Magyar Pszichológiai Szemle, 2005, LX. 1. 51–64.

ISKOLÁK SZERVEZETI KULTÚRÁJA*

KOVÁCS ZOLTÁN–PERJÉS ISTVÁN–SASS JUDIT

Budapesti Corvinus Egyetem Pszichológia és Pedagógia Tanszék
E-mail: zoltan.kovacs@uni-corvinus.hu, istvan.perjes@uni-corvinus.hu, judit.sass@uni-corvinus.hu

A tanulmány az iskolai szervezeti kultúra vizsgálatát lehetővé tevő vizsgálati eszköz kidolgozásáról számol be. A munka ahhoz az átfogó iskolakutatáshoz kapcsolódik, amely az iskola mint speciális szervezet hatékonyságát vizsgálja, a szervezeti kultúra és ezen belül a szervezet változáshoz való viszonyának elemzése alapján. A tanulmányban először az iskolai szervezeti kultúra vizsgálatára kidolgozott kérdőívvel végzett elővizsgálat tapasztalatait mutatjuk be, majd az így kapott eredményeket a Quinn-féle „versengő értékek" modell kérdőíves vizsgálatának eredményeivel vetjük össze. Végül pedig arra teszünk kísérletet, hogy az iskolai szervezeti kultúra kérdőív által feltárt kultúra „értéktérképét" párhuzamba állítsuk az iskola kétpólusú alapmodelljével.

Kulcsszavak: *iskola, szervezeti kultúra, versengő értékek modellje*

A hazai és nemzetközi iskolai szervezetkutatások egyetérteni látszanak abban, hogy e nagy történelmi hagyománnyal bíró intézményi világ számára is elérkezett a filozófia és/vagy szemléletváltás korszaka. A változást – és ebben is egyetértés mutatkozik – *az iskola szervezeti és kulturális szerepének újbóli felépítésével* lehet csak eredményesen megalapozni. Mára nyilvánvalóvá vált, hogy a modern értékvilágban a „Science–Technology–Society" kifejezések határolta korszellem (azaz Tudomány–Technológia–Társadalom: TTT) át fogja törni az iskola tradicionális falait, és mélyen át fogja itatni az iskolák belső világát.

Nagy kérdés, hogy vajon az „élethosszig tartó tanulás" társeszméje miként fonódik össze a TTT korszellemével, és miként válik motorjává a kultúra, a gazdaság és pénzügy világának. Nem vitás, hogy a *modern iskoláknak* továbbra is meg kell őrizniük azt a *kettős kötődésüket*, melynek egyik ágense a kultúrában rögzített értékek *hagyományozásában*, másik ágense pedig az egyre dinamikusabban jelentkező intézményi-szervezeti *kihívásokhoz* való érzékenységben érhető tetten.

* A tanulmány az OTKA T–038 054 kutatási program támogatásával készült.

Nagyon is aktuális tehát azt a kérdést feltennünk, hogy miképpen követhetjük nyomon az iskolák szervezeti kultúrájának átalakulási folyamatát, és ami még ennél is fontosabb, milyen eszközrendszer áll ahhoz rendelkezésünkre, hogy a szervezeti folyamatokba tudatosan és hatékonyan avatkozhassunk be. Úgy is fogalmazhatnánk tehát, hogy

– ismerjük-e pontosan az iskolák belső *szervezeti és életvilágát;*
– kapcsolatba tudjuk-e hozni ezeket a dimenziókat *a vezetés* működési mechanizmusainak tipikus jegyeivel;
– fel tudjuk-e tárni, hogy milyen vezetési *mechanizmusok* támogatják, illetve akadályozzák egy adott iskola belső szervezeti- és életvilágának megerősödését.

Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre megnyugtató (és empirikusan is alátámasztott) válaszokat kaphassunk, kísérletet kell tennünk egy olyan *szervezeti modell felállítására* és a modell vizsgálatát lehetővé tevő *módszer kidolgozására*, amely segítségével azonosíthatók az iskolák előbbiekben bemutatott faktorai.

A szervezeti kultúra

A szervezeti kultúra alatt a szervezetben megjelenő értékek, attitűdök, szokások, hiedelmek, vélekedések összefüggő rendszerét értjük, amelynek közvetve és közvetetten tapasztalható részei vannak. A szervezeti kultúra hat a szervezeti tagok viselkedésére, attitűdjére, mivel alakítja a szervezet atmoszféráját, azt, hogy hogyan bánik tagjaival, céljaival, környezetével, és ezáltal befolyásolja a szervezet eredményességét, változásokhoz való alkalmazkodóképességét. A szervezeti kultúra célja a belső integráció megteremtése, a külső alkalmazkodás támogatása és az értelemadó közösségi valóságalkotás által a szervezeti tagok bizonytalanságának csökkentése.

Nem véletlen, hogy a *kultúrát jéghegyhez hasonlítják*, amelynek vannak a vízszint feletti, megfigyelhető (talán jobban „bebiflázható") és a víz alatt rejtőzködő, láthatatlan (tehát kevésbé didaktizálható) megjelenési formái. SCHEIN (1985) szervezeti kultúramodellje a nem tudatosult, érzések, attitűdök, értékek, hiedelmek formájában megjelenő előfeltevésekből indul ki. Erre ráépülnek a tárgyiasultan megnyilvánuló kulturális jegyek, a ceremóniák, szertartások, történetek, szimbólumok, amelyek „mesélnek a kultúráról". Az utóbbihoz tartozik mindaz, ami a kultúra elsajátítását, alkalmazottak általi átvételét lehetővé teszi. A szintek mérésére és értelmezésére azonban nem alakult ki egységes megközelítés és módszertan.

