

Hoffmann Rózsa

A minőségbiztosítás konfliktusai az iskolavezetésben

A mögöttünk álló év legtöbbször hallott-olvasott, oktatásüggyel kapcsolatos kifejezése minden bizonnyal a minőségbiztosítás volt. És ugyanezt sejteti a közeljövő. A közoktatási törvény napirenden levő módosítása ugyanis nyilvánvalóvá tette, hogy a minőség az iskolaügyben is kulcsfogalomává válik. Ezt a tényt örömmel kell, hogy fogadják mindaz a sok tízezer pedagógus és más tanügyi szakember, akik szívügyüknek, esetleg élethivatásuknak vagy éppen nemzeti sorskérdésnek tekintik a nevelés-oktatás színvonalának emelését. Végre – mondhatjuk –, az óvodáról-iskoláról szólván a döntéshozókat sem a gazdaságosság, a racionalitás, a költségvetési ráfordítások stb. témák fogják úgyszólván kizárólag izgalomba hozni. Hanem figyelnek már az oktatás minőségére is. Mi több, ennek megőrzésére és állandó fejlesztésére. Azaz a minőségbiztosításra.

A minőségbiztosítás fogalma

A fogalom maga az 1998-ban választási győzelmet aratott párt programjában került először szoros kapcsolatba az iskolaüggyel. Majd megjelent a következő néhány év fejlődési trendjét meghatározó dokumentumban, a Kormányprogramban. Ez utóbbi szövegének elemzése bizonyítja a fontosságát, mivel hogy a közoktatásról szóló fejezet bevezetőjének már a második mondatában előfordul: „...szükséges, hogy az oktatás minőségének javítása, a hasznosítható tudás térnyerésének elősegítése a kormányzati politika legmagasabb szintjén képviseltessek.” Majd ugyanitt, az oktatásügy előtt álló kiemelt feladatok sorában a harmadikként szerepel („a ... tandíjmentesség, az esélyegyenlőség javítása, az oktatási rendszer minőségbiztosítása, a pedagógusok megbecsülése, valamint az oktatás-nevelés egyensúlyának helyreállítása lesz kiemelt feladat”). (1)

Mindazonáltal igazságtalanok volnánk, ha úgy tennénk, mintha valami korábban soha nem látott-hallott fogalommal állnánk szemben.

A minőség biztosítása intézményi szinten, tehát a vezetés szempontjából vizsgálva nem más, mint a vezetés korszerű értelmezése. A vezetéselmélet szakirodalmában két-három évtizede fellelhetők már azok a művek, amelyek voltaképpen a vezetés minőségbiztosítással kapcsolatos teendőit emelik a vizsgálódásaik fókuszába. (2) Csak éppen korábban alkotó vezetésnek, újító vezetésnek, az utóbbi években menedzselésnek vagy egyszerűen csak korszerű vezetésnek nevezték a szerzők e jelenséget. De mindvégig ugyanarról volt szó: olyan módon vezetni egy intézményt (jelesül egy iskolát), hogy a dolgozók fejlődésének elősegítésével, mi több, a szüntelen fejlődésben való érdekeltté tételükkel is biztosítsuk a szervezetünk hatékonyságának, eredményességének állandó növekedését.

A minőségbiztosítás tehát a minőség (a színvonal) állandó fejlesztését, gyarapítását is jelenti. Ami viszont elválaszthatatlan kísérője az iskolában folyó tevékenység lényegének, a nevelésnek. A nevelés, amely növelést, fejlesztést, azaz az adott állapothoz képest javítást is jelent, önmagában hordozza a minőség fogalmát, és nem nélkülözheti a minőségbiztosítás folyamatának jelenlétét.

