

A kétezres évekre az OFSTED rengeteg adatot és elemzést hozott már nyilvánosságra, ezeken túl pedig nagyon sok olyan szakmai anyagot is készítettek (az egyes felügyeleti eljárások módszertani leírása, különböző útmutatók, ajánlások), amelyek alapvető hatást gyakoroltak az oktatás fejlesztésére. Napjainkra nagyjából sikerült az elszámoltathatóság és az iskolafejlesztés egészséges egyensúlyát, valamint a külső és belső értékelés egyensúlyát megteremteni. Kialakult egy olyan rendszer, amely nagyon érzékeny az elszámoltathatóságra, ugyanakkor respektálja a tanárok professzionalizmusát, és az iskolák önértékelő szervezetként való működését.

A HMI és az OFSTED közötti különbségek

A HMI-nek három fő funkciója a közpénzek felhasználásának ellenőrzése, megfelelő információ biztosítása a központi kormányzat számára és az oktatási intézményeket működtetők számára tanácsadás volt. A harmadik funkció betekintést és ráhatást engedett a rendszer irányítására. A HMI-nek egyaránt szükséges volt az intézmények és a kormányzat felé megfelelni. Bár közvetlen irányító jogköre nem volt, ám tanácsaival nagy hatással volt a politikára, a döntéshozásra. Azok az információk, amelyekkel a HMI rendelkezett, főként a rendszert leíró adatok, lehetővé tették, hogy a HMI egyre nagyobb és nagyobb hatással legyen a politikaformálásra. Mind az országos, mind a helyi oktatáspolitikára sajátos és kiemelkedően fontos volt mindaz, amit a HMI tudott az iskolák és a rendszer állapotáról. Az iskolák különbözősége és a rendszer nagyfokú heterogenitása egyenesen vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy a felügyeletnek a standardokkal, a minőséggel és a rendszer általános fejlesztésével is foglalkoznia kell.

A HMI nem csak azért lehetett meghatározó politikaformáló a hetvenes évek végétől, mert szót értett a döntéshozókkal, hanem azért is, mert megvolt a kapacitása a rendszer irányítására. Amikor 1992-ben a HMI helyett megszervezték az OFSTED-et, többek között a politikaformáló szereppel kapcsolatban is lehetett aggodalmakat hallani. Lee és Fitz a már idézett elemzésükben egy HMI-közeli informátorra hivatkozva beszámol arról, hogy az új szervezetnek az oktatási minisztérium épületétől elkülönülő elhelyezése többekben keltett félelmet és érezték úgy, hogy ez csökkenteni fogja a szervezet hatását az oktatáspolitikai alakítására. Egyes szakértőknek azért is fenntartásaik voltak, mert az új szervezet a korábbinál több tanfelügyelőt igényelt, akiknek a kiválasztása és speciális képzése nem tűnt megoldottnak. Azt feltételezték, hogy az új szervezet oktatáspolitikai tanácsadó szerepe a legjobb esetben is nagyon korlátozott lesz. A tények azonban épp az ellenkezőjét mutatták. Azok az éves jelentések, amelyek továbbra is elkészültek az angol oktatási rendszerről, talán még a korábbiaknál is nagyobb hatással voltak a kilencvenes években az oktatáspolitikára. Ilyen jelentések azóta is minden évben készülnek, példaként lásd az 1. mellékletet.

Az újonnan felálló OFSTED drámaian különbözött a HMI-től. A minisztériumhoz nem kötődő kormányzati szervnek ki kell választania a jelentkezők közül a felügyelőket, szerződéseket kötni velük, megszervezni a minőségellenőrzést és minőségbiztosítást, gyűjteni, összehasonlítani és elemezni a felügyeleti adatokat, elemzéseket készíteni megbízás alapján, illetve el kell készítenie az oktatási minisztérium és más miniszterek által elvárt jelentéseket és dokumentumokat. A szervezetet az adminisztráció hihetetlenül megemelkedett komplexitására is tekintettel kell megszervezni.

A szervezetben a radikális változtatást az jelentette, hogy a csoportokat nem a témakörök vagy az iskolafokok szerint szervezték meg, hanem funkcionálisan, így monitoring, kutatás-elemzés, szerződések, iskolatámogatás és fejlesztés, minőség illetve tanárképzés voltak például a szervezeti egységek nevei. Ez a szervezeti felépítés nagymértékben megváltoztatta a munkatársak szerepét és hatását.

Az új szituáció nemcsak szervezeti, hanem kulturális adaptációt is igényelt. A felügyelőket tanácsadói szereppel is felruházták. A beosztások főfelügyelőből főtanácsadóvá, vagy csak simán tanácsadóvá változtak. Első hallásra ez a felügyelet erejének és politikai döntésekre gyakorolt hatásának elvesztését jelentette. A munkatársak közül sokan nehezen élték meg, hogy egy-egy speciális részterület (pl. korai fejlesztés) elismert szakembereiből egyszerre csak kevésbé témafüggő felügyelővé, pláne tanácsadóvá váltak. Mindenképpen szükséges volt azonban valamiféle kontinuitás a HMI és az OFSTED között, amit a személyek biztosítani tudtak.

Nyilvánosság és transzparencia

A problémák ellenére is volt azonban több olyan terület, amelynek pozitívumát mindenki látta. Az egyik legfontosabb ezek közül az, hogy az összes adatot, ami csak létezett az oktatási rendszerről, innentől fogva egy helyen el lehetett érni. Az oktatási minisztérium úgy fogalmazta meg, hogy létrejött a világ legnagyobb iskolai adatbázisa, amely rendelkezésére áll a miniszternek ahhoz, hogy megfelelően működtesse az oktatási rendszert. Persze egy adatbázis mit sem ér, ha nem használják (ki). Több kritika is érte régebben a tanfelügyeletet éppen erre vonatkozóan, hogy csak ellenőrzik és utána tárolják ezeket az adatokat, anélkül, hogy azok segítségével új tudást konstruálnának. Ahhoz, hogy valóban javítsa az oktatást, az adatokat elemezni kell, az eredményeket pedig kommunikálni. Egy ilyen adatbázis legitimitást adhat minden kijelentésnek, hiszen az állítások megalapozottságát garantálja. Ez

egy erős pozíciót biztosított az OFSTED-nek, olyat, amilyennel a HMI sohasem bírt. Következett ez az OFSTED nyitottságából is, vagyis például abból, hogy minden adatot, minden eredményt elérhetővé tesznek a világhálón. Az iskolalátogatások dokumentumait csakúgy, mint a kutatók által a döntéshozók számára megfogalmazott ajánlásokat. Ráadásul a HMI-vel ellentétben az OFSTED kutatásokat is folytat, ezek részben nemzetköziek, ami tovább erősíti szakmai pozícióit.

Nemcsak az eredmények nyilvánosak azonban, hanem az OFSTED működésnek gyakorlatilag minden aspektusa. Nyilvános például az a Kézikönyv, amely az iskolák felügyeleti látogatásának forgatókönyvét adja. 1992-ben készült az első változata, ez akkor még jórészt a HMI kollektív bölcsességéből származott. Ez a könyv útmutatószerűen tartalmazta a tanítás és tanulás minőségének munkadefinícióit, a különböző teljesítményszintekre fókuszált, valamint a korosztályokra és az iskolafokokra. Részletezte azokat a kritériumokat, amelyeket a felügyeleti látogatás/értékelés során az egyes területeken alkalmaztak. Valójában ez a kézikönyv nem tartalmazott tanácsokat vagy útmutatást, szimplán csak annak leírását, hogy a HMI nézőpontjából milyen egy jó tanóra, egy jó tanár vagy egy jó iskola. A kritériumok ezt próbálták leírni. Ennek kiküszöbölése volt a későbbi revízió fő csapásiránya.

A tanfelügyeleti protokoll

A felügyeleti munka elveit tartalmazó Kézikönyv 1992 után több felülvizsgálaton is átesett, többször módosították. A legjelentősebb ezek közül az 1995-ös volt, amikor három különböző verzióját készítették el a Kézikönyvnek, alapfokú-, középfokú- és speciális iskolákra. A három verziónak azonos volt a struktúrája, és bizonyos tartalmak is megegyeztek azokban, de a legfontosabb mégis talán az volt, hogy a felügyeleti értékelés közös modelljét tartalmazták.

Az osztálytermi megfigyelés felügyeleti értékelése az alábbi szempontokon alapul (Gilroy-Wilcox, 1997):

- rendelkeznek-e a tanárok biztos tudással a szakterületükön
- támasztanak-e olyan magas elvárásokat a tanulókkal szemben, amely kihívás a diákoknak és segíti tudásszerzésüket
- hatékonyan terveznek-e
- alkalmaznak-e olyan módszereket és szervezési stratégiákat, amelyek alkalmasak arra, hogy közelítsék a tantervi célokat a diákok szükségleteihez
- jól irányítják-e a tanulókat és teljesítik-e a magas szaktudományi standardokat
- hatékonyan használják-e az időt és az erőforrásokat
- képesek-e konstruktívan értékelni a tanulók munkáját, és használnak-e olyan értékelési formákat, amelyek a tanítást is segítik
- hatékonyan alkalmazzák-e a házi feladatot, hogy megszilárdítsák, illetve kiterjesszék mindazt, amit a diákok az iskolában megtanultak

A felügyeleti értékelések eredményei deskriptív állítások formájába jelennek meg a vizsgálatot záró felügyeleti jelentésben. Ezen felül pedig az is előírás, hogy a tanfelügyelők fokozattal (számjeggyel) összegezzék értékelésüket, egy hétpontos skálán¹.