Az egyik, vizsgálatunkban is alkalmazott megközelítés, az *érték fogalmát* emeli középpontba. Az értékek az emberi cselekvés meghatározó részét képezik, befolyásolják, hogy adott szituációban milyen viselkedésmintát választunk. SCHEIN (1985) közbülső szintként fogja fel a vallott értékeket, a kultúra valódi alapját képező, követett értéknek tekinthető, alapvető hiedelmek felé. Mások, például QUINN (1991), a kultúra központi elemeinek tekintik ezeket a kifejezett értékeket. Ezen elméletek szerint egy közösség értékei hierarchiába rendezhetők, és fő értékdi-

menziókba tömörítve megjeleníthetők. Ezek értéktérképek vagy listák segítségével jellemezhetők, és összehasonlíthatók az egyes szervezeti kultúrák. A dimenziókba rendezés révén két felfogás követhető, az egyik a dimenziók kijelölte kategóriák által jellemzi a szervezeti kultúrát, míg a másik a dimenzión elfoglalt hely szerint. Előbbihez tartozik QUINN és ROHRBAUGH (1983) „versengő értékek modellje", amely általánosan alkalmazható a különböző szervezetek hatékonyságkritériumainak feltárására. Ez a megközelítés azonban nem ad lehetőséget a feladata, szereplői vagy környezete szempontjából speciálisnak tekinthető szervezetek árnyaltabb elemzésére. Erre az utóbbi, a dimenzionális megközelítés tűnik megfelelőnek.

A szervezeti kultúra vizsgálata kapcsán felmerülő másik probléma az optimalizálás kérdése. A szervezetről átfogó képet a scheini szintek feltárása adhat, ugyanakkor nagyobb vizsgálati minta esetén az értékdimenziók szerinti, kérdőíves megközelítés elégséges, a szervezetek összehasonlítását lehetővé tevő információt nyújthat, ha ezek a dimenziók átfogóak és a szervezet sajátosságainak megfelelnek.

Vizsgálatunkban a kategoriális megközelítésből a quinni modell került kiemelésre, mivel a mai iskolák kihívásának tekintett nyitottság és rugalmasság mérését lehetővé teszi. Ezen túl azonban szükségesnek tartottuk a hagyományos dimenzionális felfogás alkalmazását is, mivel lehetőséget ad a dimenziókon belüli összehasonlításra, természetesen nem szem elől tévesztve, hogy olyan értékkategóriák alkalmazására van szükség, amelyek a vizsgált szervezettípus specifikumainak megfelelnek.

A SZERVEZETI KULTÚRA „VERSENGŐ ÉRTÉKEK" MODELLJE

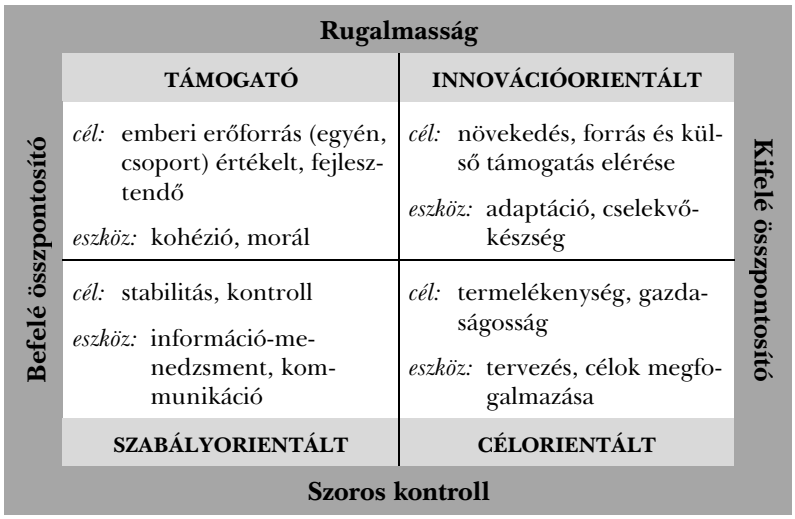
QUINN és ROHRBAUGH (1983) modelljét éppen a szervezetet jellemző, hatékonyságot meghatározó értékek vizsgálatát célzó korábbi kutatások alapproblémája ihlette, azaz a vizsgálatonként változó értéklisták nehéz áttekinthetősége. A kutatásokban kiemelt értékek faktoranalízissel történő csoportosítása helyett a szervezeti szakértők hatékonysággal kapcsolatos elképzeléseit vizsgálták. Multidimenzionális skálázás segítségével leírtak egy általánosnak talált háromdimenziós elméleti keretet a hatékony szervezetre vonatkozóan.

1. A szervezet fókusza lehet belső, személyorientált és/vagy külső, szervezetorientált.
2. A szervezeti struktúra vonatkozásában lehet preferált a stabilitás, ami kontroll által megvalósuló és/vagy előnyben részesíthetik a rugalmasságot, változást.
3. A vágyott szervezeti célok kapcsán fókuszálhat a szervezet a célelérés folyamatára, az eszközökre és/vagy lehet eredmény-, célorientált.

Az első két dimenzió a szervezeti hatékonysággal kapcsolatos négy alapmodellt írja le, míg a harmadik dimenzió ezeken belül jellemzi a cél–eszköz dilemma kimeneteit.

