

Švietimo vadyba kaitos laikotarpiu: esminiai principai ir nuostatos

Rimantas Želvys

Vilniaus universitetas

Švietimo vadyba – ir sena, ir nauja edukologijos šaka. Kai buvo įkurtos pirmosios mokyklos, atsirado ir švietimo vadovai. Susikūrus mokyklų tinklui, imta vadovauti švietimo sistamai. Tad švietimo vadybos ištakos ištis gilios. Tačiau prielaidos formuotis švietimo vadybai kaip mokslui susidarė tik XIX–XX a. sandūroje, kai buvo sukurti moksliniai bendrosios vadybos pagrindai. Kurį laiką sąlyčio taškų tarp bendrosios vadybos ir vadovavimo švietimui buvo mažai: mokyklos dar labai skyrėsi nuo kitų formalių organizacijų. Tačiau jau XX a. pradžioje ėmė atsirasti didelių miesto mokyklų sistemos, kurios įgijo formalioms organizacijoms būdingų bruožų. Būtent tuomet ir prasidėjo dar ir šiandien tebesitęsianti diskusija apie vadovavimo švietimo organizacijoms pobūdį. Galima išskirti tris dominuojančius požiūrius:

- vienas, kad švietimo institucijos pagal savo svarbiausius parametrus iš esmės skiriasi nuo kitų tipų organizacijų, tad ir vadovaujama švietimo organizacijoms turi būti pagal kitus principus. Reikia kurti atskirą vadovavimo švietimo organizacijoms teoriją arba tiesiog remtis sukauptą praktine pedagogine patirtimi, o švietimo įstaigų vadovais skirti geriausius, labiausiai patyrusius ir nusipelnusius mokytojus;

- antras, kad švietimo organizacijos yra tokios pat kaip ir visos kitos. Joms taikytini

bendrosios vadybos principai, švietimo įstaigų vadovais reikia skirti ne pedagogikos, bet vadybos ar administravimo studijas baigusius žmones, t. y. profesionalius vadybininkus;

- trečias, kad abu pirmieji – ir kad mokyklos yra tokios pat organizacijos, kaip ir visos kitos, ir kad mokyklos kardinaliai skiriasi nuo kitų organizacijų – yra problemos supaprastinimas.

Iš tikrųjų švietimo institucijos yra panašios į kitas organizacijas pagal vienus kriterijus ir skirtingos – pagal kitus. Bendrieji vadybos principai taikytini švietimui, kruopščiai juos įvertinus ir, jei reikia, adaptavus. Tokiu atveju mokyklų vadovais reikia skirti asmenis, turinčius ir pedagoginį, ir vadybinį išprusimą. Šią nuostatą galima laikyti dominuojančia, kadangi pastaruoju metu daugelyje pasaulio šalių pedagogai, tapę arba norintys tapti švietimo vadovais, privalo įgyti ir tam tikrą vadybinę kvalifikaciją.

Palaikau šį požiūrį ir manau, kad bendrieji vadybos principai taikytini švietimui, detalai juos įvertinus ir adaptavus, atsižvelgiant į švietimo specifiką. Laikantis šio požiūrio, galima įvertinti ir pritaikyti švietimui ir teorinius bendrosios vadybos modelius. Šiuo metu nėra vieningo, visa apimančio teorinio vadybos modelio. Tokia padėtis atspindi sudėtingą socialinių mokslų prigimtį. Dėl socialinių reiškinių sudėtingumo į juos

galima žvelgti iš skirtingų perspektyvų. Socialinius reiškinius galima aiškinti, remiantis skirtingais teoriniais modeliais, ir kelios koncepcijos tuo pačiu metu gali būti teisingos. Socialiniuose moksluose tai vadinama „konceptiniu pliuralizmu“. Taigi ir švietimo organizacijų bei visos švietimo sistemos funkcionavimą bei valdymą galima aiškinti, remiantis skirtingais teoriniais modeliais. Įvairūs autoriai nurodo skirtingą galimų teorinių modelių skaičių, tačiau išsamiausiai mes laikome Bush [2] klasifikaciją, kurioje išskiriamos šešios modelių grupės:

- formalieji;
- kolegialumo;
- politiniai;
- neapibrėžtumo;
- subjektyvumo;
- kultūriniai.

Atskirų švietimo organizacijų veiklą galima aiškinti, remiantis visais šiais teoriniais modeliais, tačiau švietimo sistemai kaip visumai taikytini trys – formalieji, politiniai ir neapibrėžtumo modeliai. Kolegialumo, kultūriniai ir subjektyvumo modeliai netaikytini todėl, kad vargu ar iš principo įmanoma sukurti tokią švietimo sistemą, kurioje vyrėtų sprendimų priėmimas konsenso principu, susiformuotų vieningos vertybės ir normos, arba kad sistema veiktų tik kaip ją sudarančių žmonių individualių tikslų siekimo priemonė.

Manau, kad ikireforminiu laikotarpiu Lietuvos švietimo sistemą geriausiai paaiškina formalusis vadybos modelis. Šį teiginį patvirtina tuo laikotarpiu Lietuvoje vykdyti vadybos tyrimai, kurių metodologinė nuostata buvo tyrinėti ir vertinti organizacijas kaip tam tikras hierarhiškai organizuotas ir racionaliai funkcionuojančias institucijas, turinčias formalias valdymo sistemas ir aiškiai apibrėžtus organizacinius tikslus.

Taip pat manau, kad, prasidėjus švietimo kaitai, Lietuvos švietimo sistemą tikslingiausia tyrinėti, remiantis politiniu valdybos modeliu, aiškinančiu sistemos veiklą atskirų interesų grupių, besivaržančių dėl galių ir įtakos, kontekste. Suprantama, taip pat neatmetu galimybės tyrinėti kai kuriuos švietimo sistemos aspektus, remiantis formaliais arba neapibrėžtumo modeliais.

Skirtumas tarp formaliųjų ir politinių modelių kartu nubrėžia takoskyrą ir tarp sąvokų „administravimas“ („valdymas“) ir „vadyba“. „Vadyba“ (*management*) užsienio autorių dažnai apibrėžiama ir kaip politinių sprendimų priėmimo procesas, tuo tarpu administravimas suprantamas kaip vadovavimas organizacijai pagal tam tikras iš anksto numatytas procedūras, kuriomis įgyvendinami aukštesniųjų institucijų sprendimai. Taigi administravimas (valdymas) nenumato politikos formavimo. Ikireforminėje, arba tarybinio laikotarpio, pedagoginėje literatūroje sąvoka „valdymas“ ir buvo vartojama būtent formaliaja, o ne politine prasme, t. y. kaip vadovavimas švietimo organizacijai arba sistemai, įgyvendinant kitų institucijų nubrėžtus politinius orientyrus.

Kaip jau minėjau, lemiamą reikšmę, pakeičiant vieną teorinį vadybos modelį kitu, turėjo prasidėjęs kaitos procesas.

Šiuolaikiniame pasaulyje kaita tapo įprastu ir nuolatinu reiškiniu. Tai – vienas iš esminių postmodernios visuomenės bruožų [7]. Lietuvos ir panašaus likimo šalių perėjimas iš postkomunizmo į postmodernizmą [1] Visuomenės atvedė mus į nuolatinės kaitos laikotarpį. Kaitą galima traktuoti iš voliuntaristinių arba iš deterministinių pozicijų [4]. Pirmuoju atveju kaita vertinama kaip sąmoningų ir kryptingų pastangų padarinys, antruoju – kaip natūralus, socialinių dėsnių ir mechanizmų nulemtas procesas. Man artimesnis antrasis požiūris. Iš jo plaukia, kad kaitos neįmanoma visapusiškai

kontroliuoti, jos negalima voliuntaristiškai pradėti arba sustabdyti. Tegalima bandyti paveikti natūralų kaitos procesą: suteikti jam norimą tempą, pageidaujamą kryptį ar labiau priimtina pobūdį.

Čia išvelgiu dar vieną esminį skirtumą tarp valdymo (administravimo) ir vadybos sampratų. Valdymas ikireforminio laikotarpio literatūroje apibrėžiamas kaip sugebėjimas tvarkyti, reguliuoti ir koreguoti organizaciją ar sistemą. Tuo tarpu angliško žodžio *management*, t. y. vadybos, reikšmė apima ne tik sugebėjimą tvarkyti ir vadovauti, bet ir mokėjimą naudotis, įsigudrinti pajungti savo interesams tai, kas vyksta nepriklausomai nuo mūsų valios. Vadyba geriau negu valdymas išreiškia deterministinį požiūrį į kaitą.

Tai, kas pasakyta apie kaitą, apskritai tin-ka ir švietimo kaitai. Tačiau švietimo siste-mos ir kaitos santykis yra itin sudėtingas, kadangi švietimas – viena iš konservatyviausių socialinių institucijų. Jis konservatyvus iš prigimties [7]. Švietimo sistema nėra linkusi inicijuoti socialinių pokyčių: priešingai, paprastai ji stengiasi nuo jų atsiriboti. Bū-tent todėl pokyčiai švietimo sistemoje pri-gyja itin sunkiai.

Koks švietimo kaitos ir reformos santy-kis? Kaita vyksta kasdien, natūraliai ir daž-niausiai be sąmoningo mūsų įsikišimo. Re-forma – tai sąmoningas ir planingas bandy-mas paveikti kaitą.

Įvairūs autoriai mini tris skirtingai besi-vadinančias, tačiau iš esmės panašias refor-mos įgyvendinimo strategijas. Priimtinau-sia atrodo Ellstromo [4] pateikiama strate-gijų klasifikacija:

- politinė-administracinė;
- racionalaus supratimo;
- kultūrinė.

Lietuvos švietimo reforma iš esmės vyksta pagal politinę-administracinę strategiją. Laikantis jos, pokyčiai įgyvendinami, kai do-

minuojanti (formali ar neformali) grupė pa-naudoja savo valdžią ir galią, leisdama re-formą inicijuojančius įstatymus ir skirdama reikalingus išteklius. Kitaip sakant, pagal šią strategiją reforma įgyvendinama „iš viršaus“. Tai labiausiai Europoje paplitusi tradicija: europietiškos švietimo sistemos ne vieną šimtmetį buvo tobulinamos ir tvarkomos, pa-sitelkiant būtent šią strategiją. Ir šiais lai-kais daugelio Europos šalių švietimo siste-mos tebėra pritaikytos tam, kad būtų gali-ma efektyviai naudoti politines ir administ-racines galias, kilus būtinybei, įgyvendinti reikiamus pokyčius [3].

Jei į švietimo reformą žiūrėsime kaip į politinį procesą, esmine jos problema taps įtakos ir galių persikirstymo problema. Va-dovaujantis politiniu vadybos modeliu, bet kokios pastangos išspręsti reikšmingas švie-timo sistemos problemas, nekeičiant jėgų santykio, yra bevaisės [8]. Jėgų santykis kei-čiamas per centralizacijos-decentralizacijos mechanizmą, todėl nė viena sisteminė švie-timo reforma negali apeiti centralizavimo-decentralizavimo klausimo. Tačiau svarbiau-sia yra ne sistemos kaip visumos centraliza-cija ar decentralizacija. Svarbiausia nusprę-siti, kuriuos švietimo aspektus centralizuoti, kuriuos – decentralizuoti, ir koku laipsniu tą padaryti. Kiekviena šalis, atsižvelgdama tiek į savo istoriją, tiek ir į dabartinę socio-ekonominę ir politinę situaciją, turi nusta-tyti adekvačią pusiausvyrą tarp centralizaci-jos ir decentralizacijos procesų. O koks čia vadovų vaidmuo? Pritariu Fullano [6] teigi-niui, kad svarbiausią vaidmenį planingos kai-tos procese atlieka vidurinėsios grandies va-dybininkai – mokyklų direktoriai ir regioni-nių švietimo padalinių vadovai, – kadangi tik jie gali suderinti mokytojų ir centrinės valdžios atstovų interesus, t. y. pasiekti, kad „iš viršaus“ vykdoma reforma būtų palaiky-ta „iš apačios“. Palyginus su sąlyginio stabi-lumo laikotarpiu, kai pagrindinis vadovo už-

davinys buvo išlaikyti *status quo*, dabar svarbiausia vadovo charakteristika tampa mokėjimas sėkmingai tvarkytis su pokyčiais [5]. Išanalizavus ir apibendrinus įvairių autorių darbus, aiškėja, kad svarbiausios vadovo savybės, leidžiančios sėkmingai tvarkytis su pokyčiais, yra:

- sugebėjimas formuoti organizacijos politiką (turėti aiškią viziją ir matyti jos įgyvendinimo kelius);

- sugebėjimas nuolat mokytis ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems (kurti besimokančią organizaciją);

- sugebėjimas telkti komandas ir dirbti grupėmis, įtraukiant į kaitos procesą kuo daugiau darbuotojų (kolegialumo įgyvendinimas);

- subegėjimas sukurti saugią ir darbingą atmosferą, pozityvios vidinės aplinkos (organizacijos kultūros) formavimas;

- sugebėjimas gauti ir perteikti laiku ir tikslią informaciją, efektyvus komunikavimas su išorine aplinka.

Kai kuriose Europos šalyse vykstančių švietimo reformų lyginamoji analizė [9, p. 38–50] parodė, kad galių perskirstymas įvairiose šalyse gali vykti diametraliai priešingomis kryptimis. Pavyzdžiui, Anglijos ir Velso švietimo reforma laikoma labiau centralizuojančia, Švedijos ir Norvegijos – decentralizuojančia švietimo sistema. Šios sistemos susilaukė vienodai nepalankaus pedagoginių bendruomenių vertinimo. Tai reiškia, kad šios reformos susijusios su realių galių perskirstymu, kadangi palietė tam tikrų pedagoginės visuomenės grupių interesus. Be to, jos kirtosi su tose šalyse susiklosčiusiomis istorinėmis-kultūrinėmis tradicijomis (Anglijos ir Velso švietimo sistemos buvo decentralizuotos, Norvegijos ir Švedijos – centralizuotos).

Centrinės ir Rytų Europos šalyse vykstančių švietimo reformų analizė [10, p. 52–66] parodė, jog visose jose vyksta vienoks

ar kitoks galių perskirstymas decentralizacijos linkme. Visur reformos buvo pradėtos greitai ir sąlygotos radikalių socialinių-politinių pokyčių. Joms nebuvo tinkamai pasiruošta, nespėta parengti išsamesnio teorinio reformų pagrindimo. Nepaisant to, visos šios reformos turi sistemines reformoms būdingų, t. y. giluminį švietimo sistemos reorganizavimą sąlygojančių, bruožų.

Lietuvos švietimo reforma daugeliu esminių parametru skiriasi nuo anglų ir skandinavų reformų. Lietuvoje vykstantys pokyčiai, kaip reikėjo tikėtis, artimiausi kitose Centrinės ir Rytų Europos šalyse vykstantiems pokyčiams. Švietimo kaita vyksta pagal šalies ir regiono istorines kultūrinės tradicijas (išlaikomas sąlygiškai didelis švietimo centralizacijos laipsnis, vyksta ugdymo diferencijavimas, gimnazijų bei religinio ugdymo atgaivinimas ir kt.), todėl kol kas nesukėlė didesnių plačiosios visuomenės debatų ar ryškesnių nepasitenkinimo pasireiškimų. Kaip rodo atlikti tyrimai, daugelis mokytojų taip pat iš esmės palankiai vertina reformą.