A fokozatok nem egy utólagos, általános benyomás nyomán alakulnak ki, hanem az adott iskolában az adott tanfelügyelő minden egyes tanórán külön megfigyelési formanyomtatványt tölt ki, amelyek külön-külön is egy fokozattal zárulnak. A fokozatok megállapítása nem csak a tanárok munkájának értékelésén alapul, beleszámít a diákok tanórai aktivitása, valamint teljesítményük is. Az így kialakított egyes órák osztályzatait aggregálják. Az OFSTED útmutatója hangsúlyozza, hogy a szöveges értékelés prioritást élvez a pontszámokkal szemben egy-egy iskola megítélésénél.

Az OFSTED megújítása

Amikor az OFSTED megalakult, sok tanár azt érezte, hogy szakmai tekintélye csorbát szenved. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy a jobb iskolák tanárai úgy érezték, az OFSTED nagyon alacsonyan rögzítette a standardokat, amelyek az oktatást alapjaiban meghatározzák, és a tanároknak nincs lehetőségük ezen a szinten emelni. A kormányzati beavatkozás és ellenőrzés sokakban rossz érzéseket keltett, és egy ideig reménykedtek is abban, hogy a rendszer nem lesz hosszú életű. Azonban hamarosan megjelent a „Naming and Shaming” (nevesítés és szégyenkezés) szlogen, ami erős lökés volt az új rendszer társadalmi legitimálása felé is. Az alulteljesítő iskolák kénytelenek voltak sokkal több figyelmet fordítani a működésüket jellemző tényekre, adatokra és eredményekre. A munka a szervezet létrehozása után hihetetlen tempóban indult meg, hetente felügyeleti látogatások százait végezték el, és tették közzé ezek eredményeit. Tizenöt év elteltével azonban egy újabb nagyszabású átszervezésre került sor a tanfelügyelet háza táján.

Az újjászervezett és kibővített OFSTED 2007. április 1-jén kezdte meg működését négy korábbi szervezet, a Felnőttképzési Felügyelőség, a Szociális Ellátás Felügyeletének Bizottsága, Ófelsége Bírósági Ügyintézési Felügyelősége és az Oktatási Standardok Hivatala összevonásával. Az új szervezet egyesíti mindazt a széleskörű tapasztalatot, amelyet a négy felügyelőség felhalmozott, annak érdekében, hogy még inkább megfeleljen minden egyes gyerek, fiatal és felnőtt tanuló különböző igényének. Céljai elérése érdekében a szülővel és a munkaadókkal is szoros kapcsolatot tart fenn, hiszen ők a legfontosabb igénybevevői mindazoknak a szolgáltatásoknak, amelyek működését az Ofsted felügyeli és szabályozza.

A megújult OFSTED a négy jogelőd felügyelőség erősségeire épít. A neve azért maradt OFSTED, mert úgy gondolták, hogy ez a név a közzférában jól ismert és bíznak benne az emberek. Az új szervezet feladatköre rendkívül kiterjedt. 2007 óta több közszolgáltatás szabályozását illetve felügyeletét végzik. Ilyen területek a napközi, a gyermekek szociális

¹ 1 kiváló; 2 nagyon jó: több erőssége is van az iskolának, a standardok teljesítése és a minőség magas színvonalú; 3 jó; 4 kielégítő: sem különösebb erőssége, sem különösebb gyengesége nincs az iskolának, a standardok elvárt szintje még megfelelő minőséggel párosul; 5 nem kielégítő; 6 gyenge: komoly gyengeségei vannak az iskolának, a standardoknak csak egy nagyon alacsony szintjét teljesítik és a minőséggel is problémák vannak; 7 nagyon gyenge

ellátása, a helyhatóságok gyermekellátási szolgáltatásai, az iskolák, a tanárképzés és továbbképzés, a gyermek- és családi bírósági tanácsadó szolgálat, a felnőttképzés

A közszolgáltatások olyan nagy köre van valamilyen kapcsolatban az Ofsteddel, hogy becslések szerint legalább minden harmadik angol részese olyan ellátásban, amelyet az Ofsted felügyel. Másfél millió korai ellátásban részesülő kisgyerek és a szüleik, 8,1 millió iskolás, 3,6 millió főiskolás, 385 ezer szociális ellátásban részesülő gyerek, 1,3 millió továbbképzésben érdekelt munkavállaló, 850 ezer munkakeresésben támogatott személy. Az új OFSTED felé az elvárás az, hogy segítse elő azoknak a közszolgáltatásoknak a fejlődését, amelyekre irányul a tevékenysége, biztosítsa, hogy ezek a szolgáltatások azoknak a gyerekeknek, szülőknek, felnőtt tanulóknak és munkáltatóknak az igényeire reflektáljanak, akik a szolgáltatásokat igénybe veszik és vizsgálja meg, hogy ezek a közszolgáltatások hatékonyak és eredményesek-e. Működésével kapcsolatban a két legfontosabb kérdés, hogy képes-e az Ofsted értéket szolgáltatni az adófizetőknek a pénzükért és tud-e az Ofsted kellő mértékű hatással lenni a rendszerre?

Az új OFSTED felépítése

Az új Ofstedben két irányító testület is működik, az egyik egy *menedzsment* csapat, aki a napi működésért felel, a másik pedig egy stratégiai irányító testület.

A menedzsment csapatot a Fő Tanfelügyelő irányítja, munkáját 5 igazgató segíti, egyes területekhez rendelve. Ezek a területek:

- gyermekek
- tanulás és képzés
- oktatás
- kiegészítő szolgáltatások
- pénzügy

A stratégiai irányító testületnek (*Board*) 10 tagja van, beleértve az elnököt és a Gyermek-, iskola- és családjogi Miniszter megbízottját.

A Board évente négyszer ülésezik, és felelős az Ofsted stratégiai prioritásainak és céljainak kidolgozásáért valamint az Ofsted hatékony és eredményes működését biztosító működésért.

A Boardnak feladata támogatni és előmozdítani olyan fejlesztéseket, amelyek a felhasználók érdekeit szolgálják, valamint a források hatékony és eredményes felhasználását is, nem csak az intézményre értve, hanem mindazokra a közszolgáltatásokra is, amelyeket felügyel.

A Boardnak az alábbiakra is figyelemmel kell lennie:

- a gyermekek jólétének és jogainak a védelme és megismerése
- a gyermekek, szülők és munkaadók álláspontja és elégedettsége
- az Ofsted felügyeleti és szabályozási akciói arányosságának biztosítása
- a felügyeleti és szabályozási tevékenység megközelítéseinek fejlődése
- jó gyakorlatok.

Egyénileg és együttesen, a Board gazdag tapasztalatokkal/szakértelemmel bír tevékenysége teljes területén. Főként szociális területen, illetve közszférában, magas beosztásokban dolgozó szakemberekből áll.

Az OFSTED-nek országshozta összesen 2700 alkalmazottja van, ennek fele felügyelő. Rajtuk kívül azonban még nagyjából 1100 felügyelő dolgozik rendszeresen az OFSTED-nek, akiket a magánszektor vagy regionális szervek foglalkoztatnak. A felügyelők munkaszervezésének sajátossága, hogy idejük nagy részét terepen töltik, azon túl pedig dolgozhatnak a saját otthonukban, mert a kommunikációs csatornákat kiépítették minden felügyelő otthoni munkahelye és a központi iroda között.

Az Ofsted tanfelügyelőkön kívül foglalkoztat még elemzőket, statisztikusokat és szakértőket is, az adminisztratív és segítő személyzetten felül. A négy elődszervezet révén is, igen széleskörű tudással és tapasztalatokkal rendelkezik az intézmény. Azzal, hogy integrálták ezeket a szervezetek, elérték, hogy minden olyan ügy együtt legyen, ami a gyerekeket illetve tanulókat érinti. Vagyis bármilyen probléma merül fel, az minden aspektusában együtt, egy helyen kezelendő és kezelhető.

Az OFSTED központja Londonban van, de működik három regionális kirendeltsége is: Délen Bristol, a középső területen Nottingham, Északon Manchesteri központtal.

2006-ban a kormány hozott egy olyan döntést, melynek értelmében a felügyeletet költségvetését 2008/2009-re a 2003/2004-eshez képest 30%-kal csökkenteni kell. 2003/2004-ben a később integrált felügyeletet összesített költségvetése 266 millió font volt. (Mai árfolyamon valamivel több, mint 87 milliárd forint.) A 2007/2008-as év költségvetése 236 millió font, ami magában foglalja az integráció költségeit is. Ez az összeg a következőképpen oszlik meg a részterületek között: Gyermek 111 millió font, Oktatás 90 millió font, tanulás és szakképesítés 26 millió font, az átszervezésre pedig 9 millió font. 2008/2009-re várhatóan 186 millió font lesz a kormányzati támogatás összege.

Az OFSTED tanfelügyeleti tevékenysége

Hogyan történik az iskolák felügyeleti értékelése?