A dimenziók végpontjait jellemezve az és/vagy kötőszavakat választottuk, mivel a kapcsolódó elmélet szerint a leírt négy modell nem kölcsönösen kizáró, hanem a szervezetet jellemző kritériumarányként írja le az egyes modellek érvényesülésének, előnyben részesítésének pillanatnyi helyzetét.

Quinn négynegyedes mátrixát egy olyasféle kultúratérképként is felfoghatjuk, ahol egy-egy szervezetelméleti irányzat (láthatatlan) filozófiájának koordinátáit is kézhez kapjuk, amelyeknek közös eleme a hatékonyság, a kimenet minőségének fontossága.



1. ábra. Quinn szervezeti kultúra modellje

Quinn tehát a következő négy modellt különítette el. A „célorientált" kultúrában a racionális tervezés dominál, a cél–teljesítmény viszonyra koncentráló vezetés központi szerepű, míg a szervezeti tagok csak korlátozott mértékben juthatnak hozzá az információkhoz. Ezzel szemben a „támogató" kultúra jellemzői „a kölcsönös bizalom és felelősség, a részvétel, az együttműködő, kooperatív magatartás, jó csoportszellem, erős csoportkohézió, az egyéni fejlődés, önkiteljesedés megvalósítása, informális és döntően szóbeli kommunikáció és a szervezet iránti elkötelezettség" (BAKACSI, 1996, 241). A „szabályorientált" kultúrát a formális, hierarchikus szervezeti megoldások jellemzik, központi értéke a stabilitás és az eddig elért eredmények megőrzése. A formális információs és (főleg írásos) kommunikációs rendszerek erős kontrollt és tiszta szabályokat ígérnek a beosztottaknak. S végül az „innovációorientált" kultúrában igen erős a késztetés, hogy a külső környezet változásait nyomon kövessék, s azokra jól reagáljanak. Ehhez kreativitásra, versenyszellemre, szabad információáramlásra és folyamatos tanulásra van szükségük a szervezeti tagoknak. E kultúra vezető értéke a növekedés és a fejlődés, éppen ezért a vezetés a lehetőségek folyamatos megragadására koncentrál.

QUINN és ROHRBAUGH (1983) a modellek leírása során azonban utal arra, hogy azok differenciáltsága eltérő, így a szabályorientált és célorientált modellek konceptuálisan igen közel állnak egymáshoz, és ennek megfelelően a feltárt kognitív térben is tapasztalható átfedésük.

A modell további kidolgozása során Quinn azonosította a kapcsolódó vezetői stílusokat, illetve a hatékonysági kritériumok túlsúlyának lehetséges kimeneteit. Az előbbi bemutatásától eltekintünk, mivel vizsgálatunk a vezetés milyenségére nem vonatkozik (lásd BÍRÓ, SERFŐZŐ, 2003), az egyes modellek túlsúlyba kerülésének hatását azonban áttekintésre érdemesnek tartjuk a napjaink iskoláival kapcsolatban megfogalmazott, gyakorta egyoldalú és szélsőséges elvárások (például rugalmasság, külső fókusz) miatt.

A Quinn-modell kapcsán felvetődő kérdések

QUINN (1991) maga is foglalkozik a mérték kérdésével. A tisztázatlan vagy ellentmondásos értékek mellett hatékonysággátló is lehet valamely értékkifejező kritérium egyoldalú túlértékelése is. Ha a kontroll rigiditássá, a rugalmasság káosszá válik, és a túlzott belső fókusz apátiát, érdektelenséget eredményez, az egyoldalú kifelé orientáltság pedig támadó ellenségességbe torkollik, akkor már nem beszélhetünk eredményességről. Nem hatékony, negatív kultúrák jöhetnek létre. A „célorientált" helyett „zsarnoki munkásnyúzó" szervezetben találhatja magát az ember, ahol csak a profit, hatékonyság és az ezt erőltető főnök szava számít, aki kritikátlanul, dogmatikusan szabályoz, kihasználja, kimeríti a cél érdekében az embereket. Míg a „támogató" kultúrából „felelőtlen country club" válik, ahol a túlzott engedékenység kontrollálatlan individualizmust, parttalan megbeszéléseket eredményez, az elvégzendő feladattal senki nem törődik. A „szabályorientáltság" egyoldalú „fagyos bürokráciához" vezethet, ahol lebénul a szervezet a merev, kontrolláló, „nagykönyv" szerinti eljárások, dokumentálás, mérés lélektelen erőltetésétől. Végül az „innovációorientáltság" hangsúlyozása „lármás, viharos anarchiába" torkollhat, ha a versenyelőnyre koncentrálva, elvtelen opportunizmussal, átgondolatlan, éretlen kísérletezgetéssel, a folyamatosságot és ellenőrzést figyelmen kívül hagyva működik a szervezet.

Nemcsak a dimenziók kiterjedése, hanem az általuk lefedett tartalom összetettsége (vagy egysíkúsága) is nehézzé teszi a kategoriális megközelítés alkalmazását.

