

AZ ISKOLAVEZETÉS HELYZETE, AZ ISKOLÁK IRÁNYÍTÁSÁNAK JELENE

SZEBEDY TAS

Az intézményvezetés fogalmának fő tényezőit így fogalmazták meg az OECD-kutatások kontextusában: „a szervezet viszonyainak és tevékenységeinek szándékos befolyásolására való képesség; a tanárok, diákok és az iskola teljesítményének növelésére irányuló törekvés”¹.

Az iskolavezetők számára új helyzetet teremtett az elmúlt évtizedben az, hogy az oktatást környező társadalmi viszonyok és benne a pedagógiai munka iránti elvárásrendszer nagyon megváltozott, ez a változás komoly kihívást jelent, új szerepköröket, új képességek megszerzésének szükségletét és természetesen más jellegű felkészülést. Az ismert nemzetközi elemzések eredményei is azt igazolták, hogy az iskolavezetésnek kulcsszerepe van a tanítási-tanulási folyamat eredményességében, s közel 30%-os befolyással lehet a vezetés a helyi és a rendszerszintű oktatási reformok megvalósításának sikerére.

Az iskolavezetés a mai gyakorlatban

Az ESHA (Európai Iskolaigazgatók Egyesülete) 1991-es utrechti konferenciáján megalakította az iskolavezetés állandó európai kutatásainak hálózatát, az ENIRDEM-et (European Network for Improving Research and Development in Educational Management), mely azóta is évente tart konferenciákat, tesz közzé a vezetésfejlesztéssel kapcsolatos kutatási eredményeket. A téma nemzetközi érdeklődést vonzott az elmúlt évtizedben. Az „educational management” kifejezést magyarul változatlanul inkább iskolavezetésnek emlegetik, és nem közoktatási vezetésnek, hiszen elsősorban az iskolákhoz kötődő vezetési kérdésekkel foglalkozik.²

Az iskolavezetés problémái közül a nemzetközi irodalom három fontosabb okot emel ki, ami miatt az elmúlt években megváltozott a helyzet.

1. Az állam visszahúzódott a közoktatásból, a költségvetés radikálisan csökkent.
2. Változott az állam és a társadalom kapcsolata, ezzel együtt a helyi intézményi és fogyasztói beleszólási szándék erőteljesebb lett.
3. Megnőtt az iskola eredményességével, elszámoltathatóságával kapcsolatos társadalmi elvárás („effective school” mozgalom).³

Műfaji meghatározás

Jelen tanulmány kommentár vagy aktualizáló parafrázis az elmúlt évtized nagy iskolavezetési tanulmánykötetének kivonatolásával. A hivatkozott Oktatáskutató Intézet gondozásában megjelent tanulmány címe: *Új megközelítések az iskolavezetésben*⁴. Írásom vállaltan szubjektív véleményt is tükröz, és nem helyettesítheti a kötet elolvasásából meríthető átfogó ismereteket, legfeljebb egy gyakorló vezető szemszögével színezi az elmúlt évek magyarországi helyzetét érintő megállapításainak igazát.

A kötetben hivatkozott irodalmat vizsgálva egyértelműen kirajzolódik az a nemzetközi gyakorlat, mely szerint az iskolavezetést nem elég egyszeri folyamatként fejleszteni, azaz a vezetővé válást segíteni, hanem azt egy folyamatos, állandó képzési formává kell tenni. Miként az iskolai szervezetek szervezeti tanulása, ugyanúgy óhatatlan, hogy a vezetésre kiválasztottak tudatos fejlesztésekkel és állandó képzési eljárásokkal váljanak alkalmassá a folyamatosan bővülő és változó tudásmenedzsment kérdésköreivel való foglalkozás képességére. A magyarországi gyakorlat az elmúlt két évtizedben sok szempontból felzárkózott a nemzetközi, európai mintákhoz. Ahogy a nemzetközi, főként uniós színtereken, nálunk is megjelent a társadalmi elvárások jelentős mértékű változása, a fogyasztói vagy iskolahasználói érdekek erőteljesebb érvényesülése. A közoktatás egész szférájában hatalmas és többirányú expanzió, ezzel párhuzamosan tömegesedés valósult meg. A középfokú oktatás a korábbi elitoktatásból általános érvényű közoktatássá teljesedett, a felsőoktatásban a demográfiai csökkenés és a felsőfokú oktatási formák piacosodása szintén óriási, robbanásszerű változást hozott, vagyis a felsőoktatásban is megjelent a tömegképzés, melyet a bolognai folyamat erősített. Az oktatással szembeni elvárások is a világ általános gazdasági trendjei szerint módosultak.

Az iskolavezetés európai környezete

Az iskolák – ahogy Európa más részén, úgy nálunk is – az oktatási feladatok ellátásán túl szerepet vállaltak a szocializációban, az erkölcsi és az állampolgári nevelésben. A korábbi évtizedekhez képest sokkal több társadalmi feladat hárul rájuk, a társadalmi szereplők együttműködésének segítése mindennapos tevékenységként épült be az iskola életébe.⁵ Ugyanakkor elméletileg az oktatási szereplők, egyre nagyobb mértékben vehetnek részt az iskolai döntéshozatal előkészítésében, tágultak a társadalmi párbeszéd dimenziói. Az állandóan növekvő feladatokkal szemben ellenállás tapasztalható az iskola részéről, hiszen a tanárok szándékuk szerint nem szociális munkára szerződtek, mégis egyre inkább elvárják tőlük, hogy olyan társadalmi problémákat kezeljenek, mint az erőszak, a motiválatlan diákok foglalkoztatása, a környezetvédelmi, nemi szerepek változása és etnikai vagy egyéb más kulturális kérdések. Természetesen az iskolák keresik az egyes problémák kezelésének útját, léteznek programok ezek feloldására. Egyéb helyzetekhez sajátos módszereket választanak, mint például a disputa, a multikulturális szemléletű közösségi foglalkozások, integrációs együttműködés, egyéni fejlesztési tervek, kooperatív oktatás stb. Ezzel szemben, ha választani lehet, az iskolák többsége a rendezett, értelmiségi háttérű, motivált fiatalokkal foglalkozik szívesen, a többi programban való részvétel geopolitikai, térségi szociológiai háttérből fakadó kényszer hatására alakul.

A tudásfelfogás és az iskolakép változása

A mai iskolának új feladata a fiatal állampolgárok felkészítése arra, hogy képesek legyenek eligazodni, érvényesülni, önállóan ismereteket szerezni egy mindinkább tudásorientált világban, amelyet a globalizáció és a robbanásszerűen elterjedt információs és kommunikációs technológia (IKT) fokozott használata jellemez. A gondolkodásra, problémamegoldásra, illetve párhuzamosan a versenyszerű és a csoportmunkára való képesség is egyre fontosabbá válik, ezért a társadalom elvárja, hogy a tanárok változtassanak a hagyományos oktatási módszereiken, és nagyobb mértékben használják az IKT-t, elsősorban a tudás megszerzésében, az önálló tanulásra való felkészítésben tevékenykedjenek, legyenek a tanulók segítségére az iskolai években megkezdett és várhatóan egész életen át tartó tanulmányaik során. Ha egy hasonlattal segíthetem a drámai szerepváltozás megértését, olyasmiról ment végbe az iskola világában, mintha a korábban előadói művészetre kiképzett szakembereknek egyszerre azt a feladatot adná környezetük, hogy a továbbiakban darabot írjanak és azt a közönség bevonásával rendezzék is meg, ahelyett, hogy csupán megtanult darabjaikat adnák elő nagy sikerrel. Mindehhez kevesebb időt, kevesebb eszközt, kisebb fizetést kapnak.

A változó magyar iskolai környezet

A magyar gyakorlatban a helyi politika az országos politikánál sokkal közvetlenebb hatással van az iskolairányításra, elsősorban a decentralizáció és a hatáskörök helyi szintre utalásának következtében. A megnőtt elvárások egyik jellemzője az is, hogy – állami és helyi szinten egyaránt – az oktatásra a társadalmi és gazdasági problémák megoldásának kulcsaként tekintenek. Nagyobb lett az iskolák szabadsága abban, hogy a problémákra a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott általános célok keretein belül kidolgozzák saját pedagógiai megoldásaikat. A helyi programok megalkotásához az iskolai vezetők és igazgatók részéről felkészültségre és tisztánlátásra van szükség. Ez azonban egyre nehezebb feladat, mivel az elmúlt két évtized alatt megjelenő állandó reformintézkedések mellett a tanárok terhelése olyan mértékben változott meg⁶, hogy a korábbi innovatív hajlandóság a tantestületek jelentős részében minimálisra csökkent. Ezt a hatást igyekeztek megváltoztatni az utóbbi évek operatív programjainak pályázati lehetőségei.

A fogyasztói magatartás megjelenése

Szintén a vezetői munkát terheli az iskolahasználók, szülők fogyasztói magatartásának erősödése az iskolai folyamatokba való beleszólási szándékkal. Forráshiány miatt az iskola erősebben a szülői támogatásokra szorul, azonban a külső támogatás mellé a támogatók újabb elvárásai is párosulnak. A fenntartói, sőt állami finanszírozási magatartás is az, hogy „az rendel, aki fizet”. A fogyasztói felfogás egyre növekvő elvárásokat fogalmaz meg, miközben megjelenése nincs releváns összefüggésben a folyamatokat lehetővé tevő forrásokkal. A források ugyanis egy egészen más takarékosági szemlélet alapján állandóan csökkennek, így az iskola egy állandó növekvő elvárásrendszer és egy folyamatosan csökkenő forráslehetőség feszültségekkel teli ellentmondásai között kénytelen

navigálni. A társadalmi elvárások is ellentmondásosak, mert a tudatosan csökkenő tanulói terhelés lehetősége mellett, egyre kisebb óraszámok keretei között sokkal mélyebb, alaposabb és jobban használható, érvényesülést lehetővé tevő iskolai teljesítményt várnak el a szolgáltató iskolától. Röviden tudást, erőfeszítések nélkül. Ez hasonlít ahhoz az infantilis magatartáshoz, amikor a gyerek még önfenntartásra nem képes, ugyanakkor a fogyasztói igényei a felnőttekéhez hasonló mértékben növekszik, azaz követel. A piacgazdaság bevezetése az iskolai környezetbe álságos, sőt válságos helyzetet teremtett, mert egy forráshiányos rendszerbe vitte be a fizetőképes keresletben kialakult elvárások hagyományait. A decentralizációs folyamat megfelelő extraforrások nélkül az önrendelkezés lehetőségének kialakulását sem tette lehetővé. Elvileg ugyan minden döntés az intézmény kezében van, ami szigorúan „szakmai és nem kíván többletforrásokat”, ez azonban egy piaci helyzetben természetesen paradoxon. Hiszen minden fejlesztés, minden kínálatbővítés, minden szolgáltatásbővítés vagy akár csak a minőség fenntartása is pénzügyi folyamat, vagyis amennyiben a pénzügyi döntés nincs az iskola kezében, nem beszélhetünk autonómiáról.

A versenyhelyzet és az esélyegyenlőség feszültsége a NAT fényében

Egy további körülmény az a versenyhelyzetről és az esélyegyenlőségről szóló politikai kommunikáció ellentmondása, mely a mindennapos gyakorlatot jellemzi. A kompetitív munkamódszer ösztönözheti az újításokat és a színvonal emelkedéséhez vezethet, ám egyúttal növelheti a különbségeket a sikeresek és a kevésbé sikeresek között. A hátrányos helyzet leküzdéséhez nem elegendő a verseny korlátozása. Az iskolától nem várható el, hogy kiegyenlítse a térségi, szociális tényezők hatása miatt kialakuló óriási különbségeket, a családi háttérből adódó motivációs eltérést. A meritokrácia történetileg kialakult folyamat, amely racionális alapokon nyugszik. A lemaradó környezetből származók adottságait a térségben semmi nem kompenzálja, hogyan vállalhatná át ezt a feladatot az iskola? A versenyelőnyre rendelkezők munkáját és sikereit rombolja a jobbakra folyamatosan vádként nehezedő egyenlőségi felelősség, illetve azoknak az inkonzisztens üzeneteknek a problémája, amelyeket az iskolahasználók, a tanulók az iskolai belső kommunikáció során kapnak. A politikai kommunikáció az összetartozást, az együttműködést, a befogadást, az integrációt, a csapatmunkát hirdeti, miközben megoldatlan ellentét feszül a kooperatív orientáció és az iskolák közötti – a jobb teljesítményű tanulók megszerzése iránti – versengés miatt. A vezetők munkája a fejlesztés, a stratégiateremtés, a változó tudásfelfogással való teoretikus lépéstartás, az új technológiák, tanulási eljárások és módszertanok bevezetése, a tanárok felkészítésének szervezése, a változás menedzselése, miközben, különösen a középiskolai tanárok hajlamosak osztálytermi tevékenységüket az iskolai céloktól inkább elszigetelve, mint azokkal összefüggésben értelmezni. A gimnáziumokra egyértelműen jellemző a tantárgyakhoz kapcsolódó képzés – ez nem változott meg az 1998-as NAT bevezetése és a műveltségterületek megjelenése óta sem –, amely hagyományosan a diszciplínák elválasztására épül, az érettségi reformja csak megerősítette mindezt. Ennek eredményeképpen a tanárok esetenként ellenállnak az együttműködésen alapuló tanítási módszereknek, kötelezettségüket formálisan teljesítik, hiszen tudják, hogy az érettségi követelmények szerint mit kell tudnia a tanulóknak a sikeres vizsgákhoz. A NAT és az érettségi követelmények által behatárolt tartalmi szabályozó rendszer ugyanis meghagyta azt az ellentmondást, hogy az újfajta, időigényes tanulásmódszertani eljárásokkal a változatlanul lexikális ismereteket mérő és a magasabb pontszámokat – főként az azokkal kapcsolatos ismeretek kezelését – használó érettségi rendszer egyszerűen nem felel meg egymásnak. Ismereteket továbbra is nagy mennyiségben kell és lehet átadni, csökkentett tanórai keretben, még hozzá csak a frontális munkamódszer segíti a mennyiségi ismeret elsajátítást, különös tekintettel a jó képességű tanulókat külön csoportokban kezelő iskolatípusokban. Ez a helyzet viszont nem engedi lebontani a sikeres érettségi és felvételi eredményeket mutató gimnáziumok belső meggyőződését arról, hogy a régi megoldások az eredményesek, vagyis nincs szükség módszertani váltásra.

A tartalmi szabályozás ellentmondásai

A helyzetet csak színezi az a képmutató kerettantervi gyakorlat, mely a nagy mennyiségű lexikális tudást feltételező érettségi követelményeket változatlanul hagyó tartalmi zsúfoltság mellé a tantervek dokumentációjában külön oszlopban felsorolja az adott órakeretekben megvalósíthatatlan korszerű kompetencia-fejlesztő kiscsoportos és kooperatív, kísérletező eljárásokat, melyeket természetesen a tantervet soha nem használó tantestületek ki sem próbálnak, hiszen azokkal a tankönyvek és az érettségi követelmények tartalmi elvárásait lehetetlen lenne teljesíteni.⁷ Ezt a gyakorlatot a TÁMOP

3.1.4. pályázatok kivitelezésében résztvevő iskolák teszik kézzelfogható valósággá, ahol a tanárok a tanterveik sikeres kivitelezését teszik kockára a rájuk kényszerített új eljárások megvalósításakor. A gyerekek ugyanis játszanak, jól érzik magukat, de a tananyagot nem tudják elsajátítani. Arról már nem is szólva, hogy nem elég a tanárokat rávenni a megújulás folyamatába való bekapcsolódásra, feltétlenül szükség van a haladás nyomán követéséhez megfelelő stratégiákra is. A nemzetközi (főleg angolszász) gyakorlatban már az egyéni, tanári értékelés mellett az iskola egészének átfogó értékelési gyakorlata kezd kialakulni. Ezen a területen Magyarország még gyermekcipőben jár. A törvény előírja az iskoláknak, hogy nyilvánosságra kell hozniuk és a tanári munka értékelésében használniuk kell az országos kompetenciamérés eredményeit. Ez a sikeres iskolák számára előnyt, a lemaradóknak hátrányait növelését jelenti. Óriási kockázata van ugyanis a mérési eredmények közzétételének, ez is fegyverként jelenik meg a demográfiai csökkenés miatt kialakult gyerekszám-emelésért vívott harcban. A feszültséget növeli a tanulólétszám-alapú finanszírozás kialakult rendszere.

A vezetők szerepe a decentralizált rendszerben

A vezetők szerepe radikálisan megváltozott az elmúlt évtizedekben. Egyik oldalról a rendszer törvényekkel meghatározott központi, áttekinthetetlenül túlszabályozó oktatáspolitikai követelményeivel, másik oldalról az iskolai, közvetlen társadalmi környezet fogyasztói elvárásaival szembesülnek. A két szint jelentős mértékben ellentmondó követelményeket fogalmaz meg. Hasonló kettősség jellemzi az irányítási szinten a menedzserként és a pedagógiai vezetőként rájuk háruló munkafolyamatokat. A vezető felelőssége kiterjed a folyamatos forrásszerző tevékenységre, mert a rendszer mindig pénzühellyel üzemel, és a szakmai, pedagógia szakmai, sőt nevelési tevékenység eredményességének felügyeletére. A mai, szinte áttekinthetetlen oktatásirányítást szabályzó törvényi előírások szövevényében a halaszthatatlan adminisztratív feladatok gyakran elvonják az igazgató figyelmét a pedagógiai vezetés sokkal fontosabb követelményeitől. Vannak olyan országok, ahol ezzel foglalkozik az ágazati irányítás is, Magyarországon nem. Annyira megnehezedett a vezetői feladatkör, olyan komplex feladattá vált az iskolavezetés, hogy a jobban működő iskolák igazgatói számára egyetlen megoldásként maradt, hogy egyre inkább megosztják szerepeiket, és ha lehet, felelősségeiket is az oktatás többi szereplőjével, ide értve a tanárokat, a tanulókat, a szülőket, a felsőbb iskolai vezetést, egyes esetekben az alapítványokat és az önkormányzatokat is. Tulajdonképpen ma az igazgató az iskolával kapcsolatos érdekek sokkaltá szélesebb körét fogja át, kezeli, mint a múltban bármikor. Közben eszközei, hatáskörei folyamatosan szűkülnek, felelőssége, feladathalmaza nő, s a rendszer minden szereplőjének kiválasztása, motiválása, fejlesztése, képzése, jutalmazása és ellenőrzése egyaránt az ő feladata. Az elmúlt évtizedben a demográfiai csökkenés miatti iskolabezárások könnyítése érdekében a vezetői hatáskörök szándékos, törvényi eszközökkel való gyengítése, az igazgatói pozíció tudatos leépítése volt tapasztalható. Nem véletlen, hogy alig van karakteres, komolyan felkészült jelölt a legtöbb iskolai vezetői pályázatra. A magyar vezetők „muszáj Herkulesekké” rongyosodtak, munkájuk talán legnehezebb része a motiválás, az iskola közösségének önfejlesztő tanulószervezetté való átalakítása.

Az irányítási egységek sok helyen csökkennek, összevonások történnek

Külön nehézséget jelent, hogy az irányítási egységek tendenciaszerűen csökkennek, ez a mostani iskola-összevonások egyik megtakarítással kecsegtető illúziója, mivel a kisebb településeken működő iskolák radikálisan elnéptelenednek. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy ilyen formában nem érhető el nagyságrendi megtakarítások, inkább a specialitások vesznek el, sőt sérülnek az egyéni eljárásokra való helyi megoldások. Ennél a korlátolt, átgondolatlan, szellemi értékeket romboló, csak a megtakarításra koncentrálnó szemléletnél sokkal gyümölcsözőbb lehetne a vezetési ismeretek, a vezetői szakértelem és képesség növelésére fordított források megjelenése az iskolafejlesztésekben. Az elmúlt két évtizedben az OECD-kutatások alapján azt láttuk, hogy az oktatásfejlesztés reformja nagy hangsúlyt fektetett az igazgatók szerepére és képzésére. Szerencsésebb vagy a fenntartható jövőben is gondolkodó oktatáspolitikát folytató országokban az igazgatókat széles körből választják ki, s felkészítő képzésüknek, illetve szakmai továbbképzésüknek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Főleg Közép- és Kelet Európában, mint hazánkban is, ahol az igazgatók a tanári karból kerülnek ki ez a felkészítés sokkal kisebb hangsúlyt kapott. A vezetők felkészültségének hiánya nehezíti a komplex iskolavezetés széles spektrumában való

professzionális megoldásokat, márpedig szinte mindenki elfogadja azt a tényt, hogy az iskolairányítással kapcsolatos feladatok egyre összetettebbek lesznek.⁸

A pedagógiai munka teljesítményértékelési zavarai

A hazai pedagógiai értékelési valóságának nagy adóssága még a külső értékelés hiánya, az olcsó önértékelésen alapuló iskolai mérés-értékelési rendszer alapvető gyengéje az alulbecsült, súlyos önismereti problémákkal küszködő motiválatlan pedagógusok önértékelési kísérlete. A várt tanfelügyeleti rendszer, a tanfelügyelők szerepe és funkciója néhány országban szintén ebbe az irányba mozdult el.⁹ Egyes esetekben a tanárok elégtelen munkakörülményei – nem említve a tragikusan alacsony fizetéseket – felvetik a motiváció elégtelenségének és a minőségbiztosítás megvalósíthatóságának problémáját. Úgy lett minden iskola minőségileg biztosított, hogy 2006 januárjától a törvény előírta, hogy legyen az iskoláknak minőségbiztosítási programjuk. Papíron az iskolák nagy többségének van is. A folyamatos iskolai reform egyébként elkerülhetetlen, az iskola egyre közelebb áll a közvetlen társadalmi valósághoz, a külvilág egyre konkrétabb és egyértelműbb követelményeket támaszt a közoktatással szemben. Az oktatás, közszolgáltatási rendszerként más megítélés alatt áll, mint akárcsak egy évtizeddel ezelőtt. Közben megváltozott a működés közege. Annyira súlyos szociális problémák jelentek meg az iskolák falai között is, amikkel foglalkozni kell. A NAT 2007 kompetenciaterületei között is szerepel a társadalmi nevelés, a szociális és állampolgári értékek közvetítése. Megjelent az egészségnevelés, a pénzügyi gazdálkodás, a vállalkozási ismeretek, a tudatos fogyasztói magatartás, és kiemelten a fenntarthatóság, a környezettudatos gondolkodásra nevelés szükséglete. Más szemlélet szerint történik a képességfejlesztés, a tehetség-felismerés és kibontakoztatás, és alapvetően egy folyamatosan változó munkavilágban való boldogulásra kell felkészítenie az iskoláknak. Kutatók véleménye szerint: „az ügyfelek, a versengés és változások sora új világot hozott létre az üzleti életben, és egyre világosabbá válik, hogy azok a szervezetek, amelyeket egy adott környezetben való hatékony működésre hoztak létre, nem adaptálhatók egy másikhoz”¹⁰.

Az iskolavezetők feladatköre egyre komplexebb¹¹

A változó környezetből következik az is, hogy egy tudásalapú társadalomban az iskolaigazgatóknak segíteniük kell iskolájukat abban, hogy tanulószervezetekké alakuljanak át. Az iskola ugyanis szerves része egy szervezetekből és érdekekből álló hálónak, amely a gyerekek oktatására jött létre. A háló középpontjában van a rendszerért felelős igazgató, feladata nagyon új és rendkívül komplex. Részben ennek a komplexitásnak köszönhető az, hogy egyes országokban, nevezetesen Magyarországon is, hiány van iskolai vezetőkből és vezetőjelöltekből. A problémával kapcsolatos válaszokat az emberi erőforrás menedzsment, a munkaügyi körülmények javítása és a gazdaságirányítás figyelembevételével kell megfogalmazni.

A mai iskolavezetés egyik fő profilja a nélkülözhetetlen változások mindenkori menedzselése. Köztudott, hogy a változásokkal szembeni ellenállás természetes jelenség mind az iskola, mind az egész közoktatási rendszer szintjén. Nem véletlen, hogy a rendszermódosulás¹² (1989) óta eltelt két évtized alatt a pedagógusszakmában leggyakrabban ismételt igény a „stabilitás” volt. Ugyanakkor tudomásul kell venni a változtatások során, hogy azok, akik részt vesznek az oktatásban felsőfokú végzettségű, tanult, intelligens emberek. Az értelmiségiek ezen rétege gyorsan megtanulja a hivatalos nyelvet, és látszatra eleget is tesz az új kihívások egy részének, ám ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy egyben belső meggyőződésévé is válik mindez. Ezt hívják az ellenőrzésre képtelen reformintézkedések időszakában formális teljesítésnek. A törvényekkel előidézett reformok, azok ellenőrzése és szankcionálása nélkül csak a formális, adminisztratív teljesítést mozdítják elő. A négyévenkénti ide-oda ingó reformfolyamatok az iskolai innovatív közösségek egyre szűkebb körét győzték meg arról, hogy mélyen részt vegyenek benne, hogy nagy energiát fektessenek az amúgy is állandóan változó folyamatok kidolgozásába, végigvitelébe. A végeredmény: papírreform és papíriskola. Adminisztratív változások, és végül csupán az adminisztráció növekedése a lényegi, tantervi, és végső soron tantermi folyamatok fejlődése helyett. Ha cinikusak lennénk, azt mondhatnánk, hogy még az esélyegyenlőségi megfelelés is megjelenhet adminisztratív keretek között, miközben a valóság semmit sem mozdul. Az iskolaigazgatóknak kell megtalálniuk a módot arra, hogy motiválják a tanárokat. A teljesítményhez kapcsolódó bérezést számos fejlett oktatási rendszerrel működő országban használják. Az iskolai motiváció javítása mégis inkább a sikerélményekhez, a felelősséghez és az önmegvalósításhoz kapcsolódik.

A korszerű pedagógiai eljárások, képzések keretében evidenciaként említik a csoportmunkát, mint az iskolairányítást sikerre vezető kulcsmegoldást. A személyes képességeknél, sőt a tehetségnél is nagyobb hatóerő az iskolai környezetben az irányítási csoportok létrehozása. Bármilyen pozitív fejlesztéshez, sikeres változtatáshoz sok időre, jelentős térre és komoly elszántságra van szükség. Pusztán illúzió az igenlő módon viselkedő közösség, a verbálisan megerősítő viselkedés, mely elismeri a változás szükségességét, de egy pillanatra sem kérdőjelezi meg a régi gyakorlatokat, ezek a tantestületek a valódi, energia-befektetést igénylő változás elszabotálói. Az új, XXI. századi társadalmi és gazdasági környezet másfajta tanulási modellt kíván, melynek tényezői:

- alapvető készségek elsajátítása;
- csapatmunkára való képesség;
- a nagyszámú zavaró tényezővel való megbirkózás képessége;
- különböző szinteken elvégzett, interdiszciplináris munka;
- verbális képességek fejlesztése;
- problémamegoldás és döntéshozatal.¹³

A magyar gyakorlatban az ágazati irányítás egyre kevesebb bizalommal kezeli a közoktatás végrehajtó szervezeteit, magukat az iskolákat, a vezetőiket és a pedagógusokat. A decentralizációval és deregulációval párhuzamosan egyre szigorúbban kéri számon az iskolákon a törvényekben és az állandóan változó szabályzóikban lefektetett követelményeknek megfelelő eredményeket. A szigorítás elsősorban az iskolákba vetett bizalom megrendülésének eredménye. Az irányításban érdekelt hatóságok OKM, OKÉV, Oktatási Hivatal egyre kevésbé hiszik el, hogy az iskolák a fokozott politikai ellenőrzés nélkül is produkálják a megkövetelt eredményeket. Ugyanakkor az ellenőrzésre nincs valós kapacitásuk, sem forrásaik, így marad a bizalmatlanság. Három egymással össze nem hangolt követelmény okozza a gyakran ellentmondó, vagy egymással intenzíven ütköző elvárásokat:

- az oktatás tartalmának erőszakos modernizálása;
- az iskola szervezeti és strukturális fejlesztése;
- az eredményesség és elszámoltathatóság követelményei.

A lényeg az, hogy miközben egyértelmű, hogy a források menedzselése régóta a közigazgatás egyik létfontosságú eleme, addig az iskolák viszonylatában meglehetősen mostohán kezelt területnek számít. Az igazgató többletfeladatokat ellátó gyakorló pedagógusból teljes állású menedzserre vált, ő lett a személyzeti politika meghatározója, a pénzügyi és a tárgyi források biztosításáért felelős személy egyaránt. Erre a komplex feladategyüttesre való felkészítése esetleges, eredményessége egyéni kapacitásán, ambícióin, tehetségén, időbeosztásán és olykor szerencsésén múlik. A vezetők jelentős része felkészületlenül kapkod, látszattervekenységet folytat az átláthatatlan feladathalmazok közepette.

A vezetők kondíciói, a túlterheltség

A vezetői munkakörben túlterhelt, felelősségében és hatásköreiben meghasonlott állapot tapasztalható, tehát a hatalomnak csak részleges megjelenése jellemző. A vezetők többsége sajnos még információs előnnyel is ritkán rendelkezik, a törvények, a szabályzók olyan mértékben és sebességgel változnak, hogy sokan válnak bizonytalanná egy váratlanul hivatkozott új szabály felemlgetése esetén. Ki tudja, nem változott-e meg azóta a nemrég még érvényes előírás? A túlszabályozottság miatt ma már gyakran a tényleges törvények helyett a fortélyos félelem igazgat, mindenki fél attól, hogy esetleg nem a szabályok szerint működik az intézmény.¹⁴ A vezetők szakmai ismereteket tudnak ugyan szerezni, de kevés eszközük marad a munkai igényes, nagyobb energiát követelő hatékony módszerek bevezetéséhez. A teljesítményen alapuló jutalmazás, az eredmények objektív értékelési eljárása még nincs kellőképp kidolgozva, gyakran nagyobb ellentétet szül a pedagógusértékelés megvalósítása, mint a formális teljesítése, mely legalább békés helyzetet tart fenn.

Az iskolák vezetőinek számos kihívással kellett szembenéznük a rendszermódosulás első éveitől napjainkig tartó reformokkal teli időszakban. Főbb nehézségek: a gazdasági feltételek romlása, a kedvezőtlen demográfiai változások, a tanterv és a pedagógiai programok megújítása, állandó változtatási kényszere, az iskolák innovatív potenciáljának kifáradása. Az iskolák vezetőinek egyik legsúlyosabb gondja a működéshez szükséges költségvetési források szűkös volta és az autonóm, a felelősséget is vállalni képes középvezetői réteg hiánya. Ezt a problémát a közelmúlt gazdasági világválsága, hazánk gazdasági összeomlása, és az iskola-összevonási kényszerek miatti elbocsátási hullámok, és az új pályázati források megjelenése sem enyhítette. A tanári fizetések az országos

közoktatási költségvetés fontos részét képezik, a bérek 2002-ben háromhavi központi finanszírozási garanciával, átlagosan 50%-kal megemelt szintje elolvadt, a tanári óraszámok 10%-kal megnöttek, az általános terhelés nagyobb lett, a fizetések nem tartottak lépést sem az inflációval, sem pedig a magánszektor növekvő jövedelmi színvonalával. A szakma továbbra is elnöisedik. Sok tehetséges, piacképes tudással rendelkező pedagógus hagyja el a pályát, és kezd a nemzetközi mezőnyben dolgozni, amint ezt a nyelvtudás lehetővé teszi. Hármaskontraszelekció jellemzi a pályán maradási¹⁵. A következő évtized fő gondja lesz a tanári és az iskolavezetői szakma elöregedése, az egyetemeken a természettudományi tanári szakok elnéptelenedése. Az éves költségvetés évek óta nem fedezi a normatívák inflációkövető szintjét sem, 2010-re már 7%-os nominális normatíva csökkenés is megjelent, és megszűnt a továbbképzési normatíva is, annak ellenére, hogy a költségvetési előirányzatok tartalmazzák utalást az egyes oktatásügyi célokra, az önkormányzatok szabadon rendelkeznek a támogatás felhasználásának tekintetében. Ezek a pénzek az önkormányzatok oktatással összefüggő kiadásainak jó esetben a felét fedezik. A másik felét saját és egyéb forrásokból kellene előteremtteni.

A tanárok társadalmi helyzete

A tanárok közalkalmazottak, bérezésüket és munkafeltételeiket a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény szabályozza. Közalkalmazotti jogviszonyukat nagyon szűk és korlátozott feltételek megléte esetén lehet megszüntetni. Az igazgató teoretikusan jogosult magasabb fizetést megállapítani, mint a törvényben meghatározott minimálbér, vagy egyéni órakedvezményt, külön pótlékokat, juttatásokat bérkiegészítést adhat, de erre gyakorlatilag nincs fedezet. Az általában öt évre kinevezett igazgatókat a fenntartó bízza meg. A megüresedett helyekre alig van egy jelentkezőnél több vállalkozó. Az igazgatók széles köre szerint az utóbbi években óriási nyomás nehezedik rájuk, intézményükben mindenért felelősek, valós döntéshozatali jogkörük és cselekvési szabadságuk nincs, a források feletti diszponálási lehetőségeik, jogkörük rendkívül korlátozott.

A törvényi szabályozás áttekinthetlensége

A legtöbb panasz a túlszabályozottság, a feladat komplexitása és a rendelkezésre álló feltételek hiánya miatt esik. Egyszerre túl sok igényt kellene folyamatosan kielégíteniük. Összegezve tehát, elmondhatjuk, hogy az iskolaigazgatók szerepe nagyon nehéz és megterhelő. A fizetésük alig magasabb, mint a tanároké, felelősségük sokszorosa minden más iskolai alkalmazottnak. Változatlanul megmarad az az alapkérdés, hogyan kezelhető annak a szakmának a presztízse, amelyben a kiemelkedő munkának alig van elismertsége, a gyenge teljesítmény ellenére nincs valódi következménye a színvonalatlanságnak, az alulteljesítésnek. Ennek egyik lényegi komponense a tanári pálya alacsony megbecsülése, az alacsony fizetések. Erre a kérdésre álságos a kormányzat részéről a GDP százalékos arányainak emlegetése, amikor a sikeres oktatással működő országok (Finnország, Szingapúr, Svédország, Japán, Anglia) egy főre jutó GDP összege dollárban számolva három-hétszerese a magyarországinak. A tanári fizetés komoly emelése hazánkban a pálya vonzerejének egyik kulcsa.

A magyar helyzet sajátossága

A magyar helyzet azért is különleges, mivel egy tradicionális, állam-szocialista jellegű, központosított iskolarendszer modern, versenyen alapuló, piacorientált, decentralizált oktatási szolgáltatássá való átalakításának kísérlete kezdődött meg az országban, és menet közben kiderült, hogy nincsenek meg a kísérlethez szükséges források és politikai szándékok sem. Az átmenet a két rendszer között megtorpant, jelenleg takarékosággal vezérelt, visszajelzéseket alig kezelő intézkedési szünet van. Nincs ágazati irányítás, csak bizonytalan válságmenedzselés, forrásvisszatartás, takarékosági jelszavakkal álcázott tehetetlenség. A következmények azonban továbbgyűrűznek, a rendszer erodálódása egyre világosabban látszik. A pedagógusszakma társadalmi megítélése a rendszermódosulás óta eltelt legnagyobb válság szintjéig jutott el. Nincs jövőkép, nincs koncepció, nincs stratégia, nincs tényeken alapuló (evidence based) kutatás és fejlesztés, s közben a túlburjánzó és szünet nélkül változó szabályozás követhetetlen zűrzavarában egyre nehezebb eligazodni. A közoktatás egész rendszerének egyetlen maradék hajtóereje a rutin és a nagyrendszereket jellemző tehetetlenség. Ostobaság, sőt nemzetromboló az a vegyesen poszt-szocialista és neoliberalis gazdasági vélekedés, mely szerint majd egyszer, majd a nemzeti gazdaság megerősödése után lesz mód az

oktatásügy radikális fejlesztésére. A gazdasági felemelkedés gazdasági elitet termel ki, amelynek nem érdeke az átlagpolgár, a nincstelenek magas szellemi színvonalra emelése közpénzen, melynek létrehozását saját érdemének tekinti. És még sokáig nem lesz akkora jólét, hogy az a szűk új (-rég) gazdasági elit ne a nemzeti gazdaság kizárólagosan nagy volumenű állami emlőin akarjon növekedni. Mivel megdőlt a szocialista termelésről szóló konkrét, kézzelfogható munkát végző munkásmítosz, melynek eredményeit a magyar ipar a rendszermódosulás óta eltelt húsz év alatt herdálta szét, kótyavetyélte el, zárta be gyárait, szüntette meg a valaha „kézzelfogható” eredményeit, mert eladhatatlanok voltak zömben (Tungsram, Taurus, Ganz), vagy mert a globális piac ellenérdekeltségei miatt el kellett tűnnie.¹⁶ A kis országok utolsó esélye az, ha a gazdaságuk tudásgazdasággá alakul át, ha a szellemi termékek, a szürkeállomány fejlesztése válnak a legértékesebb produktumokká. Végre be kellene látni, hogy a legfontosabb, a fenntartható jövőbe való beruházás, a szellemi munkaképesség, az emberi erőforrás fejlesztésének megerősítése. A magas színvonalú közoktatás folyamatos fejlesztése.

Új, az egész rendszer szintjén végiggondolt oktatáspolitikai megoldásokra van szükség, amelyekkel a tanárokat és az iskolavezetést ismét lehet majd inspirálni. Másként marad az a görög pedagógusokról fennmaradt állítás, hogy „akit az istenek gyűlölnek, pedagógussá teszik”.

JEGYZET

1 Improving School Leadership, OECD, 2008, 18.

2 HALÁSZ Gábor, *Iskolavezetés*, Educatio, 1994/2, 329–330.

3 Az „effective school” mozgalom eredetileg az USA-ban indult kezdeményezés.

⁴ Olvasható az Új Pedagógiai Szemle honlapján: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kk-uj> megjelent 2001-ben, a kötetet Kádár András fordította.

⁵ R. D. PUTNAM, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, The Journal of Democracy, 1995, 6:1, 65–78.

⁶ A tanári óraszámok azonos fizetési kondíciók meghagyása mellett 2006-tól törvényileg 18 órától 22 kötelező órára nőttek, közben a tanulók kötelező heti és napi óraszámja maximalizálódott. Ezzel nyíltan kimondatott, hogy többet kell dolgozni kevesebb bérért, a tanárok jelentős része változatlanul mellékállással egészíti ki bérét.

⁷ (Az iskoláknak az OKM álszent megjegyzései szerint a tantervi órakeretek csak ajánlásokat fogalmaznak meg, ezektől az iskola szabadon eltérhet. Ez azért szemfogatás, mert az ajánlásokat a törvény felülről korlátozza, maximálja az összes óraszámot, tehát a játéktér a tervezésben nevétséges szintű).

8 Michael FULLAN, *A változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*, OKI, 2007.

⁹ Bölcsök Tanácsa „Szárny és teher” Összegzett javaslatok

¹⁰ M. HAMMER, J. CHAMPY, *Re-engineering the Corporation*, Nicholas Brealey, London, 1993.

¹¹ Michael FULLAN, *Change Forces: With a Vengeance*, Routledge, 2003.

¹² Az 1989-ben végbement változások a hazai rendszert alapvetően nem változtatták meg, nem nevezhető adekvát szóval rendszerváltozásnak, az eredeti tendenciákat nyíltabb és leplezetlen hatalomátmentéssel folytatták a régebbi rendszerben is a hatalom közelében álló és haszonélvező politikai körök, ezért használok a „rendszermódosulás” kifejezést.

¹³ Abbott and Ryan, 2000.

¹⁴ Tatai Tóth András országgyűlési képviselő, a parlament oktatási bizottságának tagja, konferenciahelyzetben említette, hogy a 65%-os törvénybetartás már jó aránynak számít egy-egy iskolában.

¹⁵ „A tanári képzést a gyengék közül a leggyengébbek választják, ők mennek el a tanári munkát vállalni és közülük is a gyengébbek maradnak a pályán, hosszabb távon.” Lásd: POROGI András cikke Új katedra füzetek, 2010. január.

¹⁶ Lásd: gépipar, tejipar, gyümölcstermelés, cukorgyárak, édesipar, húsipar, általában a mezőgazdasági termékek, elektronikai ipar, híradástechnika stb.

FORRÁS:

Új megközelítések az iskolavezetésben, ford. KÁDÁR András, Új Pedagógiai Szemle, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2001.

A FORRÁS ÁLTAL HIVATKOZOTT BIBLIOGRÁFIÁBÓL NÉHÁNY KIEMELT KÖTET ÉS TANULMÁNY:
Alliance for Education, *Expanding the World of Learning*, Annual Report, 1999.

-
- American Federation of Teachers, *Redesigning Low Performance Schools: It's Union Work*, 1999.
- M. J. BLANK, *Coalition for community schools: A call to all*, The Education Digest, Ann Arbor, MI, 2000/feb.
- BALÁZS Éva, *The Network of Self-developing Schools: Case study of Hungary for the OECD-Japan Seminar*, Bp., National Institute of Public Education, 1997.
- J. I. GOODLAD, *What Schools Are For*, Bloomington, Phi Delta Kappa Education Foundation, IND, 1994.
- HALÁSZ Gábor, *The Reform of Financing Public Education*, Bp., National Institute of Public Education, 1997.
- HALÁSZ Gábor, *The Changes of System Regulation in School Education in Hungary*, Bp., National Institute of Public Education, 1998.
- P. WOHLSTETTER, S. A. MOHRMAN, *School-Based Management: Strategies for Success*, Finance Brief, Consortium for Policy Research in Education, New Brunswick, NJ: Rutgers University, 1993.
- Comprehensive School Reform Demonstration Program, Office of Elementary and Secondary Education*, US Department of Education.
- Michael FULLAN, *Change Forces: With a Vengeance*, Routledge, 2003.
- Local Autonomy and Shared Responsibility in Managing Schools*, Budapest, European Forum on Educational Administration, 1995.
- POKORNI Zoltán, *Comenius 2000, Quality Improvement Programme in School Education*, Manual of Quality Improvement, Ministry of Education, 1999.