

Iskolaigazgatók értékelése itthon és külföldön

A hazai iskolavezetők munkájának értékelésével kapcsolatos hiányosságok bemutatása, valamint az egyesült államokbeli és angliai vezetőértékelés jellemzőinek áttekintése mellett néhány következtetést is megfogalmazunk arra vonatkozóan, hogyan lenne alkalmazható számunkra a rendelkezésre álló nemzetközi tapasztalat.

Az intézményvezetők munkájának értékelésében az egyes országok különbözhetnek abból a szempontból, hogy céljaikat külső – közoktatási felügyelet, illetve professzionális értékelő szervezetek segítségével – vagy intézményi önértékelési folyamatok keretében valósítják meg. A szakirodalomban hasonlóság mutatkozik abban, hogy leginkább a vezetők szakmai fejlődésének elősegítésére, nem pedig a számonkérés és szankcionáló jellegre helyezik a hangsúlyt. Magyarországon az iskolaigazgatók értékelését a fenntartó esetleges igénye vagy az iskola saját önértékelési rendszere idézheti elő.

Milyen tényezők dominálnak az iskolaigazgatók munkájának értékelésében?

Az 1990-es évek kezdetétől az angolszász decentralizált felépítésű országok és a centralizált oktatási rendszerek egyaránt kiemelt figyelemben részesítik az oktatásügyi menedzsmentkutatás keretein belül kibontakozó intézményi szintű vezetés kérdéseit. Az iskolavezetés munkájának értékelése iránti igény gyökerei abból a hipotézisből eredeztethetők, amely összefüggést feltételezett az iskolák hatékonysága (és annak növelése), illetve az intézményvezetők hatékonysága között. (*Bolam és McMahon*, 1995) Több kutató is, köztük *Duttweiler* olyan tulajdonságlistát készített, amely a hatékony iskola jellemzőit sorolja fel: tanulóközpontú, gazdag programkínálattal rendelkezik, pozitív és nyílt tanulási környezetet biztosít, lehetővé teszi az aktív szülői és közösségi részvételt stb. (*Duttweiler*, 1990; idézi *Thomas, Holdaway és Ward*, 2000) Hagyományos, innovációkat elutasító intézmények esetében az efféle elvárásoknak való megfelelés akár jelentős változások kezdetét, az iskolai légkör és kultúra megváltoztatása kívánalmának kiindulópontját is jelentheti. (*Stewart és Prebble*, 1993) Az esetleges intézményi változások gondolatának megfogalmazását követően a predikciók hamarosan beigazolódtak, hiszen *Snowden és Gorton* (1998) rámutatott arra, hogy sok nyugat-európai országban az iskolai hatékonyság növeléséért érzett aggodalom következtében a társadalom és a kutatók részéről is több nyilvános bírálat érte az egyes oktatási rendszereket. Az oktatáskutatók és az oktatáspolitikusok körében napjainkban már általánosan elfogadott álláspontnak tekinthető, hogy létezik az iskolák hatékonysága és az intézményvezetők hatékonysága között korábban feltételezett összefüggés, vagyis az iskolaigazgatóknak döntő szerepük van intézményük sikerességében, eredményességében és hatékonyságában.

Az intézményvezetői teljesítmény és a szervezeti eredményesség, hatékonyság közötti összefüggés feltárásán túlmenően, az 1980 és 1998 között zajlott nemzetközi kvalitatív és kvantitatív jellegű kutatások eredményei azt is igazolták, hogy az iskolavezetés közvetett módon hatást gyakorol a tanuló teljesítményekre is. (*Hallinger és Heck*; idézi:

Leithwood, Louis, Andreson és Wahlstrom, 2004) Ma már egyre elfogadottabbá válik az a felismerés, hogy az eredményes iskolaigazgatók a humán erőforrás-menedzsment és a hatékony szervezetrányítás által képesek hatást gyakorolni a tanulói teljesítményekre. Az első esetben az iskolavezetés a hatékony pedagógusok támogatásával, ösztönzésével és továbbképzésével járulhat hozzá a tanulói teljesítmények növeléséhez, a második esetben pedig a vezető intézményi folyamatokra gyakorolt mechanizmusai (célmeghatározás, eredményes kommunikáció elősegítése, iskolai kultúra fenntartása) jelentik a közvetett hatásgyakorlás eszközeit. (Davis, Darling-Hammond, LaPointe és Meyerson, 2005)

Az iskolaigazgatók értékelésének kérdésköréhez és főáramba kerüléséhez lendületet adtak az európai munkaadók szervezetei által 2003-ben megjelent tanulmány megállapításai, amelyben az aláírók a lisszaboni deklaráció céljainak teljesülése érdekében a tanári szakma és az iskolavezetés sürgős megreformálása mellett foglaltak állást. Az iskolai irányítással és vezetéssel kapcsolatban kiadványukban fontos megállapításként szerepel, hogy: „gondosan kell kiválasztani az alkalmas személyeket, valamint munkájukat rendszeresen értékelni kell” (Nyirő, 2003, 74.), a tanulmány reformjavaslatai között pedig szerepel az iskolaigazgatók kiválasztásának és elszámoltathatóságának problématerülete is. A dokumentum megfogalmazóinak álláspontja szerint az intézményvezetők iskolai teljesítményekkel kapcsolatos elszámoltathatóságának jogosultságát – külső értékelés keretében – az irányító testület hatáskörébe helyezné.

Az intézményvezetők munkájának külső értékelése mellett jelentősnek tekinthetők azok a törekvések is, melyek a vezetői értékelést minőségmutatókra alapozott iskolai (belső) önértékelési folyamatra alapozzák. Vass (2003) tanulmányában a skót tanfelügyelők és tanárok szövetsége által kidolgozott iskolai önértékelési modell (úgynevezett skóciai modell) – amely nemzetközi szinten is egyike a leginkább figyelemre méltó önértékelési rendszereknek – részletes bemutatása jóvoltából rendelkezhetünk információkkal a hét értékelendő területről, köztük az irányítás és vezetés értékelésének követelményéről.

Nagy-Britanniában a pedagógusok és az iskolaigazgatók munkájának értékeléséhez teljesítménymérésen alapuló rendszert alakítottak ki. Ebben a rendszerben külső tanácsadók bevonásával vizsgálják a vezetők egyéni, valamint a szervezet tagjaként nyújtott teljesítményét, s az elérendő célokat teljesítő iskolaigazgatókat jutalomban részesítik.

Az intézményvezetők értékelésének céljai

A szakirodalmak áttekintése alapján megállapítható, hogy a kutatók az iskolaigazgatói munka értékelésének különböző céljait határozzák meg. Az értékelési célok sokfélesége azonban nem a szakmai konszenzus hiányában, hanem az értékelhető területek különbözőségeiben keresendő. Glickman és Ross-Gordon (1998) szerint az értékelés célja, hogy megalapozzák a szervezeti változást, és javuljon az egyén hatékonysága. Sufflebeam és Nevo (1993) a leendő és hivatalban lévő vezetők rendszeres értékelésének céljait a lehetséges szakmai előmenetel szempontjából határozza meg: az igazgatói tisztségre pályázó jelölteket a vezetéshez szükséges kompetenciák meglétének ellenőrzése céljából kell értékelni; a hivatalban lévő vezetők teljesítményének értékelése azért fontos, hogy meggyőződjhessenek, kik felelnek meg az előzetesen meghatározott elvárásoknak, vagy kik részesülhetnek elismerésben.

A kanadai Thomas, Holdaway és Ward (2000) megállapításai rámutatnak arra, hogyan szolgálhat egyszerre akár több célt is a vezetői munka értékelése: „az elsődleges cél az, hogy eleget tegyenek az iskolafenntartók által előírt éves értékelésnek (...) Néhány iskolakörzetben formatív jellegű célokat is meghatároznak, ezek arra vonatkoznak, hogy milyen javulást várnak el az igazgatók teljesítményében, ezt követően azoknak a lehetőség-

geknek számbavétele és értékelése történik, melyek segítségével az iskolaigazgatók megváltoztathatják adminisztratív stílusukat, fejleszthetik készségeiket, attitűdjeiket és ismereteiket”. (Thomas, Holdaway és Ward, 2000, 216.)

Az intézményvezetők értékelésének nehézségei

A szakirodalomban alapvető kettősségként, s csaknem leküzdhetetlen akadályként mutatkozik meg az a tény, hogy az intézményvezetők munkájának értékelését kitüntetett figyelemben részesítik, ugyanakkor hiányoznak az empirikus kutatási eredményeken alapuló és gyakorlatban is alkalmazható értékelési kritériumok és eljárások. (Ginsberg és Thompson, 1992; Rallis és Goldring, 1993; Heck és Marcoulider, 1996) Az intézményvezetői munka komplex és kontextusfüggő jellegéből adódóan Heck és Marcoulider (1992) jelentős szerepet tulajdonít annak a külső, szociális és gazdasági környezetnek, amelyben az iskola működik (az iskola szocioökonómiai státusza, szülői támogatottság mértéke, szülők iskolai végzettsége). A szerzők érvelése szerint a vezetők munkaköri magatartásában lényeges különbségek alakulhatnak ki attól függően, hogy milyen környezeti körülmények között zajlik az intézmény nevelő-oktató tevékenysége, ezért szükséges egy gondosan létrehozott értékelési rendszer kialakítása, amely számításba veszi az iskola és tágabb környezete szocioökonómiai státuszát (SES), valamint a kimeneti eredményekben megmutatkozó hatását is. Ginsberg és Thompson (1992) megjegyzik, hogy szinte reménytelen vállalkozás olyan standard eljárásokat kialakítani, amelyek minden szituációban megbízhatóan működnének. Megállapításukat azzal a példával támasztják alá, hogy egy szülők körében használt értékelési eljárás figyelembe vétele igazságtalanul büntetne egy igazgatót, aki éppen akkor kényszerült egy népszerűtlennek ítélt, ugyanakkor szükséges döntés meghozatalára.

Az empirikus kutatási eredmények hiánya nemcsak az intézményvezetői munka értékelésének leghatékonyabban megfelelő eszközök kialakításának és alkalmazásának lehetőségét vetette vissza (Ginsberg és Thompson, 1993), hanem teret biztosított olyan alkalmatlan modellek széleskörű elterjedésének, melyek nem megfelelő módszerekkel és eszközökkel értékelik a vezetői teljesítményt. (Heck és Marcoulider, 1992) Reeves (2004) rámutat arra, hogy számos használatban lévő mérőeszköze jellemző, hogy standardjai nem egyértelműek, következtelenek vagy valószerűtlenek. Azt is megállapítja, hogy az alkalmazott eszközök a vezetői munkakörhöz kapcsolódó készségeket úgy tekintik, mint amelyekkel vagy rendelkezik egy személy, vagy nem. Ez a megközelítés azonban túlságosan leegyszerűsíti a valóságot, illetve alkalmatlan arra, hogy használható visszajelzést nyújtson annak az igazgatónak, aki jártasnak tekinthető valamely vezetői képesség területén, de még lenne lehetősége további fejlődésre is.

Az Egyesült Államok iskolavezetői értékelésének gyakorlatában általános problémaként diagnosztizálták, hogy az egyes eljárásokat a legkülönbözőbb formákban kombinálják egymással, nagyarányú változatosságot eredményezve ezzel – az államok között és iskolakörzeteken belül is – a használt módszerek tekintetében. (Stine, 2001)

Napjainkban azonban az egyre szélesebb körben elfogadott és alkalmazott ISLLC nemzeti standardoknak köszönhetően egységesedési tendenciáknak lehetünk tanúi.

Intézmény- és vezetőértékelés itthon

Intézményértékelés

Hazánkban az intézmények rendszeres külső értékelésének kompetenciájával az iskolafenntartók rendelkeznek, amelyeknek a közoktatási törvény értelmében „négyévenként legalább egy alkalommal ellenőr[i]z[n]i [kell] a közoktatási intézmény gazdálkodását, működésének törvényességét, hatékonyságát, a szakmai munka eredményességét [...]” (Közoktatási törvény, 102. § /2/ d) pont). A törvény azt is kimondja, hogy a közoktatási

intézmények szakmai ellenőrzését a fenntartók csak közoktatási szakértők bevonásával végezhetik el (Közoktatási törvény, 107. § (1) pont). Az egyértelmű jogi szabályozás ellenére sajnálatos módon a meghatározott időszakonként kötelezően elvégzendő intézményértékelésekre nincs garancia, mert a magyar közoktatásból hiányzik az értékelési kultúra; ennél fogva nemcsak a rendszeres külső intézményértékelés hiányzik, hanem nemzeti értékelési standardok és korszerű értékelési eszközök sem léteznek. (Cseh, 2003) Pozitívum viszont, hogy az Oktatási Minisztérium által évenként kiírt SZAK pályázat keretében a fenntartók pénzügyi forrásokhoz juthatnak e tevékenység végrehajtásához. Cseh (2003) azonban korábbi évek tapasztalatai alapján kiemeli, hogy a pályázók nagy része nem jutott forráshoz, s a nyertesek is csak a megpályázott összeg bizonyos részét kapták meg. A problémák ismeretében nem meglepő, hogy a megvalósult fenntartói értékelések – egy 1999-es OKI által végzett felmérés szerint – túlnyomórészt a gazdálkodással kapcsolatos szabályok betartását és a törvényességi előírásokat ellenőrizték (az esetek 87, illetve 78 százalékában), s mindössze az intézmények 38 százalékában történt meg a pedagógiai munka szakmai értékelése. (Halász és Lannert, 2003)

A kilencvenes években – az iskolaigazgatók tevékenységével kapcsolatos kutatások kezdetével – az intézményi szintű vezetés problematikája a tudományos érdeklődés homlokterébe került. Több olyan kutatási eredmény is napvilágot látott, amely a vezetői szerepek elemzését, az igazgatókkal szemben támasztott követelmények számbavételét vagy a sikeres igazgatók tulajdonságainak feltérképezését tűzte ki célul. (Balázs, 1998; Balázs és Szabó, 1998; Szabó, 1998) Pedagógusok és vezetők körében végzett empirikus kutatás eredményei azt is kimutatták, hogy az iskolai oktatás eredményességét befolyásoló eszközök szempontjából a tanításhoz, tanulás szervezéshez kapcsolódó eszközöket fontosabbnak ítélték a válaszadók, mint a tanárok vagy az iskolavezetés munkájának értékelését. (Baráth, 1998) Ezek az eredmények azt jelezték, hogy a pedagógusok és az igazgatók tartózkodó megközelítést képviseltek teljesítményük értékelésével kapcsolatban, jöllehet ekkor még csak a témával kapcsolatos elmélyült kutatások kezdődtek meg, és a gyakorló pedagógusok nem ismerték a területen használatos eszközöket (például: a vezető saját teljesítményére vonatkozó önértékelése, a munkatársak elégedettségét vizsgáló kérdőív az iskolavezetés munkájával kapcsolatban stb.).

Vezetőértékelés

Az iskolaigazgatói munka értékelésének fokozódó jelentőségét igazolja, hogy Cseh (2003) az intézményi (belső), valamint az arra épülő fenntartói ellenőrzés-értékelés lehetséges területeként nevezi meg a vezetés értékelését. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a lehetséges intézményvezetői értékelésekre általában csekély az igény, bár a nagy fenntartók esetében napjainkban a szándék erősödése tapasztalható.

Felmerül a kérdés, vajon milyen tényezők akadályozhatják, illetve segíthetik hazánkban az intézményvezetők értékelését. A vezetői értékelés helyzetéről és problémáiról Kristóf Lajosné (2003) „Az intézményvezetők munkájának értékelése” címmel megjelent, a műhelyfoglalkozás konklúzióit bemutató tanulmányának megállapításait tekinthetjük irányadónak. Általános gond, hogy az iskolaigazgatók nem ismerik az esetleges értékelés szempontjait (gyakran az évenként elkészítendő intézményi beszámoló tartalmi elvárásait sem), illetve sokszor az említett éves beszámoló képezi az értékelés alapját. A legnagyobb nehézségek mégis inkább abban nyilvánulnak meg – ellentétben a nemzetközi szinten bemutatott akadályok típusaival –, hogy Magyarországon az intézményvezetői értékelés alapvető feltételei sem biztosítottak: az önkormányzatok nincsenek felkészülve erre a feladatra; nincs kidolgozott értékelési rendszer; a fenntartó gyakran a vezetőkkel kapcsolatos elvárásait sem fogalmazza meg, vagyis a vezető munkaköri leírással sem rendelkezik, valamint a pedagógusok szakszerű értékelése sem történik meg. Mindezek az előfeltétel-problémák sajnálatos módon azzal a következménnyel jártak, hogy hazánkban ed-

dig nem alakulhatott ki a vezetőértékelés célrendszere. (Kristófné, 2003) A jelzett problémák mellett a vezetők határozott időre (5 évre) történő kinevezése sem kedvez annak, hogy a teljesítményértékelés megtörténjen. Az intézményi stratégiák, vezetői elképzelések megvalósításához – amelyek egyébként az értékelés alapját jelenthetik – több évre van szükség, s könnyen előfordulhat, hogy az ellenőrzés-értékelés során esetlegesen feltárt hiányosságok kezelése már nem valósulhat meg, ha a megbízatás leteltével a nevelőtestület és az önkormányzat másnak szavaz bizalmat a vezetői feladatok ellátására.

A vezetői értékelés támogató tényezőjének elsősorban azt tarthatjuk, hogy egyes értékelést végző szakértőknél, cégeknél és intézményeknél a tevékenység végzéséhez szükséges szakmai kompetencia rendelkezésre áll. (Cseh, 2003)

Az intézményvezetők értékelésének strukturális elemei

A vezetők teljesítménynövelése érdekében zajló értékelési folyamattal szemben Harrison és Peterson (1988) alapvető követelménynek tekinti, hogy szakaszai egyértelműek és specifikusak legyenek, illetve mindkét fél (értékelő és értékelt) ismerje a rendszer tartalmi elemeit. A szerzőpáros a hatékony értékelési folyamat három szakaszát állapította meg: kritériumok felállítása; adatgyűjtés az értékelendő teljesítményterületről; az eredmények közlése és a további elvárások meghatározása. Az értékelési folyamat során végrehajtandó lépések tartalmi elemeit illetően a Harrison-Peterson-féle modellel egyezést mutat Leithwood, Begley és Cousins (1994) rendszere. Elgondolásuk ugyanis a felkészülés (célok és módszerek meghatározása), adatgyűjtés többféle forrásból, valamint reagálás (visszajelzés biztosítása, szakmai fejlődési terv készítése) stádiumait különbözteti meg.

Anderson (1991) álláspontja szerint a sikeres vezetőértékelési program kialakításának kulcsa a folyamat körütekintő megtervezésében keresendő, ezért kilenclépéses értékelő-ellenőrző módszerének kezdeti három eleme kitüntetett figyelemben részesíti az előkészület fázisait, de az adatgyűjtés és visszajelzés szakaszok kifejtettsége is részletesebb. A kutató az alábbi végrehajtandó lépéseket sorolja fel:

- értékelési célok meghatározása;
- egyértelmű teljesítményelvárások megfogalmazása;
- az intézményvezető bevonása a tervezés szakaszaiba;
- az önreflexió segítése;
- az igazgató munka közbeni tevékenységének gyakori megfigyelése;
- a pedagógusok közreműködése a visszajelzésben;
- az eljárás során készített produktumok összegyűjtése;
- a ciklikus jellegű értékelés adaptálása;
- kimagasló teljesítményt nyújtó vezetők megjutalmazása.

Az eddig bemutatott vezetőértékelési elképzelések közös jellemzője, hogy egy adott pillanat aktuális teljesítményéről nyújtottak visszajelzést központilag vagy közösen felállított kritériumrendszer alapján, teljesítményprobléma esetén pedig értékelő és értékelt megállapodott egy szakmai fejlődési terv létrehozásában és végrehajtásában. Ezek a modellek azonban nem voltak képesek arra, hogy a megállapított teljesítmény és a kívánatos eredmény közötti különbségeket árnyaltan meghatározzák. A kutatók az intézményvezetők populációjának teljesítmény-eloszlásáról sem rendelkezettek semmilyen információval. Nem tudták megállapítani, hogy kik tekinthetők átlagos, erős, esetleg gyenge teljesítményt nyújtóknak. (Louden és Wildy, 1999) A problémák leküzdése érdekében egyértelmű összhang mutatkozott abban, hogy minden elérendő kompetencia esetében ki kell alakítani az elfogadható teljesítmények standardjait, melyek minden érdekelt szereplő számára pontosan meghatározzák az elvárásokat. (Stufflebeam, 1995; Reeves, 2004) Reeves (2004) azt a javaslatot is megfogalmazza, hogy az egyes standardokon belül érdemes felállítani a szakértelem különböző szintjeit, kategóriáit is: a teljesítmény nem fe-

lel meg a standard elvárásainak; megfelelő; tapasztalt; példaértékű. Ezzel az árnyalt különbségtétellel ugyanis lehetővé válik, hogy a különböző szinteken álló személyek szakmai fejlődését a leghatékonyabban elősegítsék.

Az intézményvezetők értékeléséhez több ország és nemzetközi szervezet is készített standardokat a közelmúltban. Tanulmányunkban két széles körben alkalmazott – és szembetűnő hasonlóságot mutató – standard főbb tartalmi jellemzőit mutatjuk be. Az első az egyesült államokbeli Council of Chief State School Officers által 1996-ban kifejlesztett Interstate School Leadership Licensure Consortium (ISLLC) vagy Standard for School Leaders; a második pedig az egyik legfigyelemreméltebb európai szervezet, a nagy-britanniai National College for School Leadership (NCSL) keretei között 1998-ban készített és 2004-ben korszerűsített National Standards for Headteachers.

Az egyesült államokbeli ISLLC standardjai széleskörű együttműködés és szakmai egyetértés eredményeként jöttek létre, amelynek kialakításában meghatározó szerepet vállaltak különböző szakmai fejlesztő szervezetek, oktatási szakértők és oktatáspolitikusok. Az eredetileg iskolaigazgatók szakmai fejlődését segítő standardok napjainkban egyre inkább a vezetői értékelés hiteles bázisaként funkcionálnak, s egyre több iskola körzet alkalmazza az intézményvezetők értékelése során. *Davis, Darling-Hammond, LaPointe és Meyerson (2005)* megállapításai szerint napjainkban már több mint negyven állam értékelési gyakorlatában sikeresen alkalmazzák a sztenderdeket, vagy azok enyhén módosított változatait. Az amerikai normarendszer értékelésben történő felhasználása során az alábbi, vezetéshez kapcsolódó kompetenciák szolgálnak a minősítés alapjául:

- olyan tanulási stratégia kifejlesztése, megfogalmazása és megvalósítása, melyet az iskolai közösség elfogad és támogat;
- támogatja, ápolja, fenntartja az iskola kultúráját és az intézmény nevelési-oktatási programját a diákok tanulásának és a munkatársak szakmai fejlődésének megfelelően;

- biztosítja a szervezetrányítást, illetve biztosítja a szükséges anyagi forrásokat a biztonságos, eredményes és hatékony tanulási környezet érdekében;

- együttműködik a családokkal és a közösség tagjaival, figyelembe veszi a közösség különböző szükségleteit és érdekeit;

- becsületesen, tisztességesen és etikus módon végzi munkáját;

- érti a tágabb politikai, szociális, gazdasági, jogi és kulturális összefüggéseket, valamint hatást gyakorol azokra. (*Standard for School Leaders, 1996*)

Szemléletmódjában az angliai National Standards for Headteachers nemcsak az aktuális kormányzat oktatáspolitikai irányultságának, hanem a vezetés szerepéről vallott 21. századi felfogásnak is meg kíván felelni. A brit standardok egyidejűleg két törekvést is szem előtt tartanak, miközben azonosítják az iskolaigazgatók célját és a vezetés hat kulcsfontosságú területét. Az alkotók egyik explicit célja egy minden iskolai tevékenységben érdekelt személy számára ismert, deskriptív jellegű, vezetői feladatokat és tennivalókat meghatározó útmutató létrehozása volt. Másik céljuk pedig az volt, hogy a szak-

A portfóliók „konceptuális tartályoknak” tekinthetők, melyekbe az iskolaigazgatók – vezetői teljesítményüket dokumentálva – elhelyezhetik különféle produktumaikat, átgondolt struktúra hiányában azonban könnyen meghatározhatatlan műfajú munkák, „gyűjteményes albumok” keletkezhetnek. Ennek a problémának az elkerülése érdekében a szakemberek többfunkciós konzultációs központokat hoztak létre, amelyekben a szükséges technikai háttér biztosításával és szakmai támogatással a teljes folyamat koordinálásához segítséget nyújtanak a résztvevőknek.

mai fejlődés érdekében az iskolaigazgatók számára jelentsenek kihívást és ösztönzést a standardok.

A vezetés alábbi hat kulcsterülete az intézményvezetői munka komplexitását reprezentálja, a részterületek azonban nem alkotnak hierarchikusan egymásra épülő rendszert:

- jövőképalkotás;
- tanulás- és tanításiirányítás;
- önfejlesztés és együttműködés másokkal;
- szervezetreirányítás;
- az elszámoltathatóság biztosítása;
- közösségfejlesztés együttműködés által.

Minden részterület esetében a standardok meghatározzák, hogy mit kell tudniuk, mit kell tenniük és mire kell törekedniük az igazgatóknak, hogy a területekhez kapcsolódó célok teljesülése valóra váljon. (*National Standards for Headteachers*, 2004) A bemutatott vezetői területekhez kapcsolódó célok megvalósulására az a garancia, hogy Nagy-Britanniában a pedagógusok és az iskolaigazgatók munkájának értékeléséhez teljesítménymérésen alapuló rendszert alakítottak ki. Ebben a rendszerben külső tanácsadók bevonásával vizsgálják a vezetők egyéni, valamint a szervezet tagjaként nyújtott teljesítményét, s az elérendő célokat teljesítő iskolaigazgatókat jutalomban részesítik.

Az értékelésben használható eszközök rendszerezése

Jelentős értékelési hagyományokkal rendelkező országokban az intézményvezetők munkájának értékelése az iskolavezetők elszámoltathatósága iránti igény megjelenésével és elterjedésével a kutatás és fejlesztés területeiben kiemelt figyelemben részesült. Az értékeléssel kapcsolatos magyarországi nehézségek prezentálásakor már rámutattunk arra, hogy a hazai vezetőértékelések egyik meghatározó problémájának tekinthető a kidolgozott értékelési rendszerek hiánya. Ezen a területen jelentős tradíciókkal rendelkező országok mérésben-ellenőrzésben alkalmazott eszközeinek és megközelítéseinek megismerése arra ösztönözheti a mérőeszköz-készítés és fejlesztés szakembereit, hogy a külföldi modellek használhatónak bizonyuló elemeit beépítsék a hazai gyakorlatba.

A leggyakrabban alkalmazott eljárások rendszerbe foglalásakor a *Thomas, Holdaway* és *Ward* (2000) által felállított csoportosítási rendszert kiegészítjük egy, az Egyesült Államokban széles körben alkalmazott módszer, a portfólióértékelés ismertetésével is. Thomas és munkatársai az iskolaigazgatók értékelésében négy értékelési hagyományt emelnek ki: az eredmény-centrikus (kimenetre koncentráló); a munkaköri leírásokon alapuló; a vezetői tulajdonságok szerepét hangsúlyozó; valamint a kutatási eredményekre támaszkodó modelleket.

Az eredmény-centrikus vagy kimenetre koncentráló modellt a kívánatos eredményekre és azokra a körülményekre összpontosít, melyek lehetővé teszik az iskolaigazgatók számára a kitűzött célok megvalósítását. Ilyen értékelési eljárást alkalmaznak például az ausztráliai Victoria állam iskolarendszerében. A tanév kezdetekor az intézményvezető és a központi felügyelet képviselője megállapodik egymással az elérendő célokról, majd a megvalósított eredmények függvényében a vezető 0–15 százalék közötti anyagi jutalomban részesülhet. *Heck* és *Marcoulides* (1996) a minősítési módszerrel kapcsolatban azt a kritikát fogalmazza meg, hogy az igazgatók szerepének tulajdoníthatnak olyan változókat is, melyekkel kapcsolatban nem is lehetne elszámoltathatónak tartani őket, hiszen több tényező befolyásolására nincsenek közvetlen hatással.

A második megközelítés az intézményvezető munkaköri leírásában szereplő tevékenységeken és követelményeken, vagyis az aktuális időpillanatban nyújtott teljesítmény és a szerepelvárás közti teljesítménykülönbségen alapul. *Stufflebeam* és *Nevo* (1993) javaslata szerint a leírásoknak olyan általános követelményeket kell tartalmazniuk, melyek a

legtöbb iskolaigazgatóra nézve érvényesek lehetnek, ugyanakkor számításba kell venni a település helyi adottságait, jellemzőit is.

A nemzetközi gyakorlatban sor kerülhet az iskolaigazgató vezetői tulajdonságainak, attitűdjeinek, képességeinek minősítésére is. Legtöbb esetben olyan tulajdonságokról van szó, melyek feltehetően hozzájárulhatnak az egyén szakmai fejlődéséhez és az iskolák hatékonyságának javulásához. *Louden* és *Wildy* (1999) azonban rámutatott arra, hogy a vezetőktől elvárt készségek nem feltétlenül mutatnak egyezést azokkal a kompetenciákkal, melyeket maguk az iskolaigazgatók fontosnak tartanak.

A kutatási eredményeken alapuló irányvonal a vezetőknek azokat a tevékenység-és felelősségterületeit értékeli, amelyek fontos szerepet játszanak az iskolai teljesítmény és eredményesség javításában. *Heck* és *Maroulides* (1996) szerint ezeknek az elvárásoknak az értékeléséhez komplex, rugalmas és több forráson alapuló eszközrendszer alkalmazása szükséges. Az értékelés alapját négy terület teljesítmény- és eredményességjavulásban betöltött szerepe képezi: kulturális mintázatok megőrzése; célok elérése; belső integráció fenntartása; alkalmazkodás a külső környezethez. (*Sergiovanni, Burlingame, Coombs és Thuston*, 1999; idézi *Thomas, Holdaway és Ward*, 2000)

A *Catherine Hackney* (1999) nevével fémjelzett portfólióértékelés egy olyan alternatív lehetőség, mely a közoktatási felügyelet szakembere és az intézményvezető partnerközpontú kapcsolatán alapul. Legfontosabb jellemzője, hogy az iskolaigazgató munkáját reprezentáló produktumok (a megállapodott célok függvényében például szülői levelek, fogadóórák tartása, tanulói tesztpontszámok, lemorzsolódási ráta stb.) összegyűjtésével a hangsúly az egyén önértékelésére, önreflexiójára helyeződik, ugyanakkor az értékelő szervezet képviselője is bepillantást nyerhet az igazgató vezetői képességeibe. A folyamatban az iskolaigazgató, a közoktatási felügyelet szakembere, valamint egy konzultációs központ vehet részt. Az igazgató és az értékelő konzultációja során megtörténik a központi cél, a kívánatos eredmény meghatározása, majd a tanév során a vezető összegyűjti azokat a produktumokat, melyek a kívánt eredmény elérésének folyamatát demonstrálják, a folyamatot pedig a portfólió bemutatása zárja. *Hackney* megállapítása szerint a portfóliók „konceptuális tartályoknak” tekinthetők, melyekbe az iskolaigazgatók – vezetői teljesítményüket dokumentálva – elhelyezhetik különféle produktumaikat, átgondolt struktúra hiányában azonban könnyen meghatározhatatlan műfajú munkák, „gyűjteményes albumok” keletkezhetnek. Ennek a problémának az elkerülése érdekében a szakemberek többfunkciós konzultációs központokat hoztak létre, amelyekben a szükséges technikai háttér biztosításával és szakmai támogatással a teljes folyamat koordinálásához segítséget nyújtanak a résztvevőknek. Az érdekelteknek segítséget nyújthatnak például a célok meghatározásában és a cselekvési terv elkészítésében, vagy a vezetői tevékenységeket dokumentáló produktumok kiválasztásában is.

A konzultációs központok szolgáltatásait igénybe vevő intézményvezetőknek – szakmai fejlettségi szintjüktől függően – a portfóliókészítéshez három lehetséges modellt kínálnak. A kompetenciaalapú modell erőteljesen az ISLLC standardjainak struktúráján alapul. Ebben az esetben a vezetőknek az egyes standardok elvárásait igazoló tevékenységeket, dokumentumokat kell összegyűjteniük. A megcélzott kompetencia modellje egy, a vezető és az értékelő által előzetesen meghatározott cél teljesítését követi nyomon. Magasan kvalifikált, jelentős vezetési tapasztalattal rendelkező intézményvezetők számára pedig lehetőség nyílhat arra, hogy egy akciókutatás keretében tanulmányozzák vezetői gyakorlatukat. (*Hackney*, 1999)

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban egyrészt a vezetőértékelésben használt külföldi, főként egyesült államokbeli és angliai példák bemutatásával áttekintést kívántunk adni azokról a tényezőkről, amelyek az iskolaigazgatók értékelésének szükségességét támasztják alá: a vezetéshez szükséges kompetenciák meglétének ellenőrzése; a vezető befolyása az iskola eredményességé-

re, hatékonyságára, valamint a tanulói teljesítményekre. Másrészt azokkal a problémákkal, nehézségekkel is kiemelten foglalkozni kívántunk, amelyeket az egyes országoknak meg kellett oldaniuk, Magyarországnak pedig meg kellene oldania a közeljövőben.

A szakirodalmi megállapításokkal összhangban a probléma elsődleges forrásának azt tekintjük, hogy hazánkban a rendszeres, bizonyos időszakonként kötelezően elvégzendő fenntartói intézményértékelés hiánya vagy formális jellege miatt az intézményvezetők külső értékelése sem valósulhat meg. A fenntartói értékelésekkel kapcsolatban egyetértettünk Halász (2004) megállapításaival, aki egyrészt az intézményértékelések koordinálását aktív állami politikai szerepvállalás keretei között működő, felelős intézmény hatáskörébe helyezné, másrészt az intézményértékelések számára nemzeti standardok létrehozását javasolja. Álláspontunk szerint az intézményvezetők munkájának értékeléséhez is nemzeti standardok felállítására lenne szükség, hiszen a tanulmányban bemutatott, vezetőértékelésben élenjáró országok gyakorlata is ezt igazolja.

Láthattuk, hogy az igazgatók értékelését több országban közoktatási felügyelet segítségével valósítják meg. Olyan intézmény, amely ehhez hasonló feladatokat látna el, Magyarországon nem létezik, hiszen az állami tanfelügyeletet 1985-ben megszüntették. A közoktatási törvény viszont felruházta a közoktatási szakértőket a fenntartói intézményértékelések kompetenciájával, s könnyen beláthatjuk, hogy az intézményvezetők értékelésének feladataira is szakértők, cégek és intézmények lehetnek a legalkalmasabbak a jövőben.

Irodalom

- Anderson, M. E. (1991): *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. University of Oregon.
- Az 1993. évi LXXIX. tv. a közoktatásról.
- Balázs Éva (1998): Iskolavezetés és iskolavezetők Magyarországon. Egy régi-új szakma és annak képviselői a 90-es években. In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva – Szabó Ildikó (1998): Pedagógusok vagy iskolamenedzserek? Vezetői szerepek és szerepértelmezések az igazgatók továbbképzésében és jövőképében. In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Baráth Tibor (1998): A közoktatás hatékonysága. Vezetői értelmezések és modellek. In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Bolam, R. – McMahon, A. (1995): Mentoring for new head teachers: Recent british experience. *Journal of Educational Administration*, 35. 5. 29–44.
- Cseh Györgyi (2003): A fenntartói intézményértékelés és a pedagógiai program kapcsolata. 2005.03.19-i megtekintés, Országos Közoktatási Intézet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzat-2003-cseh>
- Davis, S. – Darling-Hammond, L. – LaPointe, M. – Meyerson, D. (2005): *Developing successful principals: Review of Research*. 2006.03.27-i megtekintés, Wallace foundation, <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/2D438864-60EA-44C9-A5F7-EAFE05D50300/0/DevelopingSuccessfulPrincipals.pdf>
- Ginsberg, R. – Thompson, T. (1992): Dilemmas and solutions regarding principal evaluation. *Peabody Journal of Education*, 68. 1. 58–74.
- Glickman, C. G. – Ross-Gordon, J. (1998): *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. Allyn & Bacon, Boston.
- Hackney, C. (1999): Three models for portfolio evaluation of principals. *School Administrator*, 56. 5. 36–38.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról. 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2004): Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*, 1. 2. 103–116.
- Harrison, W. C., Peterson, K. C. (1988): Evaluation of principals: The process can be improved. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 72. 5. 1–4.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A. (1992): Principal assessment: Conceptual problem, methodological problem, or both? *Peabody Journal of Education*, 68. 1. 124–144.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A. (1996): The assessment of principal performance: A multilevel evaluation approach. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10. 1. 11–28.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996): *Standards for School Leaders*.
- Kristóf Lajosné (2003): Az intézményvezetők munkájának értékelése. In.: Baráth Tibor – Bakacsi Gyula (szerk.): *Útközben: minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. Válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásaiból*, Qualitas, Szeged.

- Leithwood, K. – Begley, P. T. – Cousins, J. B. (1994): *Developing expert leadership for future schools*. Falmer Press, London.
- Leithwood, K. – Louis, K. S. – Anderson, S. – Wahlstrom, K. (2004): *How leadership influences student learning*. 2006.03.27-i megtekintés, Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ReviewofResearchLearnigFromLeadership.pdf>
- Louden, W. – Wildy, H. (1999): Circumstance and proper timing: Context and the construction of a standards framework for school principals' performance. *Educational Administration Quarterly*, 35. 3. 398–422.
- National College for School Leadership (2004): *National Standards for Headteachers*.
- Nyíró Zsuzsanna (2003): A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 12. 62–78.
- Rallis, S. – Goldring, E. (1993): Beyond individual assessment of principals: School-base accountability in dynamic schools. *Peabody Journal of Education*, 67. 2. 3–23.
- Reeves, D. B. (2004): *Assessing Educational Leaders: Evaluating Performance for Improved Individual and Organizational Results*. Sage Publications Ltd., London.
- Snowden, P. E. – Gorton, R. A. (1998): *School leadership and administration*, McGraw Hill, New York
- Stewart, D. – Prebble, T. (1993): *The reflective principal*. ERDC Press, Palmerston North.
- Stine, D. O. (2001): *Developing an evaluation system to improve principal performance and accountability*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Stufflebeam, D. – Nevo, D. (1993): Principal evaluation: New directions for improvement. *Peabody Journal of Education*, 68. 2. 22–46.
- Stufflebeam, D. (1995): *Professional standards for assessing and improving educational personnel evaluation systems*. Paper presented at the Hawaii Institute on Assessment and Accountability.
- Szabó Ildikó (1998): Iskolaképek. Hogyan gondolkodnak az igazgatók az iskoláról, annak társadalmi feladatairól? In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Thomas, D. W. – Holdaway, E. A. – Ward, K. L. (2000): Policies and practices involved in the evaluation of school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14. 3. 215–240.
- Vass Vilmos (2003): Az iskolai minőség mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 1. 36–46.



A Műszaki Kiadó könyveiből