

Golnhofer Erzsébet

BEVEZETÉS AZ ISKOLÁBA MINT SZERVEZETBE

A fejezet fő részei

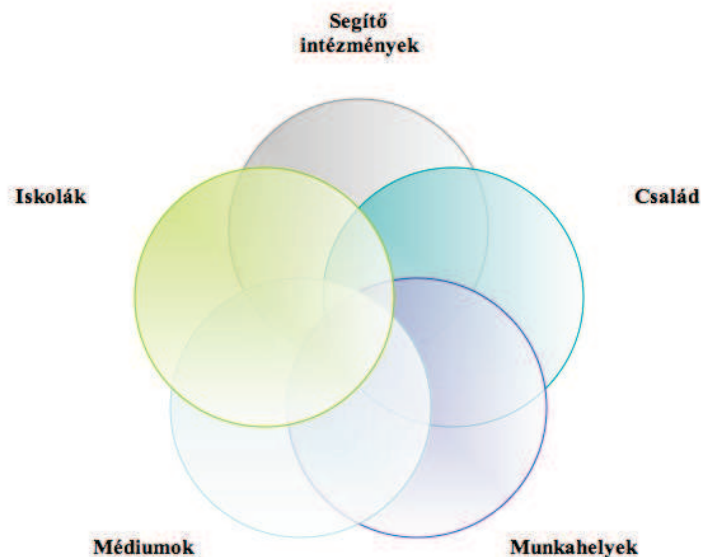
1. Miért is foglalkozunk az iskola mint szervezet témájával?
2. Az iskolák mint szervezetek -- változatos értelmezések
3. Bevezetés a szervezetbe és a szervezeti tanulásba

Felhasznált szakirodalom

Melléklet

1. Miért is foglalkozunk az iskola mint szervezet témájával?

Az iskolák alapvetően a közoktatási rendszer részeként működő intézményekként jelennek meg előttünk, amelyeknek fő funkciója a szocializáció, a nevelés segítése, a kultúra újratermelése más társadalmi intézményekkel (család, médiumok stb.) együttműködve. (Lásd 1. ábra!)



1. ábra Az iskolák mint közoktatási intézmények fő kapcsolatai

Az iskolák azonban nemcsak a neveléssel kapcsolatos sajátos értékeket, normákat megjelenítő, közvetítő társadalmi intézményekként értelmezhetők, hanem *szervezetekként* is. Az állítás alátámasztására nézzük, hogy mit értünk szervezeten! *Több személy valamilyen közös cél megvalósítása érdekében szándékolatlan összehangolja tevékenységét, sajátos munka- és felelősség-megosztást alakít ki.* S ez érvényes az iskolákra is, amelyekben a *szocializáció, a nevelés* érdekében történik mindez.

Gyakran találkozhatunk azzal a vélekedéssel, hogy az iskolák működésében érdekeltek nem igazán gondolnak az iskolákra mint szervezetekre. A pedagógusok, a diákok, a szülők az iskolákat alapvetően az ott folyó nevelő-oktató tevékenységek, a „szereplők” közötti interakciók, kapcsolatok összességéként és azok

eredményeként látják, értelmezik, értékelik. A számukra fontos mindennapi történések és következményeik jelentik az iskolát. Az utóbbi időben már számos jelenség utal arra, hogy a pedagógusok körében egyre inkább elfogadottá vált az iskola szervezatként való kezelése. Egyre többen elfogadják, hogy szervezetben működnek, hogy pedagógiai munkájuk céljait, sajátosságait és eredményességét is a szervezet keretei között lehet értelmezni, értékelni. Számos dolog hatott e változás elindulására, előrehaladására. Gondoljunk csak a vezetőképzések kiterjedésére, amelyekben kiemelt szerepet kaptak a szervezatközpontú megközelítések (szervezetdiagnosztika, szervezetfejlesztések stb.), vagy a minőségbiztosításra, vagy a különböző innovációkra, amelyek a tanulószervezetekre építettek, vagy különféle iskolahálózatok (lásd például: ökoiskolák, MAG projekt, Európai innovatív iskolahálózat /ENIS/¹) kiépülésére.

A szervezeti aspektus fontosságát emeli ki több, a tanárjelöltek és a pályakezdők szervezettel kapcsolatos gondjait leíró munka. Illusztrációként a keretes írásokban egy-egy, a pedagógiai gyakorlat sajátosságait élményszerűen megragadó példa található.

„Az iskola mint szervezet számomra nagyon ijesztő volt, főleg a tanítás elején. (Emiatt kicsit bánom is, hogy nem tudtam elvégezni ezt a kurzust [az iskolák belső világa] az előző félévben.) Maga a tanítás tiszta és egyértelmű a saját keretein belül. Tudható, melyik osztályba megy be az ember, a tanmenetének melyik pontján tart, és ha másodszorra tanítja az anyagot, még a javításra is van lehetősége. Viszont már egy egyszerű szervezési probléma, mint egy esetleges hiányzás bejelentése, a digitális napló helyes kitöltése vagy a helyettesítés adminisztrációja, sokkal nagyobb gondot okozott. Azt hiszem, ez abból fakadhatott, hogy míg az órai működésről voltak saját tapasztalataim (lévén, hogy én is voltam diák), addig a szervezeti működés terén egészen ismeretlen területeken mozogtam. Mivel az iskola többi dolgozójának ezek a praktikus ismeretek már régóta rendelkezésre álltak, nem is tűnik fel egy pályakezdő totojázása. A működés ezen területei ráadásul implicit, hallgatólagos és a mindennapok során cselekvéssel begyakorolt tudások, nem deklaráltak. Emiatt volt nagyon hasznos a számomra, amikor az iskola részeit tüzetesen vizsgáltuk meg. Az ismeretek rendszerezése megnyugtatóan hatott, miközben persze a saját tapasztalataim is gyarapodtak ezeken a területeken. Miközben újabb és újabb szervezési és adminisztrációs feladatokat kellett megoldanom az iskolában, ezeket már a kialakulóban lévő rendszerbe tudtam illeszteni, és így ügyesebben, óvatosabban tudtam navigálni ezeken az ingoványos területeken.”

(Részlet egy tanárjelölt önreflexiójából. ELTE PPK 2010/2011. tanév 2. félév)

„Nem ismerik a kollégákat, hacsak nem korábbi iskolájukba kerülnek vissza bizonyos „házi” segítséggel. Tartanak a diákoktól, kíváncsiak, hogy kikkel találkoznak majd. Nem tudják, hogy a szülők milyen elvárásokat, igényeket támasztanak. Nem ismerik az iskola szokásrendszerét, a kialakult hierarchiát, nem tudják, kik a feltétlen tekintélyek, a befolyásos véleményalkotók, kik bejáratosak az igazgatóhoz, kik a polgármesterhez, kik vannak szoros barátságban az oktatási osztály dolgozóival, a helyi politikusokkal. Nem látják az iskola pozícióját befolyásoló viszonyokat, nem érzik át, mennyire fontos a vezetőnek, hogy támogassa őt a nevelőtestület, még akkor is, ha az ő megbízása a fenntartó akaratától függ. (...) De gyakran a tárgyak közti eligazodás is gondot okoz. Nem tudják, mikor mit kell nézni, hol kell keresni a fontos információkat a munkaközösségi megbeszélésekről, a továbbképzésekről, az iskolai értekezletekről. (...) Aki osztályfőnök lesz, bizonytalanul lapozgatja a könyv- és ebéd-támogatásokat összesítő lapokat. Szaktanárként pedig rögtön ügyelhet az első bejáró héten, ahol találkozik az otthonról kevésbé támogatott gyerekekkel, akik szocializációjával van még dolga az egész nevelőtestületnek, a gyermekvédelmi felelőssel az élen. Ilyenkor baj is történhet, könnyen betörhet egy-egy ablak, amikor kimennek az udvarra játszani, levegőzni ebéd után. (...) A kezdő pedagógus azonban nem ér rá rajtuk hosszabban gondolkodni, mert jönnek a feladatok, jön az év, következik a tapasztalatszerzés ideje. Órákat, foglalkozásokat kell tartani, készülni kell és javítani.”

(Forrás: Novák, 2005)

¹ Információk: Ökoiskolák: <http://www.ofi.hu/okoiskola>; MAG projekt: <http://mag.ofi.hu/fooldal>; Európai Innovatív Iskolahálózat: <http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kfb/0/11243/1>; http://enis.eun.org/eun.org2/eun/en/enis2/entry_page.cfm?id_area=18

A gyakorlati tapasztalatokkal összhangban levő eredményeket hozott számos empirikus vizsgálat is. A pályakezdők gondjai között megjelennek a szervezettel kapcsolatos problémák, amelyek főként a beilleszkedési nehézségeket, a személyes és a szakmai kapcsolatok kialakításának és minőségének területét érintik. Ezek kibontása során az iskola vezetőségével való kapcsolattartásból, a szakmai segítségkérésből, az új jogi helyzetből, az iskolai szervezet működési szabályainak megismeréséből, az adminisztratív túlterhelésből, a szervezési rutintalanságból és az idő menedzseléséből fakadó nehézségek kerültek elő (Falus, 2004; Szivák, 1999; 2003). E gondok egyéni és társadalmi problémákat is „szülnek”, hiszen számos országban rendkívül nagy arányban hagyják el az első 3–7 évben a pályát a kezdő pedagógusok. A megoldáskeresés egyik iránya ma már jól látható, részben a pedagógusképzés részeként teret nyertek a mentorok által támogatott különböző időtartamú *egyéni iskolai gyakorlatok*, részben pedig a már pályán lévő *kezdő pedagógusokat támogató programok, képzések*. Bármelyikről is legyen szó, megállapítható, hogy a pályaszocializációt és a kompetenciafejlesztést segítő, támogató képzések, gyakorlatok céljai, feladatai között megtalálható az iskola szervezetébe való bevezetés témája, problémája, illetve gyakorlata is.

Érdeemes szembenézni azzal a jelenséggel, illetve kihívással is, hogy a tanulás eredményességét a gyorsan változó világban a tömegoktatás keretei között csak azok az iskolák tudják növelni, amelyek *intelligens tanulószervezetként* működnek. Azaz olyan nagyfokú önállósággal rendelkező szervezetként, amely képes tevékenységeiről visszajelzéseket keresni és fogadni, valamint ezek alapján megtenni a szükséges irányú, mértékű módosításokat (vö. Halász, 2006). A tanulószervezet megvalósulásának sokféle feltétele van, s ezek közül kiemelhetjük, hogy az adott iskola pedagógusai milyen ismeretekkel, attitűdökkel, nézetekkel és készségekkel rendelkeznek a tanulószervezettel kapcsolatban.

Ma már természetesnek tartjuk, hogy a *pedagógusképzés kompetenciái* között is megtalálhatók a szervezethez kapcsolódó elemek. A hazai tanári mesterképzési szakot szabályozó 2006-os dokumentumban a következőképpen fogalmazott a jogalkotó:

„A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

...*szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társzervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való kommunikációra.*”

A *szakmai szerepek* elfogadása és gyakorlása terén a szervezethez kapcsolódó kompetencia kiegészül a következőkkel: a tanár *„képes részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában...”*

A 2006-os rendelet a tanári szakképzettség szempontjából *meghatározó ismeretkörökre sorolja a szervezet témáját* a következőképpen:

- „Az iskola mint szervezet, az oktatás társadalmi-gazdasági összefüggései, az iskolarendszer és az oktatás társadalmi meghatározottsága. A kultúra-érzékeny iskola jellemzői; pluralizmus és szakmai autonómia. Az iskola feladatai és lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésében és a társadalmi kohézió fejlesztésében.
- A magyar közoktatás történeti gyökerei és jelenlegi intézményrendszere, az iskolarendszer fejlődése, szabályozásának rendje, működésének jogi keretei. Az Európai Unió közoktatási kultúrája és szabályozási gyakorlata. (...)
- Az iskola életében részt vevő személyek és csoportok (tanulók, tanulócsoporthok, tanárok, nevelőtestület) kapcsolatrendszerének ismerete.”²

Visszatekintve a tanári mesterszakkal kapcsolatos elvárásokra, követelményekre látható, hogy az *iskola mint szervezet különböző szintű megközelítésekben* jelenik meg. Egyrészt *makroszinten* az ismeretkörök között, amikor az iskola, az oktatás társadalmi-gazdasági összefüggéseit, társadalmi meghatározottságát és kultúraérzékenységét említik. Másrészt *mezo-, azaz iskolai szinten*, amikor a szakmai együttműködés és kommunikáció kompetenciáját írják le, valamint a szakmai szerep megfogalmazásánál, amikor az iskolai szervezetfejlesztésben, innovációban és minőségfejlesztésben való részvételt emelik ki. A szervezet *mikroszintű* történései számos ponton megjelennek a kompetenciákban, amikor az iskolán belüli személyek, csoportok kapcsolataira utalnak.

² Az idézetek forrása: Tanári mesterképzési szak. 4. számú melléklet a 15/2006. (IV.3.) OM rendelethez.

E rövid áttekintés is jelzi, hogy bár szerepet kapott az iskola mint szervezet-értelmezés a tanári kompetenciák körében, de nem eléggé egyértelműen és határozottan. Például nem vált hangsúlyossá, hogy *a tanár mint az iskolai szervezet tagja képes* partneri együttműködésre és kommunikációra különböző egyénekkkel, szervezetekkel. Megnehezíti a kompetenciák értelmezését, hogy az iskola megközelítésében keveredik az általános társadalmi (makro-) és az iskolai (mezo-) szintű megközelítés, valamint az egyénekhez, csoportokhoz kötődő (mikro-) szint. Tudjuk, hogy ezek a szintek sokféle szálon, módon összekapcsolódnak, de a tanári kompetenciák meghatározásánál érdemes lett volna e szintekre is tekintettel lenni. Lehetne még felvetni kritikai észrevételeket, de ehelyett újra csak arra hívom fel a figyelmet, hogy a tanári kompetenciák sorában megjelent az a megközelítés, hogy *a kompetens pedagógus ismeri, érti, elfogadja az iskolát mint szervezetet, és képes a szervezet aktív tagjaként részt venni annak innovatív fejlesztésében.*³

A tanári mesterképzésben *az összefüggő szakmai (egyéni iskolai) gyakorlatra* vonatkozó hazai jogi háttérben, ajánlásokban, szakmai anyagokban határozott igényként fogalmazódik meg, hogy *a tanárjelöltnek legyen lehetősége megismerkedni az iskolával mint szervezettel* és támogató rendszereivel, a szervezet működést meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttérrel, az iskola működését meghatározó belső dokumentumokkal, illetve a munkahely világával (Ajánlás, 2009; Kotschy, 2009).

Az egyéni iskolai gyakorlatot támogató mentor többféle megközelítésből is szembesül az iskolával mint szervezettel: aktív tagja saját szervezetének; feladatai közé tartozik, hogy bevezesse e szervezetbe a tanárjelöltet, hogy támogassa őt a szervezettel kapcsolatos kompetenciáinak fejlődésében, szakmai identitásának, pályaszocializációjának alakulásában. E munkához segítséget adhat a szervezettel kapcsolatos tudás felfrissítése.

2. Az iskolák mint szervezetek – változatos értelmezések

A szervezetek hatékony, eredményes működésével foglalkozó gyakorlati és elméleti megközelítésekben a szervezetnek többféle értelmezése alakult ki az elmúlt száz-százötven év alatt. Nézzük meg a legjelentősebb, a leginkább ható értelmezéseket!

2.1. A szervezet mint mechanisztikus bürokratikus modell

A 19. század végétől erőteljesen hatottak Frederick Winslow Taylor (1856–1915) és Henri Fayol (1841–1925) szervezetről és vezetésről alkotott elvei, elképzelései, a 20. században pedig különösen nagy befolyást gyakorolt a szervezet értelmezéseire Max Weber (1864–1920). A tudománytörténet a három említett szerzőt összekapcsolva, nézeteiket *klasszikus vagy tudományos szervezet- és vezetéselméletként* tartja számon. E felfogás szerint a szervezetet sajátos funkciókkal, feladatokkal, felelősséggel bíró egységek (egyének, csoportok) és azok tevékenységét szabályozó formalizált eljárások alkotják (Csapó, 1999. 8.; Kelly–Grimes, 1993).

Gareth Morgan, a jól ismert szervezetelméleti szakember e felfogást *mechanisztikus-bürokratikus modellként* írta le, amelynek fő erényei a szakszerűségben, a racionális, célszerű, formális eljárásokon alapuló működésben, a világos feladat-, pozíció- és hatalomelosztásban rejlenek, gyenge pontjai pedig a feladatmenedzsment és a szervezeti struktúra túlértékeléséhez köthetők (Csapó, 1999; Morgan, 1998). Bár ezek a megközelítési módok elég távol voltak az oktatástól, az iskoláktól, mégis hatottak, különösen a Weber által leírt bürokrácia néhány alapelve. Ebben a szemléleti keretben számos kérdés megfogalmazódott az iskolai szervezet hatékonyságát vizsgálva, többek között a következők:

- Milyen munkamegosztás, kommunikáció és hatalmi hierarchia jellemzi az iskolát? Hogyan alakul a feladat- és a felelősségmegosztás?

³ A kormányrendeletben, illetve annak mellékletében nem így jelent meg ez a kompetenciaelem, de úgy vélem, hogy hasznos direkt módon megfogalmazni az elkülönült és esetenként csak rejtetten megtalálható kompetenciaelemeket. E megfogalmazással próbáltam igazolni a kompetencia széles körű konszenzust élvező értelmezéséhez: A kompetencia a pszichikus képződményeknek (*tudás, képességek, attitűdök*) olyan komplex rendszere, amely lehetővé teszi valaki számára, hogy egy adott területen eredményesen tevékenykedjen (Falus, 2009).

- Kik, hogyan, milyen elvek alapján hozták létre az iskola működését befolyásoló formális szabályokat?
- Milyen eljárásokat alkalmaznak a fő tevékenység, a nevelés-oktatás érdekében? Mennyire eredményesek ezek?
- Kik, milyen szempontok mentén ellenőrzik a szervezet tagjainak, illetve a szervezetnek a működését?

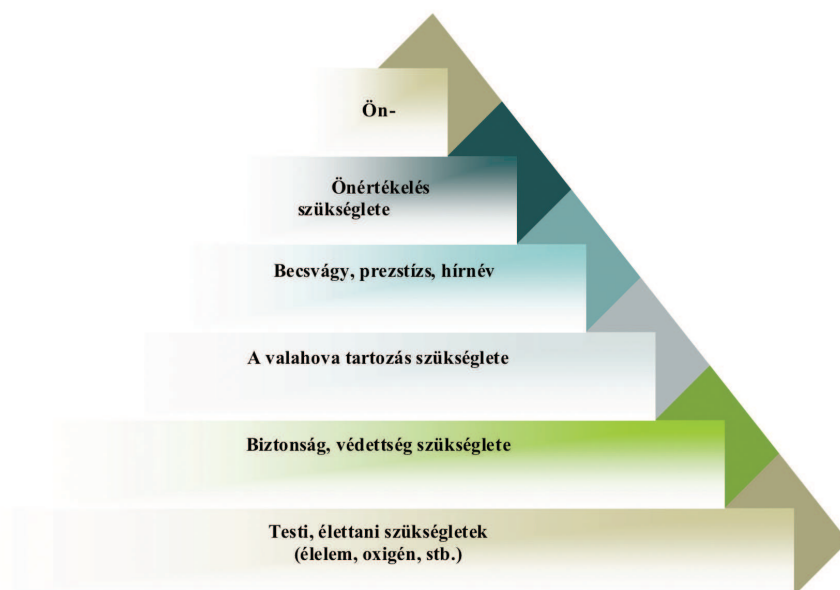
Sokféle elemzés született *az iskoláról mint professzionális bürokratikus szervezetről*, amelynek fontos sajátossága, hogy benne *a tanárok mint magasan kvalifikált szakemberek független tevékenységet végeznek*. A pedagógusok főként a szakmaiságukból eredő függetlenségük és szakértelmükből fakadó pozíciójuk következtében konfliktusba keveredhetnek a vezetővel, az iskola formális hierarchiájával. Érték- és érdekellentétek alakulhatnak ki a szakmaiságot képviselő pedagógusok és a szervezet adminisztratív vezetése között, ami alapvetően befolyásolhatja az iskolának mint szervezetnek az irányítását, illetve eredményességét.

2.2. Az emberi kapcsolatok elmélete

A klasszikus szervezetelmélet képviselői azt feltételezték, hogy a szervezeti ésszerűség mindenféle feltétel mellett érvényesül, nem tulajdonítottak nagy szerepet az emberi tényezőknek, nem figyeltek arra, hogy a szervezet emberi tevékenységekben valósul meg, így működésére pszichés tényezők is hatnak. Már az 1920-as–30-as években megjelentek olyan megközelítések, amelyek az emberi tényezők szerepét emelték ki a szervezetek eredményessége szempontjából. A mechanisztikus-bürokratikus elmélet ellenpontjaként megjelenő *„emberi kapcsolatok elméletében”* a szervezet tagjainak egyéni és társas szükségleteit, elvárásait, elégedettségét figyelembe vevő, a személyes kielégülést (például kompetencia érzést) nyújtó munka kívánalma fogalmazódott meg. E szemléletmód kimunkálásához – a kiemelkedő szerepet játszó Elton Mayo és munkatársai mellett – számos szakember járult hozzá döntően a szociálpszichológia területéről, többek között Abraham Harold Maslow, Chris Argys, Frederick Herzberg, Douglas McGregor. A szervezetelméletekben ez a nézet, hogy miként lehetne minél eredményesebben felhasználni az egyének és csoportok képességeit, energiáit, különösen a II. világháború után vált népszerűvé.

A szervezetek értelmezését és irányítását a mai napig befolyásolja *Maslow motivációs elképzelése*: az emberi szükségletek, motívumok hierarchiába rendeződnek. (Lásd 2. ábra!) A Maslow-piramis széles talpazatán, a legalsó szinten az alapvető testi, élettani szükségletek helyezkednek el, majd felfelé „haladva” egyre magasabb rendű szükségletek, s a csúcson az önaktualizáció, az önmegvalósítás található. Maslow szerint előbb az alacsonyabb szintű szükségletek kielégítésére törekszünk, s amíg ez nem történik meg, a magasabb szintű szükségletek nem működnek motívumként. Sokféle kritika érte az elméletet, többek között megfogalmazódott, hogy a Maslow által leírt hierarchia nem mindig érvényesül, hiszen számos példát találhatunk arra, hogy különböző egyének, csoportok egy adott helyzetben alapvető szükségleteiket alárendelik valamilyen magasabb rendű szükségletnek. Gondoljunk például az eszméikért vértanúságot vállalókra, az éhségstrájkolókra, az önkísérletező orvosokra.

Az oktatás világához kapcsolódóan is sokféle elemzés jelent meg, amelyekben felhívták a figyelmet arra, hogy az iskola irányítása, vezetése, működtetése során meg kell érteni a szervezeti és a személyes szempontokat is. Ezekben a munkákban gyakran túlhangsúlyozták a társas és egyéni lélektani szempontok jelentőségét, elutasították az iskola feladataiból és szervezeti hierarchiájából eredő tényezők szerepét. Például lebecsülték az országos tanterv és/vagy iskolai program által meghatározott feladatok szerepét, vagy az igazgatók törvények által kijelölt jogköreinek stb. hatását az iskola működésében.



2. ábra Forrás: Vajda, 1997

2.3. Szervezeti légkör

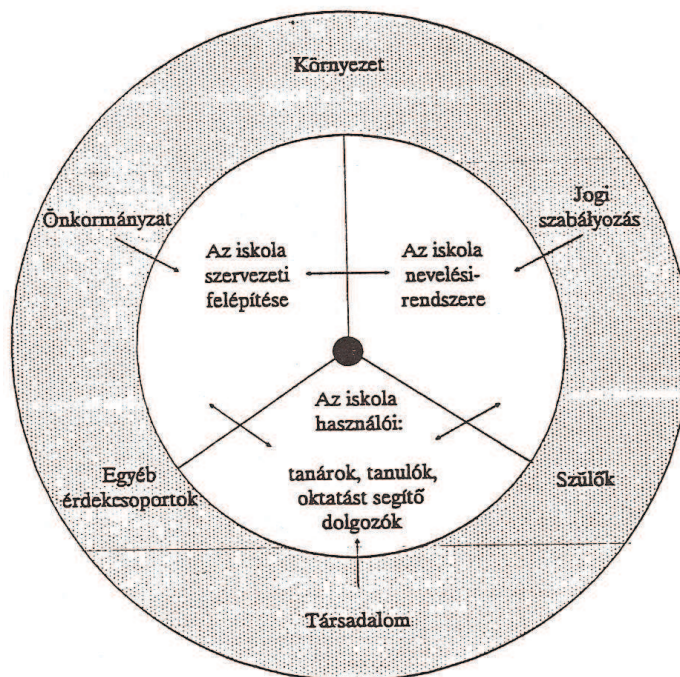
Az 1960-as években elterjedt az a *szervezetpszichológiai megközelítés*, amely az oktatás területén az iskolát mint szervezetet vizsgálta, és túllépett a pedagógus–tanuló páros kapcsolatán alapuló értelmezéseken, nem tagadva természetesen e viszony fontosságát (Csepeli–Hegedűs–Kozma, 1976). Egyre többen kutatták, hogy milyen szervezeti tényezők határozzák meg az egyének (vezetők, tanárok, tanulók) teljesítményét az iskolában. A szervezeten belüli interperszonális kapcsolatok vizsgálata már nemcsak az előre tervezett, szervezett formális kapcsolatokra terjedt ki, hanem az informális, rejtett kapcsolatok szerepére is. Kulcskategóriává vált a *szervezeti klíma*, amelyet az iskolára W. A. Halpin, és D. B. Croft alkalmazott először 1963-ban (Halász, 1980). A különböző kutatásokban a szervezeti klímát alapvetően személyközi kategóriaként értelmezték, amely az iskolai folyamatok és történések stílusához kötődik, illetve a szervezet (az iskola) tagjainak attitűdjeiben, viselkedésében jelenik meg.

2.4. A szervezetek mint rendszerek

Az 1950-es 60-as években az oktatást szélesebb társadalmi-gazdasági kontextusban kezdték elemezni. A *rendszerelméletű megközelítés* érintette a szervezet-értelmezéseket is, s a különböző szintű oktatási rendszereket „nyílt rendszerként” kezelték, amelyben a szervezet és a környezet kölcsönös, folyamatos kapcsolata döntő jelentőségű. A figyelem a következőkre irányult:

- Mi jellemzi az oktatás inputjait (az oktatásba belépő tanulókat, a tanterveket, a rendelkezésre álló anyagi és emberi erőforrásokat stb.)?
- Milyen sajátosságai vannak a szervezeteken belüli folyamatoknak (a nevelésnek, a tanulásszervezésnek, a tanulók osztályokba sorolásának, a szervezeti működésnek, a kapcsolatrendszereknek stb.)?
- Milyenek a kimeneti eredmények, az outputok (a tanulói teljesítmények, a továbbtanulási arányok, a szervezetek hatékonysága stb.)?
- Miképpen alakul, változik a különböző elemek kölcsönhatásaira épülő rendszer?

A rendszerelmélet hatására egyre inkább tudatosodott, hogy az oktatásirányítás különböző szintjeinek, így az országos, a területi, a helyi és az egyes szervezetek irányításának is megvannak a maguk rendszerszintű jellegzetességei, amelyeket azonban nem lehet megérteni a szintek egymáshoz kapcsolódásának feltárása nélkül (Coomb, 1971). Az iskolát mint rendszert, illetve a rendszer különböző elemeinek egymásba kapcsolódását érzékelteti a 3. ábra.



3. ábra Nyílt iskola: a szervezet és a környezet kapcsolata. Forrás: Tóth, é.n.

A szervezet és a környezet viszonyát vizsgáló munkákban a '60-as években teret nyert a *kontingencia elmélet*.⁴ E teória hívei kételkedtek abban, hogy létezik egyetlen helyes elmélet, optimális eredménnyel kecsegtető egyetemes recept (modell) a szervezet működése és irányítása szempontjából. A szűkebb és tágabb környezetben változnak a szükségletek, a követelmények, a feladatok, ami rugalmas, adaptív válaszokat igényel. Úgy vélték, hogy a szervezetek hatékonysága erősen függ sokféle belső és külső tényezőtől, azoktól a szituációktól, amelyekben működnek. E probléma vizsgálata során bontakozott ki a *sztuációelmélet*, amelynek képviselői hangsúlyozzák, hogy minden szervezet egyedi nyílt rendszer, s teljesítményének színvonalát a külső szükségletek és a belső állapotok, illetve folyamatok közötti megfelelés mértéke határozza meg (Hanson, 1998, 119.).

A szituációelmélet teoretikusai az oktatás területén is követik a funkionalista hagyományokat, vagyis nem feledkeznek meg a nevelési-oktatási intézmények funkciójáról, a szocializációról, de nagy hangsúlyt helyeznek a külső és belső tényezők hatására változó szituációkra és a bonyolult szervezetekben, így az iskolákban is meglévő bizonytalanságokra. A nevelési-oktatási szervezeteket lazán kapcsolódó rendszerként kezelik, amelyek több irányba is tudnak alkalmazkodni, egy időben több problémára is képesek reagálni.

A kibernetika hatására a szervezeteket *információs rendszereknek* kezdték tekinteni, s a figyelem középpontjába az információfeldolgozási, döntéshozatali, tervezési folyamatok kerültek. (Lásd H. Simon, J. March és J. Galbraith munkásságát!) A szervezeteknek egészen új aspektusa jelent meg: a szervezet tagjainak információfeldolgozási képessége korlátozott, az eredményesség azon múlik, hogy milyen a szervezet tanulási képessége (Csapó, 1999, 21.). E felfogáshoz igazodva – a biológia és a kognitív tudományok közvetítésével – a szervezet- és vezetéselméletekben a környezet és a rendszer között kialakuló információcserére és a segítségével megvalósuló *intelligens önszabályozásra* helyeződik a hangsúly. Ehhez a nézethez kapcsolódtak azok a szakemberek, akik az iskolát intelligens tanulószervezetként próbálták értelmezni (MacGilchrist–Myers–Reed, 1997). E megközelítéssel később részletesebben foglalkozom.

2.5. A szervezetek mint hatalmi struktúrák

A politikatudományok hatását lehet érzékelni azokban a felfogásokban, amelyekben a *szervezete mint hatalmi struktúrát vizsgálják*, s a szervezeten belüli politikát az érdekek, a konfliktusok és a hatalom közötti kapcsol-

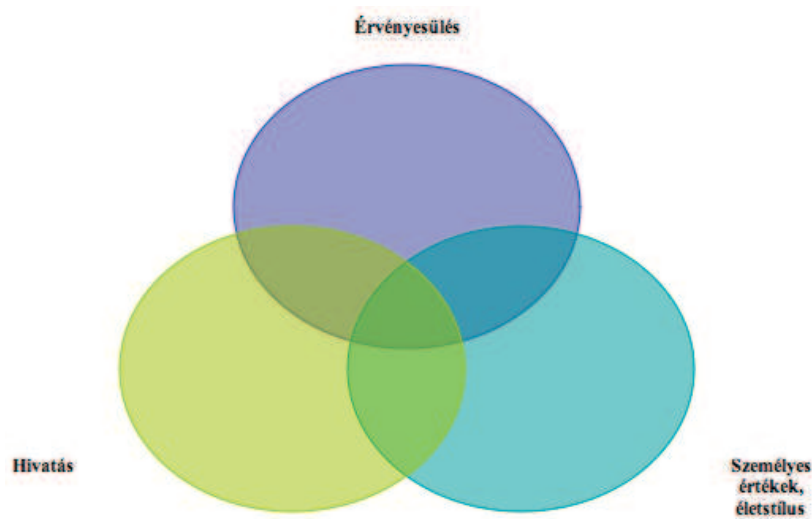
⁴ Az elmélet kialakításában felhasználták T. Burns, G. M. Stalker, P. Lawrence és J. Lorsch kutatási eredményeit.

latokra összpontosítva elemzik.⁵ Ez a szemléletmód azt emeli ki, hogy minden szervezet érdekeltségalapú, működését csak ennek szem előtt tartásával lehet értelmezni. A szervezetek céljainak megvalósítása felerősíti a racionális irányítás igényét, de nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a szervezetek sokféle célszerűséget, ésszerűséget foglalhatnak magukban. A tagok számára nem biztos, hogy mindegyik cél ésszerűnek látszik, hiszen a racionalitás érdekeltségalapú, amelynek értelmezésénél érdemes figyelembe venni, hogy az érdekek halmaza rendkívül összetett. A szervezetben a tagok (egyének) érdekei a hivatás gyakorlásához, az érvényesüléshez és a személyes értékekhez, életstílushoz köthetők. (Lásd 4. ábra!) A különböző érdekek közös része kisebb vagy nagyobb lehet, s a szervezeti racionalitást, a szervezet céljainak szem előtt tartását a közös rész nagysága erősen meghatározza.

A politikai jellegű elemzés segítheti a szakembereket, a menedzsereket abban, hogy felismerjék, miként és miért jelennek meg a szervezeti szereplők politikai szereplőként, hogy mi a politikai jelentése a különböző szervezeti eseményeknek, tényeknek. A politikai megközelítések veszélyeiként említik, hogy minden szituációt politikai jelenségeként értelmeznek, így az érdekek, konfliktusok elemzése megnövelheti a szervezet machiavellisztikus interpretációját, a manipulatív hozzáállást, túlhangsúlyozhatja az egyének fontosságát és hatalmát (Morgan, 1998).

Napjainkban rendkívül elterjedtté vált ez a koncepció. A különböző szintű oktatási rendszerek irányítása kapcsán kutatják az érdekérvényesítés, az érdekkifejezés, a konfliktusmegoldás sajátos eljárásait, a hatalom természetét, s mindezek hatását a szervezet hatékonyságára, eredményességére. Egy-egy iskola szintjén sem kerülhető meg ez a felfogás, hiszen *az iskolában az ésszerűség (célszerűség) érdekeltségalapú, ugyanakkor kölcsönös függőség érvényesül az iskola működésében érdekelték körében.*

Ha a szervezetet érdekhalmazként értelmezik, akkor tudatosulhat, hogy az érdektagoltság miatt a szervezeti célok racionalitása és a szervezet funkcionális integritása nem mindig érvényesül magas fokon, az együttműködés és a szervezeti elkötelezettség mellett mindig megtalálható a versengés, a széttartás. Gondoljunk azokra a mindennapi történésekre, amelyekben például a szervezet tagjai (vezetők, tanárok, diákok, adminisztratív szereplők) aktivitást fejtenek ki saját érdekeik érvényesítése érdekében, vagy amikor a különböző érdekek befolyásolják a tantestület elkötelezettségét az iskola vagy a pedagógiai programban meghatározott, kinyilvánított értékek iránt. Ezek a jelenségek felerősítik azokat a kételyeket, amelyek az iskolai szervezetek racionális és funkcionális működésével kapcsolatos mítoszokhoz (ideológiákhoz) kötődnek, s megerősítik azt a nézetet, hogy az iskolákban sem érdemes eltekinteni a hatalomgyakorlás sajátosságaitól, annak vizsgálatától, hogy az iskolában milyen függőségi kapcsolatok alakultak ki, mi a hatalom forrása, a szervezeti szabályok milyen hatalmat adnak a szervezet tagjainak (vezetőknek, nem-vezetőknek) stb.



4. ábra Az érdekek komplex halmaza. Forrás: Csapó, 1999

⁵ Itt a politika nem egy adott terület különböző koncepcionális megközelítéseinek értelmében jelenik meg. Tehát nem gazdaságpolitikákat, tudománypolitikákat, oktatáspolitikákat takar, hanem az érdekérvényesítés különböző módzatait.

2.6. Szervezeti kultúra

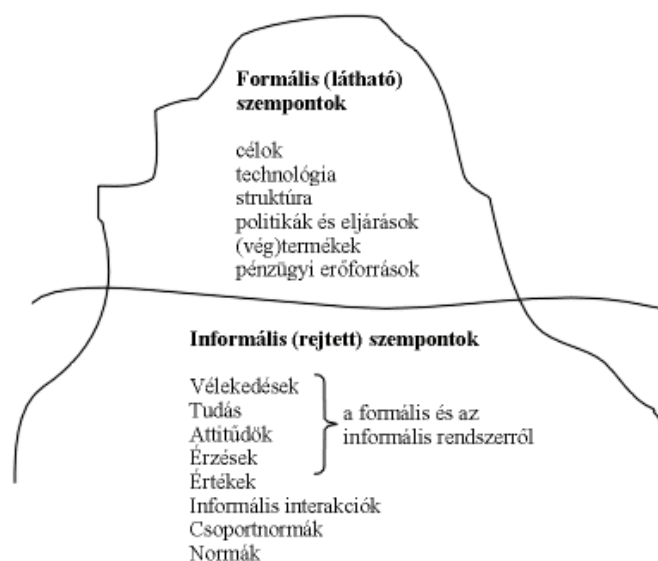
A szervezeti kultúráról sokan, sokféleképpen írtak, s ma már szinte divatkifejezésnek számít. Antropológusok, szociológusok, szervezetfejlesztő szakemberek különféle és gyakran többértelmű definíciót alkottak. A '70-es évek közepén, végén nagy hatást gyakorolt Greenfield szervezeti kultúra értelmezése. Elutasította azt a nézetet, hogy a szervezetek, az oktatási intézmények csak realitások, hiszen a szervezeteket különböző emberek különféle kölcsönkapcsolatokkal, értékekkel, érzésekkel alkotják. Érvelése szerint a szervezetek megismerése kapcsán azt kell megérteni, hogy *a szervezet tagjai miképpen értelmezik azt a világot, amelyben dolgoznak* (Greenfield, 1975, 71. id. Watson, 1994, 51–52.). Felfogásának terjedése felerősítette azokat az értelmezési törekvéseket, amelyekben a szervezetek mint egyedi kultúrák jelentek meg. A kultúra kifejezést egyre inkább a szervezeteket összetartó értékekre, gondolkodásmódokra, elvárásokra, attitűdökre, normákra, viselkedésmintákra kezdték használni (Golnhofer, 2001; Serfőző–Somogyi, 2004). A fenti felfogás hatására a szervezetek olyan mentális képződményként jelentek meg, amelyeket az emberek együttesen hoznak létre, és elképzeléseik alapján tartják fenn.

A fenti értelmezést a '80-as évek elejétől széles körben kezdték alkalmazni az oktatási intézmények, így az iskolák világára is. A legtöbb szakember a szervezeti kultúrát *többrétegű jelenségként* fogta fel, amely tartalmazza

- a szervezet tagjai által hangsúlyozott filozófiát, a tevékenységüket megalapozó koncepciókat;
- azokat az utakat, módokat, ahogyan a szervezeti filozófiák mindennapi gyakorlattá válnak;
- az iskola működésében érdekeltek értékeit, normáit, egymásra hatásukat;
- a személyközi kapcsolatok sajátosságait;
- az iskolában élő legendákat, történeteket, látható és láthatatlan megnyilvánulásokat.

Az iskola ebben a megközelítésben egyfajta kulturális interpretáció, kulturális értelmezés, értékek, szimbólumok összessége, amely jelentős hatással bír a szervezet eredményességére.

A szervezeti kultúra nemcsak az iskola *formális*, deklarált, szabályozott elemeit tartalmazza, hanem az *informális* rendszert is, amely érzelmet, informális cselekedeteket és kölcsönhatásokat, csoportnormákat és értékeket is magában foglal. Az informális rendszer a szervezeti élet rejtett vagy elfojtott területe, amelyre nem vagy alig figyelnek a szervezet tagjai, illetve a szervezet sajátosságait vizsgálók. Ebben az értelmezésben a szervezeti kultúrát gyakran a jéghegyhez hasonlítják, s azt is mondhatjuk, hogy széles körben elterjedt ún. *jéghegy-modell* (lásd 5. ábra). A modell szerint a kultúra egyes elemei láthatóak, más részei, mint a jéghegyeknél, nem igazán nyilvánvalóak. A látható részek csak kifejeződései a nem látható részeknek, de együttes megismerésük segítheti a szervezet egyediségének megértését. E megközelítés a rejtett elemekre irányítja a figyelmet, többek között arra, hogy az azonos látható jelek mögött különböző rejtett elemek húzódnak meg, s ezek felfedezése, megértése nélkül nem igazán érthetjük az adott iskolai szervezetet.



5. ábra Szervezeti kultúra: jéghegy-modell. Forrás: French – Bell, 1998

A kultúrát a szervezet (az iskola) tagjai teremtik meg, de nem légüres térben, hiszen hatnak rájuk az adott társadalmi kultúra értékei, normái, viselkedésmintái. Az egyes iskolákban a szervezeti kultúra nem egységes, hiszen a különböző szervezeti tagok (vezetők, pedagógusok, gyerekek stb.) különböző értékekkel, attitűdökkel, normákkal stb. érkeznek az iskolába, ahol különböző feladatokat ellátva különböző tapasztalatokat szereznek, amelyek különféleképpen alakíthatják értékeiket, normáikat, viselkedésüket. A külső és a belső hatások összegződésének következtében minden iskolának van valamilyen *egyedi szervezeti kultúrája*, amelyeket az iskolában tevékenykedők egyéni értékei, tapasztalatai határoznak meg, és az a mód, ahogyan együttműködnek, valamint az, hogy milyen nyomokat hagynak tevékenységükkel (Beare, 1998, 191.). Ez a megközelítés megerősítette azt a felfogást, hogy az iskolák egyediek, az egyediség érték, amit fejleszteni érdemes, illetve fejleszteni kell (Bush, 1998), hiszen az oktatási rendszerekben csak az történik, ami az egyes iskolákban történik.

A szervezeti kultúra diagnosztizálására és az ehhez kapcsolódó fejlesztésekre különböző *szervezeti kultúra típusokat* írtak le, amelyeknek az iskolára történő adaptálása is megjelent (Handy, 1976; Quinn, 1986; Golnhofer, 2001; Serfőző–Somogyi, 2004). Az utóbbi évtizedben sokan a szervezeti kultúrát az iskolafejlesztések, az eredményes innovációk egyik legfontosabb dimenziójának tartják. Úgy vélik, hogy a szervezeti kultúra ismerete, megértése köti a fejlesztéseket az iskola valóságához (Bush, 1998; Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 1994). Számos innováció kapcsán szembesültek azzal a szakemberek, hogy az iskola fejlesztésének, a változások menedzselésének világos stratégiáit csak akkor lehet érvényesíteni, ha a szervezeti kultúra kapcsolódik a stratégiákhoz, ha a személyzet aktívan támogatja. Nemcsak empirikus kutatások, hanem mindennapi tapasztalatok is jelzik, hogy szinte nyomtalanul eltűnnek azok az innovációk, amelyek szellemiségével nem tudnak azonosulni az adott iskola pedagógusai, de az ellenkezőjére is találunk példákat, amikor az innováció értékeinek, normáinak elfogadása fenntartotta a fejlesztést, sőt egyedi megoldásokat, továbbfejlesztéseket inspirált.

2.7. Intelligens tanulószervezetek

Az utóbbi egy–másfél évtizedben a szervezet kultúráként való értelmezéséhez szorosan kapcsolódik az a probléma, hogy miként lehet az iskolát olyan *tanulószervezetté fejleszteni*, amely a változó viszonyok közepette képessé válik az öndiagnosztizálásra, önmenedzselésre, folytonos tanulásra és változásra. A tanulószervezet kultúráját – lényegre törő megfogalmazásban – a tanulásra való nyitottság, a tanulással kapcsolatos pozitív attitűd jellemzi (Schein, 1998, 137.).

A tanulás eredményességének növelését igénylő társadalmi, gazdasági és oktatási környezetben rendkívül népszerűvé vált Peter M. Senge (1998) megközelítése a tanulószervezetek sajátosságairól. Véleménye szerint *a tanulószervezetek öt alapelv alapján működnek*, amelyeket három alapvető képességbe ágyazott (aspiráció, párbeszéd, komplexitás).⁶ (Lásd: 6. ábra!)

1. Aspiráció – Közös jövőkép teremtése

A közös jövőkép a szervezetnek a belátható jövőben elérendő kívánatos állapota, amely az egyéni, a személyes jövőképekre épül. Csak akkor működik, ha meghatározása a szervezet valamennyi tagjának részvételével történik, s nem egyszeri, hanem állandó feladatként értelmezik. A kialakításához, meghatározásához kapcsolódó megbeszélések, viták és konfliktusok közben kialakul egy közös nyelv és kultúra is, ami nélkülözhetetlen feltétele a szervezet eredményes működésének.

2. Aspiráció – Személyes kontroll, személyes irányítás

A tanulószervezetben érett, önmegvalósító személyiségekre van szükség, akik folyamatosan törekszenek személyes hatékonyságuk fejlesztésére feladataik elvégzésében és társas kapcsolataikban is.

3. Párbeszéd – Gondolati sémák, minták

Az egyének és a szervezetek működését befolyásolják, hogy adott téma, probléma kapcsán milyen gondolati mintákkal rendelkeznek. Gyakran tanúi lehetünk annak, hogy akár az egyének, akár a szervezetek nem tudnak

⁶ A tanulószervezetekkel és Senge alapelveivel az iskolákhoz kötődően részletesen foglalkozik Szabó, 2011.

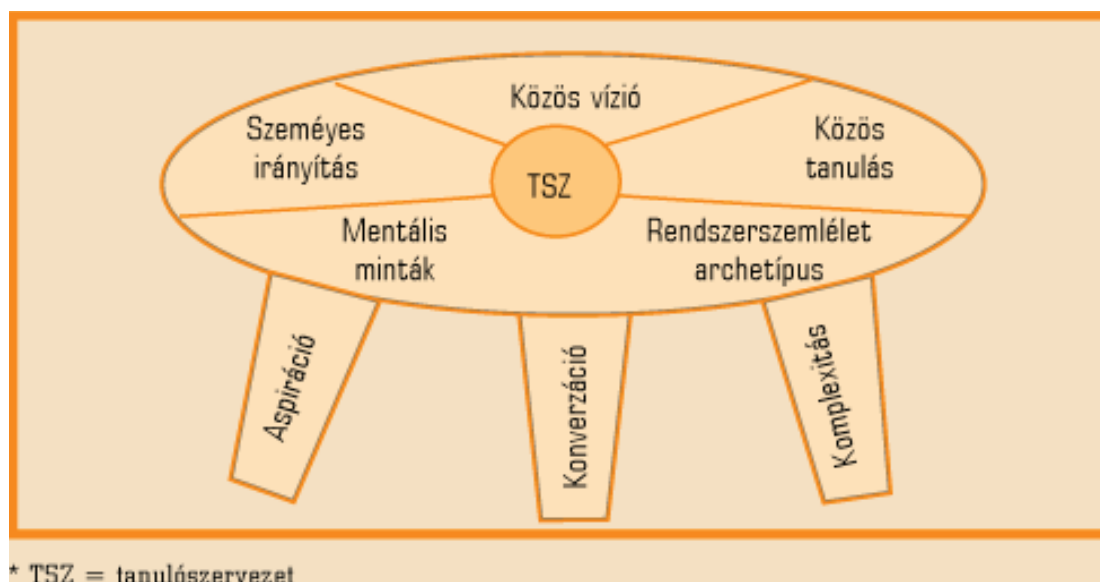
megoldani egy adott problémát, mert nem ismerik fel előzetes tudásukat, gondolati mintáikat. Ez az alapelv arra hívja fel a figyelmet, hogy a változó belső és külső környezetei kihívásokra a szervezet nagyon sok esetben csak akkor tud adekvát választ adni, ha szemléletet vált, amihez szükség van a meglévő gondolati minták felismerésére.

4. Párbeszéd – Közös, együttműködő tanulás

A jól működő tanulószervezetek egyik legfontosabb jellemzője a dialógus, a közös gondolkodás, a közös építkezés, ahol az egyéni gondolatok és vélemények szinergikusan összeadódnak. A párbeszédben kialakul egy közös helyzetértelmezés és akcióprogram, s ez gazdagítja az egyéneket, felgyorsítja az egyének fejlődését és megalapozza a közös jövőkép elérését is.

5. Komplexitás-kezelés – Rendszerben való gondolkodás

Az iskola rendkívül komplex szervezet, amelynek problémáit csak akkor tudjuk megoldani, ha rendszerként kezeljük. A rendszerben való gondolkodás olyan szemléletmódot és fogalmi keretet ad, amely segíthet az összefüggések felfedezésében, és abban, hogy a döntéshozatalnál a hosszabb távú, tovagyrúzó hatásokra figyeljünk. Érdemes arra koncentrálni, hogy cselekedeteinket a mélyben húzóóó lényeges tendenciák, minták és összefüggések ismeretében határozzuk meg.



6. ábra Tanulószervezetek. Forrás: Senge (1998) nyomán Ruzsa, 2007

Bár nem mondhatjuk, hogy a közoktatásban sok, a fenti alapelvek mentén működő iskola létezik, de számos nagy innovációs projekthez kapcsolódóan hazánkban is megjelentek a tanulószervezetek. Sőt a tanulószervezetekhez sok szállal kötődő *iskolahálózatok* is. A tanulás eredményességének növelése érdekében hálózatot alkotó iskolák szakemberei célirányos, tartós fejlesztő-tevékenységekben vesznek részt, amelyek során sajátos gyakorlati tudásukat felhasználva együttesen hoznak létre új, közös pedagógiai és szervezeti tudást. A jövő iskoláiban, szervezeteiben feltehetően egyre nagyobb jelentőségű lesz a *hálózati tanulás*, amelynek részleteire most terjedelmi korlátok miatt nem térek ki.⁷

A fentiekre visszatekintve érzékelhető, hogy az iskola mint szervezet nem azonos a hivatalos dokumentumokban lefektetett célokkal, működési szabályokkal, a személyek közötti kapcsolatokkal. Az iskolai szervezet ennél összetettebb, illetve többféle jelentéssel bír, így mentorként e komplexitást és többretegű jelentést figyelembe véve érdemes „előhívni” a saját szervezetértelmezést, és ennek perspektívájában (is) értelmezni az iskola szervezeti jellegzetességeit, valamint átgondolni, hogy mindezek alapján miképpen lehet eredményesen bevezetni a tanárjelöltet egy adott iskola szervezetébe.

⁷ A hálózati tanulásról, az oktatási hálózatokról részletesen lásd: Szabó, 2011.

3. Bevezetés a szervezetbe és a szervezeti tanulásba

3.1. Szempontok a szervezet megismeréséhez

Az előzőekben a szervezet sokféle megközelítésével ismerkedhetett meg az olvasó, a következőkben egy olyan szempontrendszer kerül bemutatásra, amely elterjedt a szervezet diagnosztizálásban és ehhez kapcsolódóan a szervezetfejlesztések megalapozásában.⁸ A kiválasztott McKinsey-féle modell egyszerű, világos keretet ad arra, hogy egy iskola áttekinthesse működését és megalkossa jövőképét. A szakmai gyakorlaton e szempontrendszer olyan keretet nyújthat, amelyben a mentorok és a tanárjelöltek elhelyezhetik a szervezettel kapcsolatos tapasztalataikat, s ezekre építhetik a különféle szervezet-megközelítésekből merített elemzéseiket, értelmezéseiket, reflexióikat.

A modell a következő dimenziókat ajánlja a szervezet megismerésére, megértésére:

❖ *Közös értékek*

A szervezet alapjait meghatározó hitek, szokások és elvek rendszere.

Fő kérdések: Milyen értékeket fogalmaztak meg? Kik, milyen módon vettek részt a megfogalmazásban? Milyen mértékű, mélységű az értékek elfogadása? Milyen központi hitek, attitűdök vannak jelen az iskolában?

❖ *Stratégia*

Az iskola közép- és hosszú távú tervei az eredményesség növelése érdekében.

Fő kérdések: Hogyan, kiknek a közreműködésével jött létre? Milyen célokat és a célok megvalósulásához szükséges stratégiai akciókat tartalmaz a terv?

❖ *Szervezeti struktúra*

A szervezet formális felépítése.

Fő kérdések: Milyen szervezeti egységek működnek? A munkamegosztás és annak minősége? Melyek a szabályozás sajátosságai? Milyen alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyok vannak? Centralizáltak vagy decentralizáltak döntési folyamatok?

❖ *Rendszerek*

Az iskola alaptevékenységére (nevelés, oktatás) jellemző folyamatok rendszere és leírása.

Fő kérdések: A neveléssel kapcsolatos célokat milyen tevékenységekkel kívánják elérni? A különböző tevékenységek hogyan épülnek egymásra?

❖ *Munkatársak*

Az iskolában dolgozó emberek és a velük való foglalkozás.

Fő kérdések: Hányan és milyen munkakörökben dolgoznak az iskolában? Beállítottságuk, attitűdjük a szervezettel kapcsolatban? Mi jellemzi az emberi erőforrás menedzselését?

❖ *Stílus*

Kulturális stílus, a szervezet menedzselése a célok elérése érdekében.

Fő kérdések: A szervezet miképpen hat a dolgozókra? Milyen a vezetőség, a vezető stílusa? Milyen belső és külső tényezők hatnak a vezető eredményességére? Hogyan látja a szervezetet a külvilág?

❖ *Készségek*

A szervezet rendelkezésére álló egyéni képességek, készségek, illetve a szervezet képességei.

Fő kérdések: Milyen képességek állnak rendelkezésre a szervezet fejlesztése szempontjából? Milyen kihasználatlan képességek vannak?

A fenti szempontokon túl más megközelítési lehetőségek is adóttak, amelyek részben abból fakadnak, hogy a tanárjelöltek a szervezetnek mely aspektusaira figyelnek fel a gyakorlaton, részben abból, hogy a mentor milyen szervezeti értelmezéseket tart fontosnak a tanárjelölt szakmai fejlesztése szempontjából. Előfordulhat, hogy egy iskolában kiemelt fontosságot tulajdonítanak a tanulószervezetté fejlődésnek. Ebben az esetben hasznosabb a tanulószervezet Senge által leírt jellemzői mentén értelmezni a tanárjelölt szervezeti tapasztalatait.

⁸ McKinsey 7S-modelljéről van szó, amelyet a Comenius I. során is alkalmaztak, és számos hazai vállalatnál is.

3.2. Tanulási megfontolások

A mentor alapfeladata, hogy támogassa a tanárjelölt szakmai fejlődését az adott közösségen, a speciális helyi kontextuson belül. A folyamatos szakmai fejlődés részeként kezelt egyéni szakmai gyakorlat kezdetén a tanárjelölt a mentorral együttműködve elkészíti *egyéni fejlődési tervét*, amelyből nem hiányozhat a szervezettel kapcsolatos kompetencia fejlesztése sem. Ennek tartalmát többek között meghatározza, hogy a tanárjelölt milyen előzetes tudással rendelkezik az iskoláról mint szervezetről, hogy a tanárjelöltnek melyek a hangsúlyos személyes céljai e téren, hogy milyen elvárások vannak e kompetencia fejlesztése kapcsán, hogy az adott iskola milyen lehetőségeket jelent a szervezettel kapcsolatos tanulásra, és a mentornak milyen elképzelései vannak a tanárjelölt támogatására.

Mentorként készülve a szakmai gyakorlatra át kell gondolni és az egyéni fejlődési terv kidolgozása során a tanárjelölttel meg kell beszélni, hogy az iskolába mint szervezetbe való szocializációnak *milyen irányai, módjai* lennének a leginkább eredményesek. A döntések kapcsán több szempontot is hasznos figyelembe venni. A következőkben ezek közül néhány megfontolandó megközelítéssel, szemponttal foglalkozom.

A. A tanárjelölt előzetes ismereteinek, attitűdjeinek megismerése, előhívása

A tanárképzésben a pszichológiai és a pedagógiai tanegységek kapcsán is megjelenik az iskola mint szervezet téma, s a különböző iskolalátogatások során is tapasztalatokat szerezhettek a tanárjelöltek az iskola szervezetről. Ugyanakkor gyakori tapasztalat, hogy a szervezeti aspektus addig nem kelti fel a hallgatók érdeklődést, amíg nem szembesülnek saját gyakorlatukban a szervezetben való eligazodás kisebb-nagyobb problémáival, főként a jogi helyzetüket és az adminisztratív teendőiket érintő kérdésekkel. A mentornak számolni kell azzal a ténnyel, hogy e téren különösen változatos ismeretekkel és attitűdökkel érkeznek a gyakorlatra a tanárjelöltek. Ezek megismerésére jó alkalom lehet *az iskola bejárása* közbeni kötetlen beszélgetés, *az egyéni fejlődési terv megbeszélése*, s ezeken túl hasznos információkkal szolgálhat *a tanárjelölt portfóliója*.

B. A szervezettel kapcsolatos tudásmegosztás

A mentornak a szervezettel kapcsolatos tudás megosztásában többféle lehetősége nyílik. Egyrészt hagyományos módon, tudásbirtoklóként megoszthatja az iskolai szervezettel kapcsolatos tudását a tanárjelölttel. Ez a *vertikális tanulás* alapvetően *a tanárjelölt informálása* az iskola működését meghatározó törvényi háttérről, alapidokumentumokról, az intézményi stratégiáról, minőségirányításról stb. (Lásd a keretes írást!) A tanárjelöltnek ez a tanítása, tanulása az iskolába lépéskor a legfontosabb információk átadására szorítkozhat, s a gyakorlat során a tanárjelölt igényei alapján rugalmas formában gazdagodhatnak az információk és az információszerezés módjai. Például részvétel a tantestületi értekezleteken, bekapcsolódás az iskola kommunikációs hálójába, belső továbbképzésekbe.

Ajánlás az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek megismerésére:

- az intézmény működését meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttér, a fenntartói irányítás dokumentumainak megismerése;
- az iskola szervezeti felépítése, működési rendje (SzMSz, házirend stb.);
- az iskola pedagógiai programjának, a fejlesztési irányoknak, a pályázatoknak, a szakmai munka tervezésének az adott tanévre vonatkozó elemei;
- az intézmény minőségirányítási rendszere, a szakmai munka hatékonyságának helyi mutatói (országos kompetenciamérések eredményei, belső mérések, vizsgarendszer, továbbtanulás) és ezek összefüggései a terület társadalmi közegének jellemzőivel;
- az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolata, az együttműködés formái (iskolaszék, szülői munkaközösség, gazdálkodó szervezetek, az iskola és a munka világa);
- támogató, segítő rendszerek, szakmák megismerése (például nevelési tanácsadó, pedagógiai és gyermekvédelmi szakszolgálatok, a gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus, a helyi és regionális szakmai szervezetek iskolával kapcsolatos munkájának, iskolával való együttműködési formáinak megismerése). (Ajánlás, 2009)

Másrészt e vertikális tanulás mellett az iskolai gyakorlatban keletkező szervezeti tudás cseréjére kerülhet sor a mentor és a tanárjelölt együttműködésében, valamint az iskolai horizontális tanulásba való bekapcsolódásban. A mentor támogathatja a tanárjelölt „beilleszkedését” a különböző belső és külső horizontális tanulási formákba, például belső műhelymunkákba, csoportmunkákba, minőségi körökbe, pályázati és projektteamekbe, külső szakmai egyesületek munkájába, innovációs hálókbá, kistérségi együttműködésbe, minőségi klubokba.⁹ A tanárjelölt bekerülhet olyan gyakorlati közösségekbe, ahol másokkal való együttműködés során lehetőség nyílik a szervezettel kapcsolatos explicit és rejtett tudásának gazdagítására és a szervezeti tanulás (tudásmegosztás és tudásmenedzsment) átélésére.

Mind a vertikális, mind a horizontális tanulás esetében érdemes ügyelni arra, hogy a mentor támogatása ne eredményezzen túlterhelést, ne fokozza a tanárjelöltben meglévő szorongást, hanem a tanárjelölt igényeinek, szükségleteinek felismerése alapján járuljon hozzá az adaptív tanuláshoz és szakmai fejlődéshez.

C. Problémaközpontú, élményszerű tanulás

Életszerű problémák és életszerű szituációk! A tanulásnak e két fontos alapfeltétele adott a szakmai gyakorlaton az iskolai szervezettel kapcsolatban is, hiszen a tanárjelöltek munkájuk során *mindennapi élményként jelenik meg az iskola mint szervezet*. Bár nem biztos, hogy tudnak erről! A mentornak milyen feladatai lehetnek, hogy ezekből a tudatos és kevésbé tudatos tapasztalatokból, élményekből a tanárjelöltek megkonstruálják személyes tudásukat az iskola szervezetéről?

A mentor reflektálhat a tanárjelölt napi tevékenységében megjelenő szervezeti témákra, problémákra. Tudatosíthatja a problémát, és különféle módon segítheti a tanárjelöltet a probléma megoldásában, így például a tanárjelölt tevékenységének értelmezésével, értékelésével, információkkal, a probléma jellegéhez kapcsolódóan a tények alapos vizsgálatával, a probléma több szempontú körüljárásával, megfelelő kontextusba helyezésével, az összefüggések meglátásának elősegítésével, a kritikai gondolkodásra való ösztönzéssel, az alternatív megoldások keresésével, az együttműködésre való buzdítással, a támogató légkör megteremtésével és fenntartásával.

A problémaközpontú szakmai gyakorlat fontos szerepet tölt be a szervezettel kapcsolatos területen is az elméleti és a gyakorlati tudás integrálásában, a tanárjelölt nézeteinek felszínre hozásában s átalakításában. Hozzájárulhat a tanárjelölt problémamegoldó és önszabályozó képességének fejlődéséhez is. Felkeltheti a tanárjelölt érdeklődését az iskolai szervezet elméleti kérdései iránt, hiszen szembesülhet azzal, hogy a problémák megbeszélése során segítségére voltak elméleti ismeretek is. Mindemellett rendkívül fontos, hogy pozitív hatást gyakorolhat a tanárjelölt szakmai gyakorlattal kapcsolatos érzéseire, érzelmeire, véleményére, elégedettségére. Ezek a sikerek azonban nem mindig jelennek meg a valóságban, ti. az ilyen jellegű *tapasztalati tanulás eredményessége* a tanárjelölt hajlandóságán, a reflexió és a mentorral folytatott párbeszéd minőségén múlik (Tillema, 1993, id. Kimmel, 2007).

D. A reflektivitás támogatása

A szakmai gyakorlatot reflektív gyakorlatnak tekintjük, hiszen a tanárjelölt tapasztalatszerzését átszövi, követi a mentor reflexiója és a tanárjelölt önreflexiója. Változatos formákban, módszerekben jelenhetnek meg a reflexiók: szóbeli, írásos; egyéni, csoportos; strukturált, kevésbé strukturált módszerek. A tanárképzésben egyre inkább érvényesül a reflektív szemlélet, így a szakmai gyakorlatra érkező tanárjelöltektől feltehetően nem idegen a reflektív gyakorlat sem. Ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a szakmai gyakorlatra érkező tanárjelölteknek néhány kivételtől eltekintve nincs az iskolai szervezettel kapcsolatban tanárként megélt tapasztalata. Ez részben azt igényli, hogy mentor teremtsen tapasztalatszerzési lehetőségeket a szervezettel kapcsolatban, részben az aktív odafigyelés és a szükséges reflexiók mellett ösztönözze a tanárjelöltet e téren is tapasztalatainak és önreflexióinak rögzítésére.¹⁰

⁹ A 21. századi tanulási környezetéről, a vertikális és a horizontális tanulásról a hazai közoktatási intézményekben: Setényi, 2009.

¹⁰ A kötet több tanulmányában foglalkoznak a reflexív gondolkodással, a reflektív szemlélettel és gyakorlattal, ezért itt csak a szervezeti tapasztalat kapcsán térek ki néhány kérdésre.

Gyakorlati tapasztalatok arra utalnak, hogy eredményesen alkalmazható a tapasztalatok tudatosításában és az önreflexió ösztönzésében a *tanulási napló*. A naplóban a tanárjelölt leírhatja, hogy milyen feladatai, tevékenységei voltak, mit tudott könnyen megoldani, mi az, ami nehézségeket okozott neki, milyen tervei vannak a megoldásra, a szakmai szocializációban való továbblépésre. Az I. számú mellékletben található egy javaslat a reflektív napló készítésére. A tanulási napló formáját, a bejegyzések gyakoriságát, tartalmi elemeit érdemes a tanárjelöltekkel közösen kialakítani. Mindenképpen sort kell keríteni a naplóban leírtak értelmezésére a mentor és a tanárjelölt közötti párbeszéd keretei között, esetleg rövid írásos észrevételt is tehet a mentor. A napló bekerülhet a tanárjelölt portfóliójába. S része lehet az adott iskola szervezeti emlékezetének is!

A témának még számos részkérdését lehetne elemezni, értelmezni, de remélem, hogy a hiátusok ellenére mindvégig érzékelhető volt, hogy a szervezet megismerése, megértése, illetve a szervezeti tanulás fontos szerepet tölt be a tanárjelöltek szakmai fejlődésének támogatásában.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ajánlás (2009) a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatás> (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- BALÁZS Éva (szerk.) (1998/a): *Oktatásmenedzsment. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból*. OKKER, Budapest.
- BEARE, H. – CALDWELL, B.J. – MILLIKAN, R.M. (1998): *Az iskolai kultúra fejlesztése*. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból*. OKKER, Budapest, 189–214.
- BUSH, T. (1998): *Organizational Culture and Strategic Management*. In: Middlewood, D. – Lumby, P. (eds.): *Strategic Management in Schools and Colleges*. Chapman, P. Publ., London.
- COOMBS, Ph.H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ Judit (1999): *Szervezetelmélet*. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged.
- Csapó Judit – Csécsesi Béla (1999): *Az iskola szervezeti kultúrája*. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged.
- Csepeli György – Hegedűs T. András – Kozma Tamás (1976): *Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): *A tanuló tanár*. Iskolakultúra, 6–7. sz. 76–80. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_076-080.pdf (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- FALUS Iván (2004): *A pedagógusképzés vége*. *Educatio*, 3. sz. 359–374. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf> (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- FALUS Iván (2009): *Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírására*. http://www.google.hu/search?hl=hu&biw=1024&bih=610&noj=1&q=%22Falus%2C+T%C3%81MOP+4.1.3.%2C+2009%22&oq=%22Falus%2C+T%C3%81MOP+4.1.3.%2C+2009%22&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=6842617175110171010101013531147310.1.4.1 (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- FRENCH, W. L. – BELL, C. H. jr. (1999): *Organization Development. Behavioural Science Interventions for Organization Improvement*. Prentice-Hall Int. Inc. (Részlet magyar nyelven: <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/szervezetfejlesztés> (Ford. Tóth Béla)
- FULLAN, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- GOLNHOFER Erzsébet (2001): *Oktatásmenedzsment*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 177–190.
- GOLNHOFER Erzsébet (2006): *Szervezeti kultúra*. In: M. Nádasi Mária (sor.szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. 6. kötet (szerk. Golnhofér E.). <http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf> (Letöltés: 2011. 06. 05.)
- HALÁSZ GÁBOR (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.

- HALÁSZ Gábor (2006): *Tanuló szervezet eredményes oktatás*. Összefoglaló záró előadás a 14. Lillafüredi Közoktatási Konferencián. http://halaszg.ofi.hu/download/lillafured_2006.htm (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- HANDY, Ch. (1976): *Understanding Organizations*. Penguin Books Ltd., London.
- HANSON, E. M. (1998): *Szituációelmélet*. In: Balázs Éva /szerk./ (1998): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest. 115–137. Lásd még: <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/szituacio-elmelet>
- HARGREAVES, A. (1996): *Changing Teachers, Changing Times*. Cassell, London.
- KÁLMÁN Orsolya (2010): *Reflektív napló készítése*. ELTE PPK neveléstudományi Intézet, Budapest. Kézirat.
- KELLY, A. – GRIMES, Th. (1993): *A menedzsment elvei*. ACCA Hungary Kft., Budapest.
- KIMMEL Magdolna (2007): *A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben*. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45.
- KOTSCHY Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Iskolakultúra*, 3. sz. 371–378. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=76 (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- MACGILCHRIST, B. – MYERS, K. – REED, J. (1997): *The Intelligent School*. Paul Chapman Publ., London.
- McKinsey 7 S-modellje és alkalmazási lehetősége a nyitott önértékelés (COMENIUS 2000 I. intézményi modell) során. <http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/minosegirnnyitas/modszerek/7Smoodell1.htm> (Letöltés: 2011. 06. 06.)
- MORGAN, G. (1998): *Érdekek, konfliktus és hatalom*. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest. 29–87.
- NOVÁK Imre (2005): *Mit tanul a pályakezdő?* *Mentor*, 7–8. sz. <http://www.mentormagazin.hu/index.php?rova t=cikkek&mu=165&szerzo=9> (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- RUZSA Ágota (2007): *A tanulószervezet és a nem formális tanulás*. Új Pedagógiai Szemle, 3–4. sz. 24–36. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ko-Ruzsa-Tanuloszervezet.html> (Letöltés: 2011. 06. 05.)
- QUICKE, J. (2000): *A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society*. In: *Educational Management and Administration*, 3. 299–317.
- SCHEIN, E. H. (1998): *A tanuló kultúra*. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest. 137–146.
- SENGE, M. P. (1998): *Az Ötödik alapelv*. HVG Kiadó, Budapest.
- SERFŐZŐ Mónika – SOMOGYI Mónika (2004): *Az iskola mint szervezet*. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 451–471.
- SERGIOVANNI, T. J. (1994): *Organizations or communities: Changing the metaphor changes the theory*. In: *Educational Administration Quarterly*, 214–226.
- SETÉNYI János (1999): *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Raabe Klett Kiadó, Budapest.
- SETÉNYI János (2009): *21. századi tanulási környezet*. OFI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/21-szazadi-tanulasi> (Letöltés: 2011. 06. 05.)
- SZABÓ Mária (2011): *Iskola, hálózat, tanulás*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest. (Megjelenés alatt)
- SZIVÁK Judit (1999): *A kezdő pedagógus*. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–14. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/1999/4/1999-4.pdf> (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- SZIVÁK Judit (2003): *A kezdő pedagógus*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 490–512.
- Tanári mesterképzési szak. 4. számú melléklet a 15/2006. (IV.3.) OM rendelethez. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Letöltés: 2011. 05. 31.)
- TÓTH Béla (é.n.): *Nevelési-oktatási modellek és szervezeti modellek*. In: Baráth Tibor – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Oktatási rendszer és iskolaszervezet*. Közoktatási menedzser I. Okker, Budapest. 61–120.
- VAJDA Zsuzsanna (1997): *Maslow, Abraham Harold*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 428–429. http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:Maslow (Letöltés: 2011. 06. 04.)

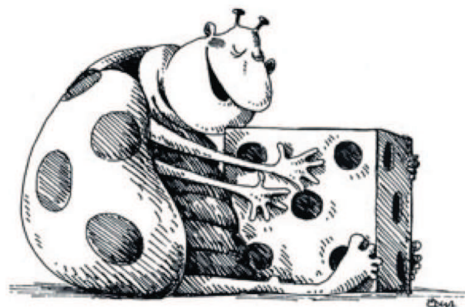
WATSON, J. K. P. (1994): *History of School Administration*. In: Posleithwaite, T. N.–Husen, T. (eds.): *Educational Encyclopedia*. Pergamon, Exeter. 5159 –5169.

Melléklet

Reflektív tanulási napló készítése¹¹

Hogyan segíti a tanulást, fejlődést a napló készítése?

- ❖ Fejleszti a kritikai gondolkodást és a kérdező attitűdöt.
- ❖ Segíti a tanulási folyamat megértését, követését.
- ❖ Fejleszti a szakmai gyakorlatot és a szakmai énképet.
- ❖ A tapasztalatokat és a szakmai célokat párbeszédbe hozza.
- ❖ Növeli az aktív részvételt és a személyes felelősséget a tanulásban.
- ❖ Fejleszti az önértékelést.
- ❖ Segíti az intuitív megértést, kreativitást.
- ❖ „Alternatív hangot” ad azoknak, akik másképp nehezebben fejezik ki magukat.



Mikor kezdjem el, és mikor írok naplót?

- ❖ Minél hamarabb érdemes elkezdni, már akár a tájékoztatóról is érdemes feljegyezni a legfontosabb benyomásokat, élményeket.
- ❖ A legjobb még aznap, amíg „élők” az élmények és a tapasztalatok.
- ❖ A dátumokat ne felejtse el rögzíteni!

Mire figyeljünk feltétlenül a naplóírás közben?

- ❖ Mindenféleképpen abból érdemes kiindulni, hogy számodra mik a fontos tapasztalatok: milyen megfigyeléseket tettél az iskoláról, tanár(okról), gyerekekről, milyen benyomásaid voltak, s hogy az adott napnak mik voltak a számodra legfontosabb történései, eseményei. Különösen figyelj azokra az eseményekre, szituációkra, ahol aktívan, mint tanár vagy jelen a szituációban!
- ❖ A naplóírás során szükségszerűen válogatsz az események közt. Ezután a megtalált, számodra fontos pedagógiai és szervezeti szituációkat minél komplexebben próbáld leírni: kik a szereplői, mi történik, milyen a szituáció, milyen érzelmeket élsz át, mire gondoltál! Bármilyen fontos kérdést, szempontot írd le! (További ötletek: Mit akartál? Milyen esemény történt, ami meglepett? Miért?...)
- ❖ Különösen érdemes figyelni a problémaszituációkra, olyan helyzetekre, amelyekben dilemmáid voltak vagy éppen csak elbizonytalanodtál, csakúgy, mint azokra a szituációkra, amelyekben igazán sikeresnek, eredményesnek érezted magad.
- ❖ Nem a szituációk teljes körű leírására érdemes törekedni, hanem a „hasznos” leírásokra, tehát a pedagógiai és szervezeti szempontokból releváns elemeket, szempontokat igyekezz rögzíteni!
- ❖ A napló csakis a Te tapasztalataidat és személyes élményeidet rögzíti, tehát bátran válassz neked tetsző naplóírási módszereket, stílust!

Hogyan érdemes naplót írni?

- ❖ A naplóírás a személyes szakmai és tanulási utad megőrzését, támogatását és az események újragondolását segíti elő, ezért a két legfontosabb dolog, hogy személyes legyen és az iskolában töltött szakmai életedről szóljon.

¹¹ Köszönöm Kálmán Orsolyának (ELTE PPK), hogy rendelkezésünkre bocsátotta a reflektív napló készítését segítő anyagot. A pedagógiai asszisztensek számára készült írást néhány helyen kiegészítettem szervezeti aspektussal.

- ❖ Érdemes olyan füzetet használni, amit két részre tudsz osztani: az egyik oldalon rögzítheted az eseményeket, történeteket, akkori érzéseidet, gondolataidat, a másik oldalon pedig helyet hagyhatsz utólagos megjegyzéseidnek, gondolataidnak, a későbbi megbeszélések alapján támadó újabb észrevételeidnek.
- ❖ Nyugodtan írhat sz kézzel (persze igyekezz olvashatóan), hiszen így sokkal könnyebb – akár az iskolában pihenve is – naplót írni.
- ❖ A naplóban használhatsz színeket, ábrákat, speciális jelöléseket, bármit, amit fontosnak tartasz.

Mi lesz a napló sorsa? Kik fogják olvasni?

- ❖ A napló elsődleges olvasója Te magad vagy! Fontos, hogy újraolvasd majd a félév során, s egyébként is, mint minden napló, az egész szakmai pályád során újra- és újraolvasható és -gondolható.
- ❖ A naplók feljegyzéseiből kiindulva fogjuk megbeszélni azokat a pedagógiai és szervezeti szituációkat, történeteket, problémákat és sikereket, melyek veletek történtek a szakmai gyakorlat során.
- ❖ A naplót a félév során néhány olyan társad és kollégád olvashatja majd el, akikben megbízol, s szívesen megmutatod nekik, s én tanárként (mentorként) segítve a szakmai értelmezéseket, reflektálásokat.
- ❖ Ha van olyan része a naplódnak, ami csak rád tartozik, akkor kérlek, fedd le egy lappal, s azt a részt senki nem fogja megnézni rajtad kívül.