

A SZERVEZETI LÉGKÖR ÉS AZ ISKOLA VEZETÉSI STÍLUSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Esther Yassur

Aki megfordult már egynéhány iskolában, tapasztalhatta, hogy mennyire más érzés fogja el az embert egy-egy iskolába belépve. Ahogyan a szemlélő végigjárja az iskolákat, arra a felismerésre jut, hogy mindegyiknek megvan a maga „személyisége”. Ezt a személyiséget a szervezeti légkör írja le. A következő analógia segíthet a megértésben: ami az egyénnek a személyiség, az a szervezetnek a szervezeti légkör. A jelen tanulmány egyrészt a szervezeti légkört és a vezetést meghatározó tényezőknek és a közöttük fennálló viszonyrendszernek a vizsgálatára tesz kísérletet, másrészt annak meghatározására, hogy ezek milyen mértékben hatnak az iskolai hatékonyságra és a tanári elégedettségre. Ebben a témában már az 1960-as évektől kezdve folynak kutatások, és a nyugati országok oktatási rendszerének felsőbb vezetői egyre gyakrabban tűzik napirendre az iskolai „termék”, „működés”, illetve „hatékonyság” kérdéseinek megvizsgálását/megválaszolását.

Fogalmi keretek

Szervezeti légkör

A szervezeti légkör a szervezeten belüli viselkedés leírását célozza meg. Az iskola felfogható szervezetként a szó bürokratikus és szociológiai értelmében egyaránt. *Litwin* és *Stringer* (1968) szerint a fogalom a munkakörnyezet mérhető jellemzőire vonatkozik, ahogyan azokat az adott munkakörnyezetben élők és dolgozók közvetlen vagy közvetett módon érzékelik. Nyolc aspektust különböztetnek meg: (1) struktúra és korlátok; (2) személyes felelősségvállalás, bensőségesség, egymás segítése, támogatása; (3) jutalmak; (4) konfliktusok és a konfliktusok vállalása; (5) normák és elvárások; (6) szervezeti önazonosság; (7) lojalitás a csoporthoz; (8) kockázatok és kockázatvállalás.

Schneider (1975) a szervezeti légkört definícióját úgy adja meg, mint azokat a „mindenki által birtokolt képzetek[et], amelyeket az emberek a szervezetre vonatkozóan kialakítanak magukban, és amelyek lehetővé teszik a környezetükhöz való alkalmazkodást”.

McGregor (1960) a vezetőnek tulajdonított elvárások alapján a szervezeti légkör két alapvető típusát különbözteti meg: az X és az Y előfeltételezést. Az X előfeltételezés értelmében a vezetői szerepkör arra a nézetre épül, hogy a beosztottak lusták, felelőtlenek

és nem mutatnak lojalitást a szervezet irányában. Ez az alaphelyzet egy irányító, struktúrában gondolkozó, kritikus, autoriter vezetőt kíván meg. Az Y előfeltételezés ezzel szemben azt állítja, hogy az egyén egy belső értékrend által vezérelt és érdekelt abban, hogy meg tudja valósítani önmagát, ezért a szervezetnek az a feladata, hogy a lehető legjobban biztosítsa az egyén kiteljesedését.

Likert és munkatársai (1961) úgy látják, hogy a dolgozók nagyobb fokú bevonása a menedzsmentbe olyan helyzeteket teremt, amelyekben a munkatársak nagyobb valószínűséggel azonosulnak a szervezet célkitűzéseivel.

Érdekes továbbá még *Burns* és *Stalker* (1961) nevét megemlíteni, akik a szervezeti légkört egy, a mechanikustól az organikusig terjedő kontinuumként határozták meg. A mechanikus szervezetek általában mindenre kiterjedő hierarchikus struktúrával és merev, kidolgozott szabályrendszerrel jellemezhetők, tagjai kevésbé bíznak meg egymásban és az információáramlás elsődlegesen lefelé irányul. Az organikus szervezetek laza szerkezetűek, az információáramlás bennük többdimenziós, vagyis egyaránt irányulhat az egyenrangúak, a felettesek és a beosztottak felé; a munkatársak kapcsolatait a nagyfokú bizalom és a türelem jellemzi.

Wofford (1971) a szervezeti légkör öt aspektusát különbözteti meg: centralizáció, a szervezet összetettsége, méret és struktúra, munkastruktúra, a szervezet és a kommunikáció szintjei. *Campbell* és munkatársai (1970) négy olyan tényezőt határoztak meg, amelyet a szervezeti légkörrel foglalkozó tanulmányok mindegyike megemlít:

- Egyéni autonómia: az egyén lehetősége a felelősségvállalásra, az önállóságra és az egyéni kezdeményezésre;
- A munkakör strukturáltsága: mennyire kialakultak az álláshoz kapcsolódó célkitűzések illetve ezek teljesítésének módozatai és hogyan kommunikálja mindezt a felsőbb menedzsment a vezető felé;
- Jutalom-orientáltság: mennyire jutalmazza a szervezet a munkatársak erőfeszítéseit és kimagasló teljesítményeit;
- Odafigyelés, törődés és támogatás: a felettesektől kapott támogatás és motiváció.

Szervezeti légkör az iskolában

A „szervezeti légkör az iskolában” kifejezés szervezeti jelenségeket ír le az iskola belső sajátosságainak figyelembevételével. A diákok és a tanárok által közösen észlelt szociálpszichológiai osztálykörnyezet segítségével írható le (*Moos*, 1979). Más megközelítésben mindazon interakciók összessége, amelyek az iskola szervezetén belül a tanárok és a diákok, illetve az egyes diákok között zajlanak le (*Schmuk R.* és *Schmuk P.*, 1983).

Lényeges, hogy a légkör szó két jellemzőjét kiemeljük:

- Olyan általános jelentéssel bíró kifejezés, amely magába foglalja a tanterem és az iskola világát.
- A folyamatban résztvevők mindegyikének (tanárok, diákok) észleleteit magába foglalja.

Darom (1989) az iskolai légkör három elméleti modelljéről tesz említést, melyek az oktatási rendszerek három különböző formáját alkotják. Az első a banki modell, amelyet

Paulo Freire (1981; 1985) vett górcső alá. Ezen modell szerint a tanár mintegy „befekteti” a diákba a különféle információkat, meggyőződéseket és értékeket, a diák pedig magába gyűjti ezeket. Az oktatás folyamata a banki betétek elhelyezéséhez válik hasonlatossá. A második a gyári modell, amely az ipari termelés folyamatára épül (*Sawada és Caley*, 1985). A harmadik a humanista modell, amely a diákok szükségleteit vizsgálja (*Shapiro*, 1986).

Cheng (1991) az iskolai környezeti légkörnek négy típusát különböztette meg: elkötelezett stílus, vezető nélküli stílus, elszabaduló stílus és irányító stílus.

Halpin és Croft (1963) a következőképpen határozza meg a szervezeti légkör típusait az iskolában: nyitott légkör, autonóm légkör, kritizáló légkör, családias légkör, paternalista légkör és zárt légkör.

Stern és Steinhoff (1969) a fejlődés és az irányítás viszonylatában írta le az iskolák szervezeti légkörét, és hat tényezőt talált, amelyekkel jellemezhető az iskolák szervezeti légköre:

- intellektuális atmoszféra;
- teljesítmény-orientáltság;
- bátorító atmoszféra;
- szervezeti hatékonyság;
- rend és struktúra;
- tartózkodó viselkedés.

Stern és Steinhoff (1969) e hat tényezőt az iskola szervezeti légkörének különböző dimenzióit leíró két csoportba sorolta be. Az egyik dimenzió a „fejlődésigény az iskolában” kifejezéssel ragadható meg, míg a másik csoportot a szervezeti hatékonyság, illetve a rend és struktúra tényezői adják ki.

Willower és munkatársai (1967) két iskolatípus között tesznek különbséget. Az egyik az úgynevezett felülvizsgáló iskola, amely a tanulói rendre és fegyelemre helyezi a hangsúlyt, míg a másik a humanista iskola, amely a tanulást úgy közelíti meg, mint a diákokat az önfegyelmükre építve irányítás alatt tartó folyamatot.

Ahogy az eddigiekben láthattuk, a szervezeti légkör fogalma lehetővé teszi, hogy annak elemeit és az egyén viselkedésének meghatározó mozzanatait viszonyrendszerbe állítsuk. Másképpen tekintve lehetővé teszi azt, hogy a vezető a szervezeti folyamatokat és a vezetői stílust hozzáigazítsa a munkatársak szükségleteihez.

Vezetés

A szakirodalom ezt a fogalmat többféle irányból közelíti meg. Vannak olyan kutatók, akik a vezetés ideológiai aspektusára helyezik a hangsúlyt (a vezető viselkedése a csoporton belül), míg mások a vezető viselkedését a következő három tényező kontextusában vizsgálják: az egyén, a csoport és a szituáció (*Hachman és mtsai*, 1977). A következő részben a gazdag szakirodalom néhány fogalommeghatározását ismertetjük.

Stogdill (1948) a következő meghatározást adja a vezetésre: „A vezetés a csoporttevékenységnek a célok kitűzése és végrehajtása irányában történő befolyásolásának a folyamata”. A későbbiekben *Stogdill* megnevez néhány olyan vonást, amely a hatékony vezetőket minden esetben jellemzi, úgy mint: felelősségérzet; a feladat elvégzésében való

érdekeltség; energia; kitartás; kockázatvállalás; eredetiség; önbizalom; készség a stressz hatékony kezelésére, mások befolyásolására, mások erőfeszítéseinek célirányos összehangolására.

Dubin (1951) szerint a vezetés egyenlő „a hatáskör gyakorlásával és a döntések meghozatalával”. *Hemphill* (1954) úgy határozza meg a vezetéset, mint „olyan lépések kezdeményezése, amelyek a közös problémák megoldására irányuló, törvényszerűségeket mutató csoportinterakciót eredményeznek”. *Duke* (1986) megfigyelte, hogy „a vezetés gestalt jelenségnek mutatkozik; több, mint részeinek összege”.

Lippit (1969) azt a definíciót adja, hogy a vezetés bármely szituációban a szituációval való eredményes megbirkózás. *Greenfield* (1986) úgy látja, hogy a vezetés olyan tudatos cselekedet, amellyel egy ember megkísérli maga kialakítani a többiek szociális környezetét. *Sharan* (1995) úgy ragadja meg a vezetéset, mint azt a képességet, hogy valaki célokat tűzzön ki és előkészítse a terepet az intézmény egyes tagjai és csoportjai számára. A vezető ebben az értelemben „az átalakulások vezére”. Olyan definíció is ismert, amely szerint a vezetés „képesség mások mozgósítására azzal a céllal, hogy azok a közös célkitűzések érdekében erőfeszítéseket tegyenek” (*Kouzes és Posner*, 1996).

Cowly (1948) úgy látja, hogy „a vezető az, akinek sikerül a többieket rávenni arra, hogy mögé álljanak”. *Homans* (1950) úgy határozza meg a vezetőt, mint „aki a legközelebb jutott a normák és csoportértékek maradéktalan megvalósításához, és akit ez a konformitás juttat magas ranghoz, a magas rang pedig vonzza az embereket és magával vonja a csoportirányítás jogát”. *Cattell* (1951) szerint a vezető az, „aki a leghatékonyabban tud változást előidézni a csoport teljesítményében”. *Bass* (1960) egyszerű meghatározást ad: a vezető az, aki vezetési tevékenységet végez.

Chapan (1990) úgy találja, hogy az iskola vezetőjének, az igazgatónak fel kell vennie a kontaktust az iskola konzultatív csoportjaival és állandó interakcióban kell állnia velük, továbbá nyomon kell követnie azokat a dinamikákat, amelyek ezzel az intenzív interakcióval járnak.

Senge (1998) szerint egy oktatással foglalkozó szervezetnek a vezetője mérnöki feladatokat lát el. Szervezőmunkát végez, és felelős azért, hogy olyan szerveződést hozzon létre, amelyben az embereknek fejlődik a komplex kérdések megértése iránti fogékonysága, illetve kitisztult jövőképet tudnak kialakítani és a közös gondolati modelleket tovább tudják fejleszteni.

Leithwood és munkatársai (1990) négyféle modellel írták le a vezetés gyakorlatát:

- A stílus – az interperszonális kapcsolatokra koncentrálnó vezetési stílus;
- B stílus – a tanulók teljesítményére és jó közérzetére koncentrálnó;
- C stílus – elsődleges fontosságú a hatékony oktatási program biztosítása, a munkamódszereknek és a tanerő általános felkészültségének az állandó fejlesztése, illetve a program sikere szempontjából fontos feladatok elvégzése;
- D stílus – szinte kizárólagosan az iskola fogaskerekeinek olajozott napi szinten való működtetésének van prioritása (az „*administríviá*”-nak, igazgatási kulimunkának).

Számos adat látszik alátámasztani azt az állítást, hogy a C és méginkább a B stílus (*Leithwood és Montgomery*, 1982) járul hozzá legnagyobb mértékben az iskola fejlődéséhez. *Hallinger és Heck* (1998) úgy találja, hogy az iskolaigazgatók közvetett, de ko-

rántsem elhanyagolható mértékben gyakorolnak hatást az iskola hatékonyságára és a diákok teljesítményére.

A fenti definíciókból is kiderül, hogy a vezetés nem légüres térben mozog, és nem választható el a beosztottaktól, a szituációtól és a célok eléréséhez szükséges tevékenységtől.

Iskolai hatékonyság

Reddin (1970) meghatározása szerint a hatékonyság „annak a mutatója, hogy a vezető mennyire tudja megvalósítani a pozíciója megkövetelte célokat”. *Bass* (1960) úgy határozza meg a hatékonyságot, mint „a csoporttagok csoport általi megjutalmazásának mértékét. A jutalmazásra okot adhatnak a csoportnak kiszabott feladatok és a csoporttagok interakciója egyaránt”.

A menedzsment hatékonysága a vezető teljesítményével mérhető; vagyis inkább a produktum, mint a befektetés vagy input alapján. A vezető kizárólagos feladata, hogy hatékony legyen. *Fidler* (1996) olyan folyamatnak írja le a hatékonyságot, mely biztosítja, hogy a szervezet a megfelelő célok irányába halad. *Levacic* és *Glover* (1998) állítása szerint az iskolai hatékonyságot a tanulás és a tanítás minőségének kvalitatív és kvantitatív mérésével állapítják meg a tanfelügyelők jelentései alapján.

A fentiekben csupán néhány példát mutattunk be a hatékonyságnak, ennek az egyébként meglehetősen problematikus fogalomnak a definíciói közül. Az iskolai hatékonyság számtalan létező definíciójának tüzetesebb vizsgálata azt mutatja, hogy az oktatás területén belül nehéz a kölcsönös feltételezettség megkerülésével meghatározni e fogalmat. A definíció minden esetben tartalmazza az iskolával kapcsolatos előfeltételezéseinket.

A fentiek összefoglalásaképpen elmondhatjuk, hogy az iskolai hatékonyság bizonyításának nehézségei a következő öt tényezővel hozhatók összefüggésbe:

- 1) Az iskola célkitűzései komplexek és szerteágazóak; ennek következtében leginkább minőségi kritériumrendszerrel lehet őket meghatározni.
- 2) Az egzaktitás hiánya, ami a tanulást és a tanítást jellemzi, pontatlan mérőszámokat eredményez.
- 3) Nehéz elválasztani, mekkora az iskola hatása a fiatalra és mi tudható be a környezeti tényezőknek, illetve mi a „humán nyersanyag” természetes éretté válási folyamatának.
- 4) Nehéz a beavatkozás hatását észlelhető mennyiségekkel jelölni.
- 5) A felmérés eredménye többnyire nem egyértelmű, így szabadon értelmezhető.

A hatékonyan működő iskola és a fejlesztés módozatai

Az iskolai hatékonyság legfontosabb tényezői

Uline és munkatársai (1998) az iskolai hatékonyság két meghatározó rendszerét tanulmányozták: az instrumentális és az expresszív funkciókat.

Willmott (1999) hangsúlyozza, hogy az iskolai hatékonyság mozgalomnak a nemzetközi térhódításával a mozgalom szószólói gyakorlatilag nem fogadnak el semmiféle kritikát. A témában íródott számos tanulmánynak van egy nagyon fontos tanulsága: a hatékony iskolák az alábbi öt közül legalább két szempontból különböznek a nem hatékonyaktól (*Friedman és mtsai*, 1988):

- 1) Erőteljes iskolai vezetés (különös tekintettel az igazgatóra, akinek ráhatása van a tanítás gyakorlatára).
- 2) A tanulást segítő iskolai légkör, amelyet a biztonságérzet, a rend és az erőszakos megnyilvánulások és szigorú fegyelmi szabályok hiánya jellemez.
- 3) A jó tanulmányi teljesítményre esik a fő hangsúly, ennek elérése az iskola elsődleges célja.
- 4) A diákok teljesítményét illetően magas elvárásokat támasztanak a tanárok.
- 5) A diákok teljesítményének állandó ellenőrzése és felmérése az oktatási célok szem előtt tartásával, ami egyben a tervezés és fejlesztés kiindulópontjául is szolgál.

A hatékony iskola leírása

A kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy a „klasszikus” hatékony iskolában az igazgató, a háttérszemélyzet és a tanárok között teljes az összhang a célokat és a prioritásokat illetően.

A kutatások azt mutatják, hogy szervezeti-strukturális szinten a következő változók a legfontosabbak:

- 1) az iskola vezetése, különös tekintettel az igazgatóra;
- 2) a vezetés stílusa;
- 3) a csoport stabilitása;
- 4) a tanmenet egyértelmű definiálása, megtervezése és összeállítása;
- 5) a munkatársak továbbképzése;
- 6) a szülők bevonása;
- 7) a tanulmányi eredmények fontosságának iskolai szintű elismerése;
- 8) igény a hatékony tanulási idő maximalizálására;
- 9) a területi tanfelügyelő támogatása.

Hoy és Miskel (1982) az iskolai hatékonyság komplex megközelítési módját dolgozta ki. Véleményük szerint az iskolai hatékonyságnak négy fő aspektusa van:

- 1) az iskola változó környezethez való alkalmazkodási képességének mértéke;
- 2) a célkitűzések megvalósításának mértéke;
- 3) nyílt légkör és a produktív tevékenységet előmozdító közhangulat;
- 4) a szervezet iránti elkötelezettség fenntartása, a tanárok és a diákok erős motivációja.

A jelen kutatás célja az volt, hogy az iskolai hatékonyságot szervezeti szempontból tanulmányozzuk, annak az szereplő öt kérdéskörnek az alapján, amelyek szinte mindegyik kutatásban megjelennek:

- 1) a humán erőforrások kihasználtsága;
- 2) szakmai és informális kommunikáció a munkatársak között;

- 3) az iskolai célok megvalósítása;
- 4) problémamegoldás;
- 5) döntéshozatal.

Tanári elégedettség

A kutatók egy része azt állítja, hogy a munkából származó elégedettségérzés a munkát végző személyiségből fakad; az egyén életszemléletét tükrözi (*Strauss és mtsai*, 1974). Mások azt vallják, hogy a munkából származó elégedettségérzés a környezet, illetve a egyéni szükségletek és értékek interakciójának a függvénye (*Schneider*, 1975) vagy pedig az elégedettséget okozó faktorok jelenlétének, illetve az elégedetlenséget okozó faktorok hiányának a függvénye (*Herzberg és mtsai.*, 1957).

Zak és Horowitz (1985) szerint az elégedettség az egyénnek a munkakörére vonatkozó általános érzelmi állapota. Ők azt hangsúlyozzák, hogy a munkából származó elégedettségérzés univerzális konstrukció, amely azt a kellemes közérzetet írja le, amelyet az egyén adott esetben a szerteágazó munkafeltételek általános mérlegének megvonásakor érez. Az elégedettségérzet akkor jön létre, amikor az intézményes elvárások (a normatív dimenzió) és a személyes szükségletek (idioszinkretikus dimenzió) köre egybeesik.

Kutatások azt mutatják, hogy a munkából származó elégedettségérzet a szervezetnek, a szervezeten belül uralkodó viszonyoknak és a szervezet nyújtotta jutalmaknak-juttatásoknak az együttes számbavétele. Más szóval, az elégedettségérzet nem annyira a szervezet, mint inkább az egyén készítette „summa”, vagyis a munkából származó elégedettségérzet a szervezeti feltételek szubjektív szempontból történő megítélése.

Az elégedettségérzettel foglalkozó tanulmányok nagy többsége azzal az előfeltétellezzel él, hogy a munkából származó elégedettségérzést kiváltó tényezők ugyanabból a fogalmi kontinuumból erednek, mint az elégedetlenség indítékai. Így tehát az elégedetlenség forrásaként azonosított tényező potenciálisan megjelenhet mint az elégedettség forrása is. A fenti előfeltételezésre épülő hivatalos felfogás szerint az elégedetlenséget okozó tényező kiküszöbölésével elégedettséget érhetünk el, és fordítva: az elégedettséget kiváltó feltételek teljesítésének elmaradása elégedetlenséget fog kiváltani a tanárokból (*Carver és Segiovanni*, 1969), noha az erre a kérdéskörre vonatkozó kutatási eredmények ezt nem támasztják alá egyértelműen.

Likert (1961) azt állítja, hogy a vezetésnek alapvetően a motivációra kell épülnie, vagyis az egyén szervezeten belüli viselkedését motiváló tényezők feltérképezésére. Ezen keresztül lehet az embereket cselekvésre bírni.

Az egyén személyiségét jelentős mértékben formálja a viselkedését szabályozó motivációs rendszer. Ezen motivációk fontosságának felismerése és megértése pontosabb képet nyújt számunkra az egyén általános viselkedésére vonatkozóan. A pszichológusok kétféle motívumot különböztetnek meg (*Maslow*, 1943): biogenetikus motívumokat, amelyeknek az egyén elsődleges szükségleteinek kielégítése az eredőjük, és szociogenetikus motívumokat, amelyek a társas hovatartozás igényéből fakadnak.

Elégedettségérzés az iskolában

Különbözik-e a tanárok elégedettségérzete más szervezetekben dolgozókéétól?

Goldstein (1966) a tanárok munkahelyi elégedettségével foglalkozó számos tanulmányt összegző munkájából kitűnik, hogy a tanárok a szakmai önállóságot és a döntéshozatalban való részvételt tartják a legfontosabb kritériumnak. A pénz, a környezeti feltételek és az iskola szervezeti felépítése is nyomnak a latba, de ezek, még ha el is érik a kívánatos szintet, magukban akkor sem elegendőek. Akármilyenek legyenek is a körülmények, a tanárok mindig megérik a szabad mozgástér, a döntési folyamatokban való részvétel és a szakmai önállóság hiányát (*Lieberman és Miller, 1979*).

Shann (1998) megállapította, hogy a tanárok munkából eredő elégedettségérzete nagyon sokrétű és alapvető fontosságú a tanárok megtartása, elkötelezettsége és az iskolai hatékonyság szempontjából. *Ma és MacMillan* (1999) a munkafeltételeknek a tanárok munkahelyi elégedettségére gyakorolt hatását vizsgálta. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a nőket jobban kielégítette szakmailag a tanári szerepkör, mint a férfiakat. Azokat, akik már hosszabb időt töltöttek el a szakmában, kevésbé elégítette ki a tanítás. A munkahelyi feltételek pozitívan befolyásolták a tanárok szakmai elégedettségét; az adminisztratív kontroll volt a legfontosabb, amelyet a tanári kompetencia és a szervezeti kultúra követett.

Leithwood és mtsai (1996) megállapították, hogy az iskolai átszervezési folyamatok magasabb stresszt jelentenek a tanárok számára és növelik a szakmai kiegész kockázatát. Áttekintésükből kiderül, hogy a munkával való megelégedés nem más, mint a valósághoz való alkalmazkodás szociális folyamata.

Cheng (1994) kimutatja, hogy nagyon fontos indikátora a tanárok munkához való hozzáállásának és a szervezeti működésről kialakított felfogásának a kontroll helye (*locus of control*). Azok a tanárok, akik a belső kontroll hívei, kedvezőbben viszonyulnak a munkájukhoz a munkahelyi elkötelezettséget, az intrinzik és extrinzik elégedettséget, a társas helyzettel és befolyással való megelégedettséget, a munkakör körülhatároltságot és a munkahelyi kihívások meglétét illetően. A szervezetnek ugyanakkor mindent meg kell tennie, hogy tagjai elégedettek legyenek a munkájukkal és ezáltal hozzájárulhassanak a szervezet hatékony működéséhez.

A szervezeti légkör, a vezetési stílus és a tanári elégedettség még további kutatásra váró területek. A jelen kutatás a következőkkel járul hozzá a kérdéskör vizsgálatához:

- a más kultúrából (Egyesült Államok) az izraeli gyakorlatba való átültetés;
- az iparszervezeti minta oktatásszervezeti keretekbe történő átültetése, különös tekintettel arra, hogy manapság az izraeli iskolákat „zárt, autonóm egységekként” kell menedzselni, költségkímélő gazdálkodással, mint egy üzleti vállalkozást, nem tévesztve ugyanakkor szem elől az oktatási szempontokat sem.

Izraelben nincs olyan külön intézmény, amely az iskolai hatékonyság tanulmányozására szakosodott volna. Így van ez annak ellenére, hogy a közvélemény, illetve az oktatási rendszer és az ahhoz kapcsolódó intézmények döntéshozói nagy érdeklődést mutatnak a kérdéskör iránt. Izraelben nem születtek olyan, a hatékonyság kritériumait meghatározó tanulmányok, amelyekből legalább korlátozott érvényű következtetéseket lehetne levonni. Nincsenek továbbá az iskolai folyamatokról meglévő tudásunkat részletező vagy fi-

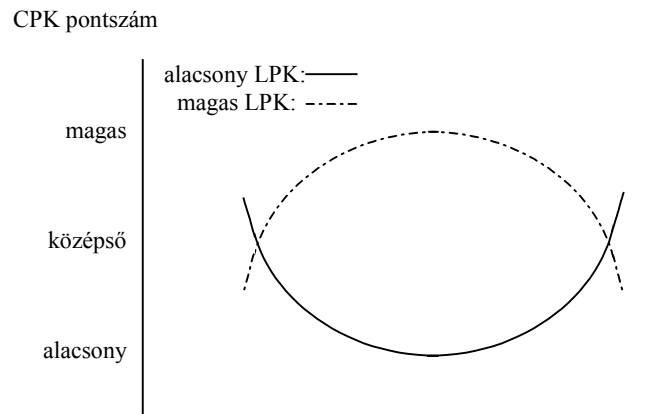
nomító tanulmányok sem. Jelen tanulmányunk ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatát kísérli meg, ha csak csekély mértékben is, előmozdítani.

A kutatás célkitűzése és hipotézisei

Kutatásunk alaptézise *Fidler és Chemers* (1974) kontingencia-modelljére épül. A kontingencia-modell a vezetési stílus és a körülmények leghatékonyabb megfeleltetésére tesz kísérletet. Megkísérli előrejelezni, hogy egy adott helyzetnek milyen vezetési stílus felel meg. Az elmélet szerint a vezetési helyzet olyan küzdőtér, ahol a vezető igyekszik mind a saját vágyainak, mind a szervezet célkitűzéseinek eleget tenni. Sikere attól függ, hogy tud-e irányítani és befolyást gyakorolni.

Fiedler és Chemers vezetési elmélete a vezetési helyzet három fő aspektusát határozza meg, amelyek lényegesek a vezető tekintélyének és befolyásának felmérésekor: vezető–csoport kapcsolat; feladat–struktúra; pozíció–befolyás. A vezetési stílust az LPK (legkevésbé preferált kolléga, *Least Preferred Colleague*) pontszámai alapján jellemezhetjük. A pontszámot az határozza meg, hogy a legkevésbé preferált kolléga hogyan rangsorolja a vezetőt.

Az LPK-ban magas pontszámot elérők vezetési stílusa kapcsolat-orientált, míg az alacsony pontszámot elérőké feladat-orientált. A feladat-orientált vezető a legkedvezőbb és a legkedvezőtlenebb helyzetekben a legeredményesebb, míg a kapcsolat-orientált vezető a köztes helyzetekben éri el a legjobb csoportteljesítményt. Ezt szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra

A vezetési stílus és az LPK pontszámok kapcsolata

Így tehát azt mondhatjuk, hogy a vezetői hatékonyság a vezető és a csoport közötti interakció jellegétől függ, továbbá attól, hogy mennyire kedvező az adott szituáció. *Fiedler*

és *Chemers* azt állítja, hogy a kontingencia-modell előre tudja jelezni a vezető magatartását az LPK pontszám és a helyzet kedvezőségi foka alapján.

A kontingencia-modell alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- 1) Az iskola akkor hatékony, ha
 - egy feladat-orientált igazgató vagy egy kedvező vagy egy nagyon kedvezőtlen iskolai szervezeti légkörben működik;
 - egy kapcsolat-orientált vezető közepesen kedvező iskolai szervezeti légkörben működik.
- 2) A tanári elégedettség nő, ha
 - egy feladat-orientált igazgató vagy egy kedvező, vagy egy nagyon kedvezőtlen iskolai szervezeti légkörben működik;
 - Egy kapcsolat-orientált vezető közepesen kedvező iskolai szervezeti légkörben működik.

A kutatás módszerei

Minta

A kutatást 1999–2000-ben végeztük Izraelben. A kutatás 68 igazgatóra és 313 tanárra terjedt ki, akik kormányfelügyelet alatt álló középiskolában tanítottak a Nagy-Haifa régiótól Ashkelonig (jó hírű illetve szűkülőködő iskolák):

- 17 műszaki iskola (25%)
- 15 ipari iskola (22%)
- 22 komprehenzív gimnázium (32,4%)
- 14 elméleti iskola (20,6%).

A fenti iskolák 82,4%-a világi, 17,6%-a egyházi iskola; 77,9%-a zsidó, 22,1%-a nem zsidó iskola. Az iskolaigazgatók nagy része egyetemi diplomával és nagy tanítási gyakorlattal rendelkezik. A minta az izraeli oktatási rendszerre nézve reprezentatív.

Eszközök és eljárások

A jelen kutatásban két kérdőívet használtunk a független és függő változók vizsgálatára:

- 1) Egy LPK kérdőív, amely a *Fiedler* és *Chemers* (1974) kidolgozta vezetési stílusok beazonosítására szolgált (az igazgató töltötte ki)
- 2) A tanári kérdőív, melynek célja az iskolai szervezeti légkör, az iskolai szervezeti hatékonyság és a tanári elégedettség szintjének felmérése volt. A kérdőívet a diszsertáció szerzője dolgozta ki. Minden iskolatípusból a részleges randomizálás módszerével kiválasztott 4–5 tanár töltötte ki.

A kutatás eredményei

Az iskola profilja

Az iskola profiljára vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy az iskolák többségét a kapcsolat-orientált (62%) igazgatók jellemzik és csak egy kisebb hányaduk (38%) élén áll feladat-orientált igazgató. Az elméleti iskolák igazgatóinak 57%-a feladat-orientált, ami a többi iskolatípus viszonylatában meglehetősen magas, hiszen ott a kapcsolat-orientált igazgatók vannak többségben. (Kivételt csupán az egyházi iskolák képeznek, ahol egyenletes a megoszlás a két vezetési stílus között.)

A tanároknak a szervezeti légkör (relatív) minőségére vonatkozó beszámolóí alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolák 25%-át kedvezőtlen szervezeti légkör jellemzi. Az iskolák körülbelül 35%-ában közepesen kedvező szervezeti légkört találtunk. Kimondottan kedvező szervezeti légkör csak az iskolák 40%-ban uralkodik. Az egyes iskolák szervezeti légkörre kapott eltérő pontszámai és a vezetési stílus között nem találtunk közvetlen összefüggést.

Ami az iskolai hatékonyságot illeti, a tanárok beszámolóí alapján az iskoláknak csak megközelítőleg 53%-a bizonyult szervezetileg hatékornak. (Mindezt relatív skálákon elért pontszámok alapján állapítottuk meg.) A feladat-orientált vezetési iskolák némileg hatékornabbnak bizonyultak, mint a kapcsolat-orientált vezetési iskolák. Az előbbiekben a tanárok is elégedettebbnek mutatkoztak, mint a kapcsolat-orientált vezetési iskolák tanárai.

A tanárok 94,2%-a örömet lel a munkájában.

A változók közötti összefüggések

A változók közötti összefüggések vizsgálata azt mutatja, hogy szoros összefüggés áll fenn a szervezeti légkör és a tanárok munkából származó elégedettségérzete között (0,82). Szoros kapcsolatot találtunk a szervezeti légkör és az iskolai hatékonyság között is (0,71). Az iskolai hatékonyság és a tanári elégedettség között lazább összefüggés mutatkozott (0,66).

A fentiekben említett viszonyrendszerek hasonló jelleget mutatnak mindegyik vezetési és iskolatípus esetében, azt azonban megállapíthatjuk, hogy a kapcsolat-orientált vezetési stílus esetén a változók között fennálló kapcsolat szorosabb, mint a feladat-orientált vezetési stílus esetében, noha ez alól kivételt képeznek az egyházi iskolák.

Egyedülálló eredménye a kutatásnak az a felismerés, hogy nem áll fenn semmiféle összefüggés az LPK pontszámok alapján mért vezetési stílus és a többi változó között. Amennyiben mégis kapcsolat áll fenn a vezetési stílus és a vizsgált változók között, akkor az minden bizonnyal nem lineáris kapcsolat.

A szervezeti légkör, az iskolai hatékonyság és a tanári elégedettség összefüggései a vezetési stílussal

A következő képet tehát az iskola profilja és a vezetési stílus között fennálló viszonyrendszer felvázolásával nyertük. A mintában szereplő iskolák nagy részét a kapcsolat-orientált vezetési stílus jellemzi (62%). Ezekben az iskolákban a tanárok egyharmada kedvező szervezeti légkorról, 52,3%-uk nagy fokú hatékonyságról és 93%-uk jelentős mértékű munkából származó elégedettségérzetről számolt be. A feladat-orientált vezetési stílusú iskolákban 42,3% számolt be kedvező szervezeti légkorról, 53,85% nagy fokú hatékonyságról és 96,15% munkahelyi elégedettségről. Úgy tűnik, hogy a feladat-orientált iskolákat némileg pozitívabb szervezeti légkör, nagyobb hatékonyság és tanári elégedettség jellemzi.

Az oktatási rendszer e képe nem ad sok okot az optimizmusra, s a befolyásolás irányára és erejére vonatkozó kérdések megfogalmazására ösztönöz. Minek van nagyobb kihatása a hatékonyságra és a tanári elégedettségre: a szervezeti légkörnek, a vezetési stílusnak vagy a kettő szerencsés kombinációjának?

A független változók hatása az eredményekre

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a vezetési stílus nem szolgál lényeges adalékokkal az iskolai hatékonyság és a tanárok munkahelyi elégedettségének megértéséhez. Tehát a vezetési stílus ismerete nem elegendő annak megállapításához, hogy az adott iskola eredményesen működik-e és tanárai elégedettek-e.

Az iskolai légkör vizsgálata az, ami döntő mértékben hozzájárul az iskolai hatékonyság és a tanári elégedettség jobb megértéséhez. Így tehát azt mondhatjuk, hogy a szervezeti légkör szignifikánsabb változó az iskolai szervezeti hatékonyság és a munkából származó tanári elégedettség megítélésében, mint a vezetési stílus. Vagyis következtetéseket tudunk levonni az iskolai hatékonyságra és a tanári elégedettségre vonatkozóan, amennyiben kutatásaink elsősorban a szervezeti légkörre irányulnak, a vezetési stílusra pedig csak másodlagosan. Tehát kutatásunknak a *Fiedler* és *Chemers*-féle kontingencia-modellre épített előfeltételezései megerősítést nyertek. Ahogyan a korábbiakban már ismertettük, a kontingencia-modell értelmében a hatékonyság és az elégedettség prognosztizálhatóvá válik a szervezeti légkör és a vezetési stílus ismeretében.

