

Néhány modell a hatékonyabb iskolai munkakultúra megteremtéséhez

Ma már általánosan elfogadott, hogy az iskolák a társadalmi és a kliensi (szülők, tanulók, tanuló felnőttek) értékek kielégítő kompromisszumára vagy célszerű integrációjára törekedjenek (1). Ez a kettős legitimitáció jelentkezik a helyi tantervekben és pedagógiai programokban (2). Egy iskola hatékonysága, sikeressége azzal mérhető, hogy ezen követelményeknek – az adott szellemi és anyagi tényezők függvényében – miként tud megfelelni.

Az eredményesség problémájának első megközelítésében kiemelhető, hogy az iskola *szervezet*, minthogy a megtervezett célok eredményes megvalósítása, a kitűzött feladatok optimális végrehajtása szervezési-vezetési funkció is. A szervezetek karakterét a szervezeti struktúra adja. Néhány szervezeti felépítést ismertet *Benedek István* (3), aki megjegyzi, hogy számos vezetéstudományból ismert modell minden bizonnyal idegen marad a pedagógiai vezetés számára.

Központi kérdés tehát, miképpen tehető hatékonyabbá egy adott iskolaszervezet működése. Az angolszász területen kimunkált megoldások közül írásunkban a következő el-
képzeléseket vázoljuk fel:

- MPS (*Managing Productive Schools*, Hatékony Iskola Vezetése)–modell (4);
- QPS (*Quality Performance System*, Minőségi Teljesítés Rendszere)–modell (5);
- CP (*Change Process*, Változás Folyamata)–modell (6).

Végül említést teszünk az SWCP (*School Work Culture Profile*, Iskolai Munkakultúra Profil) diagnosztikai eszköz (7) magyarországi kipróbálásának a tervéről.

A hatékony iskola vezetése (MPS)

A rendszerszemléletű megközelítéskor az iskola *alrendszerei* interakcióban vannak egymással, egymást meghatározzák. A rendszer optimális működéséhez a részek összehangolt tevékenysége kívánatos. Ennélfogva előnyösnek mutatkozik a *munkakultúra* átforgalmazása a tradicionális zárt kultúrából (az elszigeteltséget és a megalkuvó végrehajtó tevékenységet tükröző forma felől) a kollaboráción és a folytonos fejlesztésen, fejlődésen alapuló nyitott rendszerré.

A munkakultúra ebben az összefüggésben többet jelent a közszellemtől, közhangulatnál; többek között a kialakult viselkedésformákra, a hagyományokra és a szimbólumokra is vonatkozik. Az MPS-modellben a munkakultúrát a tantestület együttes problémakezelési módjaként értelmezik, mely a tanulók sikerének elősegítését a következő négy tényező közreműködésével véli megoldhatónak: 1. a szervezési tervezés; 2. a tantestület fejlesztése; 3. a programfejlesztés; 4. az iskola hatékonyságának értékelése. A munkakultúra szociális és lélektani tényezőként befolyásolja a szervezetben a munka minőségét.

A modell szerint a változó kliensi igényekhez igazodó iskola olyan átfogó iskolai tervet fejleszt ki, amely együttműködésre építve közelíti meg az adott elvárásokat, majd a tantestület fejlesztésének keretében támogatja a tanszemélyzet tagjait az új célok eléréséhez szükséges újabb és újabb tudáselemek és képességek elsajátításában. A szóban forgó terv a célokat és a jelentkező tanulói szükségleteket a programok és a szolgáltatások folyamatos fejlesztésével követi. Az iskolai értékelés aztán megállapítja az elképzelések megvalósulásának mértékét, s kijelöli a további fejlesztendő területeket (8).

A fejlesztéshez a vezetőknek mindenekelőtt ismerniük kell a meglévő munkakultúrát. J. Martin (9) három munkakultúra-kategóriát különböztet meg:

1. fragmentális;
2. differenciálódott;
3. integrált (10).

Snyderék kiemelik, hogy Martin szerint a három típus együtt is létezhet, s ilyenkor a meghatározó forma felismerésére törekedhetünk csupán.

Fragmentális munkakultúra

Különbféle kérdésekben más-más pedagógusok kerülnek laza kapcsolatba egymással. Az elégtelen kommunikáció gátja a véleménycserének, a nézetazonosság kikristályosodásának. A pedagógusok a döntésekben alig működnek közre. Mindez félreértésekhez és elszigeteltséghez vezethet. A tanárok belső készítetése a közös cél elérésére elenyésző, a változási folyamatok szükségszerűen lassúak.

Differenciálódott munkakultúra

Belül konzisztens, véleményegységen alapuló szubkultúrák formálódnak a normával szemben. A szubkultúrák és a meghatározó kultúra között diszkontinuitás, illetve gyakori konfliktus és elkülönülés észlelhető. A szubkultúrák képződése valószínűbb, ha a szervezet tagjai úgy érzik, véleményük nem talál meghallgatásra. A belső konzisztencia miatt a változás jobbára a szubkultúrákra korlátozódik. Mindazonáltal van esélye – ha a különbségek összehangolhatók a szervezeten belüli célokkal és értékekkel –, hogy az eltérő kultúrák a kommunikáció fokozásával egy közös kultúrába integrálódjanak. Megemlítendő, hogy a differenciálódott munkakultúra integráltnak tűnhet, ha véletlenül csak egy szubkultúra tagjaira figyelünk.

Az integrált munkakultúra

A szervezet működését illető kérdésekben jellemző a nézetazonosság. A pedagógusok megnyilatkozásai összhangban vannak egymással, egybehangzóak. A tantestület az iskolát *egésznek* tekinti, melyben a tanárok, a tanulók és a szülők egyként fontosak. A döntésekbe bevonják a tanárokat és a szülőket, növekszik a belső motiváció és az egyéni szerepkör, jogkör. A formális és informális csatornákon élénk kommunikáció zajlik. Az integrált munkakultúrában természetes az újabb és újabb kérdések felvetése, melyek mindig visszhangra találnak, így a rendszer fejlődőképessége nagy.

Az iskolák saját kultúrájuk azonosítása után önfejlesztéssel az integrált forma megteremtésére törekedhetnek. Az integrált kultúra kialakulása időbe kerül, mert egy fragmentális szervezet feltehetőleg differenciált lesz, mielőtt integrálódik. De idővel egy integrált szervezetben is megjelenhetnek szubkultúrák, sőt az olykor fragmentálissá válhat. Lényeges az is, hogy az egyes szervezetek eltérő módon közelíthetik meg az integrált kultúrát, de az önfejlesztéshez, a közös mentális modellek kialakításához a kommunikáció elengedhetetlen.

A minőségi teljesítés rendszere(QPS)

A QPS-modell újszerű megközelítést jelent az iskolai munkakultúrák fejlesztésében. A változtatás lehetséges modelljét kilenc dimenzióban írja le:

1. Az oktatási szervezetben a munka hatékonyságát a *minőségi munkakultúra* biztosítja, mely a rendszer működését befolyásolva a kimenetre (tanulói sikerek, szülők elégedettsége) is hatást gyakorol. A tanulói sikerek biztosításának növekvő igényén túl, az együttműködés, a partneri viszony, a kollektíva növekvő odaadása és felelősségvállalása garantálhatja a folyamatos fejlődést. A kliensek bevonásával az iskola elszigeteltsége megszűnik.

2. A fejlesztésben meghatározó az *elképzelés*. Az ezt fontosnak tartó vezetés törekvéseinek középpontjában a tanulói sikerek elérése áll. A tantestület megkérdezésével a pedagógusok is bevonhatók a munkába: Milyen tanulókat szeretnénk a képzés végén? Hogyan növelhetnénk az iskola hatékonyságát? A *brainstorming* során kialakuló képet a testület szívesebben magáévá teszi, mint a „felülről jövő” kezdeményezést.

3. Az iskola fejlesztési céljainak a *stratégiai tervezés* a vezérlő elve. Az átfogó és hosszú távú tervezésnél elengedhetetlen a munkának a változó körülményekhez történő folyamatos igazítása. Kívánatos a kollektív tervezés, mert a stratégiai tervek tevékenységi tervekre bontásakor gyakran újszerű kezdeményezések születnek.

4. A *rendszer szemléletű gondolkodás és tevékenység* a közös célok elérésére töre programok és szerepek kölcsönös függőségére utal. Többek között *interdiszciplináris programokkal* – az elkülönített tananyagokat egyesítve – egyetlen fő témára összpontosíthatunk; a *kooperatív munkakultúrában* az iskolán kívüli forrásokat és lehetőségeket is kiaknázhatjuk; egy vezető team megszervezésével elősegíthetjük az egyes munkacsoportok együttműködését, a közös innovációt.

5. Az *információrendszerek* kiépítésében, hatékonyságában központi kérdéssé válik az információk minősége. Az optimalizáláshoz, fejlesztéshez érvényes, megbízható és tárgyilagos adatok szükségesek. De voltaképpen milyen tartalmú és típusú információk segítenek jobban a fejlesztést? Az egyik fő problémát a tanulói teljesítményekre vonatkozó ismeretek megszerzése, kezelése jelenti. Egyáltalán, hogyan mutatható ki a fejlődés? Milyen tekinthető valójában sikernek?

6. Az *emberi erőforrás fejlesztésének* fő célja az új kihívásokra felkészült, képzett szakemberek csoportjainak kialakítása és az egyes csoportok hatáskörének kiterjesztése. A szakmai függetlenség sajátos megnyilvánulása, hogy az egyes csoportok megválaszthatják, milyen továbbképzésben szeretnének részesülni. A kollégák kölcsönös támogatása, az együttes problémamegoldás természetesen járul hozzá egy fejlettebb csoportmunka kibontakozásához. Mindez növeli az iskola cselekvőképességét is.

7. A *minőségi programok és szolgáltatások* között megemlítendő a tananyagok integrációja és a folyamatos előrehaladást biztosító tananyagstruktúrák kiépítése, ami erősítheti a tanulók viszonyulását az elsajátítandó tudáshoz. A tanítási-tanulási folyamatban egyúttal átformálódik a pedagógus- és a tanuló szerep is: a pedagógus döntéshozóból és ellenőrből a tanuló sikerének előmozdítójává, a tanuló pedig az ismeretek passzív befogadjából aktív csoporttaggá válik. Előtérbe kerül a kooperatív tanulás (11).

8. A modellben a *kliensek sikere, elégedettsége*, a rendszer munkájának az eredménye található. Az újító programokban tanulók a helyi közösségek életében is aktív szerepet játszanak. A szülők és a környezet (vállalatok, vállalkozások) megnyerésével nemcsak az iskola anyagi lehetőségei javulnak, hanem az elszigeteltség falai is leomolhatnak.

9. A *folytonos fejlesztés* stimulálja a különböző területek változásait. Az elvárások acélozzák az egyén és a szervezet adaptációs képességét, serkentik a szervezeti fejlődést. Az igények rugalmas követése elengedhetetlen a sikerhez. Az értékelés kapcsán már szövelünk a megfelelő és használható információk szükségességéről; további feladat lehet a passzív, közömbös tanárok bevonása a csoportmunkába, valamint a már létező munkakapcsolatok szorosabbra fűzése, egy vezetőcsoport létrehozása, új programok bevezetése és a felelősség tudat növelése.

Összegezve megállapítható, hogy a sikerorientált elképzelések – áthatva a kultúrát – állandó szakmai és programfejlesztést eredményeznek. A munkakultúra tökéletesedését

az együttműködés számos módja és formája segítheti a csoportmunkától kezdve a különböző intézmények együttműködéséig. A munkakultúra bürokratikus vonásainak megszüntetése rendszerszemléletű megközelítést és időt igényel. Beavatkozást csak megfelelő információk birtokában célszerű kezdeményezni.

A változási folyamat

A változási folyamat modellje, a CP-modell keretbe foglalja a változás négy stádiumát:

1. a bürokratikus állapot;
2. a tudatos működés szintje;
3. az átmenet szintje;
4. átalakulás egy minőségi rendszerré.

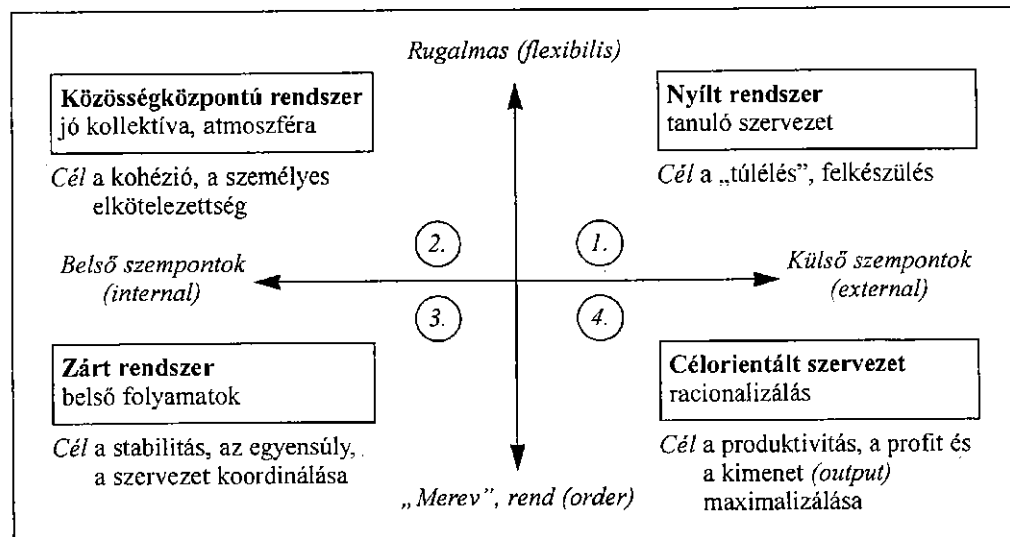
A minőségi rendszer céljaiban és működésében alapvetően elüt a bürokratikus rendszertől.

A merev és feszített programok rendületlen végrehajtása helyett a minőségi rendszer célja inkább a tanulók szükségleteinek felderítése és kielégítése. A programok és a szolgáltatások szabadon, a kliensek igényeihez igazodva fejleszthetők. A befagyott gyakorlat szervilis követése helyett a tanárok *szakemberként* együtt dolgozhatnak az új célokért. A rendszerszemlélet erősíti a felelősségtudatot.

Kitérőként tanulságos megemlíteni a következő modellt, a szervezetek hatékonyságát, melyet holland és ír előadók ismertettek, a JATE pedagógiai szakértőképző programjának keretében, 1995-ben. A modell két dimenzió, a változás jellege (rugalmas-„merev”) és az orientáció (külső-belső) mentén osztályozza a rendszereket. A két szempontot, azok egymásra vonatkoztatását, rendezését az 1. ábra mutatja be. A fejlődés stádiumai eszerint a következők lehetnek:

- a) a túlélésre törekvés (1. negyed);
- b) az alkalmas kollektíva kialakítása (2. negyed);
- c) a szervezet koordinálása és a célorientáltság előtérbe kerülése (3. és 4. negyed);
- d) újra cél a túlélés, a megváltozott környezethez való alkalmazkodás, a verseny (1. negyed).

A fejlődés tehát ciklikus.



1. ábra

Szervezetek osztályozása a flexibilitás és az orientáció szempontjából
(JATE-előadás nyomán, 1995)

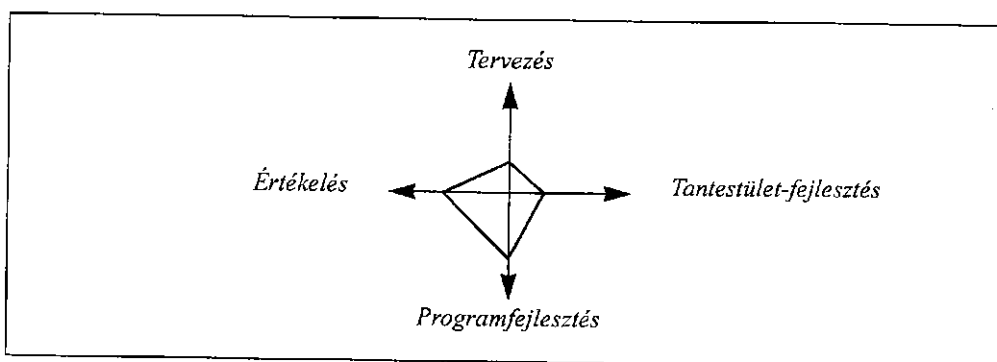
Visszakanyarodva, megállapíthatjuk, hogy az átalakítás valamennyi modellje megköveteli a munkakultúra fejlődésének figyelemmel kísérését, követését. A korábban említett modellek (MPS és QPS) – a fejlesztés irányvonalainak kijelölése mellett – a munkakultúrák diagnosztikai célú vizsgálatát is segíthetik.

Az SWCP (*School Work Culture Profile*, Iskolai Munkakultúra Profil) diagnosztikai eszköz (12) számbeli adatokat szolgáltat a testületnek a döntési folyamatokban való viszonylagos részvételéről. Az eszközt szigorú tesztelésnek vetették alá az elmúlt nyolc évben, és megbízhatóságát igen jónak értékelték (13). Mindazonáltal az SWCP mellett folyamodhatunk nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőívekhez, s készíthetők interjúk is ebben a témában.

Az SWCP négy altesztből áll:

1. tervezés;
2. tantestület-fejlesztés;
3. programfejlesztés;
4. értékelés.

Az egyes alteszteken elérhető legmagasabb pontszám 75. A feldolgozásnál az eredményeket egy koordináta-rendszer tengelyein tüntetik fel, majd a kapott pontokat összekötik (2. ábra). Az így nyert síkidom mérete arányos a vizsgált munkakultúra hatékonyságával. Ha a mindegyik tengelyen vett érték nagysága legalább 65, akkor a kívánatosnak tartott nagyságú négyszög áll elő.



2. ábra

A munkakultúra hatékonyságának szemléltetése az SWCP diagnosztikai eszköz segítségével (14)

A dimenziók további bontásával az eredmények részletesebben is elemezhetők, s meghatározható a fejlesztés iránya. Ezért is érdemel figyelmet az SWCP magyarországi ki próbálásának terve. A leendő vizsgálatok egy nemzetközi kutatási programba illeszkednek, amelynek közvetlen koordinátora *Christer Nylén*, a svéd Västernorrland megye tanácsa oktatási és kulturális osztályának munkatársa. A magyar szervező *Riez Ferenc*, a Somogy Megyei Önkormányzat humán szolgáltatási főosztályvezetője. A mérőeszköz adaptálásán együtt dolgozom *Kálmán Andrással*, a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet főtanácsosával. Az első mérésekre négy Somogy megyei középiskola vállalkozott, de felvetődött az országos kiterjesztés lehetősége is.

Összegezés

Ha az iskola tanulói sikerére és kliensei elégedettségére törekszik, akkor egy *minőségi munkakultúra* megteremtésére kell vállalkoznia. Az iskolák munkakultúrájának a fejlesztéséhez elméleti kiindulási pontot jelenthetnek az MPS- és QPS-modellek. Bár a fejlesztés számos területen történhet, nem mellőzheti a rendszerszemléletű megközelítést.

A változás folyamatát a CP-modell írja le. A sikeres beavatkozáshoz a megfelelő információk nélkülözhetetlenek, ezek megszerzését segítheti az SWCP diagnosztikai eszköz, melynek alkalmazásával bármely iskolában képet nyerhetünk a munkakultúra hatékonyságáról. A megfelelő diagnózis birtokában megtörténhet a fejlesztés tervezése. Az SWCP alkalmazásával hazánkban is tanulmányozható lesz az iskolák munkakultúrája, s nemzetközi kutatás keretében eredményeinket összehasonlíthatjuk más országok adataival is. Mindez egy tudatosabb, tanulóközpontú fejlesztés alapját képezheti iskoláinkban ezen a területen is.

Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *Fejlesztési követelmények*. Iskolakultúra, 1994. 1–2. sz., 2–107. old.
- (2) BATHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciálás tanításmélelet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- BALLÉR ENDRE: *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1993.
- PENCZ LAJOS: *Tanterv és iskolavezetés*. In: *Közoktatási menedzser (Holland–magyar iskolavezető-képző program)*. Kísérleti tananyag, 1993–1994.
- (3) BENEDEK ISTVÁN: *Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1995.
- (4) BARÁTH TIBOR: *Az eredményes iskola*. In: *Közoktatási menedzser*, i. m.
- SNYDER, K. J. – ANDERSON, R. H.: *Managing productive schools: Toward an ecology*. Academic Press, Orlando, 1986.
- SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school work cultures over time: The principals's perspective*. National Forum Educational Research Jowrund, 1995–1996. 1. sz., 3–4. sz.
- SNYDER, K. M. – JOHNSON, W. L. – ANDERSON, R. H.: *Transforming work cultures and learning patterns: The school-based management challenge*. In: *International Journal of Educational Reform*, 1992. 3. sz., 291–297. old.
- SNYDER, K. M. – SNYDER, K. J.: *Developing integrated work cultures: Findings from a study on school change*. NASP Bulletin, 1996. 576. sz., 67–77. old.
- (5) ACKER-HOCEVAR, M.: *Conceptual models, choices, and benchmarks for building quality work cultures*. NASP Bulletin, 1996. 576. sz., 78–86. old.
- SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school...*, i. m.
- (6) ACKER-HOCEVAR, M.: *Conceptual models...*, i. m.
- (7) SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school...*, i. m.
- SNYDER, K. M. – SNYDER, K. J.: *Developing integrated...*, i. m.
- (8) NAGY JÓZSEF: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1979.
- (9) MARTIN, J.: *Cultures in organizations: Three perspectives*. Oxford University Press, New York, 1992.
- (10) SNYDER, K. M. – SNYDER, K. J.: *Developing integrated...*, i. m.
- (11) HORVÁTH ATTILA: *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1994.
- (12) SNYDER, K. J.: *School Work Culture Profile*. Managing Productive Schools Training Programs, Tampa, FL., 1988.
- (13) JOHNSON, W. – SNYDER, K. J. – ANDERSON, R. H. – JOHNSON, A. M.: *Assessing school work culture: An analysis and strategy*. Paper presented at AERA, New Orleans, LA., 1994. In: SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school...*, i. m.
- (14) SNYDER, K. J.: *School Work Culture...*, i. m.