Az alapfokú iskolák felügyeleti vizsgálatát háromévente legalább egyszer elvégzi az Ofsted. A felügyelői csapat legfeljebb két napot tölt az iskolában, adatokat gyűjt, ebbe beleértve az óralátogatásokat valamint a tanárokkal és diákokkal folytatott beszélgetéseket is, és felhasználja az iskola teljesítményéről szóló jelentést. Az iskola rendszerint kap visszajelzést az ellenőrzés két napjáról.

A tanfelügyeletet a 2005-ös oktatási törvény a következőképpen határozza meg: *tények összegyűjtésének folyamata, melynek célja, hogy egy olyan értékelést tegyen lehetővé, amely képes választ adni arra a kérdésre, hogyan teljesítenek az egyes iskolák.* A felügyeleti iskolalátogatás rövid és fókuszált, az iskola vezetőivel való személyes beszélgetés központi szerepet játszik benne. Az iskolai önértékelés biztosítja a felügyelők számára a kiindulási pontot, ezen kívül pedig a diákok, a szülők és más érintettek meglátásai is helyet kapnak. Az iskolalátogatást egy vezető felügyelő végzi, illetve az iskola méretétől függően több felügyelőből álló csoport. A felügyeleti látogatást mindenképpen írásos jelentés zárja, amely

egyszavas jellemzésben összegződik. Minden iskola az alábbi négy minősítés egyikét kapja: kiváló – jó – kielégítő – nem megfelelő.

A gyakoriság, a hosszúság és a bevont tanfelügyelők száma annak arányában dől el, hogy milyen mértékű segítségre van szükség a fejlődés támogatásához.

Mikor kerül sor tanfelügyeleti látogatásra?

Létezik egy hároméves ciklus az iskolák felügyeletében, és az egyes iskolákat rendszerint két teljes munkanappal korábban értesítik. Ófelsége Fő Tanfelügyelőjének azonban lehetősége van arra is, hogy ne értesítse előre az iskolát. Különösen akkor él ezzel a lehetőséggel, ha a gyerekek biztonsága vagy jóléte felől aggasztó információk jutnak birtokába. Ilyenkor az iskolába előzetes bejelentés nélkül érkeznek a tanfelügyelők.

Hogyan vonják be a szülőket?

Az iskoláknak kötelességük értesíteni a szülőket a felügyeleti látogatásról, és azt is közölniük kell, hogy a szülőknek miként lehet módjuk véleményüket megosztani a felügyelővel. Az értesítést levél formájában kell kiküldeniük, amely levél már önmagában is tartalmaz egy rövid kérdőívet, melynek kitöltésével a szülők jelezhetik elégedettségüket vagy elégedetlenségüket a tanfelügyelet felé. (A levél sablonja az angolon kívül még 24 egyéb nyelven is elérhető az OFSTED honlapján: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/20070033>.) Ezen kívül pedig a szülők kérhetik, hogy személyesen beszélhessenek a felügyelővel az iskolai látogatás ideje alatt, a felügyelőknél az ilyen jellegű kérést azonnal fogadniuk kell, amint az kivitelezhető.

Az iskoláknak semmilyen különösebb felkészülést nem szükséges végezniük a tanfelügyelő látogatása előtt, semmi ilyesmit nem várnak el tőlük. Az önértékelési sablon az iskolák rendelkezésére áll, ezt egyébként is ki kell tölteniük, és be kell küldeniük bizonyos időnként. A tanfelügyelő az iskolai munkájukat ennek a dokumentumnak a nagyon alapos áttanulmányozásával kezdik, még mielőtt az iskolába érkeznének. Ezen kívül az iskoláktól semmilyen egyéb, előzetes írásos dokumentumot nem kérnek.

Az iskolákkal átlagos körülmények között a Regionális Tanfelügyeleti Szolgálat (Regional Inspection Service Provider – RISP) lép kapcsolatba, emailen keresztül, két teljes munkanappal a tervezett érkezés előtt. Felügyeleti látogatás esetén halasztás csak nagyon kivételes esetben fordul elő, az OFSTED ilyet csak speciális körülmények miatt engedélyez.

Mi történik az iskolai látogatás alatt?

A vezető felügyelő kapcsolatba lép az iskolával, ha bármilyen előkészítésre van szükség. Az iskolának azonban bizonyosan semmi olyat nem kell tennie, ami a normál napi rutint felborítaná. A tanfelügyelők száma nem mindig azonos, függ a szóban forgó iskola méretétől, 1 és 5 fő között mozog. A felügyelők maximum két napot töltenek az iskolában.

A tanfelügyelő előzetesen tanulmányozzák az iskola önértékelési dokumentumát (self-evaluation form – SEF), ezen túl pedig felhasználják az iskola Teljesítményértékelési jelentését (Performance and Assessment „PANDA” report, erre példa a 2. melléklet). A felkészüléshez pedig természetesen a korábbi felügyeleti jelentéseket is. Tervezik a

„PANDA” használatának illetve a hozzáférésnek az egyszerűsítését, ez lesz az úgynevezett „RAISEonline” adatbázis.

A vezető felügyelő és az iskola vezetői közötti beszélgetés az iskola önértékelése alapján zajlik. Ezen a beszélgetésen az iskola fenntartója is képviseltetheti magát.

A felügyelők a jelentésben jellemzik az iskolát, kitérnek az iskola átfogó eredményességére, az irányítás hatékonyságára és javaslatokat tesz a további fejlődés érdekében. Kitér a jelentés a teljesítményekre és standardokra, valamint a tanulók személyes fejlődésére. Elemzik a tanítás és tanulás minőségét, a tantervet és egyéb tevékenységeket. Részletezik a vezetéssel és menedzsmenttel kapcsolatos véleményüket. Fontos szempontok az egészséges és biztonságos környezet megteremtése, a tanulói elégedettség, valamint a humán erőfejlesztés. (Egy konkrét iskolajelentésre lásd a 3. sz. mellékletet.)

A tanfelügyelői csapat szóban azonnal ad visszajelzést a tapasztalatairól az iskolának. Ezt a rövid visszajelzést kiegészítik még a tanfelügyelők a meglátásaik szerinti erősségek és gyengeségek megnevezésével. Így az értékelés általános végeredményéről már a látogatás idején egy világos jelzést kapnak az iskolák. A későbbi írásos visszajelzés már csak árnyalja a képet, de a fő megállapításokon nem változtat. Ezek a jelentések egyben a minőségbiztosítás eszközei is. A Regionális Tanfelügyeleti Szolgálat (RISP) emailben elküldi a jelentés egy példányát az érintett iskolának, hogy az ellenőrizze az adatszintű információkat megjelentetés előtt. Végezetül minden egyes jelentést az OFSTED honlapján hoznak nyilvánosságra.

Milyen eredményekkel zárul egy látogatás?

Az intézményi felügyelet egy közös osztályozási skálát használ az iskolák teljesítményének megítélésekor, ahol az 1-es szint a kiváló, 2-es szint a jó, 3-as szint a megfelelő és 4-es szint a nem megfelelő. Miután a jelentés elkészült és eljuttatták azt az iskolához, az iskola vezetőinek negyven nap áll a rendelkezésére ahhoz, hogy a dokumentum ajánlásainak alapján kidolgozzanak egy akciótervet, amelyet az érdekelt felek is megkapnak. Azon iskolák esetében, amelyeknek a teljesítménye nem megfelelőnek találtatott, elkülönítenek még további két csoportot. Az egyik csoportot „komoly gyengeségekkel bíró iskoláknak” nevezik, ezek sok segítséget kapnak ugyan a fejlesztő munkához, ám más retorziókra nem kell számítaniuk. Azoknak az intézményeknek azonban, amelyek „speciális intézkedések alatt” állnak, már kell számolniuk következményekkel. Minden félévben látogatják tanfelügyelők ezeket az iskolákat, és tanácsokkal látják el őket, valamint ellenőrzik, hogy teljesülnek-e azok a tervek, amelyeket a fejlesztési dokumentum tartalmaz.

Az OFSTED stratégiai terve 2007-2010 időszakra

A jelenlegi felállásban az Ofsted olyan közszolgáltatások felügyeletét látja el, amelyek egyébként két különálló minisztériumhoz tartoznak: Innováció, egyetemek és szakképesítés az egyiknek, Gyerekek, oktatás és családok a másik minisztériumnak a neve. A független külső értékelés központi szerepet játszik a közszolgáltatások megreformálásában és megerősítésében. A felügyelet és a szabályozás kell, hogy megmutassa, a valóságban milyenek a szolgáltatások az azokat igénybe vevők elvárásaihoz képest. A külső értékelés megbízható információval látja el az iskolahasználókat, ugyanakkor tanácsokat is ad a

döntéshozóknak, mind helyi, mind pedig országos szinten. Segít azonosítani, hogy mi és hogyan működik a rendszerben. A jó külső értékelésnek eredményeivel el kell érnie azokat a szélesebb tömegeket is, akik a rendszert az adójukkal fenntartják, hogy lássák, pénzüket hatékonyan költik el.

