

Horváth Kinga

Minőségpolitika a szlovákiai közoktatási rendszerben

A tanulmány betekintést nyújt a szlovákiai közoktatásba. Figyelemmel kíséri a decentralizációs folyamat oktatásügyet érintő lépéseit. Azon belül a közoktatásban történt főbb változásokra fókuszál. Elemzi az oktatásügy igazgatására és az oktatásügyi önkormányzatokra vonatkozó legújabb törvényt. Ismerteti a 2008. szeptember 1-jétől hatályba lépett új iskolatörvény tartalmát, a törvény által megfogalmazott új lehetőségeket, megközelítéseket. Említi a törvény hiányosságait is. Rávilágít a minőség értelmezésére a szlovákiai közoktatásban. Ennek kapcsán beszámol a fenntartók és az iskolaigazgatók kapcsolatának sajátosságait vizsgáló kutatás eredményeiről. Röviden jellemzi a pedagógusok továbbképzésének lehetőségeit, rendszerét, és utal e rendszer sajátos problémáira.

A SZLOVÁKIAI KÖZOKTATÁSI RENDSZER FŐBB JELLEMZŐI

Az utóbbi öt-hat évben a szlovákiai közoktatásban radikális lépésekre került sor. Az oktatásügyi igazgatásra és az oktatásügyi önkormányzatokra vonatkozó 542/1990-es törvény 2001-ben úgy módosult, hogy az intézményfenntartói jogkörök a járási és a kerületi hivataloktól zömmel átkerültek a helyi és a regionális önkormányzatokhoz (OBDRŽÁLEK–HORVÁTHOVÁ 2004).

1996 óta az oktatásügyi hatáskörrel felruházott szervezetek, intézmények, szervek felügyelete és az oktatásügyi hatáskörök a belügyminisztérium alá rendelt kerületi és járási hivataloknál voltak. E vonatkozásban radikális változást hozott a 2004. január 1-jével hatályba lépő, új, az oktatásügyi igazgatásra és az oktatásügyi önkormányzatokra vonatkozó 596/2003-as törvény. Ennek értelmében 2004 januárjában létrejöttek a kerületi tanügyi hivatalok, melyek azt eredményezték, hogy a fentebb említett kompetenciák, oktatásügyi hatáskörök egy része visszakerült az oktatási tárcához. Még fontosabb része a törvénynek, hogy az óvodák és a helyi általános iskolák fenntartói a helyi önkormányzatok lettek.

2004 júliusában létrejöttek a községi tanügyi hivatalok. A hivatalok az átruházott hatáskörökből származó feladatokat látják el:

- másodfokon határoznak olyan ügyekben, amelyekben már az iskolák igazgatói határoztak;
- ellenőrzik az előírások betartását az iskolák oktató-nevelő munkájában;
- szervezési utasításokat adnak az igazgatóknak;

- szakmai és tanácsadói tevékenységet folytatnak az iskolák és az oktatási intézmények részére (továbbképzések és módszertani összejövetelek szervezése).

2003-ban törvény született a közoktatás finanszírozásáról is (597/2003), amely bevezette az iskolák működtetésére szánt, a diáklétszámtól függő állami, normatív támogatást. Ezt a támogatást az iskolafenntartó önkormányzatok (de a többi fenntartó is) az összes intézményre együtt, egy csomagban kapják meg. Az önkormányzatok viszont, a törvény adta lehetőségek keretein belül, dönthetnek a csomag iskolák közötti szétosztásáról. A közoktatás finanszírozásának fontos elemei az ún. „kötségvetési alkuk”. Ezeknek jelentős szerep jut abban, hogy végül is az adott fenntartónál mekkora erőforrások állnak a közoktatás rendelkezésére.

Az oktatás területén végbemenő decentralizációs folyamat következő lépése, a 2008 szeptemberétől hatályba lépő új iskolatörvény értelmében, magukat az iskolákat érintette. Az intézmények hatáskörébe került ugyanis a pedagógiai program megfogalmazása, tehát az iskola sajátos arculatának megalkotása.

Az új, 245/2008-as iskolatörvény (amely magában foglalja az óvodák, általános iskolák, közép fokú végzettséget nyújtó iskolák – gimnáziumok, szakiskolák, konzervatóriumok –, továbbá a különleges oktatást nyújtó iskolák és nyelviskolák rendszerének leírását) szabályozza, tartalmazza és bevezeti:

- az iskolákban és az oktatási intézményekben folyó oktatás-nevelés céljait, alapelveit, tartalmát, formáit, eszközeit – definiálja a jogszabályban használt új fogalmakat, mint nevelés, oktatás, fogyatékos és különleges törődést igénylő gyermekek igényei, tanulói kompetencia, hallgatói, iskolai integráció;
- a nevelési-oktatási intézményekben folyó nevelő-oktató munka szakaszait;
- az intézményekbe való felvétel módját és a záróvizsgák rendszerét;
- az ingyen igénybe vehető pedagógiai, pszichológiai szolgáltatásokat;
- a tankötelezettséget – ezen belül új lehetőség nyílik a szülőnek a gyermek otthoni, individuális neveltetésére;
- a nemzeti alaptanterv és a helyi tanterv fogalmát, amely része az intézmény pedagógiai programjának, annak keretén belül fogalmazódik meg az intézményértékelő rendszer is, beleértve a tanulók és diákok eredményeinek mérését és a pedagógusok továbbképzési rendszerének a kialakítását;
- az oktatási rendszer intézménytípusainak leírását, ami alapján az óvodák besorolást nyertek az oktatási rendszerbe;
- az iskolai intézmények, a gyermek, a tanuló és a szülő jogait és kötelességeit;
- az iskolai és a tanintézményi nyelvhasználatot;
- a tankönyvek és tansegédanyagok használatát – nem tartalmazza a tankönyvvé nyilvánítás szabályait, megengedi az olyan tankönyvek használatát is, amelyek nem szerepelnek a tárca listáján;
- az oktatási-nevelési folyamat formáit, a tanulók és diákok tanulási eredményeinek mérését, értékelését a záróvizsgák formáit, rendjét;

- a fogyatékos és különleges törődést igénylő gyermekek nevelését és oktatását;
- az közoktatási intézmények rendszerét;
- a tanítási év rendjét;
- a tanulók egészségét, testi épségét és biztonságát védő intézkedéseket.

A jogszabály szerint az oktatási-nevelési munka eredményességének mérését három szerv végzi: az újonnan létesült Országos Közoktatás-mérési Intézet – amely az állami tanterv keretében megszabott standardok elérését hivatott mérni –, felelősök továbbá az érettségi vizsgák extern részének a jogszerűségéért, valamint az állami tanfelügyelőség és az iskolák.

Az Országos Közoktatás-mérési Intézet rövid fennállása miatt a nyilvánosság rendelkezésére még nem állnak mérési adatok.

Az állami tanfelügyelőség jelentései alapján (UHEREKOVÁ 2008, 11.) arra lehet következtetni, hogy az iskolák többségét illetően az intézményértékelés formális eszköznek bizonyul csupán. Az iskolaigazgatók nem úgy fogják fel, mint eszközt, amely a folyamatos javulást, javítást segíti elő. Ez a megállapítás más forrásban is megjelenik. A *Jelentés a közoktatás eredményeiről (2007/2008. tanév)* c. dokumentum utal arra, hogy a megfigyelt iskolák felében az értékelési folyamat, az igazgatók formális hozzáállása miatt, nem tölti be az effektív vizszcacsatolás szerepét. A pedagógusértékelés nem tervezett módon történt, és nem vezetett az oktatói-nevelői munka eredményességének növeléséhez (ZELINA 2009, 1.).

Az új iskolatörvény nem érinti:

- az oktatásügyi igazgatást;
- az oktatásügyi intézmények finanszírozását;
- az iskolatanácsok működését;
- a pedagógus-továbbképzést;
- az intézményvezetői megbízás feltételeit;
- a közoktatásban alkalmazottak bérezését;
- a pedagógusokra vonatkozó képesítési előírásokat;
- az iskolai versenyek szervezését;
- az iskola és a szülők kapcsolatát;
- a közoktatásban alkalmazottak körét, pedagógusokat, asszisztenseket, tanfelügyelőket – nem tartalmazza az általános alkalmazási feltételeket, a munkavégzés egyes szabályait (a részleteket azonban egy rendelet határozza meg).

A MINŐSÉG ÉRTELMEZÉSE A SZLOVÁKIAI KÖZOKTATÁSBAN

Ha kritikus szemmel vizsgáljuk a közoktatási törvény tartalmát, említenünk kell a szlovákiai közoktatás egy másik hiányosságát: a minőség definiálásának, a minőség iránti oktatáspolitikai érdeklődésnek a hiányát is. A 2006-ban hatályba lépő kormányrendelet sajnálatos módon nem tesz említést az oktatásügy minőségének a biztosításáról, annak ellenére, hogy Szlovákia még 2000-ben, az ET ülésén kinyilvánította, hogy 2011-ig az oktatáspolitikai

alapérdekeltségei közé sorolja az oktatási intézmények szintjén történő minőségbiztosítást (VANTUCH 2004, 70.). Igaz ugyan, hogy az új iskolatörvény szabályai szerint az iskolák saját intézményértékelési rendszert működtetnek, saját rendszert alkotnak a pedagógusok továbbképzéséről, és szintén saját intézményi rendszert alakítanak ki a pedagógusok és a diákok értékeléséről is. De véleményünk szerint az oktatás minőségéért nem csupán az intézmények a felelősek. Az intézményekre delegálni az oktatás minőségének biztosítását anélkül, hogy a kormány (minisztérium) a mai napig alkotott volna egy átfogó minőségpolitikai rendszert, súlyos koncepció hiányosságnak minősül.

A fentebb említett kormányrendelet közoktatást érintő részében találunk utalásokat a minőségre vonatkozóan, amelyekből kitűnik a kormány minőségfogalmának az értelmezése és e téren tanúsított igyekezete:

- az anyanyelvi oktatás minőségi javítása főként a kisebbségi iskolákra vonatkozóan;
- az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek bővítése, amely a tudásszint folytonos emelését szolgálja;
- minőségi oktatást csak olyan intézmény tud biztosítani, amely innovatív, kreatív dolgozókat és nevelési-oktatási módszereket alkalmaz;
- a kormány tudatosítja, hogy a minőségi oktatás egyik alapfeltétele a pedagógusok társadalmi és szociális szintjének emelése;
- a kormány tudatosítja, hogy az alapszintű oktatás minőségétől függ a középfokú és a felsőfokú oktatás minősége is.

A minőségpolitikának mint általános elvnek három szinten kell megjelenie a közoktatási rendszerben (törvényben):

- központi, miniszteri felelősség, amely szabályozza a minőségpolitikai feladatok ellátásának rendjét, a minőségpolitika rendszerének kiépítését, működéséhez szükséges országos szolgáltató rendszer létrehozását és működtetését;
- önkormányzati fenntartói feladat (szintén szükséges a törvényi szabályozás);
- intézményi feladat (megfogalmazódott az iskolatörvény keretében).

A miniszteri felelősség a fenntartó és intézményei szempontjából azért fontos, mert a minőségirányítási program létrehozása és működtetése területén joggal várhatják el a jogszabályi és a szakmai támogatást.

Az iskolafenntartók aktív bevonása a minőségirányítási programba lehetővé teszi számukra a hatékony, átlátható és tervezhető intézményi rendszer működtetését. Ennek a rendszernek részes elemei az intézmények, amelyek maguk biztosítják minőségük folytonos javítását. Ebből a rendszerből Szlovákiában egyszerre két láncszem is hiányzik: a fenntartó és a minisztérium.

A továbbiakban ismertetni szeretnénk a szlovákiai iskolafenntartók és -igazgatók kapcsolatának sajátosságait vizsgáló kutatás részleges eredményeit (HORVÁTHOVÁ 2008). A kutatási mintába az olyan közoktatási intézmények (pontosabban azoknak 867 igazgatója) tartoztak, amelyeknek a fenntartói a (helyi és megyei szintű) önkormányzatok. A közoktatási

intézményeket ezekre a kategóriákra bontottuk szét: óvoda, kisiskola (nem teljesen szervezett iskola, amely az általános iskola első 4 évfolyamára korlátozódik), teljesen szervezett általános iskola (amely Szlovákiában 9 évfolyamos) és középiskolák. Az empirikus vizsgálat kérdőíves módszerrel történt. Kétféle kérdőívet használtunk, egyet az iskolaigazgatók, egyet a fenntartók részére. E kérdőívek kérdései a két fél számára egyformán fogalmazódtak, ami lehetővé tette a válaszok összehasonlítását. A kutatást a Komenszky Egyetem Pedagógiai Kara Pedagógiai Tanszékének munkatársai végezték 2007-ben.

Az iskolaigazgatóktól azt kérdeztük, hogy végez-e a fenntartó az intézményükre vonatkozóan intézményértékelést. Az 1. táblázat azt mutatja, hogy a legtöbb óvoda-, kisiskola-, általános- és középiskola-igazgató nyilatkozata szerint az iskolafenntartó rendszeres intézményértékelést végez. Konkrétan az óvodaigazgatók 66,04% azt gondolja, hogy a fenntartó rendszeres intézményértékelést végez, ellenben 22,26% úgy véli, hogy nem. Érdekes a kisiskola-igazgatói válaszok arányainak eloszlása: az igazgatók 54,02%-a azt gondolja, hogy a fenntartó rendszeres értékelést végez az intézményre vonatkozóan, viszont 28,74% azt vallja, hogy a fenntartó nem végez intézményértékelést. A teljesen szervezett általános iskolák kategóriájában már más a helyzet. Itt az iskolaigazgatók 71,88%-a szerint a fenntartó rendszeres intézményértékelést végez, ennek ellenkezőjét csak 12,11%-uk gondolja. A mi kutatási mintánkban 121 egységes általános iskola és óvoda kategóriájú intézmény szerepelt. Itt az igazgatók 63,64%-a úgy véli, hogy a fenntartó rendszeres értékelést végez az intézményen, és az igazgatók 24,79%-a úgy véli, hogy a fenntartó intézményértékelést nem végez. A középiskolák kategóriájában még kedvezőbb eredményeket tapasztaltunk, mert a válaszadó igazgatók 75,76%-a szerint a fenntartó rendszeres értékelést végez, az ellenkezőjét csak 5,3%-uk gondolja. (Ehhez tudni kell, hogy a középiskolák fenntartói nem a helyi, hanem a megyei önkormányzatok.)

1. TÁBLÁZAT: Fenntartói intézményértékelés végzése az igazgatók szemszögéből					
Összegző táblázat					
Megnevezés	Igen, rendszeresen	Nem végez	Nem tudom megítélni	Nem lehet besorolni	Összesen
Óvoda	175	59	30	1	265
	66,04%	22,26%	11,32%	0,38%	
Kisiskola	47	25	15	0	87
	54,02%	28,74%	17,24%	0	
Általános iskola	184	31	41	0	256
	71,88%	12,11%	16,02%	0	
Egységes általános iskola és óvoda	77	30	14	0	121
	63,64%	24,79%	11,57%	0	
Középiskola	100	7	25	0	132
	75,76%	5,3	18,94%	0	
Intézmények összesen	583	152	125	1	861

Összehasonlítást végeztünk e kérdést illetően a fenntartóknál is, amelyek zömmel (68,93%) azt válaszolták, hogy az intézményeknél rendszeresen végeznek értékelést, de előfordultak olyan válaszok is (24,27%-ban), amelyekből kitűnt, hogy a fenntartó azért nem ellenőriz, mert nincs rá jogi kötelezettsége.

Az iskolaigazgatóktól arra is rákérdeztünk, hogy a fenntartói értékelés előre meghatározott kritériumok alapján történik-e (2. táblázat). 56%-os igennel ismételten a középiskolák igazgatói válaszoltak. Az igazgatók túlnyomó többsége (60,43%) azt vallja, hogy a fenntartó részéről nem létezik olyan kritériumrendszer, amely segítené az iskolák objektív értékelését.

A statisztikai valószínűségszámításnál a χ^2 tesztet alkalmaztuk, amely az $\alpha = 0,05$ valószínűségi szinten jelentős statisztikai eltérést mutatott e kérdést illetően a különböző iskolakategóriák igazgatóinak megítélései között.

A fenntartók 61,76%-a beismeri, hogy az intézmények értékelésére nem dolgoztak ki objektív kritériumrendszert, ami többnek bizonyul, mint ahogy az igazgatók válaszából kitűnik.

Az is szeretnénk volna tudni, hogy mi alapján végzi a fenntartó az iskolák értékelését. Az iskolák 86,75%-a és a fenntartók 79,41%-a egyaránt azt felelte, hogy erre a célra az iskolák által kidolgozott éves értékelési jelentést használják.

2. TÁBLÁZAT: Kritériumrendszer létezése az iskolák objektív értékeléséhez az igazgatók szemszögéből

Összegző táblázat					
Megnevezés	Igen	Nem	Nem tudom megítélni	Nem lehet besorolni	Összesen
Óvoda	90	142	1	1	234
	38,46%	60,68%	0,43%	0,43%	
Kisiskola	17	66	1	0	84
	20,24%	78,57%	1,19%	0,00%	
Általános iskola	97	132	2	2	233
	41,63%	56,65%	0,86%	0,86%	
Egységes általános iskola és óvoda	28	82	0	0	110
	25,45%	74,55%	0,00%	0,00%	
Középiskola	70	53	2	0	125
	56,00%	42,40%	1,60%	0,00%	
Intézmények összesen	302	42,40	1,60	0,00	786

A 2001 óta – amikor is az iskolafenntartói jogkörök zömmel átkerültek a helyi önkormányzatokhoz – eltelt 8 év elegendőnek bizonyul arra, hogy átértékelődjék az iskolafenntartó önkormányzatoknak a kutatás eredményeiben mutatkozó passzív hozzáállása az iskolákhoz. Tudomásul kell vennünk, hogy a fenntartó az iskolák fontos partnere, és igenis felelős az iskolai nevelő-oktató munka eredményességéért.

A PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSÉNEK SAJÁTOS PROBLÉMÁI

E tanulmány nem törekszik a szlovákiai pedagógusképzés elemzésére, sokkal inkább a továbbképzés sajátos problémáival kíván foglalkozni.

Az Európa Tanács 2000. évi lisszaboni ülésén azt a stratégiai célt tűzte ki, hogy 2010-re „az Európai Unió gazdasága váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává, amely egyúttal képes a több és jobb munkahely és szociális kohézió megteremtését eredményező fenntartható gazdasági fejlődésre” (NAGY 2003, 129.). A Tanács különös figyelemmel fordult az oktatás és a képzés folyamata felé. 2002-es tanácskozásán elfogadta az oktatási és képzési rendszerekre vonatkozó munkaprogramot. Ennek pontjai között a pedagógusképzés színvonalának emelése az első.

A minőségre való törekvés, a minőségbiztosítási rendszer kialakítása és az intézményekben történő alkalmazása érzékelhetően nagy terhet fog róni a pedagógusokra, a pedagógusképzésre és -továbbképzésre is. Ilyen nagyszabású folyamatot csak képzett pedagógusok valósíthatnak meg. Ezért gondoljuk, hogy a pedagógusképzés is megérett a reformokra.

Az unió tagállamai egyre több figyelmet fordítanak a tanári kompetenciák tudatos építésére, amelyek segítségével a pedagógus „képes az iskola és a tágabb társadalmi-gazdasági környezet közti együttműködés elősegítésére” (NAGY 2003, 132.).

Szlovákiai viszonylatban például Manniová tankönyvének (2004) utolsó előtti, *A tanár és a tanári szakma* című fejezete kísérletet tesz a tanári kompetenciák értelmezésére az oktatási-nevelési folyamatok optimalizálása szempontjából.

Az uniós országok nagy hangsúlyt helyeznek „a tanárképzés szervezeti egyesítésére, a tanári szakokkal és a pedagógikummal kapcsolatos tananyagok rendezésére és a képzési rendszernek a bolognai folyamathoz illesztésére” (BÁTHORY 2003, 63.). Ez alól Szlovákia sem kivétel.

A pedagógiai alkalmazottakról szóló, a Szlovák Nemzeti Tanács által 2009. június 24-én elfogadott törvény, amely november 1-jén lépett hatályba, részletes és átfogó képet nyújt a pedagógusok helyzetéről, kísérletet tesz társadalmi helyzetük javítására, a bérezés és értékelés differenciálására.

Részletesen beszámol a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító végzettségekről és szakképzettségekről, továbbá az élethosszig tartó tanulás formáiról, módjairól, bevezeti a karrierfokozatokat és pozíciókat, atesztációkat és a kreditrendszert. A kreditrendszer két pilléren alapul. Az első pillér négy fokozatot kínál, vagy tesz lehetővé: kezdő pedagógus, önálló pedagógus, 1. atesztációt megszerző pedagógus, 2. atesztációt megszerző pedagógus. A második pillér a pedagógusok szakmai és szűkebb szakértői besorolását segíti elő. Így lehetnek a pedagógusok jogosultak bizonyos speciális munkakör elvégzésére (osztályfőnök, nevelési tanácsadó, prevenciós koordinátor stb.) vagy vezetői munkakör betöltésére (igazgató, helyettes stb.). A pedagógus-munkakört és a szakvizsgázott pedagógusi (iskolapszichológus, gyógypedagógus, logopédus stb.) munkakört egyenlővé igyekszik tenni az új törvény úgy, hogy egyenlő feltételeket biztosít besorolásuk, bérezésük, továbbképzési lehetőségeik, értékelésük tekintetében. A pedagógusok besorolása tehát a munkáltató

mérlegelésétől függ, nem a közalkalmazottakra vonatkozó törvény függeléke szerint valósul meg. A pedagógus-munkakör betöltéséhez általában felsőfokú végzettség és szakképesítés szükséges. De Szlovákiában még ma is folyik óvodapedagógus-képzés középfokú iskolai oktatás keretében, és a művészeti alapsiskolákban is tanítanak csupán konzervatóriumot és nem egyetemet végzett pedagógusok.

Folytassuk gondolatmenetünket a pedagógus-továbbképzést illetően is!

Szlovákiában az állami módszertani pedagógiai központok máig monopolhelyzetet élveznek a pedagógusok továbbképzésében. Fodor Attila (2005, 6.) vélekedése, amely szerint Szlovákiában még nem természetes, hogy a tudásnak ára van és a képzésekért fizetni kell, igaz ugyan, de lassan átértékelődni látszik az oktatási minisztérium ama lépésének köszönhetően, amely szerint a 2005-ös évben az iskolák pénzt kaptak a pedagógus-továbbképzésre (habár csak „szimbolikus” összeget, a bértömeg 0,5%-át). Természetesen a pedagógusi alkalmazottakról szóló törvényjavaslat is tartalmaz bizonyos változásokat e témakört illetően.

Az egyetemek szintén kínálnak az érdeklődő pedagógusok számára továbbképzést. Ezeknek az intézményeknek ugyanis törvényből adódó lehetőségük, hogy pedagógus-továbbképzést folytassanak (TAMÁŠOVÁ 2005, 57.), mint a módszertani pedagógiai központok vagy az oktatási minisztérium által jóváhagyott oktatási intézmények, melyek a pedagógusok továbbképzését hivatottak ellátni és biztosítani akkreditált programok által. Szlovákiában 2005 januárjában létrejött a Comenius – Selye János Egyetem Pedagógiai Intézete közhasznú szervezet, amelynek fő stratégiai célja a pedagógusok képzése, továbbképzése, szakmai fejlesztése, közoktatási intézmények innovációs képességének a segítése (FODOR 2005, 6.). Ezzel az intézettel bővülni látszik a továbbképzéseket kínáló intézmények hálózata Szlovákiában, amely még így sem kielégítő a pedagógusok igényeinek szempontjából. Szükségünk volna tanácsadói cégekre, a továbbképzési szolgáltatók piacának kiterjedésére.

Az új, pedagógiai alkalmazottakról szóló törvény kötelezővé teszi a továbbképzést, elősegíti a pedagógusok differenciált értékelését, és ösztönözni kívánja a tanárokat a hatékonyabb munkavégzésre.

ÖSSZEZGÉS

Az új iskolatörvény, amely kimondja, hogy a fenntartó értékeli az iskolaigazgatók munkáját, kevésnek bizonyul e tekintetben. Bővülni látszanak ugyan a fenntartói jogkörök és kötelezettségek, de ez nem elegendő arra, hogy koncepcionális, átfogó minőségbiztosítási programról beszéljünk. Ha valóban fontosnak tartjuk, hogy a nevelői, oktatói munka minősége javuljon iskoláinkban, szorgalmaznunk kell a kötelezettségeknek, kompetenciáknak, feladatoknak a fenntartói, minisztériumi (és kormány-) szinten történő mielőbbi megfogalmazását egy minőségirányítási program keretében.

Szükségesnek tartjuk továbbá a pedagógiai-szakmai szolgáltatások fejlesztését, finanszírozását, a pedagógus-továbbképzés megnyugtató megszervezését és a finanszírozás terén az állami szerepvállalás erősítését.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz., 63–70.
- FODOR A. (2005): Ősszel már államilag elismert képzéseket indítunk. Interjú Fodor Attilával, a Comenius – Selye János Egyetem Pedagógiai Intézet igazgatójával. *Pedagógusforum*, 2. sz., 6.
- HORVÁTHOVÁ, K. (2008): Niektoré problémy kvality v slovenskom verejnom školstve. *Technológia vzdelávania*, 10. sz., 6–15.
- NAGY M. (2003): Európai munkacsoport a tanárképzés fejlesztéséért. *Pedagógusképzés*, 1–2, 129–136.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. ET AL. (2004): *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický a výkladový slovník. SPN, Bratislava.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2005): Celoživotné vzdelávanie pedagógov – európsky trend. In Tamášová, V. – Manniová, J.: *Aktuálne otázky pedagogickej vedy v kontexte európskej dimenzie vzdelávania*. RETAAS, Bratislava, 57–64.
- UHEREKOVÁ, M. (2008): Spätná väzba v školskom manažmente. Konferencia Školský manažment a príprava manažérov na jeho realizáciu ako faktory reformy školy 21.–22. 1. 2008 v Nitre. In *Technológia vzdelávania*. XVI.1/2008. Príloha Technológie vzdelávania Slovenský učiteľ, 11–14.
- VANTUCH, J. (2004): Globálny cieľ 2: Dosiagnuť všeobecné základné vzdelanie. In *Kolektív: Millennium Development Goals: Reducing Poverty and Social Exclusion*. 71 p. Miléniové rozvojové ciele: Cesta k zníženiu chudoby a sociálneho vylúčenia 70 str. (bilinguálna publikácia). UNDP, Bratislava, 1–8.
- ZELINA, M. (2009): Riadenie – jedna z kľúčových oblastí reformy školy. *Manažment školy v praxi*, 1. sz..

FELHASZNÁLT IRODALOM

- MANNIOVÁ, J.: *Kapitoly z pedagogiky I*. Luskpress, Bratislava, 2004.