

Évkönyv, 2024, 19(1), 31–44
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2024.3
ETO/YDK/UDC: 37.091.12”20”
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2024. 09. 26.
Az elfogadás időpontja: 2024. 11. 08.



Tóth Renáta¹

Homokszentgyörgyi I. István Általános Iskola
Homokszentgyörgy, Magyarország

Pedagógusgenerációk és az iskolai szervezeti klíma: az X és Y generációs pedagógusok nézőpontjainak feltárása az oktatásban

Generacije nastavnika i organizaciona klima škole: istražujući stavove
nastavnika generacije X i Y u obrazovanju

Generations of teachers and the organizational climate in schools:
Exploring the perspectives of Generation X and Y teachers in education

Absztrakt

A 21. századi munkaerőpiacon az Y-generációs munkavállalók nagy számban vannak jelen, ami napjainkban is kihívást jelent az emberi erőforrás szakemberek számára, különösen az oktatási szektorban. Tanulmányom célja a 21. századi iskolai szervezeti klíma és annak jellegzetességeinek feltárása az Y-generációs pedagógusok szemszögéből. Kutatásom fókuszában az iskolai szervezet klímájának változása áll, valamint hogy hogyan ítélik meg az Y-generációs pedagógusok az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját, illetve ez különbözik-e az X-generációs pedagógusok megítélésétől. A kutatás során 330 fő pedagógus véleményét elemeztem. Eredményeim hasznos információkkal szolgálhatnak az oktatási intézmények vezetőinek, és hozzájárulhatnak a jövőbeni kutatásokhoz, különösen a klímatesztek fejlesztéséhez az Y-generáció igényeit is figyelembe véve.

Kulcsszavak: generációmenedzsment, oktatás, szervezeti klíma

¹ tothrenata.hr@gmail.com <https://orcid.org/0009-0002-9255-853X>

Bevezetés

A 21. századi munkaerőpiacon a korábbi generációk mellett nagy számban jelen vannak az Y-generációs munkavállalók is. Az emberi erőforrás menedzsment kihívásai közé tartozik napjainkban is ezen munkavállalók felkutatása, motiválása. A generációs különbségek szembetűnőek: az álláskeresési szokások, a digitális munkakultúra, a munkahelyváltás, a lojalitás, a javadalmazás, a munkakörülmények területén, valamint a vezetőkkel és a kollégákkal szemben tanúsított attitűdökben. A legfontosabb számukra az elismerés, a tervezhető és azonnali karrier, a pénz, illetve a számukra megfelelő munkahelyi klíma. Nemcsak a különböző szervezeteknél okoz ez problémát, hanem a közszférában, ezen belül az oktatás területén is. Az oktatás minőségét legjobban a pedagógus munkája határozza meg, amelyhez napjainkban elengedhetetlen, hogy a pedagógusok rendelkezzenek a hazai és nemzetközi kompetenciamodellekben leírtakkal (Falus és mtsai., 2006; ISTE NETS-T 2000; ISTE NETS-T 2008; Horváth, 2020), megfelelő digitális írástudással, és folyamatosan fejleszteniük kell digitális kompetenciájukat, módszertani kultúrájukat és ötletgyűjteményeiket is. Meg kell felelniük a társadalom, az intézmény, a tanulók és a pedagógus kollégák elvárásainak is (Tóth, 2013, 108.).

Tanulmányom célja annak feltérképezése, hogy milyen a 21. századi iskolai szervezet klímája és jellegzetessége az Y-generációs pedagógusok aspektusából. Milyen né vált az iskolai szervezet klímája napjainkra? Milyennek ítélik meg az Y-generációhoz tartozó férfiak és nők az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját? „Barát-ságosabbnak” ítélik-e meg az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok? Elégedettebbek-e az iskolavezetés és intézményvezető tevékenységével az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok?

Y-generáció a munkaerőpiacon

Ezek a generációkként különböző jegyek nemcsak viselkedésüket határozzák meg, hanem a munkahellyel szembeni elvárásaikat is (Gonda, 2015). A „digitális nemzedék” első hullámát képviselő Y-generáció megjelenése a munkaerő-piacon komoly kihívást jelent a munkaadók és az emberi erőforrás menedzserek számára. A fiatal munkavállalók értékrendje, elvárásai, attitűdje, motivációja, célja, személyiségjegyei mások, mint az előző generációké volt és ez a munka területén is releváns (Szlávicz és Szakál, 2013). A humánerőforrás szakemberek úgy vélekednek, hogy a legnagyobb problémát az jelenti, hogy egyre nehezebb megtalálni és főleg megtartani azokat a tehetséges, fiatal munkavállalókat, akikkel a szervezet sikeres lehet, mert az Y-generáció tagjai már befolyásolni akarják, hogy „hol, mikor, mennyit és mit dolgoznak”. Meg kell találni az optimális megoldást, hogyan lehet átalakítani a céget úgy, hogy megfeleljen ezeknek az igényeknek (Taskó, 2016, 26).

Milyen tevékenységek vannak, amelyek az Y-generáció igényeit is figyelembe veszi? Az emberi erőforrás menedzsment kihívásai közé tartozik napjainkban is többek között az Y-generációs munkavállalók felkutatása, motiválása és megtartása.