Nem lehet tehát azonosulni az olyan megállapításokkal, amelyek új kihívásnak tekintik a minőségbiztosítás megjelenését az oktatásügy szótárában. (Példaként idézünk egy ilyen értelmű kijelentést egy új keletű vezetői kézikönyvből: „A minőség megfogalmazása, folyamatos biztosítása, a minőség tartalmának a fejlesztése mind új vezetői feladat.”) (3) De azt az álláspontot is vitathatónak tartjuk, amely az iskolák biztonságának elvesztése okából és a fennmaradásért vívott küzdelmük céljából következtet és érvel a minőségbiztosítás szükségességére mellett. Például.: „A minőség az iskolák létének alapkérdése.... A szülők helyzete is megváltozott. A szabad iskolaválasztás lehetőségével mind többen szeretnének élni... Mindez igazi piaci mechanizmust hoz be az oktatásba... A jobb minőség keresettebb lesz. Az iskolák egzisztenciális léte függhet attól, hogy felismerik-e az igényt, és azt nyújtják-e, amit értek.” (4)

A fenti állítások természetesen vitathatatlanul igazak. Olyan tények, amelyek élesen rávilágítanak a minőségkérdés újonnan keletkezett, egzisztenciális aspektusára. Ám igazgatóknak volnánk a tanítótársadalom és az óvoda-, valamint iskolavezetők sokaságával szemben akkor, ha elhallgatnánk a tényt: a minőség javítása – legalábbis a megfelelő pedagógiai éhosszal bíró intézményekben – mindig is főszerepet kapott a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban. Ami manapság új keletű, az az, hogy a minőségfogalom végre polgárjogot nyert. Megjelent a Kormányprogramban, és a közoktatási törvény módosításának egyik leghangsúlyosabb alap gondolatává vált. Következésképp rövidesen a nevelésügy központi kérdése lesz.

A minőségbiztosítás rendszerének bevezetése (annak ellenére, hogy – mint láttuk – korábban is jellemző tevékenység volt iskoláink bizonyos hányadában) várhatóan konfliktusoktól nem kímélt folyamat lesz. Az alábbiakban az intézményvezetés szemszögéből vizsgáljuk a konfliktusok eredőit, variánsait, és nagy valószínűséggel bekövetkező módosításait. Tesszük ezt azzal a – tapasztalati úton kialakult – meggyőződéssel, amely szerint az iskolai konfliktusok megelőzésében és eredményes megoldásában óriási szerepük és felelősségük van az iskolaigazgatóknak.

Az iskolavezető konfliktusainak forrásai és eredete

A vezetés – lévén hogy emberek cselekedeteinek az összehangolására, befolyásolására irányul, ahol gyakran eltérő érdekek között kell harmóniát teremteni – önmagában véve is konfliktusokkal terhelt tevékenység. Hatványozottan igaz ez az állítás a minőségorientált vezetésre. Itt ugyanis a konfliktusoknak amúgy is bőséges forrásait további tényezők szaporítják:

- a nem egyforma minőségértelmezések;
- a minőséggel kapcsolatos értékítéletek közti különbségek;
- a minőség iránti elkötelezettség eltérő mértéke a testületen belül és azon kívül.

A konfliktusok eredete, iránya is sokféle lehet. Némiképp leegyszerűsítve az iskolák bizonyult kapcsolatrendszeren alapuló szervezetét, a konfliktusok alábbi csoportosítását tartjuk lehetségesnek azok eredete szerint.

Az iskolavezetés konfliktusainak eredete:

A) BELSŐK :

igazgató +	testület –
igazgató –	testület +
igazgató +	testület +
igazgató –	testület –

igazgató	testület része
testület része	testület része

igazgató és testület	diákok
igazgató	diákok és testület
igazgató és szülők	testület
igazgató és testület	szülők
igazgató	szülők és testület
igazgató	egyéb dolgozók

B) KÜLSŐK :

iskola	fenntartó
iskola	mikrokörnyezet
iskola	makrokörnyezet

Mindenekelőtt meg kell különböztetnünk az ún. belső konfliktusokat a külsőktől. Az előbbieknél azokat értjük, amelyek az iskola szereplői között keletkeznek (közéjük soroljuk a szülőket is), s amelyek többnyire az intézmény falai között játszódnak le, a külvilág nem tipikusan értesül róluk, és amelyeknek megoldása rendszerint szintén az iskola világán belül történik meg.

A belső konfliktusok bizonyos hányada az igazgató és a nevelőtestület között alakul ki. Itt négy fiktív helyzetet különböztethetünk meg egymástól a minőség iránti elkötelezettség szempontjából.

