



MISKOLCI
E G Y E T E M
UNIVERSITY OF MISKOLC

Iskolai kommunikáció az igazgató és a tandestület között

Döme Zsuzsanna

Közoktatási vezető, MA

Konzulens

Jaskóné dr. Gácsi Mária
főiskolai docens

Miskolci Egyetem BTK, Tanárképző Intézet

**Miskolc
2017**

Tartalom

Tartalom.....	2
I. Bevezetés.....	2
II. Az iskolai kommunikáció.....	7
A professzionális iskolai kommunikáció.....	8
Az ITK hatása a kommunikációs szokásokra.....	11
III. Az iskolai kommunikáció szereplői.....	18
Az igazgató.....	18
A vezetői kommunikáció osztályozása.....	23
Tanári közösségek és fórumaik.....	24
A vezető és a tantestület kommunikációja.....	25
Egy fontos fórum: az értekezlet.....	28
Példák iskolai kommunikációs helyzetekre.....	35
IV. Záró gondolatok.....	38
V. Felhasznált irodalom.....	40

I. Bevezetés

Az információáramlás kiemelt szerepet játszik az iskola és valamennyi szereplője életében. A vezetői munka pedig 63–75 százalékban kommunikáció.¹ Ez az adat (egy amerikai kutatás eredménye) jól mutatja mennyire fontos, hogy a vezető otthonosan mozogjon a kommunikáció világában. Az iskola wittgeinsteini értelemben „nyelvjátszékközösség”, ahol speciális kommunikációs szabályok érvényesülnek, miközben (ideális esetben folyamatosan) együttműködik a szülőkkel, a diákokkal, más iskolákkal, különféle intézményekkel, a felsőoktatási intézményekkel és hallgatóikkal, a fenntartóval, sőt, a szakmai diskurzusban is részt vesz.

A pedagógusképzés gyakorlatába mostanra beépült a pedagógiai kommunikáció fogalma és a kommunikációs elméletek ismeretei. A pedagógiai kommunikáció tágabb értelemben minden pedagógiai célnak alávetett, szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció, ami az intézményhez kötődik. Szűkebb értelemben a tanórai interakciókra és a szülőkkel (családdal) való kapcsolattartásra fókuszál. Tervezett, tudatos kommunikációra van szükség a tanórán kívül, a tantestületi együttműködés során is.

Ez a pályán eltöltött évek tapasztalata alapján a tantestületen belül jellemző egyenrangú, illetve felettesi viszonyokban ugyanolyan fontos és gyakran jóval nehezebb feladat, mint a diákok között. Munkámban a tantestület (pedagógusok és a vezetőség) egymás közötti kommunikációjára koncentráltam.

Természetesen a kommunikáció módját, formáit, stílusát az intézménynek megfelelő szerepek nagyrészt megszabják, a szereplők pedig pedagógiai (vagy vezetői-, projekt- és fejlesztési, stb.) célokat valósítanak meg. Mind tapasztaljuk persze, hogy a tantestület mint informális terep szintén nagyban befolyásolja a tanórai hatékonyságot. A „Nem mertem mondani neki, tudod, hogy nem kedvel amúgy sem” -féle mondatoktól a „Már megint én tudom meg utoljára” vagy a „Nem értékelnek” érzésekig sok mindent megelőzhet a megfelelő információáramlás, amihez megfelelő kommunikációs stratégiák, módszerek, tervezett, szakmai kommunikáció szükséges. Az intézményi sajátosságoknak megfelelő, hatékony kom-

¹ Iván Zsuzsanna (2000): *A kommunikáció szerepe az iskola irányításában*. Iskolakultúra 9.sz. 3.

munkációs fórumok, csatornák kialakításában és működtetésében a tantestületnek és a vezetőségnek egyaránt nagy felelőssége van. Engem elsősorban az IKT lehetőségek kihasználása és kihasználatlansága foglalkoztat, szerettem volna tágabb képet kapni arról, hogy egy olyan egyszerű online megoldás, mint a közösen szerkesztett dokumentum, mennyire jellemző a tanárok mindennapos gyakorlatában.

A tanárok egymás közötti kommunikációja fejleszthető és erre számos lehetőséget kapott és kap a gyakorló pedagógus is: a különféle képzések (egyéni és a saját iskolában szervezett tréningek), külső szakemberekkel történő együttműködések jó alkalmak a kommunikációs technikák tudatosítására, újak megismerésére, kipróbálására és visszajelzések szerzésére.

A vezető számára elengedhetetlen a céljai eléréséhez, hogy megfelelő ismerettel rendelkezzen az eredményes kommunikációhoz. Ismernie és meg kell tudni felelnie a hivatalos elvárásoknak, alkalmaznia kell a vezetéselméletek széles körét, a (szociál)pszichológiai modelleket, módszereket, a professzionális kommunikáció tapasztalati anyagát.

Az iskolavezetésnek ráadásul nem csak érdeke, hanem ma már számon kért feladata, hogy megfelelő intézményi kommunikációs környezetet teremtsen.² Egy e-learning képzés az iskola pedagógusainak, vagy más iskolákkal közös projektek módszertani haszna például nem aknázható ki, ha az iskolavezetés nem építi be az intézményi tapasztalatokba, vagy maga nem alkalmazza azt, amit a pedagógusoktól elvár. Tapasztalatom szerint ez gyakori probléma a mai iskolákban. Sokszor a megfelelő fórum, vagy az idő hiányzik, de az IKT eszközök használatával kapcsolatban a gyakorlat, a megfelelő tudás is.

Munkámban ezért foglalkozom a tantestületi kommunikációt érintő IKT kompetenciákkal és az ezeket vizsgáló fontosabb hazai és nemzetközi kutatásokkal.

A téma legfontosabb alapfogalmainak és vonatkozó elméleteinek áttekintése után megvizsgálom az igazgató kommunikációs partnereinek körét, és a pedagógusok és vezetőség kooperációjára koncentrálva konkrét eseteken és saját kutatásomon keresztül elemzem az interakcióban felmerülő nehézségeket, illetve az információs és kommunikációs technológiák (IKT) integrálását a tantestület együttműködésében.

² Az Oktatási Hivatal által kiadott 2016-os Önértékelési Kézikönyv

Az elemzett esetek és példák megfigyeléseimből és egy saját, nem reprezentatív kérdőíves felmérésből származnak. (5. számú melléklet) A kutatás során a tantestület egymás közötti kommunikációjával kapcsolatban egyrészt arra kerestem a választ, hogy mennyire elterjedt, bevett forma a szakmai együttműködésben, azaz az iskolai információáramlásban az elektronikus levél, illetve néhány más, egyszerű IKT megoldás.

A térben és időben kötetlenebb munkaformák kialakítására a jelenkori munkahelyek nagy hangsúlyt fektetnek. Szerettem volna megtudni, hogy mennyiben megalapozott az a feltevés, miszerint ez az iskolákban még kevésbé jellemző szemlélet.

A kérdőív második része az értekezletet mint a tanárok és az iskolavezetés fontos közös fórumát járta körbe. Itt arra voltam kíváncsi elsősorban, hogy a kötelező értekezletek mellett mennyire gyakoriak az ilyen jellegű szakmai találkozók, összekapcsolódnak-e IKT megoldásokkal (elektronikus emlékeztető készül-e például), illetve hogyan értékelik az értekezletet a tanárok kommunikációs szempontból. Feltételeztem, hogy ahogy az én iskolámban, elsősorban az igazgató és az iskola vezetése tartja a szakmai megbeszéléseket, ahol nem mindenki kap célzottan lehetőséget a megnyilvánulásra, de hipotézisem alapján legtöbbször nem is szeretne. Nem kívántam feltárni a mögöttes dimenziókat, csak azt, hogy jellemző-e más iskolában hasonló és lenne-e igény a tanárok részéről nagyobb szerepvállalásra ezen a területen.

Tapasztalataimat egy sok tekintetben, egyedülálló intézményben, a Dr. Ámbédkar Iskolában töltött évek során szereztem tanárként (2008-tól), illetve a vezetőség tagjaként (2012-2015). A Dr. Ámbédkar Iskola Borsod-Abaúj-Zemplén megyében működik, a leghátrányosabb helyzetűek számára kínálja szolgáltatásait második (illetve sokadik) esély típusú gimnáziumként. Az intézményre a settlement jellegű egyházak hozzáállása jellemző: a célcsoport lakóhelyéhez közel (falvakban, romatelepeken) nyitotta meg iskoláit.³ A középfokú oktatás teljes hiánya tapasztalható ezeken a szegregált, mélyszegénységben élőket fogságban tartó cigánytelepeken. Iskolánk a cigányok integrációját kívánja elősegíteni. Olyan területeken szervez felzárkóztató, nappali, esti gimnáziumi és szakiskolai képzést, ahol az érettségizettek aránya az 1%-ot sem éri el. A szolgáltatások természetesen a nem cigány

³ Ózd-Sajóvárkony, Velence telep, Hegymeg, Mátraverebély, Alsózsolca, Sajókaza-Sólyomtelep, Miskolc. A Dzsaj Bhím Triratna Buddhista Közösség jelenleg a három utóbbi településen működtet gimnáziumot.

környezetre is vonzerőt gyakorolnak, s értékes kapcsolatok épülnek a szegregált közösségek körül. A Gimnázium 2007 óta van jelen Borsod megyében.⁴

Ennyire speciális és ilyen speciális feladatokra vállalkozó intézmény munkatársaként talán meglepő, hogy a vezetői kommunikációt, azaz egy általános, bármelyik/mindegyik iskolát érintő kérdést (annak egyes vonatkozásait) szeretném körbejárni. Tapasztalataim alapján mégis úgy gondolom, ez az a téma, amelyről még ma is nagyon kevés konkrét kutatás és eredmény érhető el, ugyanakkor áthatja az iskola egész életét és kihat a működés eredményességére, hogy mi jellemzi (milyen fokú kulturáltság) az intézményi kommunikációt. Átéltve azokat a helyzeteket, mikor a pedagógusok nem tudják megoldani vagy megosztani konfliktusaikat, mert győz a tekintély vagy hiányoznak a megoldást segítő kommunikációs módszerek, minták, alapvető vezetői felelősségnek tartom a témában való elmélyülést.

⁴ Bővebben a Dr Ámbédkar Gimnáziumról: [Www. ambedkar.hu](http://www.ambedkar.hu)

II. Az iskolai kommunikáció

A kommunikáció sokféleképpen megragadható. Legmegfelelőbb talán az információelméleti megközelítés, ami alapján kommunikáció minden, amelyben információ továbbítása történik, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben vagy a jelek milyen rendszerében, kódjában fejeződik ki. Így kommunikáció a gépekben és gépi rendszerekben továbbadott információ is!⁵

Az általános kommunikációs elméletek az iskolai viszonyokban is helytállóak. Grice az eredményes és hatékony kommunikáció lényege az együttműködés, mikor a közlő és a befogadó egyaránt bízik a közlés érvényes információs tartalmában. Kiemelésében az információ mennyisége, hitelessége, relevanciája és megfogalmazási módja befolyásolja a hatékony befogadást.⁶

A korábbi megközelítések az iskolai légkör alatt az iskolák belső világát, azaz az egyének által észlelt belső sajátosságokkal és az iskolával kapcsolatos attitűdöket, érzéseket értették.

A kilencvenes években Kozéki Béla nevéhez fűződik az iskolaethosz fogalmának megalkotása,⁷ ami az iskolára jellemző egyéni szellemiséget, értékrendet jelenti, ami áthatja a teljes nevelői hatásrendszert. Manapság erőteljesen érvényesül az a felfogás, amelyik az iskola világát az eredményességéhez kötve vizsgálja.⁸

Oktatásmenedzsment szempontból egyre nagyobb figyelmet kap a kommunikáció. A XX. században induló kommunikáció-kutatás és a későbbiekben jelentkező pozitivista nézetek,⁹ szemantikai kutatások még a formalizálhatóságból indultak ki és a beszéd nyelvtani, a nyelv formai oldalára helyezték a hangsúlyt, majd a hetvenes évek második felében Magyarországon is elkezdődött az informális tényezők vizsgálata is.¹⁰

⁵ Buda Béla (2002): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest. 16.