A munkakörtervezés kiemelten elsődleges szerepet kap e generáció elvárásainak kielégítésekor, mert számukra a munka–magánélet egyensúlya különösen fontos (Szlávicz és Szakál, 2013). A humán erőforrás szakembereknek tudatában kell lenni annak, hogy az Y-generáció esetében már nem elegendő a korábban megszokott gyakorlatokat és HR-eszközöket alkalmazni, hogy megtartsák őket (Szlávicz és Szretykó, 2013). Így elsődleges feladatuk, hogy olyan tartalmas, kihívást jelentő feladatokat adjanak, pontos utasításokkal ellátva, amelyeket önállóan is, döntési szabadságot kapva meg tudjanak oldani. A változásokat szinte követelik, a monotóniát nem kedvelik, ezért a projekt alapú munkavégzés megfelelőbb számukra (Szlávicz–Szakál, 2013). Elvárják, hogy őszinte, valós idejű, rendszeres visszajelzést kapjanak arról, hogy melyek a pozitívumaik és mely kompetenciáikat szükséges fejleszteniük (Taskó, 2016). Nehezen tűrik a régi szabályokat, a túl hosszú munkaidőt, a túlzott szabályozást, a barátságtalan klímát (Csutorás, 2016). Úgy látják, hogy túl hosszú idő szükséges ahhoz, hogy a „karrierlétrán” feljebb léphessenek, ez gyakran frusztrálja őket. Ez megoldható azonban a karriersávok növelésével (Taskó, 2016). Elsődleges, hogy olyan munkakörnyezetet alakítsanak ki számukra, amely elvárásaiknak megfelelően szórakoztató, „open-office” munkaszobákkal, IKT-eszközökkel, folyamatos elismerésekkel, megfelelő bérezéssel, egyéb juttatásokkal, jóléti szolgáltatásokkal, képzési és karrierlehetőségekkel és nem utolsósorban olyan vállalati értékekkel, melyekkel azonosulni tudnak. Megtartásuk érdekében mindenképpen fontos, hogy rendszeresen vizsgálják elégedettségüket, megkérdezzék véleményüket helyzetükről (Csutorás, 2016, 97). Munkához való hozzáállásuk eltérő értékrendjük miatt különbözik az előző generációétól, mert ők már nem „engedelmes munkaerők”, akik az életvitelüket igazítják a munkájukhoz, mint például az X-generációsok, akik úgy vélték, hogy a munka az egzisztencia megteremtéséhez szükséges, hanem számukra fontosabb, hogy egyensúlyban tudhassák munkájukat és magánéletüket (Csutorás, 2016, 96).

A munkaerő-biztosítás tekintetében a hatékony toborzás feltétele, hogy a munkaadók tisztában legyenek az Y-generáció elvárásaival. Mit várnak el a munkaadóiktól? Biztos munkahelyet, barátságos munkahelyi klímát, gyors karrierlehetőségeket, pozitív referenciát a későbbi munkák során, teljesítmény alapú bért, folyamatos továbbképzéseket, vezetői pozíciót (Szlávicz és Szakál, 2013), leginkább formalitásoktól mentes munkakörülményeket, ahol jól érzi magát (Szretykó, 2013). Továbbá elvárásaik közé tartozik a biztos munkahely, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy többségüknek az elköteleződés egy szervezetnél alig egy év. Ez alatt viszont törekszenek arra, hogy minél több tapasztalatot szerezzenek és olyan kompetenciákat fejlesszék, amelyekkel a későbbiek folyamán megfelelőbb munkahelyet tudnak találni (Csutorás, 2016). Ha a munkaadójuk mindezeket az elvárásokat nem biztosítja számukra, azonnal képesek váltani, továbblépni alacsony lojalitásuk miatt (Szretykó, 2013). Amíg az X-generáció úgy tervezett, hogy életében kettő-három munkahelye lesz, addig az Y-generációsok

akár hat-hét munkahellyel is tervezhetnek (Kun, 2017). Nem akarják betartani a „7/24” munkaidő elvárásait, mint az X-generációsok (Taskó, 2016), amely azt jelenti, hogy: „a hét minden napján és a nap minden órájában munkakészültségben kell lenni” (Gonda, 2015, 23). Az Y-generációs munkavállalók ezt „kizsákmányolásnak” tekintik (Taskó, 2016). Munkahelyre való belépésükkor „hatékony lehet pályaaorientációs program, új belépőképzés, mentori és rotációs rendszer keretében megismertetni a szervezetet és tevékenységét, a karrierlehetőségeket, hogy megteremtsük az elkötelezettség alapjait” (Csutorás, 2016, 103). Elérésükhöz 21. századi innovatív toborzási eszközök szükségesek, melyek közül a legelterjedtebbek: „felhő toborzás, a jelentkező követő rendszer (ATS), a közösségi média és a virtuális állásbörze” (Szretykó, 2013, 59).

A képzés és fejlesztés szintén hozzájárul az Y-generáció megszerzéséhez és megtartásához. A képzés és fejlesztés nemcsak a fiatal munkavállalók számára kulcsfontosságú, hanem a munkaadóknak is. A folyamatos, egyéni és csoportos továbbképzések biztosítása, mentori, coaching programok, akadémiai képzések keretében, melynek jellemzője a „hallgató-központú oktatás, a multimédiás eszközök használata, csoportmunka, aktív tanulás, a kritikai gondolkodás ösztönzése és proaktív hozzáállás”. Fontos még a karrierfejlesztések biztosítása is (Szlávicz és Szakál, 2013, 54). „A tanulás alapvető kompetenciának számít a munka világában, mert fenntartható versenyelőny forrása.” Az Y-generáció „eltérő tanulási mintázata miatt” a munkahelyi tanulás értelmezése is megváltozik. Ezeket a képzéseket rendszerint a formalitás jellemzi, de „nonformális és informális tanulási lehetőségként is értelmezhetők”. A szervezeteknek olyan valódi vagy akár virtuális környezetet kell kialakítaniuk, amelyek biztosítják a munkavállalók „tanulási szabadságát, a csoportos tanulás önszerveződésének lehetőségét”. Ahhoz, hogy ezt professzionális módon kivitelezhessék, tudásmenedzsmentet szükséges alkalmazniuk (Stéber és Kereszty, 2016, 21, 26, 27).

A javadalmazási rendszer aspektusából az Y-generáció esetében a teljesítményalapú bérezés, a rövid távú ösztönzők hatásosak. „A javadalmazási rendszer külső és belső igazságossága is nagyon fontos.” Figyelembe kell venni a munkavállalók „felelősségvállalását, a stratégiai célokhoz való hozzájárulását és a demokratikus vezetési stílus és a szervezeti kultúra kialakításában vállalt szerepét”. Célszerű nem anyagi javadalmazás és cafeteria alapú juttatásokat is létrehozni.