Pagrindinė problema, su kuria susiduria Lietuvos švietimo reforma, – tai suderinimas. Nesuderintos bendrojo lavinimo, aukštesniųjų, aukštųjų ir profesinių mokyklų sistemos, ugdymo turinio, ugdymo metodų ir vertinimo sistemos, nesuderinti pedagogų rengimo, kvalifikacijos tobulinimo ir atestavimo procesai. Funkcijų pasiskirstymo srityje nesuderintumas atsirado tarp ministerijos, apskrities ir savivaldybės švietimo padalinių. Manau, kad šis nesuderintumas – tai tiesioginė skirtingoms švietimo grandims atstovaujančių grupių interesų nesuderinimo padarinys. Kaita, kaip politinis procesas, reikalauja nuolatinių derybų ir veiksmų koordinavimo su visomis suinteresuotomis pusėmis. Būtent to Lietuvos švietimo reforma ir stokoja. Jei dabartinėje Lietuvos švietimo sistemoje dominuotų formalusis vady-

bos modelis, suderinti nebūtų sunku: pakaktų kelių direktyvinių sprendimų. Tačiau pagal formaliuosius vadybos principus sistemos valdyti nebegalima, o politinis modelis dar nepakankamai suprstas ir įsisavintas.

Kadangi, kaip jau minėjau, kaitos procese svarbiausią vaidmenį atlieka vidurinėsios grandies vadybininkai, šios pedagoginės bendruomenės dalies požiūris į švietimo reformą, centralizaciją/decentralizaciją, funkcijų pasiskirstymą tarp atskirų švietimo grandžių, turimą vadybinį pasirengimą ir tolesnes vadybinio tobulėjimo galimybes yra itin svarbus. Svarbu, ar tai atspindi šios grupės interesus, nes tai sudaro politikos turinį. Mūsų atlikta Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų vadovų, taip pat savivaldybių ir apskričių švietimo padalinių vadovų apklausa parodė, kad ši vadovų grupė iš esmės palankiai vertina vykstančią švietimo re-

formą, pasisako už tolesnę švietimo sistemos decentralizaciją, ypač organizacinę arba funkcinę, patenkinamai vertina įvairių švietimo grandžių vadovų vadybinį pasirengimą bei esamą atestavimo sistemą.

Taigi galima daryti išvadą, kad reforma šiuo metu susilaukia pakankamo daugumos švietimo vadovų palaikymo, iš esmės atspindi jų interesus ir todėl turi pakankamai geras tolesnės plėtros perspektyvas. Tam, kad švietimo sistemos vadyba kaitos laikotarpiu vyktų sėkmingai, reikalingas gilesnis teorinių kaitos modelių supratimas, geresnis politinis interesų derinimas ir koordinavimas sistemos lygiu ir pozityvios organizacinės kultūros formavimo skatinimas švietimo institucijų lygiu. Vadovų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistema turi būti orientuota į specifinių, kaitos laikotarpiu būtinų sugebėjimų ugdymą.

Literatūra

1. Birzea C. Education in a World of Transition: Between Post-Communism and Post-Modernism. Prospects. 1996. N 26. P. 673–681.

2. Bush T. Theories of Education Management. Open University Press, 1995.

3. Chin R., Benne K. D. General Strategies for Effecting Change in Human Systems // Bennis W. G., Benne K. D. and Chin R. (eds.) The Planning of Change. Holt, Rinehart and Winston, 1969.

4. Ellstrom P. E. Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Linköping University, 1984.

5. Everard B., Morris G. Efektyvus mokyklos valdymas. Poligrafija ir informatika, 1997.

6. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press, 1991.

7. Fullan M. Change Forces. The Falmer Press, 1993.

8. Sarason S. B. The Predictable Failure of Educational Reform. Jossey-Bass Publishers, 1990.

9. Želvys R. Švietimo kaitos Vakarų Europoje pavyzdžiai: reformos Anglijoje ir Skandinavijos šalyse. // Švietimo studijos. 1998. 4.

10. Želvys T. Švietimo kaita Centrinėje ir Rytų Europoje // Švietimo studijos. 1998. 4.

Education Management in a Period of Change-Basic Principles and Concepts

Summary

The article deals with some basic concepts of managing educational change. Different outlooks towards education management are reviewed, theories of education management are discussed, and differing concepts of management and administration are compared. Strategies of educational change are

presented and essential managerial traits, necessary for implementing change, are considered. The article also touches upon educational reforms in England and Scandinavia, Central and Eastern Europe. Finally, major problems of Lithuanian educational reform are discussed.