A „szoros kontroll és rugalmasság" dimenzió ellenpontokként való alkalmazása több szempontból is kérdéseket vet fel. Egyrészt kérdéses a gyenge kontroll rugalmasságként való azonosítása, bár ezt a kérdést – mint fent láthattuk – QUINN (1991) is tárgyalja a szabályozottság mértékénél. A szervezeti kontrollal kapcsolatban azonban többféle felosztással is találkozunk a szakirodalomban, amelyek egyaránt rámutatnak a szabályozó kontroll és a szervezettel való azonosuláson alapuló önszabályozó kontroll elkülönítésének jelentőségére. A quinni modell azonban csak a kontroll szabályozó, formális oldalát veszi figyelembe. Etzoni (idézi MAGUIRE, PHILIPS, HARDY, 2001) a kontroll külső, kényszeren vagy jutalmazáson alapuló, illetve a normák, értékek, kultúra interiorizálásán alapuló normatív formáját különíti el. Das és Teng (idézi MAGUIRE, PHILIPS, HARDY, 2001) az előbbit formális, jutalom vagy büntetés elvárásán alapuló kontrollnak, míg az utóbbit szociális kontrollnak tekinti. A szociális kontrollnál az engedelmesség internalizált, elfogadott szabályokon alapul, az autonómia megtartott, önszabályozás jellemző.

Középpontban az osztott értékekkel való azonosulás áll, amit az interakció gyakorisága, a szocializáció, vagy kultúra hatása alapoz meg. Eisenhardt (idézi DAS, TENG, 2001) kontrollal kapcsolatos felfogása a szervezeti azonosuláson alapuló, belső, érték alapú szociális kontroll mellett a külső, mérés alapú formális kontrollnál a szabályozás feladat- és helyzetfüggő jellegét emeli ki. A feladat programozhatóságától (érthető-e, mi a megfelelő eredményre vezető viselkedés), illetve a viselkedés eredményének pontos, objektív mérhetőségétől teszi függővé az alkalmazható, alkalmazandó kontrollt. Ha objektíven mérhető a viselkedés eredménye, a teljesítmény, de a kívánatos kimenethez vezető viselkedés kevésbé értékelhető, azaz alacsony a programozhatóság, akkor a kimenet kontrollja valósítandó meg. Fordított esetben a viselkedés kontrolljára van szükség. Ha azonban nem mérhető a teljesítmény, és nem ismert az ehhez vezető megfelelő viselkedés, akkor a szociális kontroll teszi lehetővé a szabályozást, mivel lehetőséget ad a résztvevők bevonására a kívánatos cél kialakításába.

Figyelembe véve az iskolai szervezet sajátosságait, megállapítható, hogy a tanári teljesítmény objektív mérhetőségénél szerteágazó, így nem egyértelmű értékelési kritériumok alkalmazhatóak. Kérdéses a „kívánatos" eredményhez vezető viselkedés meghatározhatósága, a feladat programozhatósága is. Így a kimenet és a viselkedés kontrollja, a formális kontroll helyett, ami a quinni kontrolldimenzióban reprezentált, a szociális, azonosuláson alapuló kontroll adhat lehetőséget a szervezeti tagok preferencia- és célinkongruenciájának csökkentésére, a szervezete szempontjából kívánatos viselkedések kialakítására.

További kérdéseket vet föl a magyar oktatási intézményekben a Quinn-modellt és kérdőívet felhasználó két kiterjedtebb kutatás eredményeinek áttekintése. SERFŐZŐ (1997) vizsgálatai az önkormányzati és alternatív (például alapítványi, egyesületi) iskolák összehasonlítását célozza, míg BARÁTH (1998) békés megyei felmérése a modell alapján kidolgozott 85 állításos kérdőívvel vizsgálja az iskolák vezetőinek és tanárainak véleményét az intézmények hatékonyságmodelljeiről.

SERFŐZŐ (1997) kutatásai az önkormányzati és magánoktatási intézményeket hasonlítva, az egyes modellek preferenciáját, elutasítását egyrészt a magánintézmények nagyobb versenyérzékenységével, másrészt az iskolák méretével indokolja. Az önkormányzati iskolákban gyakoribbnak találja a tradicionális, „szabályorientált" modellt, de kisebb méretnél, a személyes interakciók gyakorisága miatt, a „támogató" modell is megjelenhet. A magániskolákban elutasítottabb a hagyományos modell, míg a „támogató" szemlélet preferált, ugyanakkor szintén jellemző a piaci verseny miatt az „innovációorientált" kultúra.

BARÁTH (1998) vizsgálati eredményei alapján, a tanárok és vezetők szerint a „célorientált" modell jellemzi leginkább az iskolákat, és a „szabályorientált", hagyományos iskolamodell háttérbe szorul. A vezetői paradigmaváltásra utal, hogy a külső nyitottságot kifejező „innovációorientált" modellt és az iskolai klíma fontosságát hangsúlyozó „támogató" modellt egyre hangsúlyosabbnak tekintik az iskolákban. Az irányításra vonatkozóan eltérő a tanárok és vezetők véleménye, míg a vezetők „támogatónak" tartják magukat, addig a beosztottak szerint a „cél- és az innovációorientált" modelleket jellemző vezetői működés dominanciája valósul meg. Az iskolákra és vezetőkre vonatkozó felmérés alapján tehát azt a következte-

tést vonja le a szerző, hogy vezetői szinten komplexebb, paradigmaváltásra utaló kép alakult ki az oktatási intézményekről, míg alsó szinten statikus, de a hagyományostól távolodó ez a kép.

Az iskolai szervezeti kultúra dimenzionális megközelítése

Az eredmények összetettsége (és olykor ellentmondásos volta) arra enged következtetni, hogy a quinni hatékonysági modellek alapján az iskolai szervezeti kultúra alakulásáról csak átfogó képet nyerhetünk. A modell kategoriális kultúramegközelítést tesz lehetővé, ami nem ad lehetőséget a szervezeti kultúra árnyaltabb feltárására, az egyes szervezetek összehasonlítására, illetve az iskola szervezeti sajátságainak figyelembevételére. Ehhez olyan finomabb megközelítésre van szükség, amely összevethető értékdimenziókat felhasználva, az adott szervezeti közeg sajátságait figyelembe véve vizsgálja a szervezeti kultúrát.

Az iskolai szervezeti kultúra vizsgálatához, a szakirodalomban megjelenő kategóriákat áttekintő ROBBINS (1993), illetve az ezt kiegészítő BAKACSI (1996) által azonosított 11 értékdimenzióit vettük alapul. ROBBINS (1993) a szervezeti kultúrák összehasonlításához a tagok szervezettel kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki, amit Bakacsi kiegészít, és 11 értékkategóriával írja le a szervezetet. Munkáik alapján az alábbiakkal jellemezhetőek ezek a kulcsdimenziók.

1. Munkakörrel vagy a szervezettel való azonosulás. Már a szervezeti szocializációval, identifikációval kapcsolatos vizsgálatok szerint is az identifikáció két fő iránya különíthető el. Amennyiben a szervezet, a szervezeti egység a személy referenciája, akkor szervezeti azonosulásról beszélhetünk, míg ha az azonos foglalkozásúakat tekinti referenciának, akkor szakmai identifikációról van szó (KATZ, KAHN, 1978). A dimenzió két végpontján ROBBINS (1993) szerint tehát a szervezettel mint egésszel való azonosulás, illetve bizonyos munkacsoporttal vagy munkakörrel, -területtel való azonosulás jelenik meg. (Mint a kontrollal kapcsolatban láthattuk, az azonosulás a szociális, önszabályozó kontrollmechanizmus lényegi összetevője.)

2. Egyén- vagy csoportközpontúság a vezető–beosztott kapcsolatban az egyéni, illetve csoportcélok viszonyát jellemzi. Amennyiben az egyéni oldal kap hangsúlyt, akkor az egyéni szabadság, függetlenség, felelősség támogatottsága jellemző, míg csoportközpontúság esetén a vezetés a csoportcélokra helyezi a hangsúlyt.

3. Kapcsolat- vagy feladatorientáció szintén a vezetés és a beosztottak viszonyát jellemzi. A hagyományos felosztásnak megfelelően a vezetés lehet világos kommunikációt megvalósító, beosztottakat támogató, segítő, illetve tekintheti elsődlegesnek a feladatok elvégzését.

4. A *belső függés–függetlenség* dimenziója az integráció szintjére utal. Belső függés esetén a szervezeti egységek koordinált működése bátorított, míg függetlenségnél az önállóságon van a hangsúly.

5. Erős–gyenge kontroll a szabályozás, a beosztottak ellenőrzésének közvetlen felügyeletének mértékére utal.

6. *Kockázatvállalás–kockázatkerülés* a szervezet bizonytalansággal kapcsolatos toleranciájára utal. A kockázatvállalás különböző formákban kaphat támogatást egy szervezetben, lehet ez agresszív, kockázatkereső vagy újító működés is.

7. A *teljesítményorientáció* a jutalmazási rendszert jellemzi. Végpontjain a jutalmazás teljesítménykritériumokhoz kötése, illetve a teljesítménytől független, más elvek – például szenioritás, lojalitás, protekció – érvényesülése jelenik meg.

8. A *konfliktustűrés és -kerülés* dimenziója a vezetést, illetve a szervezetet abból a szempontból jellemzi, hogy mennyire bátorított a nyílt kritika, a konfliktusok vállalása.

9. A *cél-, eszközorientáció* szintén a vezetést jellemzi, abból a szempontból, hogy a szervezeti eredmények vagy a célelérés folyamata kap-e hangsúlyt.

10. A *nyílt vagy zárt rendszer* dimenziójában a szervezet külső változásokra való reagálókészsége, illetve ennek hiánya jelenik meg.

11. A *rövid vagy hosszú távú időri orientációban* a szervezet jövőtervezésének távlata nyilvánul meg.

A ROBBINS (1993) és BAKACSI (1996) által azonosított 11 értékdimenzió mentén a Kovács Zoltán által kidolgozott kérdőívben speciálisan az iskolai környezetre vonatkozóan két-két állítás került megfogalmazásra.

AZ ISKOLAI SZERVEZETI KULTÚRA VIZSGÁLATA

Célunk az iskolai szervezeti kultúra feltárására kidolgozott kérdőív elővizsgálatának elvégzése, valamint a quinni kategoriális és a dimenzionális szervezeti kérdőívvel nyert eredmények összevetése. Feltételeztük, hogy a dimenzionális megközelítésű, specifikusan az iskolai szervezeti kultúrára kidolgozott kérdőív által nyert adatok összetettebb képet adnak az egyes iskolákról, és összehasonlíthatóvá teszik azokat a dimenziók mentén.

