

AZ ISKOLAI STRATÉGIÁRÓL

Komlóssy Ákos

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

A stratégiai tervezés szükségessége

A hazai közoktatásban az elmúlt évtizedben, főleg annak második felében olyan változások történtek, olyan helyzet alakult ki, amely teljesen új követelményeket támaszt az egyes iskolákkal, azok vezetőivel szemben. Röviden fogalmazhatunk úgy, hogy egyes iskolák „nyertesei” ennek a helyzetnek, míg mások „vesztesei”, voltak iskolák, melyek megújultak, míg másokat bezárnak. Véleményünk szerint a jelenség mögött az egyes iskolák stratégiájának meglétét vagy hiányát kell keresnünk. Jelen tanulmányunkban a kérdés elméleti oldalát kívánjuk áttekinteni, egyúttal bemutatva azt a teoretikus hátteret, melyen mintegy egy éve folyó empirikus kutatásunk alapszik.

Az iskolák önállósága

Már az 1985. évi oktatási törvény kimondta az iskolák szakmai önállóságát, de ekkor még a szűkebb közoktatáspolitikai, de a tágabb társadalmi környezet sem igazán tette lehetővé ennek tényleges megvalósulását. (A viszonylag szigorú tantervi szabályozás, a tanácsai irányítás egyértelműsége inkább elvi jelentőségűvé tette ezt a deklarációt.) A 80-as évek végén már jelentkeztek az első iskolák, melyek élni kívántak ezzel a lehetőséggel, a legismertebb példái ennek a Németh László Gimnázium és az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, melyek szakmailag teljesen új programot indítottak be, egyelőre még a minisztérium engedélyével.

A rendszerváltozás első éve új körülményeket teremtettek az iskolák számára: az új közoktatási törvény elkészítésének az elhúzódása, a központi „akarat” változásai – 8 vagy 6 osztályos gimnázium –, a szakképzési törvény hiánya, az érvényes tanterv bizonytalansága, a hirtelen bővülő tankönyvpiac, az önkormányzatok „helykeresése” felértékelte az iskolai autonómia jelentőségét (*Liskó, 1996*).

A NAT és a vizsgarendszer

Stratégiai tervezést tesz/tenne szükségessé a Nemzeti alaptanterv bevezetése. Igaz, ennek elfogadása, megjelenése elhúzódott, sokszor a kívülállók számára szinte érthet-

len viták zajlottak körülötte, de egy dologban biztosak lehettek volna az iskolák: hagyományosan megszokott tanterveket nem fognak többé kapni, tehát maguknak kell folyamattervet készíteni, meghatározni az iskolában folyó oktatómunka kereteit és részben tartalmát is.

Hasonlóan kell értelmeznünk a vizsgarendszer kérdését is. A szakmai és oktatáspolitikai vita egy dolgot egyértelművé tett: valamilyen vizsga lesz az érettségén kívül a közoktatásban, tehát az előre néző iskoláknak ezzel is számolnia lehetett.

Tehát a régi tanterv, mint központi szabályozó eszköz már csak annyiban működik, amennyiben az iskolák életben tartják. az új szabályozás még nem funkcionál, ezért az iskoláknak tartalmi kérdésekben elég nagy mozgásterük volt/van. A középiskolákat még az érettségi-felvételi, illetve a szakmai képesítő-minősítő vizsgák szabályozták/szabályozzák, de az általános iskolák számára csak a hagyomány, a megszokás az igazi szabályozó erő.

Demográfiai kérdések

Végül van egy tényező, amely szintén a stratégiai tervezést szorgalmazza: az ország demográfiai helyzete. A születésszám a 80-as évek közepétől egyértelműen csökken, a korábban túlszűfolt iskolákba egyre kevesebb gyerek jár. E tény az iskolák jelentős részében csak azt jelentette, hogy a tanítás feltételei kedvezőbbek, a korábbi magas osztálylétszámok helyett „ideális” körülmények között lehet dolgozni. De ez a tény az utóbbi években gazdasági kérdéssé vált: az önkormányzatok, érthetően, költségérzékennyé váltak, és azt kezdték vizsgálni, hogy miért kerül olyan sokba egy-egy iskola. Az iskolás korú gyerekek számának csökkenése gazdasági szempontból egyértelműen vezet az iskolák számának csökkentéséhez egy-egy településen. Az iskolák „éberségét” bizonyos mértékig elaltatta, hogy korábban a demográfiai helyzetet az oktatási kormányzat kimondottan pozitívumként értékelte, mely megkönnyíti az átállást az új követelményekre, az új körülményekre.

A stratégiai tervezés feltételei

A fentiekben azt próbáltam bemutatni, hogy az iskola helyzete miként változott meg az elmúlt évtizedben: míg korábban elsősorban végrehajtó szerepe volt, adott központi akarat megvalósítójaként funkcionált, ma már szinte kényszerül(ne) rá, hogy önállóan is meghatározza magát, sajátos arculatot, stratégiát alakítson ki. Az alábbiakban a stratégiai tervezés feltételeiről szólok, tehát arról, hogy a szükség és a lehetőség találkozik-e. A közgazdasági szakirodalom a vállalatok stratégiai tervezésének hat feltételét jelöli meg (Dessewffy, 1989). Vegyük ezeket sorra!

A stratégiai tervezés alapfeltétele a *szervezeti önállóság, az autonómia*. Evidens, hogy csak az az intézmény tervezheti meg jövőjét, alakíthatja ki sajátos stratégiáját, amelyik szervezetenként önálló. Már volt szó az iskolák szakmai önállóságáról, most néz-

zük meg pontosan, hogy a hatályos törvény mit mond a szervezeti, egyáltalán az iskolai autonómiáról.

Az 1993. évi LXXIX. számú törvény 37.§-a kimondja, hogy „A közoktatási intézmény jogi személy”. Ezzel az iskola birtokába jutott annak a jognak, hogy szervezetenként önmagát meghatározza. Korlátot nyilván meghatározhat a fenntartó-alapító önkormányzat/egyház/alapítvány a létrehozáskor, de mindenképp biztosítja a mozgásteret az iskolának. Ezt az elsősorban önmeghatározó mozgásteret erősíti meg a 39.§: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben önállóak. Szervezetükkel és működésükkel kapcsolatosan minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más hatáskörébe.” A törvény a továbbiakban e paragrafust értelmezve a *pedagógiai programról* szólva egyértelművé teszi, hogy az iskola kidolgozhatja saját stratégiáját, tehát *meghatározhatja azokat a célokat, feladatokat, amelyeket meg akar valósítani, megvalósíthatónak tart.* Tény, hogy ezek a törvényi pontok az iskolának a korábbihoz képest nálunk Közép-Európában szokatlanul nagy mozgásteret biztosítanak.

Ahhoz, hogy ez ténylegesen megvalósulhasson, mindenképp szükséges, hogy az intézmény, az iskola vezetése (vezetősége) rendelkezzen *prognosztikai szemlélettel*. A pedagógiai gyakorlat, a nevelés mindig jövőre orientált, tehát céljaiban alapvetően mindig előre kell gondolkoznia. Ez napjainkban biztos nehezebb feladat, mint egy stabil, alig-alig változó korban. De a XX. században már „hozzászokhattunk” a permanens átmenet-höz, az állandó változáshoz. A ma iskolájának a XXI. század számára kell nevelnie úgy, hogy ismét átmeneti korban vagyunk, társadalmunk minden szegmense változik.

A fenti két feltételnek alapját jelentik az alábbiakban bemutatott tényezők. Mind a szervezeti autonómia működésének, mind a prognosztikai szemlélet érvényesülésének alapfeltétele a szervezeti kultúra megléte és funkcionálása.

A szervezeti kultúra fogalmat itt most széles értelemben használjuk, beleértve az iskola dolgozóinak és tanulóinak szervezeti rendjét, mechanizmusát, de a tárgyi kultúrát is, azokat a feltételeket, ahol és ahogy az iskola működik. Az iskolának szükségszerűen ki kell alakítania azt a szervezeti és működési mechanizmust, mely a legoptimálisabban biztosítja a célok megvalósítását, illetve a célokat csak ezek ismeretében lehet reálisan kitűzni. A tantestület összetétele, a tanulók milyensége éppúgy meghatározza a feladatok realitását, mint a tárgyi környezet.

Mindebből következik, hogy a stratégiai tervezéskor alapos *környezetelemzést* kell végezni. Más stratégiát kell kialakítani a lakótelepi, a falusi, a belvárosi iskolának, vagy az elit középiskolának, mint a szakmunkásképző intézetnek. A stratégia kialakításakor mindenképp számolni kell a környezettel, a legtágabb értelemben, melyben a szervezet, esetünkben az iskola működik. Tudni kell, hogy milyen társadalmi rétegre számíthatok megfogalmazott céljaim megvalósításakor, iskolapolitikámat, stratégiai terveimet kik támogatják.

A stratégiai tervezés feltételeként a közgazdaságtudomány által megfogalmazott további két tényező napjainkban az iskolák esetében különösen fontos és kritikus. A vállalatoknál is alapvetőnek tartják a *tartós értékrendet* és az *igazodási pontok önálló kiválasztását*. Gondolom érthető, miért nevezem e két feltételt az iskolai stratégiák kialakításakor kritikus pontnak.

Az előbbi esetében feltételezhetjük, hogy egy érték, a *tudás* még őrzi rangját. Legálábbis abban az értelemben, ahogy *Mészáros István* fogalmazta meg, utalva arra, hogy a közép-európai iskolák mindig tanító iskolák voltak (*Mészáros, 1993*). Az iskolák hierarchiáját ma is az e területen elért sikerek határozzák meg, a továbbtanulási-felvételi eredmények egyfajta presztízst adnak az intézményeknek. Kérdés az, hogy ez az érték mennyire általánosítható, mennyire terjeszthető ki akár a rosszabb helyzetben lévő kisgimnáziumokra, szakképző középiskolákra (szakmunkásképző intézetekre), akár a több ezer általános iskolára. *Halász Gábor* kutatása azt mutatja, hogy széles társadalmi rétegeknek más elvárásai vannak az iskolával szemben (*Halász, 1991*). Általában megállapíthatjuk, hogy minden iskolának magának kell megfogalmaznia, hogy a tanítás, a tudás mellett milyen nevelési értékeket tud, akar tartós célként kitűzni stratégiai tervében.

Az igazodási pontok hasonlóan jelentősek a mai iskola stratégiájának kialakításakor, hiszen az iskolarendszer átalakulóban van, a struktúraváltás időszakában élünk. Az elmúlt években az iskolák számára, nyilván településenként eltérő mértékben, volt lehetőség a szerkezet és a profil átalakítására, új képzési, nevelési célok és elvek megfogalmazására, kialakítására. A 90-es évek elején még a gazdasági korlátok is kevésbé hatottak, így döntően az iskolavezetés kreativitásán, prognosztikai szemléletén múlt a stratégia kialakítása.

Ha e két érték jellegű tényezőt nézzük, talán érthető az is, hogy a fentiekben tárgyalt feltételek szorosan összefüggenek egymással, amennyiben sikeres stratégiát akarunk kialakítani. A célok – néhány kivételtől eltekintve – ma nem központilag deklaráltak, a követendő társadalmi normarendszer kialakulóban van, ezért az iskolának magának kell megfogalmaznia, hogy milyen magatartást, erkölcsi normát, normarendszert követel meg diákjaitól, és ehhez milyen társadalmi támogatást kap. – A tömegkommunikáció által közvetített, a politikusoktól hallott, a mindennap tapasztalt értékek nem biztos, hogy az iskola számára is elfogadhatók. Egy részük üres, illetve megfoghatatlan – például a szociális piacgazdaság), más részük nem biztos, hogy tartós érték (például pénz, vagyon, gazdagság), illetve, hogy egy az egyben átvihető az iskolai nevelésre (például vállalkozóvá nevelés). A neveléstudomány feladata, hogy minél előbb választ adjon, milyen taxonómiai rendszerben és milyen módszerrel valósíthatók meg azok az értékek, melyeket sokat emlegetünk, de igazi tartalmuk még feltáratlan (például kreativitás, önmegvalósítás stb.). – Ebben a helyzetben érthetően válik hangsúlyossá az alapos környezetelemzés követelménye és a szervezeti kultúra figyelembe vétele. Ezek elmaradása, hiányossága pár év alatt megmutatkozhat. Néhány gimnázium átalakulása már intő jelként állhat a stratégiai tervezők előtt (*Liskó, 1996*).

A szervezeti stratégiák

A vállalati, szervezeti stratégiának a közgazdasági irodalomban nincs általánosan elfogadott, egységes definíciója. Kiindulásnak fogadjuk el *Dessewffy* meghatározását: „Vállalati stratégián a működési kör, a magatartási elvek, a célok és eszközök meghatározását és egymáshoz rendelését értjük viszonylag hosszabb távra.” (*Dessewffy, 1989*) A modern

gazdasági vállalkozások mai stratégiájának kialakulását mintegy 60 évre teszik, mely több lépcsőben valósult meg (Bosnyák, 1988). Célszerű ezt a fejlődési folyamatot röviden végigtekintenünk, mert ennek alapján dönthetünk, hogy a hazai gyakorlatban új feladatként jelentkező iskolai stratégiának végig kell-e járnia ezt a fejlődési folyamatot, vagy kihagyhatók bizonyos lépcsőfokok.

Első lépcső: a tanév megtervezése. Vállalati szinten ez tulajdonképp nem más, mint a bevételek és kiadások – általában egy évre szóló – előrejelzése. Ennek a szintnek az alapproblémája, hogy a hosszabb távon jelentkező hasznot könnyen figyelmen kívül hagyja. Az iskolában ennek megfelelője az éves iskolai munkaterv, valamint a tanmenet-készítés, mely egy-egy év tanítási „stratégiáját” határozza meg. A rövid távú haszon tipikus megjelenéseként értékelhetjük, mikor mereven ragaszkodunk a tanmenethez, figyelmen kívül hagyva a megértés, a tudás mélységét.

Második lépcső: a képzési ciklus tervezése. Közgazdasági alapja az értékesítés több évre szóló előrejelzése, olyan helyzetben, amikor a verseny viszonylag alacsony fokú. A hosszú távú tervezés sokszor történeti idősorok, trendek előrevetítésén alapul, azon a veszélyes feltételezésen, hogy a jövő a múlt egyszerű folytatása. Az iskoláknál ez a veszély fokozottan fennáll, hiszen természeténél fogva konzervatív, a hagyományokhoz ragaszkodó szervezetről van szó. Az elmúlt évtizedek, de különösen az utóbbi pár év iskolatörténeti számtalan példát kínálnak arra, hogy ez a szint nem veszélytelen az iskola számára.

Harmadik lépcső: kiemelt oktatási irányok megjelenése. A 60-as években a gazdasági növekedés lelassulásával a piaci verseny megélné vált. Ezért a vállalatvezetés figyelmét a termelésről a marketing felé fordította. Ennek eredménye az üzletágak, a tevékenységi körök elkülönítése és az erre épülő stratégiai tervezés. Az üzletági stratégiai tervezés veszélye egyrészt az, hogy a túlzott autonómia esetén a közös erőforrásokat nem sikerül kihasználni, másrészt az elkülönült résztervek nem feltétlenül szolgálják a vállalat mint egész fejlődését. Az iskoláknál tipikus példája ennek a tagozatok megjelenése, illetve a tagozatos iskolák története. A jól megválasztott tagozat a piacon előnyöket jelenthet, ugyanakkor sok esetben az iskola mint egész nem profitál a tagozat nyújtotta előnyökből.

Negyedik lépcső: az iskola mint egységes szervezet. A gazdaságban az üzletági tervezés hibái viszonylag hamar jelentkeztek, így szükségszerűen jött az újabb szint, az összvállalati stratégiára való törekvés. Fontos az egységes stratégiai irányok megtalálása, a hosszú távú gondolkodásmód kialakulása/kialakítása. (A vezetők hajlamosak a napi operatív teendőkben elveszni, átfogó kérdésekre nem marad idejük.) Veszélyforrások itt is vannak. Ilyen például az elidegenedés, mikor a „szellemi elit”, a „bölcsek” elkülönülnek a „dolgozóktól”, vagy a nagyfokú szabályozás, a szigorú bürokrácia kialakulása és az ezzel együttjáró formális vezetés túlhangsúlyozása. Iskolai példákat, a veszélyek meglétével együtt, azt hiszem, mindenki tud mondani.

Az összvállalati stratégiai tervezés problémáinak elemzése vezetett el napjaink stratégiájához, az 5. és 6. lépcsőhöz.

Ötödik lépcső: integrált iskolai stratégiai vezetés. Itt a hangsúly a teljes körű és összetett vezetői tevékenységen van, a stratégiai és az operatív vezetés egyidejűségének a megvalósítása a fontos. Ennek eredményeként új vezetői kultúra alakul ki. A nálunk is

megjelent különböző vezetőképző intézetek, tanfolyamok általában erre a fokozatra készítenek fel.

Hatodik lépcső: iskolai stratégiai gondolkodás. *Kenichi Ohmae* japán közgazdász megfogalmazása szerint a vállalat nem más, mint emberek közössége. Az egyénnek, amikor belép a vállalathoz, akkor céljai vannak, összhangban a neveltetése során megszerzett kultúrájával. A vállalatnak nyitottnak kell lennie erre az egyéni stratégiára is (*Ohmae*, 1982). Más megközelítésben az emberi tőke, képesség, tudás és szervezet egymásra támlása biztosítja a színvonalas vállalati kultúrát, a versenyképes stratégiát és a hatékony működést (*Hajnal*, 1986).

Az alfejezet elején feltettük a kérdést: iskoláinknak végig kell-e járni a stratégiai fejlődés útját, vagy lerövidíthető ez a folyamat?

Úgy véljük – kutatásunk ezt alá is támasztja –, hogy az első három lépcsőfokot kiiktathatjuk, iskoláink többsége valahol a 4. lépcsőfoknál tart. Az iskolavezetőségek, az iskolaigazgatók többsége ma már általában az iskola mint intézmény egészében gondolkodik. Ugyanakkor érzékelhető, hogy az igazgatók jelentős része elveszik a napi operatív teendőkben, kevés idejük marad az iskola távlati céljainak a meghatározására, az arculat formálására. Ezzel párhuzamosan érzékelhető az „elidegenedésként” jellemzett jelenség megléte is, akár a tantestületek rétegződésére, akár a tanár-diák kapcsolatban bekövetkezett negatív tendenciákra gondolunk.

Ebből adódóan célszerűnek tűnik az 5. és 6. lépcső megcélzása. A NAT implementációjával összefüggésben az önkormányzati és az iskolai vezetők (igazgatók) felkészítéskor alkalom lenne az integrált iskolai vezetőre jellemző képességek és tulajdonságok kialakítására és fejlesztésére is hangsúlyt helyezni. Véleményünk szerint az önkormányzati iskolák többségénél jelenleg ennek a szintnek az elérése az időszerű. Ehhez a vezetőképző intézetek tapasztalatai és módszerei is felhasználhatók lennének. A 6. szint általános elterjedéséhez – úgy tűnik –, hosszabb időre van szükség, bár az alapítványi/alternatív iskolák egy része már jelzi, hogy a jövő útja a közoktatási intézmények esetében is ez lehet/lesz.

Az iskolák és az önkormányzatok

Témánk szempontjából elengedhetetlen, hogy az alcímben jelzett kérdéstről is szóljunk, hiszen közoktatási intézményeink döntő többsége önkormányzati fenntartású. Ebből adódik, hogy a stratégiai tervezés alapfeltételeként megfogalmazott szervezeti autonómiát elsősorban az önkormányzatok korlátozhatják. *Ritó László* 1996-ban megjelent tanulmányában az iskolai szuverenitás lehetőségét a jelenlegi helyzetben egyértelműen tagadja: „Példák sora igazolja, hogy a helyi hatalom kritikus helyzetekben gátlások nélkül és korlátlanul érvényesíti akaratát. Az ellenőrzés nélküli önkormányzatiságot csak keskeny árok választja el az öntörvényűségtől. [...] Nem minden esetben lesz országos ügy és kapzsiság nyilvánosság, így az eltorzult helyi értékrend akadály nélkül kifejezheti káros hatását.” (*Ritó*, 1996)

Természetesen izgalmas kérdés, hogy a fenntartó önkormányzatok stratégiaileg gondolkodnak-e, hiszen egy-egy város (település) közoktatási rendszere, iskolahálózata is felfogható szervezetként, ahol akár az összvállalati stratégiai tervezésnek, akár az integrált stratégiai vezetésnek érvényesülnie kellene. A helyi közoktatáspolitikai koncepciónak a funkciója épp a stratégia kialakítása lenne. Ehhez az egyes iskolai stratégiák szervesen illeszkedhetnének, míg az operatív teendők elvégzésére hivatottak a közoktatási irodák. Ebben a felfogásban egyaránt érvényesülhetnek az egyéni elképzelések és a közösségi érdekek.

Sajátos példát mutatnak erre az egyházi iskolák, melyek szükségszerűen rendelkeznek valamilyen központi stratégiával (az adott egyház, szerzetes rend nevelési koncepciója, központi iránymutatás stb.), de ezen belül minden egyes iskolának a helyi körülmények között kell kialakítania saját arculatát, gyakorlatát.

Az alapítványi iskoláknál egyértelmű a stratégiai gondolkodás megléte, hiszen csak így tudnak versenyképesek lenni a közoktatási piacon.

Visszatérve az önkormányzati iskolákhoz, kutatásunk egyik feladata annak feltárása, miképp tudnak az egyes városi iskolák, intézmények önálló stratégiát kialakítani, milyen korlátai vannak ennek. Másik oldalról a kérdés az, lehetséges-e központi stratégia (oktatáspolitikai koncepció) kialakítása oly módon, hogy ebben az egyes részlegek (iskolák) stratégiája, „kreativitása” is érvényesüljön.

Előre látható egy korlátozó tényező: a gazdasági önállóság-függőség. Korábban már jeleztem, hogy erre a kérdésre vissza kívánok térni. Ebben a tanulmányban csak elméleti szinten tárgyalható a probléma. Kétségtelen, hogy jelenleg az iskolák önállóságát, autonómiáját a fenntartók a gazdálkodás területén általában korlátozzák, legalább is az iskolák ezt így élik meg. Itt nemcsak a különböző GAMESZ-okra gondolunk, hanem ezen túlmenően is tény, hogy az önálló gazdálkodást folytató iskolák is erős költségvetési szabályokkal megkötöttek. A jogszabályokon túl az adott év költségvetési kereteit a fenntartó önkormányzatokon keresztül kapják az iskolák. Az utóbbi időben számtalan megszorító intézkedést kellett az iskoláknak elszenvedniük. A települési stratégiai gondolkodás hiánya, a központ elidegenedése miatt ezek jogossága vagy jogtalansága, haszna vagy öncélúsága az érintettek előtt rejtve maradt, ezért csak a felháborodás, a kiszolgáltatottság érzése maradt az egyes iskolaigazgatók számára.

A kérdést az bonyolítja, hogy a közoktatás modernizálását, az iskolarendszer átalakítását most kell megvalósítani, amikor a gazdasági körülmények kedvezőtlenek ehhez.

Jelenleg egy adott iskola költségeinek (üzemeltetés, bérek stb.) jelentős részét tényként kell elfogadni (Komlóssy, 1995). A kérdés az, hogy ezekhez milyen szakmai-pedagógiai programot kell/lehet kapcsolni, ez milyen tanulólétszám mellett működtethető hatékonyan, tehát gazdaságosan. Itt lép be a stratégiai tervezés. A jól végiggondolt, tényleges szükségleteket kielégítő, a megfelelő igazodási pontokat megtaláló stratégia biztosíthatja a romló körülmények között is az iskola hatékony és gazdaságos működését. Ennek érvényesülését segítheti, ha az adott város (település) rendelkezik hosszú távú közoktatási stratégiával. Az intézményvezetés feladata épp az, hogy az adott körülmények között tudjon olyan stratégiát kidolgozni, mely biztosíthatja az iskola hosszú távú

Komlóssy Ákos

eredményes működését, és ehhez találja meg, biztosítsa a gazdasági feltételrendszert, költségvetési és pályázati pénzekből.

A stratégia kidolgozásakor azonban célszerű észben tartanunk *Dessewffy* gondolatait: „Ha a vállalat jó stratégiát választ és követ, egy nagy értékű vállalati kultúra keretében, a többi már magától jön. [...] Ezért ne fokozzuk le se az egyént, se a közösségeket valamilyen primitív és szerencsére magában sosevolt gazdasági tényezőre. Higgyük el, ennél többek, tehát mások vagyunk. [...] Mert igaz ugyan, hogy a talpunkon állunk, a lábunkon járunk, de a fejünkkel gondolkodunk és e szerint megyünk.” (*Dessewffy*, 1989)

Irodalom

Az 1993. évi LXXIX. sz. tc. Módosította: az 1994. évi CIV. sz. tc., az 1995. évi LXXXV. sz. tc. és az 1996. évi LXII. sz. tc. Kódexpress, 1996. 31.

Bosnyák Gyula (1988): *A stratégiai gondolkodás fejlődése*. Kézirat, Budapest.

Dessewffy Olivér (1989): *Vállalati stratégia – szervezeti kultúra*. Szaksz. Föv. Művelődési Háza, Budapest.

Hajnal Albert (1986): *Az emberi tőke egyénben, szervezetben*. OT Tervgazdasági Intézet, Budapest.

Halász Gábor (1991): Mit vár a társadalom az iskolától? *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 3–12.

Hax, A. C. és Majluf, N. S. (1984): *Strategic Management: An Integrative perspective*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Komlóssy Ildikó (1995): *Az oktatásfinanszírozás hazai rendszerének problémái* (Csődbe mennek-e az iskolák?) Kézirat, JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs.

Liskó Ilona (1996): Iskolaszervezet és településszerkezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 54–64.

Mészáros István (1993): *Múltba gyökerezett jövő – iskoláink 2000-ben?* Pedagógiai Nyári Egyetem, 30. Szeged, 14–39.

Ohmae, K. (1982): *The Mind of the Strategist*. McGraw Hill Inc., New York.

Az iskolai stratégiáról

ABSTRACT

ÁKOS KOMLÓSSY: ON SCHOOL STRATEGI

The author argues that schools should develop their own strategies, especially in the presently changing environment of public education. Strategic planning evolved in the practice of economic organizations over the last decades. However, as schools are becoming more like economic units and as financial and budgetary threats emerge, it is important for both educational researchers and school principals to consider the application of the achievements of economics. The development of strategical thinking and planning is presented, followed by the discussion of the present situation to reveal the conditions for implementing such activities. The survey points out that schools should cooperate with municipal governments in developing their strategic plans.

Magyar Pedagógia, **97**. Number 2. 127–135. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Komlóssy Ákos, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H-6722, Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.