

Intézményértékelés – szervezetfejlesztés

Cseh Györgyi

1. Bevezetés

1.1. Intézményértékelés, de miért?

Miért is kell intézményértékeléssel foglalkozni? Érdemes ezt végiggondolni!

John MacBeath professzor (Cambridgi Egyetem), az Európai Iskolai Önértékelési Program vezetője szerint a válasz megtalálásához a következő kérdéseket kell magunknak feltenni:

✓ ***Mitől jó, milyen a jó iskola?***

Van-e képünk az ideális iskoláról? Milyen az az iskola, ahol szeretnénk tanítani? Hogyan működik? Mik a működés jellemzői? Milyen a kultúrája?

✓ ***Akkor a mi iskolánk jó iskola?***

Ha látjuk az ideális iskolát, akkor ehhez képest hol van a mi iskolánk? Közel vagyunk ehhez? A mi iskolánk is jó iskola? Kell valamit változtatni a működésen?

✓ ***Hogyan, honnan tudhatjuk? (Önértékelés)***

Azt mondjuk, jók vagyunk – honnan tudjuk? Azt mondjuk, nálunk minden jól működik – mi alapján mondhatjuk? Csak akkor adhatunk megnyugtató válaszokat, ha önértékelést végzünk, s az értékelés során feltételezéseink beigazolódnak. A fejlődést támogatja, ha az értékelés során azonosítunk olyan területeket, amelyeken változást, javulást kell elérnünk.

✓ ***Mire jutunk a kapott válaszokkal? (Minőségfejlesztés)***

Az önértékelés csak az első lépés a változtatás útján. Az önértékelés alapján adataink, információink lesznek arról, hogy hol tartunk, milyenek vagyunk. De mitől leszünk, mitől lehetünk mások, jobbak? Ha változunk, ha változtatunk, ha fejlesztünk. (MacBeath, 1999)

S miért akarunk jobban működni? Miért akarunk eredményesebbek lenni?

Fontos-e nekünk és eleget teszünk-e partnereink elvárásainak, igényeinek?

Az intézményértékelés fontosságát meg lehet közelíteni más irányból is.

A közoktatásban – mint minden más ágazatban – egyre inkább felértékelődik az elszámoltathatóság mind ágazati, mind fenntartói szinten. A fenntartók számára a kötelező feladatellátás és a sok helyen viszonylag szerény lehetőségek egyre inkább elkerülhetetlenné teszik a közpénzek hatékony felhasználásának bizonyítását. A közoktatásra fordított költségek az egyes települések költségvetésének jelentős részt teszik ki; minél kisebb egy település, a közoktatási feladatok saját intézménnyel történő ellátása annál nagyobb arányát adja a költségvetésének. Ezért jogosan merül föl az a kérdés, hogyan hasznosul a közoktatásra fordított pénz? Más szóval mennyire működik hatékonyan a közoktatás? A hatékonyság szűkebb értelmezés szerint belső hatékonyságot (költséghatékonyságot) jelent. Ha az iskola teljesítményét (végső eredményeit) olyan mutatókkal mérjük, mint a diákok ismeretei és készségei, a megfelelő végzettség megszerzése vagy a társadalmi viselkedési normáknak való megfelelés képessége, az oktatás akkor tekinthető hatékornak, ha ezen céljait minimális költséggel teljesíti. A belső hatékonyság fogalma tehát az oktatás (elsősorban a készségek elsajátítása terén) mérhető kibocsátását az ezen eredmények elérésére szolgáló ráfordításaival kapcsolja össze. A belső hatékonyságot eredményoldalon olyan változók mérik, mint a bukások aránya, az évisméltések, a lemorzsolódás vagy a tanulók tesztekkel mért teljesítménye. (Radó és mtsai; 2004)

A kérdés tehát úgy tehető fel, hogy hatékonyan működik-e az iskola? Teljesíti-e alapvető funkcióit? El tud-e pénzügyileg és szakmailag számolni a rendelkezésére bocsátott forrásokkal?

1.2. Az intézményértékelés jogi szabályozása

A közoktatási törvény 2003. évi módosításakor a közoktatási intézmények minőségfejlesztési rendszere kiépítésének kötelezettsége előtérbe került. A jelenleg is hatályos 3/2002. (II. 15.) OM rendelet mellett, amely a partnerközpontú működés kiépítéséről rendelkezik, a törvény elsősorban az intézményi **hatékonyságot** állítja a középpontba. A szabályozás nagyon szűkszavúan a következőket rendeli el:

- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (továbbiakban: Kt.) 40.§ (10) bekezdése értelmében a közoktatási intézmény feladatai hatékony, törvényes és szakszerű végrehajtásának folyamatos javítása, fejlesztése céljából meghatározza minőségpolitikáját. A

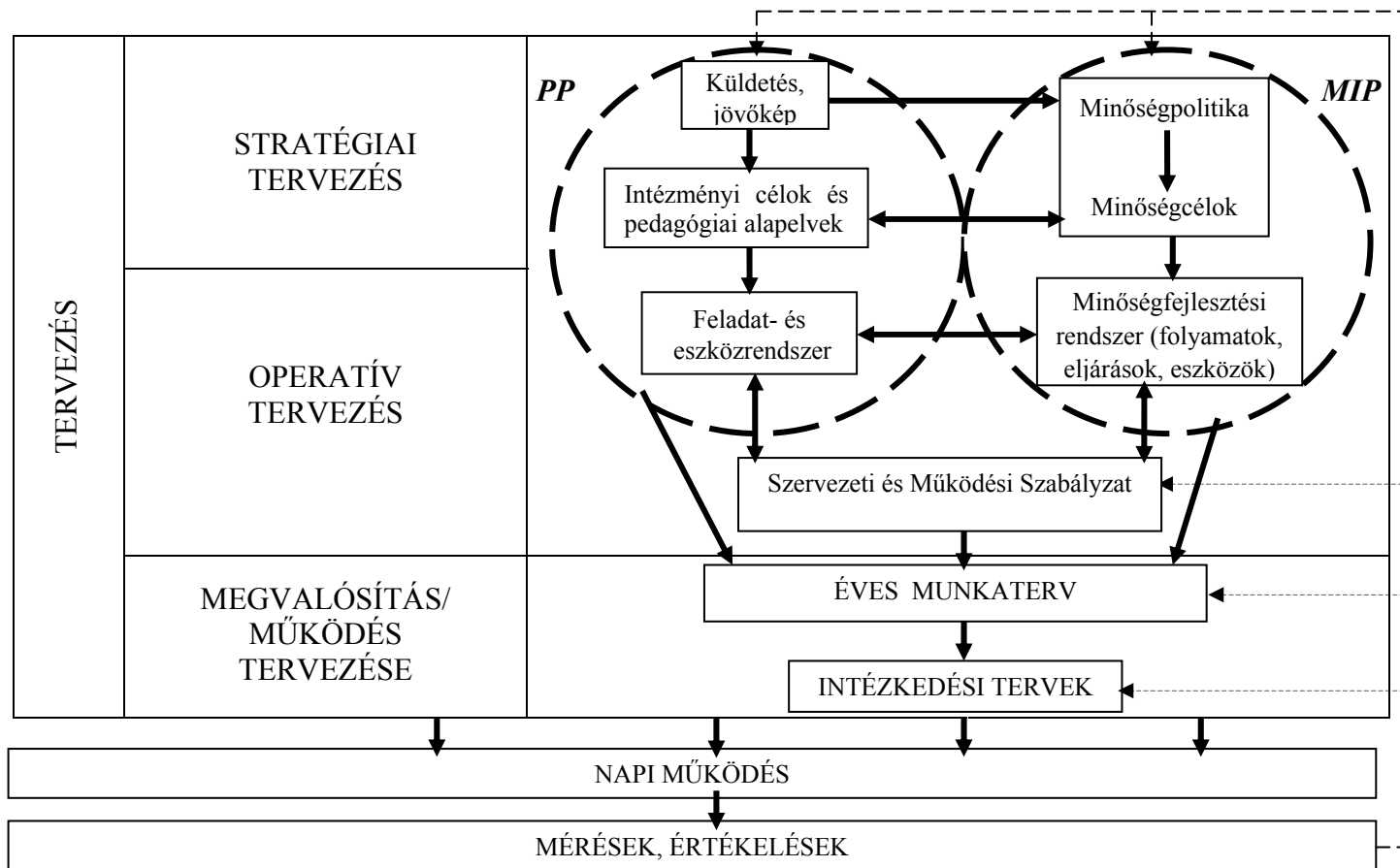
minőségpolitika végrehajtása érdekében minőségfejlesztési rendszert épít ki és működtet. A minőségpolitikát és minőségfejlesztési rendszert a közoktatási intézmény minőségirányítási programjában kell meghatározni (a továbbiakban: intézményi minőségirányítási program).

- Kt. 40. § (11) bekezdése alapján az intézményi minőségirányítási program határozza meg az intézmény működésének hosszú távra szóló elveit és a megvalósítását szolgáló elképzeléseket. Az intézményi minőségirányítási programban kell meghatározni az intézmény működésének folyamatát, ennek keretei között a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását. (A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX., többször módosított törvény)

Azt mondhatjuk tehát, hogy a partnerközpontú működés kialakítása mellett azért kell az iskolákban minőségirányítási programot készíteni, hogy működésüknek, az intézményi munka tervezésének, ellenőrzésének, mérésének és értékelésének átgondolt, tudatos szabályozásával minél hatásosabbak és hatékonyabbak legyenek, és az ellenőrzés és az értékelés során felszínre került problémákat – a napi működés gyakorlatába épült folyamatos fejlesztéssel – javítani tudják.

A törvény értelmezése szerint tehát a minőségirányítási programnak része az intézményértékelés, az intézményértékelési rendszer (ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok).

Az intézményi dokumentumok rendszerébe érdemes elhelyezni a minőségirányítási programot, s ezzel együtt az intézményértékelést.



A pedagógiai program lényegében a nevelés-oktatással kapcsolatos cél-, feladatrendszer és módszertan, azaz a teljes tevékenységrendszer leírását tartalmazza. A szervezeti és működési szabályzat írja le azt a szervezetet, amelyben a fenti tevékenységrendszer működik, illetve amelyben működtetik. A minőségirányítási program írja le azokat a folyamatokat, melyek – az adott szervezeti keretek között – a tevékenységrendszer működtetését biztosítják.

Valójában a három dokumentum egymáshoz való viszonyát a jövőképben megfogalmazott és specifikált cél – aminek lényegi eleme a képviselni/közvetíteni kívánt értékrend – és az annak realizálására alkalmazott/választott tevékenységrendszer határozza meg.

Az ábra jól mutatja, hogy az intézményi minőségirányítási program az egyetlen olyan, stratégiai szintű dokumentum, amelyben az iskola a szervezet fejlesztésére vonatkozó célokat is megfogalmazhat; sőt, ez a dokumentum tartalmazza azokat a szervezeti célokat, amelyeket azért kell megvalósítani, hogy a pedagógiai programot minél eredményesebben tudja az iskola végrehajtani. (Cseh; 2004)

2. Intézményi önértékelési rendszer

Az intézmények értékelését vizsgálva megkülönböztethetünk külső és belső értékelést. Az értékelésnek ez a két formája kiegészíti egymást. Azok az iskolák, amelyek rendelkeznek a külső és belső értékeléssel kapcsolatban tapasztalatokkal, mindkét megközelítés létjogosultságát elismerik. A külső értékelés egyik tárgya éppen az lehet, hogy van-e megfelelő belső értékelés, és a szakértői értékelés első mozzanatának a belső értékelés eredményeivel való megismerkedést tekintik. A belső értékelési rendszer kiépítése az iskolai szervezetfejlesztés egyik legfontosabb célja lehet.

Az intézményi önértékelést leginkább úgy összegezhethetjük, mint egy olyan szisztematikus vizsgálatot, amelynek az a célja, hogy mélyebb tudást nyerjünk a feltételek, a folyamatok és a kimenetek egymásra gyakorolt hatásáról, továbbá a fejlesztés lehetőségeiről. Ugyanakkor az intézményi önértékelésnek olyan folyamatnak kell lennie, amelyben az érintettek megbeszéléseket folytatnak arról, hogy hová irányítsák a reflektorfényt, milyen adatokat gyűjtsenek, és hogyan használják fel az eredményeket. Egy ilyen demokratikus vizsgálat, amelynek során az érintettek megbeszéléseket folytatnak a célról, a folyamatról és az eredményekről, növelheti az értékelés elfogadottságát és – szakmai szempontból pedig – validitását, azaz érvényességét. Következésképpen, a különböző résztvevők bevonása a

folyamatba növelheti az értékelés elfogadását és javíthatja az eredmények felhasználását. (Trond, 1996)

A továbbiakban az intézményi önértékeléssel foglalkozunk.

Mikor beszélhetünk önértékelési rendszerről? Ezen értelmezés során a hangsúly a rendszer szón van. Azt a kérdést kívánjuk megválaszolni, hogy a különböző területekre irányuló, eltérő módszereket és eszközöket alkalmazó, más-más indikátorokból táplálkozó értékelési mozzanatok mikor alkotnak koherens, összefüggő egészet.

A következő kérdéseket kell tehát megválaszolni:

- ✓ Mi az értékelés célja?
- ✓ Milyen területekre irányul (tartalom)?
- ✓ Milyen szempontokat és indikátorokat tartalmaz?
- ✓ Mi az eljárásrendje?
- ✓ Mi az eszközszerkezete?
- ✓ Adatbázisba szervezettek-e az adatok?
- ✓ Milyen módon zajlik a tájékoztatás az értékelés eredményeiről, hogyan történik meg az eredmények fejlesztő célú felhasználása?

Az értékelés célját mindig az adott iskolában, egy adott helyzet ismeretében lehet meghatározni. A rendszerelemek közül áttekintjük az értékelés lehetséges területeit, szempontokat, indikátorokat; az eljárásrendet; s csupán érintjük az eszközszerkezetet, a tájékoztatást és a fejlesztést.

2.1. Egy intézményértékelési rendszer lehetséges területei, szempontjai és indikátorai

Az intézményértékelés területei többféleképpen definiálhatóak. Közelíthetünk az értékelt csoportok szerint (tanulók, pedagógusok értékelése); az iskola tevékenységi területei szerint, illetve ezeket keverni is lehet.

Az alábbiakban bemutatunk egy tevékenységterületek szerint definiált értékelési rendszert. Természetesen az egyes területek között, akárhonnán is indulunk, valamennyi átfedés mindig lesz, de a praktikum szintjén ez kezelhető.

Hét értékelési területet különítünk el.¹

Gazdálkodás, tanügyigazgatás – gazdálkodási és igazgatási tevékenység ellenőrzése és értékelése.

Feltételek – tárgyi, személyi feltételek, amelyek lehetővé teszik a jogszabályoknak és a partneri elvárásoknak megfelelő működést.

Szakmai tevékenység; oktatás-képzés – ismeretközvetítés, kognitív kompetencia fejlesztése.

Nevelés – személyiségfejlesztés, szocializáció, érték- és normaközvetítés.

Szociális és egyéb szolgáltatás – az iskola szociális és egyéb szolgáltató tevékenysége.

Szervezet és vezetés – az iskola mint munkaszervezet vizsgálata, a szervezet struktúrája, működése, értékelése; vezetés.

Kapcsolatok, társadalmi elismertség – az iskola kapcsolata partnereivel, az érintettek elégedettségének, elégedetlenségének, igényeinek vizsgálata.

A területeket oly módon definiáljuk, hogy ezek összességében teljesen lefedik a nevelési-oktatási intézmények működését. Ugyanakkor nem kizárólag a nevelés és oktatás eredményeire, hatásaira korlátozódik a vizsgálat. Ennek az a magyarázata, hogy a szervezeti működés milyensége, minősége – döntéshozatal, információáramlás, HR, szervezeti kultúra, partnerek igénye, elégedettsége stb. – jelentős hatást gyakorol az adott szervezet fő tevékenységi területén – nevelés és oktatás – nyújtott teljesítményére. Sokszor éppen a szervezeti jellemzők, tényezők változása, javítása, fejlesztése eredményezheti az alaptevékenységek magasabb színvonalú teljesítését.

A területek közül néhány értelmezésre szorul. Az oktatás és a nevelés különválasztása a tanítás-tanulás folyamatában természetesen lehetetlen. Ugyanakkor ezt az értékelés szintjén meg lehet tenni. A szociális és egyéb szolgáltatás tevékenységek nem tartoznak az iskola alapvető funkciói közé, de természetes módon, szervesen kapcsolódnak ezek a tevékenységek az iskolai munkához, ezért értékelésükre is sor kell, hogy kerüljön. E terület fontossága növekszik, mert a rendszerváltás óta egyre erőteljesebb igény jelentkezik a szociális funkciók ellátására a társadalom – különböző szempontok és okok miatt – hátrányos helyzetű csoportjai részéről.

¹ A felvázolt értékelési rendszer neve: Q7, amelyet a szegedi Qualitas Tanácsadó és Szolgáltató Iroda szakértői dolgoztak ki, kilenc iskola három-három fős képviselőinek bevonásával. (www.qualitas.hu)

A szervezet és vezetés terület igényel még némi magyarázatot. Amikor pedagógiáról, pedagógusokról beszélünk, általában a hivatás, hivatástudat, szakmai elkötelezettségre asszociálunk, s nem beszélünk arról, hogy a pedagógus munkavállaló, akinek van munkaszerződése, fizetése, főnöke, szabadsága stb. A munkavállalói, munkaszervezethez kapcsolódó elemek jelennek meg ezen a területen. A szervezet és vezetés az iskola mint munkaszervezet vizsgálatát, értékelését jelenti. A szervezet működése, szervezettsége; a vezetés felkészültsége, irányító munkája alapvetően meghatározza a szervezet eredményességét. Ezért ennek a területnek a vizsgálatára kiemelt figyelmet fordítunk; a 3. fejezetben ezzel részletesen foglalkozunk.

Két további tény is fontos megemlítenünk. A partnerek többsége (szülő, diák, munkaerőpiac, stb.) a szervezet eredményes működését várják el, a fenntartó részéről a hatékonyság is fontossá válik. A szervezet működési költsége – adott méret, képzési program, pedagógusállomány esetében – többé-kevésbé determinált (különösen a KJT miatt). A vezetés a szervezet működésének a minőségére gyakorolhat jelentős hatást, azaz a hatékonyságot oly módon tudja javítani, hogy az adott forrásokból a lehető legjobb eredményt produkálja. (Sokkal korlátozottabb a cselekvési tere a téren, hogy egy adott eredményesség mellett a költségeket csökkentse.) A szervezet, a vezetés értékelése nélkül e tényezők rejtve maradnak előttünk.

Az oktatás-képzés, a nevelés, valamint a szociális és egyéb szolgáltatás területeken az értékelés alapját az iskola pedagógiai programjában megfogalmazott célok mentén lehet vizsgálni. Általában nem lehet megítélni, hogy mennyire eredményes nevelő-oktató munkánk, csak úgy, ha viszonyítunk ahhoz, amit szeretnénk elérni, hol tartunk, mennyire közelítettük kitűzött céljainkat.

7Q ÖNÉRTÉKELÉSI RENDSZER

1. GAZDÁLKODÁS ÉS TANÜGYIGAZGATÁS

Ssz.	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
1.1.	<p>Gazdálkodás</p> <ul style="list-style-type: none">• Költségvetés tervezése, főbb mutatói; felhasználása, időarányos teljesítése• A gazdálkodási tevékenység belső szabályozottsága, dokumentumok• Takarékosági szempontok érvényesülése• Eszközjegyzéknek való megfelelés• A gazdálkodás eredményessége, hatékonysága:<ul style="list-style-type: none">○ saját bevételek alakulása (tanfolyamok, bérbeadás, hirdetés, szponzorok)○ szakképzési támogatás○ pályázatok○ a költségvetés főbb mutatóinak kapcsolata a PP megvalósításával, célok és pénzügyi források összhangja• Környezetkímélő anyagok használata• Az iskola mindennapi működése:<ul style="list-style-type: none">○ hulladékgazdálkodás○ víz○ gáz○ áram○ fűtés○ stb.• Erőforrások felkutatása• Beruházások	<ul style="list-style-type: none">- Az egy tanulóra jutó költség- A pedagógus bér aránya a teljes költségvetéshez viszonyítva- Szülői kérésre létrejött magántanulói jogviszony arány az összes tanulói jogviszonyhoz- Tanuló-pedagógus arány- Átlagos osztálylétszám (külön a szakképző évfolyamokra)

1.2.	Igazgatás <ul style="list-style-type: none"> • A működés törvényessége, jogszabályoknak való megfelelés • Intézményi szabályozó dokumentumok megléte, megfelelősége, jogszerűsége • Tanügyi nyomtatványok, nyilvántartások megléte, megfelelősége, jogszerűsége • Az intézményben nyilvántartott és kezelt személyes és különleges adatok • Adatvédelem teljesülése • Tankötelezettség teljesítése, tanulói jogviszony • Beiskolázás és továbbhaladás • Belső ellenőrzési rendszer működése 	
------	--	--

2. FELTÉTELEK

Ssz.	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
2.1.	Tárgyi, infrastrukturális feltételek <ul style="list-style-type: none"> • Erőforrások optimális felhasználása • Eszközjegyzéknek való megfelelés • Építési és műszaki paramétereknek való megfelelés; az épület állapota • Helyiségek száma, funkcionális megfelelősége, világítás • Bútorzat, szaktantermek berendezettsége • Eszköz- és felszerelésjegyzéknek való megfelelés (PP teljesítéséhez szükséges ellátottság) • IKT feltételei; fenntarthatósággal kapcsolatos informatikai bázis • Könyvtár • Speciális feltételek: például mozgásukban akadályozottak lehetőségei <ul style="list-style-type: none"> • Pályázati tevékenység lehetőségeinek kihasználása és 	<ul style="list-style-type: none"> - Informatikai eszközök értéke - Egy számítógépes munkaállomásra jutó tanulók száma - Egy számítógépes munkaállomásra jutó pedagógusok száma - Épület-kihasználtsági mutató

	eredményessége <ul style="list-style-type: none"> • Természetes és/vagy telepített környezet; környezet biztonsága • Munkaegészségügyi és biztonsági előírások betartása 	
2.2.	Személyi: <ul style="list-style-type: none"> • Álláshelyekkel való gazdálkodás • Jogszabályban meghatározott kötelező alkalmazottak köre • Szakos ellátottság • Egyéb, a pedagógiai/nevelési program megvalósításához szükséges szakmai kompetenciák megléte • Felkészültség a környezetvédelmi témák oktatására • Környezeti nevelési munkacsoport • Pedagógusok innovációs tevékenységének támogatása és elismerése • Továbbképzési program és beiskolázási terv teljesülése • Munkaügyi dokumentumok, munkaköri leírások megléte, megfelelése 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanulók és pedagógusok aránya - Átlagos osztálylétszám - Szakvizsgás pedagógusok aránya - 120 órás továbbképzést teljesítők aránya - Elmaradt órák és kötelezően megtartandó órák aránya

3. OKTATÁS-KÉPZÉS

Ssz.	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
	Pedagógiai/nevelési program céljainak megvalósítása	A célok teljesülésének mértéke
3.1.	Bemeneti tevékenység <ul style="list-style-type: none"> • Belépő tanulók teljesítménye • Módszertani kultúra; az eredményes módszerek gyűjtése, átadása, gyermek életkora, egyéni sajátosságok, módszertani sokszínűség; projektmódszer alkalmazása • Tankönyv, tankönyvhasználat • Program és tanterv alkalmazása - az ökológiailag fenntartható fejlődés helyi és globális nézőpontjainak érvényesülése a tantervben 	<ul style="list-style-type: none"> - Az intézménybe lépő tanulók központi írásbeli dolgozatának eredménye
3.2.	Tanítás-tanulás folyamata	<ul style="list-style-type: none"> - Az iskola számára fontos tantárgyak átlagai,

	<ul style="list-style-type: none"> • Fenntarthatóság pedagógiája • Kulcskompetenciák fejlesztése • Tanulók kompetenciáinak fejlődése, a változás mértéke • A természet tanulmányozása az iskolán kívül, szabadtéri oktatási tevékenységek • A tanulók leterheltségének vizsgálata; tanulásra fordított idő • Tanórán kívüli oktatási tevékenység (szakkör) • Speciális oktatás (logopédia, fejlesztő pedagógia) • Tanulás tanítása • Külső- belső mérések • Tehetség kiválasztása és fejlesztése • Tanulási utak követése (lemorzsolódók, lemaradók, osztályba sorolás, bekerülés, kikerülés, felzárkóztató tevékenység) • Tanulók értékelése • Közös követelmények érvényesítése 	<p>változásuk</p> <ul style="list-style-type: none"> - OKÉV kompetenciamérés eredményei - Tantárgyi mérés mutatói (magyar, matematika, idegen nyelv) az egyes etapokon belül 1-4. o., 5-8. o., 9-12. o. - Tehetséggondozás, felzárkóztatás óraszám az összes órához viszonyítva
3.3.	<p>Kimenet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanulmányi eredmény (tantárgy, osztály, iskola) • Bukás • Versenyeredmények • Külső - belső mérés; vizsgák • Tehetséggondozás, felzárkóztatás hatékonysága • Kulcskompetenciák értékelése 	<ul style="list-style-type: none"> - Beiskolázottak, végzetek aránya - Bukott tanulók aránya - Tantárgyi bukások aránya - Versenyeken elindult tanulók aránya az összes tanulóhoz képest - Versenyeredmények - Érettségi és szakmai vizsgák eredménye