A vizsgálati minta

A kérdőíveket 126 fő töltötte ki, hat fővárosi közgazdasági szakközépiskola tantestületében. Az átlagos kitöltő szám: 20,5 fő. A kitöltők nem szerinti megoszlása 17 férfi, 97 nő (többi hiányzó adat). Beosztás szerint 110 tanár, 4 vezető és 1 egyéb beosztású; míg életkor szerint 23 és 62 év közötti kitöltők szerepeltek a mintában (a többi hiányzó adat). A felvétel hallgatói iskolai gyakorlat során történt 2003 augusztusában. A kérdőívek kitöltése önkéntes és anonim volt. A hiányosan kitöltött kérdőíveket kihagytuk a feldolgozásnál.

Felhasznált eljárások

Szervezetdiagnosztikai kérdőív (QUINN, RORBAUGH, 1983)

A kérdőív a szervezeti hatékonyság négy lehetséges modelljét írja le. Hat kérdésnél a négy modell közt kell aszerint felosztani 100 pontot, hogy az adott megközelítés mennyire jellemzi a kitöltő szervezetét.

Iskolai szervezeti kultúra kérdőív (KOVÁCS, 2002)

A kérdőív 11 értékdimenzió mentén jellemzi a szervezetet. Az egyes itemeknél a dimenziók végpontját leíró állításokhoz képest helyezik el saját szervezetüket a kitöltők, egy adott hosszúságú vonalon jelölve ezt a helyet.

A Quinn-kérdőív eredményei

1. táblázat. Az iskolák Quinn-kérdőívvel végzett vizsgálatának eredményei

Iskola száma	„Támogató" modell átlag *(s)*	„Innovációorientált" modell átlag *(s)*	„Szabályorientált" modell átlag *(s)*	„Célorientált" modell átlag *(s)*
1. (N = 18)	29,21 (9,03)	20,51 (8,75)	**34,58 (14,34)**	16,30 (6,84)
2. (N = 16)	18,44 (11,27)	12,19 (10,10)	**56,56 (18,61)**	12,60 (8,84)
3. (N = 15)	**40,20 (12,05)**	20,14 (8,81)	25,31 (11,20)	14,46 (8,92)
4. (N = 18)	15,42 (5,60)	30,28 (12,02)	23,06 (13,28)	**31,11 (12,89)**
5. (N = 12)	26,64 (16,22)	19,35 (11,99)	**41,79 (17,46)**	12,22 (8,82)
6. (N = 26)	18,65 (12,78)	18,35 (10,62)	**43,11 (15,85)**	19,86 (13,73)
Összesen:	23,87 (13,83)	20,20 (11,49)	**37,57 (18,62)**	18,43 (12,30)

szürkével kiemelve a domináns modell
világosszürkével a második legjellemzőbbnek ítélt modell

Az *1. táblázat* alapján látható, hogy a vizsgált hat szervezetből négyben – és így összmintában is – a szervezet tagjai a „szabályorientált" modellt tartják a legjellemzőbbnek, míg egy-egy iskolában a „támogató", illetve a „célorientált" modell értékeit tartják legfontosabbnak a tanárok.

Összevetve a jelen vizsgálatot a korábbi hazai iskolai vizsgálatok eredményeivel, megállapítható, hogy eredményeink összhangban vannak SERFŐZŐ (2002) önkormányzati iskolákra vonatkozó adataival, azonban Baráth (idézi SERFŐZŐ, 2002) szakiskolákban végzett kutatásaival ellentétesek, mivel ő az „innováció-orientált" kultúra gyakoriságát tapasztalta ebben az iskolaformában.

2. táblázat. Az iskolai szervezeti kultúra kérdőív 11 értékdimenziójára vonatkozó faktoranalízis eredményei (Főkomponens-elemzés)

Értékdimenziók	Komponensek		
	1	2	3
Kapcsolat/feladatorientáltság	**0,740**	0,018	0,003
Munkaköri/szervezeti azonosulás	**0,727**	– 0,118	– 0,064
Konfliktustűrés/kerülés	**0,681**	0,346	0,290
Teljesítményorientáció	**0,600**	– 0,039	0,107
Belső függés/függetlenség	**– 0,546**	– 0,256	0,004
Cél/eszközorientáció	**– 0,470**	– 0,004	– 0,333
Rövid/hosszú távú időorientáció	– 0,027	**– 0,752**	0,248
Kockázatvállalás/kerülés	0,545	**0,586**	0,009
Nyílt/zárt rendszer	– 0,065	**0,567**	0,261
Egyén/csoportközpontúság	– 0,126	0,092	**– 0,731**
Erős/gyenge kontroll	0,016	0,091	**0,674**

A főkomponens-analízis alapján három komponens különült el:

1. *Tanár- (egyén-) központú versus iskola- (szervezet-) központú működés*

A komponensben hat értékdimenzió kapcsolódott össze. Az *tanárközpontú iskolában* a vezetés kapcsolatorientált, a konfliktus, kritika kifejezése támogatott, a jutalmazás átlátható, teljesítményfüggő. Az egyének nem a szervezettel, hanem a munkakörrel azonosulnak, alacsony a szervezeti integráció (belső függetlenség), a szervezeti eredmények helyett a végrehajtás hogyanja, az eszközök a lényegesek. A vezetés és a szervezeti működés tehát a személyes vagy a szervezeti egységek szintjén támogató.

Az *iskolaközpontú* működést szervezetszintű orientáció jellemzi. A dimenzió ezen végpontján a vezetés a koordinált, eredmény- és feladatorientált működést támogatja, a szervezettel mint egésszel való azonosulás jellemző. A humánorientáció hiányában az eredményességet gátló konfliktusok elkerülendőek, a vezetés nem a teljesítményfüggő ösztönzést helyezi előtérbe.

2. *Innovatív (bizonytalanságtűrő) versus értékközpontú (biztonságorientált) szervezet*

Itt három értékdimenzió összekapcsolódása tapasztalható. Az *innovatív szervezetekben* támogatott a kockázatvállalás, a szervezet nyitott a külső változásokra és hosszú távú tervezés jellemző. A szervezet tehát változáskész, és ezt a működést az egyén szintjén is támogatja.

Az *értékközpontú működésnél* a szervezeti működés a belső folyamatokra koncentrál, a stabilitás fenntartása a célja, így nem támogatja a kockázatvállalást, rövid távú, bejósolható tervekben gondolkodik.

3. *Erős versus gyenge kontrollt megvalósító vezetés*

A maradék két értékdimenzió a vezetés működését jellemzi. Az *erős kontrollú* vezetés közvetlen felügyeletet, szabályozást valósít meg és az egyéni célokkal szemben a csoportcélokat támogatja. A *gyenge kontrollnál* viszont az egyéni célok előtérbe kerülhetnek, alacsony szintű a szabályozás.

Az eredmények elemzését folytatva az iskolákat a faktorok mentén is összehasonlítottuk: Az ANOVA-elemzés eredményeként az első két komponensnél erősen szignifikáns ($p < 0{,}01$), míg a harmadik komponensnél $p = 0{,}053$ szinten szignifikáns különbségek jelentek meg a hat vizsgált iskolánál.

3. táblázat. Az iskolák összehasonlítása az iskolai szervezeti kultúra kérdőív főkomponenseinek faktorsúlyátlaga alapján

Quinn alapján	Iskolák sorszáma	1. komponens		2. komponens		3. komponens	
		tanár-központú	iskola-központú	innovatív	érték-központú	erős kontroll	gyenge kontroll
Szabályorientált	1.	+		+		+	
Szabályorientált	2.		+		+		+
Támogató	3.	+		+			+
Célorientált	4.		+	+			+
Szabályorientált	5.	+			+		+
Szabályorientált	6.		+		+	+	

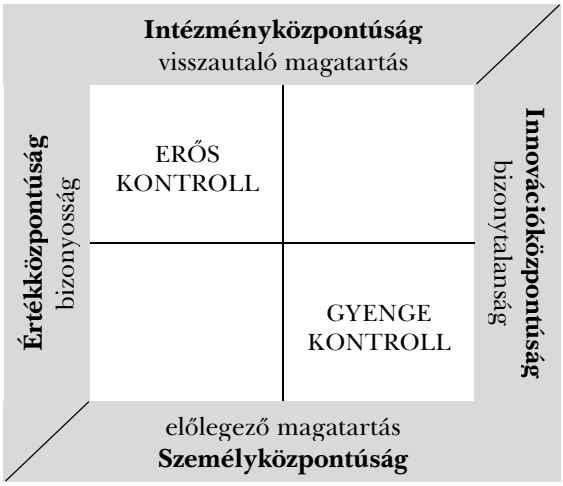
A *3. táblázat* alapján látható, hogy a Quinn-kérdőív alapján besorolásra került iskolák értékdimenziókban történt vizsgálata árnyaltabb képet ad a szervezetekről, hiszen a négy „szabályorientált" modellel jellemzett intézmény eltérő szervezeti kultúratérképpel jellemezhető. Az elővizsgálat alapján tehát megállapítható, hogy indokolt a kategoriális szervezeti kultúra megközelítés mellett a dimenzionális módszerrel is „feltérképezni" a kultúrát.

AZ ISKOLA SZERVEZETI KULTÚRA „ÉRTÉKTÉRKÉPE" ÉS A KUTATÁS TOVÁBBI IRÁNYAI

A továbbiakban bemutatjuk, hogy az iskolai szervezeti kultúra kérdőívvel feltárt „értéktérkép" mennyiben feleltethető meg az iskola kétpólusú modelljének.

Az iskolakultúrák történelmi fejlődését, változásait ismerők (a nyilvánvaló különbségek hangsúlyozása mellett) felhívják a figyelmet azokra a *standard faktorokra*, amelyek „történelmi mintázata" mindmáig jelen van ezekben az intézményekben. A *2. ábra* segítségével az iskola kétpólusú alapmodelljét jelenítjük meg, és ehhez

hozzákapcsoljuk a vezetés dimenzióját. A vizsgálatunkban feltárt komponensek párhuzamba állíthatók ezzel az alapmodellel, és a dimenziók kapcsolatának elemzése a kutatás számára további kérdéseket, kutatási irányokat jelöl ki.



2. ábra. Az iskola kétpólusú alapmodellje

Az iskola *kulturális lehorgonyzottságát, intézményi legitimációját* akkor őrizheti meg, ha egyrészt képes *áthagyományozni* az egyetemes emberi kultúra elfogadott értékrendszereit, másrészt pedig akkor, ha nem csupán e kultúra befogadására neveli az új generációkat, hanem arra is felkészíti őket, hogy az átszármaztatott műveltség birtokában tovább *gazdagítsák* ezt a bázist. E két szándék az iskolák világában típusosan is manifesztálódik, s ezeket a típusokat jól le is tudjuk írni az ún. értékközpontú iskolák és az innovatív iskolák párhuzamával. E két iskolatípus különbsége leginkább abban érhető tetten, hogy működésükre inkább az elvállalt értékek vagy inkább a kitűzött célok nyomják-e rá erősebben a bélyegüket. Az értékek mellett elköteleződő *értékközpontú* iskolákban a *bizonyosság*, a kitűzött célok mentén működő *innovatív* iskolákban pedig az újítással együtt járó *bizonytalanság szervezeti klímája* uralkodik.

Az iskola szervezeti- és életvilágának stabilitása szintén két dimenziópárban ragadható meg. Egyrészt akkor járhatunk sikerrel, ha markánsan meg tudjuk jeleníteni az iskola küldetését, *intézményi szintű céljait*, s azokat stratégiai szempontból is meg tudjuk erősíteni. Másrészt viszont arra is törekednünk kell, hogy mindez ne csupán az intézmény szervezeti világában rögzítődjön, hanem a tanárok, diákok *személyes életvilágaiban* is. E két dimenzió között az látszik az alapvető különbségnek, hogy míg az intézményi célok egyféle *visszautaló magatartást és viszonyt* tételeznek fel, mely magatartás legitimként fogadja el a múltban kitűzött és a közösség által is elfogadott célokat, addig a személyközpontúság jegyében éppen az *előlegező magatartás és*

viszony válik fontossá. Ebből a szemszögből ugyanis éppen az válik fontossá, hogy minél több olyan személyes cél fogalmazódhasson meg a tanárokban és a diákokban, amelyekből – szerencsésebb esetben – közös célok is generálódhatnak.

E két standard faktor harmonizálásához természetesen a szervezet *vezetési faktorát* kell segítségül hívnunk. Jól ismert szervezetelméleti közhely, hogy más-más hatást vált ki az intézményi működésben, ha a vezető az ún. erős vagy a gyenge kontroll eszközeivel él. Anélkül, hogy e bonyolult összefüggésrendszernek a mélyére ásnánk, állapítsunk meg most csak annyit, hogy

– az iskola kulturális lehorgonyzottságát, intézményi legitimációjának *értékelvűségét erős kontrollal, innovációorientáltságát gyenge kontrollal* támogathatja a vezetés;
– abban az esetben viszont, ha a vezető az iskola szervezeti- és életvilágának stabilitására koncentrál, az *intézményi szintű célok esetében célszerű az erős kontroll, a személyes életvilágok céljai esetében pedig a gyenge kontroll* eszközeivel élnie.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az iskolai szervezetfejlesztés záloga – mint ez már annyiszor bebizonyosodott – a vezetés érzékenysége és ereje, de mindezen tényezők mit sem érnek, ha a vezető hibásan méri fel az iskola belső világának tipikus jegyeit és tévesen dönt a kontroll jellegének megválasztásakor. Annyi bizonyosnak látszik, hogy a modern iskola modelljében elsősorban a kulturális és *intézményi nyitottság, rugalmasság* jelent olyan problémát, amit csakis tudatos vezetési magatartással lehet kézben tartani.

IRODALOM

BAKACSI GY. (1996) *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

BARÁTH T. (1998) Hatékonyságmodellek a közoktatásban. hhtp://www.jate.u-szeged.hu/-barath/tanulm/BESZV.htm

BÍRÓ B., SERFŐZŐ M. (2003) Szervezetek és kultúra. In Hunyady Gy., Székely M. (szerk.) *Gazdaságpszichológia*. 481–541. Osiris, Budapest

DAS, T. K., TENG, B. (2001) Trust, control, and risk is strategic alliances: An integrated framework. *Organization Studies,* www.findarticles.com/cf_0/m4339/2_22/76668287/print.jthml

KATZ, D., KAHN, R. (1978) *The social psychology of organizations*. (2nd ed.) Wiley, New York

MAGUIRE, S., PHILIPS, N., HARDY, C. (2001) When „silence=death", keep talking: Trust, control and the discursive construction of identity in the Canadian HIV/AIDS treatment domain. *Organization Studies,* www.findarticles.com/cf_0/m4339/2_22/76668288/print.jthml

QUINN, R. E. (1991) Mastering competing values: An integrated approach to management In Kolb, D. A., Rubin, I. M., Osland, J. S. (eds) *The organizational behavior reader*. 30–41. Prentice-Hall International Editions. Englewood Cliffs, NJ.

QUINN, R. E., ROHRBAUGH, J. (1983) A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science, 29, 3,* 363–377.

ROBBINS, S. P. (1993) *Organizational behavior*, Prentice-Hall International, Inc., Englewood Cliffs, NJ.

SCHEIN, E. (1985) *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. Josey-Bass, San Francisco

SERFŐZŐ, M. (1997) Az iskola szervezeti kultúrája. In Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága*. 381–398. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

ORGANIZATIONAL CULTURE AT SCHOOLS

KOVÁCS, ZOLTÁN–PERJÉS, ISTVÁN–SASS, JUDIT

The paper reports on the development of an instrument enabling researchers to examine organizational culture at schools. The study is related to a comprehensive educational research project investigating the efficiency of schools as organizations with unique characteristics. The large-scale project is based on the analysis of organizational culture and, more specifically, organizations' attitude towards change. The paper first presents the results of a preliminary phase consisting of a questionnaire study on organizational culture at schools. Then these results are compared with the data obtained through a questionnaire based on Quinn's Competing Values Framework. Finally, an attempt is made to draw a comparison between the "value map" revealed by the questionnaire examining organizational culture and the basic bipolar model of schools.

Key words: *school, organizational culture, Quinn's Competitive Values Framework*