Az értékelésnek és a szabályozásnak azonban folyamatosan meg kell újulnia, hogy képes legyen megfelelni a társadalom változó elvárásainak. Nagyon fontos olyan szolgáltatásokat nyújtani, amelyek elsősorban az igénybe vevők, nem csupán a szolgáltatást nyújtók szempontjaira fókuszálnak. A szolgáltatások használói nem csak a gyerekek és szüleik, hanem a munkaadók is.

A tanfelügyelet lelke az a független szakmai értékelés, amelyet a magas szintű tudással rendelkező felügyelők végeznek. Ez azonban egy költséges tevékenység, éppen ezért a tanfelügyeletnek nagyon jól kell eltalálnia azt a sávot, amiben a munkája (az ítélete) tökéletesen megbízható és érvényes, ugyanakkor a lehető legtakarékosabb. Ehhez a munkának fókuszálnak és arányosnak kell lennie. Ahhoz, hogy a tanfelügyelők megállapíthassák, a közszolgáltatások valóban megfelelnek-e a felhasználók igényeinek, az kell, hogy azok a lehető legnyíltabbak legyenek, amit nehezít az a tény, hogy ők egyben az értékelések címzettei is.

Az iskolai eredményesség kutatásának megközelítése és az OFSTED felügyeleti megközelítése kölcsönösen támaszkodott egymásra az évek során (Thrupp, 1998). Ez a helyzet pozitív hatással volt az iskolafejlesztési folyamatokra is, hiszen idővel gyakorlatilag egybeesett az, amit a hivatal és amit a kutatók gondoltak arról, hogy mikor tekinthető az iskola, az iskolai munka eredményesnek.

Több előny is származik ebből a tényből. Egyrészt a kutatói szféra által is elfogadott (esetenként közösen kidolgozott) módszerek és tematika hitelesíti a hivatali vizsgálatokat, azok eredményei kevésbé kérdőjeleződnek meg, kevesebb fenntartással fogadják azokat az iskolák, a szülők, az oktatáspolitikusok. Másrészt azonban hihetetlen nagy előnye az együttműködésnek, hogy a kutatók rendkívül részletes és teljesen azonosan kezelt forrásokból származó adatokhoz jutnak, ami egy kincsesbánya lehet a számukra, ha azzal bánni tudnak. Gyakorlatilag az összes iskoláról egyszerre kapnak és elemezhetnek kvantitatív és kvalitatív adatokat, ráadásul egy egységes vizsgálati keretből származókat, azaz jól összehasonlíthatókat. Az együttműködéshez kölcsönös bizalom is kell, vagyis a kutatóknak bízniuk kell abban, hogy az OFSTED hangsúlyosan figyel a módszerekre, amelyek segítségével az adatait gyűjti.

Tanfelügyelet, elszámoltathatóság Magyarországon

A magyar felügyeleti rendszer története

Magyarországon a tanfelügyeleti rendszer csírái már elég korán megjelentek. 1777-ben Mária Terézia kiadta az ún. Ratio Educationis-t, egy rendeletet az átfogó nevelési-oktatási rendszerről. Fő célja az volt, hogy a különböző szintű oktatási intézményeket egységes állami szervezetbe rendezze. Annak ellenére is nagy hatással volt a hazai iskolázatásra a Ratio, hogy annak átvételét a protestánsok elutasították, és így szabályozó ereje csak a katolikus iskolákra terjedhetett ki. A Ratio a hazai iskolarendszer állami (felekezeten felüli) irányítására és ellenőrzésére megteremtette a tankerületeket, élükön a tankerületi főigazgatókkal és a népiskolai felügyelőkkel.

Az 1868-as népoktatási törvény rögzítette először az állami felügyeleti rendszert: az állami tanfelügyelők mind az állami-községi, mind a felekezeti népiskolákat ellenőrizték. Az ellenőrzésen kívül a törvényesség betarttatása és az iskolarendszer működésének szabályozása is a tanfelügyelőségek feladata volt. Az erős állami ellenőrzési rendszer mindvégig fennmaradt, de szervezeti megoldásaiban elég sok változás is volt. 1919-ben a proletárdiktatúra idején ugyan megszüntették a tanfelügyeletet és szerepét a művelődési osztályok vették át, ám az átmeneti időszak után minden visszaállt a régi rendbe. 1935-ben (Hóman Bálint minisztersége idején) a tanügyigazgatás szervezeti átalakítását, egyszerűsítését, ésszerűsítését célzó törvény lépett életbe.

1935-ig a különböző iskolatípusok felügyeletét más és más állami felügyeleti szervek látták el. Az 1935. évi törvény a középfokú iskolák felügyeletét a tankerületi főigazgatóságokra bízta, s megszüntette a népiskolai tanfelügyelőségek önállóságát. Az ország valamennyi iskolája nyolc tankerületi főigazgató irányítása és ellenőrzése alá került. A törvény szerint az állam felügyeleti joga az egyházi iskolákra is kiterjedt, akárcsak korábban.

1948-ban az iskolák államosításával kialakult a szakfelügyeleti rendszer. Ez jól illeszkedett a centralizált oktatásirányításhoz: egy kiküldött szakfelügyelő az adott intézményben ellenőrizte, hogy ott a munka minden tekintetben úgy zajlik-e, mint ahogy azt a központi és kötelező dokumentumok előírják. Az iskolai élet több területén is folytak ilyen ellenőrzések, de a leginkább az egyes tantárgyak oktatásának helyzetét ellenőrizték. Ez egyenesen következik a kort jellemző oktatáspolitikai meggyőződésből is, miszerint ha jól választják ki a tanítandó tartalmakat és azokat pontosan a meghatározott módon megtanítják, akkor eredményes lesz az oktatás. Ezért nem is azt nézték elsősorban, hogy a diákok megtanulták-e mindazt, amit számukra a tantervek előírtak, hanem azt, hogy a tanár azt és úgy csinálja-e, ahogy kell (ott tart-e a tankönyven, ahol X hónap Y-ik napján tartania kell).

A központosított szakfelügyeleti rendszert az 1985-ös oktatási törvény számolta fel. Az addig a megyei hatóságokhoz rendelt szakfelügyeleti apparátust szaktanácsadássá alakították át, és a megyei pedagógiai intézetekhez helyezték. Ezzel a szakmai kontroll az iskolához, illetve fenntartójához került. A jelenlegi törvényi szabályozás alapján az iskolafenntartó felelős az intézménye törvényes és eredményes működéséért, és az ellenőrzésen túl a szakmai-pedagógiai munka rendszeres értékelése is a fenntartó feladata. Az iskolák tevékenységének azonban igazából nincs külső szakmai kontrollja. Igaz ugyan, hogy már az 1993-as közoktatási törvény rendelkezett az országos szakértői lista létrehozásáról, a tényleges értékelési kompetencia azonban csak lassan alakul ki és válik elérhetővé. A folyamatot

nehezíti az is, hogy a szakértők igénybevétele időnként anyagi okok miatt nem megoldható a fenntartók számára. A fenntartói értékeléshez és az intézményi önértékeléshez szükséges finanszírozási háttér megteremtésében volt szerepe a 2000-es évek első felében az ún. SZAK-pályázatoknak, amelyeken a megfelelő kompetenciával rendelkező önkormányzatok pályázati úton forrásokat tudtak szerezni az ellenőrzési, értékelési feladataik ellátásához, később pedig normatívát is rendeltek ilyen szolgáltatások igénybe vételére.

A fenntartói értékelés súlyát jelentősen növelte a közoktatási törvény 2005. december 25-től hatályos azon módosítása, mely szerint a fenntartó köteles nyilvánosságra hozni honlapján (annak hiányában a helyben szokásos módon) a nevelési-oktatási intézmény munkájával összefüggő értékelését.

Hazánkban egyedül a katolikus iskoláknak van szakfelügyeleti rendszerük, átfogó intézményellenőrzési- és értékelési rendszert működtet az egyház mint az iskolák fenntartója. Az önértékelésen alapuló komplex külső szakmai intézményellenőrzési és -értékelési modell kidolgozása 2001-ben kezdődött el, és 2004-ben zárult a fejlesztés első szakasza. Az értékeléshez többféle módszert kombináltan használnak, az irányított önértékelést, dokumentumelemzést, helyszíni vizsgálatot (megfigyelést és interjút) és tanulói teljesítményméréseket is. (A programról részletesen lásd: <http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu/szakmaiiellenorzesertekeles.htm>)

Javaslatok Magyarország számára

Magyarország oktatási rendszere igen decentralizált, az intézményi autonómia igen nagy mértékű, ugyanakkor nincsen rendszeres, szakmailag ellenőrzött külső értékelés. Azt lehet mondani, hogy a magyar közoktatási rendszer mind a decentralizáció és intézményi autonómia szintjét, mind a rendszeres külső értékelés hiányát tekintve szinte unikumnak számít a fejlett világban. Az önkormányzati rendszer elaprózottsága és a különböző oktatási intézményeket is fenntartó települések igen eltérő jövedelemtermelő képessége szinte törvényszerűen vezet a nagyfokú egyenlőtlenségekhez és az oktatási rendszer hatékonysági problémáihoz. Az érvényben levő szabályozás szerint az egyes közoktatási intézmények szakmai munkájának értékelése az intézményfenntartók feladata, ugyanakkor az eltérő helyzetű önkormányzatok nagyon eltérő minőségben tesznek eleget ezen feladatuknak. Az önkormányzatok – miután nagy részük erre nincs igazán felkészülve – külső szakértők értékelését, mérési eredményeit használja, vagy az intézményi önértékelést is tartalmazó beszámolókhöz nyúl segítségért. Jól láthatóan ez a folyamat nélkülözi a standardokra épülő procedurális elemeket.