A vezetési stílus a fiatal munkavállalók elégedettségét döntően befolyásoló tényező, mely motivációjukat, lojalitásukat meghatározza. A menedzsereknek támogatniuk kell őket, pontos, világos utasításokat adva, de biztosítva szabadságukat. A vezető feladata többek között, hogy állandó visszajelzést adjon és hatékonyan segítse a fiatalok kooperációját más generációs munkavállalókkal. Támogassa kreativitásuk, tehetségük kibontakozását, fejlődését, és hogy részt vehessenek a döntéshozatalban is, valamint, hogy legyen előrelépési lehetőségük (Szlávicz és Szakál, 2013, 54-55). Nem utolsósorban, hogy a vezetők példaképként szolgáljanak számukra (Szlávicz és Szretykó, 2013). A munkát kereső fiatalok a szervezet arculatát a „munkaadói márka hatékony kommunikációján keresztül ismerik meg, és ezen keresztül vonhatók be a szervezet életébe”. „A munkáltatói márkaépítés egy proaktív, pon-

tosan előre deklarált metódus szerint zajló folyamat, amelynek során a szervezet felismeri, hogy mitől lehet vonzó a munkaerő-piac számára. Irányultsága szerint belső, szervezeti és külső, munkaerő-piaci igényeket takar.” Minősége pedig meghatározza azt, hogyan teljesít a munkavállaló és milyen munkavállalói csoport az, amelyet be tud vonni a szervezet. A humánerőforrás szakemberek újabb kihívása, hogy a fiatal nemzedék „munkahely kiválasztása hasonló kritériumrendszer szerint történik, mint a hasznélvezeti eszközök esetében, márkák szerint”. Szervezeti oldalát nézve a „munkáltatói márka képezi az alapját az innovatív toborzási megoldások elindításának, a foglalkoztatás fenntartásának”. Toborzáskor növekszik a jelentkezők száma, „magasabb minőségű jelöltekkel foglalkozhatnak a kiválasztás során”. A munkáltatói márka kialakítása „szervezetspecifikus” legyen és feleljen meg a munkaerőpiacon részt vevők jellemzőinek. Nő a motiváció és a teljesítmény, a tudás. A fiatal generáció „fogékony” lesz a márkára, erősebbé válik a tervezeti kultúra, a szervezet versenyelőnybe kerül, a fluktuáció pedig csökken (Biba és Szabó, 2015, 17). Más generációkhoz képest az Y-generáció hátrányos helyzetűnek mondható az igények tekintetében.

A szervezetek nyitottak lennének a határozott idejű vagy részmunkaidős alkalmazásra, de a fiatalok inkább a teljes munkaidős formát preferálják. A generációk a munkahelyen „gyakrabban kerülnek egymással interakcióba”. Feszültség forrása lehet, hogy az idősebb generáció úgy gondolja, hogy a fiatalok „a helyükre pályáznak”, míg a fiatalok „az idősebbek mielőbbi távozásában bíznak”. Miközben a vezetésnek, a menedzsmentnek ezeket a konfliktusokat is hatékonyan kell kezelniük, azt is szem előtt kell tartaniuk, hogy az inkább idősebb generációra jellemző „fásultság, kiégés, motiválatlanság ne öröklődjön tovább; az igényeknek megfelelő minőségben és mennyiségben kell alkalmazni a munkaerő-fejlesztési megoldásokat”. A generációs ellentétek abban is megjelennek és feszültségek forrásai lehetnek, hogy a munkaadók új álláshelyeiket fiatalokkal igyekeznek betölteni, pedig az idősebb munkavállalók több éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek, rövidebb idő kell számukra a betanuláshoz, kisebb a „karrierambíciójuk” is és a lojalitásuk is nagyobb.

2030-ra a lakosság harmadát fogja kitenni a 60 év feletti aránya, ami komoly feladat elé állítja a vezetést. Ennek megoldásához „megfelelő vezetési készségek”, a lojalitás javításához pedig „strukturáltabb motivációs rendszerek” kialakítása elengedhetetlen.

A tehetségmenedzsmentnek azt is figyelembe kell vennie, hogy a fiatalabb munkavállalók könnyebben formálhatók, rövid idő alatt képesek azonosulni a szervezeti kultúrával, a beillesztés után a csoportnormákat is hatékonyabban tudják elsajátítani (Krajcsák, 2014). A fiatal generáció a munkahelyeken a korábbi időszakban ki volt szolgáltatva az idősebb generációnak, akiknél a „tudásmonopóliuma” volt, ami hatalmat és tekintélyt biztosított számukra. Azonban a technológiai fejlődés ugrásszerű növekedése következtében a digitális generáció előnybe került az idősebb korosztállyal szemben, ők váltak a tudás birtokosaivá, az idősek tanítóivá. Ez „generációs konfliktushoz” vezetett.

Gyakran előfordul, hogy a vezető fiatalabb a beosztottainál, ami okozhat olyan szituációt, ami szintén feszültségekhez vezethet, ezt pedig a generációk közti kommunikációval, nyitottsággal lehet orvosolni (Taskó, 2016). Tehát elengedhetetlenül fontos, hogy a humánerőforrás szakembereken felül a vezetők is ismerjék az egyes generációs munkavállalóik „tipikus elkötelezettségi profiljait, mert a hatékony stratégia ennek a függvénye” (Krajcsák, 2014, 93).