Az igazgató minőségpárti (erre utal fent a + jel), a nevelőtestület nem az (-). Ez esetben a konfliktusok a vezető túlzottan tartott elvárásaiból, a testületénél magasabb követelményszintjéből, és a pedagógusok alacsony igény szintjéből fakadnak.

A nevelőtestület egésze minőségpárti, és az igazgató nem az. Itt a konfliktusforrások ugyanazok, mint az előző esetben, csak az előjeleket kell megcserélnünk.

A harmadik alaphelyzetben mind a vezető, mind a nevelőtestület elkötelezett híve a minőség fokozásának, mégis számtalan konfliktus keletkezik a mindennapokban. A források ez esetben az eltérő nézetek, álláspontok, értékrendek, a pedagógiai mesterségbeli tudás és a személyiség egyéb különbözőségei, valamint a vezetésben elkövetett hibák környékén keresendők.

Végül, a negyedik hipotetikus alaphelyzetnek azt tekinthetjük, amikor sem a vezető, sem a tanári kar nem érdekelt a minőség fejlesztésében. Ilyenkor a belső konfliktusok száma vélhetőleg redukálódik, illetve azok az iskola további szereplői és a nevelőtestület között zajlanak.

A belső konfliktusok további fajtái a testületen belül egymás között, a testület egy része és az igazgató között, a tanári kar és a diákok, illetve a szülők között, valamint az igazgató és az intézmény más dolgozói között keletkezhetnek. Az iskola és a diákok, illetve az iskola és a szülők közötti konfliktusokban gyakorta az intézmény maga is megosztott. A nevelőtestület állhat az igazgató vagy a diákság, illetve a szülők oldalán, ketté is szakadhat, vagy éppen az igazgató állhat szemben a teljes tanári karral a diákság vagy a szülők oldalán. A variációk száma tehát sokféle. Ráadásul a frontvonalak is esetről esetre változnak, hacsak – kritikus helyzetekben – nem alakul ki állóháborús helyzet.

Az ún. külső konfliktusok az iskola és a külvilág között keletkeznek. Az ilyen helyzetekben az iskola valamennyi szereplője többnyire egységes álláspontot képvisel, azaz egy emberként védi az intézményt a külső „fenyegetettséggel” szemben. (Az elmúlt évek iskolabezárásai vagy ilyen kísérletei például mind azt bizonyították, hogy a nagy veszély idejére felfüggesztődtek az esetleges belső konfliktusok, és az iskola szereplői valamennyien a külső probléma megoldására összpontosították erejüket.) E konfliktusok a leggyakrabban az intézmény és a fenntartója között keletkeznek. A pénzhiány mellett gyakori forrásuk éppen a minőségről vallott más-más nézetrendszerük. Nem ritkák az iskolák és a szülők, illetve a tágabb környezet közötti konfliktusok sem. Ez utóbbiak sorában elsősorban az oktatáspolitikai célok, intézkedések és „kényszerek”, illetőleg az iskolák ezekre történő elutasító reagálására, s az ebből fakadó ellentétekre kell gondolnunk. Ezek ritkán mu-

tatkoznak meg nyíltan, látványos összeütközések formájában. Inkább rejtve, látszólagos együttműködéssel, ám a valóságban passzív ellenállással oldják e konfliktusokat az iskolák. A Nemzeti Alaptanterv 1998. évi szeptemberi indítása a szakma többségének tiltakozása ellenére például ilyen helyzeteket teremtett.

Nem áll módunkban a felsorolt konfliktushelyzetek mindegyikét alaposabb vizsgálat tárgyává tenni. Ezért egyetlen olyan alaphelyzetre összpontosítunk, amelyet – tapasztalataink szerint – a legjellegzetesebbnek tekinthetünk, és a továbbiakban ebben a szituációban értelmezzük a konfliktusokat. Választásunk a „jó igazgató – jó testület” egyszerűsített képletre esett. Azért, mert ezt találjuk általános érvényűnek. A „rossz”, azaz nem minőségorientált igazgatót nem is tekintjük vezetőnek a szó vezetésméleti értelmében, csak pusztán „működtetőnek”. Ezért nem is tartjuk szükségesnek az ő konfliktushelyzeteinek a vizsgálatát. (Az ilyen gyökerű konfliktusokat a leghatékonyabban a fenntartó oldhatja fel a vezetői megbízás visszavonásával.) A „rossz” testület képlet pedig – bízunk benne – pusztán csak elméleti hipotézis. Az ilyen szituációk részletezését ezért szándékkal mellőzzük.

A minőség fogalma az iskolaügyben

Mielőtt felfejtenénk a minőségpárti vezetés konfliktusainak további rétegeit, nem térhetünk ki magának a minőség fogalmának oktatásügyi értelmezése elől.

Mint ismeretes, az iparban meghonosodott minőségbiztosítási elméletek nyomán a minőségnek a következő háromféle magyarázatával találkozhatunk a szakirodalomban:

- abszolút normáknak, standard értékeknek való megfelelés;
- a saját (helyi) értékeknek, céloknak, vagyis a specifikus standardoknak való megfelelés;
- a külvilág, a környezet akár változó elvárásainak való megfelelés, voltaképpen a gyakorlati alkalmasság.

Az elsőnek az egységes központi kontroll, a másodiknak a belső- vagy önellenőrzés, a harmadiknak a külvilág ellenőrzése és megelégedettségi foka a biztosítéka, és egyben a minőségbiztosítási rendszerben való megfelelője.

Fontos, és egyelőre megnyugtató módon nem megválaszolt kérdés az, hogy az oktatásügy, s benne az óvodák és az iskolák vajon melyik minőségértelmezéssel fognak azonosulni.

A minőségbiztosítás hazai oktatásügyi szakértői közül sokan elvetik az első értelmezést, hivatkozva az iskolák szakmai autonómiájára. A szerzők többsége pillanatnyilag a második vagy a harmadik értelmezés, esetleg a kettő kombinációja mellett tör lándzsát.

Magunk nem vitatjuk sem a „specifikus standard”, sem a „gyakorlati alkalmasság” típusú minőségértelmezés létjogosultságát. Ám szeretnénk rámutatni arra, hogy ezek önmagukban való, kizárólagos alkalmazása veszélyeket rejt magában a minőség tényleges biztosításának szempontjából. Egyedül ugyanis nem garantálhatják az iskolai nevelő-oktatómunka színvonalának emelését.

A specifikus standard hívei abból indulnak ki, hogy hiszen az intézmények megalkották a saját pedagógiai programjukat, s benne a minőségbiztosításra vonatkozó eljárásaikat. A minőséget a továbbiakban tehát – tekintettel autonómiájukra – csakis a saját programjuknak való megfelelésként lehet értelmezni.

Ezzel az elgondolással akkor lehetne azonosulni, ha a pedagógiai programok mindegyike valóban „jó” volna. Ezt azonban korántsem állíthatjuk. Az elmúlt év őszén folytatott vizsgálatok eredményeit tartalmazó dokumentumok arról tanúskodnak, hogy az iskolai helyi programok gyakran komoly minőségi kívánnivalókat hagynak maguk után. Bizonyoságul álljon itt néhány véletlenszerűen kiragadott példa: „A pedagógiai programok kidolgozottsága eltérő... A minőségbiztosítás elemeinek teljes körű, tudatos és tervszerű beépítése a programok többségére nem jellemző. (...) Néhány esetben a célok megfo-

galmozása nem elég konkrét, és így a megvalósítás nehezen ellenőrizhető, értékelhető lesz... A minőségbiztosítás mint rendszer kevésbé jelenik meg. (...) A célok megfogalmazása sok esetben nem jut túl az általánosság szintjén, több programban érzékelhető a szakirodalom kontroll nélküli átvétele is. Némegyszer idealizált, nehezen lebontható célmeghatározással találkozunk. A célokhoz hozzárendelhető konkrét feladatok és azok tárgyi és személyi szükségleteinek meghatározása még kevésbé jellemző... A teljes körű minőségbiztosítás nem jelenik meg a programokban. (...) A helyi tantervek másik típusa nagyon általános..., sem a tartalmakat, sem a követelményeket nem írja le pontosan.” (5) Az idézett példák egyértelműen igazolják, hogy a saját készítésű programok sok helyütt nem hordoznak megfelelő minőségi elemeket. Ennélfogva az önmagának való megfelelés mint minőségértelmezés egyelőre még nem alkalmazható széles körűen az oktatásban. Azért sem, mert az a tudatos és szakszerű önellenzési és önértékelési te-

vékenység, amely ez esetben a minőség biztosítékát jelenthetné, még idegen az iskoláink nagy többségének világától.

Hasonlóképpen kételyeink vannak a harmadik kategória, azaz „az iskolahasználók elvárásainak való megfelelés” minőségértelmezés abszolutizálásával szemben. Nem lehetünk ugyanis bizonyosak afelől, hogy a szülők igényei és az ezen elvárásoknak való megfelelés valódi minőséget szavatol. Példaként két jellemzőnek tekinthető, napjaink pedagógiai divatjaira utaló esetet említünk meg. Ahol például az első elemi osztályokban szülői nyomásra (esetleg az ő költségükre) magas óraszámú bevezetik az idegennyelv-tanítást, megfelelhetnek ugyan a harmadik szempontú minőségkövetelménynek, ám valószínű, hogy kevésbé felelnek meg az anyanyelvi oktatás vagy a kisiskolás-kori személyiségfejlesztés minőségi standardjának. Vagy például ahol a környezet nyomására túlsúlyba kerül az Internet-használat az alsó középfokon, ott a

Úgy tűnik föl, hogy tehát az iskolaügyben a minőség meghatározásakor mégiscsak szükségünk van viszonyítási pontokra, azaz standardokra. Megítélésünk szerint ezek nem lehetnek mások, mint a pedagógia (a nevelélmélet, a didaktika, a tantervelmélet stb.) és a pszichológia tudományos ismeretei és ezek gyakorlati alkalmazási formái. Az oktatásügyben ezek jelenthetik a minőséget biztosító legszilárdabb normákat. Ez a standard-követés ugyanakkor nem csorbítja az iskolák szakmai autonómiáját.

képesség- és készségfejlesztés szempontjából, voltaképpen a képzési célok oldaláról nézve minőségellenesnek tekinthető a külső elvárásoknak történő megfelelés.

Úgy tűnik föl, hogy tehát az iskolaügyben a minőség meghatározásakor mégiscsak szükségünk van viszonyítási pontokra, azaz standardokra. Megítélésünk szerint ezek nem lehetnek mások, mint a pedagógia (a nevelélmélet, a didaktika, a tantervelmélet stb.) és a pszichológia tudományos ismeretei és ezek gyakorlati alkalmazási formái. Az oktatásügyben ezek jelenthetik a minőséget biztosító legszilárdabb normákat. Ez a standard-követés ugyanakkor nem csorbítja az iskolák szakmai autonómiáját. Ellenkezőleg: szakmaiságukat, a tudomány által feltárt járható utak közötti szabad választás lehetőségét kínálják.

Vagyis – álláspontunk szerint – az oktatásügy minőségbiztosításának a standardokra, és pedig a pedagógia és társtudományai által közvetített normákra kell elsősorban épülnie. Ez értelemszerűen együtt kell hogy járjon a külső ellenőrzés erősödésével. De ugyancsak előfeltétele az így felfogott minőségbiztosításnak a pedagógusképzésben a pedagógiai tudás növelése, valamint a vezetőképzés pedagógiai tartalmának erősítése is. (Ennek kifejtése meghaladja e tanulmány kereteit.)

Konfliktusok a vezetés folyamatában

A vezetés – mint tudjuk – folyamat, amely különböző vezetési feladatok, ún. vezetési funkciók gyakorlásában realizálódik. A minőséghajlézó vezetési funkciók pedig szükségszerűen a konfliktusok. Következésképpen törvényszerű, hogy valamennyi vezetési funkció gyakorlása során megjelennek ezek a konfliktusok. Kezelésükre, feloldásukra a vezetőnek tehát állandóan készen kell állnia.

Az iskolavezetés gyakorlatában az alábbi vezetési feladatok ellátása során tekinthetjük jellemzőnek a konfliktushelyzeteket (a sorrendet természetesen nem abszolutizáljuk):
Információgyűjtés és -továbbítás.

(Néhány példa: hiányos, nem megfelelő, túl sok, rosszul szelektált, megakad a továbbításuk, rosszul osztályozott problémák stb.)

Döntés.

(A legkritikusabb vezetési funkció. A döntés-előkészítés mikéntje, a döntésbe bevontak köre, a döntés időzítése, a döntés „helyessége”, „igazságossága”, elfogadottsága, következményei stb. mind-mind konfliktusforrások lehetnek.)

Tervezés.

(Akárcsak a döntés esetében.)

A feltételek biztosítása.

(A szervezet működéséhez szükséges szabályok megalkotása, ezek karbantartása, illetve folyamatos korszerűsítése a legnagyobb összeütközésekhez szolgáltatnak alapot. A tárgyi feltételeket – ha töredékesen is – a recesszió éveiben szinte lehetetlen érdeksérelmek nélkül előteremteni. A megfelelő személyek feladatok mellé rendelése pedig úgyszólván klasszikus terepe a konfliktusoknak. Hasonló a helyzet a határidők kitűzése, betartása és betartatása körül.)

Személyi ösztönzés/motiválás.

(A minőségbiztosítás szempontjából kiemelt jelentőségű vezetési feladat. A konfliktusok a leggyakrabban az anyagi ösztönzők hiányából, illetve az egyéb ösztönzők mellőzéséből fakadnak. A vezető számára is súlyos konfliktushelyzet állt elő azáltal, hogy a pedagógusok elfogadhatatlanul alacsonyra süllyedt bér- és életszínvonala mellett úgy érzi, nincsen már erkölcsi alapja ahhoz, hogy minőségi munkát követeljen.)

Koordinálás/irányítás.

(A konfliktusok forrásait itt az eltérő szakmai és egyéni érdekek jelentik.)

Ellenőrzés.

Értékelés/minősítés.

Az utolsó két vezetési feladatnál, az ellenőrzésnél és az értékelésnél el kell időznünk egy kissé. A gyakorlatban ugyanis ezek jelentik a minőségbiztosítás leglátványosabb, sokszor kizárólagos – s ebben az értelemben legfontosabb – elemeit. Azonban ott is, ahol a minőségbiztosításnak egész rendszere működik (azaz átfogja a szervezet tevékenységének és a vezető munkájának teljességét), az ellenőrzés és az értékelés mintegy meghatározza, visszamenőleg is legitimálja a teljes folyamatot.

Az alábbiakban azokra a – gyakorta előforduló – hibákra, hiányosságokra mutatunk rá, amelyek konfliktusokat gerjesztenek, és mint ilyenek, hátráltatják a minőség érvényesülését.

Vezetői hibák és konfliktusforrások az ellenőrzésben

Az ellenőrzés mellőzése vagy teljes elhanyagolása, amely a vezetői felelősség téves értelmezéséből fakad. Az ilyen vezetési magatartás abból indul ki, hogy „a bizalom mindenél fontosabb”, vagy hogy „az ellenőrzés megalázó”. Holott ellenőrzés hiányában a vezető nem rendelkezhet információkkal, nem tud reálisan értékelni, voltaképpen a többi vezetési funkcióját sem tudja megfelelőképpen ellátni.

Egyes területek, feladatok, személyek elhanyagolása, vagyis az *ellenőrzés aránytalan volta*. E hibának egyebek mellett az lehet a forrása, hogy a vezető helytelenül osztályozza a szervezet feladatait, hibásan rangsorolja őket, közömbös egyes személyek iránt, vagy éppen túldimenzionálja a bizalom kinyilvánítását irányukban, rosszul osztja be az idejét, nem jó az arányérzéke stb. Az aránytalan ellenőrzés aztán sértődésekhez, pletykákhoz, azaz konfliktusokhoz, valamint az értékek devalválódásához vezethet.

Túlzásba vitt ellenőrzés.

Gyakori hiba. A szervezet iránti bizalmatlanság vagy az önbizalom hiánya, egyben a vezetői autoritás fitogtatásának a jele. Bizalmatlanságot, személyi ellentéteket szül, rontja a légkört. Ennélfogva akadályozza a minőség érvényesülését.

Egyoldalú ellenőrzés.

Az iskolákra – még inkább az oktatási rendszer egészére – sajnálatosan gyakran jellemző, hogy csak a tanulói teljesítményekre figyel. Elhanyagolja a pedagógiai folyamatot magát, nem figyel az indulási szintekre, és nem törődik a nevelés egészével. Ez a veszély mind a pedagógiai programok nem elhanyagolható részéből, mind bizonyos oktatáspolitikai megnyilatkozásokból kiolvasható.

Az ellenőrzés módjainak változatlansága.

A minőség-ellenőrzésnek az iskola teljes tevékenységi körét át kell fognia. Értsd alatta: a pedagógiai munka egészét, az adminisztrációt, a pénzügyeket, a műszaki-technikai feladatok végzését, a munkafegyelmet, az emberi kapcsolatok alakulását stb. A különböző életkorú (gyerekek/felnőttek) és iskolai végzettséggel bíró szereplők, az erősen eltérő jellegű feladatok más-más ellenőrzési módszereket és vezetési stílust igényelnek. E szempontnak a figyelmen kívül hagyása is gyakori konfliktusforrás a szervezetek életében.

Az önellenőrzés csekély volta.

Az önellenőrzés megléte iskoláink elenyésző hányadára jellemző csak. Holott nélküle nincs szervezetfejlesztés, nincs minőségbiztosítás. A vezetőnek tehát rá kell bírnia a szervezet tagjait a rendszeres önellenőrzésre. Nem lesz könnyű feladat. A várható vezetői konfliktusok között valószínűleg ez lesz az egyik leggyakoribb.

A munkamegosztás hiánya az ellenőrzésben.

Iskolai szervezeteink jelentős részében bár működnek munkaközösség-vezetők és egyéb középvezetők, gyakorlatilag nem látnak el tényleges vezetői funkciókat. Vagyis csak elvéve vállalnak részt a belső ellenőrzés feladataiból. Enélkül azonban nem fog kiépülni a minőségbiztosítás helyi rendszere. Meg kell tehát nyerni a vezetői feladatoknak a középvezetőket. Ez sem lesz konfliktusmentes, könnyű folyamat.

A külső ellenőrzés iránti bizalmatlanság

A szakfelügyeleti rendszer rossz emlékei és a költségvetési elvonásokat eredményező „átvilágítások” befelé fordulóvá, bizalmatlanná tették a pedagógusokat a külső ellenőrzéssel szemben. A pedagógiai program-elemzésekben az is kiderül, hogy sok helyen még szaktanácsadó segítségét sem kívánják igénybe venni a fejlesztési folyamatokban. Ez a belterjesség nem kedvez a minőség növelésének. Ugyanakkor a külső ellenőrzés szükségszerű várható erősödése a konfliktushelyzetek számát is növelni fogja a rendszerben.

Vezetői hibák és konfliktusforrások az értékelésben

Az ellenőrzés az értékelés által nyeri el a létjogosultságát. Ez az a vezetési funkció, amelynek gyakorlása során a vezető igazodási pontokat, érték-orientációt nyújt a szervezetnek. A minőség iskolai szintű kritériumrendszere az értékelésekben ölt testet. A pozitív értékelések irányítóként működnek a szervezetben. A negatívak pedig kerülendő, nem követendő példákat állítanak. A minőségbiztosítás szempontjából tehát a sorban a legutolsó, leghatásosabb vezetői eszköz.

Az értékelésben elkövetett gyakori vezetői hibák a legsúlyosabb konfliktusokat okozzák a szervezetek életében. Ezért tudatos kerülésük (és ha már elkövettük őket, akkor orvoslásuk) állandó készenlétet és önkontrollt igénylő vezetői feladat.

A leggyakoribb vezetői hibák e téren a következők:

- az értékelés elmaradása;
- túlzásba vitele;
- az értékelés alapjának tisztázatlan volta;
- az értékelés időben elszakad a értékelt teljesítménytől;
- rutinszerű, monoton, változatlan eszköztár;
- rosszul megválasztott módszer, eljárás (például egyéni/csoportos, írásbeli/szóbeli);
- nem megfelelő hangnem (bántó, bizalmaskodó);
- egyoldalú (pl. csak a tanulmányi eredményekre vagy csak egyes személyekre koncentrálnak);
- igazságtalan, helytelen;
- szubjektív, elfogult;
- az értékelt személy nem tudja elfogadni;
- az értékelés nem törekszik közelíteni a többség értékrendjéhez.

Az 1998–1999-es tanév kezdetén a minőségi bérpótlék körül kialakult viharok élesen rámutattak az iskolai értékelés nehézségeire. Konfliktusok feszültek ez esetben az oktatáspolitikai és az iskolák, az igazgató és a tanári karok között, de a tanári karokon belül is. Ezek a konfliktusok, a máig megkeseredett, sértődött emberek valószínűleg nem szolgálják megfelelően a minőség ügyét. Az akció legfőbb tanulsága az, hogy bármilyen jó szándék vezessen is egy kormányzati intézkedést, a bevezetése esetleg kártékony lehet. Akkor lehet erre számítani, ha a bevezetést nem előzik meg olyan előkészületi intézkedések, amelyek az érintettek bevonásával, velük egyetértésben történnek. Az érintettek megnyerése és a konfliktusok feloldása a vezetés (és a minőségbiztosítás) szempontjából elemi érdek. Mind az iskolán belül, mind az oktatási rendszer egészében.

Érdemes lesz odafigyelni, nehogy megismétlődjen ugyanaz a minőségbiztosítás országos rendszerének a bevezetésekor. A várható konfliktusok feloldása, a pedagógusok meggyőzése és megnyerése nélkül reálisan itt sem várhatunk eredményeket.

Óvatos, bölcs kormányzati lépésekre lesz szükség az esetleges ellenállások megszüntetéséhez. Ennek első lépéseként azt kellene elősegíteni, hogy a minőségbiztosítás elméleti műhelyeiben szorgoskodó szakemberek olyan értelmezéseket adjanak, amelyek mentesek az elmentmondásoktól, és jól alkalmazhatók az óvodák-iskolák világára. Továbbá olyan rendszert dolgozzanak ki, amely nem idegen tőle. Végül jó lesz ügyelni arra, nehogy a minőséghajsza közben háttérbe szoruljon az, akiért mindennek történnie kell: a gyermek az iskolában.

Jegyzet

(1) L.: *Az új évezred küszöbén. Kormányprogram a polgári Magyarorszáért 1998. A Közoktatás* című fejezet bevezetője: „...szükséges, hogy az oktatás minőségének javítása... a kormányzati politika legmagasabb szintjén képviseltesse... az oktatási rendszer minőségbiztosítása... lesz kiemelt feladat”

(2) L. pl. az egyik mindmáig sok tekintetben aktuális és jól használható alapművet, amely több mint két évtizede magyar nyelven is hozzáférhető: PIETRASINSKI, ZBIGNIEW: *Alkotó vezetés*. Gondolat Kiadó, Bp. 1977.

(3) = BOTKA LAJOSNÉ: *A minőség menedzselés. = Közoktatási menedzser III. Minőség és marketing az iskolában*. Szerkesztette.: LIPOSITS ZSOLTNÉ–PENCZ LAJOS–BOTKA LAJOSNÉ–BOGNÁR ANIKÓ–CSAPÓ JUDIT. OKKER Kiadó, Bp., é. n., 82. old.

(4) Uo.

(5) Az Oktatási Minisztérium 1998 őszén országos vizsgálatot folytatott több pedagógiai kutatóintézet és közvéleménykutató cég részvételével annak felderítésére, hogy a NAT, illetőleg a pedagógiai programok és a helyi tantervek 1998. szeptemberi bevezetése után mi a valós helyzet az ország iskoláiban. E vizsgálat – amelynek dokumentumai közel ezer oldal terjedelműek – kitért a pedagógiai programok minősítésére is. A szövegben szereplő idézeteket több megyei pedagógiai intézet összesítéséből ollóztuk ki.