A kutatás hipotéziseire vonatkozó eredmények

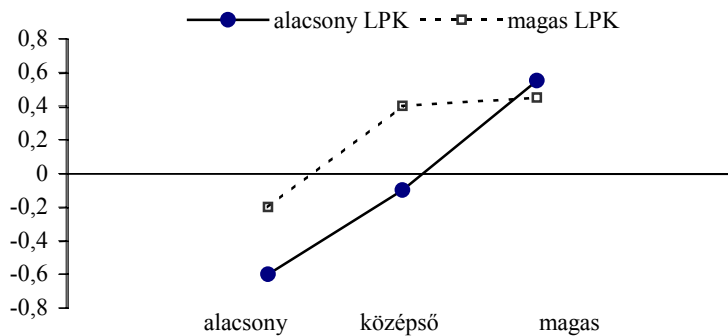
Az eredmények egy része kutatás hipotézisének szempontjából jeleníti meg az iskolák közötti eltéréseket. Annak köszönhetően, hogy a különböző pontskálakon (szervezeti légkör, hatékonyság, elégedettség) adott pontszámok igen szűk mezőbe estek, az iskolákat helyzetük alapján egy relatív skálán helyeztük el a faktoranalízis figyelembevételével. Ennélfogva az eredmények egy viszonylagos valóságot tükröznek.

A hipotézisek elemzése az iskolai hatékonyság szempontjából

Teljes minta

1) A feladat-orientált vezetési stílusú iskolákban a hatékonyság a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával *növekszik*, szemben a *Fiedler és Chemers-féle kontingencia-modell* által előrejelzett csökkenéssel.

2) A kapcsolat-orientált vezetési stílusú iskolákban a hatékonyság növekedése a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre emelkedésével a kontingencia-modell hipotézisével összhangban növekszik. Teljesen váratlan azonban az a további egyenletes növekedés, amely a szervezeti légkör kiemelkedően jó szintre emelkedésével jelenik meg (2. ábra).



2. ábra

A hatékonyság változása a szervezeti légkör és a vezetési stílus függvényében

Iskolatípus szerinti megoszlás

A feladat-orientált vezetési stílusú elméleti és műszaki iskolákban a szervezeti légkör alacsonyról közepes szintűre javulásával teljesen váratlan mértékű növekedés áll be az iskolai hatékonyságban.

A hatékonyság váratlan mértékű növekedése figyelhető meg a szervezeti légkör közepesről kitűnőre javulásával az elméleti és a komprehzív iskolákban, a kontingencia-modellel és hipotézisünkkel összhangban.

A kapcsolat-orientált vezetési stílusú iskolákban a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával a hatékonyság mindegyik típusú iskolában növekszik (kivéve az elméleti iskolákat, ahonnan nincs adatunk). Ez az eredmény az iskolák együttes vizsgálatakor már megmutatkozott és megfelel a kontingencia-modellnek. Az iskolák együttes vizsgálatakor megfigyelt jelenség, a hatékonyság további növekedése a szervezeti légkör további javulásával, itt mindegyik egyes típusra külön-külön is érvényes, ami ellentmond hipotézisünknek.

Világnézet szerinti megoszlás

1) A feladat-orientált vezetési stílusú világi és egyházi iskolákban a hatékonyság alacsony értéke rossz szervezeti légkör esetén a fentiekben látott mintát követi, és ellentmond mind a kontingencia-modellnek, mind hipotézisünknek, amely nagy hatékonyságot prognosztizál erre az esetre. A kitűnő szervezeti légkörű iskolákban nagyfokú hatékonyságot találtunk, ami egybeesik *Fiedler* és *Chemers* elméletével és hipotézisünkkel is.

2) Mind a világi, mind az egyházi kapcsolat-orientált iskolákban a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával a hatékonyság a várt módon alakul, de a szervezeti légkör javulásával bekövetkező további hatékonyságnövekedés ellentmond hipotézisünknek.

Felekezet szerinti megoszlás

1) A feladat-orientált vezetési stílusú zsidó és nem zsidó iskolákban a hatékonyság alacsony értéke alacsony szintű szervezeti légkörben a fenti mintát követi és ellentmond *Fiedler* és *Chemers* elméletének, amely nagy hatékonyságot jósol. A magas fokú hatékonyság kiváló szervezeti légkörben ezen az iskolacsoporton belül megfelel a *Fiedler* és *Chemers* által jelzetteknek és hipotézisünknek.

2) A kapcsolat-orientált vezetési stílusú zsidó és nem zsidó iskolákban a hatékonyság növekedése a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával a várt szinten alakul. A hatékonyság további növekedése a szervezeti légkör magas szintre emelkedésével azonban ellentmond hipotézisünknek.

A hipotéziseink vizsgálata a tanárok munkából származó elégedettségérzete szempontjából

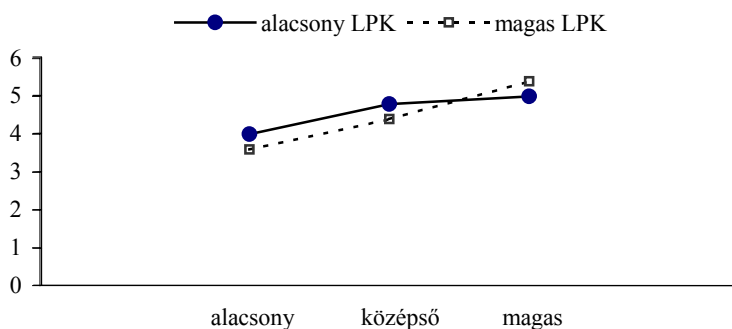
Teljes minta

Szinte semmilyen különbség nem mutatható ki a tanári elégedettséget illetően a feladat-orientált és a kapcsolat-orientált iskolák között, illetve a szervezeti légkör különféle minőségei esetében. A legfontosabb különbség az elégedettség növekedése a szervezeti légkörnek alacsonyról kiváló szintre javulásával. Ez egybeesik azzal, amit hipotézisünk a kapcsolat-orientált vezetési stílusú iskolákról feltételez, de a feladat-orientált vezetési stílusú iskolákról alkotott hipotézisünknek ellentmond (3. ábra).

Iskolatípus, világnézet és felekezet szerinti megoszlás

1) Az iskolai légkör javulása minden iskolatípus esetében általánosan növelte a tanárok elégedettségérzetét. Az értékek legszélesebb skáláját az ipari és elméleti, kapcsolat-

orientált vezetőségű iskolák esetében találjuk. A komprehenzív és a műszaki iskolák esetében az elégedettségi értékek egy meglehetősen keskeny sávban mozognak.



3. ábra

A tanári elégedettség a szervezeti légkör és vezetési stílus függvényében

2) Sem a világi, sem az egyházi iskolák esetében nem idéz elő változást a tanári elégedettségben a szervezeti légkör javulása.

3) A zsidó iskolákban csak minimális változás áll be a tanári elégedettségben a szervezeti légkör vagy a vezetési stílus változásának hatására. A nem zsidó iskolákban a tanári elégedettség nő a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával. Ez megfelel a kapcsolat-orientált vezetési stílusról kialakított hipotézisünknek, de ellentmond annak, amit a feladat-orientált vezetési stílusú iskolákról feltételeztünk. Egyik vezetési stílus esetében sincsenek nagy eltérések a tanári elégedettségben közép- és felső vezetői szinten.

A kutatás hipotéziseinek vizsgálatából származó eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy az iskolai hatékonyság értékei nőnek a szervezeti légkör javulásával párhuzamosan. Ez a tendencia jobban érvényesült a kapcsolat-orientált, mint a feladat-orientált vezetőségű iskolák esetében.

Hasonló kép rajzolódik ki a tanári elégedettségre irányuló kutatások alapján. Ezek az eredmények is azt támasztják alá, hogy a tanári elégedettséget befolyásoló egyetlen értelmezhető szignifikáns faktor a szervezeti légkör. A tanári elégedettség nő, ha a szervezeti légkör pozitív irányban változik.

A kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy Fiedler modellje nem nyugszik biztos alapokon, hiszen az adatok a modellnek csak némely feltételezését erősítették meg. Feltételezésünk szerint ennek az oka az LPK kérdőív sajátos jellegére vezethető vissza, amely a vezetési stílust a legkevésbé preferált kolléga pozitív, illetve negatív leírása alapján vizsgálja. Ez lényegében nem más, mint egy motivációs hierarchia vagy preferált viselkedési mutatószám, amely a vezetési stílust a következtetések áttételén keresztül vizsgálja.

Fiedler vezetés-koncepciója a vezető orientációját veszi figyelembe, és nem a viselkedését vagy a képességeit. Valószínűsíthető, hogy a vezetési stílusnak egy direkter eszközökkel történő felmérése nagyban hozzájárulna a kutatás hipotéziseinek igazolásához.

A kutatás gyakorlati jelentősége és távlati alkalmazása

A kutatás legfontosabb eredménye annak a felismerése volt, hogy a szervezeti légkör döntő jelentőségű, egyrészt az iskolai hatékonyság növekedése, másrészt a tanári elégedettség szempontjából. Ez a tényező lehetővé teszi, hogy előre tudjuk jelezni a szervezeti hatékonyságot és elégedettséget.

A kutatás eredményei alapján azt az egyértelmű következtetést vonhatjuk le, hogy ha nagyobb iskolai hatékonyságra és tanári elégedettségre törekszünk, akkor javítanunk kell a szervezeti légkör színvonalán. *A szervezeti légkör fejlesztése az iskolaigazgató szívére, illetve kötelessége kell, hogy legyen.*

A kutatás gyakorlati vonatkozása az, hogy az igazgatóknak világosan látniuk kell: amennyiben növelni akarják az iskolai hatékonyságot és a tanári elégedettséget, akkor erőfeszítéseket kell tenniük az iskolai szervezeti légkör javításának érdekében. Az iskola vezetőségének részt kell vállalnia a továbbképzésben az átalakulási folyamat megkönnyítése érdekében. Az igazgatónak magáévá kell tennie a következő alapelveket:

- 1) A humán erőforrásokat olyan tőkeforrásként kell felfogni, ami befektetést, ösztönzést és fejlesztést igényel.
- 2) Az igazgatónak meg kell változtatnia a munkához való hozzáállást; definiálni kell a munkával kapcsolatos fogalmakat, a hatékonyságot, a munkafolyamat megtervezését, az egyes részlegek közötti kommunikációt.
- 3) Az igazgatónak újra kell értelmeznie az emberi erőforrásokról, a besorolásról, a továbbképzésről és konzultációról alkotott képét, ezzel esélyt adva a hosszú távra szóló karrier kiépítésére.
- 4) Az igazgatónak figyelmet kell fordítania a munkatársak (anyagi és érzelmi) motiválására: fizetés, munkafeltételek, a hovatartozás érzésének erősítése, a képességek elismerése, lehetőség biztosítása az egyéni kiteljesedésre, a feladatok változatossá tétele, oktatás révén.
- 5) Az igazgató feladata, hogy fejlessze a munkakapcsolatokat: érzékeny legyen az egyéni problémákra, a különböző felvetésekre, a vezetőséggel való állandó kapcsolat fenntartására, a rehabilitációs eljárásokra, a viták és konfliktusok kezelésére, az iskolai tevékenységre vonatkozó információkra, a felelősség megosztására.

Javaslatok

Tanulmányunknak továbbra is az izraeli oktatási rendszer szervezeti vonatkozásaira kell koncentrálnia. Ennek értelmében a következő javaslatokat tesszük:

- 1) Javaslatunk értelmében nagyobb hangsúlyt kell kapnia a tanárok, az igazgató, a felügyelet és a különböző hatóságok között érvényesülő szervezeti légkörnek, miáltal növelhetővé válik az iskolai hatékonyság és a tanárok munkából származó elégedettségére.
- 2) Javasoljuk, hogy az iskolák fejlesszék ki a megfelelő eszközkészletet az iskolai légkör felméréséhez, illetve annak megállapításához, hogy az igazgató mennyiben tudja ösztönözni a hatékonyságot és a tanári elégedettséget.
- 3) A kutatások javasolt további iránya a vezetési stílus kihatásának vizsgálata az iskolai hatékonyságra és a munkából származó elégedettségre új eszközkészlet segítségével.
- 4) Javasoljuk annak vizsgálatát, hogy ezen kutatás eredményeinek milyen vonatkozásai vannak a tanári kiegészítés kezelését illetően.
- 5) Javaslatunk továbbá az, hogy a nem elég hatékony iskolák rehabilitációs programjainak beindításakor figyelembe kell venni az iskolai légkör el nem hanyagolható szerepét, és a szervezeti légkört elsődleges prioritásként kell kezelni.

A tanulmány Falus Iván irányításával készült.

Fordította: Horváth Zita

Irodalom

- Bass, B. M. (1960): *Leadership, psychology and organizational behavior*. Harper & Row, New York.
- Burns, T. és G.M. Stalker (1961): *The management of innovation qandrangle*. McGraw Hill, New York.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. I. és Weick, K. E. (1970): *Managerial behavior, performance and effectiveness*. McGraw Hill., New York.
- Caever, F. D. és Sergiovanni, T. J. (1969, szerk.): *Organizations and human behavior: Focus on schools*. McGraw Hill, New York.
- Cattel, R. B. (1951): New concepts of measuring leadership in terms of syntality. *Human Relations*, 4. sz. 161–184.
- Chapman, J. D. (1990): School based decision-making and management: Implications for school personnel. In: Chapman, J. D. (szerk.): *School based decision-making and management*. The Falmer Press, Basingstock. 221–244.
- Cheng, Y. C. (1991): Organizational environment in schools: Commitment, control, disengagement and headless. *Educational Administration Quarterly*, 27. 4. sz. 481–505.
- Cheng, Y. C. (1994): Locus of control as an indicator of Hong-Kong teachers' job-attitudes and perceptions of organizational characteristics. *Journal of Educational Research*, 87. 3. sz. 180–188.
- Cowly, W. H. (1948): Three distinctions in the study of leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 23. 57–144.
- Darom, D. (1989): *Climate for growth, freedom and commitment in education* [héberül]. Sifriyat Poalim Ltd., Tel-Aviv.
- Dubin, W. H. (1951): *Human relations in administration: The sociology of organization*. Prentice Hall, Engelwood Cliffs, N.J.

- Duke, D. L. (1986): The aesthetics of leadership. *Educational Administration Quarterly*, **22**. 1 sz. 122–127.
- Fiedler, F. E. és Chemers, M. M. (1974): *Leadership and effective management*. Scott, Foresman & Company, Glenview.
- Fidler, B. (1996): *Strategic planning for school improvement*. Pitman, London.
- Freire, P. (1981): *Pedagogy of Depressed*. Miffrass.
- Freire, P. (1985): *The politics of Education*. Bergin & Garvey.
- Friedman, I., Horwitz, T. és Shaliv, R. (1988): School's effectiveness, culture and climate [héberül]. Report The National Institute for Behavior Sciences, the Henrietta Sald Institute, Jerusalem.
- Goldstein, Y. (1966): *Differential division of tasks, responsibility and rewards for teachers in highschools* [héberül]. Iyunim Be'minhal Ube'irgun Ha'chinuch, 4. sz. 77–96.
- Greenfield, T. B. (1986): Leaders and schools: Willfulness and non-natural order. In: Sergiovanni, T. J. és Corbally, J. E. (szerk.) *Organizational leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*. University of Chicago Press, Urbana és Chicago.
- Hachman, R. és mtsai. (1977): *Perspectives on behavior in organizations*. McGraw–Hill, New York.
- Hallinger, P. és Heck, R. H. (1998): Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, **9**. 2. sz. 157–191.
- Halpin, A.W. (1966): *Theory and research in administration*. The Macmillan Company, New York.
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The organizational climate of schools*. University of Chicago, Chicago.
- Hemphill, J. K. (1954): *A proposed theory of leadership in small groups*. Second Preliminary report, in Personnel research Board. Ohio State University, Colomus.
- Herzberg, F., Mausner, B. és Capewell (1957): *Job attitudes: Review of research and opinion*. Report Pittsburgh Psychological Service of Pittsburgh.
- Homans, G. C. (1950): *The human group*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Hoy, W. K. és Miskel, C. G. (1982): *Educational administration*. 2. kiad. Random House, New York.
- Kouzes, J. M. és Posner, B. Z. (1996): *The leadership challenge*. Jossey–Bass, San Francisco.
- Leithwood, K., Begeley, P. és Cousins, B. (1990): The nature, causes, and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, **28**. 4. sz. 5–31.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. és Leithwood, J. (1996): School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, **9**. 3. sz. 199–215.
- Leithwood, K. és Montgomery, D. (1982): The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, **52**. 3. sz. 309–339.
- Levacic, R. és Glover, D. (1998): Relationship between efficient resource management and school effectiveness: Evidence from OFSTED secondary school inspections. *School Effectiveness and School Improvement*, **9**. 1. sz. 95–122.
- Lieberman, A. és Miller, L. (1979, szerk.): *Staff development: new demands, new realities, new prospectives*. Teachers' College Press, New York.
- Likert, R. (1961): *New patterns of management*. McGraw Hill, New York.
- Lippit, R. (1969): *Organization renewal*. Appleton Century Crofts, New York.
- Litwin, G. H. és Stringer, R. H. (1968): Motivational and organizational climate. In: *Division of Research, Graduate School of Business Administration*. Harvard University, Boston.
- Ma, X. és MacMillan, R. B. (1999): Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, **93**. 1. sz. 39–47.
- Maslow, A.H. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*, **50**. 370–396.
- McGregor, D.M. (1960): *The human side of enterprise*. McGraw–Hill, New York.

A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései

- Moos, R. H. (1979): Educational climates: Educational environments and effects. In: Walberg, H. J. (szerk.): McCutchan, Berkeley, CA.
- Purkey, S.C. és Smith, M. S. (1982): *Effective schools: A review*. University of Wisconsin, Madison.
- Reddin, W.J. (1970): *Managerial effectiveness*. McGraw-Hill, New York.
- Sawada, D. and M.T. Caley (1985): Dissipative structures: New metaphores for becoming in education. *Educational Research*, **14**. 3. sz. 13–19.
- Schmuk, R. R. és Schmuk, P. (1983): *Group processes in the classroom*. Brown, Dubuque, IO.
- Schneider, B. (1975): Organizational climates: An essay. *Personal Psychology*, **28**. 447–479.
- Senge, P. M. (1998): *The fifth discipline*. Triwak Enterprises/Matar Publishing House.
- Shann, M. H. (1998): Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, **92**. 2. sz. 67–73.
- Shapiro, S. (1986): Survey of basic instructional values in humanistic education. *Journal of Humanistic Education and Development*, **24**. 4. sz. 144–158.
- Sharan, S. (1995): The new highschool: Structure, management, and schooling [héberül]. In: Chen, D. (szerk.): *Ha'chinuch Likrat Hamea Ha 21.*, The Educational School of the Tel-Aviv University, Tel-Aviv.
- Stern, G. és Steinhoff, C. R. (1969): Strategies for improving the effectiveness of inner-city schools. *Phi Delat-Kappan*, **50**. 5. sz.
- Stogdill, R. (1948): Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, **25**. 35–71.
- Strauss, G., Miles, R. E., Snow, C. C. és Tennenbaum, A. S. (1974, szerk.): *Organizational behavior: research and issues*. Industrial Relations Research Association Series, Madison, Wisconsin.
- Uline, C.L., Miller, D. M. és Tschannen-Moran, M. (1998): School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, **34**. 4. sz. 462–483.
- Willmott, R. (1999): School effectiveness research: an ideological commitment? *Journal of Philosophy of Education*, **33**. 2. sz. 253–268.
- Willower, D. J., Eidel, T. I. és Hoy, W. K. (1967): The school and pupil control ideology. In: *Penn State Studies*. The Penn State University Press.
- Wofford, J. C. (1971): Managerial behavior situational factors and productivity and morale. *Administrative Science Quarterly*, **16**. 29–40.
- Zak, I. és Horowitz, T. (1985): *The school is also the teacher's world* [héberül]. Ramot, Tel-Aviv University, Tel-Aviv.

Esther Yassur

ABSTRACT

ESTHER YASSUR: THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND SCHOOL LEADERSHIP STYLE

This study has a double focus: (1) to examine the factors that characterize organizational climate, leadership, and the nature the relationship between these, and, (2) to analyse their influence on school effectiveness and on teacher satisfaction. The investigation is based on the Contingency Model of Fiedler and Chemers, which predicts the most effective match between leadership style and conditions of the situation. Relationship or task oriented leadership style is determined by using the score of the Least Preferred Coworker (LPC). The Contingency Model predicts that task oriented leaders function more effectively in the most and in the least favorable situations. In contrast, relationship oriented leaders achieve the best group performance in intermediate situations. These research findings appear to indicate that the style of management does not greatly contribute to the explanation of the effectiveness of the school and the satisfaction of the teachers from their work. It is organizational climate that seems to have a decisive contribution to the explanation of effectiveness and satisfaction. It is possible to predict school effectiveness and teacher satisfaction from work primarily from the knowledge of the organizational climate and, to a lesser degree, that of leadership style. Thus, some of the basic assumptions of the present research study have been confirmed. The analysis of the findings that address the examination of the research clearly shows that the scores of school effectiveness rose as organizational climate improved. This was more prominent in the schools characterized by relationship oriented management than in the ones with task oriented management. A similar picture is seen in the examination of the findings addressing teacher satisfaction. These findings also indicate that the only meaningful significant factor that influences the satisfaction of the teachers is organizational climate, because teacher satisfaction increases with more positive organizational climates. The clear educational conclusion arising from this study is that in order to increase school effectiveness and teacher satisfaction, the organizational climate must be improved.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 171–190. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: