

Felépítése. A kisméretű könyvbölcset — ennek is nevezhetnénk — csupán két elemből alakítjuk ki. Az egyik a négyzetből egy sarok lekerekítésével nyert oldallap. A másik a téglalapból két sarok lekerekítésével kapott összetartó lécc. Az oldallapból négyre, a kötélemből háromra van szükség. Az alkotó részek kötése kereszt-lapolással történik. A műveletnél fonál- és illesztő fűrészt használunk. A pontosan kiformált elemeket enyvezéssel és anélkül is szerelhetjük. A kész munkadarabot célszerű módon és színre felületkezeljük.



DRIEN KÁROLY

Szeged, Tanárképző Főiskola

Az iskolai oktató-nevelő munka irányításának munkaformái

(Gyakorlati iskolavezetés)

Az előző fejezetekben az iskolai oktató-nevelő munka pedagógiai irányításának néhány — főleg elméleti jellegű — problémájával, valamint az iskolavezetés tudományos megszervezésének szükségességével foglalkoztunk. A most következő fejezetekben — az előzőek szerves folytatásaként — a *gyakorlati iskolavezetés* problémáival foglalkozunk, elcselezve az iskolavezetés olyan *munkaformáit* — eszközeit — mint a tervezés, a szervezés, az iskola pedagógiai irányítása, valamint a tájékozódás és az ellenőrzés. Végül egészen röviden ismertetjük az V. Nevelésügyi Kongresszus iskolavezetéssel kapcsolatos megállapításait, amelyek bizonyos szempontból irányt szabhatnak úgy a vezetést végző igazgatók munkájának továbbfejlesztésében, mint a közoktatás irányító szerveinek az iskolavezetést új alapokra helyezendő munkájában.

Meggyőződésünk, hogy a következőkben tárgyalásra kerülő anyag általában ismert az igazgatók előtt, hiszen a gyakorlatban maguk az igazgatók is az ismertetésre kerülő keretek között végzik mindennapi felelősségteljes irányító, fejlesztő munkájukat, mégis úgy véljük, hogy a gyakorlati iskolavezetéssel kapcsolatos problémák rendszerbe foglalása, határozott, egyértelmű megfogalmazása és a lényegyet boncolgató elemzése ráirányíthatja a figyelmet az iskolavezetés olyan tennivalóira is, amelyeket eddig az igazgatók esetleg nem tartottak lényegesnek.

A vezetés elemei — munkaformái

Ha bármely területen azt próbálnánk megállapítani, hogy melyek azok a *tevékenységek, munkaformák*, amelyek a veze-

tést vezetéssé teszik, szinte kimeríthetetlen felsorolásba kezdhetnénk. Többre jutunk azonban, ha az elvontan szemlélt vezetést olyan kevés számú és jól kezelhető *területre* bontjuk, ami a szóban forgó vezetés teljes körét fedi és mintegy a vezetés *elemeit, munkaformáit, eszközeit* adja. Az így kapott elemek önmagukban nem tekinthetők ugyan vezetésnek, együttesen viszont létrehozzák azt a magasabb minőséget, amit a szervezetek vezetésének nevezünk. A klasszikus osztályozás hagyományosan a vezetés elemeiként — munkaformáiként — az alábbi területeket nevezi meg: a tervezést, a szervezést, a rendelkezést (a tulajdonképeni igazgatást), a koordinálást, valamint az ellenőrzést. Persze ez a hagyományos felosztás azután az egyes munkaterületeknek megfelelően módosul, differenciálódik. *Iskolavezetés eszközei — munkaformái* — értjük mindazokat a módszereket, eljárásokat, valamint az iskolavezetés szervezeti formáit, amelyek segítségével az iskola által kitűzött célokat megvalósíthatjuk. Az irányítás munkaformái tehát elsősorban az iskolavezetés célkitűzéseitől, a vezetés tartalmától, valamint az igazgatást befolyásoló tényezőktől függnek, továbbá attól, hogy az iskolai munka irányításának elveit mennyiben kívánjuk és tudjuk érvényesíteni.

Az iskolavezetés munkaformáinak viszonylagos rögzítése és a vezetés gyakorlatában előforduló problémák tisztázása érdekében több éven át magunk is megfigyeltük az iskolavezetés gyakorlati módszereit, valamint az iskola különböző szerveinek munkáját. Ezzel párhuzamosan tanulmányoztuk az iskolák munkaterveit, a heti, havi munkaprogramokat, a szaktárgyi munkaközösségek és az osztályfőnökök munkaterveit,

az iskolabizottságok, valamint a tantestületi értekezletek jegyzőkönyveit. Több alkalommal folytatunk beszélgetést az iskolaigazgatókkal, helyetteseikkel, szakszervezeti funkcionáriusokkal és magukkal a pedagógusokkal is az iskolavezetés problémáiról. Kérdőíves felmérést is végeztünk: írásban kérdeztük meg a pedagógusokat, hogy mennyiben elégedettek a vezetéssel, milyen megoldandó problémákat látnak a vezetés munkájában. (A kérdőíves felmérés adatait és elemző értékelését egyébként előző tanulmányunkban részletesen is ismertettük.) Tanulmányoztuk a hazai és a külföldi vonatkozó irodalmat, az V. Nevelésügyi Kongresszusnak az iskolavezetéssel foglalkozó anyagát, valamint a szakfolyóiratokban megjelent cikkeket, tanulmányokat.

Az iskolavezetésben alkalmazott munkaformák tartalmának és módszereinek széles körű vizsgálata azt mutatja, hogy az iskolaigazgatás nem minden esetben átgondolt, nem eléggé megfontolt, a vezetés munkájában nem mindig érvényesül a teljes felelősség, nem mindenütt értékelik megfelelően a pedagógusok munkájának színvonalát, nem oldják meg következetesen az iskolában kelerkező konfliktusokat, a pedagógusokat nem mindenütt bízzák meg konkrét, határidős feladatokkal és általában a vezetés nem minden esetben használja az iskolavezetés legmegfelelőbb eszközeit. Ennek következtében az iskolavezetés munkájában sok esetben az ösztönösség lesz úrrá, eluralkodik a nyugtalanság, az improduktív értekezletek és a formalizmus, ami komolyan veszélyezteti az iskolai oktató-nevelő munka eredményességét. Ezzel szemben ahol megfelelően alkalmazzák az iskolavezetés munkaformáit, ott megfelelő emberi és munkakapcsolatok alakulnak ki a testületi munkaközösségeken belül, ami azután a munka eredményeiben is észrevehetően megmutatkozik. A vizsgálódásból az is nyilvánvalóvá vált, hogy az igazgatók előtt még nem eléggé tudatos, hogy a mai feltételek között a hangsúly a *folyamatok* és nem az emberek irányításán van. Az igazgató munkája számára ebből a megállapításból az következne, hogy az *iskolában az oktatási és nevelési folyamatot, a pedagógiai munka szervezését, az oktatási segédeszközök felhasználását kell irányítani, természetesen minden esetben biztosítva az iskola pedagógiai vezetésének és általában a pedagógia alapvető elveinek érvényesülését. Az igazgató csak akkor válhat valóban az iskolai oktató-nevelő munka szervezőjévé és irányítójává, ha az iskolai folyamatok ellenőrzésénél megfelelő vezetési módszereket alkalmaz, alaposan, a maga teljességében ismeri az iskola bonyolult prob-*

lematikáját és annak megfelelően irányítja a különböző területeken folyó munkát.

Sajnos, az iskolavezetés módszerei ma még nem eléggé kidolgozottak és ez sok esetben meglátszik a vezetés munkájában is. Éppen ezért igen sok függ az igazgatók kezdeményező készségétől és attól, hogy milyen módon igyekeznek elsajátítani az iskolavezetés módszereit és az iskolavezetés tudományát. A megfigyelés és a tapasztalat azt mutatja, hogy az igazgatók jelentős többsége *alkotó módon* igyekszik elsajátítani az iskolai munka tervezésének és megszervezésének módszereit. Tanulmányozzák az iskolai munka megszervezésének kérdéseit, az információszerezés módszereit és lehetőségeit, az elméletileg elsajátított anyagot egybevetik a gyakorlattal, megfelelő önbírálattal elemzik saját vezetési módszereiket és pedagógiai kezdeményezéseik eredményeit.

Vannak igazgatók, akik az iskolavezetés elsajátításában elsősorban a többi igazgatók munkamódszereinek a megfigyelését tartják fontosnak, természetesen azokét, akik szerintük jól látják el feladataikat.

Vannak azonban olyan igazgatók is, akik szaktárgyaikban ugyan kiválóak, de nem tördnek eléggé az iskolavezetés kérdéseivel.

A leghatékonyabbaknak azokat a törekvéseket tekinthetjük, amelyekben az igazgatók a vonatkozó szakirodalom tanulmányozása és saját iskolájuk mindenkor helyzetének elemzése alapján alakítják ki iskolavezetési módszereiket.

Az olyan esetekben, amikor az iskolavezetés módszereit az igazgató a mások munkájának megfigyelése alapján alakítja ki, az alábbi problémák merülhetnek fel:

1. — nem minden igazgató képes arra, hogy a kollégája által alkalmazott módszereket maga is eredményesen használja fel;

2. — egy bizonyos iskolában jó eredménnyel alkalmazott módszerek nem minden esetben alkalmazhatók sikeresen más iskola változó feltételei között. Éppen ezért nagyon körültekintően kell eljárni, ha az egyik iskolában alkalmazott módszereket egy másik iskola vezetésében kívánjuk felhasználni.

Ahol az iskolavezetés módszereit nem tartják fontosnak, ott bizonyos idő múlva komoly hiányosságok jelentkeznek a vezetésben. Ilyen esetben vagy az igazgató autokráciája, korlátlan hatalma jut érvényre, vagy olyan helyzet áll elő, amikor az iskolában mindenki kénye-kedve szerint azt tesz, amit akar, anélkül, hogy az igazgató beleavatkozna. Mindkét szélsőség negatívan hat a munkahelyi légkör — mikroklíma — alakulására, ami végül is kedvezőtlenül befolyásolja az oktató-nevelő munka eredményességét.

Az iskolavezetéssel kapcsolatban elemzett problémakomplexum alapján úgy véljük, hogy az iskolai oktató-nevelő munka irányításával kapcsolatban az alábbi *munkaformákat* célszerű megkülönböztetni:

- a tervezést és a szervezést mint az iskolavezetés eszközeit;
- az iskola pedagógiai irányítását, valamint
- a tájékozódást és az ellenőrzést, mint az iskolavezetés eszközeit.

A továbbiakban vizsgáljuk meg részleteiben is a felsorolt munkaformák területein belül folyó tevékenységet és az ott felmerülő problémákat.

A tervezés mint az iskolavezetés eszköze

Bármely bonyolultabb és igényesebb munka elvégzésének alapja a *tervezés*. A vezető akkor végezheti alkotó módon munkáját, ha jól tud tervezni, ha pontosan beosztja és betartja munkaidejét. Minden tervezés legfőbb célja, hogy a lehető leg-rövidebb idő alatt minél több minőségi munkát végezhessünk el. Ennek a követelménynek akkor tudunk eleget tenni, ha világosan látjuk, melyek azok a főbb feladatok, amelyeket haladéktalanul meg kell oldani és melyek azok, amelyek másodlagosak, amelyek később is megoldhatók.

A sikeres tervezés további feltétele, hogy tisztában legyünk a tervet megvalósító munkatársak képességeivel, munkabírásával. Végül, de nem utolsósorban a terv megvalósításának ugyancsak alapvető feltétele, hogy világosan lássuk a rendelkezésre álló időt, valamint az anyagi és egyéb feltételeket.

Igen gyakori eset, hogy pl. a tervezés *nem elég konkrét*. Az iskolai munkatervnek egy része általánosságokat, az oktatásról és a nevelésről szóló dokumentumokból vett idézeteket tartalmaz. Az is előfordul, hogy az iskolai munkaterv középpontjában olyan lényegtelen dolgok és intézkedések kerülnek, amelyek egyébként a pedagógus munka természetes velejárói lennének. Az iskolák egy részében — de számos esetben maguk az oktatásügyi szervek is — a tervezést nem úgy értelmezik, mint a pedagógiai folyamat céltudatos irányításának eszközét, hanem a munkatervet magát tekintik a célnak, a tartalom rovására túlbecsülik a formát és így a terv nem képezheti alapját az oktató-nevelő munka hatékonysága fokozásának.

A gyakorlatban talákoztunk olyan helytelen törekvésekkel is, amikor a termelés különböző területein alkalmazott tervezési módszereket mechanikusan átvitték az is-

kolai munka területére. Az ilyen iskolák negyedéves, sőt esetenként havi diagramokon tüntették fel a *tanterv teljesítését* és hasonlókat. A tervezésbe így azután igen sok olyan formális és lényegtelen dolog került, ami egyáltalán nem vitte előbbre az iskola munkáját. A pedagógusok mindennapi munkájukban nem támaszkodhattak az ilyen munkatervekre és így azután gyakran előfordult, hogy a tervet sem megvalósítani, sem ellenőrizni nem lehetett. Sok pedagógus fel is emelte szavát az ilyen tervezés ellen.

Tervező munkánk csak akkor lehet eredményes, ha teljes mélységében, világosan látjuk az ifjúság nevelésének és oktatásának problematikáját és felelősségünk tudatában végiggondoljuk mindazokat a konkrét feladatokat és operatív intézkedéseket, amelyek az ifjúság kommunista nevelésének tartalmából következnek.

Napjainkban az iskolai munka tervezésében központi feladatként kell kezelni mindazokat a problémákat, amelyek fejlődésünk egyes szakaszaiban döntően meghatározhatják az iskola tevékenységét. Ezzel kapcsolatban az alábbiakra gondolunk:

— Az oktató-nevelő munkával kapcsolatos különböző párhuzamokat alkotó alkalmazása az iskola konkrét feltételeire.

— A Művelődésügyi Minisztérium, valamint a művelődésügyi szervek által az iskolai munkával kapcsolatban kiadott rendelkezések.

— Az iskolai nevelőmunka helyzetének elemző értékeléséből levont következtetések.

— Az iskola feladatainak távlati terve.

A munkaterv legyen mindig haladó jellegű és maximálisan mozgósítsa az iskola összes pedagógusait.

Az iskolai munkaterv feladata annak konkrét meghatározása is, hogy mit, mikor, kinek kell elvégezni és hogyan történik a munka elvégzésének ellenőrzése. Ha a nevelők pontosan tudják, hogy melyek azok a feladatok, amelyekért felelősek, ha munkájukat figyelemmel kísérik és időnként ellenőrzik és értékelik, ez minden esetben biztosítja a megfelelő munkafegyelmet és rendet.

Az iskolai munkatervben a bonyolult feladatok sokaságát *rendszerezni* kell. Meg kell határozni a döntően fontos és a másodlagosan fontos feladatokat, ügyelve arra, hogy semmi fontos dolog ki ne maradjon.

A célszerű tervezésben arra kell törekedni, hogy viszonylagos nyugalom és rendszer legyen a munkában. Ahol csak lehet, minél egyszerűbbé, minél áttekinthetőbbé kell tenni az iskolai életet. A célszerű szervezés és munkavégzés következtében fel-

szabaduló időt a pedagógusok alkotó munkára használhatják fel.

A munkatervben rögzített feladatok legyenek *realisak* és a lehetőség szerint arányosan ütemezzük azok elvégzését.

Az iskola munkaterve minden esetben az *iskola oktatóinak közös munkája legyen*. A terv kidolgozásában való együttműködés nemcsak a terv minőségét, hanem a teljesítéért érzett felelősséget is fokozza.

Sok iskolában már megvalósították azt a hasznos gyakorlatot, hogy már az előző év végén megbeszéljük a következő évi munkaterv lényegesebb tennivalóit.

Az iskolai munkaterv formája, szerkezete

Amint már az előzőekben említettük, a munkaterv formája és szerkezete nem döntő tényező és minden iskola olyan formát és szerkezetet választ terve elkészítéséhez, amely az illető iskola számára a legcélszerűbb és amely a helyi adottságoknak is a legjobban megfelel.

Zavaró és nem célszerű, ha a terv zsúfolt és főleg, ha sok lényegtelen dolgot is tartalmaz. Ne vegyünk be a munkatervbe olyan feladatokat, amelyek alkalmiak, amelyeket egyszerű igazgatói utasításra hajtának végre a nevelők. A munkaterv több legyen mint a feladatok egyszerű kijelölése és minden esetben az iskola feladataihoz, lehetőségeihez igazodjék.

A munkaterv úgy formáját, mint tartalmát tekintve nagyon különböző lehet, összeállítására általában szabvány nincs, mégis tájékoztatásul ismertetünk a gyakorlatban egy eléggé elfogadott munkatervi szerkezetet:

I. Az elmúlt évi munka elemzése, a következő év feladatainak meghatározása.

II. Az oktatásügyi törvény megvalósításával kapcsolatos feladatok.

III. Oktató-nevelő munka.

IV. A káderek megfelelő beosztása és képzésük továbbfejlesztése.

V. Az iskolaközösség vezetésével kapcsolatos teendők.

VI. A szülőkkal végzendő munka.

VII. Gazdasági-szervezési feladatok.

Az iskola mindenkori helyzetének elemzése szolgál kiinduló ponttul az iskola konkrét feladatainak meghatározásához, továbbá mindazon intézkedések megtételéhez, amelyek az iskola munkatervének megvalósítását elősegítik.

A munkaterv akkor segíti hatékonyan az iskola előtt álló feladatok megoldását, ha az igazgató jól fel tudja használni és munkatársait is felkészíti a munkaterv célszerű felhasználására.

Az iskolai munkaterv eredményes felhasználásának további alapvető feltétele, hogy a testület minden tagja rendelkezze a munkaterv egy-egy példányával. Rá kell szoktatni a nevelőket, hogy a munkaterv különböző feladataira a tervben meghatározott határidőre készüljenek fel és minden esetben a munkatervben rögzített elvek alapján oldják meg feladataikat. Az éves terv elvi követelményeit a hetekre lebontott munkában feltétlenül érvényesíteni kell. A különböző területeken végzett feladatok elvégzését az igazgató minden esetben ellenőrizze.

Igen eredményesnek bizonyult az iskolai munkaterv félévi és év végi *komplex értékelése*. Ne általában értékeljünk, hanem konkrétan az egyes területeken végzett munkát elemezzük. Az értékelést minden esetben egészítsük ki a hospitálások tapasztalataival, a tanulók írásbeli munkáinak elemzésével és hasonlókkal. Ha arra lehetőség van, nagyon hasznos az elért eredmények mennyiségi és statisztikai feldolgoása is.

A félévi munka értékelése alkalmából mérlegelni kell a kitűzött feladatok realitását, különös tekintettel az első félévben elért eredményekre. Az irrealisnak bizonyuló követelményektől el kell tekinteni, ahol szükséges és lehetséges, ott fokozni kell a követelményeket, minden esetben az első félév eredményeit véve alapul. Amennyiben az első félévben problémák merültek fel, a feladatokat jobban pontosítani kell és a megváltozott feltételekhez kell igazítani.

Külön is fel szeretnénk hívni a figyelmet az iskola *perspektivikus tervének* fontosságára, amelyet eddig még nagyon kevés iskolában alkalmaztak. Az éves tervek gyakran tartalmaznak egy éven belül meg nem valósítható távlati terveket is. Helyes lenne, ha az iskola igényesebb feladatait és célkitűzéseit mint távlati célokat terveznék meg — két-, esetleg hároméves távlati tervben.

A jó tervezés segíti az iskolát abban, hogy minden tevékenysége rendszeres, céltudatos, pontos, ütemes legyen, ami biztosítja a kampányszerűség, a nyugtalanság, valamint az idegesség kiküszöbölését a munkahelyen. Az iskolai munka rendszerében tehát alapvetően fontos az iskola munkaterve. Bár sok vita hangzott el az iskolai munkaterv tartalmáról, szerkezetéről, az alkalmazott munkaformákról és a vélemények nagyon eltérők, abban azonban mindnyájan egyetértettek, hogy az *iskola alapvető dokumentuma közé tartozik*, amely nélkül nem képzelhető el a pedagógiai folyamat céltudatos és rendszeres irányítása.

Az iskolai munka szervezése mint az irányítás eszköze

Mindnyájan jól tudjuk, hogy bármilyen munka akkor végezhető el a legeredményesebben, ha körütekintően, gondosan szervezzük meg. A célszerű, körütekintő szervezés lényegében azt jelenti, hogy a munka menetét úgy szervezzük meg, hogy úgy az egyén, mint a közösség világosan lássa a kitűzött feladatokat és hogy a részfeladatok felosztása az egyének képességeire való tekintettel történjen. Csakis így küszöbölhetjük ki a különböző formákban megnyilatkozó passzívítást és így teremtünk a közös munka számára olyan légkört, amelyben kifejlődhet az egyéni felelősség és az egészséges szellemű bírálat.

A jól szervezett iskolai munka megerősíti az igazgatót pozíciójában és egyúttal emeli a nevelők pedagógiai műveltségének színvonalát.

Az iskolai munka megszervezését az igazgatók a mindenkori helyzetnek megfelelően a legkülönbözőbb módszerekkel véghezvitik. Erre vonatkozóan nem lehet, de nem is szükséges instrukciókat adni. A munkaterv összeállítása és megszervezése sok szempont figyelembevételével történik, ezek felsorolása szinte lehetetlen. Mégis megkíséréljük, hogy kiemeljünk néhány olyan problémát, amelyek az iskola mai életének megszervezése szempontjából különösebb jelentőséggel bírnak.

Az első ilyen lényeges szempont a *megfelelő emberek kiválasztása* a különböző iskolai funkciókra és az elvégzendő feladatokra. A munkaterv sikeres megvalósításának alapvető feltétele, hogy a különböző iskolai funkciókat és feladatokat úgy és olyanoknál osszuk ki, akik a munkát a lehető legjobban végzik el. A funkciók elosztásánál ez az egyik legfontosabb szempont. Persze, nem könnyű dolog ennek az elvnek a betartása. Érdekes jelenségeket figyelhetünk meg ezzel kapcsolatban az iskolákban. A jó szakember és kitűnő metodikus például nem minden esetben jó osztályfőnök is. A szertárát és a különböző gyűjteményeket becsületesen gondozó kolléga nem biztos, hogy egyúttal a megfelelő szaktárgyi bizottság vezetőjének a képességével is rendelkezik. Mindez csak alátámasztja azt az igényt, hogy a különböző funkciók elosztásánál differenciáltan kell eljárni és messzemenően figyelembe kell venni a pedagógusok érdeklődési körét és képességeit. A funkciókra és feladatokra való kijelölés akkor lesz igazán sikeres, ha az igazgató előzetes megbeszéléseket folytat a testület kiszemelt tagjaival és meghallgatja véleményüket a tervezett megbízással kapcsolatban.

Már a tanév kezdetén célszerű a testületi értekezleten közölni, hogy miként kívánjuk felosztani a feladatokat és funkciókat, *miért határoztunk így*, és a végleges döntés előtt hallgassuk meg a testület tagjainak észrevételeit is. A feladatok és funkciók ilyen gondos megfontolás alapján történő felosztása alapvető feltétele a munka eredményes megszervezésének.

A jó szervezés szempontjából ugyancsak fontos a *nevelői testület rendszeres tájékoztatása*. Az iskolai élet szervezett, zavartalan menete érdekében szükséges, hogy az igazgató rendszeresen tájékoztassa a nevelőket az aktuálissá váló feladatokról. Ugyanakkor a demokratikus vezetés elve — de ugyanúgy az ügy érdeke is — megkívánja, hogy az igazgató kérje ki kártársai véleményét a menet közben felmerülő pedagógiai és egyéb problémák megoldásával kapcsolatban.

Korunkban egyre határozottabb követelményként jelentkezik a rendszeres tájékoztatás és a testületi értekezletek racionalizálásának igénye. A rendszeres tájékoztatás, valamint az értekezletek racionalizálása lényegében azt jelenti, hogy ezeket lehetőleg mindig a hét ugyanazon napján tartsuk. Meg kell tervezni az értekezletek *időtartamát* is és következetesnek kell lenni a pontos kezdésben és befejezésben is. Ne engedjük, hogy a vitában eltérjenek a tárgytól, mert ezzel parttalanná válnak az értekezletek. Legyenek a hozzászólások szorosan a tárgyhoz kapcsolódók, konkrétak és tárgyilagosak. A tájékoztatás és a tanácskozások menete ne legyen vonatott és minden kérdésben lehetőleg szülessen határozat is. Ne vitakozzunk természetes és felesleges dolgokról, olyanokról, amelyek nem tartoznak a nevelőtestület elé. Elég, ha azokat az illetékes kollégákkal beszéljük meg.

Komoly időmegtakarítást jelentene, ha az igazgatók bátrabban és gyakrabban alkalmaznák az *írásban* való tájékoztatást. Nagyon célszerűnek látszik, ha az igazgató írásban ad heti tájékoztatást, közli szükséges utasításait, értékeli az elmúlt hét feladatainak az elvégzését és hasonlókat. Az ilyen írásbeli tájékoztatás igen sok esetben pótolhatja a testületi értekezleteket.

Az iskolavezetés szervezési munkájában további jelentős tényezőt képeznek az igazgató *döntései*. A ma iskolájában sokkal bonyolultabb körülmények között végzzük munkánkat mint régebben. A helyzetek bonyolultsága ma már a legritkább esetben teszi lehetővé, hogy tisztán *megérzésünk*, vagy a „józan paraszti ésszünk” segítségével döntsünk bizonyos kérdésekben, mert döntéseink nagyobb része komoly kihatással van az oktató-nevelő munkára és a testü-

leti szellem alakulására. A helyes döntés már majdnem a megvalósítással ér fel, szoktuk mondani és ez valóban így is van. Döntéseinkből ki kell küszöbölni a durva empiriát, a szubjektívizmust, a rutint, az esetlegességet, és az improvizálást. Döntéseinket mindig alaposan elemezt, jól feldolgozott információkra építsük, mert csak így remélhető, hogy a lehetséges megoldások közül mindig a lehető legjobbat választottuk.

A bonyolultabb kérdésekben való *érdemi döntést* az alábbi fázisoknak kell megelőznie:

— teljes egészében megvizsgálni a problémát és összegyűjteni az összes megszerzhető információt;

— a beszerzett információkat osztályozni, elemezni és értékelni kell;

— ki kell dolgozni a lehetséges megoldások alternatíváit;

— kiválasztani az adott körülmények között a legmegfelelőbbnek látszó döntést,

— a döntés minden esetben határozta meg a feladat elvégzésére kijelölt személyt, a határidőt és a döntés végrehajtásának módját.

Az iskolák igazgatói ne féljenek az indokolt döntések meghozatalától. Gyakorolják bátran ezt a jogukat és ne akarják a felelősséget se a felettes hatóságokra, se beosztottjaikra hárítani. Döntéseik legyenek operatívák és konkrétak, minden felesleges írásbeliség nélkül. Komolyabb, nagyobb kihatású döntések esetében tanácsos az ügyet megvitatni a tanári testülettel.

A döntés tartalma minden esetben legyen konkrét, világos, teljes, áttekinthető, személyre szóló, határidőhöz kötött és rövid. A döntés mindig vegye figyelembe az érvényben levő törvényeket, rendeleteket és előírásokat.

Az iskolavezetés jó szervezethez feltételezi, hogy az igazgató megfelelő módon kéri számon a munkatervi feladatok elvégzését és minden esetben érvényesíti a személyes felelősséget is. „Kövelek téled, mert tisztellek” mondta Makarenko. Úgy gondolom ez az idézet meghatározhatja a feladatok kijelölésének, valamint a feladatok teljesítésének és számonkérésének módját, valamint a munka elvégzéséért érzett felelősséget is.

A követelés módja igen fontos tényező az igazgatás rendszerében. Minden esetben olyannak kell lennie, hogy az igényesség mellett vegye figyelembe a kartársi és a humánus viszonylatokat. A követelmények támasztásánál fokozottabban kellene támaszkodni a vezetés pszichológiájára. Nem kevésbé fontos a követelmények állításánál és a megbízásoknál annak figyelembevétele,

hogy vajon előre betervezett feladat, vagy köteleesség teljesítéséről van-e szó, amelynek elvégzésére megfelelő idő állt rendelkezésre, vagy olyanokról, amelyek megvalósítására nem állt elég idő rendelkezésre és a megfelelő eszközök is hiányoztak.

A követelmények kritériumai mindig észszerűek legyenek és minden esetben a Munka Törvénykönyve, a Művelődésügyi Minisztérium vonatkozó utasításai, az igazgató kiadott rendelkezései, valamint az érvényben levő tantervek és utasítások szolgáljanak alapul.

Gyakran hangoztatjuk, hogy ne terheljük túl a tanulókat aránytalan követelményekkel. Ezt az elvet az iskolai élet pedagógiai irányításában, az igazgató és a testület vonatkozásában is érvényesíteni kell. Ha túllépjük a követelmények optimális határát, az nem minden esetben szolgálja a munka megjavítását, hanem nyugtalanságot, elégedetlenséget kelt és dezorganizálja a munkát.

Az igazgató, aki másoktól követel, első sorban önmagával szemben is igényes kell hogy legyen. Az iskolavezetésben tulajdonképpen kölcsönös a követelés. Az igazgató rendelkezik, megteremtí a feladatok teljesítésének feltételeit, részt vesz a feladatok elvégzésében, miközben a nevelők, akiktől megköveteli a munka elvégzését, figyelik az ő munkáját is. Az ilyen sokoldalú kapcsolatok figyelembevétele nagyon helyes, ösztönzi a nevelőket és magát az igazgatót is öntudatos, lelkiismeretes munkára buzdítja.

Sajnos még ma is tapasztalhatjuk egyes iskolákban, hogy az igazgató nem törődik kollégái munkakörülményeivel, nem segíti őket tanácsaival, hanem csak az előírásoknak megfelelően követel. Azt is tapasztalhatjuk, hogy egyes igazgatók nem veszik figyelembe az iskolában észlelhető hiányosságokat. Az ilyen igazgató mindenmel meg van elégedve, mindent és mindenkét dicsér, senkit sem von felelősségre. Mindkét eljárás helytelen. Persze ez a jelenség csak olyan helyeken fordul elő, ahol az iskola igazgatója pedagógiai és szervezési felkészültségben gyenge.

Az igazgatási tevékenység további fontos módszere az *értékelés*. Az értékelés teszi lehetővé a dolgozók számára, hogy tájékozódjanak végzett munkájuk eredményességéről, esetleges hiányosságairól, amelyeket a továbbiakban ki kellene küszöbölniök, hogy a közösen végzett munka minél eredményesebb legyen.

A pedagógusok munkájának eredményessége sokkal több relációtól függ mint a termelés területén dolgozók eredményei. Elsősorban függ attól, hogy milyen a kapcsolat az igazgató és a nevelők között, továbbá a nevelők egymásközi kapcsolatá-

tól, a nevelők és a pedagógiai tanács kapcsolatótól, a szaktárgyi munkaközösségektől, a szervezési-műszaki alaptól és hasonlótól. Tudatában kell lenniük annak is, hogy a pedagógiai munka értékelése nem könnyű dolog, hiszen a pedagógus munkáját értékelő módszerek eléggé összetettek és bonyolultak. Minden bonyolultság ellenére a nevelők munkáját mégsem szabad szubjektív benyomások alapján megítélni, hanem az elért eredmények alapján. A helyes értékelés alapja, hogy világos, objektív és sokoldalú áttekintésünk legyen a nevelők tevékenységéről.

Ne feledjük, hogy az értékelés nem meredhet meg. Az egyszer megállapított értékelés nem állandósulhat, hiszen a régebben készített értékelés az évek folyamán állandóan változik, a nevelők fejlődnek, tökéletesednek, esetleg megtorpannak, munkájuk intenzitása csökkenhet. Eppen ezért szükséges, hogy az értékelés legyen folyamatos, ez teszi lehetővé a nevelők megfelelő foglalkoztatását, megfelelő feltételeket teremt tevékenységükhöz és ezáltal nyugalom és biztonság érzése tölti el őket.

Az iskolai gyakorlat, valamint az értékeléssel kapcsolatban elhangzott panaszok alapján az értékelő és az értékeltek között sokféle helyzet állhat elő. Vizsgáljuk meg közelebbről a felmerülhető eseteket:

Az első csoportba sorolhatjuk az olyan eseteket, amikor úgy az értékelő mint az értékeltek viszonylag magas erkölcsi és szakmai színvonalon állnak, jó a munkához való viszonyuk és komoly pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek. Ilyen körülmények között az értékelés rendszerint megfelelő, igazságos, közvetlen és a megbírált nevelők pozitívan fogadják.

A második csoportba sorolhatjuk az olyan eseteket, amikor az igazgató megfelelő felkészültségű és színvonalú, de a megbírált nevelő nem. Ilyen esetben gyakran hangzik el az értékelésben, hogy a nevelő bizonytalan a szaktárgyában, nem jól választja meg oktatási módszereit és nevelőmunkája sem kielégítő. A nevelő ilyenkor nem minden esetben hajlandó megérteni és magáévá tenni az igazgató észrevételeit és követelményeit, tanácsait és segítségét. Előfordulnak persze olyan esetek is, amikor az értékelést végző igazgató alacsonyabb szaktárgyi és pedagógiai színvonalon van mint a megbírált nevelő. Ilyen esetben a bírálatok rendszerint általánosságban mozognak, nem nyújtanak konkrét segítséget, tanácsot, javaslatot. Az ilyen bíráló nem képes felogni a helyzetet, képtelen azt megfelelően elemezni és annak alapján értékelni, a bírálatot itt a tekintély diktálja és nem a pedagógiai és szaktárgyi megalapozottság.

További variáció is előfordulhat, amikor úgy a bírálatot végző igazgató, mint a megbírált nevelő szaktárgyilag és pedagógiaiban alacsony színvonalon vannak. Ezek ugyan elég ritka esetek, de annál súlyosabbak. Az ilyen esetekben az igazgató vagy elfogadja a hozzá közel álló kollégái véleményét és kritikátlanul dicséri őket, vagy közömbös marad, esetleg mindent rendkívül kritikusan értékel és a megbírált nevelő minden ellenkezés nélkül elfogadja a bírálatot.

A hiányosságok elemzésénél leggyakrabban az alábbi hibákat észlelhetjük: nem mindenütt és nem mindig követelik meg a munka tulajdonképpeni értékelését. Nem igénylik, hogy munka közben kritikusán szemléljék alkalmazott módszereiket, eljárásaikat. Ilyen esetben az igazgató bírálata gyakran keménynek és igazságtalannak tűnik.

A bíráló gyakran megfélekedzik arról, hogy ahogyan bírál azzal önmagáról is bírálatot mond kollégái előtt. Ha az igazgató megfelelően és igazságosan bírál és véleményét elfogadható módon közli, akkor az ilyen kultúrált értékelés ösztönzőleg hat a pedagógus munkájára. Gyakorlati azonban az olyan esetek is, amikor az értékelésben a bíráló szubjektivitása érvényesül. Ilyenkor nem a tényleges helyzet alapján történik a bírálat.

Az értékelés gyakran szem elől téveszti a bírálat célját és nem veszi figyelembe a vezetés pszichológiájának alapvető elveit. az is előfordul, hogy a négyesemközti beszélgetésnél a bírálat elnéző, viszont a közönség előtt kemény. Ez az eljárás is helytelen.

Esetenként a bírálat leszűkül egyes tényekre, nem veszi figyelembe a nevelő munkájában beállott fejlődést, nem hasonlítja össze a jelenlegi állapotot a régivel. A bíráló sok esetben megfélekedzik az értékelésénél a bírált munkáját szabályozó tantervek és utasítások kritériumairól.

A lelkiismeretes és dolgozó nevelők szívesen fogadják munkájuk folyamatos, konkrét értékelését, ha az nem rosszindulatú, sőt ellenkezőleg, kívánják az értékelést és a kritikát. Az ilyen nevelőket nem nyugtatja meg, ha az igazgató nem képes megfelelően bírálni és tekintet nélkül arra, hogy ki hogyan dolgozik, mindenkit egyformán bírál el.

Az értékeléshez szorosan hozzátartozik a nevelők jutalmazása és kitüntetése. Az igazgatónak minden igyekezetével azon kell lennie, hogy valóban a *tényleges munka alapján* történjen a jutalmazás és a kitüntetés. Ne a külsőségek alapján jutalmazunk, hanem a *több éven át tartó becsü-*

letes munkái jutalmazzuk még akkor is, ha az látszatra „apró munka”.

Ki kellene dolgozni a jutalmazás és a kitüntetés főbb kritériumait, amelyeket azután a jutalmazásoknál és a kitüntetések-nél teljes mértékben országosan figyelembe kellene venni. Az ilyen főbb kritériumok lehetnének a rendszeresség és a lelkiismeretesség a nevelői munkában, újítási javaslatok, a bonyolult pedagógiai szituációk sikeres megoldása, valamint a rendszeres szaktárgyi és pedagógiai önképzés.

Célszerű, ha a jutalmazások és kitüntetések odaítélésébe az igazgató bevonja a testület tagjait is, a saját felelősségteljes munkáját könnyíti meg ezzel.

Konfliktusok megoldása

Minden társadalmi közösségben, amely alkotó módon igyekszik megoldani feladatait, különböző vélemények, problémák és álláspontok merülnek fel. Aki becsületesen meg akar birkózni problémáival, minden esetben arra törekszik, hogy kialakítsa a maga saját állásfoglalását, amelyet a legmegfelelőbbnek és a leghelyesebbnek tart. Ez teljes egészében érvényes az iskolában folyó munkára is. A tanári testületben különböző, sokszor egymásnak ellentmondó vélemények alakulnak ki, *konfliktusok* keletkeznek, amelyek lehetnek átmeneti jellegűek, rövid ideig tartók, de lehetnek tartósak is. Rendszerint kétféle konfliktusok különböztetünk meg: alkotó és nem alkotó jellegű konfliktusok.

Az alkotó jellegű konfliktusok segítik a munkamódszerek továbbfejlesztését, a jobb eredmények elérését és elmélyítik az együttműködést. A nem alkotó jellegű konfliktusok mélyítik a szakadékokat a konfliktusba került felek között. Ilyenkor a lényeges kérdések megoldása háttérbe szorul és személyes vitává fajul. Néha ezek a konfliktusok rejtve maradnak, néha nyitottak és a külső megfigyelő nem minden esetben szerez róluk tudomást.

Az iskolában konfliktus támadhat a nevelők és az igazgató között, a nevelő és a tanulók között, a tanuló és az osztály között, a nevelő és a nevelő között, a nevelő és a szülők között és hasonlóképpen.

Az iskolai munka megfigyeléséből, az iskolai dokumentáció tanulmányozásából, valamint az igazgatók tapasztalataiból ítélve úgy látjuk, hogy az iskolában leggyakrabban az alábbi okok miatt keletkeznek konfliktusok:

— Az iskolai munka ötletszerű, improvizált, nem átgondolt szervezése.

— A munkafegyelem elhanyagolása.

— A nevelők nem egyenletes terhelése a különböző feladatokkal és funkciókkal.

— Ha előzetes megbeszélés nélkül bíz meg az igazgató valakit valamilyen funkcióval.

— Bizonyos személyek előnyös helyzete a testületben, amikor mások nézeteit, érdekeit és kívánságait nem veszik figyelembe.

— Az oktató-nevelő munkában elért eredmények közti jelentős különbségek.

— Nem megfelelő értékelés és jutalmazás.

— Eltérő vélemények és szempontok a tanulók elbírálásában.

— Ha nem megfelelő az igazgató vagy a helyettese.

Az igazgató egyik legfőbb feladata, hogy megakadályozza a konfliktusok elszaporodását és arra kell törekednie, hogy az improduktív konfliktusokat alkotó konfliktusokká változtassa.

A konfliktusok megoldásánál az igazgató ne a személyek közti vita megoldására törekedjék, hanem a konfliktust előidéző problémát oldja meg. Az igazgató ne engedje meg, hogy az iskolában a konfliktusok megoldása közben megsértsék a társadalmi együttélés szabályait. Az igazgató nem térhet ki a konfliktusok elől, minden esetben határozott állást kell foglalnia. Az igazgató legyen tudatában annak, hogy még a leglelkiismeretesebb és legfegyelmesebb nevelő is előidézhethet esetenként improduktív konfliktust, hiszen a konfliktusok előidézésében közrejátszhat a nevelő egészségi állapota, családi és társadalmi körülményei és hasonlóképpen. Éppen ezért helyes, ha az igazgató igyekszik ápolni az emberek egymásközti viszonyát, a harmonikus együttműködést, mert ezzel megelőzheti az improduktív konfliktusok keletkezését.

Az elmondottakból kitűnik, hogy a testületen belül a jó kölcsönös kapcsolatok, a harmonikus együttműködés és a jó munkaerő nem véletlenül jön létre, sem nem önmagától és nem is egyszerűen. Tartós, átgondolt vezetési munka eredményei ezek, amelyek a tanári testületet elvezethetik a lelkiismeretes kötelességteljesítés útjára.

Tájékozódás és ellenőrzés mint az iskolavezetés eszköze

A sikeres vezetési munka alapvető feltétele az elért eredmények pontos nyilvánartartása, a sikerek és kudarckok elemzése, az okok megállapítása és az elemzések, valamint az így nyert megállapítások alapján a további feladatok meghatározása. Ezt az elvet az igazgatónak feltétlenül tudatosítania kell önmagában és a gyakorlatban is teljes mértékben érvényesítenie kell, ha

megfelelő eredményt akar elérni az iskolai oktató-nevelő munka irányításában.

Sajnos az iskolai eredmények megállapításával kapcsolatos módszeres eljárások még eléggé kidolgozatlanok. Talán ezzel is magyarázható, hogy bár ez a terület nagyon lényeges része az iskolavezetésnek, kimunkálásának szükségessége még nem eléggé érezt meg az igazgatóknál. Így azután az eredmények megállapítása a legtöbb esetben nagyon formális jellegű, az iskolák igazgatói nem tudják eléggé biztonságosan megállapítani az oktató-nevelő munkában elért eredményeket, főleg pedig az objektív értékelés jelent gondot a számukra. Az is igaz, hogy az igazgatókat nem készítették fel erre a feladatra és kevés tapasztalattal is rendelkeznek az ilyen természetű munkában. Ez azonban nem menti fel őket az alól a köteleesség alól, hogy törekedjenek az elért eredmények minél hitelesebb megállapítására és hogy igyekezzenek minél előbb és minél tökéletesebben elsajátítani az iskolai eredményvizsgálatok módszereit.

Helytelen, tökéletlen és problematikus minden olyan törekvés, amely az oktató-nevelő munka eredményeit csupán az osztályzatokból kívánja megállapítani, anélkül, hogy alaposabban megvizsgálná a tényleges helyzetet. Az ellenőrzés alkalmával sok igazgató még ma is túlértékeli a tanulók reprodukáló képességét és nem becsüli eléggé a tanulók készségeit és jártasságát, nem kíséri figyelemmel a tanulók gondolkodási képességének fejlődését valamint az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának készségét és képességét.

Az objektív iskolai információszerzést, valamint az ellenőrzés bonyolultságát fokozza az a tény, hogy a didaktikai jellegű információszerzésen túl meg kell ragadni és kimutatni a nevelésben elért eredményeket is. Éppen ezért egyfajta ellenőrzési módszerrel lehetetlen megfelelő tájékozódást szerezni, feltétlenül többféle eljárás alkalmazására van szükség.

Gyakran halljuk és olvashatjuk is, hogy az oktatás és a nevelés eredményeit vizsgáló módszerek kétféleképpen lehetnek: mégpedig a tudományos kutató által alkalmazott módszerek, továbbá a pedagógusok és az iskolai igazgatók által alkalmazott módszerek. Úgy véljük ezzel a megállapítással aligha lehet egyetérteni. Ez azt jelentené, hogy az elméletet elszakítjuk a gyakorlattól. Véleményünk szerint az iskolában végzett munkát csakis tudományos módszerekkel ellenőrizhetjük, tekintet nélkül arra, hogy az iskola igazgatója vagy valamely tudományos intézet kutatója végzi az ellenőrzést.

Más kérdés persze a kutatás területe. Míg a tudományos intézetek kutatói főleg a tanulók tanulási folyamatával, tanulási képességeivel, a tananyag gondolkodásfejlesztő hatásával foglalkoznak, addig az igazgató a maga ellenőrzése során azt igyekszik megállapítani, hogy általában milyen eredményeket értek el az oktató-nevelő munkában. Ilyen szempontból az információszerzésnél, valamint az igazgató ellenőrző munkájában leggyakrabban az alábbi módszereket alkalmazzák: hospitálások, didaktikai jellegű elemzések, irányított beszélgetések. A felsorolt módszerek közül egyik sem alkalmas arra, hogy teljes értékű tájékoztatást adjon a vizsgált problémákról. Célszerű ezért a módszerek kombinációja, hogy így megítélhessük és összehasonlíthassuk az ellenőrzés különböző módszereinek értékét.

Az információk szerzésénél és az ellenőrzés alkalmával ki kell küszöbölni az ösztönösség minden fajtáját. Az ilyen eljárás feltételezi, hogy

- pontosan meghatározzuk az információ-szerzés és az ellenőrzés területét;
- meghatározzuk a feltételezett problémát;
- meghatározzuk eljárásunk módját és a probléma megoldásának módszerét;
- összegyűjtjük a vonatkozó anyagot;
- elvégezzük az elemzést és levonjuk a következtetéseket.

Természetes, hogy végső fokon az információ-szerzés és az ellenőrzés az egész iskolára kiterjed. Helytelen volna azonban, ha az igazgató az ellenőrzés alkalmával a problémák túlságosan széles körét akarná átfogni és megelégedne az általános szempontok vizsgálatával. Ha egy meghatározott időpontban nagy problémakört ölel fel a vizsgálat, az rendszerint általánosságok megállapításához vezet és nem hatol a dolgok mélyére. Ezért célszerű, ha a vizsgálat esetenként egy-egy szűkebb problémakörre terjed ki. Végső fokon az eredményes vizsgálat menete a következő lehet:

- az információszerzés, valamint az ellenőrzés megejtésének problematikáját leszűkítjük, konkretizáljuk és megállapítjuk, hogy melyek azok a főbb problémák, amelyeket megfigyelni és értékelni kell. A munka eddigi megfigyelése, valamint a vizsgálni szándékozott terület ismeretének birtokában felállítjuk hipotézisünket. Persze a hipotézist megfelelő értékére kell leszállítani és semmilyen körülmények között sem szabad túlértékelni. A munka további fázisában meghatározzuk a követendő eljárásokat, kiválasztjuk az információszerzés és az ellenőrzés legmegfelelőbb módszereit és az egész akciót időbelileg is megtervezzük.

A megfigyelés, valamint az írásbeli ellenőrzés eredményeit összegyűjtjük és megfelelő módon elemezzük. Az elemzésnél leggyakrabban alkalmazott módszerek az összehasonlítás, a statisztikai módszerek, az anyag elrendezése és táblázatokban, diagramokban való kifejezése.

Az elemzés minőségétől és kiterjedésétől függ az ellenőrzéssel kapcsolatban levonható következtetések értéke. Az így nyert következtetések képezik az iskolai oktató-nevelő munka továbbfejlesztésének kiinduló alapját.

A hospitálás mint az igazgató ellenőrzési módszere

A hospitálás igen fontos módszer, amelynek segítségével megfigyelhetjük az oktató-nevelő munka folyamatát, eredményeit, a sikereket és sikertelenségeket, a tanulók lemaradását és újabb módszeres eljárásokat alakíthatunk ki az oktató-nevelő munka továbbfejlesztésére.

Minden hospitálásra érvényes megállapítás, hogy egy megfigyelésből nem lehet végleges érvényű következtetéseket levonni, főleg akkor nem, ha a megfigyelés csak leíró jellegű, nem vizsgálja és nem elemzi elmélyültebben a különböző tényezőket, amelyek befolyásolhatják az oktatás folyamatát. Éppen ezért célszerű gondosan, körültekintően megszervezni az iskolai hospitálásokat és a lehetőség szerint főleg tematikus hospitálásokat végezzünk, több egymást követő órát látogassunk ugyanannál a nevelőnél, meghatározott időszakokban ugyanazt az osztályt többször is látogassunk és így alkalmunk lesz összehasonlítani ugyanabban az osztályban a különböző tantárgyakban elért eredményeket.

A hospitálónak minden látogatásra alaposan fel kell készülnie. Felkészülésen értjük, hogy tanulmányozza az átvett anyagot, valamint az órán tanításra kerülő anyagrészeket, tisztázza a maga számára az óra célját és az adott lehetőségeken belül igyekszik megismerni a tanulói közösséget is, hiszen a tanulók nemcsak objektumai, hanem aktív szubjektumai is a pedagógiai folyamatnak.

Az iskolavezetés számára csak az általános hospitálási irányelveket lehet meghatározni. Minden egyes látogatás tárgyát és célját tekintve a konkrét helyzetekre irányul. Függ a tantárgytól, az átvett anyagtól, a tanulók közösségtől, az alkalmazott módszerektől és eszközöktől és hasonlóktól.

Ezzel kapcsolatban csupán néhány általános jelenségre szeretnénk felhívni a figyelmet, olyanokra, amelyeket az igazgató látogatásai alkalmával úgyszólván minden órán megfigyelhet és amelyeknek jelentős

szerepük van a pedagógus oktató-nevelő munkájának hatékonysága szempontjából.

Elsősorban meg kell figyelni, hogy a nevelő a tanulókat megismertette-e az óra céljával, hogy a tanulók készültek-e az órára, ellenőrizte-e a felkészülést, vajon az óra zavartalan lefolyása érdekében az összes szükséges szervezési intézkedéseket végrehajtotta-e. A látogató minden órán figyelje meg, hogy az alkalmazott módszerek és eszközök megfeleltek-e az óra tartalmának és céljának. Különös figyelemmel kell kísérni, hogy valamennyi tanuló bekapcsolódott-e az órán folyó munkába és milyen intézkedéseket tett a nevelő olyan esetben, amikor nem mindenki kapcsolódott be a közös munkába. Fontos azt is megfigyelni, hogy a nevelő az új anyagot hogyan fejti ki, vajjon a tanulók megértik-e magyarázatát, hogy magyarázat közben szemléltet-e. Nemkevesébé fontos annak megfigyelése is, hogy a nevelő ellenőrzi-e, hogy a tanulók hogyan értették meg az anyagot, hogy tördölik-e a tanulók gondolkodási készségének a fejlesztésével, vagy csak az ismeretek mechanikus emlékeztetvését tartja fontosnak. A látogató figyelme minden esetben terjedjen ki arra is, hogy a nevelő csupán megmagyarázta az anyagot, vagy rögzítette és be is gyakorolta. Célszerű azt is megfigyelni, hogy sor került-e az elméleti anyag gyakorlati alkalmazására, továbbá hogy hogyan történt a házi feladat kijelölése.

A látogatás végeztével minden esetben szükséges annak megítélése is, hogy a szóban levő osztály tantervi anyagának realizálásában az ideológiai irányultság milyen mértékben és milyen formában mutatkozott meg. Az is nagyon célszerű, ha a már említett tényezőkhöz kívül egy-egy aktuális pedagógiai jelenséget is megfigyelünk. Így pl. a tanulók aktivitását, önálló munkáját s mindazt, ami a tanulók alkotó aktivitásával összefügg.

*

Az iskolavezetés elméleti és gyakorlati problémáival foglalkozó két tanulmány csak vázlatosan, főbb vonásaiban érintette és elemezte a tudományosan megalapozott iskolavezetés mindennapi problémáit. A Módszertani Közlemények szerkesztősége, hogy minél több segítséget adhasson az iskolavezetéssel kapcsolatban felmerülő társadalmi igények kielégítéséhez, rendszeressé kívánja tenni az iskolavezetéssel kapcsolatos közlemények megjelenését. A továbbiakban az iskolavezetés egy-egy elméleti vagy gyakorlati problémájának részletes kifejtésére kerülne sor. Az alábbi témák

folytatólagos feldolgozását vettük tervbe:

Irányítás és szervezés a modern társadalomban.

Az iskolavezetés racionalizálásának néhány problémája.

Az általános iskolák nevelői közösgének irányításával kapcsolatos szociálpedagógiai problémák.

Demokratizmus az iskolavezetésben.

Az oktató-nevelő munka tudományos irányítása.

Az iskolaigazgató szervező munkája.

Az iskolavezetés néhány elméleti problémája.

Az iskolai ellenőrzés tartalma, módszerei és formái.

Hogyan segítheti az igazgató az úttörő munkát.

Az iskolai nevelőmunka irányításának alapvető elvei.

Az osztályfőnökök munkájának irányítása.

Az iskolafelügyelet néhány problémája.

A pedagógiai kutató-kísérletező munka módszerei.

Technikai fejlődés és a pedagógia további fejlődése.

Az ellenőrzés mint az irányítás lényeges része.

Az igazgató és az esztétikai nevelés.

A tanári munka motivációjának jelentősége az iskolavezetés szempontjából.

A szociálpszichológia és az iskolavezetés.

Az iskolavezetés elméleti megalapozásának néhány problémája.

Az oktatás tartalmának szerepe az oktatási folyamat irányításában.

A nevelők alkotó munkájának tervszerű irányítása.

Hogyan válhat az igazgató személyiséggé.

A tanulók gondolkodásának fejlesztése az oktatás folyamatában.

Az iskolavezetés rendszere.

A szociálpszichológia fogalma és helyzete.

Az irányító munka tudományos megszerzése.

Tudomány és a társadalom irányítása.

Kibernetika és társadalom.

Arra kérjük az iskolavezetés problémái iránt érdeklődő igazgató kartársakat, szíveskedjenek levélben közölni, hogy a felsorolt témák közül melyek lennének azok, amelyek a legtöbb segítséget nyújthatnák munkájukhoz, illetve a felsorolt témákon kívül milyen igazgatással kapcsolatos problémák kifejtése lenne kívánatos.



Megemlékezés MÓCZÁR MIKLÓSRÓL (1884—1971)

A rovarvilág tudós kutatója 65 évvel elélt kapott tanári oklevelet a budapesti Paedagogiumban. Az egykori alma mater jogutódja, a szegedi Tanárképző Főiskola ez idei diplomaosztó ünnepségét és a „vasdiploma” átvételét már nem érthette meg. A friss diplomával útnak induló és az alma materbe arany-, gyémánt- és vasdiploma átvételére visszatérő pedagógusok találkozása mindig felemelően szép és tanulságos élmény. Szépsége talán nem is annyira az elért eredmények csodálatából, hanem a saját álmok, tervek és törekvések felidézéséből, a magunkra találás izgalmából fakad. Egy-egy tanári életmű vagy a már megtett úttal kapcsolatos vallomás értékes tanulságokkal is szolgál. Móczár Miklós gazdag életútja különösképpen tanulságos.

Életrajzában ezt olvashatjuk: „Kiskunfélegyházán születtem. Edesapám 15 gyermeke

közül a 12.-nek. Foglalkozása szélmalom-építő ácsiparos volt, aki 2 hold saját földjén is „gazdálkodott”... Életfeladatom lett az ipari munkásság és a dolgozó parasztság anyagi, erkölcsi és kulturális emelése, továbbá a természetben való búvárkodás. Ezért lettem pedagógus.”

Egyetemi tanulmányait az Apponyi Kollégium tagjaként 1908-ban fejezte be. Kasán, Kiskunfélegyházán, majd Jászberényben szolgált a nevelőképzés ügyét. 1930-tól nyugdíjba menéséig, 1943-ig a jászberényi tanítóképző igazgatója. 1913—1940-ig 25 tankönyvet írt elemi és polgári iskolák, illetőleg tanítóképzők számára. Ezek a tankönyvek nemcsak arról tanúskodnak, hogy szerzőjük évtizedeken át milyen nagy mértékben járult hozzá a biológiai ismeretek terjesztéséhez, hanem arról is, hogy a tankönyvíró minden tekintetben azonosulni tu-