4. NEVELÉS		
	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
	A pedagógiai program céljainak megvalósítása	A célok teljesülésének mértéke
4.1	Személyiségfejlesztés tevékenységének folyamata	
4.1.1	Szociális kompetencia (segítő életmódra nevelés, közösségfejlesztés) fejlesztése <ul style="list-style-type: none"> • Társas viszonyok • Diákmozgalom • Házi rend • Klíma 	- Dicséret aránya a teljes tanuló létszámhoz viszonyítva
4.1.2	Személyes kompetencia fejlesztése Lelki egészségvédelem <ul style="list-style-type: none"> • Önismeret fejlesztésének megvalósítása • Életmód • Pszichikus funkciók fejlesztése 	- Osztályfőnöki órák száma a témában - Tanórán kívüli programok száma
4.2	Beilleszkedési, magatartási nehézséggel összefüggő tevékenység <ul style="list-style-type: none"> • Devianciák előfordulása és kezelése 	- Hátránykompenzációs programok száma - Magatartás és szorgalom átlagok alakulása - Fegyelmező/ fegyelmi intézkedések aránya a teljes tanulólétszámhoz viszonyítva
4.3	Környezeti nevelés megvalósítása Ökoiskolai akciók, vetélkedők, őrjáratok rendszeressége Környezetvédő táborok	- Megvalósult intézményi programok száma - A programokban részt vevők aránya a teljes létszámhoz viszonyítva
4.4	Egészséges életmódra nevelés megvalósítása, hatékony iskolai egészség gondozás	- Megvalósult intézményi programok száma - A programokban részt vevők aránya a teljes létszámhoz viszonyítva

5. SZOLGÁLTATÁS

Ssz.	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
	A pedagógiai program céljainak megvalósítása	A célok teljesülésének mértéke
5.1	Szociális szolgáltatások működése <ul style="list-style-type: none"> • Napközi • Tanulószoza • Menza • Büfé 	<ul style="list-style-type: none"> - Napközis, menzás, tanulószobás tanulók aránya a teljes tanulói létszámhoz képest - Tankönyvet kölcsönzők aránya
5.2	Gyermek-és ifjúságvédelmi tevékenységek működése <ul style="list-style-type: none"> • Segélyezés • Prevenció 	<ul style="list-style-type: none"> - Az intézmény által kezdeményezett gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézkedések száma
5.3	Kulturális-és sportszolgáltatás megvalósulása <ul style="list-style-type: none"> • Szabadidő szervezetsége • Sport • Iskolaújság • Iskolarádió • Könyvtár • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Táborozásban részt vevő tanulók aránya - Erdei iskolában részt vevő tanulók aránya - Működő sportszportok száma - A sportszportokban részt vevők aránya a tanulói létszámhoz viszonyítva - Kölcsönzött könyvek száma - Intézményi szintű kulturális rendezvények száma - Az internetet a tanórán kívül használók száma

5.4	<p>Egyéb szolgáltatások működése</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logopédia • Iskolapszichológus • Iskolaorvos • Egyéb szolgáltatás (pl. önköltséges tanfolyamok) 	- A szolgáltatást igénybe vevők száma, esetszámok
-----	---	---

6. SZERVEZET ÉS VEZETÉS

Ssz.	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
6.1.	<p>Tervezés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégiai tervezés. Pedagógiai alapelvek, célok, feladatok, eszközök, eljárások • Operatív tervezés • A napi működés tervezése • A partneri visszajelzés beépítése, célmeghatározás, sikerkritériumok. 	
6.2.	<p>Szervezeti működés és fejlesztése</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szervezeti struktúra, vezetési szerkezet, hatáskörök működése • Folyamatok szabályozottsága • Munkatársak kiválasztása, továbbképzése, munkaerő gazdálkodás, humán erőforrás-fejlesztés Tudásmenedzsment • A munka szervezettsége, információs rendszer, döntéshozatal • Motivációs technikák • Együttműködés • Kommunikáció, probléma megoldás, konfliktuskezelés • Belső pályázatok • Panaszkezelés • A folyamatos fejlesztés intézményi gyakorlata 	<ul style="list-style-type: none"> - Beindított innovációk száma - Igazgatói intézkedések száma (szakmai, szervezeti) - Évente dokumentáltan értékelt pedagógusok aránya - Szakszerű helyettesítések aránya - Elmaradt órák és foglalkozások aránya - Továbbképzések - Publikációk - Tudományos munkák

6.3.	A működés értékelése <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógus és nem pedagógus munka értékelése • Vezetői munka értékelése • Vezetői program megvalósítása 	- Vezetővel való elégedettség
6.4.	A szervezeti kultúra feltárása és fejlesztése <ul style="list-style-type: none"> • Értékek (deklarált, működő) • Hagyományok 	- Szervezeti klíma

7. KAPCSOLATREBDSZER, TÁRSADALMI ELISMERTSÉG

Ssz.	Értékelési szempontok	Néhány lehetséges indikátor, mutató
7.1.	Kapcsolat a partnerekkel. Együttműködési rendszer és formái <ul style="list-style-type: none"> • Az intézmény külső kapcsolatainak rendszere, kapcsolattartás formája, módja, rendje • Együttműködés az intézmény partnereivel • Szülők/ szülői szervezetek • Tanulók/ tanulói szervezetek • Munkavállalók/ munkavállalói szervezetek • Fenntartó • Megelőző / követő iskolafok • Egyéb közvetlen partnerek • Szakmai és társadalmi kapcsolatok • Iskolaszék • Fenntarthatóságért tevékenykedő civil szervezetekkel való kapcsolat • Társadalmi kapcsolatok (környezetvédelem, egészségvédelem, családvédelem) 	<ul style="list-style-type: none"> - Közvetlen partnerek globális elégedettségi mutatói - Szülői értekezleteken való részvételi arány - A tanulók globális elégedettsége az intézménnyel - A pedagógusok globális elégedettsége az intézménnyel - Szülők globális elégedettsége az intézménnyel

7.2.	Kapcsolatok értékelése, fejlesztése <ul style="list-style-type: none"> • Jogok érvényesülése • Működésmód 	- Egyéb partnerkapcsolatok
7.3.	Társadalmi hatás, kapcsolat az intézményi környezettel <ul style="list-style-type: none"> • Intézmény keresettsége • külső kapcsolattartás, az intézmény képviselője • Marketing és PR tevékenység • Intézményi dokumentumok közzététele • Szakmai publikációk • Kultúra közvetítő szerep • Az intézmény kisugárzása 	- Jelentkezettek / felvettek aránya - 1% változása

2.2. Az intézményértékelés eljárásrendje

Az intézményi önértékelés elvégzése egy igen komoly, nagy időigényű feladat. Végig kell gondolni, hogy az iskola hogyan alakítja az eljárásrendet, hogyan szabályozza az önértékelés folyamatát.

Többféle stratégiát lehet kialakítani arra nézve, hogyan végezzék egy intézményben az önértékelést. A legfontosabb lépések a következők.

2.2.1. Indikátorrendszer meghatározása

Célszerű definiálni az intézmény indikátorrendszerét, azaz pontosan megmondani és írásban rögzíteni, hogy az egyes területeken milyen indikátorokat definiálnak, mi az adott indikátor számítási módja, mi a forrása és kinek a feladata az adott indikátor kiszámítása és szolgáltatása. Forrás lehet az októberi statisztika, a tanulmányi eredmények, különböző külső mérések stb.; felelős lehet az igazgató, a helyettesek, a minőségügyi vezető stb. Az indikátorrendszer kialakítása során figyelni kell az iskola célrendszerére (az oktatás-képzés, a nevelés és a szolgáltatások területen mindenképpen), hiszen az indikátorok a célokból eredeztethetőek.

Minden területen érdemes folyamatosan gyűjteni az adatokat, információkat, indikátorokat. Ez annál is fontosabb, mert az iskolának **félévente munkaértékelő jelentést** kell készítenie a fenntartónak. Az adatokat, indikátorokat célszerű adatbázisba gyűjteni. Így ezek mindig rendelkezésre állnak, lehetővé teszik az idősoros összehasonlítást.

2.2.2. Az értékelés ütemezése

Célszerű a hét terület értékelését elosztani négy évre, így egy évben egy-két terület értékelésére kerül sor. Például:

1. év	2. év	3. év	4. év
Oktatás-képzés	Szervezet, vezetés	Nevelés	Szolgáltatások
Feltételek	Kapcsolatok	Tanügyigazgatás	Gazdálkodás

Az oktatás-képzés négyévenkénti értékelése természetesen nem azt jelenti, hogy nem kerül sor minden évben a terület egy rövid, összegző értékelésre, de négyévente egyszer az idősoros adatok felhasználásával, különböző vizsgálatokat elvégezve alaposan át lehet tekinteni a nevelés-oktatás eredményességét, az ezt befolyásoló tényezőket, a terület működését. Például lehet vizsgálni célirányosan, hogy a tanítás-

tanulás folyamatában hogyan érvényesülnek a fenntartható fejlődés helyi és globális nézőpontjai; milyen a pedagógusok módszertani kultúrája; hogyan segíti az erdei iskola, illetve a szabadtéri oktatási tevékenység az oktatás eredményességét; mennyire hatékonyak a felzárkóztató programok, foglalkozások stb.

A tanév végi értékelés során biztosan elhangzik, hogy a nevelés területén milyen személyiségfejlesztési, illetve drogrevenációs programokra került sor az elmúlt tanévben, de a négyévenkénti nevelési területi értékelés során azt lehet vizsgálni, hogy ezek a programok milyen változásokat, eredményeket hoztak a tanulóknak. Évvégén el szokták mondani, hogy hogyan alakult a dicséretes és az elmarasztalások, büntetések száma, de a négyévenkénti értékelés során megvizsgálható, hogy változott-e és milyen irányba a tanulók viselkedéskultúrája.

A gazdálkodás, tanügyigazgatás ellenőrzése jellemzően minden évben megtörténik, az értékelése már nagyon ritkán: hatékonyan költötte-e el az iskola a pályázati úton nyert vagy alapítványi támogatást; hogyan valósítja meg a takarékos energiafelhasználást, a szelektív hulladékgyűjtést, ezeknek milyen gazdasági haszna van stb.

A szolgáltatások területén az iskola mindig jelent arról, hogy hány napközis csoportban hány tanuló volt az adott tanévben, de a négyévenkénti értékelés során azt is meg lehet vizsgálni, hogy hogyan működött a napközi, mennyiben járult hozzá a tanulók fejlődéséhez; az iskolai könyvtár milyen programokat kínált a tanulóknak, ezek segítették-e az oktató-nevelő munkát stb.

2.2.3. Az értékelés eljárásrendje

El kell készíteni az értékelés eljárásrendjét, amit minden évben, a terület specifikációját is figyelembe véve aktualizálni kell a tanév elején. Az eljárásrend a következőket tartalmazza: önértékelés területe, részterülete; alkalmazott módszer(ek), eszközök; résztvevők, felelős, érintettek (akikre irányul); határidő; várható eredmény; az értékelési folyamat ellenőrzése, értékelése; az eredmények visszacsatolásának módja, tájékoztatás; az eredmények felhasználása, fejlesztések. Ezt táblázatos formában is lehet készíteni, s akkor könnyen áttekinthető, követhető.

2.2.4. Az értékelés eszközrendszer (Cseh, 2001)

Az eszközök, alkalmazott módszerek között nagy szerepet kapnak a hagyományos értékelési eszközök, módszerek, mint például a kérdőív, az interjú, a különböző tesztek, a dokumentumelemzés stb.

Megfigyelés

A pedagógiában mindig nagy szerepe volt a megfigyelésnek, így van ez az intézményértékelés folyamatában is. A megfigyelés során természetes, illetve mesterséges élethelyzetekben figyeljük meg a tanulók viselkedését, reakcióit; tanítási órán vagy különböző foglalkozáson a pedagógus tevékenységét. Segítheti a munkát, ha a megfigyelést egy jól elkészített táblázattal, úrlappal a tevékenység és/vagy az idő mentén strukturáljuk.

Interjú

Az interjú kérdéseit előre végig kell gondolni, le kell jegyezni. Az interjú lehet egyéni és csoportos is. Az interjú a közvetlen kommunikáció, a személyes kapcsolat okán alkalmas arra, hogy pontos és mélyreható információkhoz lehessen jutni, igazítva a beszélgetést a partnerhez is, ugyanakkor rendkívül időigényes. Az interjút minden olyan esetben célszerű használni, amikor gyorsan és aránylag szűk körből akarunk információhoz jutni.

Kérdőíves felmérés (Kérdőív, attitűdmérés, időmérleg, klímateszt)

A kérdőíves vizsgálatok különösképpen alkalmasak arra, hogy egyszerre sok embertől kérjünk információt, elvégezzük az egyének és csoportok véleményének, attitűdjének, élményeinek, motívumainak vagy bizonyos ténybeli ismereteinek felderítését. A kérdőíves vizsgálatok esetében az egyik legnehezebb kérdés az, hogy milyen kérdőívet használnak a felmérés során. A kérdőívszerkesztés igényel speciális szakmai ismereteket, amelyek elsajátíthatók, megtanulhatók. A kérdőíves felmérés két speciális formája az attitűdmérés és az időmérleg.

Tesztek: tudásszintmérő, képességmérő, pszichológiai tesztek

A pedagógiai vizsgálatok egyik leggyakrabban alkalmazott formája a tudásszintmérés. A tudásszintmérés elmélete tulajdonképpen a tesztelés pszichológiai elméletéből fejlődött ki. A pszichológiai tesztek a személyiség különböző vonásainak mérésére szolgálnak, a tudásszintmérő tesztek pedig a pszichológiai tulajdonságok egy sajátos formáját, a tudást mérik. Azt a tudást, amelyik az iskolai tanulásban szerepet játszik. A tudásszintmérő teszteknek is két nagy csoportját lehet képezni: a sztenderdizált tesztek és a tanárok által készített tesztek. Ez utóbbiakra az a jellemző, hogy a tanárok maguk készítik általában saját vagy szűk körű használatra, s a minőségükre vonatkozó számszerű mutatók nem ismertek. (Falus, 1993)

Dokumentumelemzés

Dokumentumnak nevezhetünk minden olyan anyagot, amely a közelmúltban vagy napjainkban készült; nem az értékelés céljára készítették, de elemzése az értékelés számára hasznos lehet. Intézményi szinten dokumentum például a pedagógiai program, a házirend, a tanulói dolgozatok, tantestületi ülések jegyzőkönyvei, iskolai statisztikák, tanulói ellenőrzőkönyvek stb.

Tartalomelemzés

A tartalomelemzés olyan eljárás, amelynek során bizonyos anyagok törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek az adott anyagban nyíltan nincsenek kimondva, de kiolvashatók, illetve más módon nyert adatok segítségével megerősíthetők. (Falus, 1993)

2.2.5. *Fejlesztés*

Az intézményértékelésben még egy tevékenység érdemel kiemelt figyelmet, az értékelést követő fejlesztés. A mérés, értékelés önmagában könnyen öncélúvá válhat, ha nem követi fejlesztés. Az iskolában végig kell gondolni, meg kell tervezni annak a folyamatát, hogy a fejlesztendő területekkel mi történik. Kik és milyen módon választják ki a fejlesztendő területek közül azokat, amelyekre intézkedési terv készül? Kik vesznek részt az intézkedési terveket megvalósító csoportokban, és őket ki és hogyan választja ki erre a feladatra? Milyen jogosítványaik lesznek? Ki dönt a kész fejlesztések elfogadásáról, bevezetéséről?

3. Szervezet, szervezetfejlesztés

A szervezet működése, kultúrája, vezetése erőteljesen befolyásolhatja a szervezet eredményességét, hatékonyságát, hozzájárul a pedagógiai hozzáadott érték létrehozásához. Ezért ezzel a témával külön foglalkozunk.

3.1. Az iskola mint szervezet

A szervezetek általános jellemzőinek áttekintése után az iskola mint szervezet speciális jellemzőit tekintjük át.

A *szervezet* „két vagy több ember szándékosan összehangolt tevékenységének rendszere”. (Klein, 2001). A szervezet tehát több személy tevékenységének ésszerű koordinációja

valamely közös, kinyilvánított szándék vagy cél megvalósítására a munkamegosztás és a tevékenységi körök megosztása, a tekintély és a felelősség hierarchia alapján. (Schein, 1978) A szervezetben tehát emberek dolgoznak együtt közös célok megvalósításáért úgy, közöttük feladat és felelősség megosztás működik. A szervezetek nyitott rendszerek, ami azt jelenti, hogy szoros kapcsolatban állnak környezetükkel; a környezet változása hatást gyakorol a szervezetek működésére, pontosabban a szervezetek életképességének feltétele a környezethez való alkalmazkodás. Napjainkban a környezet változása felgyorsult, ami a szervezeti változási folyamatok gyorsulását is eredményezi.

Általában a szervezetek többfunkciós rendszerek, amelyek több céllal működnek. A szervezeten belül szervezeti alrendszerek találhatók, amely kapcsolatban állnak egymással, s egy alrendszer változása szükségszerűen vonja maga után más alrendszerek változását, így a szervezet változását is. Egy szervezet esetében meghatározó elemek a méret, a forma, a funkciók és a struktúra.

Az általános szervezeti jellemzők áttekintése után nézzük meg, hogy az iskola rendelkezik-e ezekkel a jellemzőkkel, azaz az iskola szervezet-e?

Az iskola két legfontosabb funkciója az oktatás és a nevelés, ezen kívül szociális és egyéb szolgáltatások biztosítása, például gyermek- és ifjúságvédelem, napközi stb. Az iskolának vannak pedagógiai céljai, amit a pedagógiai program; s vannak szervezeti céljai, amit a minőségirányítási program tartalmaz. Az iskola tehát ezen célok megvalósításáért működik.

A célok elérése érdekében az iskolában mindenkinek megvan a saját feladata, a célok elérése érdekében működik a belső munkamegosztás: van, aki matematikát tanít, van, aki angol nyelvet; van, aki osztályfőnök; van, aki ifjúságvédelmi felelős stb. A felelősség is megosztott az iskolai szervezeten belül: van, aki beosztott pedagógusként dolgozik; van, aki munkaközösség-vezetőként; van, aki igazgatóhelyettesként; s van, aki igazgatóként. Más helyén állnak a szervezeti hierarchiának, más-más felelősség terheli őket. Nekik munkájuk során együtt kell működniük, a legkülönbözőbb együttműködési formákban: a magyartanárok a magyar munkaközösségben; a 7.a osztályban tanítók mint az egy osztályban tanítók együttese; egy intézkedési terv megvalósításáért dolgozók egy ideiglenesen létrejött, ad hoc munkacsoportban stb. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy **az iskola szervezet.**

Az iskolának mint szervezeteknek persze vannak sajátosságai, ezek közül néhány az alábbiakban olvasható.

Gyakran hallani, hogy az iskola szolgáltatást nyújt. Vannak, akik a mai napig erre úgy reagálnak, hogy az iskola nem patyolat és nem autószerelő műhely!

Az iskolák 1997 óta fogalmazzák meg pedagógiai programjukban céljaikat. Azóta többször kellett a programot felülvizsgálni, módosítani, kiegészíteni, de a programokban olvasható célok sok esetben még mindig nem elég konkrétak; nincs a célokhoz rendelve teljesítési kritérium, a célok teljesíthetősége nem csak az iskolától függ stb., ami – többek között – azért is van így, mert az iskolák céljait nem könnyű úgy megfogalmazni, hogy eleget tegyenek a „jó cél” kritériumainak. Az iskolán kívül hatást gyakorol a gyerekre a család, a kortárs csoport, a mikrotársadalom, a média, ezért a célok teljesülését, a tanulóknál létrejött változást, a pedagógiai hozzáadott értéket nagyon nehéz megragadni és mérni, egy komplex hatásrendszernek az iskola csak egyetlen - mégha nagyon is fontos - szereplője. A pedagógiai technológia leírásával próbálkoztak már a szakemberek közül néhányan, de ezt általánosságban nagyon nehéz megfogalmazni, egyedi és eseti.

Az iskolában zajló munka eredményessége még csak-csak mérhető, hosszú távú hatása már sokkal kevésbé. Így a problémák, hiányosságok gyakran csak sokkal később derülnek ki, s nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy ki a hibás. Gyakran érhető tetten az a pedagógus attitűd, hogy az eredménytelenségért, a kudarcokért felelős az oktatásirányítás (rossz tanterv, rossz tankönyv stb.); a fenntartó (nem biztosítja a feltételeket); a társadalom (mert nem érték a tudás); a család (mert nem figyel a gyerekre, nem támogatja); s a gyerek (mert nem tanul, nem figyel), de a pedagógus kolléga nem.

Gyakran kerül elő az a kérdés, hogy a pedagógus egy egyszemélyes színház szereplője, vagy együttműködő csapatjátékos egy színházban. Ez úgy szokott megjelenni a gyakorlatban, hogy „bemegyek a tanterembe, becsukom az ajtót és azt csinálom, amit akarok” – mondják az egyszemélyes show hívei. Erre lehet azt válaszolni, hogy igen, de „előtted is volt ott valaki, utána is megy, s ott ül a teremben 30 gyerek”. Azaz, mennyire autonóm a pedagógus munkavégzése, mennyire magányos az osztályteremben?

Az iskolát szoktuk úgy emlegetni, mint munkaszervezetet. Akkor az iskola a pedagógusok szervezete vagy a tanulóké is? Egy vagy két szervezetről beszélhetünk?

Az iskolák jellemzően lapos szervezetek, kevés hierarchia szintből épülnek fel; ami érthető, hiszen a szervezet tagjainak döntő többsége azonos szakmai képesítéssel rendelkező, magasan kvalifikált szakember. Egy ilyen szervezetben mást jelent az irányítás, másként működik a beosztott-vezető kapcsolat; nehezen viselik az ellenőrzést. Nagyon nehéz a szervezetben az előrejutás, szinte lehetetlen, ennek nincs útja. Vezetővé válni nem szakmai előrelépést jelent, hiszen az teljesen más kompetenciákat igényel.

Az iskola abból a szempontból is speciális szervezet, hogy minden jelentős döntést a nevelőtestület hozhat meg, miközben a pedagógusoknak általában nincs kellő affinitásuk és

elég idejük arra, hogy a szervezeti működéssel, döntéshozatallal törődjenek. Ugyanakkor a pedagógusok által meghozott döntésekért a felelősség az igazgatót terheli.

A pedagógus mint minden segítőfoglalkozású ember a személyiségével dolgozik. Ha nem figyelnek mentális egészségére, előbb-utóbb megjelenhetnek a kiégés tünetei. (Serfőző, 2004)
Az iskola tehát szervezet, amely szervezet hordoz speciális jellemzőket. Nézzük meg, hogy hogyan, mivel írható le, jellemezhető egy munkaszervezet.

A munkaszervezetek jellemzésére használható dimenziók a következők:

- ✓ Vezetés
- ✓ Célok-feladatok-technológia
- ✓ Struktúra
- ✓ Feladat-, hatáskör és felelősségmegosztás
- ✓ Döntéshozatal, információáramlás
- ✓ Motiváció
- ✓ Kapcsolatok, kommunikáció, problémamegoldás, konfliktuskezelés
- ✓ Ellenőrzés, értékelés
- ✓ Pénzügyi források
- ✓ Szabályozottság, munkaszervezés
- ✓ Kultúra, klíma

A fenti dimenziók konkrét meghatározása teszi egyedivé az egyes szervezetet.

Egy szervezet lehet egészséges, és lehet beteg is. A szervezeti egészség és betegség négy dimenzió mentén jól leírható, amelyek a következők: vezetői attitűd, dolgozók attitűdje, interperszonális kapcsolatok és problémamegoldás és krízismenedzsment. (Weinbach 1998)

A szervezeti egészség és betegség jellemzőinek áttekintése segíthet abban, hogy az érdeklődők eldöntsék, saját szervezetük egészséges-e vagy beteg?

Vezetői attitűdök

Beteg: a menedzser „tekintélyszemély”

- ✓ a legtöbb döntést saját maga számára tartja fenn
- ✓ az alacsonyabb szinteken lévők ítéleteit nem tiszteli
- ✓ elbátortalanít az újítástól
- ✓ az intézmény hagyományaira támaszkodik kizárólagosan.

Egészséges: a menedzser az Y elmélet értelmében tevékenykedik

- ✓ vezetési stílusa rugalmas
- ✓ bízik beosztottjaiban

- ✔ támogatja a team munkát és a felelősség megosztását a szervezeten belül
- ✔ tiszteletben tartja az alacsonyabb szinteken lévők ítéletét
- ✔ örömmel fogadja mások újító kezdeményezéseit.

Dolgozók attitűdjei

Beteg:

- ✔ a dolgozónak nincs személyes befektetett érdeke a szervezet céljait illetően
- ✔ előfordul, hogy a dolgozók nem értik a szervezet céljait, vagy ha igen, nem azonosulnak azokkal
- ✔ úgy érzik a szervezetet nem érdekli a személyes „jól” léte
- ✔ felismerik, hogy véleményük iránt nem érdeklődnek, s ha mégis, kifejezik ezt nem fogadják örömmel
- ✔ a dolgozók kritizálják azt, ahogyan történnek a dolgok, de úgy érzik ők nem tudnak változtatni a dolgokon
- ✔ gyakran megunták a munkájukat és úgy érzik nincs nyertes, csapdahelyzetbe kerültek (sokan ezt a kiégés első jelének tekintik).

Egészséges:

- ✔ megértik és azonosulnak az intézmény céljaival
- ✔ úgy érzik, hogy személyes értékeiket és céljaikat elismerik
- ✔ tudják, hogy visszajelzéseiket építő kritikaként fogadja a vezetőség
- ✔ megelégedettség jellemzi őket munkájukban
- ✔ ha néha beleragadnak egy-egy problémahelyzetbe, tudják a szervezetben milyen mechanizmusok állnak rendelkezésre ennek megváltoztatására és használják is ezeket.

Interperszonális kapcsolatok

Beteg:

- ✔ a személyes kapcsolatokból hiányzik a hitelesség
- ✔ a dolgozók játszmákat játszanak
- ✔ konfliktusok rejtetten maradnak és belügyként kezelik
- ✔ az emberek elszigeteltnek és sérülékenynek érzik magukat
- ✔ a dolgozók versengenek egymással, védik saját területüket és általában inkább önmagukra vigyáznak, mintsem egymásra.

Egészséges:

- ✔ az emberek úgy érzik szabadok lehetnek és adhatják önmagukat

- ✔ a munkatársakkal álca és képmutatás nélkül építhetnek kapcsolatot
- ✔ konfliktusok esetén ezek kezelése nyíltan történik
- ✔ mivel az őszinte meg tárgyalás elfogadott, ezért az emberek nézeteltéréseiket úgy tudják kezelni, hogy nem tartanak haragot egymással
- ✔ a dolgozók azonosulnak saját csoportjukkal
- ✔ élvezik a team munkát
- ✔ nem érzik magukat egyedül vagy fenyegetve
- ✔ gondoskodó attitűddel viszonyulnak egymáshoz.

Problémamegoldás és krízismenedzsment

Beteg:

- ✔ gyakran megragad a vezetés rugalmatlan attitűdje miatt, amelyben az eljárásokat fontosabbnak tartják, mint a probléma lényegét
- ✔ a probléma lényeges pontjait elkerülhetik, ha úgy érzik, hogy feltárásuk a vezetőt sértheti
- ✔ ha a probléma krízissé alakul, akkor a legtöbb dolgozó visszavonul és nem vállal felelősséget
- ✔ egymást okolják és hagyják, hogy más rendezze el a problémát.

Egészséges:

- ✔ a vezetés és a dolgozók is a probléma tartalmára figyelnek
- ✔ nem siklanak el a kényelmetlen elemek felett
- ✔ a hangsúly a mindenki számára elfogadható megoldáson van
- ✔ a krízis és probléma még inkább összehozza a csoportot, csapatot
- ✔ a potenciális veszélyekkel inkább szembenéznek, mint csoport.

3.2. Szervezeti kultúra (Cseh, 2002)

A **szervezeti kultúra** nem más, mint a szervezet által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere. Ezeket a szervezet tagjai érvényesnek fogadják el, követik, s az új tagoknak átadják, mint a problémák megoldásának követendő mintáit, és mint kívánatos gondolkodási és magatartásmódot. (Bakacsi, 1998) A szervezeti kultúra tehát olyan magatartások, normák, értékek rendszere, amely a múltban eredményesnek bizonyult a külső kihívások leküzdésében és a belső integráció kialakításában.

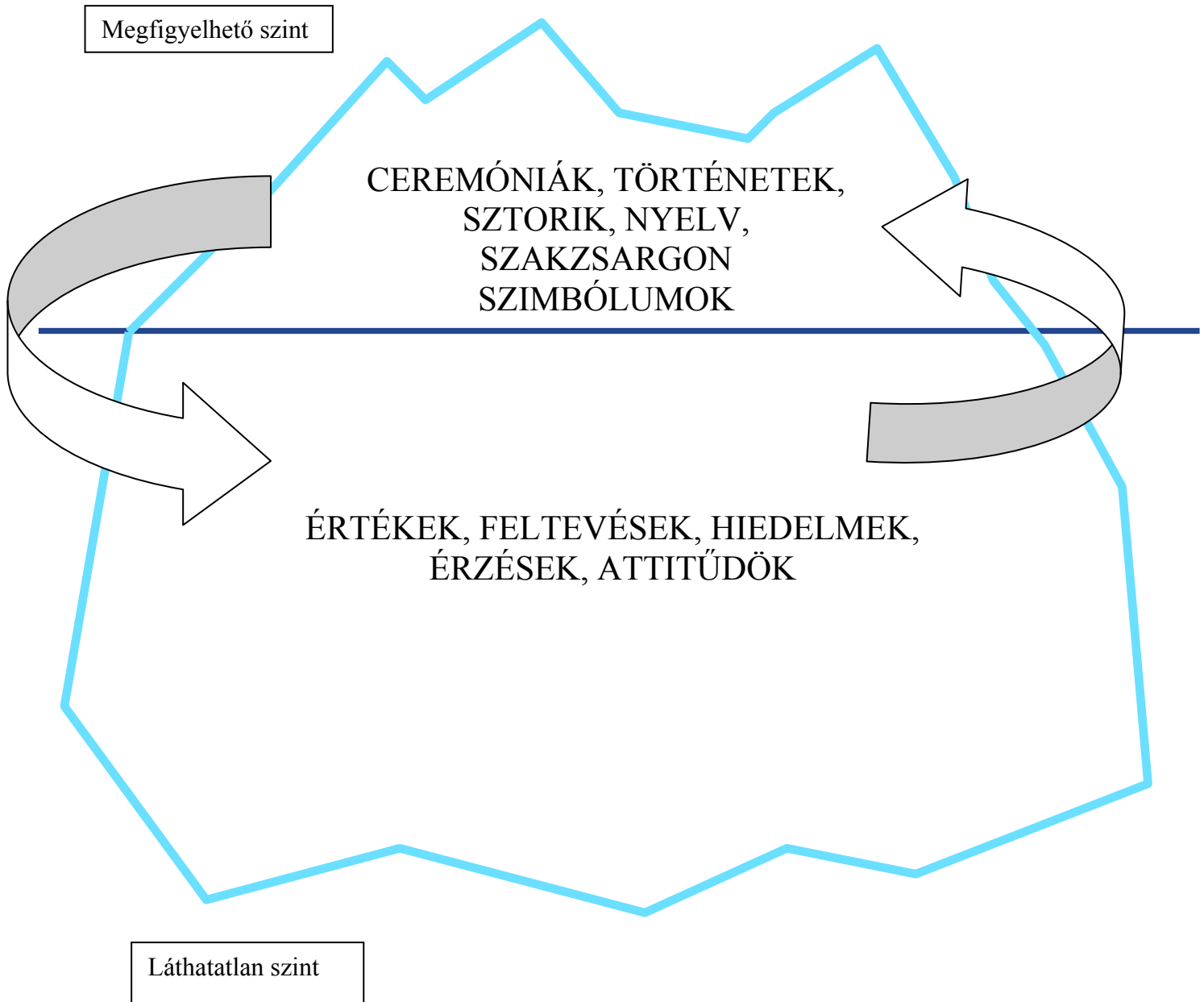
A szervezeti kultúra tulajdonképpen az, ahogyan, amilyenek a szervezet tagjai a szervezetet megélik. Az előfeltevéseket, értékeket a szervezet tagjai gyakran annyira természetesnek tartják, hogy lényegében tudat alatt működnek. Ez segíti a szervezet tagjait abban, hogy megértsék, mely cselekedeteik elfogadhatóak és melyek nem. Az értékek gyakran sztorik, mesék vagy más szimbolikus eszközök segítségével jutnak el az érintettekhez.

A szervezeti kultúra egyedi: egyszeri és megismételhetetlen. A munkatársak nem általában dolgoznak egy iskolában, óvodában, a tanulók nem általában járnak iskolába, óvodába, hanem éppen abban dolgoznak, éppen abba járnak... A szervezet kultúrája, egyedisége teszi lehetővé, hogy az egyének azonosuljanak a szervezettel. Erről „árulkodnak” az oly sokszor hallott mondatok: „Az én iskolámban az a szokás...”; „Mi úgy szoktuk csinálni...”; „Nálunk ezért már régen szóltak volna tanárok...” stb. A szervezettel való azonosulás, a szervezeti identitás kialakulása nélkül a szervezeti célok megvalósíthatatlanok.

A szervezeti kultúra – ez a definícióból jól látható – akkor is létezik, ha senki „nem tud róla”, nem azonosította, nem írta le, viszont lehetőségünk van megváltoztatására, fejlesztésére. A szervezeti kultúrát a benne tevékenykedő személyek határozzák meg a maguk természetes működésével. A szervezeti kultúra meghatározza az iskolai szervezet milyenségét, minőségét, nyomot hagy a tanulókon, tanárokon, s még a szülőkön is. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrájának vizsgálatakor figyelembe kell venni, hogy a kultúra alakítói mind a pedagógusok, mind a tanulók, s áttételesen a szülők is. Bonyolítja ezt a helyzetet az is, hogy a pedagógusok viszonylagos állandósága mellett a tanulók, gyerekek, s az ő szüleik állandóan változnak.

A szervezeti kultúrát szokás jéghegyhez hasonlítani: vannak látható megjelenési formái és vannak közvetlenül nem vizsgálható, a látható felszín alatt meghúzódó jellemzői (a szervezeti kultúra látható és láthatatlan jelei). A kultúra látható és láthatatlan megjelenési formák között szoros és bonyolult kapcsolat van. A látható elemek a láthatatlan elemekben gyökereznek; a látható elemekből ugyanakkor csak következtetni tudunk a láthatatlan elemekre.

A SZERVEZETI KULTÚRA SZINTJEI



Forrás: DAFT, R.L.: Organizational Theory and Design (4th ed.) West Publishing Co., New York, 1992. P.318

A **látható, megfigyelhető jellemzők** közé tartoznak a ceremóniák, hagyományok, történetek, sztorik, a sajátos szervezeti nyelv, szakzsargon és a szimbólumok. Intézményi ceremóniák, hagyományok, szertartások például a tanévzáró ünnepély, a ballagási szertartás, az új munkatársak avatása, az intézmény névadójának megünneplése, anyák napi műsor, fordított nap stb. Ezek rendszeresen és jellegzetesen megismétlődő, több állandó elemet is tartalmazó összejövetelek, ünnepek, amelyek erősítik az emberekben a szervezethez tartozást. A történetek, sztorik általában a szervezet nagy egyéniségeivel kapcsolatosak, akik talán már régen nincsenek napi kapcsolatban a szervezettel, de a velük történt, a szervezeti értékrendet látványosan megjelenítő történetek tovább élnek, mintául szolgálnak. Ezek az „Emlékeztek, amikor Z kolléga...”, „Emlékeztek, arra a 8. c osztályra, amelyikben...” típusú történetek, legendák szinte minden szervezetben léteznek. A sajátos nyelv, a szakzsargon a szervezeten kívüli emberek számára érthetetlen, ez a kultúra verbális megjelenési formája. A különböző rövidítések, mozaikszavak használata jelzi a szervezettel való azonosulást. S végül a szimbólumok, külső megjelenés, öltözködés, mint egy adott szervezetre jellemző sajátosság; szimbólumok például az iskolai címerek, logók, az ezekkel díszített pólók, nyakkendők, sálak; a matrózblúz, az iskolai egyenruha, a tanulók magázása, a „Nálunk mindig nyitva van az igazgatói iroda ajtaja...”; az iskolagyűléseken a terem elrendezése – körben vagy sorban rakott székek stb.

Egy adott intézmény szervezeti kultúrájának látható jellemezői közé sorolható például az is, hogy a tanítási órák befejezése után mindenki rohan, siet el az iskolából, vagy a kollégák maradnak még, beszélgetnek egymással, „társasági életet élnek”; hogy hogyan lehet „bejutni” a tanári szobába; hogy az iskolai menzán a tanárok külön teremben esznek-e textilterítővel terített asztaloknál, míg a tanulók egy másik teremben enyves vászonnal borított asztalnál költhetik el ebédjüket stb.

A szervezeti kultúra **felszín alatti, láthatatlan jelei** a feltevések, hitek, hiedelmek, érzések, attitűdök és értékek, ezek a szervezeti kultúra gyökerei. A hitek az emberekben mélyen gyökereznek, összefüggnek a családi körülményekkel, a neveléssel; ezeket az emberek ritkán fogalmazzák meg, ritkán fejezik ki. Az értékek, attitűdök – amelyek a hitekből táplálkoznak – már jobban tetten érhetők.

A szervezeti kultúra felszín alatti jellemzői például a személyek közötti érzelmi viszony (van, akit kedvelünk; van, akit szeretünk; van, akit ki nem állhatunk; s ezek az érzelmek befolyásolhatják például döntéseinket, cselekedeteinket); az egyes munkaközösségek közösségi normái („Nálunk a matematika munkaközösségben...”); a bizalom, nyíltság,

kockázatvállalás mértéke (vannak olyan szervezetek, amelyekben a pedagógusok a bizalom, a nyíltság, a közös kockázatvállalás alapján együtt dolgoznak a szakmai fejlesztéseken, vagy megosztják saját fejlesztési eredményeiket; vannak olyanok, amelyekben ezek saját, rejtett kincsek stb.); az egyének értékrendszere (az egyéni értékrend nagyon eltérő lehet, hiszen ez már korábban kialakul) stb.

3.3. Szervezetfejlesztés

A **szervezeti kultúra fejlesztése** a szervezet egészére kiterjedő, a vezető által **szervezett, tervszerű tevékenység**, amely a hatékonyság és az alkalmazkodási képesség növelését célozza, illetve valósítja meg tervszerű beavatkozás útján, magatartástudományi ismeretek (pl. egyéni motiváció, hatalmi viszonyok, kommunikáció, problémamegoldás, vezetői konfliktusok) segítségével. A szervezeti kultúra változása, fejlesztése részben a látható elemek megváltoztatásával, részben pedig a látható felszín alatt húzódó, a magatartást is meghatározó elemek (értékek, feltevések, hiedelmek, érzések és attitűdök) befolyásolásával, megváltoztatásával érhető el.

A szervezeti kultúra fejlesztésére kerülhet sor például akkor, ha új vezető érkezik, aki más kultúrát képvisel, s ennek megfelelően szeretné a szervezeti kultúrát átalakítani: például egy erős, alapvetően egyszemélyi döntésre és felelősségvállalásra épülő szervezetből egy, a döntést, és a döntésekkel a felelősséget is megosztó szervezeti működést akar elérni. Ez nem egyszerűen azt jelenti, hogy holnaptól megváltoztatjuk a döntéshozatal rendjét, hanem mind a munkatársakat, mind a tanulókat „rá kell arra szoktatni”, hogy hajlandóak legyenek döntést hozni, és a felelősséget is vállalni döntéseikért. Kultúrafejlesztésre lehet szükség; ha a szervezet hirtelen, gyorsan növekszik: hozzácsatolnak tagintézményt, kollégiumot, összevonják másik intézménnyel. Ilyen esetekben nagyon rossz megoldás, ha az egyik intézmény kultúrája „fölfalja” a másik kultúráját, mert így értékek, hagyományok stb. vesznek el. Lehet, hogy például mind a két intézményben kialakult rendje volt a ballagási ceremóniának, és az összevonás után ki kell alakítani az ünnepség új rendjét az eddigi hagyományok felhasználásával, és ezt el is kell fogadtatni az érintettekkel. Ha új célokat fogalmaznak meg egy szervezetben, amelyek elérését a régi kultúra nem támogatja (új képzési program indítása, tehetséggondozó program indítása), akkor is szükséges a kultúra fejlesztése. A szervezetfejlesztés, a **szervezeti kultúra fejlesztésének célja** minden esetben kettős: a szervezet teljesítményének, **hatékonyságának növelése**; illetve a **szervezet tagjai személyes**

fejlődésének támogatása. A szervezeti kultúra fejlesztését alapvetően két problémakör kezelésére szokták alkalmazni, amelyek a szervezeti hatékonyságot támogatják:

- A közös értékrend kialakítása, megerősítése. (Ilyen lehetett például a pedagógiai programok írásának időszakában az intézmény értékrendjének kialakítása, illetve megfogalmazása, az intézményi küldetés leírása.)
- A szervezeten belüli nagy változások végrehajtásához szükséges érzelmi azonosulás kiváltása. Ha egy intézmény például át kíván térni egy olyan pedagógiai rendszer alkalmazására, amely csak minden pedagógus aktív részvételével működőképes (például a kooperatív humanisztikus modell, értékközvetítő pedagógia), akkor a szakmai felkészítésen túl nagy szerepe van az érzelmi azonosulás kiváltásának.

A **szervezetfejlesztésnél** érdemes különválasztani azokat a tevékenységeket, munkaformákat, amelyeket az **intézmény** maga, **önállóan** is megtehet azoktól, amelyekhez feltétlen külső szakembert, tanácsadót célszerű bevonni.

Amit az intézmény maga is megtehet:

- változtatni a különböző szervezeti folyamatokat,
- átalakítani a szervezet struktúráját,
- bevezetni a viselkedés befolyásolására, a kommunikáció formális elemeire vonatkozó szabályokat,
- egyéb tervszerű formális beavatkozás a kultúra-változások létrehozására.

Amire az intézménynek magának nem ajánlatos vállalkozni: a szervezetfejlesztés viselkedéstudományi, szervezetpszichológiai elméletekre és technikákra támaszkodó beavatkozásai: mint pl. a szervezeten belüli interakciók minőségének megváltoztatása, konfliktusmegoldás képességének fejlesztése, vezetői-, munkatársi önismereti, kommunikációs képességek fejlesztése. Ez utóbbi fejlesztésekre ajánlatos **szervezetfejlesztési tanácsadó bevonása**.

A szervezeti működés két egymást kiegészítő eleme, a folyamatok partnerek elvárásain alapuló szabályozása és folyamatos fejlesztés, mindkettő igényli a szervezeti kultúra fejlesztését is a szervezettől. Az intézmény vezetésének elsődleges feladata, hogy egyensúlyt teremtsen az intézmény folyamatainak szabályozottsága és a szervezeti kultúra fejlesztése között. Biztosítani kell, hogy a folyamatok szabályozottsága során kellő figyelem fordítódjék az intézményre jellemző értékek és a szervezet belső működésének – emberi kapcsolatokon alapuló – fejlesztésére. A normakövető, az elvárások, követelmények betartására ösztönző

szervezeti kultúra a biztosíték arra, hogy a szervezet szabályozott folyamatai szerint működjön. Ezért válik olyan nagyon fontossá a szervezeti kultúra fejlesztése.

3.4. Helyzetfelmérés

Az alább felsorolt 11 érték a *szervezeti kultúra kulcskategóriái, építőköve*. Hogyan értelmezhetőek ezek a nevelési-oktatási intézmények esetében?

- **Azonosulás** – a szervezet egészével vagy a szakmával, a szűkebb szakterülettel. A szűkebb szakterülettel azonosuló pedagógus az iskolában szaktanárként van jelen (matematikatanár, történelemtanár stb.), a szervezeti célok egyes részeivel azonosul. Tevékenységének középpontjában a tantárgy eredményes tanítása áll. A szervezet egészével való azonosulás során a pedagógus saját tevékenységét a szervezeti célokkal összefüggésben értelmezi és végzi. Ha a pedagógiai programban célként definiálták az önállóságra, az önálló véleményalkotásra való nevelést, akkor ennek tantárgyi vonatkozásain túl (alkalmazott módszer célhoz igazodó megválasztása) figyelmet fordít arra is, hogy a tanulók megtanulják véleményüket – például az őket tanító pedagógusok munkájának értékelésekor is – önállóan, korrekten megfogalmazni. A szervezettel való azonosulásra további példa lehet, ha a munkatársak személyes sikerként élik meg az intézmény különböző – a működése egészére kihatással bíró – programokban való részvételüket (pl. közreműködés nemzetközi programokban, részvétel az önfejlesztő iskolák programjában stb.). Végezetül az igényességre nevelés vagy nemzeti kultúra megbecsülése mint intézményi célkitűzés jelenhet meg az anyanyelv helyes használatának tanítása során. E céllal való szervezet szintű azonosulást tükrözheti, ha nem csak a magyartanár, hanem például a matematikatanár is kijavítja a helyesírási hibákat a matematika dolgozatokban.
- **Egyén-/csoportközpontúság** (individualizmus–kollektívizmus) – mennyire helyezik az egyéni célokat a csoport célok elé, és szervezik egyénileg a munkát, vagy az egyéni célok a csoportcélok alá rendelődnek, és a munka is csoportokba szervezett. Ez például abban érhető tetten, hogy a pedagógusok egyéni érdeklődésüknek, egyéni céljaiknak megfelelő továbbképzéseket választanak/választhatnak, vagy az iskola igényeihez, a pedagógiai program célrendszeréhez igazítva történik – az egyén számára is elfogadható – választás.
- **Humán orientáció** (feladat–kapcsolat) –milyen mértékben veszi figyelembe a vezetés a szervezeti feladatok megoldásának emberekre gyakorolt hatását, következményeit. Egy olyan iskola például, ahol a pedagógusok munkájának legfontosabb vagy talán egyetlen

fokmérője a tanulók különböző szakmai és tanulmányi versenyeken elért eredménye, inkább feladatorientált. Ahol a pedagógusok munkájának értékelésében szerepet játszik az együttműködés, az egymásra figyelés, egymás segítése, inkább humánorientált szervezet. A humán- vagy feladatorientáció ragadható meg például abban a kérdésben is, hogy hogyan történik a szervezetben az osztályfőnökök kijelölése. Ahol megkérdezik a kollégákat, akarnak-e osztályfőnökök lenni, hogyan képzelik ezt a tevékenységet, inkább humánorientált a szervezet. Ahol kijelölik, hogy ellássa a feladatot, inkább feladatorientációról beszélhetünk.

- **Időorientáció** – rövid vagy hosszú távú időorientáció azt mutatja, hogy a szervezet rövid vagy hosszú távra tekint előre, milyen időhorizonton tervezi jövőjét. A nevelési-oktatási intézmények esetében például az a kérdés, hogy stratégiai tervnek tekinti-e az intézmény a pedagógiai programot, beépült-e az intézményi gyakorlatba, vagy csak a törvény betűjének való megfelelés eszköze, és alapvetően a mának élnek, a „kicsengetnek-becsengetnek rend” tartja össze az iskolát.
- **Teljesítményorientáció** – a szervezeti jutalmak mennyire teljesítményhez kötöttek (egyáltalán mit tekint a szervezet teljesítménynek?), illetve mennyiben múlnak más tényezőkön (pl. kor, protekció, nem teljesítményhez kötött egyéb tényező). Az első megválaszolendő kérdés az lehet, hogy mi a teljesítmény? Csak a különböző szaktárgyi versenyeken elért eredmény vagy a kiemelkedő osztályfőnöki munka is? Mi alapján kaphat valaki elismerést? Az elért teljesítmény a meghatározó vagy a nyugdíj előtt álló kollégák helyzetének javítása a fontosabb?
- **Nyílt rendszer (külső) – zárt rendszer (belső) orientáltság** – mennyire követi és válaszolja meg a szervezet a külső környezet változásait, vagy csak saját belső működésére koncentrálna. A kifelé irányuló szervezetek figyelnek a külső elvárásokra, a munkaerőpiac, a szülők stb. igényeire. Külső változás lehet például a lakótelep előregedése, a társadalmi közeg megváltozása, a drogprobléma megjelenése. Belső változás lehet például, hogy több munkatárs megy egyszerre nyugdíjba, s helyükre új, fiatal kollégák kerülnek, s ezáltal megrendülhet a jól bevált működés.
- **Kockázatvállalás – kockázatkerülés** (bizonytalanság tűrése, illetve kerülése) – mennyire elvárta a munkatársaktól az innovatív, kockázatkereső, rámenős magatartás. Támogatja-e a szervezet az innovációt, épít-e az innovatív munkatársak kezdeményezéseire? Vállalkozik-e például a szervezet olyan új tanítási módszerek bevezetésére, alkalmazására, amelyeknek még nincs hagyománya, gyakorlata? Indít-e új, emelt szintű képzést? Indulnak-e egyes életkorú csoportok az óvodában? Természetesen az is lehet jó, ha egy

szervezet mindezt nem teszi meg, de akkor inkább a kockázatkerülés, s nem a kockázatvállalás a jellemező rá.

- **Konfliktustűrés – konfliktuskerülés** – milyen mértékben tárhatók fel nyilvánosan a konfliktusok, kritikák. Tulajdonképpen az a kérdés, hogy milyen konfliktuskezelési módot alkalmaznak a szervezetben: elsimítás, elkerülés, kompromisszumkeresés, versengés, együttműködés.
- **Erős vagy gyenge kontroll** – mennyire kontrollálja a szervezet tagjainak viselkedését előírásokkal, szabályokkal, közvetlen felügyelettel. Milyen kötöttségeket, szabályokat tartalmaz például a házirend, az SZMSZ; megtörténik-e, s ha igen, hogyan a szabályok betartása, betartatása.
- **Belső függés – függetlenség** – mennyire elfogadott az egyes szervezeti egységek önálló, független fellépése, cselekvése, vagy mennyire elvárt a koordinált cselekvés. Az egyes szakmai munkaközösségek önállóan, függetlenül működnek vagy cselekvésük koordinált. Ha minden szakmai munkaközösség önállóan tervez, nem egyeztet a többiekkel, ez minimális belső függést jelent; ha a tervező munkába beépül a munkaközösség-vezetők egyeztetési fóruma, az egy erősebb függést jelent. Ez nem minősítés, hiszen ez az egyeztetési folyamat a garancia arra, hogy mind a pedagógusok, mind a tanulók leterheltségét is figyelembe vevő munkaterv születik.
- **Cél (eredmény) – eszköz (folyamat) orientáció** – mennyire koncentrálnak a vezetés a végső eredményre, vagy inkább az eredményhez vezető folyamatokra, technikákra fordít figyelmet. Mi válik fontossá a szervezetben: különböző teljesítménymutatók elérése (továbbtanulás, versenyeredmények stb.) vagy a tanulás folyamata, szervezése, az az út, amelyen a szervezet eredményeit eléri? (Bakacsi, 1998)

A szervezeti kultúra mérésére a fenti értékpárok mint szélsőértékek által kijelölt skálák alkalmasak. A helyzetfelmérés során azt kell megállapítani, hogy egy adott szervezeten belül mely dimenzió milyen mértékben jellemző. A partnerközpontú működés felméréseinek szervezeti kultúrával kapcsolatos elemeit is érdemes felhasználni.

A külső környezet kihívásaira és a belső integráció problémáira minden szervezet kialakít egy viselkedést, magatartásokat, normákat, értékek rendszerét, amely egyedi, mindig csak az adott szervezetre jellemző. Egy úgynevezett támogató szervezet értékorientációját tekintve befelé forduló, gyenge kontrollal, rugalmasan működő szervezet; ilyenek lehetnek például az alternatív iskolák, óvodák. Az úgynevezett célorientált szervezetek kifelé fordulóak, szoros

kontrollal működnek, ahol minden a célok elérésének van alárendelve; ilyen lehet például egy tradicionális elitiskola. Ezen intézmények között értékrendjük alapján nem lehet olyan különbséget tenni, hogy az egyik jó, a másik rossz. A minőség olyan központi kategória, amelyik mindegyik modellhez szervesen hozzátartozik, mindegyik lehet nagyon eredményes, „minőséget termelő”.

Ugyanakkor bizonyos dimenziók mentén léteznek olyan jegyek, amelyeknek a mai kor nevelési-oktatási intézményeiben jellemzően meg kellene jelenni. Tipikus példája lehet ennek a nyitott rendszerekre jellemző együttműködés, felelősségvállalás, kockázatvállalás. Ezeket a posztmodern társadalmak munkaerőpiaca elvárja, értékeli, hiánya az egyénnek hátrányt jelent. (Baráth, 1997)

A helyzetfelmérés során *olyan módszereket* érdemes *választani, amelyekben* a lehetőségekhez mérten *a szervezet minden tagja aktívan részt vesz*. Léteznek általános szervezeti diagnosztikai modellek, s jól használhatók a különböző kérdőívek (a pedagógusok innovációhoz való viszonyát vizsgáló kérdőív, klímatesztek, vezetési stílust vizsgáló kérdőívek) is. Ehhez az OM minőségfejlesztési módszertani CD-k adnak segítséget és a tanácsadó.

A kérdőíveket kollégák, belső tanácsadók is felvehetik és feldolgozhatják megfelelő értékelési kompetenciák birtokában, illetve az e tevékenységet támogató segédanyagok alapján, ugyanakkor nem ajánlott a workshop, illetve tréning jellegű foglalkozások belső vezetése.

3.5. A szervezetikultúra-fejlesztés célrendszerének meghatározása

A *szervezeti kultúra fejlesztési céljainak* megfogalmazását támogatja, ha az intézmény végzett önértékelést, illetve megfogalmazta jövőképét. Az elvégzett helyzetfelmérés mutatja az induló állapotot, a világos jövőkép pedig előrevetíti, hogy az intézmény hova akar eljutni a fejlesztéssel, irányt mutat, sőt a bevezetés során összehasonlítási alapul is szolgál.

A szervezeti problémák ismeretében megfogalmazhatóak azok a konkrét célok, amelyek megvalósításával segíthetjük a stratégiai célok elérését.

A fejlesztési célokat nagyon konkrétan kell megfogalmazni, teljesítési kritériumokkal, un. célértékekkel együtt; azt is rögzíteni kell tehát, hogy mikor tekintünk egy célt teljesítettnek. A célok definiálásakor meg kell adni a célkitűzés megvalósulásának mérési módját, valamint el kell végezni a célok időtáv szerinti kategorizálást is. Célszerű megkülönböztetni rövid, közép

és hosszú távú célokat. Nehéz megmondani, hogy ezek az időtávok pontosan mit jelentenek, különösen az általában lassan változó szervezeti kultúra esetében. A rövidtáv körülbelül 3-6 hónap, a középtáv egy év, a hosszú táv néhány év.

A szervezeti kultúra fejlesztésének *lehetséges céljai*:

- Megváltoztatni a szervezet tagjainak magatartását.
- Hatékonyabbá tenni a csoportok működését általában, vagy például a konfliktusmenedzsmentben.
- A kommunikáció minőségét megváltoztatni.
- Javítani a dolgozók ösztönzési rendszerét.
- Stb.

„Mit lehet tenni olyankor, ha a kollégák által elképzelt, vágyott jövő lényegesen eltér a nevelési-oktatási intézmények jövőképtől?”

Ha az intézmény munkatársai által felvázolt jövőkép az intézményi jövőképtől jelentősen eltér, akkor az okok feltárását, megszüntetését, a fentiekben röviden vázolt jövőkép elfogadtatását, majd megvalósítását lehet célként kitűzni. A modellben megfogalmazott jövőkép ugyanis jól mutatja, hogy melyek a szolgáltató, a partneri igényeknek és elvárásoknak eleget tevő intézmény, intézményi kultúra legjellemzőbb vonásai. Szervezetenként azonban e karakteres vonások megléte mellett sokféle kulturális mintázat létrejöhet. Ha a jövőkép ettől tényleg eltér, akkor a jövőképpalkotással is újra kell foglalkozni.

3.6. Fejlesztési terv (Barlainé, 2001)

A szervezeti kultúra fejlesztési céljainak konkrét megfogalmazása, a célérték, a célkitűzés mérésének bemutatása, majd a célok időkategORIZÁLÁSA után el kell készíteni a *fejlesztési tervet*, aminek tartalmaznia kell:

- a célok eléréséhez vezető feladatokat és a feladatok leírását,
- az eszközöket,
- a felelősöket,
- határidőket és a feladat elvégzéshez szükséges időtartamot,
- az adott feladat elvégzésében érintett személyeket és csoportokat,
- a szükséges erőforrásokat,
- az elvárt eredményt.

Ha például a fejlesztési cél a munkatársak munkahelyi motivációjának fejlesztése, akkor ennek első feladata lehet egy motivációs légkör kérdőív felvétele, feldolgozása, kiértékelése. Eszköze a kérdőív; felelős lehet az intézmény vezetője, időtartama három hónap. Érintettek a kérdőívet kitöltő munkatársi kör, valamint az adatrögzítést és feldolgozást végző informatika szakos kolléga, az elemzést végző kolléga. Erőforrásigény a kérdőívek sokszorításához fénymásoló kapacitás, illetve számítógép kapacitás. Végezetül az elvárt eredmény: a kiadott kérdőívek 80%-a legyen kitöltött és feldolgozott.

A fejlesztési tervnek tartalmaznia kell a tervet megvalósítók ösztönzését is, azaz azt, hogy az elvégzett munkáért milyen díjazás, elismerés jár. (Barlainé, 2001)

A szervezeti kultúra fejlesztését bizonyos *feltételek* kifejezetten *támogathatják*. Ezek a következők lehetnek:

- A vezetők elkötelezettek a fejlesztés iránt, az elvárt kulturális elemeket beépítik egyéni értékrendjükbe. A vezetés napi viselkedése, cselekedetei összhangban kell, hogy legyenek a meghirdetett elvekkel, értékekkel (nem működhet a „vizet prédikál bort iszik” elv). Ha az elsőszámú vezető nem hisz a szervezeti kultúra fejlesztésének lehetőségében és fontosságában, az gátolhatja a fejlesztést.
- Minél több ember bevonása a fejlesztésbe, különös tekintettel a szervezeten belül formálisan és informálisan kulcspozícióban lévő emberekre,
- Mivel a szervezeti kultúra fejlesztése hosszabb folyamat, türelem, kitartás, idő és energiaráfordítást igényel. Irreálisan rövid idő alatt, egy-két napos programokkal a kultúrafejlesztés nem hozza a várt eredményt.
- Szervezetfejlesztő (a szervezetek fejlesztésére szakosodott) szakember bevonás a fejlesztésbe. Nehezíti, sőt lehetetlenné teheti a fejlesztést, ha nincs kellő felkészültség és tapasztalat, ha nincs professzionális támogatás.
- Támogatja a kultúra fejlesztését, ha a szükséges struktúraváltás is megtörténik, illetve a szervezeti működési folyamatok változásánál figyelembe veszik a kultúraváltás céljait, szempontjait.
- A humán erőforrás fejlesztésnél figyelembe veszik a szervezeti kultúra fejlesztési céljait. Például új munkatárs vagy vezető kinevezésekor ez kiválasztási szempont lehet. Szerencsés olyan embereket kinevezni, akik támogatják a szervezeti kultúra fejlesztésének céljait.
- Nem vállal fel túl sok párhuzamos dolgot a vezetés, s folyamatosan figyelemmel kíséri a fejlesztés történéseit, eredményeit.

- A vezetés állandóan pozitív visszajelzéseket ad, az értékelés növeli a motivációt.
- Bekövetkezhet egy elbizonytalanodás a folyamatban, lassan lesz látható, érzékelhető eredmény, ezen a vezetés támogató együttműködésével lehet túljutni. (Lövey, 2002.)

3.7. Eszközök és módszerek (Drahos, 2002)

A szervezeti kultúra fejlesztése során alkalmazható beavatkozásokat, módszereket többféleképpen lehet csoportosítani. Megkülönböztetünk például egyénre és csoportokra ható, a struktúrára és a munkával kapcsolatos motivációra ható módszereket. Ezek közül csupán a legfontosabbakat tekintjük át.

A szervezeti kultúra fejlesztésének módszerei:

- ***A közös értékrendhez kapcsolódó leggyakoribb eszközök***

A gyenge vezetés, a dolgozók közötti feszültség és „frakciózás” vagy az óraadó pedagógusok magas aránya egyaránt szükségessé teheti a közös értékrend (a közös nevező) megerősítését.

- *A jövőválasztás* csoportmunkás módszere segít a jövőkép újrafogalmazásában.
- Jövőképközpontú stratégiai műhely.

- ***A részvételhez kapcsolódó leggyakoribb eszközök***

- *A bevonás* tudatos alkalmazása. Ez a dolgozók egy részének aktív részvételét, közreműködését jelenti az érdemi döntéshozatalban (pl. problémamegoldó csoportok folyamatos alkalmazásával), ami különbözik a megkérdezés – döntés – tájékoztatás hagyományos megoldásától.

- *A döntés- és felelősségdelegálás* bizonyos vezetői területek, döntési jogosítványok tudatos átadását jelenti. Fontos, hogy ez esetben az átadott folyamat/működési terület iránti belső felelősséget az új „tulajdonosok” viselik. A vezető felel többek között a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért. A vezető megbízhatja a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst e tevékenység szabályozásának elkészítésével, munkaterületén döntéseket hozhat, felelősséget kell ezekért vállalnia. A vezető felel az intézmény minőségbiztosítási rendszerének működéséért, de a felelősség és döntés jogát átadhatja a minőségfejlesztési vezetőnek (ezzel azonban a vezető jogszabályban rögzített felelőssége nem csökken)

- ***Teljesítményproblémákhoz kapcsolódó leggyakoribb eszközök***

A minőségi munkához kapcsolódó egyéni és csoportszintű gátak eltávolításában általában a tréningmódszerek a leggyakoribbak.

- A kommunikáció, az önérvényesítés, az időgazdálkodás, a csoportmunka technikáit fejlesztő ***tréningek*** alkalmazása.

- ***A motiváláshoz kapcsolódó eszközök***

Elsősorban ott használható, ahol a dolgozók kommunikációhiányról, tájékozatlanságról, a megbecsültség gyengeségéről beszélnek. Ezek a problémák nem orvosolhatók még több hagyományos tájékoztatóval. Aki azonban az alábbi eszközökkel él, annak tudnia kell, hogy a motiváláskor láthatóvá válnak a dolgozók teljesítménykülönbségei, és az ebből fakadó feszültségeket később majd kezelni kell.

- Egységes, konszenzusos és nyilvános ***dolgozói követelményrendszer*** kidolgozása. A minőségi bérpótlék elosztása miatt sok intézmény már rendelkezik ilyen előképpel. A követelményrendszert ***elismerési formákkal és szankciókkal*** kell kiegészíteni.
- ***Egyéni fejlesztési***, illetve ***karriertervek*** kidolgozása és számonkérése. Fontos, hogy ez ne csak a dinamikus, tehetséges, nehezen megtartható fiatalokra terjedjen ki, hanem a kiegészítéshez közeli tapasztaltabb kollégákra is.
- A ***dolgozók értékelési rendszerének*** kialakítása. Ennek egy formája lehet a félévenkénti egyéni elbeszélgetés, melyet rövid dolgozói önértékelés és vezetői értékelés (lehetőleg egyazon értékelőlapon) előzhet meg. Az értékelés a dolgozói követelményrendszerre (lásd feljebb) és az egyéni fejlesztési tervre (lásd alább) támaszkodhat.

- ***A humán erőforrások mozgósításához és megőrzéséhez kapcsolódó leggyakoribb eszközök***

Itt elsősorban az innovációs energiák feltárása, mozgósítása, illetve a kiegészítés megelőzése a cél. Amennyiben az irányított önértékelés vagy a helyzetfelmérés passzív, „rejtőzködő”, sodródó csoportokat tárt fel, akkor az alábbi módszerek használata ajánlott.

- A dolgozók felkérése feladatok elvégzésére. Olyan, nem rutin jellegű (fejlesztési) feladatok csoportoknak való nyilvános kiadásáról van szó, amelyek

határidőre való teljesítése díjazással, elismeréssel jár együtt. Ez megbontja a teljesítmény-visszatartás közösségi stratégiáját, és pozitív feszültséget eredményez a szervezetben.

- **Relaxációs, önismereti** jellegű tréningek igénybevétele. Itt elsősorban arra adunk alkalmat a kiegészítés által fenyegetett dolgozóknak, hogy a napi rutinból kiszakadva mérleget vonjanak, és kialakíthassák a következő évekre szóló egyéni életstratégiájukat.
- A **feladatok újraosztását (rotációját) szabályozó mechanizmus** kialakítása. Amennyiben az irányított önértékelés vagy a helyzetfelmérés szürkeség, rutin és monotonia problémáit tárta fel, szükséges a feladatok rotáló újraosztásáról gondolkodni. Ilyen gyakorlat (ki milyen évfolyamon kap új csoportot) csíraszerűen ma is létezik, ennek megerősítése lehet a cél. Az intézményi szinten eldöntendő, hogy a rotáció az alapeladatokra vagy csak a kiegészítő feladatokra terjedjen ki.

A módszerek kiválasztásához az egyik út a minőségfejlesztési módszertani CD igénybevétele, a másik a szervezetfejlesztési tanácsadótól kért támogatás. A különböző feltárt problémahelyzetekre többféle megoldás is kínálkozik, és ezek közül lehet választani az adott problémára releváns, a legnagyobb hatékonyságot ígérő módszert, technikát.

3.8. Értékelés és továbbfejlesztés

A szervezeti kultúra fejlesztése folyamatában **értékelni** kell az elért **eredményeket**. Az értékelés két szinten történő elvégzésének követelménye is utal arra, hogy a szervezet egy bonyolult rendszer, s a szervezetben egy adott területen bekövetkezett változás hatást gyakorol más területekre is. Például ha célunk a kommunikáció minőségének javítása, akkor – ha eredményes fejlesztést hajtunk végre – nemcsak a kommunikáció minősége javul, hanem a jobb kommunikáció hatására csökken a konfliktusok száma, eredményesebb lesz a teammunka, javulhatnak az emberi kapcsolatok, jobban figyelnek egymásra a dolgozók, javulhat a tolerancia. Ezért az értékelés egyik szintje ebben az esetben a kommunikáció minőségének vizsgálata (történt-e javulás), másik szintje pedig ennek a szervezet kultúrájára gyakorolt hatásának vizsgálata lehet.

A **szervezeti kultúra változása lassú folyamat**, ezért az értékelésnél ezt figyelembe kell venni. Lehet, hogy egy kommunikációs tréning végén kitöltött értékelő lap alapján kapott visszajelzés nagyon pozitív, biztató, de ez alapvetően a megélt pillanatnyi élmények

- Minél többen legyenek bevonva a szervezeti kultúra folyamatos fejlesztésébe; ez is egy olyan téma/terület a szervezetben, amely mindenkit érint, mindenkit befolyásol, mindenki a saját bőrén érezi, a közérzetére hat.
- Célul kell kitűzni a munkatársak szervezeti kultúra fejlesztését támogató kompetenciáinak fejlesztését is.

A szervezeti kultúra folyamatos fejlesztésének megvalósításához célszerű

- először is egy olyan eszközt (pl. egy motivációs légkör kérdőív vagy egy klímateszt) kiválasztani, amely globális képet ad a szervezeti kultúra állapotáról, és amely segítségével a különböző időpontokban végzett mérések is összehasonlíthatóak;
- folyamatosan gyűjteni a partnerektől ehhez a területhez kapcsolódó információkat;
- időnként különböző diagnosztikai modellek segítségével is megvizsgálni a szervezeti kultúrát (ilyen modellek találhatóak az OM Minőségirányítási CD-n is);
- tervezni a változás eléréséhez szükséges beavatkozásokat.

Ezen modellek, eszközök rendszeres alkalmazása lehetővé teszi, hogy el lehessen választani az eseti és a visszatérő, az egyedi és rendszerszintű, valamint a végrehajtásban vagy a stratégiai tervezésben rejlő feladatokat, problémákat. Eseti problémáról lehet beszélni, ha egy alkalommal – például egy döntés meghozatalakor – megjelenik egy adott kérdésben kommunikációs zavar, visszatérő a probléma, ha minden vezetői döntés megszületését kommunikációs zavar kíséri.

Egyedi problémára is oda kell figyelni, de valószínűleg egyéni fejlesztési tervvel lehet a problémát kezelni. Szervezeti szintű probléma esetén szervezeti kultúra fejlesztési tervet kell készíteni. Erre olyan esetekben lehet szükség, ha nem jól működik a célképzés folyamata, nincsenek a munkatársak bevonva, a végrehajtásban zavar van, ha a közösen megfogalmazott, adekvát célok nem valósulnak meg stb.

A fejlesztési irányok kijelölésekor mérlegelni kell, hogy

- milyen mértékben befolyásolják az intézmény napi működését, illetve a partnerek elégedettségét,
- megoldhatóak-e a rendelkezésre álló erőforrások segítségével,
- mennyire sürgősek és/vagy fontosak illetve milyen nagyságúak.

Az *intézmény vezetésének* ki kell alakítania a *fejlesztés szervezeti kereteit*. A fejlesztést (helyzetfelmérés, fejlesztés, értékelés, beavatkozás) célszerű egy csoportra bízni, de a vezetés szerepe, felelőssége mindvégig kiemelt jelentőségű: értékelnie kell a munkát és támogatni a fejlesztésben résztvevőket.

A vezetés felelőssége abban is megnyilvánul, hogy minden döntésük, cselekedetük kapcsolatban áll a szervezeti kultúrával, befolyásolja azt, visszahat rá.

4. Az iskola mint tanulószervezet – Zárszó

Ma nagyon sokszor hallhatjuk azt a fogalmat, hogy tanulószervezet. Miben ragadható meg ez a fogalom? Mit jelent az, hogy tanulószervezet, mi jellemzi az ilyen szervezeteket?

A „tanuló” szervezet

A tanulást a legszélesebb módon értelmezik

A vezetés támogatja a tanulást

A tanulás folyamatos

A feladatok végrehajtásakor és utána elemeznek és tanulságokat keresnek

A tanulságokat megosztják egymással, kialakul egy közös tudás

A „felejtő” szervezet

A tanulást iskolás képzésként értelmezik

A vezetés tolerálja az egyéni tanulást

A tanulás eseti és felülről szervezett

A feladatokat végrehajtják, aztán kikapcsolnak

A tapasztalat személyes tudássá válik és rejtve marad (Setényi, 2003)

Bár a jellemzők magukért beszélnek, álljon itt néhány példa. Egy történelemtanár egy iskolában elkészíti egy tananyag rész feldolgozását projektmódszerrel. A programot lebonyolítja, kiértékeli, elvégzi a szükséges korrekciókat, majd a teljes dokumentációt, anyagokat elteszi, s ha legközelebb tanítja, akkor újra előveszi. Ez történik a „felejtő szervezetben”. A „tanuló” szervezetben - miután elkészíti az anyagot - „beleteszi” az iskolai közösbe, ahonnan bármelyik történelemtanár kiveheti, használhatja, alkalmazhatja. Elég nagy különbség!

A „felejtő” szervezetben a központi kompetenciaméréseket végrehajtották, mert ez volt a feladat. A tanulók megírták a tesztek, a beküldendőket az iskolavezetés továbbította, majd „kikapcsoltak”. A „tanuló” szervezetben a be nem küldendő dolgozatokat is kijavítják,

munkaközösségi értekezleten megbeszéljük, értékeljük, majd tantárgyi, tanulócsoport, illetve egyéni fejlesztési terveket készítenek. A fejlesztési tervekben megjelölt idő elteltével kontrollálják a fejlesztések eredményeit, s ha szükséges, újabb fejlesztésekről döntenek.

Hogyan válhat egy iskola tanulószervezetté? Melyek a tanulószervezetté válás alapelvei?

Peter M. Senge szerint ennek öt alapelve van:

- ✓ **Rendszergondolkodás:** az iskolát mint szervezetet egészben, rendszerként kell látni. Látni kell például, hogy a matematika és a magyar tantárgyak tanítása szorosan összekapcsolódik egy iskolában, mert ugyanazok a pedagógiai célok, amelyeket a pedagógiai program tartalmaz, mindkét tantárgyra vonatkoznak; mert az órarendben egymást követve egyik hat a másikra; mert egyik gyerek az egyik, míg a másik a másik tantárgyban nagyon jó, s mindketten ott ülnek a tanteremben. Egy környezetvédelmi program csak akkor lehet eredményes, ha az iskola minden tevékenységében figyel az ökoszemlélet érvényesülésére: fizikaórán éppen úgy, mint az erdei iskolában, vagy a takarékos energiafelhasználásban.
- ✓ **Közös jövőkép:** Az iskolának van jövőképe, olyan, amit az érintettek közösen alakítottak ki; A közös jövőkép irányt mutat. Azt is látni kell, hogy rendszergondolkodás nélkül a jövőkép rózsaszínű álmok festése.
- ✓ **Csoportos tanulás** (felőttre és gyermekre egyaránt érvényes alapelv): a modern szervezetek alapegysége nem az egyén, hanem a csoport, ezért a csoportos tanulás különösen fontos. Csoportban együtt gondolkodni, együtt dolgozni – gyorsabban fejlődik a csoport és az egyén is. Csoportos tanulás az osztályteremben, kooperativitás a tanulók között. És persze kooperativitás a pedagógusok között: egy osztályban tanító pedagógusok közös munkája; szervezeti problémák és feladatok csoportban történő megoldása.
- ✓ **Belső meggyőződések, gondolati minták:** az a képesség, hogy a mélyen gyökerező gondolatokat, meggyőződéseket, világszemléletünket le tudjuk győzni, ha tanulni, ha változni kell; alkalmazkodni tudjon a szervezet a változó környezethez, folyamatosan fejlődni tudjon.
- ✓ **Önfejlesztés képessége, személyes irányítás:** a tanulószervezetek személyes lelki alapja. Lényege, hogy folytonosan csiszoljuk és mélyítsük személyes jövőképünket, összpontosítsuk energiáinkat, fejlesszük türelmünket és a világ elfogulatlan objektív szemlélésére ösztönözzük magunkat. Mindez azért fontos szervezeti szinten, mert a szervezet elkötelezettsége, képessége a tanulás iránt mindig ugyanakkora, mint az

abban részt vevő tagoké. Ez tehát önismeretet, önértékelést és önfejlesztést jelent a tanulók és a pedagógusok körében egyaránt. (Senge, 1998)

A tanuló szervezetben tehát központi kérdés a tanulás – egész életen át; az adaptivitás, a környezetre figyelés, mert csak így lehet a helyi társadalom iskolája. A tanuló szervezetté válás sokéves program minden szervezet számára.

Felhasznált irodalom

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX., többször módosított törvény

Bakacsi Gyula (1998): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Baráth Tibor (1996): *Hatékony iskola*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet tananyag, Szeged.

Barlai Róbertné (2001): *A szervezeti kultúra diagnosztizálása és fejlesztése*. Munkafüzet. Szegedi Minőségbiztosítási Konferencia 2001. 11.05-07.

Cseh Györgyi (2001): *Intézményértékelés*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged. Kézirat.

Cseh Györgyi (2003): *A szervezeti kultúra fejlesztése*. In: Baráth (szerk.): *Értelmezési és bevezetési útmutató a Comenius 2000 II. intézményi modellhez*. PTMIK Comenius Programigazgatóság, kézirat.

Cseh Györgyi (2004): *Minőségirányítási program kiépítése az alapfokú művészetoktatási intézményekben*. In.: Baranyai Zoltánné-Cseh Györgyi (szerk.): *Az alapfokú művészetoktatási intézmények minőségirányítási programjának elkészítése – de hogyan?* Oktatási Minisztérium, Budapest.

Drahos Péter (2001): *Szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés*. Szegedi Minőségbiztosítási Konferencia, 2001. november 5-7. Műhelyfoglalkozás segédanyaga.

Falus Iván (1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Klein Sándor (2001): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. SHL Kiadó, Budapest.

Lövey Imre (2001): *Sikertényezők és a kudarcok okai a szervezeti kultúraváltásban*. In.: Humán Fókusz IV. évfolyam, 2. szám.

MacBeath, John (1999): *Az iskolai oktatás minőségének értékelése*. In.: Baráth (szerk.): *Minőségbiztosítás és közoktatás. III. Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencia Szeged, 1998. október 26-28.* Qualitas Iroda, Szeged.

Q7 Intézményértékelési rendszer. www.qualitas.hu

Radó Péter (szerk.; 2004): *Fenntartható-e a közoktatás? Hatékonysági szempontok érvényesítése a közoktatásban. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Schein, E. H. (1978): *Szervezéslélektan*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Senge, Peter (1998): *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. HVG Kiadó, Budapest.

Serfőző Mónika (2004): *Az iskolák szervezeti működése, szervezeti kultúrája*. Jegyzet Az iskolai szervezetelmélet és szervezetfejlesztés című tantárgyhoz. Iskolapszichológia szakirány. ELTE PPK, Budapest.

Setényi János (2003): *„Tanuló és felejtő” szervezetek: a közoktatási intézmények tudásmenedzsmentjéről*. In Bálint J. Baráth T. (szerk) 2003 Útközben - minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért : válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásából Szeged : Qualitas T&G Kft.,

Trond (1996): *Self-evaluation: What, Why, How, By Whom, For Whom?* Scottish Consultative Council on the Curriculum, Scotland.

Weinbach, R.W. (1998): *The Social Worker as Manager*. Allyn and Bacon Kiadó, Boston.