Nagyon sok múlik azon, hogy egy-egy önkormányzat hogyan birkózik meg fenntartói kötelezettségeivel. A közoktatási törvény 2003. évi módosítása előírja a rendszeres fenntartói ellenőrzést és ennek nyilvánosságra hozatalát, ugyanakkor ezek az ellenőrzések nagyon gyakran kimerülnek a törvényességi felügyeletben és magának az ellenőrzésnek a részletes kifejtésében, az intézményi értékelések pedig a legtöbb esetben pusztán az intézményi önértékelésre alapulnak. Az önkormányzati minőségirányítási programok (ÖMIP) elkészítésére gyakran külső szakértőt kérnek fel. A hazai folyamatok azt mutatják, hogy az elszámoltathatóság és az arra épülő szervezeti tanulás keretei még nem igazán alakultak ki, vagy ha csírájában igen, nem töltődtek meg igazi tartalommal. Történtek erre próbálkozások,

mint például a Comenius 2000 program, illetve létező elem az országos minőségfejlesztés keretében megszervezett és működtetett országos mérés-értékelési rendszer. Ugyanakkor máig nem létezik rendszeres, standardokon alapuló külső intézményértékelés, holott az Európai Bizottság és a Tanács 2001-ben kiadott ajánlásainak (Recommendations, 2001) egyik központi eleme a külső intézményértékelés iskolai önértékelés számára nyújtott támogató szerepe. Magyarországon jelenleg az önértékelés külső támogatását egy piaci alapon működő tanácsadói réteg végzi.

Az európai országokban általában a fejlesztés és elszámoltathatóság kéz a kézben jár, bár országonként változó, melyik jut domináns szerephez. Európában az elszámoltathatóságot szolgáló tanulói teljesítménymérések nem annyira a pedagógusra, mint az intézmény egészére irányulnak. Magyarországon viszont az intézményi elszámoltathatóság – konkrét elvárt célkitűzések hiánya miatt is – nem létezik. Ugyanígy az evidenciákra alapozó fejlesztés sem jellemző. Miután akár az elszámoltathatósági kritérium, akár a fejlesztések evidenciára épülése konfliktusokat generál, hiszen a szereplők ezt bizalmatlanságként, vagy az intézményi autonómiába való beavatkozásként élik meg, ezért a domináns konfliktuskerülő magatartás egyben annak is gátat szab, hogy a szervezetek a hibáikból tanulva fejlődhessenek. Az iskola mint szervezet sem igen kedvez a szervezeti tanulásnak. Az ehhez való fontos elemek, mint az információk áramlása, a csoportmunka, az együttműködés, a nem hierarchizált kapcsolatrendszer, az intézményszintű kapacitásépítés, a teljesítményértékelésen alapuló visszajelzés mind-mind hiányoznak, vagy csak igen sporadikusan vannak jelen az iskolák életében. Az iskolák általában nem reflektálnak tevékenységükre, a visszacsatolási mechanizmusok képtelenek életre kelni a jelenlegi szervezeti struktúrákban. Nem véletlen, hogy a már meglévő kompetenciamérés eredményeinek felhasználása sem terjedt el széles körben, habár a mérést egyre többen fontosnak tartják. Érzik, hogy ez fontos lehet, de hogy pontosan hogyan is tanuljanak belőle, erre hiányoznak mind a szervezeti tanulás belső szervezeti feltételei, mind a külső segítő mechanizmusok. Az intézményfenntartók zömének az elsődleges elvárása az iskolák felé csupán annyi, hogy azok lehetőleg problémamentesen működjenek, s a civil közeg sem nyilvánul még meg tudatos fogyasztóként, nem lépnek fel megalapozott elvárásokkal. Ha nincsenek legitim elvárások, számonkérhető célkitűzések, akkor nem meglepő, hogy a fejlesztésekre szánt pénzek is igen alacsony fokon hasznosulnak. Vannak jó gyakorlatok, de ezek szigetszerűen működnek, nem tudnak ebben a közegben hatékonyan hasznosulni. A hazai problémák leginkább a szakmai elszámoltathatóság hiányával függenek össze.

Az elszámoltathatóság és fejlesztés egymásra épülése egyre erőteljesebb tendencia. Világszerte előtérbe kerülnek az „intelligens elszámoltathatósági rendszerek” (Hopkins, 2004.), melyek hatékonyan támogatják az iskolák saját fejlesztési erőfeszítéseit. Az európai országok többsége működtet valamilyen „intelligens” tanfelügyeleti rendszert. Így ezekben az országokban komoly tudás is halmozódott fel, hogyan lehet jobban csinálni, vagyis hogy mit kell csinálni ahhoz, hogy jobbak legyenek az iskolák. Magyarországon az elmúlt mintegy húsz évben ilyen irányú tudás nem igen halmozódott fel. Az intézményértékelési gyakorlat nem fog egyik napról a másikra professzionalizálódni, ehhez hosszú évek kellenek, valamint szisztematikus kapacitásépítés és fejlesztés.

Magyarországon nincsenek rögzített teljesítményelvárások az iskolával szemben, a standardok és evidenciák hiányában a szabályozási eszközök dominálnak. Azonban ezek működéséről sincs evidenciákra épülő, visszacsatolást lehetővé tévő értékelés. Az intézmények részéről görcsös félelem érzékelhető a megmértetés és az azzal járó esetleges negatív konzekvenciák miatt. A szervezeti tanulás nem kellő feltételei, valamint a külső

intézményértékelés eljárásrendje és tartalma standardizációjának hiányában akár károkat is okozhat a jelenlegi szabályozás, amely intézkedési terv készítését írja elő abban az esetben, ha a tanulói teljesítmények nem megfelelőek. Ugyanakkor nemcsak arról nincs igazán szakmai konszenzus, hogy milyen kritériumok mentén sorolhatók be az intézmények a különböző kategóriákba, de arról sincsen széles körű - hazai fejlesztési gyakorlatok hatáselemzésén alapuló - tudás, hogy hogyan is kell jobban csinálni. Az iskolafejlesztési tudás felhalmozása csak komoly kutatási-fejlesztési befektetésekkel képzelhető el.

Természetesen már az is szabályozó erejű lehet, ha az iskola teljesítményét bemutató megbízható adatok rendszeresen nyilvánosságra kerülnek. Az Egyesült Királyságban amennyiben a tanfelügyelet valamilyen területen gyengeségeket tár fel egy év után követő (follow-up) értékelésre kerül sor, amely azonban már csak a korábban gyengének ítélt területekre terjed ki.

Az elszámoltathatóságot és fejlesztést biztosító rendszer bizonyos elemei már léteznek nálunk is (intézményi önértékelés, fenntartói rendszeres értékelés elvárása, országos tanulói teljesítménymérés és az eredmények nyilvánossága). Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy ez kevés. Húsz év magára hagyatottság vagy „szabadosság” után szükség lehet egy, az Ofsted mintájára felépülő központi átfogó felügyeleti rendszerre. Az angol mintához hasonlóan célszerű lenne, hogy az az országgyűlés alá rendelt transzparens szervezetként működjön. A rendszeres intézményértékelésnek a szakma által is elfogadott standardokon kell működnie. Az intézményértékelésnek – az angol példa nyomán – egyaránt építenie kell az iskolai önértékelésre (amit szintén érdemes standardizálni), a tanulói teljesítményekre (módszertanilag megalapozottan és az iskola egyéb adottságait (település, szociokulturális összetétel) figyelembe véve), az osztálytermi megfigyelésekre, a szülők elégedettségét jelző adatokra, az iskola és környezete közötti kapcsolat és az intézményirányítás minőségére. Amennyiben az intézményértékelés rendszeres, standardokra épül és az eredmények nyilvánosak lesznek, úgy már maga ez a procedúra is hihetetlen erővel hathat az iskolák működésére. Érdemes egy hosszabb időn át pusztán a nyilvánosság erejét használni, és ez alatt komoly kapacitásépítést folytatni az iskolafejlesztési kompetenciák terén. Az iskolák csak akkor lesznek elszámoltathatóak, ha az elvárásokkal tisztában lesznek, munkájukról rendszeresen kapnak visszajelzést, és megkapják az esélyt, mind időben, pénzben és szakértelemben, hogy ha szükséges, javítsanak munkájukon. Ezek a feltételek viszont nem teremthetők meg egyik napról a másikra, ezért egy fokozatos és igen átgondolt építkezés szükséges.

Melléklet

1. melléklet

Őfelsége Fő Tanfelügyelőjének éves jelentése a 2006/07-es tanévről

Az éves jelentést azon adatok alapján állítják össze, amelyeket 2006 szeptembere és 2007 augusztusa között végzett felügyeleti látogatások során már az egyes iskolákról készült jelentésekhez is felhasználtak. Maga a jelentés nem nagy terjedelmű, azonban hatalmas melléklet állománya van, amely főként adattáblákból és diagramokból áll.

Minőség és standardok a gyermekellátás, iskolai oktatás, főiskolák, felnőttképzés és szakképzés terén

A rutin jellegű felügyeleti tevékenység és a rendszeres látogatások is nagyon sok adattal szolgálnak, melyek részletesebb információkat biztosítanak bizonyos tantárgyakról, illetve az oktatás aspektusairól. Egy-egy látogatás sokkal alaposabb információkat adhat, mint a tesztek, melyeket ugyan objektívebbnek gondolunk, de lehetnek nagyon kiragadottak is, míg a látogatás is lehet tárgyyszerű.

Kulcstémák

Az oktatás és a gyermekellátás három fő területét mutatja be a jelentés. Az első az a mód, ahogyan a különböző szolgáltatók és fenntartók növelni próbálják a gyerekek és az idősebb tanulók életesélyeit. A második terület azt mutatja be, hogy a gyerekek és fiatal felnőttek hogyan élik meg a XXI. század Angliáját, és az oktatás és nevelés hogyan járul hozzá személyes, kulturális és nemzeti identitásuk fejlődéséhez. A harmadik terület pedig az oktatás és képzés eredményességével foglalkozik, amit elsősorban a munka világába való belépésen mér le.

Főbb eredmények:

- Az Ofsted által végzett felügyeleti vizsgálatok és az összegyűjtött tények-adatok fényében egy döntően pozitív kép rajzolódik ki az oktatásról. A szolgáltatók nyújtói, az intézmények fenntartói legalább megfelelő jellemzést kaptak, ám nagy részük jó illetve kiváló.
- Sok tennivaló van azon a téren, hogy a munkaerő az országban birtokában legyen mindazoknak a készségeknek, melyek ahhoz szükségesek, hogy sikeresen boldoguljanak a XXI. század globalizált környezetében. A felügyelet eredményei azt mutatják, hogy távoktatással működő főiskolák kihívást jelentenek a hagyományos képzéseknek, és minthogy a felnőttkori szakképzés területe is növekedésben van, így nő a tanulási lehetőségek terjedelme.
- Az első tíz életévből hétben játszanak szerepet azok a gyermekellátó intézmények, melyek felügyeletét az Ofsted végzi. Ezek esetében legalább olyan fontos az, hogyan érzik magukat ott a gyerekek, mennyire élvezik, amit csinálnak, mint az, hogy hogyan

teljesítenek. Az iskolák nagy többségében az eredményes oktatás együtt jár a diákok jó színvonalú személyes fejlesztésével. Sok főiskolán is kiemelkedő minőségű a diákok személyes támogatása.

- A legkisebbek gondozását végző intézményektől a szakképzési intézményekig a felügyeleti jelentések azt mutatják, hogy nagy a különbség az előnyösebb többség és kevésbé előnyös helyzetben lévők között. Ez a különbség azonban csökkenthető kiváló színvonalú szolgáltatás nyújtásával, és azzal, ha az értékelés mindig alapos és korrekt.
- Nincs megfelelően kidolgozott fejlesztési terv azokra a diákokra, akik olvasási vagy matematikai alapkészségeik híján vannak.
- Annak ellenére, hogy a szociális ellátás sokat javult, a rászorulóknak esetében az oktatás még mindig nem teljesít megfelelően, ugyanis tudásukban és képességeikben hihetetlen mértékben vannak elmaradva társaiktól ezek a gyerekek.
- Túl gyakori az iskolákban, hogy a tanterv készítése nem teremt koherens kapcsolatot a különböző tantárgyi ismeretek között, és ez nem könnyíti meg a diákok dolgát.
- A nem megfelelő tényezők a középiskolák döntő többségében kiküszöbölésre kerültek.
- Azon napközök 85%-a, ahol az előző vizsgálat nem megfelelő minősítést eredményezett, mostanra legalább megfelelőt, illetve jobbat ért el.

Jó illetve kiváló minősítést kapott intézmények:

- A napközök 58%-a
- Az elemi iskolák 61%-a
- A középfokú iskolák 51%-a
- A főiskolák 61%-a
- A gyermekotthonok 54%-a (347 gyermekotthon közül, amelyek teljes felügyeleti vizsgálatára 2007 áprilisa óta sor került)
- A helyi hatóságok által biztosított gyermekellátó szolgáltatások 78%-a.

Nem megfelelő minősítést kapott:

- A napközök 4%-a
- Az elemi iskolák 5%-a
- A középfokú iskolák 10%-a
- A főiskolák 3%-a
- A gyermekotthonok 16%-a (347 gyermekotthon közül, amelyek teljes felügyeleti vizsgálatára 2007 áprilisa óta sor került)
- A helyi hatóságok által biztosított gyermekellátó szolgáltatások 2%-a.

http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2007/oct/annualreport0607.pdf

Adatok a Minisztérium honlapján

A Gyermek-, Iskola- és Családügyi Minisztérium (Department for Children, Schools and Families) honlapján (www.dfes.gov.uk) minden egyes intézményről találhatóak nyilvános információk. Példaként egy elemi iskola oldala álljon itt, illusztrálendő, hogy milyen jellegű adatok állnak az érdeklődők rendelkezésére.

Lacey Green Primary School

Barlow Road
Wilmslow Cheshire
SK9 4DP
Tel: 01625 525157

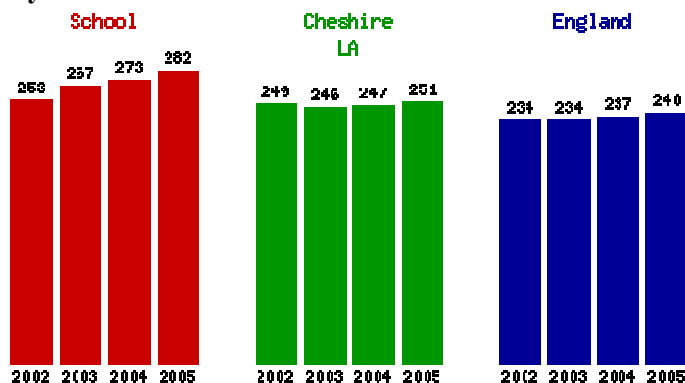
Háttér információk 2005	
A beiskolázott tanulók száma összesen (az összes korosztály)	210
SNI tanulók, hivatalos megállapítással: fő	2
SNI tanulók, hivatalos megállapítással: arány	1.0%
SNI tanulók, hivatalos megállapítás nélkül: fő	35
SNI tanulók, hivatalos megállapítás nélkül: arány	16.7%
Key Stage 2² teszt eredmények 2005	
Key Stage 2 teszt megírására kötelezett tanulók száma	34
Iskolai mobilitási indikátor ³	82%
Tesztelt SNI tanulók, hivatalos megállapítással: fő	0
Tesztelt SNI tanulók, hivatalos megállapítással: arány	0.0%
Tesztelt SNI tanulók, hivatalos megállapítás nélkül: fő	6
Tesztelt SNI tanulók, hivatalos megállapítás nélkül: arány	17.6%
Angol	
4-es vagy a fölötti szinten teljesítő diákok (%)	97%
5-ös szinten teljesítő diákok (%)	35%
Hiányzók illetve akik a tesztet nem írták meg (%)	0%
Matematika	
4-es vagy a fölötti szinten teljesítő diákok (%)	85%
5-ös szinten teljesítő diákok (%)	50%
Hiányzók illetve akik a tesztet nem írták meg (%)	0%
Természettudomány	
4-es vagy a fölötti szinten teljesítő diákok (%)	100%
5-ös szinten teljesítő diákok (%)	74%
Hiányzók illetve akik a tesztet nem írták meg (%)	0%
ÁTLAGPONTSZÁM ⁴	29.8

² Az angol iskolások 3 alkalommal írnak központi tesztet, 7, 11 és 14 éves korban. Itt a másodikról van szó, vagyis az iskola 11 éves tanulóinak eredményei láthatóak. Az értékelési rendszerről bővebben: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ExamsTestsAndTheCurriculum/DG_10013041

³ Az iskolai mobilitási indikátor azt mutatja meg, hogy a gyerekeknek hány százaléka járt az adott oktatási szakaszban végig a szóban forgó iskolába. Jelen esetben ez azt jelenti, hogy a tesztet megírt diákok 82%-a 7 és 11 éves kora között végig ebbe az iskolába járt.

Korábbi évek eredményei	
A három alaptantárgy aggregált eredményei 2002-ben	253
A három alaptantárgy aggregált eredményei 2003-ban	267
A három alaptantárgy aggregált eredményei 2004-ben	273
A három alaptantárgy aggregált eredményei 2005-ben	282
Hozzáadott érték	
Mért iskolai hozzáadott érték	101.8
Lefedettségi indikátor ⁵	100%
Iskolaköteles korúak hiányzása	
Iskolaköteles korú tanulók száma	190
Igazolt hiányzás	4.3%
Igazolatlan hiányzás	0.0%

Lacey Green Primary School



Key Stage 2 teszten 4-es vagy a fölötti szinten teljesítők arányának aggregált értéke az egyes években. (Az aggregálás itt az egyes tantárgyak százaléktételeinek összegét jelenti, így a maximum 300.)
Pirossal az adott iskola eredményei, zölddel a megyei és késsel az országos átlag.

http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/primary_05.shtml

⁴ Tanulónként 3 tesztponyszám összegezve a teljes évfolyamra és elosztva a diákok számával.

⁵ A lefedettségi indikátor azt mutatja, hogy a hozzáadott érték számításánál a tanulók hány százalékának tudták a Key Stage 1 teszt eredményeit felhasználni. Jelen esetben ez 100%, vagyis a hozzáadott érték kiszámításánál az összes diák adata rendelkezésre állt.

A módszertani kérdésekről bővebben: http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/primary_05.shtml

3. melléklet

Adatok az OFSTED honlapján

Amikor az OFSTED felügyelői meglátogatnak egy iskolát, egy levélben adnak rövid időn belül visszajelzést az iskola igazgatójának. Ez a levél nyilvános, bárki elolvashatja azt az OFSTED honlapján. Íme egy példa arra, hogy milyen jellegű információkat tartalmaz egy ilyen levél. Ennek a példánynak egyébként érdekessége, hogy olyan intézményről szól, ahol korábban problémákat diagnosztizáltak, és jelenleg szigorú fejlesztés folyik az iskolában, hogy eredményei javuljanak.

2008. március 31.

Mr. C Russell

Barton Junior School

Barton Road

Dover

Kent

CT16 2ND

Tisztelt Mr. Russell!

Március 18-19-i látogatásomat követően, melyre elkísért David Collard tanfelügyelő is, Ófelsége Fő Tanfelügyelője nevében megerősítem a főbb megállapításainkat. Ez a látogatás volt a második felügyeleti monitoring azóta, hogy az iskola 2007. júniusában a speciális mérések tárgyává vált. A részletes jelentést csatolom, a főbb megállapításaink pedig az alábbiakban olvashatóak.

Előrehaladás, a speciális mérések időszaka alatt – **jó**.

Előrehaladás az előző felügyeleti monitoring óta – **jó**.

Jelen levelet és a kapcsolódó jelentést interneten keresztül juttatjuk el Önhöz. Kérjük, hogy tájékoztassa a Regionális Tanfelügyeleti Szolgálatot, amennyiben bármilyen tévesztést fedez fel a jelenésben, a levél kézhezvételétől számított 24 órán belül.

A levelem és a jelentés másolatát eljuttatom a miniszterhez, a kormányzóság elnökéhez és a Kenti Oktatási és Könyvtárügyi Hivatal stratégiai igazgatójához.

Üdvözlettel:

Patricia Davies

Tanfelügyelő

Tribal Group

1-4 Portland

Square

Bristol

BS2 8RR

T 0845 123 6001

F 0845 123 6002

Jelentés a március 18-19-i második monitoring látogatásról

Tények

A tanfelügyelők látogattak tanórákat, tüzetesen megvizsgálták a diákok munkáját, a dokumentumokat és az értékelési és jelenléti információkat; találkoztak a fenntartó képviselőivel, a kormányzósági elnökkel, és a helyhatósági iskolafejlesztési tanácsadóval; valamint a Barton Junior School igazgatójával, az ő helyettesével, a tantárgyak felelőseivel és tanárokkal is.

Kontextus

2008. januárjától új igazgatója van az iskolának. Ezzel egy időben a korábbi ideiglenes igazgatóhelyettesi státusz állandóvá vált. A tanári karból egy fő távozott a legutóbbi monitoring látogatás óta, az óráit óraadói szerződéssel oldják meg. Matematikából új tantárgyi felelőst neveztek ki, aki áprilistól kezdi meg a munkáját.

Teljesítmény és standardok

Az iskola fenntartotta azt a fejlődést a tanulók előrehaladásában, amelyet az előző monitoring látogatáskor is tapasztalni lehetett. Növelték azoknak az óráknak az arányát, ahol a diákok jó tempóban haladnak a tanulásban. Az átfogó kép azt mutatja, hogy az előrehaladás felgyorsult a tanulók többsége esetében, leginkább angol nyelvből. A matematika teljesítmény is javulni kezdett, különösképpen a diákok biztos számfogalma és műveletvégzése terén. Az iskola nagyon helyesen tudatában van annak, hogy az eredményeinek további szilárdításáért még tennie kell, és viszonylag gyors fejlődésre van ahhoz szükség, hogy a múltbeli alulteljesítést képesek legyenek a tanulók behozni. A mérési eredmények azt mutatják, hogy elég nagy a különbség az előrehaladásban, nem csupán az évfolyamok között, hanem azokon belül is. Ez a nagyfokú különbség jellemzi a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat is, és ez az egyenlőtlenség gátló tényezőként lép fel.

A teljesítmény terén mutatkozó előrehaladás még túlságosan új keletű ahhoz, hogy a standardokra hatással legyen, így azok teljesítése meglehetősen alacsony szintű a hatodik évfolyamon, különösen természetismeretből. Az iskola jelenleg úgy egyensúlyoz, hogy erre a tantárgyra is nagyjából akkorra figyelmet fordítson, amennyi sürgősen szükséges annak érdekében, hogy a diákok átléphessék a szakadékokat, melyek a természettudományos tudásukban, készségeikben és megértésükben jelen vannak.

Személyes fejlődés és jólét

A hatévesek egy kisebb csoportját jellemző magatartási problémák az azonnal beavatkozásnak köszönhetően már korábban megoldódtak. Azonban ezek az incidensek kicsapásokat eredményeztek, amelyek eléggé elrettentő erejűek voltak ahhoz, hogy ilyet azóta sem kellett újra alkalmazni. A tanítás és a tanulás zavartalanul folyhatott tovább, nem jellemző a rossz magatartás. Valójában a legtöbb

órán a diákok érdeklődéssel és motiváltan dolgoznak, készségesen működnek együtt egymással a közös feladatok megoldásában. Úgy tűnik, hogy a tanulási környezet fejlesztése és az iskolai egyenruha bevezetése növelte a tanulók önbecsülését, és büszkévé tette őket az iskolájukra. A diákok tájékozottak, tudnak az iskolában zajló fejlesztésekről. Például ők maguk is beszámoltak arról, hogy a tanítás jobb lett és a munka rendszeresebb. A jelenlét aránya a mostani látogatás alkalmával alacsonyabb volt, mint a legutóbbi monitoring időpontjában, ám ebben a tanévben még így is sokkal magasabb, mint amilyen az elmúlt három évben volt. Az iskola továbbra is mindent megtesz, hogy a hiányzásokat visszaszorítsa, ehhez külső intézmények, szervezetek segítségét is igénybe veszi. A tanári karnak javult a kapcsolata azokkal a családokkal, ahol különösen magas a gyerekek iskolai hiányzása, rendszeresen találkoznak és ez az iskolai jelenlétre is jótékony hatással van.

A szolgáltatás minősége

A jó minőségű tanítás aránya nőtt a legutóbbi látogatás óta, mostanra az órák nagyobb részét ez jellemzi. Sokkal több a tanórán kívüli, a diákok érdeklődését lekötő tevékenység is, mint a legutóbbi alkalommal volt tapasztalható. A tanulók figyelmesen hallgatják a korban nekik megfelelő történeteket, és élénken olvassák is azokat. Élvezik a problémamegoldást, és a gyakorlati tevékenységeket, ami szintén értékes lehetőséget biztosít az egyéni tanulási készségek és habitus fejlesztésére. Az idő nagy részében a tanulók szorgalmasan és produktívan dolgoznak. Ugyanakkor nagymértékű különbségek maradtak meg a tanításban, ami azt jelenti, hogy a diákok még nem részesülnek következetesen jó és jobb haladást biztosító felzárkóztatásban. Alkalmanként a tanítás még mindig inadekvát, amikor például a tananyagot nem megalapozottan és világosan magyarázzák. Szintén hiányoznak azok a lehetőségek, amelyek növelnék a tanulók tudását és készségét például matematikából, annak ellenére is, hogy minden osztályhoz rendeltek és kineveztek tanulási segítőket, akik a tanulókkal kiscsoportokban foglalkoznak. Ennek az iskolának is lehetősége van hozzájutni azokhoz a pénzforrásokhoz, amelyeket az asszisztensek hiányának felszámolására különített el az iskolafenntartók szövetsége. Az iskola részt vesz még bizonyos olyan programokban is, amelyek a hiányzások visszaszorítását célozzák, és olyanokban is, amelyek a tanulási nehézségekkel illetve részképességzavar(ok)kal küzdő diákoknak nyújtanak segítséget. Az ilyen típusú programokban való részvételt a jövőben még növelni is szeretnék. Sok értékes támogatást és iránymutatást kapnak a helyi hatóságoktól, az iskolafenntartók szövetségétől, kivált abban a munkában, amit az iskola a tantervének átalakítása, megújítása, fejlesztése terén végez. Azok a tanárok, akik egy évfolyamon tanítanak, az óráikat közösen tervezik meg, és az idősebb, tapasztaltabb kollégák támogatják a fiatalabbakat, egyéni szinten is, ami szintén segíti a dolgok javulását.

Fontos hangsúlyozni, hogy az iskola jól azonosította azt a szakadékot, ami a diákjainak tudásában és képességeiben mutatkozik, és megvalósítható tervekkel rendelkezik a felzárkóztatásra. Azok a hiányzó elemek azonban, amelyek a matematika és a természettudományok terén fellelhetőek, továbbra is visszafogják a gyorsabb fejlődést. Miközben a többi évfolyamok esetében egy hosszú távú stratégiai terv kidolgozása lehet célravezető, a hatodik évfolyamon már nyárra rendelkezni kell olyan tervekkel, amelyek biztosítják majd, hogy a diákok természettudományos eredményei olyan mértékben feljavuljanak, hogy az országos tesztek mellett a középiskolában is képesek legyenek a tanulók a tőlük elvárható teljesítményt

nyújtani. Minden tanárnak továbbra is személyes felelősséget kell éreznie és viselnie a tanulók teljesítményének folyamatos értékelése, visszajelzése terén, mert az értékelésből származó információk nagyon fontosak, értékesek, azok segítik igazán a tanulók fejlődését, előrehaladását. Szükség van arra, hogy a standardokra nagyobb hangsúlyt helyezzenek, ezek teljesítésének igénye át kell, hogy hassa a mindennapos tanórai tevékenységet csakúgy, mint a témákat lezáró dolgozatok értékelését. Csak így lehetnek biztosak abban, hogy az elsajátított ismeretek, készségek pontosak, lehetővé teszik a standardoknak való megfelelést.

A 2007. júniusi látogatás alkalmával azonosított fejlesztési területeken az előrehaladról elmondható, hogy fejlődött a tanítás és a tanulás minősége, valamint a tanterv is. Az iskola következetesen dolgozik annak érdekében, hogy a standardoknak megfelelően teljesítsenek a tanulók, hogy gyorsítsák a diákok fejlődési ütemét, hogy megszüntessék a magatartási problémákat és az alulteljesítést is az ép (képességproblémákkal nem küzdő) diákok esetében. A felügyeleti értékelés minősítése: jó.

Iskolavezetés

Az iskola továbbra is számottevő segítségre számíthat a helyi hatóságoktól és az iskolafenntartók szövetségétől. A felújítási program jóvoltából megszépült az iskola épülete, az osztálytermek és a folyosók is frissen festettek, nagyon szépek. Ezek a fejlesztések is hozzájárulnak a morális fejlődéshez. A változás okozta bizonytalanságok mára elmúltak, az iskolai személyzet minden tagja pozitív, lelkes, és segít előremozdítani a dolgokat. A tanulók is érzik a különbséget az iskolai légkör és éthosz területén. A motiváltság és a produktivitás mostanra sokkal gyakrabban jellemzi már az órákat, mint korábban, és ezek a tényezők nagyon fontos alapot és ösztönzést biztosítanak a tanuláshoz. Az iskolai fejlesztési tervek frissítése megtörtént, annak érdekében, hogy azok reflektáljanak a jelenlegi körülményekre és prioritásokra, és világosan derüljön ki belőlük, hogyan fog az iskola fejlődni.

Kiemelkedően fontos, hogy az iskolán belül egy stabil vezetői kör dolgozik. A helyi hatóságoktól kapott támogatással a monitoring tevékenységet sikerült formalizálni. Ez a megközelítés lendületet biztosít az iskolafejlesztésben, emeli a tanítás minőségét és a tanárok is hálásak a szakmai visszajelzésekért. Kialakult a rendszeres óralátogatások beosztása, a rendszert már csak finomítani kell, így például az ellenőrzéseket robusztusabbá, gyakoribbá és perzisztenssé kell tenni, annak érdekében, hogy biztosítható legyen folyamatosan a jó színvonalú tanítás és tanulás. A hiányosságokat még mindig kezelik kellő szigorral, és nem követik nyomon a megoldások hatékonyságát. Ez pedig fontos lenne a problémák azonosításához és lehető legjobb megoldásához. Miközben a monitoring tevékenységek meglehetősen széles köre került bevezetésre, azaz sokféle módszert alkalmaznak, szükség lenne ezeknek a gyakoribb elvégzésére, hogy minél több adatot lehessen összegyűjteni az iskolai teljesítményről. Az új természettudományi tantárgyi felelős kinevezése alkalmat teremthet arra, hogy sokkal nagyobb figyelmet kapjon a természettudományok területének fejlesztése. Ezzel egy időben az iskola biztosította, hogy a matematika tantárgyi felelős, aki már otthonosan mozog az iskolában, folytassa ezt a munkát még egy évig. Az iskola tudatában van annak, hogy ezeken a területeken gyors fejlődést kell mutatnia.

Korai lenne még megítélni, de úgy tűnik, hogy az iskolafenntartók szövetsége értékes lehetőségeket biztosít a tanároknak, mégpedig abban, hogy olyan tanárokkal

oszthatják meg tapasztalataikat és beszélhetik át problémáikat csoportosan, akik egy másik iskolában ugyanabban a pozícióban dolgoznak. Ezek a találkozók lehetővé teszik, hogy a tanárok ötleteket cseréljenek, egymástól támogatást kapjanak munkájukhoz. Ugyanakkor pedig a felsőbb szervek is betekintést kapnak az iskolák világába, több ismeretük lesz arról, hogy mik is az igazi problémák egy iskolában, milyen szükségleteik vannak a tanároknak. Meggyőződhetnek arról, hogy a forrásokat a valóban szükséges fejlesztésekre fordítják, amellett, hogy az iskolák teljesítményét is megismerik persze.

A 2007. júniusi látogatás alkalmával azonosított fejlesztési területeken az előrehaladásról elmondható, hogy kialakult egy stabil iskolavezetői csapat, fejlődtek a vezetői képességeik, és támogatást is kapnak ahhoz, hogy egy dinamikus csapattal képesek legyenek az iskolai élet minden aspektusát fejleszteni. A felügyeleti értékelés minősítése: jó.

Külső támogatás

A helyi hatóságok támogatásának minősége és hatása az iskolára az előző látogatás óta javult. Jó ötletnek bizonyult a helyi hatóságnak az a kezdeményezése, hogy az iskolát az iskolafenntartók szövetsége, illetve az általuk biztosított pedagógiai szolgáltatások felé irányította. A segítség, amit egyik illetve másik helyről kap a Barton, nagyon jól kiegészíti egymást, és örömmel tapasztalható, hogy nem csak a helyi szervek, de a szövetség szaktanácsadója is valódi felelősséget érez az iskola fejlődésért.

A helyi hatóság jelentős munkája széles körben mutat hatást, és különösen értékesnek bizonyult a tantervfejlesztés támogatása terén. Ráadásul amellett, hogy tovább folytak a munkák az angol nyelvi és a matematikai tervekkel, a konzultáns már az új természettudományi szaktárgyi felelőssel is tudott együtt dolgozni, és azonosították a tanulói szükségleteket, módosították az intézkedési terveket és megtervezték konkrétan az előrelépést. Az információs és kommunikációs technikák területét szintén célba vették, ám ennek támogatása még kezdeti stádiumban van. Az iskolafejlesztési tanácsadó és az iskolavezetői csapat közös munkája segített nagyobb tapasztalatot szerezni és elfogadtatni, hogy a tanítás minősége folyamatos és nagymértékű figyelmet igényel, csak így lehet a minőséget arra a szintre fejleszteni, ami elvárható. A jó tanítás nagyobb aránya mutatja ennek a komoly munkának a hatását.

A további fejlesztés prioritásai

- A tanítás és tanulás nagyszabású, gyakori és folyamatos monitorozása, hogy biztosítva legyen a jó minőségű tanítás a lehető legrövidebb időn belül.
- Olyan fejlesztések, amelyek gyors javulást eredményeznek a matematika és a természettudományok terén.

A standardok teljesítése kapjon kiemelkedő hangsúlyt a diákok mindennapi munkájában ugyanúgy, mint a formális értékelés során, mert így biztosítható, hogy a teljesítmények állandóak és jók legyenek.

Felhasznált irodalom, források

www.ofsted.gov.uk

Davis, A. – White, J. (2001) Accountability and School Inspection: In: Defence of Audited Self-Review. *Journal of Philosophy of Education*, No. 4, pp 667-681.

Fielding, M. (2001) OFSTED, Inspection and the Betrayal of Democracy. In: *Journal of Philosophy of Education*, No. 4, pp 695-709.

Gilroy, P. – Wilcox, B. (1997) Ofsted, criteria and the nature of social understanding: a wittgensteinian critique of the practice of educational judgement. In: *British Journal of Educational Studies*, No.1, pp 22-38.

Hopkins, D.: Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/12.

Lee, J.-Fitz, J. (1997) HMI and OFSTED: evolution or revolution in school inspection. In: *British Journal of Educational Studies*, No.1, pp 39-52.

McLaughlin, T.H. (2001) Four Philoophical Perspectives on School Inspection: An Introduction. In: *Journal of Philosophy of Education*, No. 4, pp 647-654.

Recommendations of the European Parliament and the Council of 12. February 2001. on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education (2001/166/EC)

Richards, C. (2001) School Inspection: A Reappraisal. In: *Journal of Philosophy of Education*, No. 4, pp 655-665.

Trupp, M. (1998) Exploring the Politics of Blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. In: *Comparative Education*, No. 2, pp 195-208.

Winch, C. (2001) Towards a Non-Punitive School Inspection Régime. In: *Journal of Philosophy of Education*, No. 4, pp 683-694.