⁶ Grice, H.P (1947): *Jelentés*. In: Pléh Csaba, Siklaci István, Tretyényi Tamás (1997. szerk.): *Nyelv, kommunikáció, jelentés*. Osiris. Budapest. 210-238.

⁷ Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest

⁸ Egy iskola eredményessége több dimenzió mentén mérhető, nincs konszenzus. Egy 2001-es kutatás az iskolai eredményességét a vezetők válasza alapján vizsgálta. Eszerint az iskolák jól teljesítenek. (1.sz. melléklet) Más mérések (Pisa) mint tudjuk, mást mutatnak.

⁹ Leibniz, majd Rudolf Carnap

¹⁰ Halpin és Croft intézményi klíma vizsgálatai után Csapó Judit, Csécsi Béla szervezeti kultúra kutatásai.

A professzionális iskolai kommunikáció

A professzionális iskolai kommunikáció alapfogalmai az empátia, elfogadás, és kongruencia. Ezáltal eredményesebbé teszi a pedagógiai beavatkozásokat, az iskolai folyamatok szervezését, a partnerekkel (diákok, kollégák, szülők, külső partnerek) való megfelelő kapcsolat kialakítását.

A tudatos kommunikáció a metakommunikáció tudatos használatát is magába foglalja, illetve azt, hogy az iskolai szereplő tisztában van a gyakori kommunikációs hibákkal és a hatékony kommunikációt segítő technikákkal.

Kommunikációnk során folyamatosan váltogatjuk a szerepeket. Közlőként a működésünket erősen befolyásolja, hogy milyen kép él bennünk a fogadóról és a helyzetről, amelyben a kommunikáció zajlik.

Ahhoz, hogy a közlő meg tudja választani a megfelelő kommunikáció nyelvezetet (szóbeli vagy írásbeli, stílus, tempó, hanghordozás) információja kell legyen a fogadóról, figyelemmel kell kísérnie a befogadó reakcióit a kommunikáció során. Az idővel való gazdálkodás is kulcskérdés a közlő részéről: a befogadást könnyíti az idő megfelelő strukturálása: a bevezetés és a lényegi téma, valamint a visszajelzésekre, kérdésekre hagyott idő. Ehhez elengedhetetlen a gondolatok előzetes rendezése.

„A pedagógiai kommunikációtan ma már nagyjából interdiszciplináris területe a pedagógiának. Tárgykörébe tartoznak a pedagógia világának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódnak írott és mondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben” Zsolnai József ugyanitt a pedagógiai kommunikáció funkcióját úgy fogalmazza meg mint *„a pedagógia szervezett, szabályozott és spontán világában tetten érhető szabályosságok és kommunikációs jellegzetességek számbavétele, leírása és tipizálása.”*¹¹

¹¹ Zsolnai József (1996): A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 122.

Zsolnai a pedagógiai kommunikáció szélesebb értelmezését adja.

Leginkább azonban a tanár-diák viszonyra vonatkoznak a tárgykör kijelentései és a tanulóközpontú pedagógia szempontjából tartja szükségesnek az újfajta kommunikációt. Buda Béla a hitelességet emeli ki a pedagógiai kommunikáció fejlesztésének fő célkitűzésekor. Zrinszky László rámutat arra, hogy a tanári kommunikációnak egyszerre kell adaptívnak és fejlesztőnek lennie. Ő is kiemeli a kiemelt hiteles tanári kommunikáció fontosságát.¹²

A fogadó tudatossága is kulcskérdés a tantestület kommunikációjának hatékonyságában. Az értekezleten a résztvevők leggyakoribb hibái között van, hogy már előre a válaszra koncentrálnak, figyelme perceptuális, csak egyes részleteket „hall meg”, szelektálja az információkat. A teljes közlés elhangzása előtt félbeszakít, kritizál, vitatkozik.

A kommunikáció megakadását az értekezletet vezetőnek el kell kerülnie. De hogyan szóljon rá a témát ventiláló vagy elkalandozó figyelmű „kollégára”?

Az osztálytermi helyzetben a tanár irányító, közlő, ám a tanórán kívül nagyon hasonló mechanizmusok működnek az egyenrangú, vagy különböző szintű szakmai együttműködésekben, ahol felhasználhatóak az osztálytermi kommunikációban alkalmazott technikák, módszerek.

A konfliktusmentes kommunikáció például ma már sok iskola módszertanában jelen van az osztálytermi munkában. De a tantestületen közötti, a tanár-vezető kommunikációban ugyancsak hasznos szemlélet. Az 1960-as években Gordon vizsgálta a konfliktusok erőszakmentes megoldásának lehetőségeit. Modelljében 3 kommunikációs alaphelyzet azonosítható: saját probléma (én probléma), a másik problémája, illetve a közös probléma.

Gordon a következő módon kategorizálta a kommunikációt gátló válaszokat:

1. Parancs, utasítás
2. Figyelmeztetés, fenyegetés
3. Prédikáció
4. Kész megoldások ajánlása
5. Kioktatás
6. Bírálat, helytelenítés

¹² Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

7. Megbélyegzés
8. Kész értelmezések adása
9. Feltűnően dicséret
10. Rokonszenv kifejezése
11. Vallatás
12. Kizökentés, figyelem elterelése

Olyan kommunikációs eszközöket talált a megoldásra, mint az értő figyelem, az Én-üzenet közlése és win-win megoldások.

Az én-üzenetek az asszertív (önérvényesítő) viselkedés eszközei. A kommunikátor nem minősít, hanem saját viszonyulását közvetíti. Nem vádol, nem próbálja meg a másik fél megnyilvánulását, motivációit kritizálni, hanem arról beszél, hogy az benne milyen érzéseket kelt, milyen hatást gyakorol. Ezáltal egyértelműen közölheti szándékát, de nem kényszeríti eleve védekezésre a másikat. Ehhez elengedhetetlen a mondanivaló és a saját érzelmeink tisztázása.

Elmélete (és az azt alapul vevő gyakorlatok) szerint a csend, a beszélgetésindító felvetések, az értő hallgatás segíti az interakciót. Az aktív hallgatás verbális és nonverbális eszközei a közlés megértését és elfogadását közvetítik, lehetővé téve a megértés ellenőrzését. Konfliktushelyzetben a másik feszültségének megértése megakadályozhatja a helyzet elmérgesedését, ami biztosítja a megfelelő légkört az együttműködéshez.

Gordon modelljét itthon is számos pedagógus tréningen sajátíthatja el a pedagógus, a tanárképzés anyagában is szerepel. Érdemes elemeit a tantermen kívül is alkalmazni.

A budapesti Zöld Kakas Líceum a más iskolákban sikertelen, problémás diákokkal foglalkozik. Csakúgy mint a Dr Ámbédkar Iskolában, kiemelkedő szerep jut a konfliktuskezelésre, a terápiák alkalmazására. Az intézmény nemcsak a diákokkal való munkában, hanem a tanári értekezletek során is alkalmazza az ún. resztoratív technikákat.¹³

A resztoratív eljárások elsősorban a jog világában vannak jelen, de a napi iskolai gyakorlatban is alkalmazhatóak, hatásuk, hogy a résztvevők közösségként kezdjenek viselkedni. Olyan attitűd és szemlélet alakulhat ki, amely a saját, és a környezet iránti felelősségérzet fejlődését eredményezheti. A resztoratív, helyreállító szemlélet a szabályszegést tekintő konfliktusnak az elkövető és a közösség között. (Szemben a

¹³ <http://www.zoldkakas.hu/a-zold-kakas/> Magam személyesen is vettem részt 2015-ben ilyen értekezleteken vendégként.

mediációval, mely az érdekvitából indul ki.) Célja nem a büntetés, hanem hogy a kárt okozó vállalva a felelősséget tetteiért, tegye jóvá az okozott kárt a közösségnek, álljon helyre az egyén és közösség korábban jellemző (vagy mélyebb) viszonya. A resztoratív szemléletű esetmegbeszéléseket céllimitátor vezeti, aki segíti a probléma feltárását és kellően biztos kereteket teremt. A módszer alkalmazása gyakorlatot kíván.

A Dr Ámbédkar Iskolában a tanítás-tanulás folyamatának alternatív szervezésén túl történt próbálkozás egy újfajta (értekezleti, kommunikációs) kultúra meghonosítására is. Például a Zöld Kakashoz hasonlóan ráhangoló nyitó, és záró kérdések, mindenki bevonását célzó körkérdések bevezetése az értekezleteken, konfliktus kezelő technikák gyakorlati alkalmazása a tanárok egymás közötti és vezetőséggel szembeni problémáinak kezelésére. Ám a tantestület egy részének és az iskolavezetés tagjainak ellenállása (valamint a gyakorlati tapasztalatok hiánya) miatt ezek üres külsőségek, kihasználatlan lehetőségek, kampányszerű egyéni kezdeményezések maradtak.

Az ITK hatása a kommunikációs szokásokra

A XXI. századra új keretek jelentek meg az információs társadalommal. Az elektronikus kommunikációs eszközökön folyó párbeszéd elterjedését Ong, a másodlagos oralitás korának nevezi. Ez az új szóbeliség mostanra „a régihez hasonló vonásokat öltött”, például erős csoporttudat formáló hatása van, sőt, McLuhan, (aki kommunikáció elméleteiben évtizedekkel korábban megjósolta a világháló megjelenését) a „globális falu” kifejezést alkotta annak jelzésére, hogy ez a világ erősebben hat a csoporttudatra az elsődleges szóbeliségnél. A „globális faluban” az emberek minden eseményről szinte azonnal értesülnek.¹⁴

Ez újfajta kihívásokat hozott a pedagógiai kommunikáció számára is, de változtak az ezzel kapcsolatos elvárások is.

Az iskola szereplőitől már nem azt követelik meg az információs társadalom kihívásai, hogy érthetetlen elvárásoknak feleljenek meg, hanem hogy válasszanak személyiségükhöz, oktatási módszereikhez és feladataikhoz való informatikai megoldásokat és ahhoz keressenek képzést.

¹⁴ Dobozi Eszter (2000): *Kommunikáció és iskolavezetés*. In: *Iskolakultúra* 2000. 9. sz, 16.

Az iskolavezetésnek szintén meg kell vizsgálnia, hogy a felmerülő gyengeségek (kielégítő-e a szervezés, eljutnak-e az információk minden érdekelthez, milyen képet mutat a külvilágnak az iskola) enyhítésére milyen IKT megoldásokat vannak.

Az IKT (ICT) az információs és kommunikációs technológiákat jelenti. Informatikai műveltségként vagy digitális kompetenciaként is használt. A számítógépeken és az interaktív táblákon túl magába foglal minden digitális technológiát.

Digitális eszköz a számítógép, a laptop, a mobil- vagy okostelefon, a tablet, a projektor az interaktív. Modern eszközökön pedig azokat az online szolgáltatásokat, alkalmazásokat, programokat, web 2.0-s alkalmazásokat értjük, melyek jellemzően ingyenesek és szabadon hozzáférhetők.¹⁵ Ezek lehetőséget adnak közös tartalomszerkesztésre, például online dokumentumok, intézményi naptárak, vagy egy közösségi oldalon létrehozott, (akár zárt, belső szakmai) iskolai tartalmegosztási fórum fenntartása.

Digitális kompetencia egyik meghatározása szerint az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikációban. Kapcsolódik a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez. A multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét jelöli.¹⁶

A különféle korosztályok eltérő IKT kompetenciákkal rendelkeznek. Az 1945 előtt született ún. veteránok és az X, Y, Z, valamint a legfiatalabb korosztály, az 1910 után születettek számára nagyban eltérnek az információs társadalom kihívásai. (1. ábra)

¹⁵ Stöckert-Kozák Annamária(2015): *Digitális kompetencia a pedagógiában*. In: *Új Köznevelés*. **71**, 5-6. sz. 30-32.

¹⁶ Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (2009): *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#1>

generációk elnevezése	intervallumok				
Steigerward (2014)		Schroer	Mccrindle (2012)	Sonkin (2007)	Hoffmann (2004)
				amerikai	magyar
Veteránok, vagy építők	-1945	1928- 1945	1925- 1945		
baby boomerek	1946- 1964	1946- 1965	1946- 1964	1945- 1964	1947-1960 (vesztesek és győztesek)
x generáció	1965- 1979	1966- 1976	1965- 1979	1965- 1976	1961-1980 (rendszer váltó)
y generáció	1980- 1994	1977- 1994	1980- 1994	1977- 1989	1981-1990
z generáció	1995- 2010	1995- 2012	1995- 2010		
alfa generáció	2010-				

1. ábra. Generációs felosztások és elnevezések¹⁷

Az ide tartozó műveltségi komponensek köre (meghatározás, hozzáférés, rendszerezés, integrálás, értékelés, létrehozás, kommunikáció) egyre bővül. Az EU-tagországok 2010-ig célul tűzött oktatáspolitikai ajánlásai között szerepel az IKT-eszközök megjelenése az oktatás teljes területén, illetve hogy az informatikai eszközök használata készségszinten épüljön be a tanítás-tanulás folyamatába. Az ajánlás rugalmas tananyagtartalmat és nyitott tanulási környezet kialakítását tűzi ki és hogy az iskola készítsen fel az új tanulási formák és eszközök használatára.¹⁸

A téma kutatása itthon is folyik a kilencvenes évek óta. Röviden áttekintem az ezzel kapcsolatos vizsgálatokat.

A hazai iskolákban lefolytatott legfontosabb nagy mintán végzett IKT-mérések a Monitor 97, Monitor 99, Magyar Információs Társadalom Éves Jelentés 2006, Országos közoktatási informatikai felmérés 2006, SZTE OK Infrastruktúra felmérés 2010, és az eLEMÉR 2011

¹⁷ Pierog Anita, Erdei Panni, Gergely Éva (2016): *A Z generáció vezetőikkel szembeni elvárásai*. In: *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)* 1.1.sz. 1-11

¹⁸ Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): *Informatikai műveltség*. In: Csapó Benő (2012. szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 443.

voltak.¹⁹ Az információs társadalom kiteljesedésével párhuzamosan e kutatások is más-más területeket (például az intézményi infrastruktúrát) mérték.

Az iskola digitális taneszközökkel való ellátottságát vizsgálta egy hazai, 1998-as kutatás, mely a tanárok eszközhasználati szokásaira és annak okaira, valamint az eszközök típusára kérdezett rá.²⁰

Az újabb kutatások már nem csak az iskola infokommunikációs hátterét vizsgálják, vagy azt, hogy a tanár mennyiben alkalmazza ezeket a tantermi munkában, hanem az informatikai műveltséget emelik ki, és az iskolai élet egészére, a külső és belső kommunikációra kifejtett hatását is vizsgálják.²¹

Tót Éva 1999-2000 során végzett vizsgálatában iskolaigazgatókat és tanárokat kérdezett az informatika iskolai felhasználásáról, felhasználói kompetenciájuk szintjéről, illetve hogy mely területeken alkalmaznak IKT-eszközöket magánéletükben és iskolai munkájuk során.²² A kommunikációra a három kategória közül nagyon kevesen használták rendszeresen, a legnagyobb arányban (a megkérdezettek harmada, 243 fő) soha választ jelölték. (2. ábra)

A géphasználat területe	N	Soha	Ritkán	Rendszeresen
Iskolai adminisztrációs munkához	715	17,6	44,2	38,2
Az órára történő felkészüléshez	729	22,2	48,8	28,9
Kommunikációban	643	37,8	34,4	27,8
Általában tanulásra	624	25,5	52,9	21,6
Játékra, szórakozásra	692	25,0	56,9	18,1
Oktatómunkában, az órán	652	61,0	28,4	10,6

(2. ábra) A számítógép használatának területei²³

¹⁹ Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): *Informatikai műveltség*. In: Csapó Benő (2012. szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 442.

²⁰ Az országos (87 iskolát érintő), minden iskolatípust felmérő online kérdőíves kutatást az MTA Pedagógiai Bizottsága „Informatika az oktatásban” Albizottsága tanácsadói közreműködésével az ISZE végezte. Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): *Informatikai műveltség*. In: Csapó Benő (2012. szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 448.

²¹ Például Hunya Márta 2007-es és 2011-es vizsgálatai.

²² Tót Éva (2001): *A számítógép mint a tanárok kommunikációs eszköze*. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. 123–136.

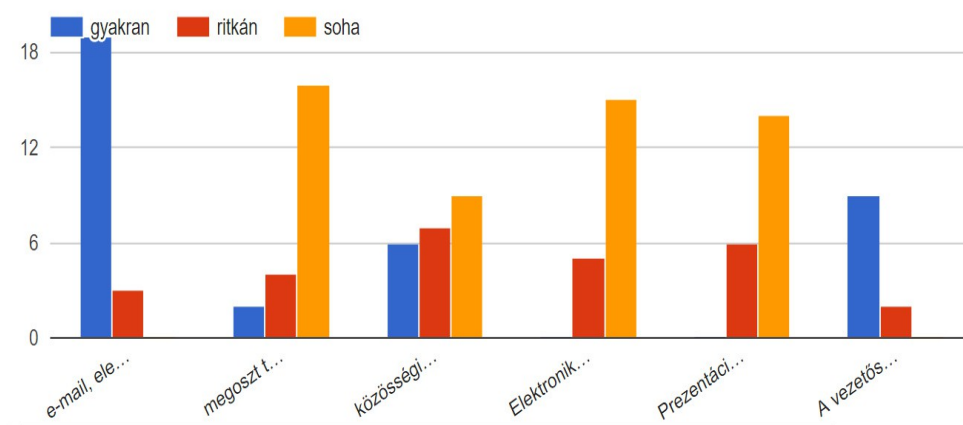
²³ Tót Éva (2001): *A számítógép mint a tanárok kommunikációs eszköze*. <http://ofi.hu/tudastar/szamitogep-mint-tanarok>

A kutatások fényében az látszik, hogy az IKT kommunikációs lehetőségei óriási fejlődésen mentek keresztül. Az okostelefon, az elektronikus levelezés elterjedt kommunikációs csatornává vált az iskolákban is.

A pedagógusképzésben az infokommunikációs eszközhasználatra és annak módszertanára fókuszáló tárgyak is jelen vannak, melyek hatékonyak osztályteremben és azon kívül is, de egyáltalán nem kihasználtak ezek a lehetőségek. A tanárok sem magabiztosak ezeken a felületeken, pedig segítségükkel további szakmai lehetőségek nyílnak az együttműködésre. Saját, nem reprezentatív elektronikus kérdőívet budapesti és vidéki iskolákba juttattam el. Web alapú mérőeszközt használtam, egy elektronikus form-ot.

Kérdéseim a tantestületi kommunikáció területéről egyrészt az IKT műveltséghez kapcsolódó tevékenységekkel, másrészt az értekezletekkel foglalkoztak. Összesen 22 válasz alapján reprezentatívnak ugyan nem mondható a felmérés, de jól kirajzolódik az ezredfordulós kutatáshoz képest, az elmúlt majdnem két évtized fejlődése IKT szempontból. Ahogy előzetesen vártam, az elektronikus levelezés elterjedése már teljes lefedettséget mutat, minden megkérdezett ismerte és használta az online levelezést, csak annak gyakorisága között van eltérés. (3. ábra)

Mennyire jellemző munkája során?



3.ábra IKT eszközök használata az iskolai munkában

A harmadik oszlop a közösségi oldalakon folytatott szakmai megbeszélésekre kérdezett rá. A közösségi fórumok a „digitális falu” legjellemzőbb képződményei az egymás közötti interakciókra és belső kommunikációra. Egyre több tanár jelen van ezeken a felületeken, egyrészt a diákokkal való kapcsolattartás okán, vagy magánéleti szinten. (Évekkel ezelőtt én is a diákokkal való kapcsolattartás miatt regisztráltam az legújabb közösségi oldalon.)

Arra voltam kíváncsi, hogy a szakmai együttműködésben használják-e ezeket a felületeket az iskolák. Előfeltevésem szerint nem, vagy csak nagyon ritkán, elszigetelten. A válaszok alátámasztották feltételezéseim. Tantestületi szinten egyáltalán nem, de egyénileg is meglepően sokan egyáltalán nincsenek jelen ezeken a fórumokon. Közösségi felületeken 9 válaszadó egyáltalán nem kommunikál munkatársaival, de 13 kisebb nagyobb rendszerességgel igen.

Szerettem volna megtudni, mennyire tájékozottak a tanárok a szakmai együttműködési lehetőségek új formáiban, ezért rákérdeztem a közösen szerkeszthető dokumentumok használatának elterjedésére. Előzetes koncepciómat, hogy a szakmai közös munkában még mindig kevésbé elterjedtek az IKT megoldások, megerősítették a válaszok. Összesen hat válaszadó jelölte meg, hogy szokott elektronikus dokumentumokat közösen szerkeszteni a kollégákkal, legtöbben (15) soha nem.

A vezetőség már gyakran használja az elektronikus levelet információk eljuttatásra, de a válaszok alapján az értekezletekről még igen ritkán készül elektronikusan is elérhető emlékeztető, hat válaszadó jelölte, hogy néha készül ilyen. Ez sajnos alátámasztja más kutatások eredményeit, mely szerint a közös tananyagkészítés, felkészülés 2003 és 2011 között az OECD-országok átlagában nagyjából változatlan, nálunk viszont folyamatosan csökken.²⁴

2010-ben indult el az eLEMÉR program, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kezdeményezéseként. A kidolgozott iskolai önértékelő rendszerhez 2012-re 800 iskola regisztrált. Cél, hogy *„segítse az iskolák tudatos, belső motiváción is alapuló önfejlesztését, megmutassa, hogy az informatikai eszközök hogyan járulhatnak hozzá a tanulás, a tanítás, illetve az iskola fejlesztéséhez, és ehhez felméri az informatikai feltételeket, az infrastruktúrát is”*²⁵

A kutatásból kiderült, hogy a tanárok és iskolaigazgatók elsősorban az adminisztrációs munkában tartották fontosnak a számítógépet. A kutatások azt is feltárták, hogy a tanárok érdeklődnek a számítógépek széleskörű alkalmazása iránt, de IKT-s képességeik hiányossága miatt csak 10%-a teszi ezt eredményesen.²⁶

²⁴ Hunya Márta (2014): *Kreativitás és innováció az oktatásban*. <http://moderniskola.hu/2014/11/hunya-marta-kreativitas-es-innovacio-az-oktatasban/>

²⁵ Hunya Márta, Dancsó Tünde, Tartsayné Németh Nóra kutatása. In: Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): *Informatikai műveltség*. In: Csapó Benő (2012. szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 448.-451.

²⁶ Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): *Informatikai műveltség*. In: Csapó Benő (2012. szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 461.

Elgondolkoztató, hogy mekkora ugrásra van szükség, hiszen például mind a nyolc pedagóguskompetenciához kapcsolódnak IKT-s jártasságok is, vagy digitális kompetencia. Leghangsúlyosabb az egész életen át tartó szakmai önfelkészítéshez.²⁷

A diákok számára akkor lehetséges közvetíteni ezeket a lehetőségeket, veszélyeket, ha a tanár tisztában van alkalmazásukkal. A digitális kompetencia kialakításában a kifejezés fent idézett definíciója alapján sokat kell fejlődni a tantestületeknek, ha ezek az elvárások a diákokkal szemben.

Beszélhetünk digitális bennszülöttekről és X, Y, Z generációkról, de az IKT lehetőségek használata hazai és nemzetközi kutatások alapján valójában nem függ korosztálytól, jóval inkább attitűd, érdeklődés kérdése. A kognitív és affektív területek együttes fejlesztése ebben az esetben azt jelenti, hogy ha felkeltjük az érdeklődést a digitális eszközök használatára, működésük is gyorsabban elsajátítható.

A diákok igényeihez való alkalmazkodás mellett mindez a szakmai együttműködésben is célszerű.

²⁷ Stöckert-Kozák Annamária(2015): *Digitális kompetencia a pedagógiában*. In: *Új Köznevelés*. 71. 5-6. sz. 30-32.

III. Az iskolai kommunikáció szereplői

A kommunikáció mindig adott társadalmi viszonyrendszerben zajlik, ahol a két fél egymáshoz való viszonya meghatározott, ebből fakadóan a kommunikáció tartalma, stílusa, hangneme is változó. A szerep szociálpszichológiai szempontból az, mikor úgy viselkedünk, ahogy egy adott foglalkozás, helyzet gyakorlása megkívánja. Egy-egy szerephez társadalmilag elvárt, szociálisan hatékony kommunikáció tartozik²⁸.

A szervezet fontos szereplői az igazgató (vezetés) és a pedagógus, valamint közösségük, a tantestület. A következőkben témám vonatkozásában tekintem át e szerepköröket.

Az igazgató

Az iskola igazgatója az önálló köznevelési intézmény (tagintézmény vagy intézményegység) élén álló vezető. Egy személyben felelős az intézmény szervezeti és szakmai működésért.

Az általa betöltött szerephez tartozó feladatok többségében pedagógus kollégáival kooperál, de ő tartozik felelősséggel a nevelőtestület munkájáért, az intézményért.²⁹ Feladatai ellátása során szakmai ellenőrzéseket indíthat, de az ő munkáját is folyamatos értékelik. A Köznevelési törvény végrehajtási rendelete, a köznevelési intézmények működéséről szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet rögzíti működése kereteit. Ez a rendelet írja elő az önértékelési rendszer bevezetését is, amely a vezetői értékelés öt területénél olyan kulcsjellemzőket is vizsgál, mint a hatékony kommunikáció, az interperszonális fejlődés képessége és az intézmény hatékony kommunikációs környezetének megteremtése.³⁰ A kérdőívek, interjúk értékelésekor kirajzolódnak az erősségek és fejlesztendő területek.

A korszerű iskolavezetői tervezés tehát a kommunikációs stratégia végiggondolását is jelenti. A vezetőnek az önfejlesztési terv készítésekor a kommunikáció és szakmai együttműködés területén is érdemes célokat kijelölni.

²⁸ Szivák Judit (2006): *Kommunikáció az iskolában*, In: Bábosik István. *Golnhofér Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasiné Mária, Ollé János, Szivák Judit (2006. szerk): Iskolák belső világa-A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Bölcsész Konzorcium, Budapest.* 30.

²⁹ Megbízásáról, feladatairól a 2011. évi CXCV. törvény (Továbbiakban: Köznevelési törvény), 68.- 69.§

³⁰ 20/2012 Emmi rendelet, 145. §, ill. Önértékelési Kézikönyv, Oktatási Hivatal, 2016. 47-55

Jelen törvényi szabályozás alapján a mai iskolában a vezetés tűzi ki a célokat (feladatokat) a nevelőtestület tagjai pedig meghatározzák a szükséges tennivalókat.

A törvényből számomra egy kevésbé decentralizált iskolaszervezési modell rajzolódik ki, (bár a feladatok megosztása megjelenik) illetve az, hogy a klasszikus stílusok közül a demokratikus vezetőt helyezi előtérbe (az autokratikus vagy a laissez faire³¹ vezetővel szemben), aki a folyamatos értékelés szándéka szerint minden szereplőt a fejlődés irányába állít.

A törvényes elvárásokon kívül, az iskolavezetés irányvonala nagyban függ a vezető személyiségétől (mely természetesen fejleszthető) és persze a fenntartótól is.

A vezetői beállítódások, (például cél vagy személy orientált) és az iskolavezetési modellek nagyon sokfélék, köztük olyanok, melyekben a vezető mintegy felszámolja saját szerepét (alkotó iskolavezetési modell). Akár a személyiség jellemzőit, akár a szituációkat helyezik előtérbe, a különféle modellek, kutatások közös megállapítása, hogy a vezetőnek rugalmasan kell alkalmazkodnia, a helyzetekhez választva meg a vezetési stílusokat. Hatékonyságát természetesen felkészültsége, tapasztaltsága is befolyásolja.

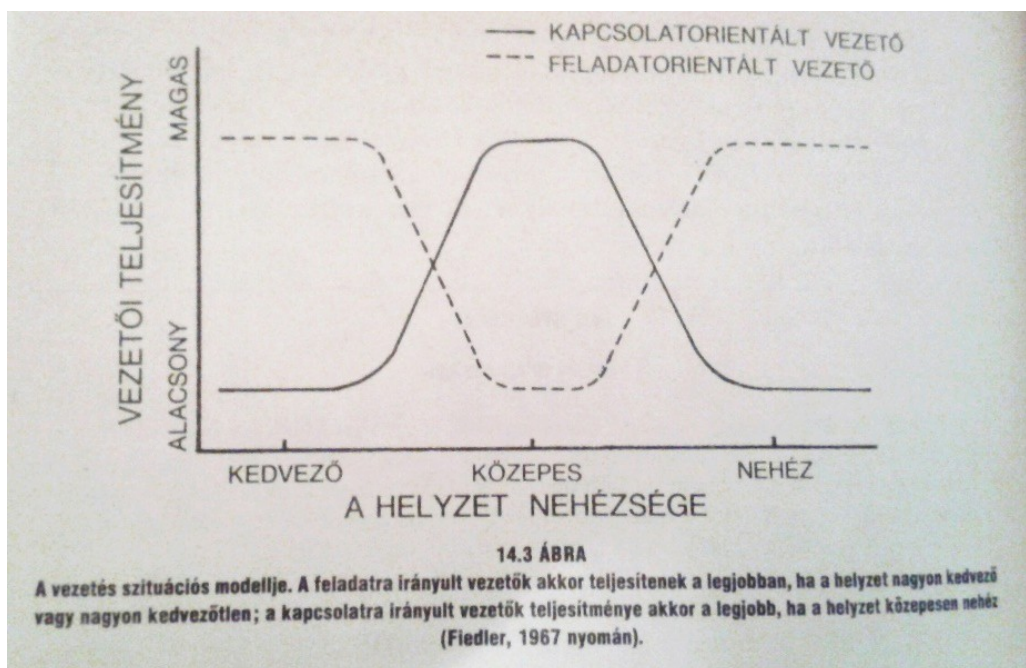
A sikeres vezetővé válás lehetőségeinek mai kutatásaiban három megközelítést különül el. A magatartáseméleti, a kontingencia-, és a tulajdonságelméleti vonatkozás másra keres válaszokat.

A magatartáseméleti modellek a vezető ember- vagy feladat-központúságára helyezik a hangsúlyt.

A kontingencia- elmélet megközelítése szituációkban vizsgálja a vezetőt mint Fiedler modellje, mely kapcsolat vagy feladat-központúság alapján tipizálta a vezetőt. (4. ábra) Azt találta, hogy eltérő helyzetekben eltérő irányultságok lehetnek eredményesek: a feladat orientált vezetők a szélsőséges, a kapcsolatorientált a közepesen nehéz helyzetekben.³²

³¹ Lewin és White elméletéről bővebben: Joseph P Forgas (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest

³² Lewin és White elméletéről bővebben: Joseph P Forgas (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest 312-314.



4. ábra A vezetés szituációs modellje- Fiedler

Goleman az „érzelmileg intelligens vezetés” fontosságát hangsúlyozta, ahol a motivált tantestületet az igazgatóval való jó viszony teremti meg, alapvető a vezető önismerete, jó kapcsolatépítési képessége és az iskolai kapcsolatok folyamatos fejlesztése.³³

A partnerek közötti interakciók jelentőségét emelik ki a tagok közötti viszonyok alakulására építő nézetek is: „Az interakcióban lévő emberek lépéseit a motivációk és a következmények kölcsönös egymásra hatásai határozzák meg, amelyek (...) egy (iskola)történetileg kialakult szervezeti kultúrában és az ott szövődő társadalmi kapcsolathálóban nyerik el valódi értelmüket. A szervezet és a kapcsolatháló változásaihoz pedig éppen az iskolai élet résztvevői közötti értékazonosságok és értékkonfliktusok közötti ütközések adnak impulzusokat.”³⁴

A tulajdonságelmélet a jó vezető tulajdonságait próbálja meghatározni mint az intelligencia, az óvatosság, az éleslátás, felelősség, kezdeményezőkészség, állhatatosság, önbizalom a társas hajlam, vagy újabb kutatásokban a kognitív képességek, extravertió, lelkiismeretesség, nyitottság, kellemes jellem, motiváció, társas intelligencia, önvizsgálat, érzelmi intelligencia vagy a figyelő hallgatás, kommunikáció, vezetés, problémamegoldás, idő-gaz-

³³ Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Annie McKee (2003): *A természetes vezető. Vince kiadó. Budapest*

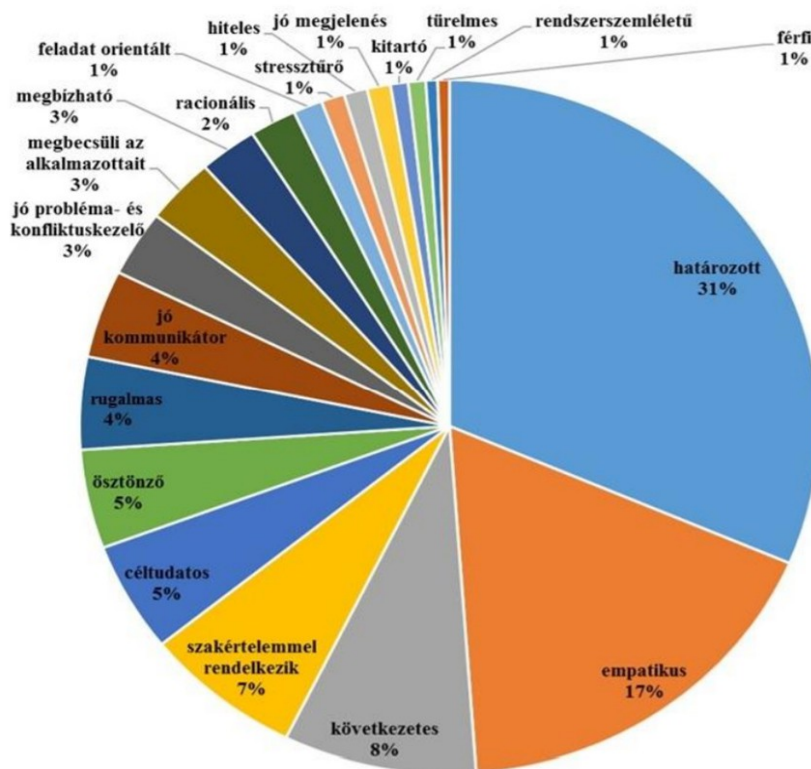
³⁴ Perjés István, Kovács Zoltán (2002 szerk): *Életvilágok találkozása. Aula Kiadó, Budapest. 6-7.*

dálkodás, alkalmazkodás a változásokhoz, kapcsolatépítés, előadókészség, stressz kezelés, csapatépítés.³⁵ E kutatások eredményei a későbbiekben beépültek a coaching tevékenység körébe.

Egy hazai, 2015-ös vizsgálatban a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar BA szakos hallgatóit kérdezték a sikeres vezető személyiségéről. (5. ábra) A leggyakoribb válaszok a határozottságot, az emberségességet és az igazságosságot jelölték meg. A felmérés érdekes eredményt hozott a vezetővel való kommunikációval kapcsolatban: a megkérdezettek szívesebben beszélnek személyesen a felettesükkel mint elektronikus formában. Az is kiderült a kutatásból, hogy mennyire fontos ennek a generációnak, hogy fiatal koruk ellenére, ugyanúgy vonják be őket a döntésekbe mint az idősebb, tapasztalt kollégákat. A Z generáció legfontosabb elvárása e kutatás alapján, hogy meghallgassák ötleteiket, bevonják a munkafolyamatokba, valamint hogy a vezető ne hallgassa el az információkat (hitelesség, tisztességesség).³⁶

³⁵ A tulajdonságelméletek közül Stogdill 1948-as, Kirkpatrick és Locke 1991-es, Zaccaro et al 2004-es eredményeit idézi: Pierog Anita, Erdei Panni, Gergely Éva (2016): *A Z generáció vezetőikkel szembeni elvárásai*. In: *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)* 1.1.sz. 6.

³⁶ Pierog Anita, Erdei Panni, Gergely Éva (2016): *A Z generáció vezetőikkel szembeni elvárásai*. In: *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)* 1.1.sz. 7.



5. ábra Vezetővel szembeni elvárások százalékos megoszlása ³⁷

A vezetéselméleti megközelítések sokfélék, de a cél szempontjából mindben meghatározó a vezető és beosztottak interakciója. Vannak elméletek, amelyek a jó vezető jellemvonásait próbálják megállapítani (szerintem kevés sikerrel), és olyanok, amik különféle vezetői típusokat határoznak meg (például: irányító, támogató, részt vevő, és a legmagasabb szinten elváró eredményorientált vezetés) és a közöttük való megfelelő választását hangsúlyozzák a beosztottak és a szituációk függvényében. Mint P. Sherry helyzettől függő vezetői kommunikációs modellje (3. sz melléklet) vagy Fiedler kontingenciamodellje.

A legújabb megközelítések mint az alkotó iskolavezetési modell, a döntés megosztásra koncentrálnak, a vezető a célok meghatározását a beosztottaktól várja, a nevelőtestület tagjainak ehhez (az önkormányzáshoz) biztosítja a szükséges szakmai háttérrel, a folyamatos fejlődést.³⁸

³⁷ A debreceni kutatásban 391 fő vett részt. In: Pierog Anita, Erdei Panni, Gergely Éva (2016): *A Z generáció vezetőikkel szembeni elvárásai*. In: *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)* 1.1.sz. 10.

³⁸ Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.156.

Sajátos vezetéselméleti megközelítést jelent a Just in time vezetési elmélet (Toyota rendszer), melyből a Dr. Ámbédkar Iskola is merít módszertani kultúrájában.³⁹ Ez a modell hosszú távú filozófiára épít (az „ügyfél” érdeke mindenek felett). A rendszer szereplőinek mindegyike látja a célt, a „megrendelés” (konkrét feladatok, végső soron a diák) teljesítéséhez mindenkire szükség van, mindenki megfelelő terhelésben részesül, a vezető minden beosztottat a megfelelő feladattal lát el. Ez bizonyos értelemben karizmatikus vezetőt kíván, legalábbis annyiban, hogy ő határozza meg (vagy kezdeményezi) a tantestület tagjaitól kiket, mely ügyekben mozgósít. Ebben a modellben is sarkalatos a folyamatos fejlesztés (kaizen).

A vezetői kommunikáció osztályozása

A vezetői kommunikációt feloszthatjuk a különböző helyzetek és partnerek szerint.⁴⁰

Az 1. csoportba az a szakmai kommunikáció tartozik, mely az iskola alkalmazottai (nevelőtestület tagjai, az igazgató- helyettes, a technikai dolgozók, a gazdasági ügyintéző, az iskolatitkár) felé irányul. A tantestület tagjai közeli munkatársak, a tényközlő (kevésbé hivatalos) kommunikáció gyors információáramoltatást tesz lehetővé a vezetővel (aki a technikai dolgozók felé például másképp kódolja üzenetét).

2. csoportba az iskola tanulói felé irányuló vezetői kommunikációt sorolhatjuk. Ebben a tanulók egyrészt alanyokként, másrészt a pedagógusokhoz hasonlóan kollektív közösségként szerepelhetnek (de más hatalmi státuszban).

3. csoportba a fenntartó(kk)al (tanfelügyelettel) és a szülőkkel való kapcsolattartás tartozik. Ez hivatalos csatornákon zajlik, meghatározott keretekben. A szülők felé irányuló kommunikáció, kötelező és rendszeres, de jó, ha az iskola igazi partnernek tekinti a szülőt és sablonos alkalmak helyett (vagy mellett) kötetlenebb kapcsolattartási módokat is választ, például bekapcsolódik a család, vagy a helyi települési programokba.

4. csoport a más intézményekkel és magánszemélyekkel folytatott kommunikáció. Ide tartozik az iskola PR tevékenysége: ahogy magáról kommunikál, megkülönböztetve magát

³⁹ A Toyota módszer 14 alapelvéről bővebben: Derdák Tibor, Orsós János (2015): *Belső igény*. 228-250.

⁴⁰ Jelen felosztás alapja Iván Zsuzsanna (2000): *A kommunikáció szerepe az iskola irányításában*. Iskolakultúra 9. sz. 9-11.

más intézményektől. Ez nem pusztán a diákok és a szponzorok megtalálásakor fontos, hanem az iskola nevelőtestülete számára sem mellékes az iskola önképe és alakítása, publikálása (pedagógiai programban például).

Tanári közösségek és fórumaik

A pedagógusok egy iskolai tanári közösségében egyszerre több szerepet, feladatkört is elláthatnak és különféle állandó vagy ideiglenes csoportokat alkotnak. A nevelőtestület az iskola nevelési és oktatási ügyeinek legfontosabb tanácskozó és döntéshozó közössége. Tagja minden pedagógus és szakember, aki felsőfokú végzettséggel rendelkezik és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segíti. Nevelési és oktatási kérdésekben, valamint az intézmény működésével kapcsolatos ügyekben dönt. Ezek: a tanulók fegyelmi ügyei, magasabb évfolyamba lépésük és osztályozóvizsgára bocsátásuk; az SZMSZ, a házirend, az éves munkaterv, az intézmény munkáját átfogó elemzések, értékelések, beszámolók, továbbképzési programok, valamint a pedagógiai program elfogadása, (az intézményvezető hagyja jóvá),⁴¹ a nevelőtestület képviselőjében eljáró pedagógus kiválasztása, az intézményvezetői pályázathoz készített vezetési programmal összefüggő szakmai vélemény tartalma. Más kérdésekben véleményező és javaslattevő jogkörrel rendelkezik.⁴² Döntéseit a nevelőtestületi és az osztályozó értekezleteken hozza hivatalosan, tanácskozó jogkörét például rendszeres esetmegbeszélések során gyakorolja.

A nevelőtestület mellett további szakmai munkaközösségeket alkothatnak az azonos (vagy egy műveltségi területhez tartozó) szaktárgyakat tanítók. A munkaközösségeket alkotók nem feltétlenül ugyanazokhoz a tanulói csoportokhoz kötődnek, ezért (bár a közoktatási törvény nem rendelkezik róla külön), érdemes megemlíteni az egy osztályban tanító tanárok munkaközösségét, ami iskolában is gyakori és rendszeres formája az osztállyal kapcsolatos koordinációnak, az esetmegbeszéléseknek és személyes egyeztetéseknek.

A Köznevelési törvény rögzíti a pedagógus kötelességei között, hogy pontosan és aktívan részt vesz a nevelőtestület értekezletein és azt is, hogy az intézmény vezetője felelős a ne-

⁴¹ Köznevelési törvény, 26. § 1. pont

⁴² Köznevelési törvény 70. §

velőtestület jogkörébe tartozó döntések előkészítéséért, végrehajtásuk szakszerű megszervezéséért és ellenőrzéséért.⁴³ Kérdőívemben azt is vizsgálom, mennyire teljesül mindez, részt vesznek-e a pedagógusok ezeken a szakmai fórumokon és milyen szerepet vállalnak, várnak el tőlük. Ezeket a válaszokat is bemutatom a későbbiekben.

A vezető és a tantestület kommunikációja

Az iskola szervezetén belül a kommunikáció a működés feltétele. Fontos, hogy minél több információ álljon rendelkezésre a döntésekhez, a döntések, utasítások pedig gyorsan és pontosan jussanak el az érintettekhez. Végso soron azért törekszünk az iskolai kommunikáció fejlesztésére, mert az pozitívan hat a működésre, az iskola eredményessége nő. E két szereplő között zajló kommunikációnak számos kritikus pontja van a visszajelzéstől, a folyamatos információ megosztáson át, a konfliktusok kezeléséig.

Az iskolai kommunikációban is alkalmazható a közlési módok szerinti általános felosztás, mely alapján verbális és nem verbális kommunikációról beszélhetünk. Utóbbi minden szereplő megnyilvánulásaiban megjelenik tudatosan használva vagy spontán, az írott kommunikációban kevesebb, egymás befolyásolásakor több szerepe van.

A résztvevők viszonya alapján egyenrangú és egyenlőtlen (komplementer, kiegészítő) lehet a kommunikáció, ettől függően eltérő tartalommal, stílussal és céllal.⁴⁴

„Az egészséges emberi lényekre általában frusztráló hatással van a függés, az engedelmesség. (...) Szeretnének aktívak lenni, és hasznosítani képességeiket. A modern szervezet nyomásai által okozott frusztrációk regresszióra, agresszivitásra, feszültségre vezethetnek és korlátozhatják a kreativitást. Ez viszont nagyon sok esetben konfliktust okoz és törést idéz elő a kommunikációban”⁴⁵

⁴³ Köznevelési törvény, 35. § 69. §, 20/2012 rendelet 117-122. §

⁴⁴ Interakciós modellre példa az ún. Johary ablak. Lásd 2.sz.melléklet

⁴⁵ Nichols Bormann In: Horányi Özséb (1978. szerk.): *Kommunikáció 2. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 268.

A vezetőől partnerei státusza, szerepe folyton más stratégiát, csatornát és stílust követel meg. Egy nevelőtestület ráadásul nem homogén, életkor, családi állapot, társadalmi státusz mentén, nemek szerint tagozódik.

Meghatározhatjuk a tantestületi csoportokat beállítódás szerint: a konstruktív csoportok lehetnek kezdeményezők, véleménynyilvánítók, kérdezők, informátorok, szabályalkotók, általánosítók és engedelmeskedők. Az ellenzéki csoportok pedig akadémuskodók, vetélkedők, mindentudók és hírharangok.⁴⁶

A tanári közösséggel való kommunikációban a vezetőnek a hozzá fűződő viszony mellett tekintettel kell lennie arra, hogy a dolgozók különböző csoportokhoz tartoznak. A pedagógusok külön sem egyformán vesznek részt a kapcsolatépítésben, egyesek bevonására nagyobb empátia, mindehhez célzott stratégia kell. *„Minél magasabb szinten van a vezető a szervezet státushierarchiájában, annál nagyobb mértékben érintkezik alárendeltjeivel közvetett módon, mert közvetlenül csak az alatta levő szint embereivel kell rendszeresen kapcsolatot fenntartania”*⁴⁷ Ez logikus jelenség, de a személyes kapcsolat, mint a debreceni egyetemi hallgatók vezetőikkel szembeni elvárásait vizsgáló kutatásban és saját tapasztalataim szerint is nagyon fontos a beosztottak számára.

A vezetői kommunikáció azonban fejleszthető, a megfelelő technikákat el lehet (és kell) sajátítani és folyamatosan javítani. A Toyota-elv szerint a vezető jó, ha első kézből szerez információkat, akár úgy, hogy maga is látogat órát, részt vesz a kiscsoportos egyeztetéseken, vagy olyan bizalmi légkört teremt (beszélget a munkatársaival, gyakran közöttük dolgozik, érdeklődő, rendszeresen megtalálható), amelyben kollégái a nehézségekről nyíltan beszélnek.

A közvetett kommunikáció hatékonyságát is nagyban fejlesztheti, ha a vezető ismeri és megfelelően használja az elektronikus kommunikációs csatornákat, lehetőségeket, melyekkel munkámban mélyebben is foglalkozom.

Az iskolai kommunikáció egyre hatékonyabb lehet, ha a szereplők a professzionális kommunikáció jegyében mindig végiggondolják, mit szeretnének üzeni (tartalom), megkeresik hozzá a legjobb módot (szóban, írásban, milyen csatornán juttatjuk el),

⁴⁶ Iván Zsuzsanna (2000): *A kommunikáció szerepe az iskola irányításában*. Iskolakultúra 9- sz. 11.

⁴⁷ Buda Béla. In Dobozi Eszter (2000): *Kommunikáció és iskolavezetés*, Iskolakultúra 9. sz. 17.

figyelembe veszik, hogy üzenetünknek mit jelent majd a fogadónak és végül ellenőrzik a hatást (feed back) és ha szükséges, módosítva a kommunikációt.⁴⁸ Egyszóval tudatosan kommunikálnak.

A kutatások nem adnak támpontot, milyen intézményi klíma biztosít nagyobb hatékonyságot (egyes esetekben a versengés, máskor a kooperálás), ám abban egyetértenek, hogy a jól működő nevelőtestület pedagógusainak a formális szerepen túl önmaguk megvalósítására is lehetőséget éreznek. Főleg, mint láttuk a Z generáció tagjai, de természetesen más korosztályok is.

Ez lehet az oka, hogy a szakmai kommunikációban a demokratikus elveken alapuló, a hatalommegosztás szellemében működtetett tájékoztatás válik be legjobban. A jó döntések és megoldás mindenki közös érdeke, ehhez az információ megfelelő megosztására van szükség.

Az átláthatóság szellemében fontos a világosan határokat és viszonyokat is megteremteni (például egyértelmű munkaköri leírásokkal), illetve biztosítani a lehetőséget (információt, hatáskört, fórumot) az önálló cselekvéshez, döntéséhez.

A nevelőtestület tagjai természetesen nem csak formális keretek között egyeztetnek egymással mint minden emberi közösségben, állandó vagy ideiglenes csoportok alakulnak ki közöttük. Ezeknek az informális szerveződéseknek sokszor komoly hatása van a formális tanácskozásokra.

A szereplők közötti kommunikáció, a beszélgetőpartner verbális viselkedése (a fordulatok, érzelmi reakciók) nem számítható ki pontosan, de a vezetőnek (a célok eléréséhez) „*minden esetben optimalizálni kell a társas érintkezéseinkből fakadó információs „szabálytalanságokat.”*”⁴⁹ Az informális kapcsolatrendszer (ki kivel szimpatizál vagy rivalizál) sok mindentől függ, de a konfliktusok gátolják az iskolai munka hatékonyságát, ezért a vezető nem maradhat eszköztelen ezekben sem. Mind a szakmai, mind a személyes konfliktus elmergesedhet. Megoldás lehet például resztoratív, kapcsolat-helyreállító találkozó szervezése a tanárok között, akár külsős szakemberrel.

⁴⁸ Szivák Judit (2006): *Kommunikáció az iskolában*. In: Bábosik István, Golnhofér Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádas Mária, Ollé János, Szivák Judit (2006. szerk): *Iskolák belső világa-A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest 32.

⁴⁹ Iván Zsuzsanna (2000): *A kommunikáció szerepe az iskola irányításában*. Iskolakultúra 3. 6.

A mediáció⁵⁰ is nagyon jó eszköz az egymás közötti konfliktusok kezelésére. Bővíteni lenne érdemes azon munkatársak körét, akik rendelkeznek a szükséges módszertani tudással (továbbképzések), és/vagy külsős szakember bevonására (ennek lehetőségeinek bővítésére) lenne szükség.

A vezető üzeneteinek eljuttatásához és a tanárközösség kommunikációjának elősegítéséhez sokféle csatornát választhat. Iskolánkban a formális információáramlás legfőbb terei az elektronikus csoportlevelezés, a különféle értekezletek (telephelyi; osztályfőnöki és alkalmasszerűen összehívott találkozók például a futó projektekhez), és az ún. „nagy színes tábla”. Ez a tanárakban kifüggesztett felület egyfajta vizuális jelzés, (Toyota módszerben: „andon”), folyamatosan friss információkat tartalmaz az iskolai ügyekről (programok, hiányzások, határidők). A vizuális jelzésekre épít, ha a vezető a döntés-előkészítő adatokhoz ábrákat kér (és készít).

Az elektronikus kommunikáció elterjedését mutatja, hogy néhány éve még több tanár volt iskolánkban, aki nem használta, ma már a legtöbb fontos vezetői üzenet ezen a csatornán jut el a tanárokhoz (napi szinten 3-5 csoportlevél érkezik), mégis azt tapasztalom, szükség van további innovációra, a digitális kultúra további fejlesztésére ezen a területen.

Egy fontos fórum: az értekezlet

Az együttműködésnek az értekezlet, a személyes találkozó tág teret ad, nagyon jó hatással van a nevelő-oktató munkára. Megfelelő fórum a párbeszédre a szervezetről, saját és egymás értékeléséről és persze a diákról. Jelen munkában mint kommunikációs terep vizsgálok egy konkrét értekezlet példáján és a kérdőíves kutatásom válaszain keresztül. A megfigyelt értekezlet jegyzőkönyve a témám szempontjából nem volt informatív, ezért videofelvétel hiányában a leírásban és az elemzésben saját benyomásaimra hagyatkozom.

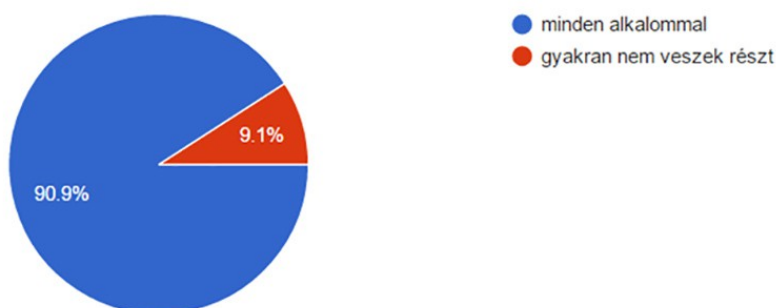
Egy értekezletnek mindig van célja, amire a résztvevőknek jó esetben előzetesen is készülnek. Az előkészítés lényeges, mert a résztvevők felkészítését jelenti a tárgyi feltételek biz-

⁵⁰ Bővebben például Barcy Magdolna, Szamos Erzsébet (2002): „*Mediare necesse est*”, *A mediáció technikai és társadalmi alkalmazása*, Animula Kiadó, Budapest

tosítása mellett. A meghívó rögzíti a témát, a helyet és időt, a napirendi pontokat és a résztvevők névsorát. A megfigyelt értekezlet esetében az előkészítés több szinten történt:

A nevelőtestülettel egyeztetve elkészített intézményi munkaterv dokumentuma rögzítette a tanév értekezleteinek időpontjait, ezek vizuálisan megjelentek a tanárokban a „nagy színes táblákon”. Feltételeztem, hogy az értekezleteken a tantestület egésze részt vesz, amit a kérdőívre adott válaszok is megerősítettek. (6. ábra)

milyen gyakran vesz részt? (22 responses)



6. ábra. Részvétel gyakorisága az értekezleteken.

Az értekezlet előtt az igazgató-helyettes kör e-mail üzenetben emlékeztetett az értekezlet kezdetéről, egy másik kör-e-mailben pedig az igazgató megírta, hogy milyen problémákat, feladatokat kíván megbeszélni, kiosztani. Ezekre válasz e-mailek jelezték, ha akadályba ütközött a részvétel.

Az előkészítés intézményi gyakorlata más és más lehet, itt a bejáratott csatorna a csoportlevel. A forma jó megválasztását mutatja, hogy az információ mindenkihez eljutott és a visszajelzések is megérkeztek.

Hogy az intézményi norma közvetítésének mennyire hatékony terepe az értekezlet, jó példa volt, hogy az új kolléga ebben az esetben egy válasz e-mailben jelezte részvételét, de látva, hogy nem ez az elvárás, következő alkalommal már nem.

Az üzenet tartalmát meglátásom szerint érdemes minél egyszerűbben és pontosabban egyeztetni. Jelen esetben például összevonni az emlékeztető e-mailt és az igazgató levelét a

témáról, és a javasolt napirendi pontokhoz becsült időtartamot rendelni, a felszólítandó kollégákat is feltüntetve. Mindig vannak előre nem tervezhető kérdések, de ha a kiküldött levél konkrét felszólítást tartalmaz további napirendi pontok javaslatára, az nem csak a beosztottak bevonódását segíti, hanem jobban kirajzolódik a témák tárgyalásának leglogikusabb sorrendje és ütemezése. (A vázolt eset teljes háttérének ismerete persze árnyalja a helyzetet: általában a heti osztályfőnöki és telephelyi értekezleteken már felmerülnek a munkatársakat foglalkoztató témák. Megállapításommal a felszólítás szerepét akartam hangsúlyozni.)

Az értekező céljától függően, más kommunikációs stílust kíván (például egy osztályozó vagy egy eszmefuttató értekező.) A tanórai beszéd rendjét meghatározott szabályok biztosítják. Az értekezleteken a kapcsolati normáknak ismerete szintén elengedhetetlen a sikeres részvételhez.

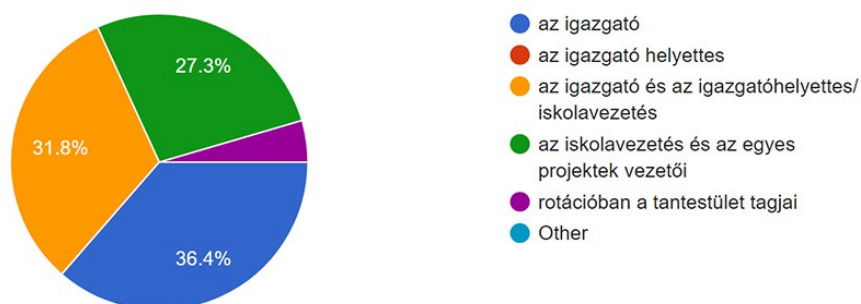
Segítheti az értekező résztvevőinek mélyebb bevonását, ha nem csak az igazgató, hanem rotációban más-más készíti elő és vezeti az értekezőt (egyeztet a vezetővel, kollégákkal, rendezi a napirendi pontokat).

Az alkotó iskolavezetés felé mutató hasonló példák hipotézisem szerint még nem gyakoriak az iskolákban, ezért kérdőívemben az értekező vezetésével kapcsolatban is gyűjtöttem válaszokat. Azt feltételeztem, hogy ahogy az én iskolámban, elsősorban az igazgató és az iskola vezetése tartja a szakmai megbeszéléseket. Másik feltevés az volt, hogy nem mindenki kap célzottan lehetőséget a megnyilvánulásra. Tapasztalataim alapján felállított további hipotézisem az volt, hogy a tantestület legtöbbször nem is szeretne irányító feladatot ellátni, illetve nem érzi megfelelőnek az értekezleteken kapott visszajelzéseket.

A kérdőívemre adott válaszok az értekezletek vezetőjének leggyakrabban az igazgatót, illetve az iskolavezetést jelölték be a válaszadók, ez a jellemző a mi iskolánkban is. (7. ábra) Egy válasz jelölte, hogy rotációban történik az értekezletek tartása. (Feltételezésem szerint ez az egyik, szintén speciális feladatokat ellátó budapesti gimnáziumból érkezhetett, ahol idén magam is részt vettem egy ilyen szakmai megbeszélésen.)

Feltettem ugyanakkor azt a kérdést is, hogy vezetne-e szívesen szakmai értekezőt intézményében, amire a válaszadók nagy része (11) nem vállalkozna, de szinte ugyanennyien (10) jelölték azt a választ, hogy alkalmanként igen.

Ki vezeti az értekezletet? (22 responses)



7. ábra. Az értekezletet vezető személye

A tanórákhoz hasonlóan a szakmai egyeztetéseknek is kialakítandóak a rituáléi.

Más iskolákban megfigyelt rituálé volt az értekezletet nyitó-, és zárókörrrel kezdeni, ami a megérkezést, ráhangolódást, illetve a közös zárást jelentette. E kérdéseket minden esetben más, az adott értekezletet vezető hozta és nem szakmai vonatkozásban. („Ha tárgy lennél, most mi lennél szívesen?”)

A Dr Ámbédkar Iskolában a tanórákon U alakban vannak rendezve a padok, ami a nevelőtestületi értekezletre is igaz. Az u alak (kör) egyenrangú résztvevőkre utal, olyan légkört terem, ahol mindenki véleménye fontos, ugyanakkor senki nem bújhat el a másik mögé.

A térbeli viszonyok, a terem elrendezése, a szereplők elhelyezkedése az intézményi szellemiség kifejezésén túl az interakciókat is befolyásolja. Egy terem elhelyezkedése lehet formális, vagy informális. Különböző tevékenységekhez más elhelyezkedés az ideális. Együttműködést kívánó helyzetekben például általában az egymás mellett ülést részesítik előnyben az emberek.⁵¹

A megfigyelt értekezleten az igazgató legtöbbször a tanár helyén állt, időnként hátrébb húzódott. Hosszabban, középen állva csak a vezető beszélt, az igazgató által megszólított kollégák is ülve maradtak. A hozzászólások rövidek, jellemző volt, hogy a tantestület tagjai egymást állítják le, ha eltér a tárgytól.

Az értekezleten nem mindenki kapott szót, nem voltak jellemzők olyan körkérdések, melyekben mindenkinek meg kell nyilvánulni. A résztvevők fele egyáltalán nem nyilvánult

⁵¹ Szító Imre (2009): *Kommunikáció az iskolában*. http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf

meg verbálisan, bár nonverbális kommunikációjuk kifejezte figyelmüket, egyetértésüket (bólogatás), vagy figyelmük elkalandozását. Az igazgató ez utóbbi esetben sem tett megjegyzést, ennek ellenére a részt vevők ahogy észrevették figyelmük lanyhulását, kontrollálták magukat, illetve jelezték, hogy szünetre lenne szükség.

A kommunikációs formák közül az előadás és az azt követő beszélgetés közben figyeltem meg a vezetőt. Amikor frontális figyelmet kívánt az üzenet átadása, a testbeszéde is más volt mint amikor hozzászólásokat várt. Ezt a fajta metakommunikációt „technikai” kommunikációnak nevezhetjük,⁵² ide tartoznak az emblémaszerű jelzések, kinezikai megnyilvánulások, mimikai és vokális jelek, melyekkel megszakítja az egyik fél a másik kommunikációját, kifejezi a meg nem értést vagy épp a folytatás igényét. Az igazgató ebből a szempontból hatásos eszköze volt, hogy gyakran nem szóban, hanem felfelé mutató ujjával jelzett a többieknek, hogy fontosnak tartja, amit a hozzászóló említ, vagy oldalra állt, mikor az általa felszólított kolléga beszélt (és újra középre, mikor ő akart hozzászólni). Így mikor akarta, mindenki figyelt rá. Nem kívánok felsorolni minden metakommunikációs megnyilvánulást, csak szeretnék rámutatni: a helyzettől függően jól megválasztott testbeszéd nem csak az osztályteremben fontos.

Megfigyeltem, hogy több alkalommal erőteljesebb kommunikációs eszközt alkalmazott a normák betartására utasított (Ne beszéljünk egyszerre! Hallgassuk meg a másikat!).

A témától eltérő hozzászólásokat, a példában nem az értekezlet vezetője moderálta (ez a kialakult értekezletkultúrától is függ), de az „ötletgyilkosok” megjegyzésekre mindig reagált, például alternatív felvetéseket kér. A humor minden esetben jótékony, egy kis iróniával éles helyzetek is tompíthatók, de azt is megfigyeltem, hogy mint az osztályteremben, itt is megakadhat a kommunikáció, ha a vezető iróniával reagál egy felvetésre.

Fontos az is, hogy a lényeges, csak nem szorosan kapcsolódó téma ne sikkadjon el! Saját tapasztalatom, hogy ha rendszeres szabályokat vezet be erre a szervezet, (például mindig bekerül a következő találkozó napirendi pontjai közé), egyre következetesebben alkalmazzák a kollégák is és nem érzik úgy, hogy „beléjük fojtották a szót”. Saját tapasztalat, hogy a pedagógusok rosszul viselik, ha úgy érzik, nem hatékonyan használják az idejüket, vagy nem értékelik teljesítményüket.

⁵² Buda Béla (2002): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest. 89.

A táblai írás, a kimutatások kézbeadása is része a tudatos, professzionális iskolai kommunikációnak. Jelen értekezletre az igazgató projektoros kivetítéssel készült, amihez egy kolléga segítségét kellett igénybe vennie. Az IKT eszközök használata tehát részéről nem magabiztos, de igényelt forma.

A visszacsatolás szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Az értekezlet során folyamatosan érdemes meggyőződni, hogy az üzenet „átment”. Ehhez a visszakérdezést alkalmazta a vezető, kötetlenebb hangnemben kérve ki a véleményeket. (Ez a témától is függött.) Egy párbeszéd csak akkor halad előre, ha a felek valóban egymás mondandójára reagálnak, nem értik félre egymást. A beszélgetés során a vezető részéről azt a hibát figyeltem meg, hogy eleve tovább gondolta a hozzászólást, azaz mást kódolt, másra válaszolt mint amit a másik mondott. Ennek lehetett oka a figyelem koncentráltasága, de a háttér ismerete is. A saját szubjektivitásunk azonban sokszor torzít, óvakodni kell a másik véleményének megjósolásától.⁵³

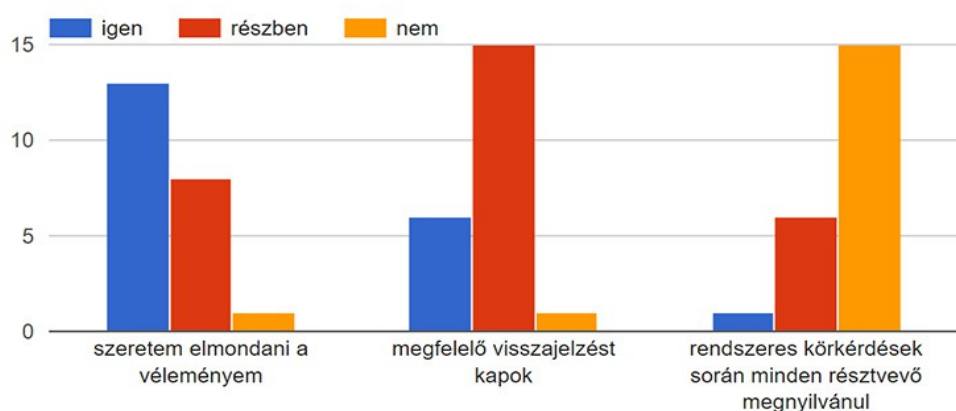
A találkozó értékelése, a megbeszélt feladatok nyomon követése sem maradhat el. Lehet vizuális (nagy színes tábla), írott (elektronikus kérdőív, emlékeztető e-mail), esetleg szóbeli visszajelzés, a vezető számára a feed back folyamatos feladat.

A megfigyelt értekezlet döntéseit szóban foglalta össze a vezető, a résztvevők pedig egyénileg rögzítették feladataikat. Készült jegyzőkönyv (a legszükségesebb adatokkal), de az elektronikus levelezésbe, vagy más felületre nem került fel.

A továbbiakban a kiosztott feladatok előrehaladását az igazgató különféle csatornákon ellenőrizte. Néhányra a következő találkozáskor is rákérdezett, másokra informális csatornákon (például szünetekben). Egyes ügyekben kiscsoportos megbeszéléseket is összehívott. Az előrehaladást a vezető akár elektronikus úton is követheti, de az eredményeket a közös fórumon is mindig elemezni, értékelni kell. Véleményem szerint érdemes minél részletesebb emlékeztetőket készíteni (még ha döntések sem születnek, például a jelen nem lévők tájékozódásához, de a tanulságok levonásához is).

⁵³ Szivák Judit (2006): *Kommunikáció az iskolában*, In: Bábosik István, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit (2006. szerk): *Iskolák belső világa-A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 38.

Iskolájában az értekezleteken (más tantestületi fórumon)...



8. ábra egyéni megnyilvánulás az értekezleteken

A kérdőívemre adott válaszok alapján a tanárok szereznek megnyilvánulni az értekezleteken, de a visszajelzést csak részben tartják megfelelőnek. (8. ábra) Az is jól látszik, hogy a legtöbbször nem jellemző a törekvés, hogy mindenki elmondja a véleményét, holott véleményem szerint fennáll a veszély, hogy háttérben marad a csendesebb kollégák véleménye, meglátása.

A megbeszélések igen sok időt lefoglalnak. A vezető felelőssége, hogy teret biztosítson az egyeztetésekre (megtartva az arányt a megbeszélések és a cselekvés között) és az is, hogy biztosítsa hatékonyságát.

A közösen szerkesztett online dokumentumok például nagyon jól használhatóak lennének egy projekthét megszervezésétől az egy diákcsoportot tanítók tananyagának összehangolásáig, új terei lehetnének a közös ötletelésnek, folytatásai az értekezleteken egyeztetett munkának. Ráadásul a mai kor igényeinek is jobban megfelelő, térben és időben nagyobb rugalmasságot biztosító együttműködési forma, de csakis akkor, ha tantestületi (pedagógusok, vezetőség) szintjén kerülnek alkalmazásra.

A hatékony egyeztetési formák és az ahhoz szükséges légkör kialakításában, a hatékony kommunikáció bejártatásában, a vezetőnek az igény feltámasztásától az alkalmak megteremtéséig feladatai vannak.

Példák iskolai kommunikációs helyzetekre

A kutatás során gyakorlati példákat is kerestem, hogy megtudjam, milyen kommunikációs csatornákon jelentkeznek problémák és a partnerek részéről pozitívnak értékelt megoldások.

Pedagógusoktól páros megbeszélés alkalmával azt kértem, idézzék fel, volt-e nagyon jó, vagy nagyon rossz élményük egy iskolai kommunikációs helyzet kapcsán valamelyik vezetőjükkel. Az elemzett esettanulmányok és példák saját megfigyelésekből származnak.

Céлом néhány, a tanárok és az iskolavezetés kapcsolatára az adott intézményben jellemző iskolai kommunikációs szituáció megismerése volt témám további vizsgálatához és a kérdőív összeállításához. Feltételeztem, hogy a vezetőkkel kapcsolatos negatív vagy pozitív esetek közül az információáramlás és a személyes figyelem, illetve ezek hiányából fakadó helyzeteket fognak elsősorban említeni a megkérdezettek.

Négy ilyen beszélgetésre került sor, a megkérdezettek közül ketten kollégáim, ketten egy másik iskola tanárai. A beszélgetések alatt kötetlenségre törekedtem, hagytam, hogy a válaszadó maga hangsúlyozza ki a lényeges körülményeket, de rákérdeztem a kommunikációs térre és a résztvevőkre, ha szükségesnek éreztem az előzményekre vagy a folytatásra. Nem törekedtem a teljes kommunikációs helyzet feltárására, a feldolgozás során az információs csatornákra és a koncentráltam. Az említett példák sok esetben több kommunikációs helyzetből adódtak össze. Ezeket külön választottam.

Azt tapasztaltam, hogy a negatív példák közül egy „zajlott” informális csatornán, a többi hivatalos fórumon. Ez utóbbiak közül kettő értekezlethez, egy pedig a csoportlevelezéshez kötődött. A pozitívnak ítélt helyzetekből három értekezleti keretben zajlott, egyik alkalmi szakmai beszélgetésen. Néhány példát szeretnék kiemelni.

A következőben a vezető egy értekezleten maga kezdeményezte egy túlterhelt osztályfőnök átmeneti mentesítését a plusz feladatok alól, mintegy megelőzve a „bajt”.
„Az értekezleten azt kérte a többiektől, hogy segítsenek átmenetileg ebben a nehéz időszakban, amíg levizsgázok. Az ünnepségben nem kellett feladatot vállalnom. Én mentegetőztem,

de leállított, hogy most magammal kell foglalkoznom; Értékesnek és fontosnak éreztem magam.” A szakmai vizsgára készülő, kisgyerekes tanár nehezen állt helyt, további terhelése szerinte is kontra produktív lett volna. Az értekezleten bejelentett tehermentesítés, és annak kommunikációja elmondása szerint nem volt előre egyeztetett, bár szünetekben, tanáriban említette nehézségeit. (És az iskola beiskolázási tervében is szerepelt). Miután sikeres vizsgát tett, a vezető a munkatársak előtt gratulált. Ezáltal az intézményben a szakmai kihívásokat vállalók pozitív megerősítést kaptak. Kirajzolódik a példából Goleman érzelmi intelligens vezetése, de az is, hogy a vezető fellépésével a feladatra koncentrált.

Ebben a helyzetben nagyon empatikus volt a vezető, de felmerült bennem egy kérdés, hogy mennyiben vezetői feladat az érzelmi attitűd (át)alakítása a munkatársak élethelyzeteiből fakadó (szülői, magánéleti szerepből adódó vagy szakmai előmenetellel kapcsolatos) problémák esetén? Mivel a személyes nehézségek terhelik az iskola életet, ezért a vezetőnek érzékelni, ismerni kell azokat és (személyiségétől, habitusától meghatározott módon) reagálni rájuk, ám nem kritikátlanul. A munkahelyi harmonikus viszonyok fenntartása kiemelt feladata az igazgatónak, még ha nem is lehet mindig tökéletesen sikeres, és óvakodnia kell nehogy túlságosan belebonyolódjon az ilyen helyzetekbe.⁵⁴

„E-mailben megírtam az illetékes vezetőnek, de csak napok múlva kaptam választ, miután már többször rákérdeztem telefonon is. A kör e-mailemre szintén senki nem válaszolt.” A másodlagos oralitás iskolai nehézségei közül általában a vezető „szabatos kommunikációját” (előre megírt szövegeket olvas fel) állítják szembe a kötetlenebb stílust preferáló fiatalabb generáció igényeivel.⁵⁵ Ez a példa (az értekezleteknél említettel együtt) egy másik aspektust emel ki: az információs társadalom fórumainak használatát. Azt tapasztalom, ez ma sokkal inkább jellemző és általános probléma. A kommunikáció új színtereit be kell kapcsolni az iskola életébe. Egy vezetőnek nem csak ismerni kell az információ áramoltatás új fórumait (e-mail, csoport-levelezés, internetes dokumentumok, felhő alkalmazások, e-naplók, SMS tájékoztatás), de használni is tudni kell őket. Használatukat, annak egyezményes szabályait (tömör stílus, gyors reakciók) meg kell követelnie a beosztottaktól is. Egy team levelezésben például érdemes megjelölni azt, vagy azokat, akiknek a levél köz-

⁵⁴ Dobozi Eszter (2000): *Kommunikáció és iskolavezetés*. In: *Iskolakultúra* 2000. 9. sz. 22.

⁵⁵ Dobozi Eszter (2000): *Kommunikáció és iskolavezetés*. In: *Iskolakultúra* 2000. 9. sz. 18.

vetlenül szól. Az általános alany használata esetleg azt eredményezi, hogy senki nem veszi magára az üzenetet, feladatot.

„Nagyon rosszul esett, amikor egy programról, amit én vezettem, nem engem kérdezett meg. Nem az volt a bajom, hogy ellenőriz, hiszen az feladata, hanem hogy nem engem kérdezett először, inkább egy olyan kollégát, aki nem is láthatott bele. Azóta sem beszéltük meg, én sem hoztam fel, amikor leadtam a beszámolót.”

Ez elég komoly eset, sok mellékkörülmény maradt rejtve, például nem jártam körül, mi volt a vezető eljárásának oka (időhiány esetleg), csak azt tudtam meg, hogy más esetekben értekezleteken szóban számolnak be egymásnak hasonló programokról, a vezetők pedig írásos beszámolókat várnak. Az információáramlást talán lassítja, de ez az eset azt mutatja, hogy mindig érdemes tartani a nyilvános (közös) kialakult fórumokat. Ha az értekezletek a keretei a beszámolóknak, ott hallgassa mag a vezető, ha elfogadottak az informálisabb helyzetek, akkor is az illetékeshez kell fordulni közvetlenül, ha kell az információ formáját változtatni (telefon, rövid, tájékoztató e-mail). Ha véletlenszerűvé, következtelenné válik, mikor milyen csatornát választ a vezető, az bizonytalanságot szül az iskola mikroközösségében.

IV. Záró gondolatok

Munkámban a vonatkozó szabályok és a téma elméleti hátterének felvázolására vállalkoztam és megvizsgáltam néhány gyakorlati példát, bízva abban, hogy a kérdésben elmélyülve kirajzolódnak a leglényegesebb irányok, fejleszthető területek és tetten érhető néhány szabályosság és kommunikációs jellegzetesség a tantestület szabályozott és spontán világából. A vezetésnek feladata, hogy a célok elérése érdekében fejlessze az iskolai szereplők és önmaga kommunikációs lehetőségeit. A hivatalos előírások mellett (illetve az elvárások teljesítéséhez) a vezetőnek nem elég személyiségére hagyatkozni, hanem kommunikációját racionálisan meg kell tervezni. Például egy értekezlet legjobb feldolgozásához lehet az online naptár a legmegfelelőbb eszköz, amihez mindenki hozzáfér, otthonról is tudja szerkeszteni.

Az értekezletek és a másodlagos oralitás sajátos kommunikációs terek. Mindkettő nagyon fontos, mert az elektronikus kommunikáció új felületei új igényeket (feladatokat) és lehetőségeket jelentenek, ám a hagyományos értekezlet, akár döntéshozó, akár mint módszertani gyakorlóhely, vagy az igazgató személyes figyelme, visszajelzése egyelőre nem pótolható virtuálisan. A szakmai kommunikáció során a személyes e-mailek, illetve az intézményi kör e-mailezés, vezetői e-mailek, team levelezés már teljesen elterjedt, bevett forma és egyre többen használnak más, elektronikus megoldásokat (közösségi felületeket, cset), így ezekre hangsúlyosabban építhet az iskolavezetés az információ eljuttatásában. Ugyanakkor nem volt meglepő számomra, hogy a levelezésen kívül a pedagógusok még mindig kevésbé élnek az egyre bővülő IKT lehetőségekkel, nem magabiztosak használatukban. Egy dokumentum online, közös szerkesztése nem kíván kiemelkedő informatikai tudást és ingyenes lehetőségek sokasága található meg a tanárok, iskolavezetés otthoni, vagy iskola környezetében. Ennek ellenére nagy az ellenállás az én tantestületemben is, a tanárok bizonytalannak, lassan veszik birtokba a másodlagos oralitás világát szakmai együttműködéseikben. Ezen lehetőségek jobb kiaknázása kevés anyagi, annál több emberi forrást igényel és nagyban javítja az intézmény eredményességét.

Megítélésem szerint az elektronikus kommunikáció és a különféle értekezletek (kiscsoportos, vagy teljes munkaközösség részvételével zajló megbeszélések, műhelymunkák) renge-

teg lehetőséget rejtenek még. Ezek kiaknázása mindenki érdeke, de kezdeményezése a vezető(ség) feladata. A megfelelő kommunikáció segít abban, hogy a közös fórumok ne tartalom nélküli hivatalos alkalmak legyenek, hanem a visszajelzésnek, a feladatok megfogalmazásának, a szakmai munkának valódi helyszínei. Számomra további cél objektív vizsgálatuk, a lehetőségek és feladatok feltérképezése és a jó gyakorlatok összegyűjtése.

Az Európai Unió felmérése szerint Magyarország nagyot lépett előre. 2003-ban az elektronikus szolgáltatások 15%-os készültségi szintet értek el, 2006-ban ez már 80%-ra, így elértük az Európai Unió átlagát.⁵⁶ Ezeket a lehetőségeket már ki tudja használni a digitális írástudók rétege. Ezt a fejlődési ugrást az iskolai kommunikáció (és más iskolai folyamatok) során is meg kell lépni.

A tantestületben (pedagógusok, iskolavezetés) megvan az igény a váltásra, az IKT-s eszközök és a professzionális kommunikáció eredményeinek használatára, ám ahogy az osztályteremben, a tanári szobában is lassan változik a módszertani kultúra.

A jelenkor kívánalmainak jobban megfelelő, térben és időben kötetlenebb munkaformák, a rugalmas lehetőségek biztosítása a munkatársak számára ma már az üzleti szférában elterjedt szándék, melyhez maximálisan kihasználják a mai kor kommunikációs lehetőségeit.

Tapasztalataim és a vizsgálódásom alapján az iskolák vezetésében sajnos ez még kevésbé jellemző szemlélet. A pedagógusok viszont jóval magabiztosabbak az új kommunikációs lehetőségekkel, ami előrevetíti igényeik és együttműködési formáik átalakulását.

⁵⁶ Kárpáti Andrea (2007): *Tanárok informatikai kompetenciájának fejlesztése*. In: Iskolakultúra 4. sz. 11.

V. Felhasznált irodalom

2011. évi CXC törvény. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV#lbj285id1c45

20/2012. Emmi rendelet http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM

Önértékelési Kézikönyv, Gimnáziumok számára. 2016. Második, javított kiadás
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyv_gimnazium_160127.pdf

Baráth Tibor, Cseh Györgyi (2007): *Az intézményi autonómia feltételrendszere. Szervezeti és jogi jellemzők*, Új Pedagógiai Szemle, 9. sz.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Barath-Iskola.html>

Barcy Magdolna és Szamos Erzsébet (2002): „*Mediare necesse est*” *A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása*. Animula Kiadó, Budapest

Boda Edit (1989) *Kommunikáció*. Magyar Pedagógia, 3-4. sz.

Buda Béla (2002): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest

Horányi Özséb (1978. szerk.): *Kommunikáció 2. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Csapó Judit, Csécei Béla: *Szervezeti kultúra*, 2011. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet

Csécei Béla, Nagy Péter Tibor, Szebenyi Péter, Szemkeő Judit (2006. szerk.): *Korszerű iskolavezetés, Közoktatási kézikönyv*, Raabe Kiadó, Budapest

Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Annie McKee (2003): *A természetes vezető. Vince kiadó*. Budapest

Dálnokiné Pécsi Klára: *Az iskola belső világa – Kommunikáció*. Új Pedagógiai Szemle 2001. július-augusztus

Derdák Tibor, Orsós János (2015): *Belső igény*. Sajókaza. <http://www.ambedkar.hu/belso-igeny.pdf>

Falus Iván (1996. szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó. Budapest

Joseph P Forgas (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest

Grice, H.P (1947): *Jelentés*. In: Pléh Csaba, Siklaki István, Trestyáni Tamás (1997. szerk): *Nyelv, kommunikáció, jelentés*. Osiris, Budapest

Thomas Gordon (1989): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest

Iván Zsuzsanna (2000): *A kommunikáció szerepe az iskola irányításában*. Iskolakultúra 2000. 3. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2000/9/t20009.pdf>

Mc Luhan (2001): *Gutenberg-galaxis: A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt., Budapest

Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): *Informatikai műveltség*. In: Csapó Benő (2012. szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest

Kárpáti Andrea (2007): *Tanárok informatikai kompetenciájának fejlesztése*. In: Iskolakultúra 4. sz. 1-146. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2007/2007-4.pdf>

Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Pierog Anita, Erdei Panni, Gergely Éva: *A Z generáció vezetőkkel szembeni elvárásai* In: International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS) 2016. 1. sz. http://ijems.lib.unideb.hu/file/9/57aa317508a40/szerzo/Pierog__Erdei__Gergely.PDF

Sanda István Dániel (2012): *Az iskola működése az intézményvezetői eredményesség szempontjából*, Előadás, V. Miskolci Taní-tani Konferencia 2012. febr. 3. http://www.tani-tani.info/az_iskola_mukodese

Szabó Katalin(1997): *Kommunikáció felsőfokon*. Kossuth Kiadó. Budapest

Szító Imre (2009): *Kommunikáció az iskolában*. http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf

Bábosik István. Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit (2006. szerk): *Iskolák belső világa-A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest

Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest