

## Az iskolák szervezeti kultúrája

*Az iskolák szakmai autonómiájának erősödésével, a „szolgáltató intézmény” szemléletmódjának meghonosodásával fokozottabb figyelem fordult az iskolák belső működése felé. A pedagógusok átélik, hogy munkahelyük egy szervezet, melynek céljai kijelölik feladataikat. Különböző mértékben részesei is a prioritások és működési eljárások kialakításának, de ma még kevés tudatossággal szemlélik a szervezeti mozzanatokot.*

**A**z intézményeknek meg kellett alkotniuk pedagógiai programjukat, melyben megfogalmazhatták saját szakmai arculatukat. A közoktatási rendszer decentralizációja, az iskolák öngazgató működése és irányítása új vezetői és pedagógusi kompetenciákat igényel. Az iskolai szervezetet szereplői aktívan alakítják vélekedéseik, viselkedési szokásaik alapján, valamint interakcióik révén. Ahhoz azonban, hogy ez a konstruktív folyamat tudatosabb, tervezettebb legyen, szükséges ráirányítanunk a figyelmet a szervezeti működés lényeges elemeire és meghatározóira. A szervezeti működésben megmutatkozó sajátosságok megragadására a gazdasági szervezetekben, a vállalati szférában a szervezeti kultúra fogalmát alkalmazzák. Bár az iskola speciális szervezet, hasznos lehet elemezni az egyes intézmények kultúráját.

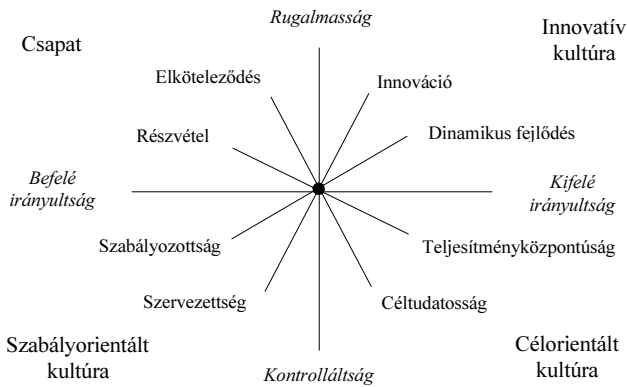
Írásunk az iskolák szervezetenként való működését elemzi, kiemelve a szervezeti kultúra fogalomkörét. Bemutatja, hogy a vezetés- és szervezelmélet megközelítéseit, megállapításait hogyan lehet értelmezni az iskolák működésében. Feltárja, hogy a közoktatási intézmények fejlesztésében milyen előnyei vannak a szervezetszociológiai fogalmak, elméletek adaptálásának.

Sok élményünk van arról, hogy mennyire eltérő egy-egy iskolában a tanárok együttműködésének és kommunikációjának stílusa, a munkamegosztás elve, a vezetés és a környezettel való interakció. Ezt az eltérést, a szervezetek egységét fejezi ki a szervezeti kultúra fogalma. A szervezeti kultúra a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések, hiedelmek és normák rendszere; az intézményre jellemző viselkedésminták együttese. A kultúra tanulási folyamat eredménye, probléma-megoldási, alkalmazkodási cselekvések vezérlője; a működés lényegi sajátosságait, az ezekben megjelenő alapértékeket, valamint a látható és láthatatlan szimbolikus elemeket jelenti, mely által a szervezet tagjai megteremtik a közösség érzetét. (Bakacsi, 1996; Barlainé, 2000; Beare és mtsai, 1998) A nevelési-oktatási intézmények esetében nem egyszerű ezt a fogalmat értelmezni, hiszen éppen a kultúra mindent átható jellege az, ami nehézzé teszi, hogy megragadjuk lényegi sajátosságait. Nem lehet élesen elválasztani a szakmai, pedagógiai és a szervezeti működés mögött megbúvó értékeket és meggyőződéseket. Gondoljunk csak arra, hogy aligha lehetnek egymással ellentétesek a nevelőtestületen belüli interakciókra és a gyerekekkel, szülőkkel való együttműködésre vonatkozó normák. A pedagógiai és a szervezeti folyamatok egyaránt értéktelítettek, ebből következően mindkettő kapcsán lehet kultúráról beszélni; ráadásul az egyén oldaláról nézve a szakmai és a szervezeti szocializáció, vagyis a kultúrába való beilleszkedés, beletanulás igen szorosan összefonódik. Most elsősorban a szervezetszociológiai megközelítésre összpontosítunk, elismerve, hogy ez az elemzés a pedagógiai, szakmai értékekre vonatkozóan felszínesebb.

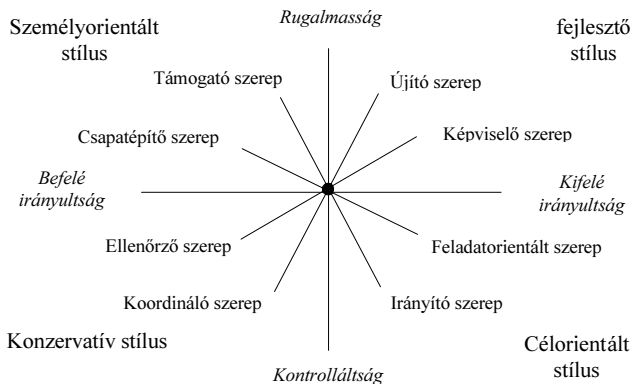
A következőkben azt a szervezeti kultúramodellt ismertetjük, amely kutatásaink fő elemzési alapját képezte.

### Quinn „versengő értékek”-modellje

Quinn (1988) a hatékonyan működő szervezetek jellemzőiből alakította ki a „versengő értékek” modelljét. Az elnevezés arra utal, hogy az intézmények különféle, egymással versengő értékek mentén töreksenek hatékonyságuk, eredményességük növelésére. Ezek között a prioritások között azonban tényleges ellentmondás nincs, így azok együttesen is megvalósulhatnak. Egy-egy intézmény kultúráját inkább úgy jellemezhetjük, hogy e szempontok mentén megrajzolhatjuk érték- és normarendszerének profilját. Quinn a kultúrát egyrészt aszerint jellemzi, hogy inkább kifelé vagy befelé forduló-e az intézmény, azaz hogy inkább a környezetre vagy a belső folyamatokra koncentrál. Másrészt a merevség vagy a rugalmasság két szélsőséges pontja között helyezi el azokat annak alapján, hogy mennyire tudnak gyorsan reagálni a környezet változásaira, vagy lassúak a szigorúan szabályozott, bürokratikus működésük miatt. Ennek megfelelően két tengely mentén – flexibilitás-kontroll és belső-külső fókusz – helyezte el a négy kultúra-típust, amely típusonként két-két, összesen nyolc szervezeti kritérium hangsúlyosságában figyelhető meg. (1. ábra) Jellemezte még az egyes kultúrátípusokban domináns és a hatékony működtetéshez szükséges vezetői szerepköröket is, ezzel téve teljessé rendszerét. (2. ábra) (Quinn, 1988; Cameron és Quinn, 1999)



1. ábra. Kultúra-típusok és szervezeti kritériumok Quinn „versengő értékek” modellje szerint (Quinn, 1988, Cameron – Quinn, 1999 nyomán)



2. ábra. Vezetői stílusok és szerepek Quinn „versengő értékek” modellje szerint (Quinn, 1988, Cameron–Quinn, 1999 nyomán)

A következőkben bemutatjuk a Quinn által értelmezett szervezeti kultúra-típusokat és a hozzájuk tartozó vezetői szerepkörök jellemzőit. (Barlainé, 2000, 2002; Cameron és Quinn, 1999, Quinn, 1988)

#### *Szabályorientált kultúra (Hierarchia) (1)*

Ez a típus az egyik legrégebbi és legtartósabb szervezeti elképzelésen alapszik, a bürokratikus modellen, azaz megfelel *Handy* szerepkultúrájának. Egy ilyen iskola tagjainak biztonság- és állandóságigényét tudja leginkább kielégíteni. Az alkalmazottnak jól definiált szerepeik, feladataik vannak, legfőbb elvárás feljükk, hogy kövessék a szabályokat, fontos a formális pozíciók tisztelete. Jól strukturált feladatok esetén funkcionál jól az ilyen intézmény, olyankor, amikor nem kell gyorsan reagálni. A befelé irányultság és a kontrollálás, ellenőrzés magas foka jellemzi, amely rendet, stabilitást, egyensúlyt eredményez. Ehhez a szervezeti kultúrához két fontos kritérium tartozik: a szabályozottság és a szervezettség. A hierarchiában a stabilitás, a folyamatosság megteremtésének eszköze a szabályozás, a dokumentálás és az információáramlás megszervezése. A vezetők két elsődleges szerepe: az ellenőrző és a koordináló szerep. Ellenőzőként a vezetőtől azt várják el, hogy tudja, mi történik a szervezetben, betartják-e az emberek a szabályokat, teljesítik-e feladataikat. Ő foglalkozik a papírmunkával, beszámolókat, elemzéseket készít, ezért jó, ha tud lelkesedni ezek iránt a tevékenységek iránt. Különböféle módokon mozdítja előre a munkát tervezéssel, ütemezéssel és szervezéssel; összehangolja a pedagógusok munkáit, kezeli a kríziseket, munkaszervezési kérdésekkel foglalkozik. Ez a kultúrátípus leginkább a „tradicionális magyar iskolákat” jellemzi, az önkormányzati iskolákban sokszor találkozhatunk a hagyománytisztelet, rend és a fegyelem értékeivel. Ezekben az intézményekben alapvető fontosságú a szabálykövetés és a beilleszkedés a hierarchikus rendszer megfelelő szintjére. (Baráth, 1998)

#### *Célorientált, teljesítményközpontú kultúra (Cég)*

Ez a típus az egyik legáltalánosabb szervezeti elképzelésen nyugszik, amely a szervezetet racionálisnak tekinti, elsősorban közgazdasági szempontból vizsgálja. A hangsúly az eredményességen, hatékonyságon van. A feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legmeghatározóbb történések ebben a szervezettípusban, amely a tagoknak elsősorban a teljesítményigényét tudja kielégíteni. A kontroll, az ellenőrzés magas foka és a kifelé irányultság jellemzi, mindez az eredmények maximalizálását, a kitűzött célok elérését, a minél nagyobb teljesítményt szolgálja. A két fontos kritérium az eredményességre törekvés és a céltudatosság. A tervezés és a célkitűzés az eszköze a teljesítmény elérésének, az eredményességnek és hatékonyságnak. Ebben a kultúrában a vezető két elsődleges szerepe: az irányítás és a feladatorientáltság. Irányítóként a vezető feladata a racionális célkitűzés, a világos elvárások megfogalmazása és a tervezés. Határozott kezdeményezőnek kell lennie, aki definiálja a problémákat, meghatározza a szerepeket és feladatokat. A feladatorientált szereptől azt várják, hogy a feladatra, a munkára összpontosítson, legyen energikus, motiválja a pedagógusokat a teljesítményük növelésére a kitűzött célok megvalósítása érdekében. (Barlainé, 2000; Cameron és Quinn, 1999; Quinn, 1988) Baráth (1998) szerint ennek a típusnak a jellemzői a nagyvárosi elitiskolák többségében dominánsak. Ezeket az intézményeket a precíz célmeghatározás és a teljesítmény-központúság jellemzi, kemény kézzel irányítják az iskolát, nagy a nyomás a tanárookra, diákokra a minél jobb teljesítmény elérése érdekében.

#### *Innovatív kultúra (Adhokrácia)*

E kultúra legfőbb erőssége a rugalmas alkalmazkodóképesség és a cselekvőkészség, a hangsúly az innovativitáson, a kreativitáson és a kockázatvállaláson van. Az információ szabadon áramlik, a munka inkább teamekben folyik, az intézményben állandó képzés, ta-

nulás valósul meg. A pedagógusokat kevéssé ellenőrzik, inkább lelkesítik és ösztönzik, így teljes elkötelezettséget, kihívást éreznek, nem kell külsőleg motiválni őket. Akkor funkcionál jól ez a kultúra, amikor nagyon kevéssé strukturált a feladat, és sürgős a megoldása. Az emberek fejlődés iránti szükségletét tudja leginkább kielégíteni, a kifelé irányulás és a rugalmasság jellemzi ezt a típust. Jellemző kritériumai az innováció, a fejlesztés és a dinamikus fejlődés. Az alkalmazkodóképesség, a nyitottság az eszköze a fejlődésnek, az erőforrások és a külső támogatás megszerzésének. A vezető két elsődleges szerepe: fejlesztő és képviselő. Fejlesztőként azt várják tőle, hogy segítse az alkalmazkodást és a változást. Figyelnie kell a környezet változásait, képesnek kell lennie a bizonytalanság és kockázat tolerálására. Jó, ha maga is kreatív, vagy tud építeni mások ötleteire, intuitív meglátásaira. A másik szerepben az iskola külső képviselője, az intézmény érdekeinek érvényesítése a feladata. Fontos, hogy el tudja fogadtatni az iskolát, támogatást tudjon szerezni. Baráth (1998) szerint az innovatív típus jellemzői dominánsan a szakképző intézményeknél jelenhetnek meg, amelyek a képzésből fakadóan számos termelő, szolgáltató szervezettel van kapcsolatuk. Felértékelődik számukra a forrásszerzés képessége és a kockázatvállalás is; így a szervezeti működési jellemzőik gyakran hasonlatosabbak a vállalati működésformához, mint az oktatási intézmények sajátosságaihoz.

#### *Csapat, személyorientált kultúra (Team)*

Ez a szervezeti modell az egyetértés, az összetartás, a csapatmunka szerepét és fontosságát hangsúlyozza. Ebben a kultúrában az emberi erőforrásokon, az egyéni fejlődés lehetőségén és az elkötelezettségen van a hangsúly. Különösen fontos az információk megosztása (a kommunikáció döntően informális és szóbeli), a döntéshozatalban való részvétel (participatív döntéshozatal). Az összetartozás érzése hatja át az intézményt, amely leginkább az alkalmazottak egyéni fejlődési és társulási szükségletét tudja kielégíteni; a kollégák támogatják egymást. Ez a szervezeti kultúra a belső folyamatokra figyel, ugyanakkor rugalmas; a legfontosabb kritériumok az elköteleződés és az érintettek részvétele a működtetésben. Az összetartozás, a morál megeremtése révén válnak értékessé az emberi erőforrások. A vezető két elsődleges szerepe: csapatépítő és támogató. A csapatépítőtől azt várják, hogy jó munkahelyi légkört alakítson ki, segítse az összetartozás és a csapatmunka építését, szervezze meg a részvételt az iskola működtetésében, segítse elő a csoportos problémamegoldást. A támogató, tanácsadó az emberek fejlesztésével foglalkozik, megértően fordul hozzájuk; segítőkész és empatikus, nyitott beosztottjai problémái iránt. Meghallgatja a kollégákat, támogatja a jogos kéréseket, valamint elismerést és megbecsülést közvetít, dicsér és jutalmaz. Segíti a tagok képességeinek, készségeinek fejlesztését, gondot fordít a továbbképzésükre. Baráth (1998) szerint az alternatív iskolákat dominánsan a team típus jellemzi. Itt erősebbek az informális kapcsolatok, a döntések is egyeztetések, beszélgetések során alakulnak ki, aminek mindenki részese, így ennek következményeként erős kohézió alakul ki a nevelőtestületben. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az emberi kapcsolatok fontossága, az együttműködés és elköteleződés értéke nem csak a magánintézmények sajátossága. A kisebb, családiásabb méretű önkormányzati iskolákban is erős tud lenni a kollektíva támogató jellege, hiszen fizikailag közelebb vannak egymáshoz az emberek, gyakoribb a kommunikáció, az interakció.

*A különböző feltételek között működő iskolákat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy Budapesten kiélezettebb verseny van az iskolák között, ami felerősíti az egyedi arculat kialakításának szükségességét. Az erősebb piaci versenyben fontosabb az intézmények számára, hogy miben sajátos az iskola, milyen speciális szolgáltatásokat nyújt, milyen értékeket vall.*

A „versengő értékek” modellje nemcsak a szervezeti kultúra típusainak leírásához használható, hanem szempontokat ad az intézmények eredményességén való gondolkodáshoz is. A szervezeti típus ugyanis eltérő értékeket hangsúlyoz a minőség fogalmából, azaz jellemezhetjük a szerint is az intézményeket, hogy milyen mértékben ismerhetők fel ezek az értékek működésükben.

A személyorientált típus a rugalmas működésre és a belső kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt, a kohézió (összetartás) és a morál eszközével az emberi erőforrások fejlődését igyekszik biztosítani.

Az innovatív típus a rugalmasságot és a cselekvőkészséget hangsúlyozza. Ezen eszközök segítségével szerez forrásokat, külső támogatást a szervezetnek a fejlődéshez, növekedéshez.

A célorientált típus célja a magas teljesítmény és a hatékony működés, ehhez a célok meghatározása és tervezés szükséges. Ebben a modellben az egyéni célokat is a szervezeti célok vezérik.

A szabályorientált típusban a stabilitásnak és az ellenőrzésnek van nagy szerepe, ezt elsősorban a jól szervezett információs rendszer és a kommunikáció szolgálja.

Ezen modell szerint a hatékonyság kérdése értékválasztás kérdése. Az egyéni értékrendek, motivációk szervezeti összegződése határozza meg az adott intézmény működésének minőségét.

A szervezeti kultúra fogalma éppen azt a sajátosságot hangsúlyozza, hogy mennyire lettek egyediek az intézmények. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok gondolkodásmódjában felmerült-e már az egyediség szükségessége, észlelik-e, hogy iskolájuk sajátos érték- és normarendszerrel rendelkezik. A megnövekedett szakmai önállóság miatt fokozottabban érdekelt bennünket, hogy hogyan is működik egy-egy iskola. A tényleges működés feltárása azonban nem nélkülözheti a szervezeti történéseket befolyásoló, mélyben meghúzódó érték- és normarendszer feltárását. Ennek vizsgálata egyébként pedagógiai szempontból sem érdektelen, ugyanis a szervezeti értékek erősíthetik, támogatják, vagy éppen gyengíthetik, gátolhatják a nevelési-oktatási értékek és célok megvalósulását. Egyrészt arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire tudatosan szemlélik a pedagógusok iskolájuk szervezeti jellemzőit. Kíváncsiak voltunk arra, hogy könnyen nyilatkoznak-e ezekről a kérdésekről, vagy nehézséget okoz számukra a véleményformálás a szervezeti működésről. Másrészt arról vizsgáltunk, hogy az intézmények tényleg egyediek-e, tetten érhető-e sajátos arculatuk, érték- és normarendszerük. Ennek a megközelítése felvet néhány problémát. A szervezeti kultúra fogalmából kiindulva azt mondhatjuk, hogy minden iskola egyedi, a benne uralkodó értékek és szokások rendszert alkotnak. Az egyik szélsőséges megközelítés szerint egy intézmény kultúrája csak önmagában értelmezhető, így voltaképpen csak esettanulmányokat készíthetünk az iskolákról. Ettől eltérő nézőpont az, amikor tipológiákat alkalmazunk, és minden intézményt besorolunk valamilyen szervezeti kultúra-típusba. Ez a megközelítés szükségszerűen leegyszerűsítő, az egyes intézmények sohasem prototípusok, ezért célravezetőbb szervezeti értékekről és dimenziókról beszélni. Ezeknek az erőssége már könnyebben értelmezhető, segítségükkel megrajzolhatjuk egy-egy iskola szervezeti kultúra-profilját. A szervezeti kultúrával kapcsolatban szokták azt a hasonlatot alkalmazni, hogy a kultúra az a szervezetnek, mint a személyiség az embernek. Ez a párhuzam alkalmazható a fenti problémára is, a személyiséggel kapcsolatban is léteznek tipológiai megközelítések, más elméletek néhány személyiségdimenziót emelnek ki, megint mások az emberek egyediségét és ebből következően az összehasonlítás lehetetlenségét hangsúlyozzák.

Egy másik probléma a leíró és előíró megközelítés dilemmája. A tudomány felől közelítve nézőpontunk mindenképpen deskriptív, de a gyakorlat ezzel sohasem elégedett. Mindig felmerül az a kérdés, hogy milyennek kellene lennie egy eredményes, sikeres iskola szervezeti értékrendszerének. Ennek megválaszolása abszolút értelemben azonban

lehetetlen, hiszen a környezeti feltételek (például a gyereklétszám alakulása az adott településen), az adott iskola strukturális jellemzői (például a mérete) jelentősen befolyásolják, hogy milyen szervezeti működésmód bizonyul hatékonynak és eredményesnek. Itt is segítségül hívhatjuk a személyiség-hasonlatot, miszerint a pszichológia nem tud abszolút értelemben nyilatkozni arról, hogy milyen a „jó” ember, a „jó” személyiség, csak arról lehet érdemben mondani valamit, hogy adott szempontból és helyzetekben, milyen ember boldogul eredményesebben, illetve nehezebben.

Úgy véljük, hogy ezek a szervezeti kultúrára vonatkozó elméleti és empirikus munkák akkor hasznosak, ha segítik az intézményüket önmaguk elemzésében, ha meg tudják érteni, hogy a szervezeti működés sajátosságai hogyan befolyásolják az elsődleges folyamatokat, vagyis az iskolában folyó nevelést-oktatást. Ebből kiindulva tudják megtervezni az iskolák azt, hogy miben kellene változniuk, milyen értékeket és normákat kellene erősíteniük vagy éppen gyengíteniük a sikeresebb működés, az eredményes nevelés-oktatás érdekében.

Kutatásaink feltáró, leíró jellegűek, nem volt célunk előzetes hipotézisek igazolása vagy elvetése. Vizsgálati eszközeinkkel a szervezeti kultúra tudatos normáinak, értékeinek szintjét kívántuk elsősorban megragadni. Az iskola nagy rendszeréből kiemeltük a pedagógusokat, az ő meglátásaik alapján elemeztük az iskolai kultúrát. A tanároktól saját intézményük aktuális jellemzését kértük, azaz a követett értékekre kérdeztünk rá, ebben a fázisban nem törekedtünk a vallott kultúra, azaz a kívánatosnak tartott normák és értékek feltérképezésére. Kutatásunk fontos sajátossága, hogy a szervezeti működésről döntően nem objektív módon gyűjtöttünk adatokat, hanem a pedagógusok nézeteit vizsgáltuk. Ez összhangban van azzal, hogy minden intézmény egyedi, továbbá a szervezeti kultúra sem önmagában létezik, hanem a tagok által közösen osztott értékeket és normákat, meggyőződésrendszerrel fejezi ki. Az iskolák szervezeti működésének, a vezetők elképzelésének vizsgálatára alkalmazott kérdőívek elméleti alapja az előző fejezetben bemutatott „versengő értékek” modellje. Azért ezt az elméletet, ezeket az eszközöket választottuk, mert maga a modell is empirikus alapú. További jellegzetessége, hogy teljességre törekszik, a különböző érték- és normarendszerekhez, azaz kultúra-típusokhoz vezetői stílusokat és szerepeket is hozzárendel. A modell alkalmazható a szervezetek eredményes, hatékony működéséről szóló értelmezési keretként is, valamint fejlesztési szempontokat is ad a vezetői tevékenység eredményesebbé tételéhez és a szervezetek tudatos változtatásához.

Az alábbi célkitűzéseket, átfogó kérdéseket fogalmaztuk meg:

- A szervezeti kultúra fogalmának létjogosultsága. Empirikusan igazolni vagy elvetni, hogy létezik közös érték- és normarendszer egy-egy iskolában; megvizsgálni, hogy mennyire észlelik ezt hasonlóan vagy különbözően a pedagógusok egy adott intézményben;
- Dimenziók, értékek az iskolai szervezeti kultúra jellemzésében. Az iskolák egyediségének, szervezeti kultúrájának jellemzésében leginkább használható dimenziók, értékek, az ebből kirajzolódó iskolai szervezettípusok azonosítása;
- Az iskolák szervezeti kultúrájának közös jegyei. Annak vizsgálata, hogy vannak-e hasonlóságok a különböző intézmények szervezeti működésében, megfogalmazhatók-e az iskolák kultúrájára jellemző közös sajátosságok.
- Összehasonlító vizsgálatok a mintában szereplő intézmények között.
- Általános iskolák és gimnáziumok szervezeti kultúrájának összehasonlítása.
- A különböző fenntartású (önkormányzati, alapítványi, egyházi) – feltehetően különböző értékek alapján szerveződő – iskolák szervezeti kultúrájának összehasonlítása.
- A vezető kultúraalakító szerepe. Annak vizsgálata, hogy a vezetői elképzelés és gyakorlat hogyan függ össze az intézmény érték- és normarendszerével, az egyes szervezeti kultúra-típusokban milyen vezetési stílus, szerepfelfogás a domináns.
- Az intézményi környezet hatása a szervezeti kultúrára. Annak elemzése, hogy hogyan észlelik a tanárok az iskolák környezet sajátosságait, partnereik elvárásait, s ez milyen összefüggésben van a szervezeti kultúrával.

– A szervezeti kultúra hatása a pedagógusok munkahelyi attitűdjére, motiváltságára. Annak vizsgálata, hogy van-e összefüggés a szervezeti kultúra és a pedagógusok munkahelyi közérzete, elégedettsége között.

Általában is igaz a szervezetekre, és napjaink iskoláira különösen, hogy nem légüres térben működnek, hanem egy tágabb rendszer részei. A környezeti elemek, szereplők változása szükségszerűen módosítja az egyes intézmények működését. Ezért a szervezeti kultúra elemzésében nem hagyhatjuk figyelmen kívül a környezeti tényezők vizsgálatát sem. Ezt azonban sajátos módon tesszük, kutatásainkban ugyanis nem gyűjtöttünk objektív adatokat a környezetről, hanem azt néztük meg, hogy a pedagógusok milyennek látják a külső feltételeket. Természetesen nem biztos, hogy a pedagógusok észlelése reális, de a percepciójuk erőteljesebben befolyásolja a tényleges működésmódot, mint az objektív környezeti adottságok. A kialakult, mélyben gyökerező érték- és normarendszer egyik felszíni megnyilvánulása az intézményi légkör, amely egyfajta hangulati tényezőként hat az emberek érzéseire, érzelmeire, és közvetve a munkavégzésére. Éppen ezért merült fel annak igénye, hogy megvizsgáljuk a pedagógusok munkahellyel kapcsolatos attitűdjét, közérzetét. Kérdőíves felméréseink az imént felsorolt területek vizsgálatára terjedtek ki. Ezen túl azonban, éppen a feltáró jelleg miatt, törekedtünk arra, hogy minél mélyebben megismerjük a pedagógusok iskolai szervezetről való gondolkodásmódját, az ezzel kapcsolatos fogalmaik szerveződését. Ezért kvalitatív módszereket (interjúk, megfigyelések, dokumentumelemzés és írásbeli nyitott kérdések) is alkalmaztunk.

Az egyes területek megismeréséhez különböző kérdőíveket használtunk. A szervezeti működés, különösen a kultúra feltárása azonban nem nélkülözheti a kvalitatív információgyűjtést sem. Ezért kérdőíves adatfelvételünket kiegészítettük nyitott kérdésekkel, az iskolavezetőkkel és pedagógusokkal készített interjúkkal, nevelőtestületi ülések megfigyelésével és iskolai dokumentumok (például pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend, iskolai tájékoztató) elemzésével. Adatgyűjtésünk 1996 és 2001 között zajlott. Három kutatás keretében vizsgáltuk a különböző nevelési-oktatási intézmények szervezeti működését a pedagógusok megkérdezésének segítségével. Összesen 28 iskola 639 pedagógusát kérdeztük meg. Az iskolák között voltak budapestiek (24) és debreceniek (4), általános iskolák (24) és gimnáziumok (4), valamint önkormányzati (19), alapítványi (5) és egyházi (4) fenntartásúak.

## Kutatási eredmények

### *A szervezeti kultúra fogalmának létjogosultsága az iskolákban*

Vizsgálataink azt mutatták, hogy létezik közös érték- és normarendszer az egyes intézményekben, s ennek mentén lehet értelmezni a szervezeti kultúra fogalmát. Az alapítványi és egyházi iskolák jobban tudatában vannak intézményük egyediségének, az önkormányzati iskolákban még nem terjedt el teljes körűen az a szemlélet, hogy iskolájuk egyedi arculattal rendelkezik. Ezekben az iskolákban viszonylag sok pedagógus vélekedik úgy, hogy tantestülete, iskolája olyan, mint bármely más kollektíva vagy intézmény. Egyesek szerint ez az egyformaság a kívánatos állapot. Azt is tapasztaltuk, hogy azokban az iskolákban, ahol elégedettebbek a pedagógusok, erősebb az egyediség érzése, a kollégák elkötelezettebbek, büszkébbek is intézményükre. Kutatásaink arra is rávilágítottak, hogy egy-egy intézményen belül nem ugyanúgy ítélik meg a szervezeti működés, a kultúra sajátosságait a pedagógusok. Ez egyfelől természetes következménye annak, hogy a közös feltételeken alapuló érték- és normarendszer személyes, szubjektív konstruktum, hogy kialakulnak szubkultúrák egy intézményen belül. Másfelől viszont felveti azt a kérdést, hogy az egyetértés nagyfokú hiánya esetén beszélhetünk-e egyáltalán közös kultúráról. Úgy véljük, az iskolai kultúra erősségének vizsgálata egy lehetséges további vizsgálódási terület. A szervezeti kultúra-fogalom létjogosultságát igazolja az is, hogy megragadható volt egy-egy iskola sajátos érték- és normarendszere. Maguk a pedagógusok is gyakran emle-

gették az iskola szellemiségét, légkörét mint egyedi sajátosságot, sőt a tantestület jellemzésében nagyon nagy arányban nevezték meg annak atmoszféráját. A sajátos arculat leírásánál utaltak a szervezeti működés más sajátosságaira is, így a döntéshozatal, az információáramlás, a feladatmegosztás rendszerére, az iskolavezető tevékenységére.

A különböző feltételek között működő iskolákat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy Budapesten kiélezettebb verseny van az iskolák között, ami felerősíti az egyedi arculat kialakításának szükségességét. Az erősebb piaci versenyben fontosabb az intézmények számára, hogy megmutassák leendő és aktuális tanulóik és azok szülei számára, hogy miben sajátos az iskola, milyen speciális szolgáltatásokat nyújt, milyen értékeket vall.

#### *Az iskolai szervezeti kultúra jellemzésének dimenziói*

Főkomponens-elemzés eredményeképpen öt faktort azonosítottunk, melyek mentén jól jellemezhető az egyes iskolák szervezeti kultúrája. Az öt faktor:

- bizalom – támogató, bevonó, koordinátor vezető; működése nyomán bizalomteli, nyílt légkör;
- teljesítményközpontúság – teljesítmény-centrikus, versengő, piacérzékeny iskola, hajtós, teljesítményközpontú vezetéssel;
- csapatszellem – elkötelezett, együttműködő, összetartó, barátságos nevelőtestület, erős csapatszellem;
- újítás, fejlesztés – a fejlesztésekre nagy figyelmet fordító, dinamikus, törekvő nevelőtestület és iskola;
- szervezettség, szabályozottság – szabályozott, szervezett, összehangolt, stabil működés.

A faktorok részben megfelelnek az elméleti modellnek, hiszen megtalálható a jól együttműködő csapat (korábban: csapat, személyorientált kultúra), a szabályorientált, stabilitásra törekvő intézmény (korábban: szabályorientált kultúra), a teljesítményközpontú, piacérzékeny kultúra (korábban célorientált, teljesítményközpontú kultúra), és a dinamikus, újító, fejlesztő típus (korábban innovatív kultúra) is. Ezen kívül azonban az iskolák sajátossága, hogy a vezető(k)nek nagyon hangsúlyos szerepe van a szervezeti kultúra alakításában, így külön faktort képez az iskolavezetés stílusa: a bizalom faktort. Ebben a dimenzióban a vezető(ség) működésének a többféle kultúrátípushoz köthető jellemzője együttesen szerepel:

- mennyire vonja be a kollégáit a szervezet működtetésébe, a döntésekbe (támogató);
- mennyire támogatja a tanárok ötleteit, kezdeményezéseit (támogató);
- mennyire sikerül koordinálnia az iskola működését, összehangolnia a különböző tevékenységeket (stabilitásra törekvő);
- mennyire innovatív, kezdeményező (fejlesztő).

Ezen kívül a faktort alkotó tételeket megnézve azt találjuk, hogy a teljesítmény-központúságra vonatkozó dimenzióban szerepelnek az újításhoz, fejlesztéshez kapcsolódó tételek is, a pedagógusok szerint az iskolák versenyében való sikerességnek fontos összetevője a fejlesztés, a megújulás. Ez fordítva is igaz, az újításra, fejlesztésre fordított figyelmet kifejező faktorban helyet kaptak a célorientáltsághoz, az eredményességre törekvéshez kötődő tételek. E két faktor tehát sajátosan szerveződik a pedagógusok gondolkodásmódjában. Az előbbi kifejezetten az iskola eredményességre, sikerességre törekvését jelenti, míg a második a fejlesztésre fordított figyelmet, ami jó esetben az eredményességet, a kedvezőbb piaci pozíciót is biztosítja az intézmény számára. A csapatszellem és a szervezettség faktorok egyértelműen elkülönülnek, és tisztán megfeleltethetők az eredeti személyorientált és szabályorientált kultúra-típusoknak.

#### *Az iskolák szervezeti kultúrájának közös jegyei*

Kutatásaink arra világítottak rá, hogy az elméleti hasonlóságokon túl az intézmények gyakorlatban működő érték- és normarendszerében is találhatunk közös vonásokat. Tra-



dicionálisan az iskola tekintélyelvű, formalizált, jól szabályozott intézmény, gyakori ellenőrzéssel, jól körülírt szerepekkel. Az iskolai élet erősen formalizált, szigorúak az osztály- és időkeretek, gyakori az ellenőrzés a pedagógiai tevékenységben. Nyíltan ugyanakkor sokkal inkább az együttműködés, a támogatás normáit valljuk és követjük, gyakran elutasítjuk, hogy a gazdasági szervezetekből a versengés, a teljesítményorientáltság, a piaci magatartás, a szolgáltatói szemléletmód, a partnerközpontúság begyűrűzzön az iskola biztonságos falai közé.

A teljesítményközpontúság napjainkban nagyon ambivalens kifejezés a pedagógiai kultúrában. A pedagógusok általában megvetéssel fordulnak a túlzottan teljesítménycentrikus intézmények, a „versenyistállók” felé, ahol sztereotípiáik szerint csak a gyerekek intellektuális fejlődésével, valamint a továbbtanulási és versenyeredményekkel törődnek, a neveléssel alig. Elutasítják a pedagógusok a teljesítményközpontúságot, mint szervezeti, iskolai értéket, nem szeretnék, hogy ez legyen az iskolai és az egyéni sikeresség legfőbb mércéje. Ugyanakkor azt is tapasztalhattuk, hogy a tanárok igénylik az értékelést, a visszajelzést munkájukról, örömmel tölt el őket a diákok, szülők vagy vezetőjük elismerése. Továbbá a szervezeti célok között is megfogalmazzák az iskola színvonalának megerősítését vagy emelését, a minél jobb versenyeredmények, felvételi mutatók elérését. Az eredmény-centrikusságot azonban nem csak ilyen szélsőségesen lehet értelmezni. A pedagógusnak is érvényesítenie kell munkájában a célkitűzés-tervezés-cselekvés-értékelés logikáját, nincs ez másé, mint az intézmények működtetésében sem. Ebben a folyamatban a teljesítmény nem más, mint annak megállapítása, hogy elértük kitűzött céljainkat, a teljesítmény-központúság pedig azt fejezi ki, hogy tudjuk, mit akarunk elérni, céltudatosan cselekszünk.

---

*A változó külső feltételek között igyekeznek legalább a belső rendet megteremteni, hogy valamilyen biztonságban érezhessék magukat a pedagógusok a szervezeten belül. Arra törekednek, hogy legalább a belső történések kiszámíthatóak legyenek, ha már a külső környezet nem az, vagyis a belső renddel igyekeznek kompenzálni a külső bizonytalanságot. Ez utóbbi stratégiát a vizsgált iskolák közül sokban felfedeztük.*

---

#### *Általános iskolák és gimnáziumok szervezeti kultúrája*

Azt tapasztaltuk, hogy az általános iskolákban erőteljesebb a cél- és teljesítményorientáltság, mint a gimnáziumokban, jellemzőbb az újító, fejlesztésre törekvő attitűd. A szervezeti eredményességben is az innovatív, célorientált kultúrának megfelelő eredményességi kritériumok hangsúlyosak. A gimnáziumokban a csapatjelleg domináns, erősebb az igazgató koordináló szerepe. Ezek az eltérések azt jelzik, hogy az iskolák közötti verseny hamarabb elérte az általános iskolákat, mint a gimnáziumokat. Az alapfokú intézmények számára kiélezettebbek a piaci mechanizmusok, nagyobb problémát okoz számukra a megfelelő létszám biztosítása, valamint közvetlenebbül tapasztalják a társadalmi változások hatásaként a családok szociokulturális jellemzőinek romlását.

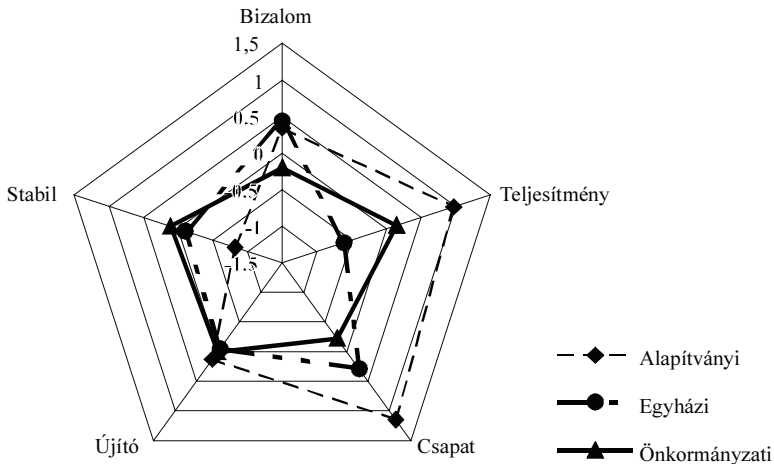
#### *Debreceni és budapesti iskolák szervezeti jellemzői*

Azt tapasztaltuk, hogy eltérő stratégiákat lehet kidolgozni és alkalmazni az iskolák előtt álló új kihívások leküzdéséhez, a felmerülő problémák megoldásához. Lehet erősebb csapatot építeni, az együttes erőforrásokat, együttműködést fejleszteni, a tantestület kohézióját növelni, ami kétségkívül pozitív hatással lehet a tanárok közérzetére és munkavégzésére. Ezt a stratégiát követik a vizsgált budapesti intézmények. Úgy is meg lehet azonban küzdeni az új feladatokkal, hogy mindenáron újításokra, fejlesztésekre törekszik az iskola, figyeli a környezet igényeit, megpróbál rugalmasan alkalmazkodni ezekhez,

netalán formálja is a kliensek elvárásait. Ezt tapasztaltuk a debreceni iskoláknál. Egy harmadik lehetőség, hogy fejleszti egy intézmény a céltudatosságát, meghatározza prioritásait, az ezek eléréséhez szükséges feladatokat. A tervezés és értékelés folyamatait erősíti. Végül a negyedik stratégia az lenne, hogy a változó külső feltételek között igyekeznek legalább a belső rendet megteremteni, hogy valamelyest biztonságban érezhessék magukat a pedagógusok a szervezeten belül. Arra törekednek, hogy legalább a belső történések kiszámíthatóak legyenek, ha már a külső környezet nem az, vagyis a belső renddel igyekeznek kompenzálni a külső bizonytalanságot. Ez utóbbi stratégiát a vizsgált iskolák közül sokban felfedeztük.

### *Különböző fenntartású iskolák szervezeti kultúrája*

Kutatásunkban vizsgáltuk különböző fenntartású intézmények kultúráját, eredményeinket a 3. ábra összegzi.



3. ábra. Különböző fenntartású iskolák szervezeti kultúrájának összehasonlítása

Az alapítványi intézményekben erős a csapatszellem és a teljesítményközpontúság, a stabilitás és a szervezettség értékét inkább elutasítják. Működésük alapvető sajátossága a gyerekekért, az életben maradásért vívott verseny. Kulcsfontosságú, hogy mennyire eredményesek, mennyire érzékenyek a környezeti elvárásokra, mennyire tudnak megfelelni az igényeknek. Ezt azonban elsődlegesen nem újításokkal, fejlesztéssel, hanem a csapatszellemre, a bizalomra épített magas fokú szakmai együttműködéssel érik el. Az önkormányzati iskolákban kevésbé jellemző a bizalom az iskolavezető és a nevelőtestület között, csak egyes intézményekben erős a csapatszellem, mérsékelt a teljesítmény-központúság és a stabilitás. Igazán az önkormányzati iskolák helyzete, önjellemzése a legaggasztóbb. Közöttük van a legnagyobb verseny a csökkenő gyereklétszám miatt a fennmaradásért, életben maradásért. Ebben a versengésben azonban csak akkor esélyes egy intézmény, ha érzékenyen reagál a környezet változásaira, felveszi a versenyt a szomszédos iskolákkal, képes a megújulásra. Ahhoz, hogy ehhez elegendő energiája legyen egy iskola pedagógusainak, fontos a nevelőtestületen belüli légkör, a jó együttműködést jelentő csapatszellem, és az ezt megalapozó bizalom a vezetés és a kollektíva között. Az egyházi iskolákban a pedagógusok véleménye szerint jól működik az iskolavezetés, képes megteremteni a bizalomteli, nyílt légkört, amelynek fontos meghatározója még a közös szellemiség, a kollégákat is összekötő vallásos világnézet. Ezek az intézmények kifejezetten a nevelésre helyezik a hangsúlyt, a teljesítmény-centrikusságot mind a peda-

gógiai folyamatban, mind a szervezeti értékek között elutasítják. Vélhetően nincsenek is éles versenyhelyzetben, elegendő számban jelentkeznek hozzájuk gyerekek. Az önkormányzati iskoláknak szervezeti működésükben is meg kell újulniuk, fel kell ismerniük, hogy a régi hagyományok és működésmódok közül melyeket érdemes megtartani és milyen irányokban lehet változtatni. Az alapítványi intézmények helyzete könnyebb és nehezebb is egyben. Nehezebb, mert kevésbé építhetnek kialakult hagyományokra és könnyebb, mert azok nem is kötik őket. Alapításukkal egy időben nem csak pedagógiai programjukat, szolgáltatásaikat, hanem szervezeti működésmódjuk normáit is ki kell alakítaniuk. A felekezeti iskoláknak van egy erős, kívülről fakadó, felvett identitása, ami különösebb további kimunkálás nélkül is ad egy sajátos arculatot az intézménynek.

#### *Az iskolavezető kultúraalakító szerepe*

A vezetői működés dominanciája az iskolai szervezetek különös sajátossága. Abból is adódik ez, hogy a vezetőnek nagyon sokféle szerepet, tevékenységet kell ellátnia, amelyekért a nagyobb, profitorientált szervezetekben külön egységek felelősek, például szakmai irányítás, ellenőrzés, fejlesztések vezetése, stratégia kidolgozása, marketing, emberi erőforrás gazdálkodás, az iskola külső képviselője, a szervezeti problémák, konfliktusok kezelése, a nevelőtestületen belüli együttműködés fejlesztése. Kutatásaink tapasztalatai alapján mondhatjuk: széleskörű egyetértés van az iskolavezetők körében arról, hogy mely feladataik, szerepeik a legfontosabbak. Kifejezetten elutasítják, a vezetői feladatok rangsorának végére helyezik az ellenőrzéssel, adminisztrációval kapcsolatos teendőket, kevésbé kedvelik az intézmény külső képviselőjével járó feladatokat. Elsődlegesen a fejlesztő, támogató és koordinátor szerepeket tartják fontosnak. Vizsgálatunk rávilágított arra is, hogy differenciáltabban kell foglalkoznunk a vezetői viselkedés és meggyőződés feltárásával. A szervezeti kultúrát feltehetően inkább a tényleges vezetői gyakorlat határozza meg, amelynek az objektív megismerése viszont nem könnyű. Eredményeink arra is rámutattak, hogy az iskolavezető munkájával és viselkedésmódjával kapcsolatos belső és külső elvárások között nem könnyű összhangot teremteni. A pedagógusok azt várják a vezetőtől, hogy legyen emberséges, megértő, figyeljen az iskolai légkör alakítására, törődjön a csapatépítéssel. Elvárják a kollégák, hogy az igazgató legyen az intézmény szakmai irányítója, a stratégia kialakítója. Emellett hangsúlyos az az igényük is, hogy a vezető biztosítsa a napi, zökkenőmentes működés feltételeit. Az iskolavezetőnek sok adminisztratív feladatot kell ellátnia, az utóbbi években megnövekedett az elkészítendő beszámolók száma. A finanszírozás rendszerének megváltozásával felértékelődött a menedzser szerepe, fontos, hogy az iskola működéséhez támogatókat, plusz forrásokat találjon, hogy ügyesen és hatékonyan gazdálkodjon. A csökkenő gyereklétszám, az intézmény-összevonások miatt fontos a képviselő szerepe is, az intézmény létét is befolyásolhatja, hogy hogyan tudja képviselni az iskola érdekeit, vagy szükség esetén, hogyan tudja menedzselni a szervezeti változtatásokat. A közoktatási változások következtében kibővülő vezetői feladatkör szükségessé teszi, hogy az iskolavezető bevonja a tantestületi tagokat, delegáljon feladat- és jogköröket. Ennek olyan hatása is lehet, hogy megerősödik az iskolákban a középvezetés, nagyobb felelősséget, több önálló irányítási feladatot kapnak és vállalnak például a munkaközösség-vezetők. Az új kihívások ezen túl szükségessé teszik azt is, hogy a már képzett iskolavezetők fejlődjenek tovább a vezetési professziójukban is.

#### *A szervezeti kultúra hatása a pedagógusok munkahelyi attitűdjére, motiváltságára*

A szervezeti kultúra felszíni megnyilvánulása, a szervezeti klíma befolyásolja a pedagógusok közérzetét, munkavégzését. A nyitott kérdések és interjúk elemzése során tapasztaltuk, hogy a tantestület jellemzésében a leggyakrabban alkalmazott szempont a légkör, azon belül is a tanárok közötti emberi kapcsolatok, a támogatás és segítőkészség

volt. Kutatásaink eredményei alapján a tanárok legfőbb motiválója maga a pedagógiai munka. Ezt érdekesnek és örömtelinek találják a pedagógusok, kedvelik, hogy változatos, lehetőségeket ad ötleteik kipróbálására, módszerek megválasztására. A higiénés tényezőkkel általában elégedetlenebbek. Nem tartják megfelelőnek munkájuk erkölcsi és anyagi megbecsültségét, kritikusak vezetőikkel szemben is, akitől ritkán kapnak elismerést, megerősítést. A munkakörülmények megítélése a konkrét helyzet függvényében változó, miként a munkatársakkal való kapcsolat értékelése is. A szervezeti kultúrával való kapcsolatot vizsgálva érdekes összefüggéseket találtunk. Az erős csapatszellem képes kompenzálni a munkakörülmények, az anyagi megbecsülés hiányosságait, a jó kollektíva elkötelezettebbé teszi a tanárokat. A nyílt és támogató légkör felelősségteljesebbé és öntudatosabbá teszi a tanárokat, kedvezőbben hat a kreativitásukra, vállalkozókedvükre. A pedagógiai fejlesztések, a szervezeti innovációk a megújulás lehetőségét hordozzák a kollégák számára. Növelik tevékenységük változatosságát, új kihívásokat jelentenek, ezáltal képesek megtörni a mindennapi munkavégzés esetleges egyhangúságát. A stabilitást és szervezettséget biztosító intézményi kultúra is nagyban hozzájárul a pedagógusok jobb közérzetéhez. Ezekben az iskolákban elégedettebbek a tanárok a vezetőikkel, kevésbé érzik a közoktatásban uralkodó bizonytalanságot, lojálisabbak intézményükkel.

#### *Az iskolák környezetének és szervezeti kultúrájának ellentmondásai*

Általában egyetértenek abban a pedagógusok, hogy kedvezőtlen, instabil, kevésbé támogató a közoktatási környezet. A megváltozott feltételek, az oktatás decentralizációja, a szabad intézményválasztás miatt megfigyelhető a versenyhelyzet az intézmények között. Önjellemzésük szerint erre reagáltak az iskolák, mindannyian nyitottak a szülők és diákok igényeire, rugalmasan alkalmazkodnak a változó elvárásokhoz. Csaknem minden iskola problémásnak nevezte a fenntartóval való kapcsolatát, különösen az önkormányzati intézmények. A nevelési-oktatási intézmények környezeti adottságait figyelembe véve nem működhet hatékonyan a túlságosan mechanisztikus, hierarchikus iskola. A változékony, heterogén, jellemzően nem támogató környezeti viszonyok között a rugalmas, organiztikus szervezetek tudnak eredményesen funkcionálni. Kutatásunk eredményei szerint azonban az iskolák inkább a belső történésekre koncentrálnak, meglehetősen gyengék a rugalmasság, a külvilág felé való nyitottság normái, vagy azok gyakorlati megvalósulása. A csökkenő gyereklétszám és a szabad iskolaválasztás miatt nem kerülhető meg a versengés a létfenntartásért, amiben fontos például a specifikus környezeti tényezők figyelembevétele. A pedagógiai folyamat megújulása felől érkező új megközelítések (például differenciált tanulás-szervezés, tantárgyi integráció, projektalapú tanulás-szervezés, ismeretközpontúság helyett a képességfejlesztés hangsúlyossága, szöveges értékelés, kooperatív technikák alkalmazása stb.) másféle működésmódot igényelnek, megvalósításuk nem lehet eredményes a hagyományos, formális, mereven szabályozott működési keretek között.

Napjaink közoktatási feltételei között, a megerősödött szakmai autonómia közepette az iskolák eredményes, hatékony működéséhez az organikus működés sajátosságait kellene felerősíteni. Ennek megvannak az alapjai, az iskolák gyakran kis méretű szervezetek – bár napjaink racionalizálási törekvései ezt a tendenciát csökkentik –, általában lapos a szervezeti struktúrájuk, rugalmasabban szervezhető munkacsoportok egy-egy projekt megvalósítására. Pedagógiai feltételek is segíthetik ezt a változtatási tendenciát. A pedagóguslétből, szerepből következően viszonylag homogén a tanárok értékfelfogása, van alapja szakmai együttműködésüknek. Erős a pedagógus szerep hivatás jellege, ez megalapozhatja az intézmény, iskola iránti elköteleződést.

A közoktatás modern kihívásai következtében felértékelődött a szakmai fejlesztések, az innováció jelentősége. Ehhez olyan intézményi légkörre van szükség, amely kellően ösztönző a pedagógusok számára, támogatja fejlődésüket, kreatív ötleteiket, kockázatvállalá-

sukat. Felértékelődött az intézmények önreflexióis képessége is, meg kell tanulni, hogy a különféle értékelések eredményeit hogyan tudják felhasználni a tanárok és vezetők akár a pedagógiai munka, akár a szervezeti működés fejlesztésére. Ezek a szemléletváltásra ösztönző új feladatok gyakran az iskolai kultúra tudatos megváltoztatását is igénylik.

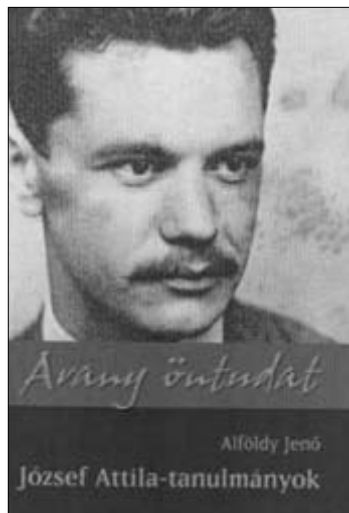
## Jegyzet

(1) A zárójelben szereplő kifejezések a modell eredeti leírásában (Quinn, 1988) szereplő elnevezések.

## Irodalom

- Bakacsi Gyula (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Balázs Éva (szerk., 1998a): *Oktatásmenedzsment*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet – Kutatási Központ, Okker.
- Balázs Éva (szerk., 1998b): *Iskolavezetők a 90-es években*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet – Kutatási Központ, Okker.
- Baráth Tibor (1998a): Hatékonyságmodellek a közoktatásban. In: Varga Lajos, Budai Ágnes (szerk.): *Közoktatási kutatások, 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, MTA Pedagógiai Bizottsága, 44–85.
- Baráth Tibor (1998b): A közoktatás hatékonysága. Vezetői értelmezések és modellek. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet – Kutatási Központ, Okker, 135–172.
- Barlai Róbertné (2000): Ismeretek a szervezeti kultúra elemzéséhez. *Új Katedra*, 11. 26–28.
- Beare, H. – Caldwell, B.J., Millikan, R.M. (1998): Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet – Kutatási Központ, Okker, 189–214.
- Biró Balázs – Serfőző Mónika (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady György, Székely Mózes (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 481–541.
- Brown, A. (1995): *Organisational Culture*. London, Pitman Publishing.
- Bush, T. (1996): *Theories of Educational Management*. London, Paul Chapman Publishing
- Bush, T. et al. (Eds.) (1999): *Educational Management. Redefining Theory, Policy and Practice*. London, Paul Chapman Publishing.
- Cameron, K. S. – Quinn, R. E. (1999): *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Massachusetts, Addison-Wesley.
- Csepeli György (2001): *A szervezkedő ember*. Budapest, Osiris.
- Dalín, (1998): *School Development. Theories and Strategies*. London, Cassell.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Oktatásmenedzsment. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 177–190.
- Guiot, J. M. (1984): *Szervezetek és magatartásuk*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Halász Gábor (2001a): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 155–176.
- Halász Gábor (2001b): *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Handy, C. B. – Aitken, R. (1986): *Understanding Schools as Organizations*. London, Penguin.
- Klein Sándor (2001): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest, SHL Kiadó.
- Kozma Tamás (1995): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Perrow, C. (1997): *Szervezetszociológia*. Budapest, Osiris.
- Ott, S. J. (1989): *The Organizational Culture Prespective*. Brooks/Cole, Pacific Grove
- Quinn, R. E. – Rohrbaugh, J. (1983): A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 3. 363–377.
- Quinn, R. E. (1988): *Beyond Rational Management*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Robbins, S. P. (1998): *Organizational Behavior*. 8th ed. New Jersey, Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco Jossey-Bass Publishers.
- Serfőző Mónika (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 381–397.
- Serfőző Mónika (–, Hunyady György) (1998): Az iskola szervezeti kultúrája és viselkedése: Quinn elméleti modelljének alkalmazása a 90-es évek magyar iskolájában. In: Varga Lajos, Budai Ágnes (szerk.) *Közoktatási kutatások, 1998*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, MTA Pedagógiai Bizottsága, 86–116.
- Serfőző Mónika (1999): Az iskolák „piacosodása”. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 43–54.
- Serfőző Mónika (2000): Szervezeti kultúra típusok, Quinn Versengő Értékek Modelljének felhasználása a hu-

- mán erőforrás menedzsmentben. In: Mészáros Aranka (szerk.) *Munkapszichológia szöveggyűjtemény*. Humán erőforrás menedzser távoktatásos képzéshez, Szent István Egyetem, Gödöllő, 180–192.
- Serfőző Mónika (–, Nádasi Mária, Hunyady Györgyné) (2001): Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában. In: Radnainé Szendrei Julianna (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorai nevelés*. ELTE TÓFK–Trezor, Budapest, 49–74.
- Serfőző Mónika (2001): Minőség a közoktatási intézményekben. In: Szivák Judit (szerk.): *Minőség az óvodában*. Okker Kiadó, Budapest, 9–55.
- Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája, a kultúra szervezete*. Módszertani Füzetek. Okker, Budapest, 20–46.
- Serfőző Mónika (2002): A szervezeti kultúra fogalma, szervezeti kultúra modellek. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. In: Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája, a kultúra szervezete*. Módszertani Füzetek. Okker, Budapest, 47–85.
- Serfőző Mónika – Nádasi Mária – Hunyady Györgyné (2002): Álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: Bollókné Panyik Iona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. ELTE TÓFK, Budapest, 125–174.
- Serfőző Mónika (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. (átdolgozott kiadás) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 495–525.
- Serfőző Mónika – Biró Balázs (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady György, Székely Mózses (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 481–541.
- Serfőző Mónika – Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 451–471.
- Szabó Éva – Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 3. 211–229.
- Visscher, A. J. (ed., 1999): *Managing Schools Towards High Performance. Linking School Management Theory to the School Effectiveness Knowledge Base*. Lisse, Swets & Zeitlinger.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből