

Az oktatásmenedzsment alapvető jellemzői

Horváthová Kinga

Az oktatásmenedzsment az oktatásügyi szervezetek működésével foglalkozó tudomány és annak gyakorlata. Nincs egyetlen általánosan elfogadott definíciója, minthogy kifejlődése erősen kötődik több olyan szilárdan megalapozott diszciplínához, mint például a szociológia, a politikatudomány és a közgazdaságtan – fogalmaz Bush (1998).

A menedzsment mint tudományág eredete és bölcsője az USA-ban a 20. század első felében van. Alapjául a Taylor-, Fayol- és Weber-féle menedzsmentelméletek szolgálnak. Taylor „tudományos menedzsmentmozgalma” különösen hatott az oktatásmenedzsmentre is, különösen azok számára, akik ellenzik a menedzserszemlélet oktatásban való alkalmazását. A menedzsmentelmélet fejlődéséhez járult hozzá a francia Fayol, akinek „általános menedzsmentelvei” és menedzsmentfunkciói máig érvényesek. Max Weber elmélete a bürokráciáról szintén nem veszített aktualitásából. Mindezeket az elméleteket az oktatásügyön kívül fejlesztették ki, és iskolákra való alkalmazásuk nem sok sikerrel járt, sőt Szlovákiában máig nem honosult meg igazán.

Az oktatásmenedzsmentnek az önálló kutatási irányként való kifejlődése az Egyesült Királyságban a 20. század hatvanas éveinek végén következett be, és azóta gyors expanzió ment végbe benne. 1983-ban a minisztérium oktatási és tudományos osztálya egy olyan program támogatásáról döntött, amelyben iskolavezetőket képeztek ki menedzsmentre, valamint létrehozta a Bristol Egyetemen az Iskolai Vezetőképzés Országos Fejlesztési Központját (Bush 1998).

Az oktatásmenedzsment fejlődése szlovákiai viszonylatban viszonylag nehézkesen, javarészt az 1989-es évek után indult. Az addig történelmileg, politikailag és szakmailag honos oktatásirányítási elméletet kívánta volna az oktatásmenedzsment helyettesíteni, utalva ezzel az egész társadalomban lezajlott transzformációs folyamatokra és az azzal járó átértékelődés szükségességére. Ebben a transzformálódási szakaszban háromféle nézetet lehet elkülöníteni. Az első nézet támogatói helyeselték az *irányítás* fogalom mechanikus felcserélését a *menedzsment* fogalomra, sőt a két fogalmat ellentétes jelentésükben interpretálták (nálunk például Christenko 1994-ben). Álláspontjukat azzal indokolták, hogy a bürokratikus, centralizált, elavult rendszer negatívumait át kell minősíteni. Azonban nem számoltak azzal, hogy egy új fogalom bevezetése nem eredményezi magától érthetően a negatívumok kiküszöbölését és a rendszer jobbá tételét.

A másik nézetet támogatók azt vallották, hogy a menedzsment gazdasági területre való kidolgozása teljességgel ellentmond a közoktatás szükségleteinek, ezért nem lehet a menedzsmentet az oktatás területére alkalmazni semmilyen vonatkozásban (sok oktatáspolitikai és gazdasági ágban munkálkodó szakember is ezt vallja a mai napig). A harmadik érvrendszerben két külön ágazat fejlődött ki, amelyek az oktatásmenedzsmentet elhelyezik a menedzsmenttudományok között: az egyik az általános menedzsment egyik alkalmazási területének, míg a másik önálló, sajátos ismeretanyagot magában foglaló tudománynak tekinti (Bush 1998). A vélemények egyik csoportját Handy (Bush 1998 szerint) megközelítése prezentálja, aki hangsúlyozza, hogy a menedzsmentnek léteznek minden szervezeti felállásban használható általános alapelvei: az iskolának sok közös vonása van az olyan egyéb szervezetekkel, amelyek az embereket egy cél érdekében összehozzák, legyenek azok kórházak, vállalkozások vagy akár kormányhivatalok (ez a nézet Szlovákiában nem honosult meg, még csak vita tárgya sem volt).

Glatter (Bush 1988 szerint) az oktatásmenedzsmentet önálló, sajátos ismeretanyagot magában foglaló tudománynak tekinti, mivel azt vallja, hogy az oktatási intézmények alapvető dimenziókban különböznek másfajta szervezetektől, az oktatásirányítók számára szervezett képzést úgy kell összeállítani, hogy abban az ő vezetői munkájuk sajátosságai legyenek a meghatározóak. (Egyetértünk ezzel a megállapítással, és a *Szakmaiságra való törekvés – professzionalizmus* részben foglalkozunk is az iskolaigazgatók képzésével, annak alakulásával, jelen helyzetével.) Mi az utóbbi prezentált érvrendszer felé hajlunk, képviselvén azt a nézetet, mely szerint az oktatásmenedzsmentet önálló, sajátos ismeretanyagot magában foglaló tudománynak tekintjük (bővebben ez a téma egy különálló tanulmány tartalmát képezi, ld. Horváthová, 2006). De hangsúlyosan kiemeljük, kizárólagosan az alább felsorolt oktatási intézmények specifikumainak figyelembevételével úgy, ahogy nemzetközi viszonylatban Bush (1998), Szlovákiában Obdržálek (1999) fogalmazták meg:

1. Az oktatási intézmények céljait sokkal nehezebb definiálni, mint a kereskedelmi szervezetekéit. Az oktatásban nem a nyereségesség és a kibocsátás maximalizálása, vagy a termékválaszték bővítése a fő cél. Az iskoláktól elvárják, hogy egyéni képességet fejlesszenek, hogy a társadalom által elvárt értékeket és hiteket a gyerek nevelésén keresztül érvényesítsék. Ezek olyan célok, amelyek gyakran kerülnek konfliktusba egymással. A tanártól éppúgy elvárják, hogy legyen szociális munkás, gondnok vagy szülő-pótlék, mint hogy fejlessze a gyerek tanulási képességeit. A célok ilyen összetett csoportján belül a prioritások kijelölése tele van nehézségekkel.

2. Nagyon nehéz felmérni, hogy az oktatás elérte-e a céljait vagy sem. A kereskedelmi szervezetekben a siker pénzügyi értelemben mérhető, a hatás azonnali. Az iskolában a célok elérése hosszú folyamat, gyakran az iskolai tanulmányok befejezése után minősíthető az oktatási folyamatok hatékonyságának megítélése.
3. Az oktatási intézményekben a tanuló személye áll fókuszban. Ez is remthet konfliktushelyzeteket. A tanulókat lehet az iskola kliensének, de az iskoláztatás kimenetének is tekinteni. A kliensi viszonyoknak megvannak a maga jellemzői, melyeket az alábbiakban ismertetünk. Mint az oktatás-nevelési folyamat résztvevőire, a gyerekekre sok hatás terelődik: egyéni sajátosságok, családi specifikumok, társadalmi befolyás, tanári sajátosságok stb. Ez az emberi változékonyság figyelembevétele nehezíti az hatékonysági mutatók meghatározását.
4. Az iskolák vezetőinek és tanárainak egyaránt közös a szakmai háttere, viszonylag közös az értékvilága, képzettsége. Mint diplomások, a tanárok bizonyos autonómiát igényelnek az oktatás-nevelési folyamatban. Ráadásul a tanároknak képesnek kell lenniük arra, hogy részt vegyenek az iskolai döntéshozatalban, az igazgatóhoz hasonlóan.
5. A tanár és a diák közötti kliensi viszony sok tekintetben különbözik a más rendszerekre jellemző kliensi viszonytól. A pedagógusoknak rendszeres és kiterjedt kapcsolatrendszerük van tanulóikkal; éveken keresztül heti több találkozással. A tanulóknak viszont kicsi a lehetőségük arra, hogy megválaszthassák tanáraikat. A gyerekek legalább kilenc évet töltenek el egy oktatási intézmény tanulójaként, és el kell fogadniuk mindazt, amit a tanáraik választanak ki a számukra.
6. Az iskolában a vezető az oktatás-nevelési és egyben a vezetési folyamatok biztosítója (realizátora). Minél kisebb az iskola, az igazgatónak annál kevesebb ideje marad a vezetői tevékenység gyakorlására.
7. Az oktatási intézményeknek széttagolt szervezeti struktúrája van. Az iskolában zajló folyamatokra erős hatást gyakorolnak különféle csoportok. Ezek lehetnek politikusok, országos és helyi szintű oktatás-irányítók és tanfelügyelők éppúgy, mint szülők vagy érdekcsoportok. Az intézményeken belül bonyolult döntési pontokat jelentenek az iskola és részegységei: a tagozatok, épületek vagy akár a tanévek is. Ez a széttagoltság is nehezíti a vezetői döntéshozatal végrehajtását.

Az oktatásmenedzsment sokrétű kategória, melyet az iskolán belüli és kívüli rendszeralkotó elemek felől is, vagy/és az elemek közötti kapcsolatok szempontjából is lehet vizsgálni. Kétféle dimenziót tartalmaz. A vertikális dimenziót az irányítás egyes szintjei képezik – központi, területi, helyi és e szintek

felelősségi jogkörei. A horizontális dimenziót a közoktatási rendszer egyes alrendszerei alkotják: társadalom-politikai, pedagógiai, perszonális, jogi és igazgatási, gazdasági. A két dimenziót alkotó elemek kölcsönhatása az oktatási rendszerekben viszonylag nagymértékű és nem elkülöníthető.

Az oktatásmenedzsment specifikumait, főbb jellemzőit – Blížkovský (1997, 200) meghatározását véve alapul – a következő kategóriák alkotják: *vertikális és horizontális tagozódás (az oktatásmenedzsment vertikális és horizontális dimenziója), demokratizáció és decentralizáció, optimalizáció, önszabályozásra és önrendelkezésre való irányultság, szakmaiságra való törekvés – professzionalizmus.*

Az iskolák működését és fejlődését három alapvető pillér teszi lehetővé: a pedagógus, aki az oktató-nevelői tevékenység kulcsfontosságú szereplője; az iskolaigazgató, aki az iskolában zajló folyamatok felelőse; és az iskolát támogató környezet – a fenntartó és az oktatáspolitikai tevékenysége. E tanulmányban mindhárom pillért megközelítvén betekintést nyújtunk az oktatásmenedzsmentet jellemző kategóriák analizésébe.

1. Az oktatásmenedzsment vertikális dimenziója

A tanulmány első három fejezetében eltekintünk a fentebb említett három pillér (pedagógus, igazgató, fenntartó) pontos analizésétől, mivel ezekre a kategóriákra úgy tekintünk, mint az egész közoktatási rendszerben végbemenő alapvető tendenciákra.

Az oktatásmenedzsment vertikális dimenziója alatt értjük az egyes irányítási szintek létezését. E szintek alakulása függ az adott állam történelmi, kulturális, szociális, politikai háttérétől, befolyásolják az adott ország hagyományai és preferált értékrendszere is.

Az oktatásmenedzsment vertikális dimenzióját az adott állam közigazgatási rendszere képezi. A közigazgatás olyan szervezetrendszer, amely alapvető funkciója a törvényhozó szervek által meghatározott feladatok közhatalommal és egyéb szervezési eszközökkel történő végrehajtása. A közigazgatásnak két alrendszere van. Az egyik az államigazgatás, a másik a helyi közigazgatás. Egyik a másiktól viszonylag független, nincs köztük alá- és fölérendeltségi viszony, a közös (átfedő) területüket a közügyek és a partneri együttműködés jellemzi. Az államigazgatás valójában egy hierarchikusan felépített szervezeti rendszer. Ez a rendszer állami feladatokat lát el. Jogszabály ill. felettes szerv által meghatározott önálló feladat-, hatás- és döntési jogkörrel rendelkezik. Az önkormányzati közigazgatási szervek a helyi közügyek ellátását hivatottak kezelni, amelyeket saját törvényi és feladatmeghatározással végeznek. Az önkormányzati közigazgatási szerveknél nem létezik alá- és fölérendeltségi viszony.

A közigazgatási szerveket az illetékességük szerint csoportosíthatjuk központi (országos) szervekre, területi (régió, megye) szervekre és helyi illetékességű szervekre.

A központi szerveket a kormány (kormányhivatal) és a minisztériumok képezik. Szlovákiában a közoktatásért felelős közigazgatási intézmények szintjei a következők: kormány és az oktatási minisztérium, kerületi tanügyi hivatal, a kerületi önkormányzat tanügyi hivatala, a helyi önkormányzat tanügyi hivatala, iskola.

A kormány az államigazgatási szervezet csúcsán álló, testületi jelleggel működő szerv. A kormányzati tevékenység körébe tartozik a kormányprogram kidolgozása, társadalmi, gazdasági tervek kidolgozása, továbbá biztosítja a törvények végrehajtását, védi az alkotmányos rendet, gondoskodik az állampolgári jogok érvényesüléséről. Államigazgatási irányítási tevékenysége körében a minisztériumok és az az alá rendelt szervek irányításával foglalkozik.

A minisztériumok feladatai a kormány-előterjesztések készítése, jogszabály-előkészítés, ágazati stratégia kidolgozása, jogalkalmazó, irányító, felügyeleti, ellenőrzési feladatok ellátása, nemzetközi kapcsolatok kialakítása és a civil szervezetekkel való kapcsolattartás. Az oktatási minisztérium az oktatás területén gyakorolja a fentebb említett feladatokat és jogköröket.

Az államigazgatás területi szervei az illetékességi területük alapján lehetnek körzeti, megyei vagy regionális jellegűek. A területi államigazgatási szervek feladat ill. hatásköre egy-egy igazgatási ágazathoz kötődik, irányításukat valamelyik minisztérium, illetve a kormány- vagy központi hivatal látja el. A közoktatás szemszögéből Szlovákiában ezt a kerületi tanügyi hivatal gyakorolja. Az oktatási minisztérium és a kerületi tanügyi hivatal között direkt utasítási jogviszony van; az önkormányzatok felé a minisztérium ilyen jogkörrel nem rendelkezik. Albert (2007b, 15) szerint talán ez a magyarázata annak, hogy a hatalom igyekszik megtartani a rendszerben a kerületi tanügyi hivatalokat (ezt nevezzük dekoncentrációnak, mikor is a hatalom nem válik meg központi irányításának elveitől, stratégiáitól, elképzeléseitől, formáitól, hanem átruházza ezt az alacsonyabb szintű, de közvetlenül a minisztérium alá rendelt intézményre). A kerületi tanügyi hivatal I. és II. fokú államigazgatási eljárási hatáskörrel is rendelkezik. Az I. fokú államigazgatási eljárási hatáskörben a külföldön szerzett képzést igazoló dokumentumok elfogadásáról dönt. II. fokú államigazgatási eljárási hatáskörben azokban az esetekben dönt, amikor az I. fokon a község (vagy a megyei önkormányzat) határozott (ez a kötelező iskolalátogatás megszegését képező esetekre vonatkozik), és azokban az esetekben, amikor az I. fokú döntést azok az intézményigazgatók hozták, akiknek a fenntartója a kerületi tanügyi hivatal vagy az a község, amely nem nyilvánul iskolai hivatalnak. Továbbá ellenőrzi a községek és a kerületi önkormányzat oktatással kapcsolatos tevékenységét (és egyéb törvényből adódó jogkörrel van felruházva, amelyeknek mi most nem szentelünk figyelmet).

A kerületi önkormányzat II. fokú államigazgatási eljárási hatáskörrel rendelkezik azokban az esetekben, amikor az I. fokú államigazgatási hatáskörrel az általa fenntartott iskola igazgatója rendelkezik (ezek a középiskolák és a gyakorlati képzés központjai), és természetesen ellát egyéb fenntartói feladatokat is.

Az államigazgatási eljárás I. fokát az iskola igazgatója gyakorolja.

A helyi önkormányzás a helyi közügyek önálló, demokratikus intézése, a helyi közhatalomnak a lakosság érdekében történő gyakorlása. A helyi önkormányzás joga az érintett választópolgárok közösségét illeti meg. Szlovákiában városi ill. községi és megyei önkormányzatok léteznek. A települési önkormányzatok kötelező közoktatási feladatai közé tartozik az óvodai nevelés, az alapfokú oktatás, az egészségügyi és szociális alapellátás, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása. A megyei önkormányzatok kötelező közoktatási feladatai közé tartozik a középiskolai ellátás biztosítása.

A szlovákiai közigazgatási rendszer alakulásánál tekintsük át az 1989-es változás utáni jellegzetességeket. Az 1990-ben elfogadott közigazgatási törvény keretet adott az oktatásügy ágazati irányításához azáltal, hogy létrehozta a járási tanügyi hivatalokat. Ezek a hivatalok az oktatási minisztérium alárendeltjei voltak, és biztosították az iskolák személyi, materiális, pénzügyi, szakmai ellátottságát. A területi irányítás erősségei közé tartozott a szakmaiságra való irányultság, a pénzügyek effektív és egyenes úton történő elosztása. Kritizálták viszont a közoktatás társadalmi elszigeteltségét. Erre reagált a közigazgatási reform 1996-ban, amely által létrejöttek a (újonnan alakultak a már történelmileg jól bevált, centralizált rendszerre utaló) kerületi és járási hivatalok, és a közoktatást érintő ügyeket az iskolaügyi szakosztály intézte. Ezt a közigazgatási modellt nevezzük területi modellnek, mert a területi közigazgatási szervezetbe besorolást nyert a mindenkit érintő iskolaügyek intézése (irányítása). A későbbi évekre és a későbbi oktatáspolitikai igyekezetekre a decentralizálási folyamatok elkezdése volt a jellemző, főleg az európai struktúrákba való besorolásunk eredménye- és következményeképp. Ennek előfeltétele volt a 2001-ben elfogadott kompetencia-törvény, és utána az 596/2003-as közigazgatási törvény, amely megalapozta a mai közigazgatás rendszerét és jelen, mondhatni decentralizált modelljét (erről bővebben a *Demokratizáció és decentralizáció* részben).

2. Az oktatásmenedzsment horizontális dimenziója

Az oktatásmenedzsment horizontális dimenzióját az egyes alrendszerek képezik: társadalompolitikai, pedagógiai, perszonális, jogi és igazgatási, gazdasági.

Ezt a fejezetet a társadalompolitikai alrendszerrel kívánjuk bevezetni, mert véleményünk szerint ezek a tényezők a többi alrendszerre is nagymértékben hatnak, sőt befolyásolják azok alakulását. Egyben magyarázatot szeretnénk adni a terjedelmesebb tartalmára, amihez azért folyamodtunk, mert itt komplex betekintést nyújtunk az adott alrendszerbe, miközben a többi alrendszer részletesebb leírásával a tanulmány egyes fejezeteiben is foglalkozunk.

A társadalompolitikai alrendszer közvetíti a társadalom és az iskola közötti kapcsolatot. A kapcsolat az oktatás-nevelés tartalmán keresztül valósul meg, amelyben a társadalom elvárásai fogalmazódnak meg az iskolával szemben, konkrétan azok a kompetenciák, amelyek a társadalom számára fontosak a fejlődése érdekében. A társadalmi rendszer különböző csoportokból tevődik össze, például politikai pártokból, egyházakból, érdekcsoportokból, amelyek szeretnének hatást és befolyást gyakorolni az iskolákra, az oktatás-nevelést érintő döntéshozatalra. Az oktatási rendszer szempontjából az a leglényegesebb, milyen az oktatáspolitikai álláspontja az oktatási rendszerrel kapcsolatban. Értjük ezalatt azt, hogy milyen a politikai hatalom reprezentánsainak az irányultsága, értékrendszere, közoktatási prioritásai stb. Az utóbbi húsz évben tanúi és részesei voltunk a közoktatási szférában végbemenő számtalan változásnak. Ezek az aktuális politikai hatalom oktatási preferenciái tükrében történtek. Szlovákia oktatáspolitikai reformjaira a lassúság, a reformi célok hiányos kitűzése, az érdekek ellentétes képviselése, a politikai hatalom tagoltsága (Kosová–Porubský 2011, 34) a jellemző, amelyek negatívan érintették a reformok születését és kimenetét.

A továbbiakban rövid történelmi áttekintést kívánunk adni a szlovákiai közoktatási reformok történéseiből. A Kosová–Porubský (2011, 41) szerzőpárosra támaszkodva a közoktatási reform négy fázisát különböztethetjük meg. Az elsősre, a dekonstrukcióra, Szlovákiában az egység volt a jellemző. Ez a fázis a 89-es forradalom után állt be (behatórolva az 1992-es évvel), és az oktatáspolitikai reform minden aktorának (állampolitika, pedagógusok, nyilvánosság) a leköszönő rendszer formális és reális törlése volt a célja. Ezt az állítást igazolják Perhács (2003, 39) szavai: „A történelmi és dialektikus materializmus, valamint az ateista nevelés helyett fokozatosan teret kapott a nevelés filozófiájának pluralizmusa mind a pedagógiában, mind az iskolában.” Történt ez a törvények módosításával (pl. 89/1984), új törvények beiktatásával (pl. 542/1990 – közigazgatási törvény), a kurrikulum módosításával (azon tantárgyak kivonása, amelyek az elmúlt rendszer ideológiáját hangoztatták). Elkészült az első olyan dokumentum, amely az oktatási rendszer fejlődését kívánta megfogalmazni (1990 – *Duch školy*), rövid idő után követte az Oktatás újítása és további fejlődése (1991) című dokumentum, amelyet már nyilvános vita kísért és véleményezett. Sajnos egyik dokumentumra sem figyelt fel kellőképpen a politikai hatalom és a törvényhozás.

A második fázis a parciális stabilizáció elnevezést viseli. Időrendbeli besorolása nagyjából az 1992–2001-es évekre tehető. Erre az időszakra az ellentétes politikai kívánalmak voltak a jellemzőek (nacionalizmus és elszigeteltség versus europeizáció és nyitottság), és ezek függvényében az oktatáspolitikai képviselői részéről az oktatási reformok stagnálása. Pozitívumnak tekinthetők viszont azok a pedagógusok és intézmények szintjén történő kezdeményezések, amelyeknek nemzetközi vonatkozásaik is voltak. A tanítók önkéntesen, kezdeményezőleg együttműködtek a külföldi iskolák igazgatóival, tanítóival,

képzésekre, tanulmányi utakra jártak, igyekezvén a saját iskolájukban alkalmazni az innovációkat, alternatív oktatási koncepciókat. Ezek az igyekezetek oly erősek, intenzívek és véleményformálóak voltak, hogy természetesen átvetültek a *Konstantín* (1994) elnevezésű stratégiai oktatásfejlesztési dokumentumba, amely nemcsak a szlovák oktatásügy vízióját fogalmazta meg 10 évre előre, de a célok elérését segítő lépéseket is felvázolta. Végeredményben azonban ezt a dokumentumot sem fogadta el a politikai hatalom, aminek következményeképp a pedagógustársadalom nagyot csalódott.

A harmadik fázist rendszer-rekonstrukciónak nevezzük, amely kezdete az ezredforduló éveire tehető. Más transzformálódó rendszereknél erre a fázisra az a jellemző, hogy állami oktatásfejlesztési program elfogadásával kezdődik, amely a programban megfogalmazott gondolatokra, stratégiai tervekre támaszkodva adekvát törvényhozással folytatódik. Az ezredfordulón álló Szlovákiára a politikai hatalom stabilizációja és a gazdasági mutatók javulása volt a jellemző. 2001-ben ismételten nyilvános vita tárgya volt egy oktatásfejlesztési dokumentum, amely a *Milénium* nevet viselte. Ezt a dokumentumot 12 év után végre a parlament is elfogadta. Nagy változás ment végbe a társadalomban és az oktatási rendszerekben, és nemcsak deklaratív formában, hanem tényleges reformban. Ennek alapjául az 596/2003-as közigazgatási törvény szolgált. Elindult a decentralizációs és demokratizációs folyamat, az uniós dokumentumokkal összhangban. A harmadik fázis végének a közoktatási törvény (2008) elfogadását lehet tekinteni azért, mert kitért az oktatás tartalmát szorgalmazó átalakulásra.

A negyedik, implementációs fázisba vagyunk most. Ezt a fázist úgy értelmezzük, mint a reformgondolatok gyakorlatba való átültetését, amely akkor teljesedik ki, ha minden iskolában minden pedagógus elfogadja és alkalmazza. Pár szóval szeretnénk kitérni a közoktatási törvény implementációjára. Szlovákia specifikuma, hogy egy ilyen volumenű törvény elfogadását és implementációját nem előzte meg nyilvános szakmai véleményezés, modelliskolákban való tesztelés, visszacsatolással járó átértékelés (mint például Csehországban, ahol ez a folyamat 4 évig tartott), sőt aránytalanul rövid idő telt el a törvény elfogadása (2008. május) és érvénybe lépése (2008. szeptember) között. Ennek következményeként a pedagógusok és az iskolák nem tudtak kellőképp azonosulni a tartalmával, nem volt idő, de hatalmi akarat sem, a pedagógusok felkészítésére, átképzésére, a hibák kiküszöbölésére stb. Az viszont dicséretes, hogy új jogi norma lett elfogadva, amely eddig nem létező törvény formájában foglalkozott a pedagógus és szakmai dolgozókkal. Bevezette többek között a pedagógusok karrierfokozatát, kategóriákba sorolását, továbbképzésük kötelezővé tételét, a továbbképzési kreditrendszert, de figyelmen kívül hagyta sok esetben a tanárok eddigi innovatív igyekezetét.

Összegezve az oktatáspolitikai célok és problémák szempontjából rámutatunk néhány olyan fontos kiváltó tényezőre, amelyek mindmáig befolyásolják a szlovákiai közoktatás tartalmi, szervezeti, strukturális és egyéb reformját. Az egész folyamatra ráhat a politikai hatalom gyakori cserélődése, amely ráadásul eltérő politikai nézeteket vallott, a társadalomba erősen beivódott centralizációs tradíció nehézkes átértékelése. Továbbá az objektív kutatási elemzések hiánya, a részleges törvényhozás, amely parciális szempontokat és nem az oktatásügy egészét érintik, ezek is hátráltatják a reformok bevezetését és az oktatásügy fejlődését.

A *pedagógiai alrendszer* az oktatásmenedzsment leglényegesebb alrendszerei közé tartozik. Ez az alrendszer biztosítja az iskolák számára az alapvető oktatás-nevelési (küldetési) folyamatok optimalizálását és fejlesztését (erről bővebben a *Szakmaiságra való törekvés – professzionalizmus és az Optimalizáció* részben).

A *perszonális alrendszer* szerepe a perszonális feltételek biztosítása az oktatási rendszer fejlődése érdekében. Nagy szerepe van itt a pedagógusok képzésének, a pedagógusok felkészítésének a megváltozott tanári szerepre, a kompetenciaalapú oktatásra. Ennek függvényében fontos szerepe van az igazgató humán erőforrás menedzsmentjének is, mert az ő feladata az iskola céljai elérése érdekében a pedagógusok alkalmazása (ez nem érinti az óvodákat, melyek nem rendelkeznek jogalanyisággal, mert ez esetekben ezt a szerepet a fenntartó végzi). Ehhez járul hozzá a pedagógusok motiválása, ellenőrzése, értékelése, továbbképzése, szakmai fejlődése.

A *jogi és igazgatási alrendszer* biztosítja az oktatási rendszer számára a teljes körű legislatív háttérrel, amely a zökkenőmentes működést biztosítja és a fejlődést kezdeményezi. (A szlovákiai iskolarendszerrel kapcsolatos legislatív kérdésekkel fentebb a *Társadalompolitikai alrendszerben* foglalkoztunk.) Az igazgatást az államigazgatás egyes szintjei végzik a törvény által szabott kereteken belül.

A *gazdasági alrendszer* feladata a gazdaságossági mutatók, kritériumok betartása, a köztulajdon fejlesztése, kímélése, gyarapítása. Gyakran megfigyelhetjük, hogy a gazdasági alrendszer egészének sokkal több figyelmet szentelnek az államigazgatás szervei, mint az iskola küldetését biztosító *pedagógiai alrendszernek*. Nem közhelynek szánjuk, de hangsúlyozzuk, hogy az iskola nem gazdasági intézmény, nem nyereséget produkál, hanem közintézmény, amelynek küldetése az oktatás-nevelési folyamatok intézményes biztosítása. Az iskola hatékonyságát a tanulók kompetenciái arányában kell vizsgálni. Ezért az iskolák létezéséről kizárólagosan a pénzügyek szemszögéből dönteni szűk látókörű, egyben ellenkezik a kor humanizációs és demokratikus elveivel. Az igazság viszont az, hogy az oktatásra szánt pénzügyösszeg Szlovákiában jóval alacsonyabb, mint más európai tagállamokban (ld. még Kosovát–Porubskyt 2011, 134).

3. Demokratizáció és decentralizáció

A demokrácia kifejezést az i.e. V. században kezdték el használni; szemantikai értelemben a nép (*demosz*) hatalmát (*kratosz*) jelenti. Az ókori görög demokrácia koncepciója az állampolgárok politikai életben való közvetlen részvételét jelentette. A modern demokrácia szakított a közvetlen részvétel elvével, helyette a képviselők útján való kormányzásra épített (Csicsmann 200, 23). Az író rámutat, hogy a *demokrácia* fogalmát célszerű megkülönböztetni a *demokratikus* kategóriától – az utóbbi nem arra keresi a választ, hogy mi a demokrácia, hanem a demokrácia mélységére és minőségére kérdez rá. Ezzel az értelmezéssel egyetértvén az iskolai demokratizálódás folyamatára koncentrálunk a továbbiakban.

Az iskolai *demokratizáció* alatt a szereplők széles körű aktív részvételét értjük a oktatás-nevelést érintő folyamatokban. A szlovákiai viszonylatoknak megfelelően ez a részvétel az iskolai önkormányzati szervek keretén belül valósul meg. Az 1990-ben érvénybe lépő közigazgatási törvény szerint az önkormányzati szervek az iskolatanács és a kerületi iskolatanács voltak, amelyek véleményezték a közoktatási intézmények, a tanügyi hatóságok és az intézményfenntartók tevékenységét. Ha összehasonlítjuk a küldetésüket és szervezeti felállásukat a ma érvényben lévő jogszabályi helyzettel, észlelünk pár elmozdulást, de mondhatjuk, hogy a demokratizációs folyamatok elmélyítése irányába. Az önkormányzati szervek szervezeti felbontása kibővült (596/2003 törvény) – létrejött az iskolatanács mellett a városi iskolatanács és megyei iskolatanács, és egy teljesen új, a változások utáni jogszabályban először kodifikált diáktanács. Ezek a szervek képviselik ma is a tanulókat, szülőket, pedagógusokat és az iskolai alkalmazottak érdekeit, valamint továbbra is véleményezik és értékelik a közoktatási intézmények, a tanügyi hatóságok és az intézményfenntartók tevékenységét. Nem utolsósorban társadalmi ellenőrzést is gyakorolnak (Albert 2007b, 27; Horváthová 2010, 46).

Az *iskolatanácsok* nélkülözhetetlen elemei a közoktatás-irányítási rendszernek, és nélkülözhetetlenek az iskolák effektív működése és fejlődése szempontjából is. Véleményt nyilváníthatnak az intézmény működésével kapcsolatos valamennyi ügyben, továbbá javaslattételrel élhetnek minden lényeges kérdésben, de legfontosabb szerepüket az igazgatóválasztásánál tölti be, mivel az iskolatanács e tekintetben a választótestület (596/2003 közigazgatási törvény). Ezzel a lényeges szerep- és feladatkörrel a mai iskolatanács meghatározott esetekben döntési, illetve egyetértési jogot is gyakorol (viszonyítva az 1990-es törvényhez, amikor az akkori iskolatanács ezt a jogot nem gyakorolta).

Az iskolatanácsok a *decentralizált* oktatási rendszerek elemeit képezik. A decentralizációs folyamat (a központi irányítás alacsonyabb igazgatási szintekre való átadása) a szlovákiai közoktatásban már 1991-ben kezdetét vette a jogalanyiság odaítélésével az alapiskoláknak, folytatva az 1996-ban végbemenő közigazgatási reformmal; a decentralizáció azonban igazán csak a 2001-ben

elfogadott kompetencia-törvény és az utána elfogadott 596/2003-as közigazgatási törvénnyel indult el. Ezek a jogszabályok biztosították az iskolák tényleges nyilvános közoktatási intézménnyé való átalakulását úgy, hogy az állam az iskolák irányítását átadta a választott helyi önkormányzatoknak. Ezáltal az iskolák létrehozása, az iskolák irányítása, az iskolák fejlődése és az iskoláztatásról való gondoskodás ott történik, ahol az a legközelebb van a gyerekekhez – a községben, városban, megyei székhelyen. A decentralizációs folyamatok a fiskális decentralizációval folytatódtak a 2004-ben elfogadott iskolák finanszírozásáról szóló törvénnyel, majd a 2008-ban elfogadott közoktatási törvény decentralizálta a kurrikulumot is.

A decentralizációs folyamatok gyakran nehézségeket és diszharmóniát teremtenek a központi irányítási szervek és a regionális ill. helyi önkormányzatok között. Ennek okai a szakmaiság, a professzionalizmus és a politikai nézetek (politikai hatalom gyakorlása) közti kompetenciák túllengésében van, amelyek határát nehéz definiálni. A szakma előljárói egyetértenek abban (Obdržálek 2002; Halász 1998; Bacík 1995; Kosová 2011), hogy a decentralizációs folyamatokkal a politikai hatalom az irányítási és igazgatási folyamatok demokratikus jellegét kívánja fokozni, továbbá az iskolák effektivitását és a nyilvánosság bevonását az iskolák működésébe, irányításába a fejlesztésük érdekében.

4. Optimalizáció

A közoktatási rendszer irányításának legalapvetőbb meghatározása és egyben igyekezete az optimalizációra való törekvés. Ha optimalizálunk, akkor a legjobb hatásfokra törekszünk (Bakos 2002, 472). Ez az eljárás mód az iskolákra és annak rendszerére is vonatkozik.

Az *iskola* az egyén és a társadalom fejlesztésében egyaránt kulcsfontosságú szerepet tölt be. Éppen ezért fontosnak tartjuk annak felismerését, hogy az iskola fejlesztő hatásának erősítésére fókuszálva keressük ennek a hatásnak az optimális lehetőségeit. Az iskola optimalizálásánál nélkülözhetetlen az iskola időszerű funkcióinak, céljainak és az ezek eléréséhez tudatosan meghatározott forrásoknak a felhasználása. Az Európai Unió és az egyes tagállamok főleg saját oktatáspolitikai dokumentumaikban tükrözik azokat az elvárásokat, amelyeket az iskolákra fektetnek a gyermekek életre való felkészülése szempontjából. Az iskola alapvetően olyan módon teheti optimálisabbá saját működését, ha figyel ezekre az elvárásokra, és igazodik hozzájuk (Bábosík, I. – Bábosík, Z. 2008, 350). Nem kevésbé fontos szerepük az iskola optimalizálásánál a *pedagógusoknak* van. A pedagógusok tevékenységét hatékonyabbá, az uniós valósághoz közelítővé alakíthatják a tanárképzés és -továbbképzés során is gyakorolt felkészítési mechanizmusok, amelyek a tanári kompetenciák kiépítésére koncentrálnak (bővebben erről a *Szakmaiságra való törekvés – a professzionalizmus* alfejezetben).

Nem feledkezhetünk meg az iskolavezetés, az iskolairányítás optimalizációjáról sem. Az *iskolaigazgató* ebben a folyamatban kulcsfontosságú szerepet tölt be, mert az ő feladata kiépíteni az utakat (módszereket, eljárásokat, folyamatokat), amelyek az iskola további működésére és fejlesztésére irányulnak. Szem előtt kell továbbá tartania azt, hogy az iskolai szervezet legfontosabb és nélkülözhetetlen energiaforrása a pedagógus szellemi tőkéje. Ennek a tőkének a kihasználása nagymértékben függ a tanár motiváltságától, a munkahelyi körülmények minőségétől, és attól, hogy a vezető milyen mértékben tud figyelni az egyénre. A vezető alapvető feladatai közé tartozik a tanár menedzselése olyan irányban, hogy az iskola és a vezetés egyaránt hatékony legyen.

A kevésbé népszerű eljárások közé tartozik a *politikai hatalom*, beleértve az *iskolafenntartók* optimalizációra való törekvése, amely alapja az iskolai hálózat optimálissá tétele (iskolák összevonása, képzések csökkentése, alkalmazottak elbocsátása, iskolák megszüntetése stb.) a gazdaságossági mutatók javítása érdekében.

5. Önszabályozásra és önrendelkezésre való irányultság

A szabályozás és a szabályozó rendszerek vizsgálata az 1970-es években kezdődött a rendszerelmélet (Ludwig von Bertalanffy) és kibernetika (Norbert Wiener) megjelenésével (Horváthová–Manniová 2008, 37). A rendszerelmélet alapján a különböző rendszerek a bemenet (információ, feltételek, dolgozók) és kimenet (termék, szolgáltatás) révén valósítják meg az információáramlást, amelyben a legfontosabb tényező a visszacsatolás. A visszacsatolás révén valósul meg a rendszer szabályozása, ezáltal kerül összehasonlításra a tervezett és a megvalósult végtermék. Az iskola, illetve maga az oktatás/tanulás is egyfajta rendszernek tekinthető, amely az iskolai hatások, a tanulók személyisége, a pedagógus hatása és a társadalmi környezet kölcsönös szabályozása által működik (Molnár 2009, 343).

A rendszerelmélet megjelenésével az oktatási tényezőket (a tanítás-tanulást, a tanulókat, tanárokat stb.) nem önmagukban elszigetelt jelenségként értelmezték, hanem egymásba kapcsolódó rendszerekként, amelyek a szabályozás révén alkalmazkodtak, adaptálódtak egymáshoz, a környezeti változásokhoz. Ez döntő változásokat eredményezett, és a szabályozás, illetve a visszacsatolás fogalma központi jelentőségűvé vált.

Az önszabályozás elsősorban önirányított, önkezdemenyezett gondolatokra, érzelmekre és cselekvésekre épül, amelyek a saját célok és szükségletek elérésére irányulnak. A cél elérésére való törekvés során az egyén folyamatosan alkalmazkodik a környezeti változásokhoz, és ha szükséges, változtat az adott tevékenységén is.

Az iskolák helyzete, önrendelkezése vagy autonómiája azt jelenti, hogy az iskola saját maga dönt az intézmény irányításának módjáról, arculatának megtervezéséről, felelős a minőségért, saját költségvetése van, teljes alázattal szolgálja a megrendelők érdekeit – így szólt a Katedra Társaság XXI. állásfoglalása 2003-ban. Akkoriban az iskolák nem teljesítették a meghatározás minden kritériumát. Összegezve rámutatunk néhány akadályra. Külső akadályokat leginkább a hiányos legislatíva képezi, az államigazgatásra jellemző centralizációs tendenciák, a finanszírozás problémái (ezekkel részletesebben a *Társadalompolitikai* részben foglalkoztunk). A belső akadályok az emberi tényezővel vannak összefüggésben. A kommunikáció, kooperáció, koordináció minőségi kivitelezése befolyásolja nemcsak az igazgató és a pedagógusok kapcsolatát, hanem az iskola és a környezet kapcsolatát is.

6. Szakmaiságra való törekvés – a professzionalizmus

A továbbiakban elsősorban a *tanárral* szeretnénk foglalkozni, a tanár személyiségevel összhangban a fentebb említett megközelítéssel, miszerint a tanár „a kulcs a társadalmi és egyéni szellemi elvárások teljesítéséhez” (Erdélyi 2003, 118).

Azok a tanítási módszerek, melyek az önállóbb tanulás, a hatékonyabb csoportmunka, a nyitottabb feladatok és tanulmányi programok elemeiből épülnek, több alkalmat kínálnak a diákoknak az együttműködésre. Ezzel egyetemben átértékelődött a korábbi, kitüntetett tanári modell is, amely alapján a tanár kizárólagos hordozója volt az információknak és a tudásnak egyaránt. A mai pedagógiai viszonylatban a tanár „a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként” (Csapó–Kárpáti 2002, 308) van számon tartva. A tanárnak sokkal többet kell tudni „egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről és a fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról” (Csapó–Kárpáti 2002, 308). Ebből értelemszerűen kitűnik, hogy ma az egyik legnagyobb kihívás a szlovák közoktatásban éppen az, hogy mennyire felkészültek a pedagógusok a változó összetételű tanulók eredményes tanítására.

Ennek értelmében kibontakozik egy új tanárszerep, ami komoly kihívást jelent a pedagógusképzés számára is. A pedagógusi szerep megújítására az Európai Unió minden országában szükség van, hiszen az oktatás és képzés sikeressége a megfelelően képzett és motivált tanárokon múlik.

Kétfontos dologtanácsos a pedagógusképzés kapcsán szem előtt tartani, vélekedik Nagy Mária (<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-kepzes-2010-090617>): közös európai keretrendszer kell kidolgozni a szükséges kompetenciákra vonatkozóan, továbbá meg kell határozni azokat az indikátorokat, amelyekkel az oktatók és tanárok szakmai hatékonysága mérhető. A szakirodalomban sok

helyütt léteznek törekvések arra, hogy a pedagógus személyiségére vonatkozó elvárásokat kritériumrendszer formájában létrehozzák. Ennek az a veszélye, többek között, hogy a tanárra mint kódex-figurára tekintenek, hiányzik az emberi dimenzió, figyelmeztet Erdélyi (2003, 118). Ezzel addig a mértékig lehet egyetérteni, amíg a kritériumrendszerek létezése a szakmai önreflexiót támogatja, nem pedig arra ad teret, hogy a külső értékelést intenzívebbé tegye. Az elveket az élethosszig tartó tanulás stratégiájával és az Európában már zajló átalakulásokkal, például a bolognai folyamattal összhangban kell meghatározni. E tanulmány keretén belül nem kívánunk részletekbe bocsátkozni a pedagógusképzés kapcsán, részben azért, mert nem ez a célunk, részben azért, mert itt csak arra szeretnénk rámutatni, ami a pedagógusi szakma főbb problémái közé sorolható.

A pedagógusszakma megújításának szándéka *oktatáspolitikai törekvésként* is érzékelhető. A pedagógusképzésen belül a tanárképzés formai átalakítására került sor a kétszintű (sokat vitatott) képzés bevezetése által. A keretet ehhez a felsőoktatási törvény (2002) teremtette meg, és az átállásra 2005. szeptember 1-jétől reflektáltak az egyetemek. 1990-ben Szlovákiában megalakult az Akkreditációs Bizottság (a szlovák kormány tanácsadó szerve), amely hatéves ciklusokban véleményezi az egyetemek, főiskolák szakmai, tudományos, fejlesztő, alkotó és egyéb területen kifejtett tevékenységét. Az egyetemek benyújtási kérelme tartalmazza, a pedagógiai tanulmányi szakok leírásai alapján, többek között a végzősök arculatát, ami képzési kimeneti követelményeket állapít meg, a képzésből kilépő, frissen képzett tanároktól elvárható kompetenciák listáját írja le, azaz egyfajta minőségi elvárásrendszert fektet le.

A egyetemi (főiskolai) pedagógusképzés tartalmi átalakítása mindmáig aktuális téma és várat magára. Jelentősebb változások történtek viszont a pedagógusi munka fejlesztése érdekében, főleg a továbbképzés területén. Szlovákiában a pedagógusok átlagéletkora (a Statisztikai és Prognosztikai Hivatal 2009. november 31-i adatai alapján; www.uips.sk) 41–42 év körül mozog, és ami fontos, 95–98,7% körüli a szakképesítéssel rendelkezők aránya. Tehát viszonylag telített pályán képzett tanárok tanítanak. Ha viszont telített a pálya, csak kevés pályakezdő juthat be, így nem őket kell megcélozni elsődlegesen, hanem a gyakorló pedagógusokat. 2009-ben jelentősen átalakult a továbbképzés rendszere, amelynek a fontosabb elemei: a pedagógusoknak kötelező módon kreditrendszerű továbbképzéseken kell részt venniük, a továbbképzési programokat és intézményeket akkreditáltatni kell, az iskoláknak a helyi igényeket és a hiányzó pedagóguskompetenciákat figyelembe véve továbbképzési tervet kell készíteniük, a kormányzatnak a továbbképzés működését rendszeresen értékelnie kell. Sajnos az egyetemek ebben a képzési rendszerben mellékvágányra kerültek, mert az oktatási minisztérium irányítása alatt álló módszertani központok kínálnak jobbra uniós támogatással meghirdetett továbbképzéseket, amelyeket viszont az egyetemek önköltségből fedezni nem képesek. Mindmáig

talán a kötelező továbbképzés az egyetlen olyan minőségi jellegű eleme a pedagógusmunkának, amellyel törvényi előírás szerint el kell számolniuk, miközben arról keveset tudni, hogy a továbbképzések milyen befolyást gyakorolnak az iskolai munka minőségére.

Tudatosítani kell viszont, hogy az iskolai munka minőségéért az *iskolaigazgató* a felelős. Ezért tehát vizsgáljuk meg az iskolavezetők szakmaiságát is. Első lépésként figyeljük meg a pedagógusok pregraduális képzését ezzel kapcsolatban. A legfrissebb elemzések alapján (Bitterová 2011, 96) ki lehet jelteni, hogy szlovákiai viszonylatban minden tanárképző karon oktatnak oktatásmenedzsmentet képező tantárgyakat. Ezek a tantárgyak általában a tanárhallgatók általános pedagógiai-pszichológiai-szociális képzésének a részét képezik, melyeket az egyetemek (főiskolák) bakalár- és mesterfokon is kínálnak. Ezeknek a tantárgyaknak az elnevezése, a tantárgyak jellege (kötelező, választott, nem kötelező), kreditértéke, szervezési formája (előadás, szeminárium), heti óratelhelése viszont különböző. Ezen tantárgyak hallgatása, abszolválása szolgál alapul a pedagógusoknak az igazgatói pozíciót betöltő tevékenységüknek. A közigazgatási (596/2003) törvény kimondja, hogy minden pedagógus, aki eleget tesz a törvény szabta követelményeknek, betöltheti az igazgatói posztot.

Az *optimalizáció* részben már utaltunk a tanári szerep megváltozására, a tanár változó kompetenciáira. Ez hatványozottan érvényes az iskolaigazgatóra is, mert Albert (2007a, 51) szavait idézve: „Az iskola vezetőjétől ma a korábbinál több vonatkozásban is eltérő ismereteket és készségeket várunk el.” Obdržálek (2010, 10) azt is kimondja, hogy az iskolaigazgató – pedagógusi mivolta mellett – különböző szerepeket tölt be. Fellép például mint kommunikátor a pedagógusok és a nyilvánosság között, az iskola marketing, gazdasági, adminisztratív tevékenységének biztosítója, szervező, vállalkozó stb. Utal arra is, hogy a pedagógus és az igazgató két különböző szakma, ami különböző képzést és felkészítést igényelne. Szlovákiában viszont az a paradoxon, hogy a szakmaiság hangoztatásánál az iskolaigazgatókról egy kicsit megfeledezett a törvényhozás. Abban az értelemben, hogy az igazgatót nem mint szakmát, kvalifikációt értelmezi, hanem mint a pedagógusi szakma egy kategóriáját. Ha az igazgatót mint szakmát, kvalifikációt értelmeznék, lehetséges volna a szakma számára a pregraduális képzés. Így viszont az igazgatók képzése kizárólagosan a továbbképzés keretén belül történik, melynek célja a szakmai és pedagógiai alkalmasság elmélyítése és folyamatos bővítése. Felmerül egy kérdés: az igazgatók esetében milyen szakmaiságról is beszélünk?

A szakmaiság hangoztatásánál térjünk ki a *fenntartóra* is, akinek meghatározó szerepe van az iskolák életében. Szlovákiában az iskolafenntartók három csoportját ismerjük: állam, egyház és magánszemélyek (alapítványok, szervezetek). Fókuszáljunk a továbbiakban leginkább az állami iskolák fenntartóira: a helyi önkormányzatokra, a kerületi önkormányzatokra és a kerületi tanügyi hivatalokra. A fenntartó feladata, hogy biztosítsa a településen élők számára

az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést (Albert 2007b, 27). A közigazgatási törvény (596/2003) szerint a fenntartók biztosítják az iskolák működéséhez szükséges pénzügyi, perszonális (a jogi alanyiséggal rendelkező iskolák esetében ez a kompetencia az iskolaigazgatóé), materiális, technikai feltételeket. A fenntartó ellenőrzi az iskolák állami költségvetésből utalt pénzügyi forrásokkal való gazdálkodását, az iskolákra bízott tulajdon és értékek felhasználását és fejlesztését. Az állam mint fenntartó törekvése leginkább a gazdaságossági mutatók javítására irányul, a pedagógustársadalom ellenben a szakmai érdekeket helyezi előtérbe, a szülők pedig leginkább attraktív pedagógiai programokat szeretnének. Amint látjuk, az iskola felé különböző igényeket támasztanak az iskola partnerei, de mindegyiknek egyformán az iskola a legnagyobb igyekezete ellenére sem tud megfelelni. Segítségére lehetnek az iskolai önkormányzati szervek, melyek a „közoktatás szereplői számára teret, formális keretet nyújtanak az értelmes párbeszédhez és együttműködéshez” (Albert 2007b, 27).

A fenntartó szakmaiságát, az oktatási-nevelési folyamatok ismeretét, a közigazgatási törvény értelmében leginkább az iskolai hivatal és annak szakmai dolgozói biztosíthatják, amely olyan községekben hozható létre, ahol legkevesebb 1000 diák látogatja a fenntartó által finanszírozott iskolákat. Csak a szakmaiság szigorú betartása mellett lehet képes a fenntartó megfelelni annak a törvényszabta követelménynek, hogy az iskola és intézmény-igazgatók munkáját érdemlegesen értékelni tudja.

Irodalom

Albert Sándor (2007a): *Iskolavezetés*. Komárno: UJS.

Albert Sándor (2007b): *Tanügyigazgatás és iskolavezetés*. Komárno: UJS.

Bábosík István–Bábosík Zoltán (2008): Az iskola szerepe a szociális életképességre való felkészítésben. *Szakképzési Szemle* 24/4, 349–358. p. www.site.nive.hu/folyoirat

Bacík, František–Kalous, Jan–Svoboda, Jiří a kol. (1995): *Úvod do teórie a praxe školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova.

Bakos Ferenc (2002²): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. 2. kiadás. Budapest: Akadémia Kiadó.

Blížkovský, Bohumír (1997): *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis.

Bitterová, Miriam–Hašková, Alena–Pisoňová, Mária a kol. (2011): *Otázky koncepcie prípravy riadiacich zamestnancov škôl*. Nitra: PdF.

Bush, Tony (1998): A menedzsment fontossága az oktatásban. *Oktatásmenedzsment fordítások a nemzetközi szakirodalomból*. Budapest: Okker kiadó.

Csapó Benő–Kárpáti Andrea (2002): Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In *Az iskolai műveltség*. Csapó Benő szerk. Budapest: Osiris Kiadó.

Csicsmann László (2006): *Islám és demokrácia a Közel-Keleten és Észak-Afrikában A nyugati típusú demokrácia adaptálásának lehetőségei és korlátai a tágabb értelemben vett Közel-Keleten*. Budapest: Nemzetközi Tanulmányok Intézete. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/39/1/csicsmann_laszlo.pdf

Erdélyi Margit (2003): A pedagógus személyisége. *A szlovákiai iskolarendszer 3. A Katedra Társaság reformtervezetei*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Halász Gábor (1998): Minőség a közoktatásban – a közoktatás minősége. In *Minőség és közoktatás 3. közoktatási minőségbiztosítási konferencia*. Szeged: Qualitasz iroda. 9.-27.o.

<http://eki.sze.hu/ejegyzet/ejegyzet/iskmen/6fejezet.htm>

<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-kepzes-2010-090617>

Horváthová, Kinga (2006): Školský manažment v systéme pedagogických vied. *Technológia vzdelávania*. 14/9, 3–7. p.

Horváthová, Kinga (2010): *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition.

Horváthová, Kinga–Mannová, Jolana (2008): *Úvod do školského manažmentu*. Ivánka pri Dunaji: AXIMA.

Kosová, Beata (2006): Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. Kolektív autorov: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.

Kosová, Beata–Porubský, Štefan (2011): *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PDF UMB.

Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*. 109/4, 343–364. p. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1094.pdf

Obdržálek, Zdeněk (1999): *Riadenie školstva v Slovenskej republike*. Bratislava: ŠPU.

Obdržálek, Zdeněk (2002): *Škola a jej manažment*. Bratislava: UK.

Obdržálek, Zdeněk (2010): Optimalizácia kompetencií riaditeľov škôl a ich príprava na riadenie. *Manažment školy v praxi* 6.

Perhács János (2003): Az iskola és a pedagógiai társadalomtudományok viszonya. In *A szlovákiai iskolarendszer 3*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 36–40. p.