Iskolai szervezeti klíma

Az iskola mindenki számára saját, önálló jelentéssel rendelkezik: másként gondolnak rá a tanárok, a diákok, a szülők, amely emiatt is bonyolult intézmény (Ollé, 2006). Az iskoláknak – mint „humán szolgáltatások szervezeteinek” – elsődleges célja, hogy a tanulókat segítsék a tudás elsajátításában (Csapó és Csécsei, 1997, 8). Az eredményes, sikeres nevelőmunkához személyi és tárgyi feltételek egyaránt szükségesek (Tímár, 1994). Az intézményi önértékelési rendszerekben gyakran megtalálható a tantestületi légkör alakulásának mérése, melynek elvégzését nemcsak az intézményvezetők, hanem a fenntartók is szorgalmazzák (Tímár, 2006). A szervezetkutatásból eredő, csoportlélektani és szociálpszichológiai módszerekre, eredményekre építő légkörvizsgálatok – a szervezeti klíma fogalma – körülbelül 50 évvel ezelőtt terjedt el, egyidejűleg az iskola szervezetként való vizsgálatakor (Széll, 2016). A szervezetek „az emberek olyan kollektívái, amelyek meghatározzák saját kis politikájukat, építik önnön szervezetüket, kezelik erőforrásaikat”. Együttműködnek az előzetesen közösen megalkotott egyéni és kollektív céljuk elérése érdekében, hogy kielégítsék szükségleteiket. Minden iskolának van saját szervezeti kultúrája, melyet a benne tevékenykedő egyének határoznak meg, és ennek milyensége, minősége hatással van a tanárookra, diákokra, szülőkre is (Csapó és Csécsei, 1997, 8). A „klíma” – maga a szó, meteorológiai fogalom. Tágabb értelemben a környezet szinonimájaként értelmezhető és egy szervezetre csak metaforikusan használhatjuk (Szabó és Lőrinczi, 1998). „A szervezeti klíma, a szervezet belső környezetének tartós és komplex jellemzője, amely a szervezetnek egyéni belső hangulatot ad, azáltal meghatározó jegye arculatának is. A klímát a szervezet tagjai észlelik, és ez hat indirekt módon a szervezeten belüli tevékenységükre, befolyásolva ezzel az egész szervezet produktivitását.” A klíma vizsgálata hosszú ideig nem volt elterjedt – főként az iskolákban nem –, mert az igaz, hogy olyan információkhoz jutottak általa, amivel a szervezetek céljaik biztos elérését kisebb ráfordításokkal elérhették, de nem határozott meg elvégzendő feladatokat, tennivalókat, útmutatásokat, javítási utasításokat, ahogy azt várták tőle (Csapó és Csécsei, 1997, 13–14). Az iskolai és osztálytermi klímát a kutatók sokféleképpen definiálták.

Kósáné (2010) szerint „olyan ernyőfogalom, amely a személyes viszonyok és tárgyi környezet eredményeként jön létre, magában foglalja mind az iskolai, mind az osztálylégkört”. Adelman és Taylor (2005) olyan „minőségi mutatónak” tartja, amely „arról nyújt információt”, hogy az oktatásban résztvevők „milyennek észlelik az iskolai és az osztálytermi közeget”. Azt is feltárja, hogy „milyen hatással van az iskola a tanulókra, milyen értékeket, hiedelmeket, normákat, ideológiákat, rituálékat, szokásokat, összefoglalóan: milyen kultúrát közvetít az intézmény a tanulók felé”. Tímár (1994)

„rejtett nevelési terv”-nek nevezi az iskolai klímát, olyan hatásokra utal, amelyek a diákok „norma- és értékrendszerét” alakítják (Dancs és Kinyó, 2015, 367). Ekvall (1983) szerint a szervezeti és iskolai klíma „a szervezet mindennapi életében megfigyelhető, gyakori, hétköznapi jelenségeket, viselkedésmintákat, érzéseket, attitűdöket” jelenti, melyek nemcsak a „szervezet formális és informális működésére”, hanem „az elégedettségre, a munkavégzés színvonalára és a kreativitásra” is hatnak (Péter-Szarka és társai, 2015, 111). Thomas Sergiovanni szervezeti energiaként határozta meg a klímát, melynek „hatásai attól függenek, hogy ezen energiát hogyan tudjuk irányítani, terelni”. Ebben pedig kulcsfontosságú az igazgató szerepe. A tantestületben vannak kisebb csoportok (klikkek), melyek segíthetik az iskolai szervezet céljának elérését vagy ezt a „klimatikus energiát” öncélúan használják (Csapó és Csécsei, 1997, 20).

Mivel egységes definíciót nehéz megadni, ezért a kutatások középpontjába az iskola világát „látens módon befolyásoló dimenziók, strukturális tényezők” kerültek (Széll, 2016, 51). A kutatók többsége a csoportlélektanból indul és a személyközi kapcsolatok felől próbálják a klímát értelmezni. Rutter (1979) „sajátos kultúrának tartja, Flecher (1980) pedig az iskola egész karakterének derivátumaként említi a légkört”. Halpin és Croft (1963) vallja, hogy „ami az egyénnek a személyiség, az a klíma a szervezetnek” (Tímár, 1994, 254). Elsőként ők alkalmazták a szervezeti klíma fogalmát az iskolára mint szervezetre (Csapó és Csécsei, 1997, 12). Halász Gábor (1979), a téma hazai kutatójaként a vezetőcentrikusság aspektusából közelítette meg a klíma fogalmát (Csapó és Csécsei, 1997, 12). Keefe, Kelly és Miller (1985) véleménye szerint „ahogy az embereknek, úgy az iskoláknak is van személyiségük”, ami sajátos jellegüket adja. Moss (1979) szerint „a környezet személyisége a szociális klíma”. Kozéki (1991) szerint, „ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség” (Tímár, 1994, 254). Az angolszász szakirodalom a szervezeti, iskolai klímát kétféle megközelítésben értelmezte. A pszichologikus megközelítés szerint a mindennapi élet és eredmények tagok általi közös érzékelése a klíma, ahol a vezető motivátorként szerepel. A másik megközelítés a klímát „cselekvésre való potenciális energia”-ként értelmezi, amely a vezető irányító szerepét hangsúlyozza (Csapó és Csécsei, 1997, 21-22).

A klímaértelmezések egy része a klíma lényegét szervezeti alapon közelíti meg, az iskola, a tantestület vizsgálatán keresztül, meghatározva szerepüket, majd a kapott eredményeket a szervezetfejlesztésben alkalmazzák. A szociális megközelítés a társas interakciókon keresztül vizsgálja a klímát, ahol a tanulók szerepe is megjelenik kialakulásában. A társas megközelítés tágabb intervallumban értelmezi a klímát, melynek részét képezi az osztálytermi légkör is. Tehát a klíma „nem egy konkrét, mindenki által egyformán érzelt jelenség, hanem szubjektív, egyéni módon szerveződő konstruktum”, melyre „az intézményi, tárgyi, szociális és egyéni faktorok is hatást gyakorolnak” (Dancs és Kinyó, 2015, 366-367, 369). „Az iskola légköre környezeti hatásként, sok szálból szövődve fejt ki hatását a tanulókra és pedagógusokra, minden iskolai történéstre.” Minden iskolában tapasztalható „egy sajátos atmoszféra”, egyedi különös jellemzőkkel, melyek sajátos benyomást keltenek, „a klímaspecifikumok” (Tímár, 1994, 254). Többször felvetődött, hogy a szervezeti klímát minősíteni kellene, hogy „jó” vagy „rossz”. Ezzel nem a „jó” és nem a „rossz” iskolákat akarták megkülönböztetni, hanem a klíma sokrétű jellemzésére törekedtek. A kutatások azonban

bizonyították, hogy e két dimenzióban önmagában nem értelmezhető. Lehet, hogy egy szervezet klímája a tagjai szempontjából „barátságosnak” mondható, de nem biztos, hogy a „szervezet produktív” is lesz, hanem éppen passzív. Ennek fordítottja is igaz: egy produktív szervezet klímája is lehet „barátságatlan”. A szervezet struktúrája és klímája közt sem áll fenn feltétlenül összefüggés (Csapó és Csécsi, 1997). „Az iskola a társadalmi környezetét imázza közvetítésével szólítja meg.” Amennyiben ez a külső kép pozitív, egyezik a tanárok céljaival, akkor „barátságos” a légkör (Tímár, 1994, 130). A légkör észlelését több tényező befolyásolja, de már elválasztották az „interperszonális kapcsolatok, a személyes fejlődésre való törekvés, valamint a rendszer fenntartására, változtatására való törekvés dimenzióit”. A tanárok, tanulók észlelését befolyásolja az „iskolavezetés stílusa, az iskolavezetés és a pedagógusok kapcsolata, valamint a tanárok munkájának megítélése”, valamint „a tárgyi környezet, az egymás iránti bizalom és a tanulók eredményessége” (Dancs és Kinyó, 2015, 367).

Szabó és Lőrinczi (1998) szerint a tanárok közérzetét meghatározó legfontosabb tényezők: „munkával való elégedettség, tantestületi légkör, pedagógiai attitűdök, énkép és önbecsülés, elfogadott konfliktuskezelési stratégiák” (Szabó és Lőrinczi, 1998, 212). Jelentős befolyásoló tényező, hogy a szervezet hogyan elégíti ki tagjainak „kapcsolat-, aktivitás- és értékelésszükségletét” (Tímár, 2006, 12). Egy sok konfliktust hordozó, „barátságatlan” klímájú tantestületben gyakran feszültebbek, türelmetlenebbek, valamint indulatosabban reagálnak a tanárok. Tehát viselkedésüket és elégedettségük a tantestületi légkör is jelentősen befolyásolja (Szabó és Lőrinczi, 1998). A kutatások különböző aspektusból történő megközelítési módjai, eszközei, fogalmi rendszere nagyon összetettek, szerteágazók. A vizsgálat attól függ, hogy melyik klímaértelmezést veszi figyelembe, és hogy a tanárok, a tanulók vagy az igazgatók észlelésére, és mely dimenziókra kíváncsi (Széll, 2016).

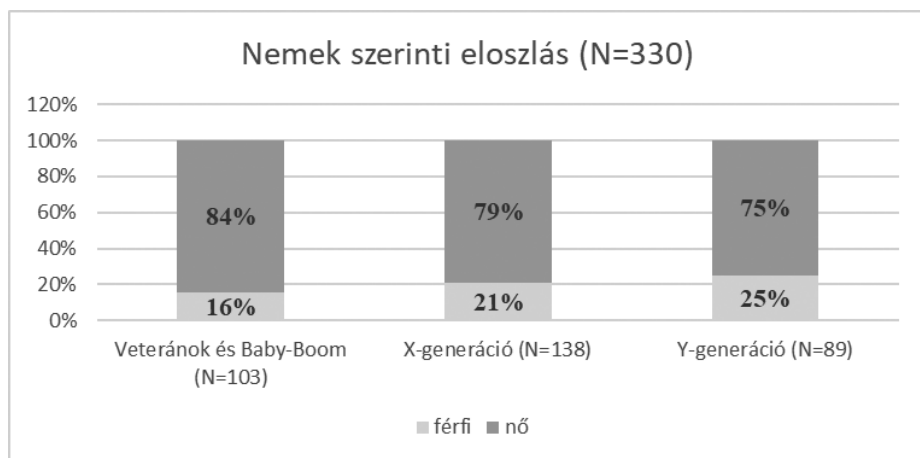
Az iskolai klíma összetettsége miatt többféle megközelítésével találkozhatunk a szakirodalomban. A nemzetközi és hazai kutatások négy csoportba sorolhatók. Creemers és Reezigt (2005) szerint az egyik, amikor a kutatás a szervezeti klíma irányából vizsgálódik és különbséget tesz az iskolai klíma és iskolai kultúra között. Egy másik az iskolai eredményesség aspektusából vizsgálja a klímát, amely befolyásolja azt. Ezek a kutatások azonban a légkör alrendszerét nem vizsgálják, így például az osztálylégkört sem. A harmadik irányzat vizsgálatának tárgya nem az intézményi szint, hanem elsődlegesen az osztálytermi hatások, hogy a klíma milyen hatást gyakorol a diákok teljesítményére. A negyedik megközelítés pedig a „klímaészlelést befolyásoló pszichológiai jellemzők” feltárására koncentrál. Tehát ahány kutatás történt, annyi klímafelfogás van. A téma hazai kutatói Halász Gábor és munkatársai voltak, akik szervezetfejlesztési célból vizsgálták az iskolai klímát. Azokat a tényezőket tarták fel, amelyek a diákok eredményességének javításához, növeléséhez szükségesek (Dancs és Kinyó, 2015, 365–366). A vezetőcentrikusság aspektusából közelítették meg a klíma fogalmát, melyet a „tantestület, mint csoport és a vezető (igazgató) szintjén megnyilvánuló jellemzőkre szűkítettek le”. Ehhez hasonló kutatást végzett Valent Györgyné is 1989-ben. Kozéki Béla 1991-ben a motivációs elmélet és percepciók szemlélet alapján értelmezte a klíma fogalmát, a tanulók válaszai alapján „terképezte fel az iskolaethoszt” (Szabó és Lőrinczi, 1998, 212).

A kutatás módszertana

A szakirodalom áttekintése után dr. Halász Gábor 1979-ben létrehozott klímatesztje alapján került összeállításra a mérőeszköz. A kikérdezés 2023 nyarán zajlott. A kérdőívet kitöltő pedagógusok tájékoztatást kaptak a kutatás jellegéről, annak céljáról az anonimitás mellett. A kérdőív első része háttérkérdéseket tartalmazott, ezek adatközlő jellegű, valamint kiegészítő kérdések voltak. A második részben a zárt kérdések az iskolai szervezeti klímára irányultak. A kutatás célját és célcsoportjait figyelembe véve evidens volt, hogy elérésükhöz web 2.0-s eszközzel készült mérőeszközt készíttek és e-mailben, zárt szakmai fórumokon, valamint a közösségi médiában korábban létrehozott csoportokban kérem a segítségüket, ezért a kutatás nem reprezentatív. A kérdőívet 330 fő töltötte ki, amelyből minden válasz értékelhető volt (N=330). A kikérdezés nem reprezentatív értékű, ezért a megállapítások, következtetések természetesen csak a kitöltő – szubjektíven véleményező – pedagógusokra érvényesek és egy jelenlegi helyzetértékelést adnak.

A minta és a hipotézisek tesztelése, értékelése

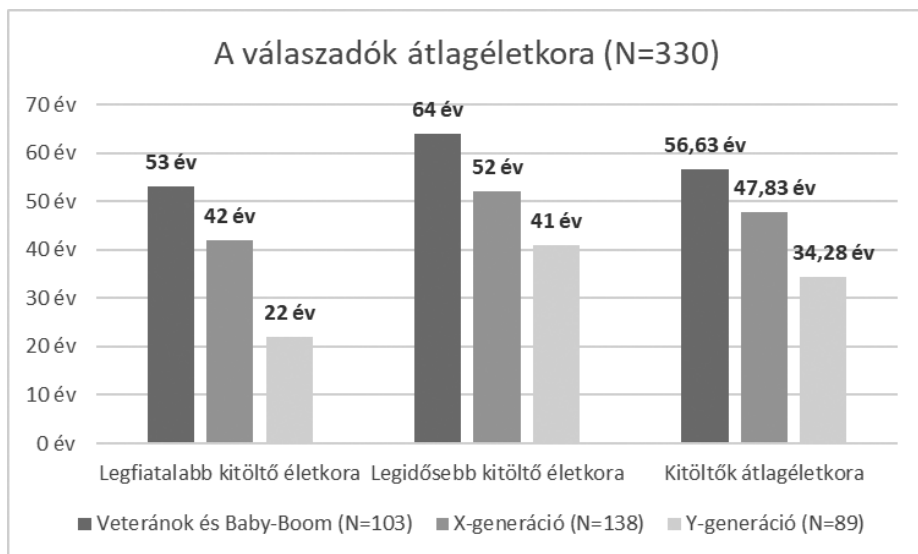
Az általános jellemzőket tekintve nemek szerint a minta kiegyensúlyozatlan, a kitöltők 20%-a férfi és 80%-a nő. A kitöltő veteránok és baby-boomhoz tartozók 16%-a férfi és 84%-a nő, az X-generációsok 21%-a férfi, 79%-a nő, míg az Y-generációsok közül 25%-a férfi és 75%-a nő (1. sz. ábra).



1. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok nemek szerinti eloszlása generációk szerint.
Forrás: saját szerkesztés

A válaszadók életkora 22 és 64 év közötti intervallumba esett. Az átlagéletkor átlagosan 46,25 év. A veterán és baby-boom generációba tartozó pedagógusok közül 53

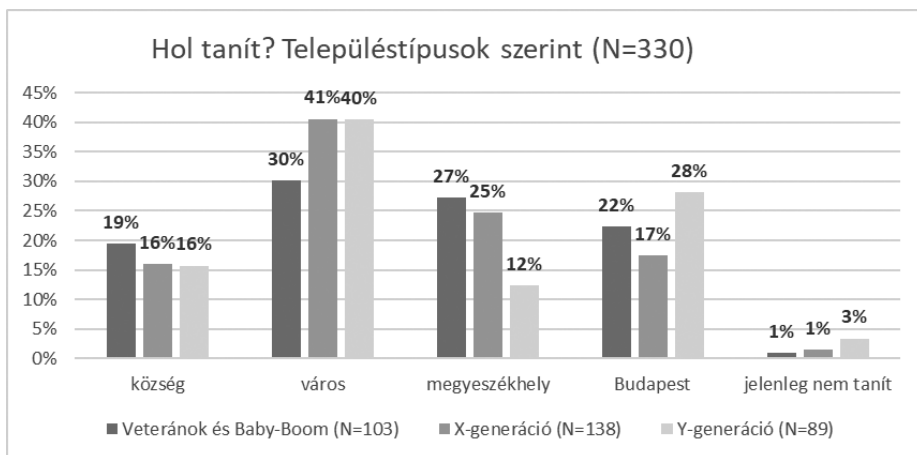
éves, az X-generációsok közül 42 éves, míg az Y-generációsok közül 22 éves a legfiatalabb kitöltő. A legidősebb kitöltők a veteránok és baby-boom generációba tartozók esetén 64 év, az X-generációba tartozó 52 év, valamint az Y-generációba tartozó 41 év. Az átlagos életkort tekintve a veteránok és baby-boom generációsok esetén 56,63 év, az X-generációsoknál 47,83 év, míg az Y-generációnál mindez 34,28 év (2. sz. ábra).



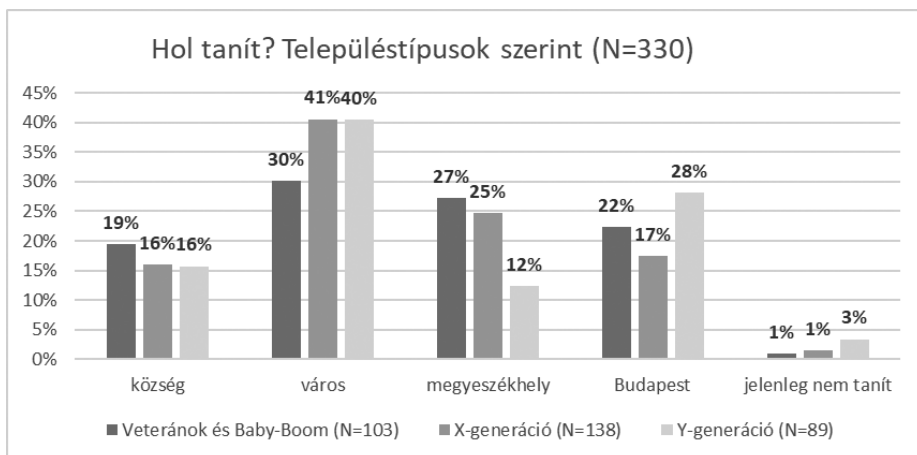
2. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok átlagéletkora. Forrás: saját szerkesztés

A tanítási helyszínek településszerkezetét ábrázolja generációk szerint a 3. sz. ábra (N=330). A községekben tanító pedagógusok eloszlása generációk szerint nem mutat jelentős eltérést. A városban tanító X-generációs (41%) és Y-generációs pedagógusok aránya hasonló (40%), míg a veterán és baby-boom esetén mindössze 30%. Megyeszékhely tekintetében a veterán és baby-boom (27%), valamint az X-generációsok aránya közel azonos (25%). Az Y-generációsok jelennek meg a legkisebb mértékben (12%). A fővárost nézve legnagyobb mértékben az Y-generációsok (28%), ezt követően a veterán és baby-boom (22%), míg a legkisebb mértékben az X-generációsok (17%) tanítanak. A válaszadó pedagógusok 2%-a (7 fő) jelenleg nem tanít, akik a legnagyobb arányban az Y-generációhoz tartoznak (3%).

A kitöltő pedagógusok 1%-a (2 fő) főiskolai/egyetemi hallgató, 5%-uk (15 fő) pedagógus/tanár diplomával rendelkező, jelenleg nem aktív pedagógus/tanár, míg 95%uk (313 fő) aktív pedagógus/tanár (4. sz. ábra).



3. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok településtípusok szerinti eloszlása generációk szerint. Forrás: saját szerkesztés



4. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok kategóriája. Forrás: saját szerkesztés

Az intézménytípus tekintetében a válaszadó pedagógusok (N=330) a legnagyobb mértékben általános iskolában tanítók, ezt követik a gimnáziumban és a szakgimnáziumban tanító pedagógusok. Generációk aspektusából is az általános iskolában tanító pedagógusok töltötték ki a legnagyobb mértékben a kérdőívet.

A kérdőív második részében két – általában – problémás területet vizsgáltam: az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját, valamint az iskolavezetés, intézményvezető tevékenységét. Ezen területek szerint csoportosítottam a kérdéseket. A

kiértékelés során a negatív tartalommal megfogalmazott kérdések átkódolása történt, mely után az egyes válaszokhoz rendelt pontértékek kerültek átlagolásra.

Az első hipotézisben azt feltételezem, hogy az Y-generációs pedagógusokhoz tartozó férfiak hasonlóan ítélik meg az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját, mint az Y-generációs pedagógusokhoz tartozó nők. A fiatalabb és idősebb tanárok (tanítók) nem értik meg egymást ($\chi^2=0,006$, $p<0,05$), az iskolán kívül a tantestület tagjai között megszűnik minden személyes kapcsolat ($\chi^2=0,014$, $p<0,05$), és a tanárok (tanítók) többsége lelkesedéssel végzi munkáját ($\chi^2=0,015$, $p<0,05$), valamint a tanfelügyelő látogatása gyakran félelmet kelt a tanárokból (tanítókból) ($\chi^2=0,035$, $p<0,05$) kérdések esetében igazolódott ez a hipotézis.

A második hipotézisben azt feltételeztem, hogy az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját „barátságosabbnak” ítélik az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok. A második hipotézis nem igazolódott, tehát az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját nem ítélik „barátságosabbnak” az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok.

A harmadik hipotézisben azt feltételezem, hogy az iskolavezetés és intézményvezető tevékenységével elégedettebbek az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok. A kutatási eredmények alapján ez a hipotézis szintén csak néhány kérdésnél igazolódott, vagyis az igazgató előre bejelenti, ha órát látogat ($\chi^2=0,024$, $p<0,05$) és a pénzjutalmak elosztása igazságosan történik ($\chi^2=0,048$, $p<0,05$).

Következtetés

Összességében megállapítható a válaszadó pedagógusok (N=330) szerint, hogy az Y-generációs férfiak és nők hasonlóan ítélik meg, hogy fiatalabb és idősebb pedagógusok nem értik meg egymást, a személyes kapcsolat az iskolán kívül megszűnik, mindannyian lelkesedéssel végzik munkájukat, valamint a tanfelügyelő látogatása félelmet kelt bennük. Az X-generációs és Y-generációs pedagógusok az intézmény nevelőtestülete szociális klímájának megítélésében nincs különbség. Az X-generációs és Y-generációs pedagógusok között különbség van az intézményvezető, intézményvezetés területén, mivel az X-generációs pedagógusok elégedettebbek: az igazgató előre bejelenti, ha órát látogat és a pénzjutalmak elosztása igazságosan történik.

A kutatás eredményeinek feldolgozása, elemzése és összegzése során arra törekedtem, hogy széles körben hasznosíthatók legyenek. A kutatás eredményei hasznos információkat hordozhatnak az oktatás irányítóinak, kiemelten a köznevelési intézményvezetőknek. További kutatási lehetőségek közé tartozik, hogy a különböző intézménytípusokban tanító Y-generációs pedagógusok hogyan látják az iskolai szervezeti klímát vagy mennyire hat a tantestületbeli kapcsolatuk a tanítási-tanulási folyamatra. Mivel a kutatáshoz dr. Halász Gábor széles körben használt klímatesztjét használtam fel (Halász, 1980), amely azonban 1980-ban készült, akkoriban még nem volt evidens az internethasználat Magyarországon, így indokolt a mérőeszköz fejlesztése a további kutatások során.

Irodalom

- Biba, S. & Szabó, Sz. (2015). A munkáltatói márka szerepe a közszolgáltatásban különös tekintettel az Y-Z-generációra. *Munkaügyi Szemle*, 59(6), 13–20.
- Csapó, J. & Csécsai, B. (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. *Iskolavezetés és fejlesztés*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Csutorás, G. Á. (2016). Az Y-generációs munkatársak megtartási lehetőségei a Központi Statisztikai Hivatalban. *PRO Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 1, 92–107.
- Dancs, K. & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljével. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382.
- Falus, I. & mtsai. (2006). *A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése*. A tanárképzés képesítési követelményei. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Gonda, N. (2015). *A különböző generációk motivációs eszközeinek vizsgálata*. OTDK Dolgozat. https://uni-bge.hu/PSZK/Szervezeti-egysegeink/PSZK_HALLGSZERV/tdk/Dokumentumtar/2015-OTDK-dolgozatok-es-prezentaciok/Gonda-Nora-OTDK-dolgozat.pdf (Letöltve: 2023. 12. 01.)
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Horváth, Sz. (2020). *A pedagóguséletpályamodell vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés. Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- ISTE National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers (2000). International Society for Technology in Education.
- ISTE National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers (2008). International Society for Technology in Education.
- Krajcsák, Z. (2014). *Alkalmazotti elkötelezettségi profilok egyes speciális munkavállalói csoportokban*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola.
- Ollé, J. (2006). Az iskola, mint szervezet. In Bábosik, I. (Ed.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Az iskolák belső világa* (pp. 13–26.) Bölcsész Konzorcium.
- Péter-Szarka, Sz. & mtsai. (2015). Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 107–132.
- Stéber, A. & Kereszty, O. (2016). A tudásmenedzsment a munkahelyi tanulásban. *Neveléstudomány – Oktatás, kutatás, innováció*, 4(4), 20–30.
- Szabó, É. & Lőrinczi, J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211–229.
- Szell, K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki, M. (Ed.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet.
- Szlávicz, Á. & Szakál, M. (2013). Az Y-generáció a munka világában – kihatása a cégek HRM tevékenységére. In Lőrincz, I. (Ed.): *Tanulmánykötet, XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia – szolidaritás és párbeszéd* (pp. 51–57.), 2012. október 26. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar,

- Szlávicz, Á. & Szretykó, Gy. (2013). Az Y-generáció munkával kapcsolatos elvárásai és a cégek EEM-rendszereinek új kihívásai. *Tér-Gazdaság-Ember*, 1(1), 69–84.
- Szretykó, Gy. (2013). Az Y generáció és a HR új kihívásai. In Lőrincz, I. (Ed.): *Tanulmánykötet, XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia – szolidaritás és párbeszéd* (pp. 58–65.), 2012. október 26. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Taskó, T. (2016). *Hogyan növelhető az Y-generáció lojalitása a multinacionális vállalatoknál?* Szakdolgozat. Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar.
- Tímár, É. (1994). Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*. 94(3–4), 253–274.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra* 16(3), 11–23. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20404> (Letöltve: 2024. 03. 12.)
- Tóth, R. (2013). A 21. századi pedagógusok értékteremtő tevékenysége az információs társadalom elvárásainak tekintetében. In Ollé, J. & mtsai. (Ed.): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó.

Generations of teachers and the organizational climate in schools: Exploring the perspectives of Generation X and Y teachers in education

Renáta Tóth

tothrenata.hr@gmail.com

Abstract

The large number of Generation Y workers in the 21st century labor market continues to challenge human resource professionals, especially in the education sector. The aim of this study is to explore the 21st century school organizational climate and its characteristics from the perspective of Generation Y educators. The focus of my research is on the changing climate of the school organization and how Generation Y educators perceive the social climate of the educational staff of the institution and whether it differs from the perception of Generation X educators. The research analyzed the opinions of 330 teachers. My results may provide useful information for managers of educational institutions and may contribute to future research, in particular to the development of climate tests taking into account the needs of Generation Y.

Keywords: generation management, education, organizational climate