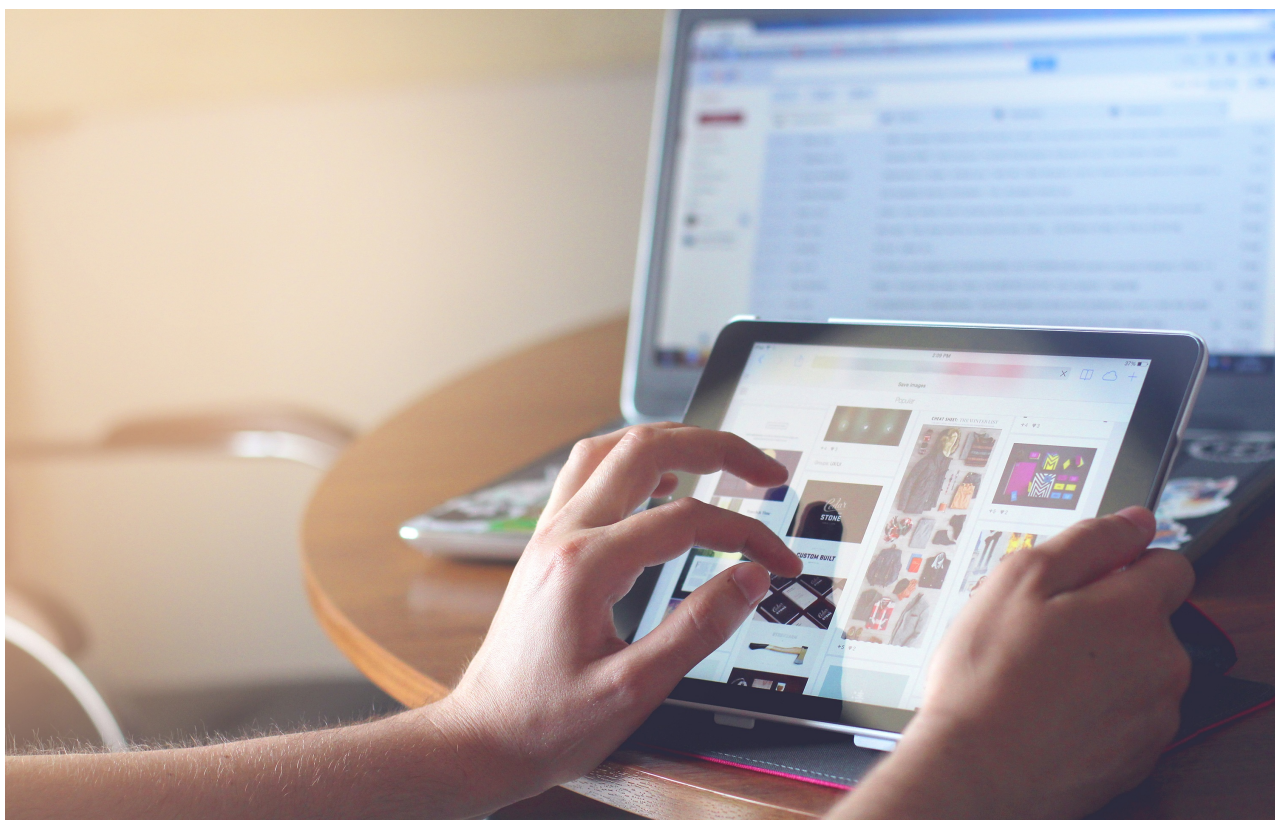


---

# Az AKG mint innovatív tanulási környezet

---

Kutatási beszámoló az Alternatív Közgazdasági  
Gimnázium Pedagógiai Programjának  
bevéleásvizsgálatáról



---

Horváth László • Lencse-Csík Orsolya • Miskey Helga • Nagy Krisztina • Verderber Éva

---

## Horváth László

Okleveles andragógus és közgazdász vezetés és szervezés szakon, jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének tudományos segédmunkatársa, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas PhD-hallgatója. Közoktatási-vezetőképző és mentorpedagógus képzésekben oktat, fő kutatási területei az oktatási innovációk világa, a tanulószervezet és a felsőoktatás-menedzsment.

## Lencse-Csík Orsolya

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerzett alapszakos pedagógia, majd mesterszakos neveléstudományi diplomát intézményfejlesztő szakirányon. 2015-ben abszolvált az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében megbízott tanársegéd, a Közterem – osztálytermi közösségépítő program szakmai vezetője, tréner, valamint az Igazgyöngy Alapítvány Toldi Tanodájának önkéntese. Főbb kutatási területei a szociális kompetenciafejlesztés és az aktív állampolgári nevelés.

## Misley Helga

Okleveles kommunikáció és médiatudomány szakértő, kommunikációtervező, marketing menedzser. 2013 és 2016 között az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas PhD-hallgatója. Jelenleg doktorjelölt, 2016 szeptember óta az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanársegédje. Fő kutatási területei a köz- és felsőoktatási marketing és az IKT-s eszközök oktatásban történő alkalmazása.

## Nagy Krisztina

Magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban iskolai mentori, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és pedagógus-szakvizsgát szerzett a BME-n. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas PhD-hallgatója, kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása.

## Verderber Éva

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán végzett Pedagógia alapszakon, majd Neveléstudományi diplomát szerzett, Intézményfejlesztés szakirányon. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas hallgatója, készségfejlesztő tréner. Kutatási területe a vezetés szervezetre gyakorolt hatása valamint a vezetők reflektív gondolkodása.

Készült az Alternatív Közgazdasági Gimnázium megbízásából  
az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában.

---

# KÖZREMŰKÖDŐK

---

Szakmai Támogató Testület

Dr. Szivák Judit, egyetemi docens  
Prof. Dr. Vámos Ágnes, egyetemi tanár  
Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár

Kutatási asszisztensek

Csuvár Bernadett Lilla  
Simon Emese

# TARTALOM

<b>Előszó</b>	4
<b>Bevezető</b>	7
<b>1. A kutatás értelmezési keretei</b>	
1.1. A személyközpontú iskola	10
1.2. Az innovatív iskola	13
1.3. A pedagógusok együttműködésre épülő tanulása a komplex adaptív tanulószervezetként működő iskolában	19
1.4. Megosztott vezetés és reflektív gyakorlat a szervezetben	23
1.5. Kommunikáció, partnerek kapcsolatok és marketing	26
1.6. Összegzés	29
<b>2. A kutatás módszertana</b>	
2.1. A kutatás célja	31
2.2. A kutatási modell	31
2.3. A kutatás ütemezése	34
2.4. A kutatás eszközrendszere	34
<b>3. A kutatás kerete, és az eredmények elemzése, értelmezése</b>	
3.1. A személyközpontú iskola	42
3.2. Az innovatív iskola	51
3.3. Tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment	56
3.4. Az öngazgató iskola megosztott vezetése	64
3.5. Kommunikáció, kapcsolatok és marketing	69
<b>4. Összefoglalás és fejlesztési javaslatok megfogalmazása</b>	
4.1. Visszajelző-értékelő rendszer	78
4.2. Változásmenedzsment	80
4.3. Szervezeti kultúra	81
4.4. A szervezet életciklusában elfoglalt helyéből fakadó sajátosságok	82
4.5. A szervezetre jellemző betegségek, tünetek	84
<b>5. Ábrajegyzék</b>	88
<b>6. Keretes írások</b>	89
<b>7. Felhasznált irodalom</b>	90

# Előszó

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) vezetése 2015-ben azzal a kérelemmel fordult az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájához (NDI), hogy az egyetemi műhely adjon kutatási támogatást az iskola tervezett intézményi értékeléséhez. A két intézmény vezetése között ennek nyomán elkezdődött egyeztetés olyan megegyezéshez vezetett, hogy az AKG pályázatot ír ki a NDI hallgatói számára az iskola értékelését elvégző kutatói team létrehozására és az értékelés lefolytatására. Az AKG nevelőtestülete és az NDI irányító testülete megvitatta és támogatta ezt a kezdeményezést, így megtörténhetett a pályázat kiírása. A NDI doktori hallgatóinak egy csoportja, élve a lehetőséggel, részletes kutatási koncepciót tartalmazó pályázatot adott be, melyet az AKG nevelőtestülete megvitattott és elfogadott. Ezt követően az AKG kutatási ösztöndíj-szerződést köthetett a doktori hallgatókból álló csoporttal, amely – az iskola nevelőtestületével szorosan együttműködve – 2016 végére elvégezte az intenzív adatgyűjtésre épülő értékelési feladatot. Az olvasó ennek eredményét, az elkészült értékelő elemzést tartja a kezében.

Az egyetemi tudományos műhelyek és közoktatási intézmények közötti, kölcsönös érdekeltségre és érdekéldésre épülő kutatási együttműködésnek e formája szokatlan Magyarországon. A doktori iskola számára egy ilyen kutatási megbízás lehetőséget kínál arra, hogy hallgatói valós terepen, azaz „éles helyzetben”, jól definiált megrendelői igényeknek megfelelő kutatási környezetben fejlesszék kutatói képességeiket és hasznosítsák meglévő tudásukat. A közoktatási intézmény számára ez a fajta együttműködés annak lehetőségét teremti meg, hogy használhassa az egyetemi műhelyben keletkező tudást, és saját szakmai tevékenységét pozícionálhassa az oktatás és a neveléstudományi kutatások fejlődésének nemzetközi főáramában. A közoktatási intézmények és egyetemi kutatási műhelyek közös kutatási vállalkozása beleillik **az egyetemek és iskolák közötti együttműködésnek** abba a modelljébe, amelyet az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolája tudatosan követni próbál, törekedve e modell elméleti hátterének megteremtésére is. Ez utóbbit illusztrálja a Miskolc-Hejőkeresztúr KIP Regionális Módszertani Központ együttműködésével 2016 májusában szervezett angol nyelvű szeminárium, amelyet az egyetemi műhely a *“School-University Partnership for Effective Teacher Learning”* című koncepcionális vitaanyag elkészítésével is támogatott.<sup>1</sup>

A NDI hallgatói a vizsgált iskola sajátosságainak megfelelően alakították ki az értékelést orientáló elméleti modelljüket, amely öt, egymással szorosan összekapcsolódó komponens meghatározására épült: ezek az innováció, a személyközpontúság, a tanulószervezeti viselkedés

---

<sup>1</sup> A „School-University Partnership for Effective Teacher Learning” című tanulmány megtalálható itt: [http://halaszg.ofi.hu/download/May\\_13\\_Issues\\_paper.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/May_13_Issues_paper.pdf).

és tudásmenedzsment, a megosztott vezetésre épülő öngazgatás és a külső környezettel történő, marketing célokat is szolgáló kommunikáció. A vizsgált szervezet sajátosságaihoz igazodó elméleti modell lehetővé tette, hogy a doktori hallgatókból álló team, támaszkodva releváns nemzetközi irodalomra, olyan a területekre fókuszálja a figyelmét, amelyek a megrendelő számára a leginkább relevánsak, ugyanakkor a modern szervezetfejlesztés és szervezetkutatás eredményeinek a leghatékonyabb hasznosítását is lehetővé teszik. Az elkészült értékelés ilyen módon nemcsak a megrendelő iskola számára lehet értékes, a saját fejlődését támogató, hanem hasonlóan értékes inputot adhat az iskolai szervezetkutatások számára is.

A számos korábbi kutatási tapasztalattal rendelkező kutatók bevonása az iskolaértékelésbe lehetővé tette olyan, korábban másutt is alkalmazott értékelési eszközök felhasználását, amelyek segítségével nemcsak a szervezeti működést leíró adatok birtokába lehetett kerülni, hanem ezek segítségével a vizsgált szervezet sajátosságait össze lehetett hasonlítani más szervezetekével. Ezzel összefüggésben érdemes kiemelni, hogy az AKG esete nem hétköznapi: a fiatal kutatók itt olyan folyamatokat vizsgálhattak, amelyek egy átlagos hazai oktatási szervezetben nem vagy csak nagyon ritkán megfigyelhetők. Ugyanakkor az is érdemes látnunk, hogy bár az AKG nevében is ott van az „alternatív” jelző, azt a pedagógiai megközelítést, amelyet ez az iskola követ, a nemzeti oktatásfejlesztési törekvések ma már számos országban a főáram számára követendő modellnek tekintik. Az AKG azt a fajta **innovatív tanulási környezetet** illusztrálja, amelyre tömeges méretekben van szükség a 21. századi képességek fejlesztéséhez: az ilyen tanulási környezetek sajátosságainak feltárása és elemzése többek között az PISA vizsgálatot végző OECD tevékenységrepertoárjában is jelen van. A doktori hallgatók által készített értékelő kutatás és az ebből született analitikus esettanulmány olyan esetet tár elénk, amelyet a jövőben az iskolafejlesztési területén dolgozók képzése során is jól lehet majd használni.

Az AKG és ELTE NDI kutatási együttműködése sok szempontból modellértékűnek tekinthető, és remélhetőleg előzménye lesz több hasonló közös kutatási vállalkozásnak. Az elkészült elemzés alapján nyugodtan megfogalmazhatjuk: ez a közös akció mindkét fél számára egyformán hasznos volt. A doktori iskola számára lehetőséget adott nemcsak arra, hogy a hallgatói „éles helyzetben” próbálhassák ki azokat a kutatási megközelítéseket és eszközöket, amelyekkel tanulmányaik során megismerkedhettek, hanem arra is, hogy olyan kutatói teamben dolgozhassanak, amely hasonló azokhoz, amilyenekben kutatói pályafutásuk során gyakran találják majd magukat. Megtapasztalhatták, milyen tárgyalni a kutatások megrendelőjével, hogyan tudnak alkalmazkodni a megrendelői igényekhez úgy, hogy közben nem tesznek engedményt az általuk megismert kutatómódszertani standardokból.

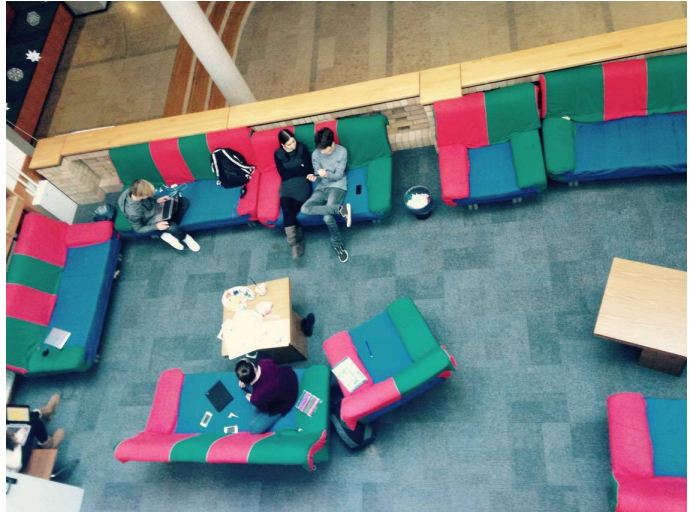
Az értékelést megrendelő iskola számára ez az együttműködés nemcsak azt tette lehetővé, hogy – követve saját korábban megfogalmazott elvárásait – szakmai tevékenységéről objektív külső értékelést kapjon, hanem azt is, hogy mindez az önreflexiót támogató igényes elméleti keretek között történjen. A doktori hallgatók a szervezeti tanulásról, a szervezetek belső fejlődéséről és a szervezeti teljesítményt meghatározó tényezőkről rendelkezésünkre álló legkorszerűbb tudás felhasználásával végezték el az értékelést, olyan folyamatokat feltárva és ezeket olyan szervezeti fejlődési modellekkel alátámasztva, amelyek minden bizonnyal erősíteni fogják a szervezet önelemző képességét csakúgy, mint azt a képességét, hogy intelligens módon reflektáljon saját tevékenységére. Fontos ugyanakkor látni: az elkészült értékelő elemzés és az abban megfogalmazott javaslatok csak egyik eredményét alkotják az iskola és az egyetemi műhely között kialakult együttműködésnek. Ezzel azonos fontosságú az a több hónapig tartó **folyamat**, melynek során a kutató team tagjai beszélgetések sorozatát folytatták le az iskola pedagógusaival és vezetőivel. A rögzített kutatási protokollokat követő beszélgetések nemcsak az adatgyűjtés eszközei voltak, hanem folyamatos stimulálást jelentettek a vizsgált szervezet számára, amely az értékelő kutatást akár sajátos fejlesztési beavatkozásként is érzékelhette. Azaz itt is érvényesült az ismert elv: a folyamat gyakran nagyobb jelentőségű, mint az eredmény. Az remélem, az elkészült elemzés olvasója nemcsak a megfogalmazott következtetéseket, az azokat alátámasztó adatokat, a komplex értelmezéseket és az ezeket támogató kutatási irodalom hivatkozásait fogja látni ebben a szövegben, hanem azt a több hónapig tartó és sokak bevonásával zajló folyamatot is, melynek eredményeképpen e szöveg megszülethetett.

Budapest, 2017. január 22.

*Halász Gábor*  
az ELTE NDI vezetője

# Bevezető

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) megalapításától kezdve reflektív módon, szakmai önvizsgálatra és korrekcióra épülve szervezi életét. Ennek szerves részét képezi a tízévenkénti átvilágítás, melynek eredményeit az intézmény mindenki számára elérhető módon közzéteszi (AKG pedagógiai program, 2012). Az „AKG mint innovatív tanulási környezet” című kiadvány az AKG Alapítvány által megrendelt és az öngazgató nevelőtestület által elfogadott **szervezeti**



**átvilágítás legújabb, 2016-os eredményeit foglalja össze.** Teszi mindezt annak érdekében, hogy azt az iskola saját fejlődése, fejlesztése céljából felhasználhassa, másrészt azért, hogy az iskolát a külvilág számára objektív, szakmailag megalapozott módon reprezentálja.

Fennállása óta az AKG négy önkorrekciós vizsgálatot rendelt el, melyből három került publikálásra: az első ilyen Takács Géza 2000-ben megjelent „Iskolapróza” című műve, mely az alapítástól a kilencvenes évek közepéig dolgozta fel az AKG történetét, elemezte dokumentumait, vizsgálta pedagógiai tevékenységét (Takács, 2000). Majd 2006-ban megjelent a Falus Iván professzor által szerkesztett „Miért jó egy alternatív iskola?” című kötet, mely az AKG pedagógiai hatásrendszerének empirikus kutatásait mutatja be, melyet az ELTE pedagógia szakos hallgatói és doktoranduszai készítettek (Falus, 2006).

Ez utóbbi vizsgálat óta újra eltelt tíz év, így 2016-ban az AKG öngazgató nevelőtestülete pályázatot írt ki az iskola működésének szakmai átvilágítására: immáron negyedik alkalommal rendelte el pedagógiai programjának bevérvizsgálatát. Kutatócsoportunk a vizsgálat során mindvégig törekedett a megrendelői igények maximális figyelembevételére, ezért kutatási tervünk a folyamat során – a megrendelői igényekhez igazodva – folyamatosan alakult, változott. Az előkutatási szakasz lezárásával öt olyan kutatási témakör kristályosodott ki, melyek az iskola működésének sarokköveiként is azonosíthatóak. Az AKG „személyközpontú pedagógiai program” alapján működik, mely az egész szervezeti struktúrát és kultúrát meghatározza, így értelemszerűen kutatásunk egyik témakörét is ezen elv megvalósulásának feltárására szenteltük. Az AKG mint alternatív iskola, melynek létrejötte is a hagyományos iskolarendszer hiányosságaira adott szakmai válasz volt az alapítóktól, folyamatos újításra, megújulásra törekszik, ezért működésében az innovációknak kiemelt jelentősége van. Kutatásunk második nagy témakörével emiatt az **innovatív működés** megismerését céloztuk



meg. Mivel „az AKG eredendően nem szakmai, pedagógiai, hanem a szervezeti, modernizációs program” (AKG pedagógiai program, 2012), ezért fontosnak tartottuk **tanulószervezeti viselkedésének** megismerését, amely minden elemében a szakmai programot igyekszik szolgálni. Az AKG „a pedagógusok iskolája”, amelyben sajátos, hierarchia mentes vezetési struktúra alakult ki. Negyedik kutatási területünk fókusza ezért az AKG unikális döntéshozási, irányítási rendszere, ahol a **megosztott vezetés** elve alapján működő öngazgató nevelőtestület sajátosságait tártuk fel. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az AKG alapítványi iskola, ezért fennmaradásának kulcsa önmaga hatékony pozicionálása versenytársaival szemben. Ötödik kutatási témakörünk emiatt az iskola **marketingtevékenységének**, a szülőkkkel, partnerekkel való kapcsolattartás, **kommunikáció** feltárására irányult.

Kutatási jelentésünk struktúrája ezen öt témakör mentén épül fel, melyben először az elméleti keretrendszer felvázolása történik, majd a kutatás módszertanának részletes, transzparenciát biztosító leírására kerül sor. A kutatási eredmények megfogalmazása még mindig ezen öt témakör menti logikát követi, amely azonban az összefoglalásban és a fejlesztési javaslatok megfogalmazása fejezetben összeolvad, hiszen csak a területek együttes értelmezésével tárulhat elénk az iskola működésének komplexitása, amelyben a különböző területek egymásra hatásának megértése nélkülözhetetlen.

Munkánkat az AKG nevelőtestületének, volt, jelenlegi és reménybeli tanulóinak, szüleiknek ajánljuk, és mindazoknak az olvasóknak, akik szeretnék kutatásunk tükrében meglátni, megismerni az AKG-t.

Kutatócsoportunk ezúton mond köszönetet mindazoknak, akik munkánkat segítették: mentorainknak-tanácsadóinknak: Dr. Szivák Juditnak, Prof. Dr. Vámos Ágnesnek és Prof. Dr. Halász Gábornak, a kutatást asszisztensi munkával támogató hallgatóknak (Simon Emese, Csuvár Bernadett Lilla), az óralátogatásokban résztvevő tanárszakos hallgatóknak és nem utolsó sorban az AKG nevelőtestületének, tanulóinak, a tanulók hozzátartozóinak.

*A szerzők*

# 1. A KUTATÁS ÉRTELMEZÉSI KERETEI

---

A személyközpontú iskola

Az innovatív iskola

A pedagógusok együttműködésre épülő tanulása a  
komplex adaptív tanulószervezetként működő  
iskolában

Megosztott vezetés és reflektív gyakorlat a  
szervezetben

Kommunikáció, kapcsolatok és marketing

## 1.1. A személyközpontú iskola

Az AKG személyközpontú iskolának definiálja magát (AKG pedagógiai program, 2012). A személyközpontú megközelítés alapvetően Carl Rogers pszichológiai irányzatára utal. Ez a megközelítés volt az egyik megtermékenyítője (John Dewey, Jean Piaget és Lev Vygotsky mellett) a kritikai pedagógiában gyökerező tanulóközpontú tanulás/oktatás szemléletének (student-centered learning; learner-centered education). Ahogyan a nevéből is kiderül, az irányzat a tanulóközpontú megközelítést állítja szembe a tanár- és tanításközpontú oktatással. A tanulóközpontú szemlélet és pedagógiai gyakorlat fő célja a tanulói autonómia és függetlenség fejlesztése, azáltal, hogy a diák kezébe helyezi saját tanulási útjának felelősségét (Jones, 2007). Mivel a szakirodalomban változatos módon nevezik ezt a megközelítést (tanuló-, tanulás-, gyermekközpontú stb.), ezért az AKG öndefiníciójából kiindulva a továbbiakban mi személyközpontú megközelítésként hivatkozunk az előbbieken definiált fogalomra.



A személyközpontú megközelítésből erőteljesen merített a reformpedagógiából is, ami a felvilágosodás korában kialakult tömegoktatás, a frontális módszerek alkalmazásának kritikájaként jelent meg a XIX. század végén. A reformpedagógia a gyermek egyediségét, tanulása során szabadságát és aktivitását, és e gondolatból kiindulva a tanítási módszerek változatosságát, személyre szabottságát hangsúlyozta, a nevelést a személyes érdeklődésre és tapasztalatra alapozva (Németh és Pukánszky, 1996; Németh és Skiera, 1999). A XX. század második felében mind több kritika érte a hagyományos módszereket alkalmazó pedagógusokat, iskolákat, oktatási rendszereket: az iskola nem az életben és a munkaerőpiacon értékes tudást nyújtja a tanulóknak, akik nem tudják kibontakoztatni képességeiket, tanulási motivációjuk folyamatosan csökken az iskolában töltött évek során, ezért sok a korai iskolaelhagyó (Anderman és Maehr, 1994; Hidi, 2000; Józsa, 2002, 2007; Józsa és Fejes, 2010). Így a pedagógiai módszerek megváltoztatása, a személyközpontú megközelítések terjesztése oktatáspolitikai alapproblémává emelkedett (Halász, 2009). Az 1990-es években bekövetkezett kontextuális fordulat szintén a tanulóknak az oktatási folyamat középpontjába állítását hangsúlyozta (Fejes, 2007).

**A személyközpontú modellek** alapvetése szerint minden tanuló képes a tanulásra, hisz a tanulás természetes tevékenység, melyet a tanuló kíváncsisága és érdeklődése alapoz meg és tart fenn. **A tanulót** – a reformpedagógiákhoz hasonlóan – **egyedinek, különlegesnek, az egyes tanulókat egymástól különbözőknek tekintik**, akik eltérő érzelmekkel viseltetnek a tanulás iránt, különbözőek képességeik, tehetségeik, szükségleteik, tanulási stílusuk, fejlődésük üteme, más-más célokat tűznek ki maguk elé. **A tanulók aktivitását, autonómiáját és felelősségtudatát hangsúlyozzák**, mert a konstruktivista és szociokonstruktivista tanuláselméleteknek megfelelően képesnek tartják őket arra, hogy irányítsák saját tanulásukat (Vigotszkij, 2000; McCombs and Whisler, 2007; McCombs és Miller, 2008).

A személyközpontú modellek újragondolják a pedagógus szerepét, feladatát: többé nem a tudás egyedüli hordozóját, átadóját látják benne, hanem facilitátort, a tanulás szervezőjét. Ahhoz, hogy ezt a lényegesen megváltozott pedagógusszerepet el tudják fogadni és új feladataikat el tudják látni, a tanároknak maguknak is meg kell változniuk: fel kell tárnunk a tanulókkal, a tanulással és a tanítással kapcsolatos gondolkodásukat, hitvallásukat, attitűdjüket, pedagógiai tudásukat, tevékenységüket, osztálytermi gyakorlatukat, és újra kell formálniuk azt (Szivák és Verderber, 2016). A tanárképzőknek pedig koncentrálniuk kell arra, hogy a képzés során kialakítsák a hallgatókban a személyközpontú szemléletet (Pierce és Kalkman, 2003).



**A személyközpontú modell osztálytermi alkalmazása során a facilitátorként működő tanár vonzó tanulási környezetet hoz létre, ami magában foglalja a tér, az idő, az infrastruktúra és a pszicho-szociális tényezők tudatos szervezését és a tanulás szolgálatába állítását**

(Cubukcu, 2012).

Személyre szabottan motivál, értékkel, és csoportjában úgy alakítja a kapcsolatokat és az együttműködést a tanulás során, hogy a tanulók egymástól is tanuljanak, miközben mindnyájuk fejlődését szem előtt tartja. Annak érdekében, hogy maximálisan támogathassa tanulásukat, a tanárnak figyelnie kell a tanulók szociális, érzelmi és pszichikai szükségleteire, és segítenie kell őket abban, hogy tanulással kapcsolatos attitűdjük, tanulási és kommunikációs technikáik fejlődjenek, ezért az individuális és a kooperatív tanulási formákat változatosan alkalmazza. A tanulási tartalmak megválasztása során a pedagógus figyelembe veszi a tanulók egyedi szükségleteit és érdeklődését,

közelíti az iskolai tanulást a tanulók mindennapi életéhez (Pressley, Dolezal, Raphael, Mohan, Roehrig és Bogner, 2003; Jones, 2007; McCombs és Whisler, 2007; Neumann, 2013) Rondone, 2014).

A kooperatív, személyközpontú módszerek különösen fejlesztően hatnak a tanulók társas és kommunikációs kompetenciáira, kollaboratív technikáira és kreativitására (Hattie, 2008; Phillips, 2011; Saragih és Napitupulu, 2015). Mindez pozitívan befolyásolja a tanulmányi énkép alakulását (Muijs, 1997), a saját képességekbe vetett hitet, hozzájárul a pozitív önértékelés és az éhhatékonyág élményéhez, a belső (intrinsic) motiváció kialakulásához és az önszabályozó tanuláshoz, mely érzések, tapasztalatok meghatározóak lehetnek a későbbi tanulói életút szempontjából (Ryan és Deci, 2000; Spinath és Steinsmeier-Pelster, 2003; Réthy, 2003; Daniels és Perry, 2003; Pink, 2010; D. Molnár, 2014). Cornelius-White (2007) több mint 119 tanulmányt (több mint 350.000 tanulóra, közel 15.000 pedagógusra vonatkozóan) átvizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a személyközpontú megközelítések nagymértékben összefüggnek a tanulók kezdeményezőkézségével, elégedettségével és tanulási motivációjával, valamint pozitív hatással vannak ezekre a tényezőkre. Továbbá pozitív hatást mutatott ki a tanulók önértékelésével, társas kapcsolataival és képességeivel kapcsolatban, illetve a hiányzások és késések csökkenése kapcsán. A pedagógusok oldaláról a személyközpontú megközelítés pozitív kapcsolatokat, irányításmentes viszonyt, empátiát, gondolkodási és tanulási képességek bátorítását jelentette. Mindezek a tényezők szorosan összefüggésben állnak a tanulók sikerességével.

A vezetés elköteleződése a személyközpontú szemlélet mellett alapvető jelentőséggel bír az intézmény egészének szempontjából (McCombs és Miller, 2008). Ez garantálja, hogy e módszerek alkalmazása áthatja az intézményi kultúrát, és nem marad egyes pedagógusok elszigetelt próbálkozása, hanem kiterjed a nevelőtestület egészére, elér az összes tanulóhoz, támogatja az iskola minden dolgozója és a szülők.

## 1.2. Az innovatív iskola

### 1.2.1. Innováció az iskolában

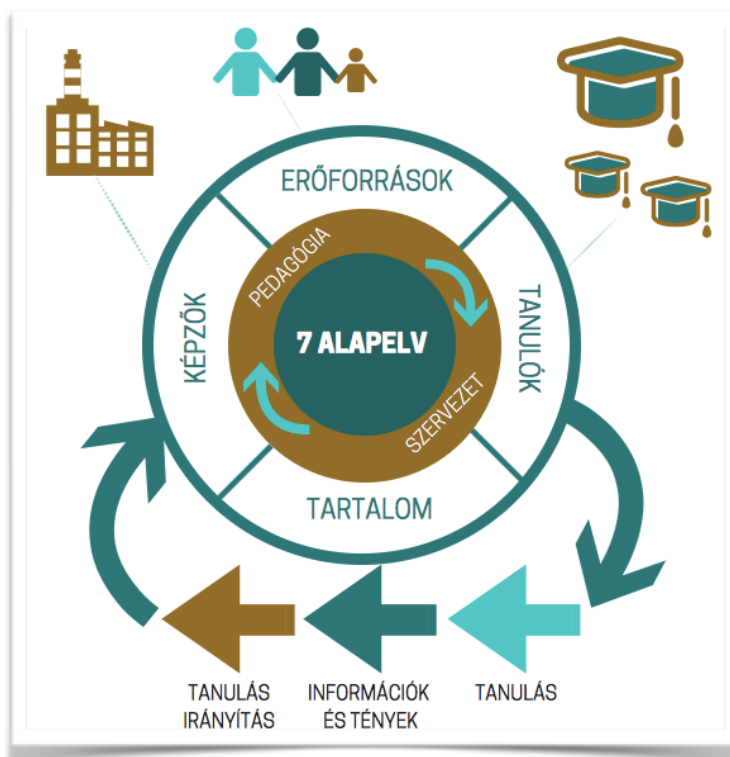
A minőségi oktatás egyik legkritikusabb része az innováció (Bartha, é.n.). Ahhoz, hogy a tudásalapú gazdaságban érvényesülni tudjunk, olyan képességekkel kell rendelkezünk, melyek alkalmassá tesznek arra, hogy a 21. század kihívásaira megfelelő választ tudjunk adni; ezért az oktatás és bennük az iskolák szerepe kiemelten fontos. Az Európai Unió által megfogalmazott élethosszig tartó tanulás (LLL) kritériumrendszerének való



megfelelés ma már a hazai oktatási alapdokumentumok – köztük például a Nemzeti Alaptanterv (NAT) – meghatározó részét képezik. **Kiemelten fontossá vált a folyamatosan fejlődő és változó technológia, köztük az információs-kommunikációs technológiák oktatási dimenzióba történő többszintű integrálása.** Ennek markáns példája a NAT kulcskompetenciái között megjelenő digitális kompetencia is, melynek alapfeltétele az olyan köznevelési intézmény, melynek infrastrukturális és emberi (tanári) erőforrása lehetővé teszi annak tényleges, hatékony fejlesztését.

Az innováció (és a hálózati együttműködés) az egyik alapeleme annak, hogy egy iskola kiváló iskolaként tudjon működni (Hopkins, 2011), így kikerülhetetlen az innovatív tevékenységek diagnosztizálása és fejlesztése a szervezetben. Noha Hopkins a kiválósághoz vezető rendszerszintű reform megvalósulásához a személyre szabott tanulás, a magas szakmai színvonalú tanítás, valamint az intelligens elszámoltathatóság alapelemeinek meglétét és alkalmazását is elengedhetetlennek tartja, a szervezet innovációs képessége függ annak vezetésétől és kultúrájától is. A Quinn-féle (1984) szervezeti kultúratípusok közül az innovációorientált kultúrában, az adhokráciában valósul meg leginkább, olyan vezetői stílussal kiegészülve, melynek jellemzői a vállalkozó, újító és kockázatvállaló. A munkatársak menedzsmentjét az egyéni kockázatvállalás, újítás, szabadság és az egyediség jellemzi (Sass és Kovács, 2008). **A szervezeti innováció témakörét elsősorban a tanulási környezetre, azon belül is főleg az info-kommunikációs technológiák meglétére, fejlettségére, valamint használatuk gyakoriságára fókuszáltuk, miközben a tanulási környezetek témakörét is előtérbe helyeztük.**

Az innovatív tanulási környezetek – OECD-CERI modellje szerint (2013) – 7 alapelv mentén szerveződnek (1. ábra) – a tanulás és a tanuló elkötelezettségére; a tanulás társas és együttműködésen alapuló mivoltára; a tanulók motivációjára és érzelmeire való erős ráhangolódásra; az egyéni különbségekre és az előzetes tudásra való alapozásra; a túlterheltséget mellőző elvárások kialakítására; a kritikus értékelés tanulási célokkal való alátámasztására, nagy hangsúlyt fektetve a formatív visszacsatolásra; iskolán belül és kívül a horizontális kapcsolódások előmozdítására a tevékenységeken



1. ábra: Az innovatív tanulási környezet modellje (OECD, 2013. 154.)

és tantárgyakon keresztül. Ezekre hat mikro szinten a szervezet és a pedagógia, melyekre befolyással bír a tartalom, az erőforrások, a képzők és a tanulók. Makro szinten hatással van rájuk a felsőoktatás, a kulturális és vállalati szféra, a család és a közösségek, valamint az egyéb tanulási környezetek.

Egy másik megközelítésben a tanulási környezet a tanulók tanulását és fejlődését szolgáló szociofizikai tényezők összességéként definiálják (Réti, 2011). A tanulási környezetek minőségi kritériumaként jelenik meg kilenc tényező:

- ▶ fizikai jólét,
- ▶ biztonság,
- ▶ egyénre szabottság,
- ▶ közösségi terek,
- ▶ tanulásközpontúság,
- ▶ olvashatóság,
- ▶ azonosulás,
- ▶ alkalmazkodókészség
- ▶ fenntarthatóság.

A fenntarthatóság átfogó szemlélete kell, hogy meghatározza az iskola szereplőinek mindennapjait, vagyis integráltan kell megjelennie az iskola célrendszerében (Lippai, 2011). A megfelelő tanulási környezet nem csak a tanulókra, hanem a benne dolgozók összességére is pozitív hatással van, ugyanis tanulószervezeti működést teszi lehetővé az együttműködések közti szinergiáikkal, az információk megosztásával és újraértelmezésével (Réti, szerk. 2011).

## 1.2.2. Digitális iskola

**Az OECD és az EU az IKT oktatás fontosságát tényeken alapuló oktatáspolitikai javaslatokkal támasztotta alá** (OECD, 2010, 2011, idézi Török 2013).

A digitális írástudás, vagyis az IKT-használat képessége az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái körébe tartozik (Török, 2013). Magyarország Kormánya az EU 2020 stratégiához igazodva fejlesztési célokat fogalmaz meg mind az eszközpark, mind az eszközpark használatára vonatkozóan az iskolában, az IKT kompetenciák fejlesztésére fókuszálva (Magyarország Kormánya, 2013, idézi Török, 2013).

Az IKT eszközök alkalmazását érdemes a teljes tanítási-tanulási folyamatba integrálni, meghaladva a power point prezentációk alkalmazását (mind tanári, mind diák szinten), melyekre számos jó példát találhatunk magyarországi iskolákban (Hunya, 2011).



„A digitális állampolgársághoz kapcsolódó tevékenységek olyan tudatosan átgondolt, az egyén és a közösség számára értékes cselekvést és viselkedést jelentenek, amelyek magukban foglalják a XXI. századhoz illeszkedő, digitális kommunikáció és eszközhasználat modelljét, az online felületeken végzett értékteremtő tevékenységet és annak hatásait, valamint a digitális eszközökkel végzett cselekvés etikai, jogi, valamint a mentális és fizikai egészségi állapothoz fűződő aspektusait is. A digitális állampolgárság fogalma alapján az egyén a közösség által kialakított – és folyamatosan formálódó – normák szerint, az egyén és a közösség jogainak és becsületének tiszteletben tartásával, annak védelmében és művelésében végzi mindennapi, hétköznapi és szakmai tevékenységét.” (Czifrusz, Habók, Lévai és Papp-Danka, 2014). **A digitális állampolgárság kompetenciarendszerének három nagy kompetenciaköre van (digitális jelenlét, digitális életvezetés, digitális produktivitás),** melyek további részkompetenciákra bonthatóak (Czifrusz, Habók, Lévai és Papp-Danka, 2014).



E kompetenciarendszeren kívül érdemes megemlíteni olyan taxonómiát és modelleket, melyek szintén a digitális technológia integrációját támogatják.



2. ábra: A Bloom-féle digitális taxonómia (Churches, 2007. 1.)

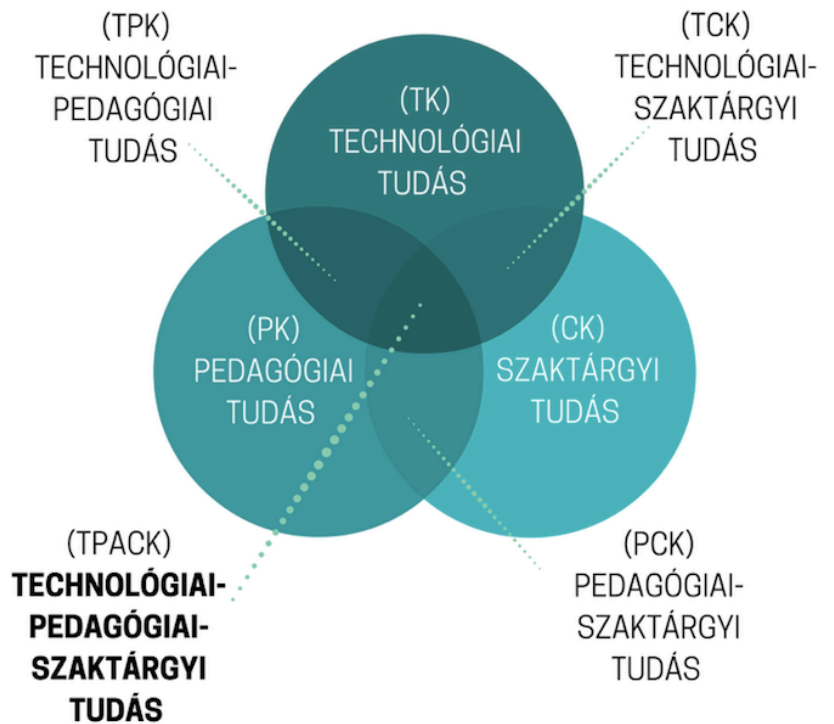
A Bloom-féle tanulási célok mentén szerveződő taxonómiát (Churches, 2007) alkalmazhatjuk a digitális eszközök használatára is, ahhoz mérten, hogy azok a tanulás melyik szintjét: felidézés - megértés - alkalmazás - elemzés - értékelés - létrehozás támogatják. Ezekhez a szintekhez különféle alkalmazásokat, programokat rendelhetünk, melyet a 2. ábra is jól szemléltet.

A SAMR-modell (Puentendura, 2015) négy szintet - helyettesítés; kiterjesztés; változtatás, újradefiniálás - különböztet meg a technológia alkalmazására vonatkozóan (3. ábra).



3. ábra: SAMR-modell (Puentendura, 2015. 3.)

A TPACK-modellben (Mishra és Koehler, 2006) a technológiai, a pedagógiai, a szaktárgyi tudás ötvöződik (Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK), mely segítséget adhat e három tudásréteg reflexiójára és ebből következően fejlesztésére is (4. ábra).



4. ábra: A TPACK-modell (Mishra és Koehler, 2006. 1.)



A 21. századi készségek keretrendszere az alábbi módon kezeli az információs, média - és IKT-készségeket (5. ábra).

5. ábra: A 21. századi készségek keretrendszere (P21 Partnership for 21st Century Learning, 2007. 1.)

Az itt felsorolt modellek, taxonómiák és keretrendszerek sorát az ISTE-S (International Society for Technology in Education, 2008), a tanulók digitális kompetenciáival zárjuk:

- ▶ Kreativitás és innováció
- ▶ Kommunikáció és együttműködés
- ▶ Kutatás és információfeldolgozás
- ▶ Kritikai gondolkodás, problémamegoldás és döntéshozatal
- ▶ Digitális állampolgárság
- ▶ A technológia működése és alapfogalmak ismerete.

A digitális technológiák megléte, fejlesztése nem csak a tanulók, hanem a pedagógusok kompetenciáiban is markáns szerephez jutottak, melyek többek között az iskolák szervezeti átalakulását is maguk után vonzhatják.

Az iskolai szervezetek, pedagógusok és diákok IKT kompetenciáinak fejlesztését, valamint az IKT eszközök mindennapi, integrált használatát teszik lehetővé olyan portálok, melyek segítenek az eszközök közötti eligazodásban, az eszközök használatában és integrálásban a tanórán és a tanórán kívül is (például: [digitalisallampolgarsag.hu](http://digitalisallampolgarsag.hu), [tanarblog.hu](http://tanarblog.hu), [ofi.hu](http://ofi.hu)).

# 1.3. A pedagógusok együttműködésre épülő tanulószervezetként működő iskolában

Az iskolai szervezet saját szűkebb és tágabb környezetébe ágyazottan működik: olyan komplex, folyamatosan alkalmazkodó szervezet, mely próbál valamilyen állandó állapotot fenntartani a változások közepette, saját jellemzőinek vagy környezetének megváltoztatásával (Keshavarz és mtsai., 2010). Ebben az értelmezésben olyan szervezetek képesek fennmaradni és hosszútávon versenyképesek maradni, melyek tanulószervezetként (Senge, 1990) működnek. A tanulószervezet lényegében egy olyan



folyamatosan alkalmazkodó, önszerveződő egység (Stegall, 2003), mely képes a tudásmenedzsment folyamatok működtetésére (Garvin, 1993), szervezeti kultúrája (jövőkép, értékek, viselkedés) támogatja a tanulási környezetet, olyan folyamatokat működtet, melyek támogatják a tanulók és a munkatársak tanulását és fejlődését, valamint strukturális felépítése is elősegíti a tanulási tevékenységek támogatását (Armstrong és Foley, 2003).



Mindezt teszi annak érdekében, hogy maga a szervezet folyamatosan tanuljon, fejlődjön és alkalmazkodjon az állandóan változó környezethez. A tanulószervezetek működését a 6. ábrán látható modell írja le, mely kiemeli a legfontosabb meghatározó tényezőket.

6. ábra: A tanulószervezeti viselkedést leíró modell (Baráth, 2015, 41.)

A tanulószervezet működtetéséhez olyan bemeneti tényezőkre van szükség, mint a tudatos vezetés, mely bevonja a munkatársakat a problémamegoldásba, támogatja az újszerű gondolkodási mintákat és nyitott az új ötletekre, megoldásokra (Senge, 1990; James, 2003; Cheng, 2009; Rowden, 2010; Pinxten és mtsai., 2011), mely nem passzív munkaerőnek tekinti ezáltal a munkatársakat (Evans, 1998), hanem proaktív, magas motivációs szinttel bíró egyéneknek (Akhtar és Khan, 2011).

A fenti feltételekkel a tanulószervezet működését három folyamatra lehet bontani:

- ▶ tudás-információ műveletek,
- ▶ tanulás-fejlődés műveletek, valamint
- ▶ változás-alkalmazkodás műveletek.

A tudás-információ műveletek tekintetében a tanulószervezet képes a tudásmenedzsment folyamatok hatékony működtetésére, vagyis folyamatosan gyűjti és feldolgozza a környezetéből származó információkat, képes tudást és információt létrehozni, irányítani, megosztani és kiaknázni, mindezt a munkatársak elköteleződésével (Leonard-Barton, 1992; Garvin, 1993; Slater és Narver, 1995; Marquardt, 1996; King, 2001; Lewis, 2002; James, 2003; Jensen, 2005; Thomas és Allen, 2006).

A tanulás-fejlődés folyamatok keretében a munkatársak elköteleződnek saját szakmai fejlődésük mellett (Senge, 1990) a szervezet pedig mindenkinek egyenlő lehetőséget biztosít a fejlődésre (Stegall, 2003; Akhtar és Khan, 2011). Ehhez szükséges, hogy a szervezet támogassa a munkahelyi tanulási folyamatokat, a pedagógusok együttműködésre épülő tanulását, azáltal, hogy úgy szervezi a tevékenységeket, hogy azok tanulási lehetőséget jelentsenek a munkatársak számára (Redding, 1997; Evans, 1998; Bennett és O'Brien, 2004; Vámos, 2016).

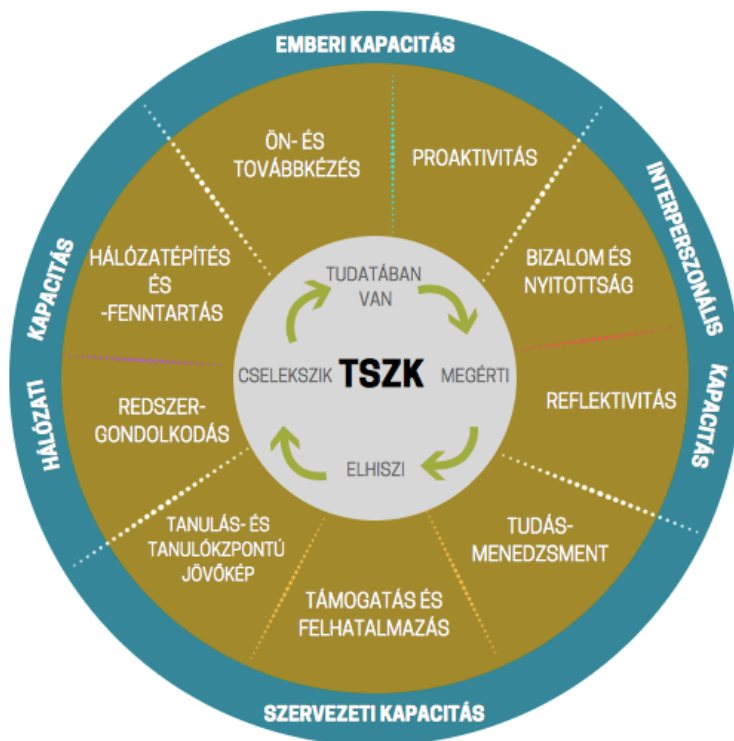
A változási-alkalmazkodási műveletek keretében a tanulószervezet képes a tanulási folyamatait saját viselkedésének módosítására felhasználni (Pedler, Burgoyne és Boydell, 1991; Garvin, 1993; Watkins és Marsick, 1993), képes folyamatosan, tudatosan és gyorsan alkalmazkodni a külső és belső környezethez (Nevis és mtsai, 1995; Hirschhorn, Noble és Rankin, 2001). Mindezen műveletek a szervezet szervezeti kultúrájába és struktúrájába ágyazott módon jelennek meg (Bennett és O'Brien, 1994; Thomas és Allen, 2006).

A kimeneti tényezőket tekintve a tanulószervezet tanulási képességével folyamatosan növeli eredményességét (Argyris, 1993) és a szervezet maga is fejlődik működésének bizonyos területein (Bennett és O'Brien, 1994). A munkatársak együttműködésben dolgoznak, hogy elérjék azokat az eredményeket, melyek fontosak a tagok számára (Senge, 1990).

Az egyik legfontosabb tényező, amely az előbbieken segíti a tanulószervezetet, az a visszacsatolás folyamata, melynek keretében folyamatosan, tudatosan és a munkatársakkal közösen monitorozzák a tevékenységeket (Drew és Smith, 1995; Evans, 1998, Pinxten és mtsai., 2011).

Ez nem jelent mást, mint hogy intelligensen működik a szervezeti tanulás folyamata, mely során a szervezet tudás- és értékbázisa megváltozik, és ez fejlettebb problémamegoldási és cselekvési képességekhez vezet (Probst és Buchel, 1997). Tehát működteti azt a folyamatot, melyet Argyris és Schön (1978) kéthurkos tanulásként nevez, ami a célok, normák és értékek felülvizsgálatára fókuszál.

A tanulószervezet magját alapvetően a tudásmegosztási folyamatok alkotják. **Tudásmegosztás alatt egy társadalmi kapcsolatokon keresztül megvalósuló folyamatot értünk, melyen keresztül az egyének a valóságot értelmezik, hogy abból értelmes cselekvésre jussanak.** Így a tudásmegosztás egyszerre kommunikációs és tanulási folyamat is (Liyenage, Elhag, Ballal és Li, 2009; Boer, 2005). A tudásmegosztás leginkább tanuló szakmai közösségekben és azok között tud legintenzívebben megvalósulni. **A tanuló szakmai közösséget az együttműködés kultúrája, az eredményorientált szemlélet és a mérhető célok kitűzése, valamint a tanulók és a tanulás középpontba állítása jellemzi** (DuFour, 2004; DuFour, DuFour, Eaker és Many, 2010). A tanuló szakmai közösség is egy szervezeti kultúra változtatásra irányuló folyamat, és mint jellemző tulajdonságaiból kiderül, erőteljesen rokon fogalom a tanulószervezettel. A tanuló szakmai közösség a pedagógusok folyamatos, együttműködésre épülő horizontális tanulására épít, vagyis kiaknázza az iskolában a munkahelyi tanulás lehetőségeit. Kialakításához a 7. ábrán jelzett kapacitásokra van szükség (Horváth és mtsai., 2015).



7. ábra: A Tanuló Szakmai Közösség létrehozásához szükséges kapacitások (Horváth és mtsai. 2015 alapján)

A tanulószervezetekre irányuló kutatások keretében kimutatták, hogy a tanulószervezeti működésnek direkt és indirekt pozitív hatása van a tanulói eredményességre. Továbbá a növekvő munkatársi elégedettség, a javuló munkahelyi légkör, alacsonyabb lemorzsolódás (diákok és pedagógusok körében egyaránt), a kiégés csökkenése is mind olyan pozitív hatás, melyeket adatokkal lehet alátámasztani. (Slater és Narver, 1995; Fullan, 1995; Silins, Zarins és Mulford, 2002; Baráth, 2015).

A tanulószervezeti működésről szóló irodalom jelentős része pozitív összefüggéseiben tárgyalja ezt a fogalmat. Érdekes a tanulószervezetet kritikai oldalról (Driver, 2002) is megközelíteni és elsősorban a felelősségvállalás és bizalom területére fókuszálni. A tanulószervezeti működés nem csak "utópisztikus napsütésként" értelmezhető, mivel sajátosságai visszajára is fordulhatnak mely a "foucault-i homály" metaforájával, pszichológiai börtönként írja le a tanulószervezetet. Minden szervezet működésének van hatalmi dimenziója, amelyek alááshatják a tanulószervezet humanisztikus jövőképét, vagy lehetőségeket teremthetnek a visszaélésre. Alapvetően két irányát különíthetjük el az ilyen működésnek: a konformitás és a kontroll, valamint a megtévesztés és a manipuláció dimenziója.

A konformitás és a kontroll esetében arra a veszélyre hívja fel a figyelmünket a szakirodalom, hogy a tanulószervezetekben a vezetés előszeretettel ágyazza egyfajta esélyegyenlőségi, partnerségi retorikába a munkahelyi demokrácia ígértét, azonban ez csak tovább szolgálja a vezetés érdekeit, és így pont, hogy növeli a befolyását. Ennek egyik leglátványosabb formája lehet, ha a vezetés mondja meg, hogy mi számít elfogadható vagy jó tanulásnak, tehát kapitalizálják a szervezetben a tanulási folyamatokat, illetve korlátozzák azokat a tanulási lehetőségeket, melyek túlságosan felforgatnák a jelenlegi helyzetet. Ha egy tanulószervezetben ilyen módon korlátozva van a tanulás, vagyis a szervezet nem kérdőjelezi meg a szervezeti előfeltevéseket, célokat, értékeket, akkor a szervezet egy olyan pszichológiai börtönné válik a munkatársak számára, melyből nehezen lehet megszökni.

A megtévesztés és manipuláció területén tipikusan az erős jövőképpel és értékrenddel rendelkező szervezetek hajlamosak hibát véteni. Azáltal, hogy a munkatársak nagyon erőteljesen elköteleződnek egy jövőkép, egy értékrend mellett, kvázi belsővé teszik azt. Ez pedig azt eredményezi, hogy az egyén egy kicsit feladja a saját egyéniségét a szervezet, a kollektíva érdekében egy nagyon erős közösségi nyomás hatására. Másrészt pedig azt is eredményezi, hogy, mivel belső, saját elköteleződésként értelmezik a munkatársak ezeket a célokat, értékeket, ezért sokkal nehezebben kérdőjelezzik meg azokat.

A tanulószervezet fogalma, áttekintve annak pozitív és negatív elemeit, illetve a kapcsolódó fogalmakat (tudásmegosztás, tanuló szakmai közösség) fontos terület lehet az AKG számára is. A tanulószervezeti viselkedésből fakadó előnyök és hátrányok megfigyelhetők az AKG működésében is, melyekre az empirikus tapasztalatok összegzésénél kitérünk.

## 1.4. Megosztott vezetés és reflektív gyakorlat a szervezetben

Ugyan a kutatások egyre inkább fókuszba helyezik az iskolavezetés szerepét az iskolai eredményesség növelése és a tanulás-tanítás fejlesztése terén, valójában az iskolavezetők gyakorlatáról a mai napig korlátozottak a kutatások (Radinger, 2014). A vezetői szerep komplexitásából (Robinson, 2010; Holmes et al., 2013) és kontextus-függőségéből adódik, hogy megértése kihívást támaszt a szakterület



kutatói elé, hiszen a **rendszer, a szervezet**

**és a személyes tényezők kölcsönhatása együttesen alakítja a hatékony vezetést** (Bush és Glover, 2003; Louis et al., 2010). Ez azt jelenti, hogy nem csak a vezetés hat a szervezetre, hanem a szervezet is visszahat a vezetésre, a tanulókra és az iskolát körülvevő környezetre (Halász, 2007).

Számos kutató hívja fel a figyelmet az iskolavezetés minőségi oktatásban betöltött kiemelkedő jelentőségére (Pont et al., 2008; Révész és Szabó, 2008; Baráth és Szabó, 2011; Schratz et al., 2009), vagyis arra, hogyan képes a vezetés a tanulási környezet alakítására annak érdekében, hogy a tanulási lehetőségeket növelje és egyre intenzívebbé tegye (Horváth, Verderber és Baráth, 2015). A vezetés tehát közvetett módon fejti ki hatását a diákok tanulási eredményeire (Mulford et. al., 1999; Nettles és Herrington, 2007; Fullan, 2010), mely hatás több, komplex, szervezeti összetevőn keresztül érvényesülhet:

- ▶ a szervezeti kultúra, mely az adekvát célok kitűzése által a tanulás támogatásának egyik eszköze,
- ▶ a szervezeti tanulás, mely a szervezet egészének és a szervezetben dolgozó egyének tudásának „összessége”,
- ▶ a szervezeti működésnek és a tanulás színvonalának fenntartása és folyamatos javítására való törekvés (Halász, 2007).



A fenti szervezeti összetevők és a környezetre eső egyre nagyobb figyelem a tanulószervezeti modell térnyerésén alapszik, mellyel párhuzamosan a vezetéselméleti megközelítésekben is új irányvonal jelenik meg. A kezdetben hangsúlyos egyszemélyi vezetés helyett, mely fókuszába a vezetői képességek, szerepek, funkciók vagy struktúrák leírását helyezte (Bennett et al. 2003), egyre inkább előtérbe kerül a megközelítés, amely vezetői csoportokról és szervezeti kiválóságról beszél, ahol a fókusz a vezetési gyakorlatra helyeződik. A tanulószervezetekben a vezető a folyton változó, komplex környezetben értelmeződik, és az egyszemélyi, karizmatikus vezető képe helyett facilitátorként tűnik fel (Senge, 1990). Ezen facilitátori szerephez jól illeszkedik az a megközelítés, amely a szervezet minden szintjén aktivizálni igyekszik a tagokat a vezetésben, vagyis nem csak a formális vezetői tisztséget betöltő tagok (iskolaigazgató és helyettesei) között osztja meg a vezetői felelősséget, hanem a szervezet egyre több tagja között (Camburn, Rowan és Taylor, 2003). **A megosztott vezetés modellje tehát nem az egyéni, hanem a csoport és szervezeti kiválóságon alapszik** (Ogawa és Bossert, 1995), **ahol vezetővé nem a betöltött pozíció által válik valaki, hanem az adott feladat teszi azzá** (Spillane, 2005).



Ahogy Harris (2004) rávilágít, az olyan tudásintenzív szervezetekben, mint az iskola, a vezetői felelősség legalább egy részét szükségszerűen meg kell osztania a vezetőnek, hiszen nem képes a komplex rendszer minden szegmensének folyamatos irányítására. Ennek értelmében a döntéshozásban a szakmai tanuló közösség egyre nagyobb szelete tud részt vállalni (Gronn, 2000; Spillane, 2006), mely közösségi megközelítés

Wenger gyakorlatközösség modelljén alapszik, amely hangsúlyozza, hogy a közösségen belüli tanulási folyamatok alapja a kölcsönös elkötelezettség, a megosztott felelősség és tudás (Wenger, 1998).

A vezetői gyakorlat ebben az esetben nem írható le az igazgató tudásának és képességeinek termékeként, sokkal inkább a vezetők, a tagok és az adott szituáció interakciójaként (Spillane, 2005). Ezen interakción belül a vezető és a tagok kapcsolata több szempontból is dinamikusan változó: amíg az egyik szituációban a személy a vezető szerepét tölti be, a másikban partnerként, kollégaként jelenik meg, ahogyan pedig a vezető hat a partnerekre, kollégákra ők is visszahatnak a vezetőre. Ezt a hatást nevezi Spillane és Diamond (2007) "hozzáadott vezetőnek" (leader plus), ahol az iskola bármely tagja vezetői felelősséggel ruházható fel. Nem csak a tagok szervezeti elkötelezettsége növekszik ennek hatására (Harris, 2005), de kreativitásuk és együttműködésük is, illetve javul a szervezeti klíma (Camburn, 2003; Arrowsmith, 2004; Harris, 2005; Mayrowetz, 2008, Horváth, Verderber és Baráth, 2015).

**Mivel a szervezet egyre több tagja vonódik be az iskolai döntéshozásba, egyre többen válnak érdekeltté a folyamatok átláthatóbbá tételében, ami végső soron növeli a bizalmat a tagok között, és hozzájárul az iskolai munka minőségének javulásához.**

A megosztott vezetés hatására a szervezetben megerősödhet a reflektív gyakorlat, a szervezet már saját tanulási folyamatait is elemzés tárgyává teheti. A tanulószervezetben létrejövő organikus szervezeti tanulás az a fontos közvetítő változó, amely a vezetők, a tanári munka és a diákok eredményei közötti összefüggést meghatározza (Mulford, 2003), másrészt hozzásegíti a szervezetet a folyamatos, gyors és egyre erősödő alkalmazkodáshoz (Hirschhorn, Nobel és Rankin, 2001). A reflexió kritikus fontosságú, hiszen

- ▶ hidat képezhet az elmélet és a gyakorlat között (Calderhead, 1994),
- ▶ segít megküzdeni a stresszel és a változással (Moon, 1999),
- ▶ fejleszti a kritikus tudatosságot (Szivák, 2014).

Ahhoz, hogy a vezetés megfelelő módon támogatni tudja a reflektív gyakorlat elterjedését, a vezetőknek saját önfejlesztő mechanizmusaikat kell elsőként kifejleszteniük. Ebben segítségükre lehet a professzionális reflektív gondolkodás (Ladyskewsky, 2007; Natale és Ricci, 2006; Schön, 1983; Branso, 2006; Korthagen, 2005; Szivák, 2014), amelyre a folyamatos szakmai fejlődés egyik nélkülözhetetlen összetevőjeként is tekinthetünk, hiszen bátoríthatja, hogy ne csak gondolkodjunk arról, hogy mit tanultunk, hanem gondolkodjunk arról is, hogy hogyan tudjuk újragondolni a saját szakmai fejlődésünkről alkotott képünket. A fejlesztésközpontú vezetői reflexió irányulhat:

- ▶ a vezető saját szakmai fejlődésére,
- ▶ a tanárok, diákok és segítő munkatársak fejlődésére,
- ▶ a szervezet egészének fejlesztésére.

**A reflektivitás segítséget nyújt a vezetésnek és a teljes szervezetnek abban, hogy ne sematikus vagy rutin megoldásokat alkalmazzon a mindennapok során, hanem tanulva előzetes tapasztalataiból az adott szituációhoz alkalmazkodva, több aspektust is megvizsgálva, nyitott választási utakat dolgozhasson ki önmaga számára.** A reflektív gyakorlat pedig a szervezeti kultúra meghatározó elemeként nem csak az egyének, hanem a szervezet egészét tekintve is kiindulópontjává válik a fejlődésnek.

A szervezeti kultúra és vezetés kapcsolatának jobb megértése céljából elemzésünkben összekapcsoltuk a megosztott vezetés elméletét a Versengő Értékek Modelljével (Quinn, 1984), mely modell a kutatómódszertani fejezetben kerül részletesen bemutatásra.

# 1.5. Kommunikáció, kapcsolatok és marketing

## 1.5.1. Marketing az iskolai gyakorlatban

A középiskoláknak kritikus és pontos elvárásokkal rendelkező ügyfelekkel – szülőkkel és diákokkal – kell szembenézniük. **Az iskolaválasztás kiemelten fontos, hiszen a szülők pontosan tudják, hogy egy tanulóközpontú, egészséges iskolarendszer a gyermekük jövőjének kulcsát jelentheti** (Hargreaves és Fullan, 1998).



Az iskola értékeinek hatékony közvetítésére, a célcsoportok megnyerésére megoldásként szolgálhat a marketing alkalmazása. Az iskolamarketing olyan eszköztár, amely az iskola működését a szülők és diákok, az intézmény dolgozói és az iskola közvetlen környezeti igényeinek figyelembe vételével alakítja (Lockhart, 2011).

Az iskolamarketing gyakorlata fokozatosan nőtte ki magát egyfajta filozófiai gondolatból olyan állami szintű intézkedéssé, mely középpontjában a teljes képzési folyamatban részt vevő egyén, a munkaerőpiacra a jövőben kilépő tanuló áll, akinek karrierútját nagyban meghatározza az iskolaválasztás és a kompetenciáinak, érdeklődésének megfelelő intézmény, intézmények megtalálása (Forsey, Davies és Walford, 2008; Fuller, Heath és Johnston, 2011). Szükségessé vált, hogy az iskolák, a vállalatokhoz hasonló marketinglépéseket tegyenek és alkalmazzák a piaci szférában már bevált eszközöket, pl. Business Model Canvas mint 'Pedagogical Model Canvas' (Csík, Horváth, Mисley, Nagy és Verderber, 2016). **Elengedhetlenné vált továbbá, hogy felmérjék a fogyasztói és saját intézményi igényeiket, konkurenciájuk ismeretében képessé váljanak arra, hogy tudatosan pozícionálják magukat a fejlett oktatási piacon és unikális értékeiket hatékonyan tudják kommunikálni** (Suss, 2013).

Egy középiskola fennmaradását és hatékony működését éppen ezért több tényező befolyásolhatja: például a tanulói kapacitás és az új jelentkezők létszáma; a bevételi források mértéke, stabilitása; a tanulók által elért eredmények, sikerek, továbbá az iskolával kapcsolatos információk külvilág felé történő kommunikációja, az intézmény vonzóvá tétele (Davis és Ellison, 1997; Grace, 1995; Kotler és Fox, 1995). Mindez összefügg a marketingtevékenységgel, amelyet – különösen a nem állami szektorban tevékenykedő intézmények esetében – a stratégiai koncepciójuk részeként értelmezhető. A marketing sokkal több, mint hatékony kommunikáció: a marketingorientáció- és gondolkodás által végbemenő változások az egész intézményre kiható fejlődési folyamatként értelmezhetőek, amely mérhető módon jelenhet meg az iskolák szervezeti kultúrájában, belső működésében (Foskett, 1998).

Ugyanis **a stratégiai marketinggondolkodással bíró, innovatív, eredményorientált, mérhető célok kitűzésére képes, tanulókat tudatosan középpontba állító intézmények gyakran tanuló szakmai közösségekként (Professional Learning Community) működhetnek** (Misley, Horváth és Vámos, 2016).

## 1.5.2. Kommunikáció és kapcsolattartás – az iskola és a szülő viszonya

A ma felgyorsult világában az iskolák és a szülők egyaránt megnövekedett társadalmi elvárásokkal és gazdasági hatásokkal néznek szembe, amihez a folyamatos időhiánnyal való küzdelem is hozzájárul. Éppen ezért vált kifejezetten fontossá a szülők számára az, hogy **gyermekük iskolai életéről minél pontosabban tájékozódjanak: a szülő-iskola kapcsolat minőségi és mennyiségi eloszlása az utóbbi időben jelentősen átalakult** (Graham-Clay, 2005). A kapcsolat intenzitását természetesen több egyéb összetevő is befolyásolja: például az iskola típusa és szellemisége, a pedagógus személyisége, továbbá a szülő hozzáállása és nyitottsága.

Az iskola és a szülők közötti jó kapcsolat alapja a kommunikáció. Ez azonban nemcsak szóbeli vagy írásbeli formában ölthet testet; az iskola nyílt napjára való látogatás során a szülőt az épülettel, a légkörrel, a pedagógusokkal és az iskolában dolgozó további kollégákkal kapcsolatosan ért benyomások is ide sorolhatóak (Chambers, 1998). A kommunikáció irányát tekintve egy- vagy kétirányú lehet (Berger, 1991). Egyirányú kommunikáció történik például, ha a pedagógusok a tanuló eredményeiről, az iskola rendezvényeiről tájékoztatják a szülőket, vagy a szülő az iskolai weboldalra látogat, az e-naplót olvassa. Kétirányú kommunikációról pedig akkor beszélhetünk, amennyiben interaktív dialógus folyik a szülők és a pedagógusok között akár élő, telefonos, közösségi médiafelületen folytatott beszélgetés, fogadóóra vagy iskola rendezvény formájában (Graham-Clay, 2005).

Európa sok országában felismerve azt a problémát, hogy a **nem megfelelő szülő-pedagógus kapcsolat alááshatja az oktatás eredményességét**, kormányzati szinten támogatják a szülőtréningeket és egyéb civil szülői szervezeteket (Lannert és Szekszárdi, 2015). A magyarországi helyzet felmérésére a T-TUDOK és az OFOE 2013-ban nagymintás pedagógus-szülő kommunikációt vizsgáló online kutatást végzett, melyből kiderült, hogy a szülők több mint fele egyáltalán nem él a létező kommunikációs formák többségével: negyedévente, legfeljebb fél évente kerül sor a pedagógusok és a szülők közötti kommunikációra: főként szülői értekezlet, ellenőrző, fogadóóra formájában (Lannert és Szekszárdi, 2015). A nemzetközi szakirodalom leghatékonyabb kommunikációs formának az írásbeli megoldást tekinti (Williams és Cartledge, 1997), míg a **magyar szülők és pedagógusok leghatékonyabbnak a fogadóórát ítélik, melynek indoka elsősorban a személyes kapcsolat lehetőségében rejlik** (Lannert és Szekszárdi, 2015).

A kommunikáció tartalmát tekintve a szülők által legfontosabbnak ítélt információk a **saját gyermekük tanulmányaival kapcsolatosak, melyet az iskolával kapcsolatos aktuális hírek, változások követnek** (Misley, 2013).

Mind a pedagógus-, mind a szülői szerephez egyaránt társadalmilag elvárt, szociálisan hatékony kommunikáció kapcsolódik (Szivák, 2006). Sajnos, a pedagógusképzés kevésbé készíti fel a tanárjelölteket a szülőkkel való hatékony kommunikációra (Hradecky, 1994; Lawrence-Lightfoot, 2004; Lannert és Szekszárdi, 2015), aminek következménye, hogy a középiskolai tanárokat jellemzi a legkevésbé személyes és interaktív kommunikáció (Lannert és Szekszárdi, 2015). Mindez igen komoly innováció-gátló problémaforrás, hiszen **a kapcsolattartás és kapcsolatápolás elengedhetetlen része egy iskola hatékony működésének, és – hosszú távú stratégiai szemléletben vizsgálva – az iskola tanuló szakmai közösséggé (PLC) válásának is** (Schussler, 2003).

## 1.6. Összegzés

A fentiekben áttekintettük a kutatás főbb értelmezési keretét alkotó elméleteket, így az AKG működésének kiindulópontját képező személyközpontú modellt, mely a diákra mint autonóm, a saját életét befolyásoló döntések meghozatalára képes személyre tekint, és amely a tanárt mint az egyéni szükségletek kielégítését támogató facilitátort jeleníti meg (Vigotszkij, 2000; McCombs and Whisler, 2007; McCombs és Miller, 2008). A diákok személyes kibontakozásának segítségét az iskola egészének támogatnia kell, így olyan tanulási környezet megteremtése szükséges, amely



alkalmazkodni képes a XXI. századi tudástársadalom elvárásaihoz, és segíti a szervezeti innováció kibontakozását. A szervezeti innováció témakörét elsősorban a tanulási környezetre, azon belül is főleg az info-kommunikációs technológiák meglétére, fejlettségére, valamint használatuk gyakoriságára fókuszáltuk, miközben a tanulási környezetek témakörét is előtérbe helyeztük.

A változó környezethez való alkalmazkodás a versenyképesség megtartásának sarokköve, amelyet az iskola tanulószervezeti működése határoz meg. A tanulószervezeti jellemzőkön túl, a tanuló szakmai közösségek működésének megismertetésére is figyelmet fordítottunk, melyeket a tudásmegosztás, az együttműködés, az eredményorientált szemlélet, a mérhető célok kitűzése, valamint a tanulók és a tanulás középpontba állítása jellemez (DuFour, 2004; DuFour, DuFour, Eaker és Many, 2010). Az eddig említett elemek megvalósulásának elengedhetetlen feltétele az iskolavezetés támogatása. Az AKG sajátos irányítási rendszerét a megosztott vezetés modelljében értelmezzük (Ogawa és Bossert, 1995; Camburn, Rowan és Taylor, 2003; Spillane, 2005), ezért bemutatásra kerültek a modell legfőbb jegyei, kiemelten a vezetés és a kollégák, partnerek dinamikus viszonyára, mely szituációról szituációra változik. A szervezet tanulási folyamatainak tudatos szervezéséhez, a megújulási képességhez, a tanulószervezeti működéshez elengedhetetlen a reflektív szemlélet, mely ezeken túl képes támogatni az iskolát a fejlett oktatási piacon való pozicionálásában is. Annak érdekében, hogy megértsük, hogyan képes egy szervezet hosszú távon is megőrizni versenyképességét, a stratégiai marketinggondolkodás elméletének oldaláról is megvizsgáltuk az iskolai működést, kiemelt figyelmet fordítva az iskola szülőkkal való kommunikációjára.

## 2. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás célja

A kutatási modell

A kutatás ütemezése

A kutatás eszköztrendszere



## 2. A kutatás módszertana

### 2.1. A kutatás célja

A kutatás célja, a bevezetőben leírtakkal összhangban, a 2006-2016-os évekre vonatkozóan az AKG pedagógiai programjának bevéálsvizsgálata. A fejezetben bemutatjuk azt a kutatási modellt, folyamatot és eszközöket, melyeket annak érdekében alkalmaztunk, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy az utóbbi tíz évben az AKG pedagógiai programjában foglalt alapelvek hogyan, milyen mértékben valósultak meg.

### 2.2. A kutatási modell

Kutatásunk tervezését alapvetően meghatározta az AKG mint megrendelő pályázati kiírása, valamint a megrendelő képviselőjével folytatott egyeztetés. Továbbá figyelembe kellett vennünk azt a korábbi két kutatást (Takács, 2000, Falus, 2006), melyek korábbi felhívásokra keletkeztek. Gondolkodásunk a bevéál- és hatásvizsgálatok területére irányult. Az AKG-t és annak pedagógiai programját értelmezhetjük pedagógiai rendszerként. "A pedagógiai rendszer adott pedagógiai cél vagy célok elérése érdekében, egy adott pedagógiai koncepció alapján kidolgozott hételemű rendszer, melynek részei: pedagógiai koncepció, tanulási-tanítási program, a tanulási-tanítási egységek leírásai, tanulási-tanítási eszközök, értékelés és eszközei, pedagógusok felkészítési programjai, szakmai háttértámogatás és programkarbantartás a fejlesztő műhely részéről." (Falus, Környei, Németh és Sallai, 2012, 19.) Egy pedagógiai rendszer hatása abban mérhető, hogy hogyan befolyásolja a célcsoportjának (tanulóinak) tanulását és tanulási eredményeit (Halász, 2010). Egy hatásvizsgálat komoly ok-okozati összefüggések feltárását feltételezi, amely kifejezetten nehéz egy olyan komplex rendszerben, mint amilyen egy pedagógiai rendszer. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a hatás nem teljesen azonos a bevéálással. Lehetséges, hogy egy pedagógiai rendszer, amelynek bizonyítható hatása van, nem válik be (nem elég felkészültek a pedagógusok, nincs meg a megfelelő infrastrukturális háttér stb.), viszont az elképzelhetetlen, hogy egy pedagógiai rendszernek, amely bevéált, ne legyen valamilyen hatása. Itt fontos figyelembe vennünk a nem szándékolt hatások lehetőségét is (Halász, 2010).bevéals

A pedagógiai rendszerek bevéál- és hatásvizsgálata komoly kutatómódszertani problémákat vet fel, melyek alapos tervezést igényelnek. Azonban míg a hatás tudományos eszközökkel vizsgálható, a bevéálás nem kizárólagosan tudományos szempontból értelmezhető, gyakran politikai, piaci vagy egyéb döntések állhatnak mögötte (Halász, 2010).

A fenti sajátosságokból fakadóan kutatásunkban kritikai, értékelő megközelítést alkalmazunk a tevékenységek optimalizálásának, javításának szándékával. A kutatás tárgyának

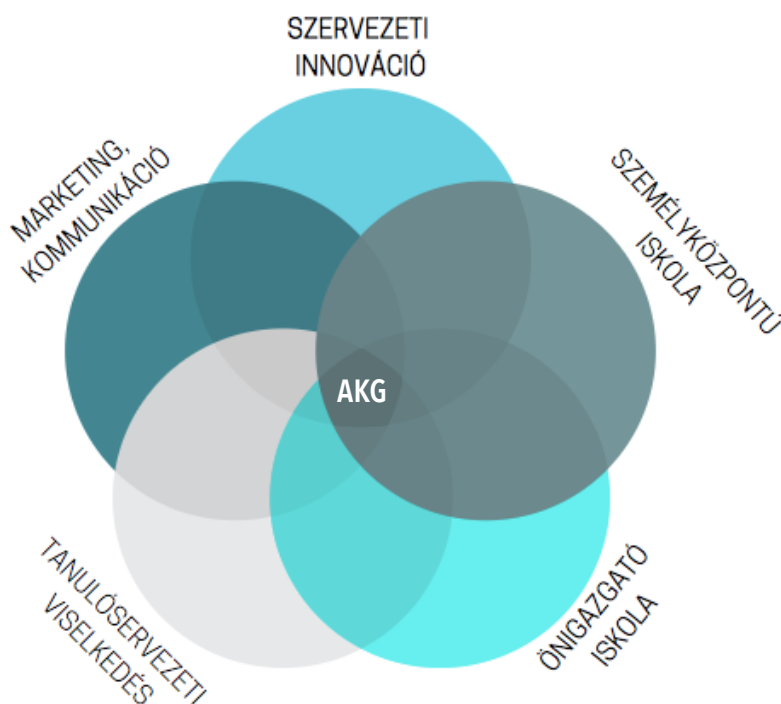


sajátos jellege miatt törekedtünk arra, hogy a kutatási folyamatot minél közelebb hozzuk a „hétköznapi” világhoz, bevonva a kutatásban résztvevő pedagógusokat az eredmények értelmezésébe.

A kutatás céljának eléréséhez az esettanulmány módszertanát választottuk, hiszen az egy olyan empirikus kutatás, amely egy adott jelenséget a valós közegébe ágyazott módon vizsgál, főleg olyankor, amikor a jelenség és a kontextus közötti határ elmosódik. Esetünkben egy beágyazott, egy esetes, több elemzési egységet tartalmazó esettanulmányról beszélhetünk, melyben kevert kutatómódszertani megközelítést és eszközöket alkalmaztunk, egyaránt építettünk kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtésre (Szokolszky, 2004).

Az esettanulmány középpontjában az eset, vagyis jelen kutatásban az AKG pedagógiai programjának beválása áll. A pedagógiai program jelen esetben nem mint egyszerű dokumentum, hanem egy, az előzőekben bemutatott, komplex pedagógiai rendszerként értelmezendő. A kontextus az iskola maga, annak gazdag külső és belső világa, sajátosságai. Az elemzési egységeink pedig egy megrendelői egyeztetési folyamat eredményeként alakultak ki, melyben közrejátszott a nevelőtestület véleménye és igénye (elsősorban az előkutatási szakaszban), illetve az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola szakértői, szakmai minőségbiztosítási tevékenysége, továbbá az AKG pedagógiai programját korábban vizsgáló tanulmányok tapasztalatai, saját érdeklődésünk és előzetes tudásunk, tapasztalataink az AKG-ról. Ezek mentén az elemzési egységek, melyek önállóan is jól értelmezhetőek, de az adott kontextusban rendkívül szorosan összefüggnek, számtalan ponton kapcsolódnak és együtt egy koherens egészt alkotnak, a következők (8. ábra):

- ▶ Innovatív iskola
- ▶ Személyközpontú iskola
- ▶ Tanulószerkezeti viselkedés és tudásmenedzsment
- ▶ Az öngazgató iskola megosztott vezetése
- ▶ Kommunikáció, kapcsolatok és marketing.



8. ábra: A kutatás elméleti témaköreinek összefüggése

A kutatás elméleti háttere, illetve az empirikus tapasztalatok bemutatása is ezeken a tématerületeken alapszik, azonban az összegzésben ezek a szempontok már összevontan jelennek meg.

A továbbiakban a kutatás különböző szakaszainak bemutatására, illetve a használt eszközök ismertetésére kerül sor, melyben végig követni fogjuk a fenti tartalmi fókuszok elkülönült, ám összefüggéseire építő logikáját.

## 2.3. A kutatás ütemezése

### 2.3.1. Elő kutatási szakasz

A kutatás megkezdése előtt az AKG öngazgató nevelőtestülete számára pályázatot nyújtottunk be, ami tartalmazta a kutatók, illetve a megrendelő előzetes koncepciójának egyeztetéséből született főbb kutatási fókuszokat. Ennek prezentálása során úgy érzékeltük, hogy a nevelőtestület nem maradéktalanul elégedett a kijelölt kutatási területekkel. Ezért indokoltnak láttuk, hogy egy előkutatási fázisban időt szánjunk arra, hogy részletesen megismerjük a pedagógusok által fontosnak tartott területeket, problémákat, melyekre a tízévenként esedékes pedagógiai program beválasztásának fókuszálnia kell. Ebben az előkutatási szakaszban egy workshopot valósítottunk meg, ahol a kisiskolák SWOT analízis segítségével tudták strukturálni azokat a területeket, amelyeket ők fontosnak vélnek a beválasztás szempontjából. Több SWOT mátrix készült: ezek összegzéséből, illetve az előzetes koncepció alapján alakultak ki azok a végleges témakörök, amelyekre a kutatás további részét építettük.

### 2.3.2. Kvantitatív szakasz

A meghatározott témák mentén a releváns szakirodalmi háttér feltárásával egy komplex kérdőívet állítottunk össze, mely alapvetően zárt kérdésekkel, korábbi kutatási eredményekkel való összehasonlítás jegyében kívánt egy széleskörű, de még nem elég mély, áttekintést nyújtani a szervezet működéséről. A kérdőívet szakmai és nyelvi lektorálásnak vetettük alá, illetve mi magunk is kipróbáltuk az élesítés előtt. Az ELTE PPK Qualtrics online kérdőívszerkesztő programot használtuk arra, hogy létrehozzuk az eszközt, melyet megosztottunk az AKG munkatársaival. A kérdőív kitöltését tervezetten az egész nevelőtestületet megmozgató évzáró alkalomra időzítettük, ahol dedikált idő állt rendelkezésre a válaszadásra a „Bunker” nevű eseményen. Az itt született kitöltésszám azonban még nem volt elegendő a megbízható elemzéshez, ezért a kitöltés elhúzódott az őszi időszakra, míg végül 40 kitöltővel (kb. a nevelőtestület fele) zártuk az adatfelvételt. A kérdőívet anonim módon, összesítve, maximum különböző csoportok összehasonlításában, elsősorban leíró statisztikák mentén értékeltük ki. Érzékeltük, hogy a kérdőíves eredmények önmagukban nem elégségesek, hiányzik az érem másik oldala. A kutatás jellegéből fakadóan terveztük, hogy a kérdőíves kutatás összefoglaló eredményeit megismertetjük a nevelőtestülettel, és kérjük őket arra, hogy közösen értelmezzük a számszerűsíthető eredményeket, hogy jobban megértsük a mögöttes tartalmakat. Ezt az eseményt az összekötő szakaszban szerveztük meg.

### 2.3.3. Összekötő szakasz

Az összekötő szakasznak kiemelt jelentősége van a kutatás integrált megközelítése szempontjából. A szakasz fő célja volt, hogy a kérdőíves eredményeket megismertessük és értelmezzük a nevelőtestülettel. Így egyrészt árnyaltabb képet kaptunk a számszerű adatokról, másrészt ezek a visszajelzések nagymértékben segítettek a kvalitatív szakasz tervezését, a hiányzó, további értelmezésre szoruló elemek azonosítását. Az összekötő szakasz a kvantitatív és kvalitatív szakaszokat kötötte össze. Egy nevelőtestületi értekezlet alkalmával, ahol körülbelül a nevelőtestület fele (38 fő) jelen volt, World Café módszertan segítségével a kutatás öt témája mentén szerveztünk öt asztaltársaságot, változatos módszerekkel megismertetve a kutatás addigi eredményeit a pedagógusokkal. Ezeket a kvázi fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat összegezve terveztük meg a kutatás további menetét.

### 2.3.4. Kvalitatív szakasz

A kvalitatív szakasz fő célja, hogy a kutatás öt fókuszterületén a kvantitatív szakasz szélességi merítésén túl mélyfúrásokat végezzünk a tisztázatlan vagy érdekesebb területeken. Ennek keretében célzott interjúkat készítettünk a szervezet tagjaival (pedagógusokkal és diákokkal egyaránt), elemeztük a honlapon található beszámolókat az iskola működéséről, illetve magát a honlapot is, a pedagógiai programot, illetve a tanár- és patrónusértékelések, valamint az iskola egyéb eredményességi mutatóinak alakulását is, továbbá óralátogatásokat is megvalósítottunk. A kvalitatív szakasz keretében félig-strukturált interjúkat vettünk fel, melyeket részletesebben a kutatás eszköztáráról szóló fejezetben fejtünk ki.

### 2.3.5. Záró szakasz

A kutatás komplex, lezáró egységének célja, hogy az eddigi eredményeket, összegyűjtött információkat, az elméleti háttérben leírtakat, továbbá a kvantitatív és kvalitatív kutatás eredményeit szintetizálja. Tegye mindezt úgy, hogy közben folyamatosan szem előtt tartja az előkutatási fázisban kijelölt fókuszterületeket, folyamatosan reflektáljon a pedagógiai program releváns elemeire, és értékelje annak beválását. A záró egység célja volt továbbá, hogy a lehető legnagyobb koherenciát teremtsen meg a kutatás egyes szakaszai, a különálló, de mégis összetartozó témák, valamint az elmélet és a gyakorlat között. Ennek támogatására különböző mátrixokban kerültek összefoglalásra az eredmények, melyekben a tématerületek közötti kapcsolódási pontok azonosítására, valamint az elmélet és gyakorlat összefüggéseinek feltárására is sor került. Hogy erősítsük az esettanulmány eredményeinek érvényességét és megbízhatóságát, végig alkalmaztuk a különböző triangulációkat (az egyes tématerületeket több kutató vizsgálta, egymást kontrollálva, adott kérdéskörrel több forrásból szereztünk információkat, több tudományterület háttérét is felhasználtuk stb.). Ez a módszer segítette az egyes részek közötti koherencia növelését is. Végül az eredmények kutatói szintézisének túlmutatóan külső, objektív szakértői véleményezésre adtuk át a dokumentumot a kutatásunk Szakmai Tanácsadó Testületének, és konstruktív visszajelzéseiket, javaslataikat beleépítettük a végleges dokumentumba.

## 2.4. A kutatás eszközszerete

A kutatás ütemezését követően azoknak a konkrét eszközöknek a bemutatása következik, melyek a kutatás tervezéséhez és megvalósításához felhasználásra kerültek, s melyek áttekintésével a kutatás átláthatóságát, illetve megismételhetőségét kívánjuk biztosítani. Egyrészt bemutatásra kerülnek azok a kutatás-szervezési és adminisztratív eszközök, melyek nagymértékben segítettek a kutatómunkát, másrészt pedig azok a konkrét kutatási eszközök, melyek az előbbieken bemutatott szakaszokhoz kapcsolódóan alkalmazásra kerültek.

### 2.4.1 Kutatás-szervezési és adminisztratív eszközök

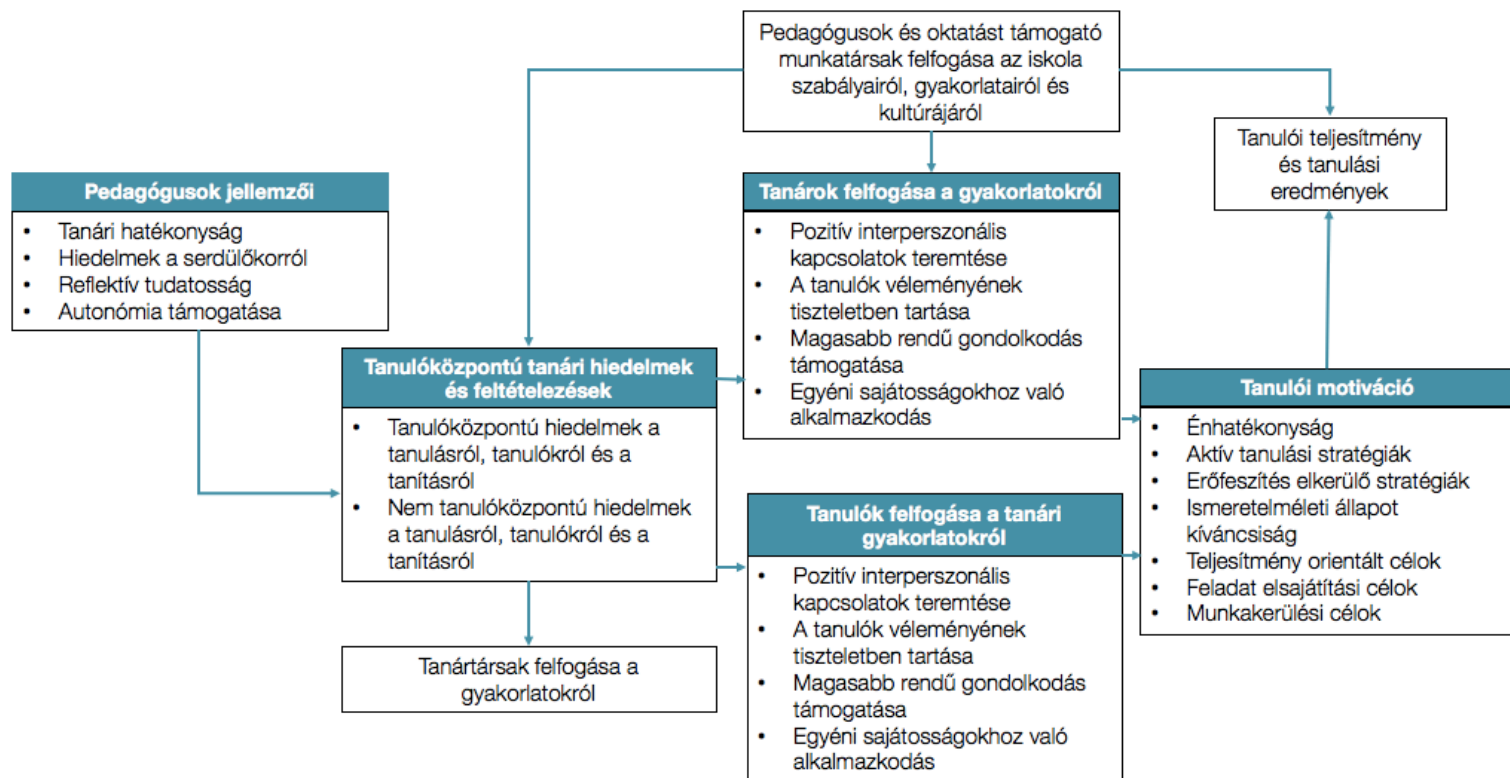
A kutatást alapvetően orientálta az a pályázati és kutatási terv, mellyel a kutatócsoport az AKG felhívására reagált. Ezt kiegészítették egyeztetések, szakmai és operatív megbeszélések a kutatócsoport tagjai, a megrendelő, illetve a Szakmai Tanácsadó Testületként felkért, a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatói között. A folyamatos munkát segítették a hetente megrendezésre kerülő kutatócsoporti megbeszélések, ahol minden alkalommal emlékeztető készült, feladatokat határoztunk meg határidő és felelős megjelölésével. Ezt facebook csoport, illetve google drive mappa segítségével támogattuk. Ez a módszer lehetővé tette a feladatok nyomon követését, a folyamatos munkavégzést, lehetőséget adott a betekintésre egymás munkájába, így a folyamatot az állandó iteráció és reflexió jellemezte. Mindezekon felül az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága számára kutatásetikai engedélyt nyújtottunk be, így a bizottság támogatását élvezve végeztük munkánkat.

### 2.4.2. A kvantitatív szakasz eszköze – a kérdőív

A kutatás első felében a legfontosabb szerepet kérdőíves vizsgálatunk megtervezése kapta, melynek célja a szervezet széleskörű megismerése volt. A kérdőív egyes blokkjai a kutatás főbb témakörei mentén alakultak ki, és olyan, már korábban alkalmazott, validált skálákat, kérdőíveket tartalmazott, melyek lehetővé tették az AKG eredményeinek összehasonlítását más mintával. Az adatokat később megismertettük és értelmeztettük a kutatásban részt vevő pedagógusokkal, és erre építettük a további, elsősorban kvalitatív adatgyűjtést.

Az innovatív iskola témakörén belül a Microsoft (2015) Leadership Transformation Self Reflection Tool eszközszeretét használtuk, mely kulcsfontosságú elemeket jelöl meg a szervezeti innováció és annak támogatása kapcsán. Az eszköz a tanterv és értékelés, a vezetői kapacitás és innováció, a kapacitásépítés és a tanulási környezet területét vizsgálja.

A személyközpontú megközelítés, mely kulcselemként jelenik meg az AKG pedagógiai programjában, komplex terület. Cornelius-White (2007) eredményeire építve McCombs és Miller (2009) modelljét vettük alapul a kérdőív összeállításában, ahol a pedagógusi jellemzőket, a pedagógusok személyközpontú hiedelmeit és gyakorlatait, valamint a pedagógusok gyakorlatának diákok általi megítélését és a tanulók motivációját említik (9. ábra).



9. ábra: A személyközpontú iskola modellje (McCombs és Miller, 2009. 62.)

A modell komplexitása miatt alapvetően a pedagógusok személyközpontú hiedelmeire és feltételezéseire, valamint a pedagógusok jellemzőire tudunk fókuszálni a kérdőívben.

A tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment kapcsán a Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet által fejlesztett, tanulószervezeti viselkedést mérő kérdőív került alkalmazásra. Ennek indoka egyrészt a modell iskolaszpecifikussága, másrészt a rendelkezésre álló országos eredmények adatbázisa, ami így összehasonlíthatóvá tette az AKG-t más iskolákkal. A modell az elméleti bevezetőben ismertetett öt területet fedi le: partneri kapcsolat a tanulásban, differenciálás (egyéni szint), tanulástámogató vezetés, felelősségvállalás és bizalom (szervezeti szint), folyamatos szakmai fejlődés és tanulás-tanítás (mag). Ez az öt tényező egymással szoros összefüggésben áll, egymást erősítik, és tágran értelmezendő a tanulók, pedagógusok és a szervezet tanulására, a különböző érintettekkel való együttműködésre.

Az önigazgató iskola megosztott vezetése kapcsán a kérdőívben a Quinn és Rohrbaugh (1983) által kidolgozott Versengő Értékek Modellt alkalmaztuk, mely alapvetően a rugalmasság és

strukturáltság, valamint a befelé és kifelé irányultság dimenziójában értelmezi a vezetői szerepeket és a szervezeti kultúrát.

A nyitott rendszer modell (adhockrácia) a kifelé irányultság és rugalmasság tengelyen a források, külső támogatások megszerzésére és a növekedésre koncentrálnak. A szervezet tagjai számára nagy autonómiát biztosít, ami viszont együtt járhat a bizonytalanság érzésével, illetve a kockázat- és felelősségvállalás kényszerével. Vezetői szerepei az Innovátor és Bróker.

A racionális cél modell (piac) esetében, ami a kifelé irányultság és strukturáltság, ellenőrzés tengely metszéspontjában található, az egyéni célokat a szervezeti célok határozzák meg a magas termelékenység és gazdaságos működés okán. A jól koordinált vezetés minden tagtól magas teljesítményt vár el, amelyet elismeréssel honorál. A modellhez kapcsolódó vezetői szerepek tehát a Termelő és az Irányító.

A belső folyamatok modell (hierarchia) a befelé irányultság és strukturáltság, ellenőrzés tengelyek mentén elsősorban a stabilitás megőrzésére fókuszál, amelyet jól szervezett belső kommunikációs rendszerrel támogat. Az egyértelműen meghatározott feladat- és felelősségi körök, szigorú szabályozottság képes a kiszámíthatóság és biztonság érzését nyújtani a tagoknak. Ez esetben az Értékelő-megfigyelő és Koordinátor vezetői szerepekről beszélhetünk.

Az emberi kapcsolatok modell, mely a befelé irányultság és rugalmasság tengelyek mentén helyezhető el, elsősorban a rugalmas működésre, belső kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt, ahol az egyéni fejlődési lehetőségeket a jó társas kapcsolatok, a kohézió és a morál támogatja. Támogató és a Mentor vezetői szerepei egészítik ki ezt a modellt. A négy modell nem csak ellentét, de kiegészítője is egymásnak, melyek olyan hatékonyságkritériumok, amik egy szervezet működése szempontjából alapvető értékeknek tekinthetők (Baráth, 1997).

Végül a kommunikáció, kapcsolatok és marketing tekintetében több eszközből emeltünk át kérdéseket. Egyrészt felhasználtuk az National School Public Relations Association (NSPRA)<sup>2</sup> kérdőívét, mely alapvetően az iskola különböző színterekkel való kommunikációs csatornáit, tartalmát és sajátosságait méri fel. Az iskola marketing tevékenysége kapcsán pedig a Marketing Advice for School<sup>3</sup> rendszeresen használt, főbb elemei kerültek áttemelésre. Ezek egyrészt a közösségi média használatára, másrészt a marketing megoldásokra és újításokra fókuszálnak.

Az egyes modulokat egy közös online kérdőívbe szerkesztettük, és a legtöbb esetben 6 fokozatú Likert-skálával láttuk el őket (1 – egyáltalán nem értek egyet, 6 – teljes mértékben egyetértek). Ezen felül egyéb kérdés-típusokat is alkalmaztunk (pl. rendezze sorrendbe az adott elemeket), de minden esetben a fenti skálázás logikáját követtük.

---

<sup>2</sup> Lásd itt: <https://www.nspr.org/files/docs/Release%20on%20CAP%20Survey.pdf>

<sup>3</sup> Lásd itt: <http://marketingadviceforschools.com/school-marketing-survey.html>

### 2.4.3. A kvalitatív szakasz eszközei – interjúk és óralátogatás

A kutatás szakaszai kapcsán leírtuk azokat az előkészítő és összekötő eszközöket, melyeket inkább fejlesztési fókusszal, de kutatási eszközként használtunk (SWOT, World Café, mátrixok). A kvantitatív szakasz után zajlott kvalitatív szakaszban félig-strukturált interjúkat vettünk fel, az alábbi célcsoportokon és fókusszal:

- ▶ interjú a pedagógiai tanács tagjaival (fókusz: szervezeti működés értékelése, személyes értékelés, tudásmegosztás, külső tudás behozatala) - továbbiakban IPT1-2
- ▶ fókuszcsoporthoz beszélgetés a kisiskola vezetőivel (fókusz: szervezeti működés értékelése, személyes értékelés, tudásmegosztás, külső tudás behozatala) - továbbiakban FBKV
- ▶ interjú a testületi titkárral (fókusz: mentorrendszer) - továbbiakban ITT
- ▶ interjú a pedagógiai vezetővel (fókusz: patrónusrendszer) - továbbiakban IPV
- ▶ interjú a diákokkal (fókusz: iskolaválasztás, személyközpontúság) - továbbiakban ID1-14
- ▶ interjú a családokkal (fókusz: személyközpontúság) - továbbiakban ICS1-2.

Továbbá az ELTE tanárszakos hallgatóinak segítségével óralátogatás keretében vizsgáltunk meg négy epochális órát strukturált szempontsor alapján:

- ▶ óralátogatás (fókusz: IKT, digitális iskola, személyközpontúság, partneri kapcsolat) - továbbiakban ÓL
  - ▶ történelem 9. évfolyam (T/9)
  - ▶ történelem 10. évfolyam (T/10)
  - ▶ matematika 9. évfolyam (M/9)
  - ▶ természetismeret 10. évfolyam (TT/10).

A kvantitatív szakasz (kérdőív) és a kvalitatív szakasz eszközeit és főbb fókuszait a következő összefoglaló táblázat (10. ábra) tartalmazza.



	Innovatív iskola	Személyközpontú iskola	Tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment	Az öngazgató iskola megosztott vezetése	Kommunikáció, kapcsolatok és marketing
<b>SWOT</b>	Előzetes diagnosztikus szakasz a nevelőtestület számára fontos elemek feltárásáról, értelmezéséről. Ennek keretében alakult ki a vizsgálandó öt fő terület.				
<b>Kérdőív</b>	Microsoft Leadership Transformation Self Reflection Tool: tanterv és értékelés, vezetői kapacitás és innováció, kapacitásépítés, tanulási környezet	McCombs és Miller (2009) személyközpontú iskola modellje: pedagógusok személyközpontú hiedelmei és feltételezései, pedagógusok jellemzői (autonómia)	Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet Tanulószervezeti viselkedés kérdőív (Baráth és mtsai., 2015): partneri kapcsolat a tanulásban, differenciálás, tanulástámogató vezetés, felelősségvállalás és bizalom, folyamatos szakmai fejlődés, tanulás-tanítás	Quinn és Rohrbaugh (1983) Versengő Értékek Modellje: külső és belső fókusz, strukturáltság és rugalmasság dimenziói mentén elkülönülő vezetői szerepek és szervezeti modellek	Kérdések átemelése a National Survey Pinpoints Communication Preferences in School Communication, illetve a School Marketing Survey kérdőíveiből
<b>World Café</b>	A kérdőív számszerűsíthető eredményeinek megismertetése a nevelőtestülettel, közös értelmezés, mögöttes magyarázatok, okok feltárása a jelenségek jobb megértése érdekében. Ez orientálta a további kvalitatív szakasz fókuszait.				
<b>IPT1-2</b>	-	-	Tudásmegosztás és külső tudás behozatala	Szervezeti működés értékelése, személyes értékelés	-
<b>FBKV</b>	-	-	Tudásmegosztás és külső tudás behozatala	Szervezeti működés értékelése, személyes értékelés	-
<b>ITT</b>	-	Mentorrendszer, patrónusrendszer	Mentorrendszer	-	-
<b>IPV</b>	-	Mentorrendszer, patrónusrendszer	Mentorrendszer	-	-
<b>ID1-14</b>	-	Személyközpontúság tapasztalatai	-	-	Iskolaválasztás
<b>ICS1-2</b>	-	Személyközpontúság tapasztalatai	-	-	Iskolaválasztás
<b>ÓL</b>	IKT, digitális iskola	Személyközpontúság megvalósulása	Partneri kapcsolat	-	-
<b>Dokumentum -elemzés</b>	Az iskola pedagógiai programja, a beszámoló az iskola működéséről dokumentumsorozat, a tanár- és patrónusértékelés eredményei, az iskoláról megjelent hírek, facebook oldal, az iskola honlapja mind elemzésre kerültek az egyes területek szempontjából releváns információk gyűjtése érdekében.				

10. ábra: A kvantitatív szakasz (kérdőív) és a kvalitatív szakasz eszközeit és főbb fókuszait összefoglaló táblázat

# 3. A KUTATÁS KERETE, AZ EREDMÉNYEK ELEMZÉSE ÉS ÉRTELMEZÉSE

---

A személyközpontú iskola

Az innovatív iskola

Tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment

Az önigazgató iskola megosztott vezetése

Kommunikáció, kapcsolatok és marketing

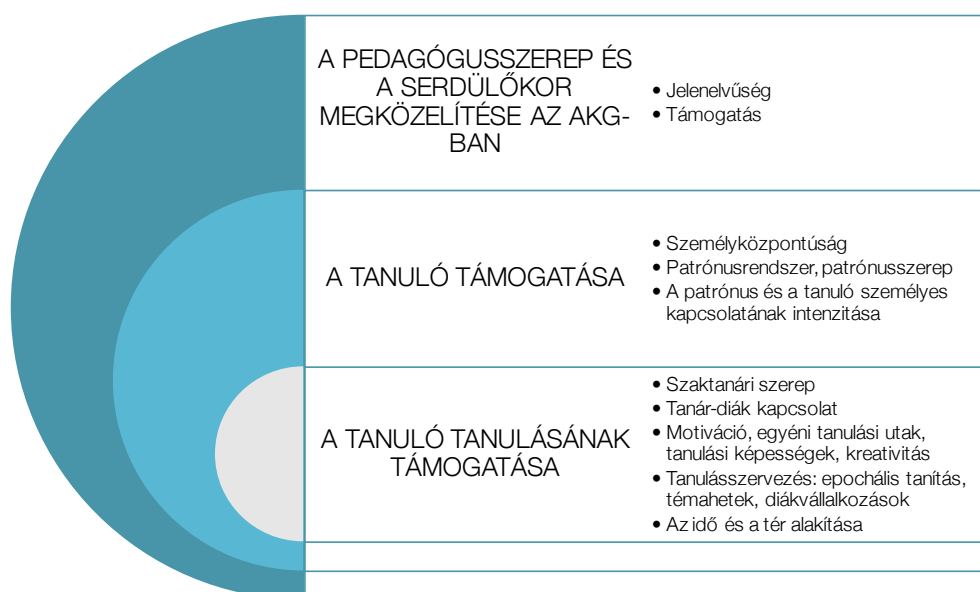
# 3. A kutatás kerete, és az eredmények elemzése, értelmezése

A következőkben a bevezetőben jelzett témakörök mentén (személyközpontú iskola, innovatív iskola, tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment, öngazgató iskola megosztott vezetése, illetve kommunikáció, kapcsolatok és marketing), az adatgyűjtés eredményeit összesítve, elemelve, az elméleti háttérrel összekötve, de még a fejlesztési javaslatokat mellőzve mutatjuk be.

## 3.1. A személyközpontú iskola

Az AKG személyközpontú pedagógiai gyakorlatának kutatása során az elméleti fejezetben bemutatott elemek meglétét kerestük, megvalósulásuk mikéntjét igyekeztünk megismerni. Ennek megfelelően három fő területre fókuszáltunk (11. ábra): a pedagógusszerepre és a serdülőkor megközelítésére (jelenlenség, támogatás), a tanuló támogatására (személyközpontúság, patrónusrendszer, patrónusszerep, a patrónus és a tanuló személyes kapcsolatának intenzitása), és a tanuló tanulásának támogatására (szaktanári szerep, tanár-diák kapcsolat, motiváció, egyéni tanulási utak, tanulási képességek, kreativitás, tanulásszervezés: epochális tanítás, témahetek, diákvállalkozások, az idő és a tér alakítása).

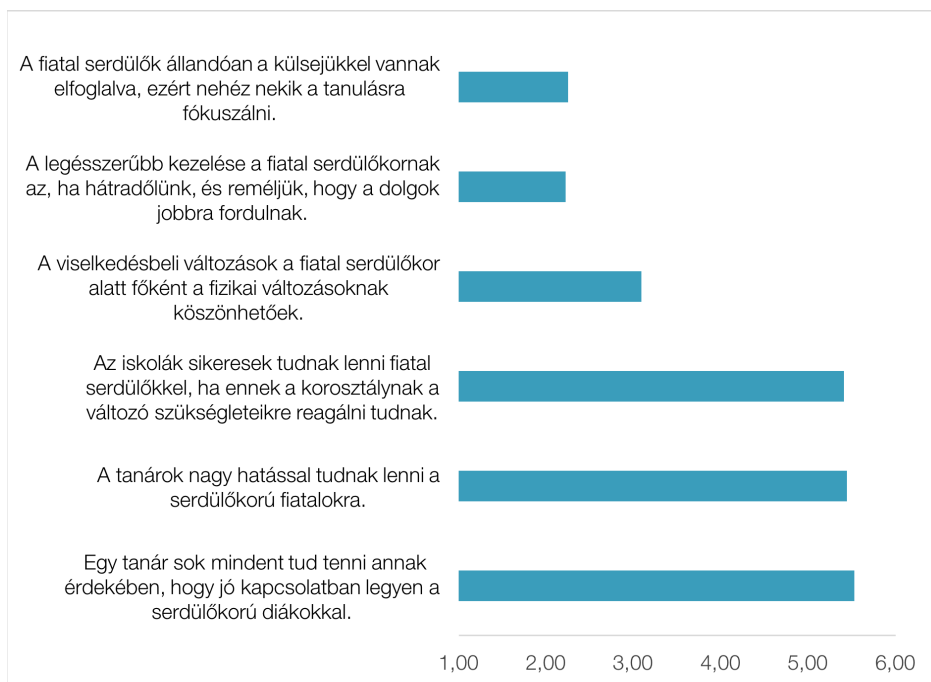
Az AKG mint innovatív tanulási környezet középpontjában a gyerek, a tanuló áll, akit segít személyisége kibontakoztatásában, ennek részeként és érdekében támogatja tanulását, és ennek megfelelően értelmezi a serdülőkort és a pedagógusszerepeket (11. ábra). Az AKG „tanulóközpontú iskolaszervezet [...] Ezért az AKG legfontosabb alapelve, az éppen hozzájuk járó gyerekek jelene, sikeres jövője, öröme. [...] Az AKG kiterjesztve az iskola hatókörét tanítványainak teljes személyiségére kíván hatni.” (AKG pedagógiai program, 2012, 10-12.).



11. ábra: A személyközpontú pedagógia az AKG-ban

Az AKG a 12/13-19/20 éves korosztály fejlesztésére vállalkozik, tehát a tanulók itt élik meg serdülőkorukat. Ahhoz, hogy megfelelő támogatást tudjanak nyújtani, a pedagógusoknak jól kell ismerniük ennek az életszakasznak a jellegzetességeit, továbbá fontos kérdés, miként vélekednek a serdülőkorról, milyen hitek alapozzák meg a tizenéves korosztály körében végzett pedagógiai (nevelő- oktató) munkájukat. Az AKG pedagógiai programja deklarálja a gyermek-/serdülőkor tiszteletét és hangsúlyozza az iskola jelenlétét. (AKG pedagógiai program, 2012, 12-13.).

A kutatás kvantitatív szakaszában a pedagógusok által kitöltött on-line kérdőív, serdülőkorral kapcsolatos hiedelmekre vonatkozó adatai (12. ábra) azt mutatják, hogy az AKG pedagógusainak attitűdjében egyfelől meghatározó elem az a bizalom, önbizalom és éh- hatékonyság, másrészt az a realitásérzéssel párosuló pedagógiai-pszichológiai tudás és tapasztalat,



12. ábra: Az AKG pedagógusainak serdülő korral kapcsolatos hiedelmei

amellyel egyénileg és az intézmény szintjén a serdülőkorhoz közelítenek.

Hisznek abban, hogy az iskola a serdülők nevelésének hatékony terepe, ha képes a korosztály változó szükségleteire reagálni, továbbá a tanárok képesek jó kapcsolatot kialakítani tanítványaikkal, akikre nagy hatással lehetnek. Mindazonáltal belátják, sőt építenek arra, hogy a kortárs csoport szerepe ebben az életszakaszban meghatározó, valamint tisztában vannak azzal, hogy a serdülőkort, a vele járó stresszt és változásokat nehéz megélni a gyermekeknek és tanáraiknak egyaránt.

A pedagógusok, a tanulók és a szülők egybehangzó véleménye szerint az AKG-ban a személyközpontúság legfőbb záloga és megnyilvánulási formája a patrónusrendszer. „Az AKG személyközpontú iskola. Pedagógiai, szakmai programjának [...] kiemelt alapelve, hogy a működés középpontjában az egyes gyerek áll – ezért alakítottuk ki a személyes kapcsolatokat leginkább erősítő, folyamatos együttműködést igénylő tevékenységformákat (epochák, projektek), szervezeti formákat (kisiskolák, patrónusi rendszer)” (AKG pedagógiai program, 2012, 13.). A tanulók a velük készült interjúk során is a patrónussal való kapcsolat intenzitását emelték ki: „Nagyon jó a patrónusrendszer. Bármit megbeszélhetsz vele. Bármit. Olyan, mintha egy második szülőd lenne az iskolában” (ICS 1). „Olyan, mint egy második anya. Ha bármi problémád van az iskolán belül vagy

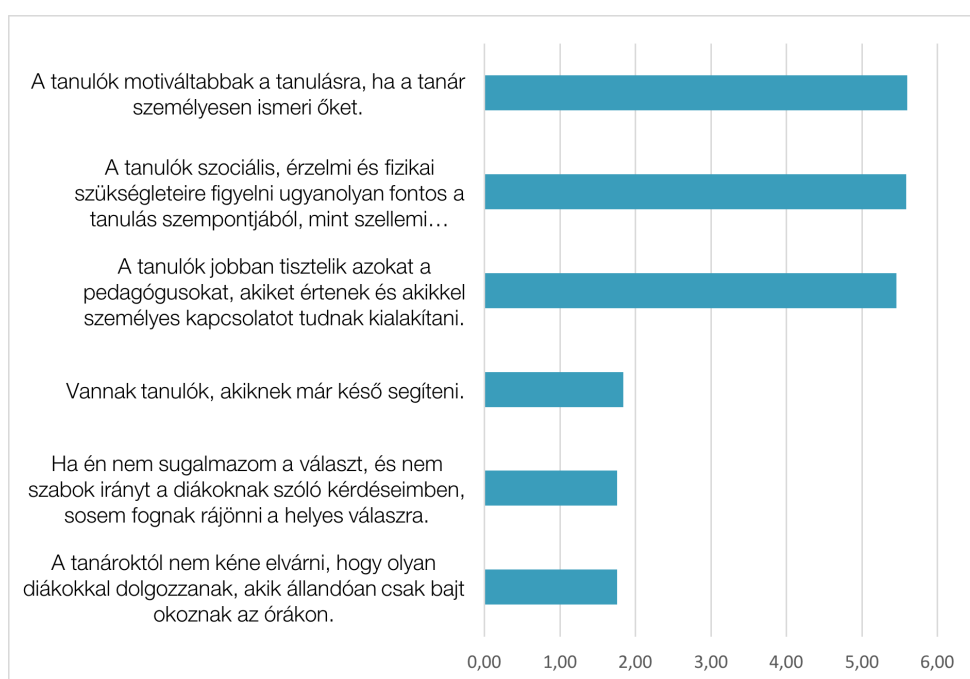
kívül, odamehetsz hozzá. Igazából többet vagy vele, mint otthon” (ICS 2). Az idősebb tanulók esetében emellett megjelent a pedagógusok által is kiemelt személyes beszélgetés fontossága.

A World Cafén a pedagógusok többsége hangsúlyozta, hogy főként patrónusi minőségében érzi, hogy mindennapi pedagógiai gyakorlata személyközpontú. Véleményük szerint a patrónusi munkában a személyközpontúság elsősorban a személyes beszélgetésekben, a tanulókkal kialakított őszinte, személyes kapcsolatban, az állandó figyelemben és a személyre szabott elvárásokban ölt testet.

A szülők az interjúkban azt állították (ICS 1-2), hogy a patrónusrendszerben látják megtestesülni leginkább azt a törődést és figyelmet, amely az AKG-ban gyermekeikre irányul. Megnyugtatónak találják, hogy a patrónussal bármikor kapcsolatba léphetnek, ha problémájuk adódik (legyen az tanulmányi vagy gyermekük nevelésével kapcsolatos kérdés). A szülők különösen értékeli az AKG pedagógiai programjában megfogalmazott és a gyakorlatban alkalmazott alapelvét: az iskola nem veszi át tőlük gyermekeik nevelését, és nem hoz ellenükre gyermekeikkel kapcsolatban lényegi döntést (AKG pedagógiai program, 2012, 10.). Egy szülő szerint „Az AKG nagyon nagy előnye: a szülő, tanár, diák hármasság, ami maximálisan megvalósul, tehát ha bármi probléma van, akkor nem zárnak ki, mindenről tudunk. [...] Ha bármi probléma van, hárman együtt ülünk le, és mindent így oldunk meg. [...] Mindig valamilyen előremutató megoldást próbálnak találni, olyat, ami elfogadható a gyerek számára is” (ICS 2).

Fontos, az AKG pedagógusait erősen foglalkoztató probléma azonban, hogy e személyes törődés hogyan, milyen intenzitással, milyen konkrét formákban valósul/valósuljon meg. A World Cafén a pedagógusok között az váltotta ki a legnagyobb vitát, amikor a kvantitatív kérdőív azon állítását elemezték, hogy vajon túl sok tanuló várja-e el, hogy az iskolában kényeztessék. Míg egyesek egyetértettek e megállapítással, mások csak részben, saját véleményüknek megfelelően ezért átfogalmazták az állítást, mondván, csak azokat kényeztetik, akik ezt megkívánják, várják, illetve vannak olyan tanulók, akik túlzottan elvárják a kényeztetést. Sok pedagógus azonban az előzőekkel gyökeresen ellentétes álláspontot képviselt, és vitába szállt kollégáival („Nem kényeztetjük el őket túlzottan, csak azt és úgy tesszük, amit és ahogy kell”). Egy pedagógust pedig maga a kérdés is felháborított, mert szerinte a fogalom pejoratív és nem értelmezhető az iskola világában. Míg egy kollégája úgy gondolta, hogy a tanulókkal kialakított viszonyoknak a tanulók életkorához, és az érintett személyek (tanuló, pedagógus) habitusához, igényeihez kell igazodnia. (Bár a kényeztetés tekintetében a pedagógusok véleménye sokféle, és akár homlokegyenest különböző volt, abban egyetértettek, hogy az nem a szülők elvárása.) A kérdést a legtöbb kolléga kapcsolatba hozta a patrónusrendszerrel, mely ezek szerint valóban fontos szerepet játszik az iskola személyközpontú törekvéseinek gyakorlati megvalósításában. Ám a World Café tanúsága szerint ki-kik a maga habitusa, nevelői elvei szerint értelmezi pedagógiai gyakorlatában a személyközpontúságot.

A személyközpontúság a szaktanári munkában, és ezzel összefüggésben a tanulási folyamat szervezésében is különösen hangsúlyos elem: „Az AKG pedagógiai elveinek háttérében az a meggyőződés áll, hogy minden gyerek más. Eltérő adottságokkal, motivációval, értékekkel rendelkezik, és az iskola minden egyes tanítványának optimális fejlesztésre koncentrál” (AKG pedagógiai program, 2012, 13.). Ezt megerősítették mind a pedagógusok a World Cafén, mind a tanulók, a szülők az interjúkban: „Tetszik a tanrendszer: viszonylag laza és személyközpontú. [...] Az nagyon jó, hogy válogathatok: azt tanulhatom, ami engem érdekel” (ICS 2). Azt is kiemelték a tanulók, hogy az iskola tolerálja iskolán kívüli elfoglaltságaikat, sport és művészeti tevékenységüket, így ez iskolai feladataik teljesítésében nem okoz feszültséget: „Végtelen sok lehetőségünk van. Én is nagyon sok lehetőséget kaptam, átrendezni a tanulmányaimat, hogy a sport beleférjen az életembe” (TI 4). Az AKG pedagógusainak hitvallása a kutatás kvantitatív szakaszában kitöltött on-line kérdőív tanulóközpontú hiedelmekre vonatkozó adatai alapján (13. ábra) erősen személyközpontú.



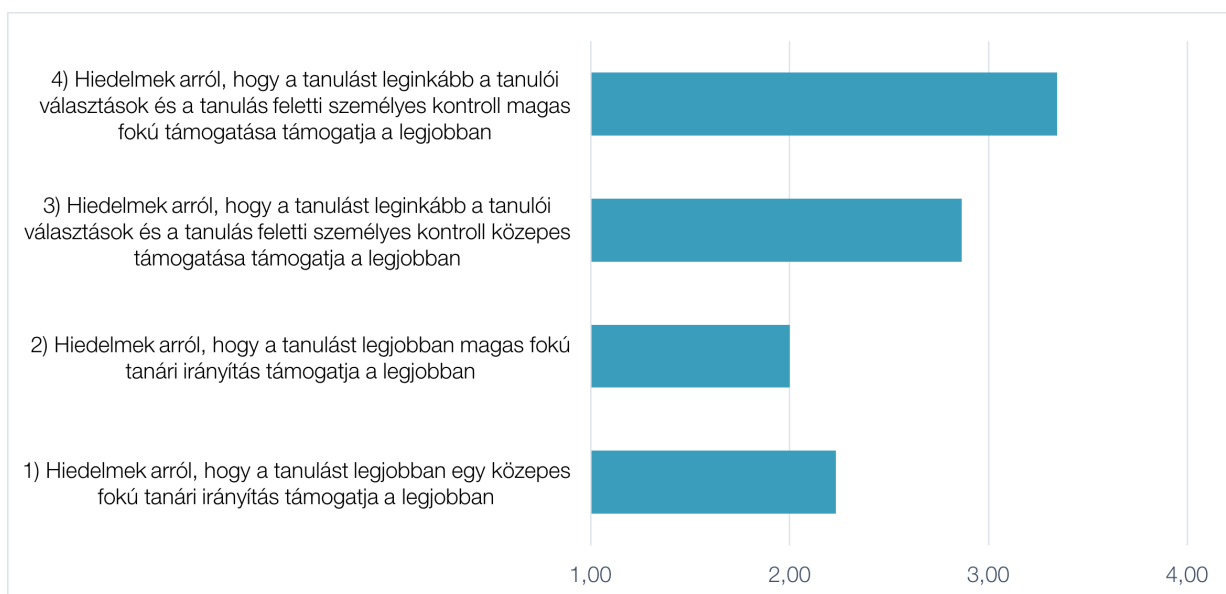
13. ábra: Az AKG tanárainak tanulóközpontú hiedelmei

A pedagógusok a legmagasabbra a kérdőív azon állításait értékelték, amelyek a tanár-diák kapcsolat fontosságát emelték ki a tanulási folyamatban, illetve a motivációban: a tanulók motiváltabbak a tanulásra, ha a tanár személyesen ismeri őket. (Ez egybevág az AKG pedagógiai programjának személyközpontú elveivel.) Ezeket követték azon állítások, amelyek a tanulási folyamat eredményességét kapcsolatba hozták a tanulók szociális, érzelmi és fizikai szükségleteire való tanári odafigyeléssel, és azzal a vélekedéssel, hogy a tanulókat a pedagógusoknak bátorítani, segíteni kell érzelmeik, nézeteik kifejezésében.

A World Cafén a pedagógusok beszámoltak arról, hogyan jelenik meg szaktanári munkájukban a személyközpontúság, ezekből kitűnik, hogy

- ▶ elsősorban a tanulók megismerésére és a velük való jó kapcsolat kialakítására építenek;
- ▶ ennek alapján motiválnak, differenciálnak (egyéni órai és házi feladatok, dolgozat, számonkérés), választanak a különböző munkaformák, módszertani megoldások közül (epochális órák, nyílt végű feladatok, projekt, páros, csoportos munka);
- ▶ támogatják az egyéni haladási utakat, döntéseket, elfogadják az egyéni haladási tempót és időbeosztást;
- ▶ hisznek a személyre szabott szöveges értékelés, az egyéni segítségnyújtás és a más területen elért siker elismerésének fontosságában, és
- ▶ hisznek abban, hogy a tanulóknak szabad hibázni.

Amint a kérdőív tanulástámogatásra vonatkozó elemei és a World Café eredményei mutatják: az AKG-ban a pedagógusok hisznek abban, hogy a tanulók tanulásának támogatásában nagy szerepük és felelősségük van (14. ábra).



14. ábra: A AKG pedagógusainak tanulói autonómiával kapcsolatos hiedelmei

Ennek egyik kulcseleme az intenzív, személyes kapcsolat, a másik a tanulói autonómia elismerése és kialakítása (a teljes személyiség fejlesztése, a motiváció folyamatos fenntartása, az ön-motiváció és az önszabályozó tanulás kialakítása segítségével, az egyéni képességek és a kreativitás fejlesztésének segítségével). A tanulást és az egyéni motiváció kialakítását, megőrzését támogatja, hogy a tanulók tanulásuk aktív alakítóiként számos tevékenységforma, alternatív lehetőség közül választhatnak, sőt új szakkörök, alkotó- és sportkörök létrehozását is kezdeményezhetik, miközben számíthatnak tanáraik támogatására (AKG pedagógiai program, 2012, 6.4.2. Alkotóköri, 6.5 Sportszakosztályok).

A pedagógusok úgy vélekednek, hogy nevelési-oktatási céljaikat inkább érhetik el nyitottságukkal, mint tekintélyelvű módszerek alkalmazásával. Ennek érdekében tanórán (epocha) és azon kívül is gyakran – ám pedagógiai felfogásuknak megfelelően különbözőképpen – újragondolják tanári szerepüket, a tanulási folyamatban facilitatori szerepet töltenek be. Egy pedagógus a World Cafén ezt így fogalmazta meg: „A tanár jó esetben facilitál, ha kell, háttérbe húzódik, nem jó, ha a tudás egyetlen forrása (vagy ha annak hiszi magát).”

A tanulókkal és a szülőkkel készített interjúk arra mutattak rá, hogy számukra tanulás-tanítás területén a személyközpontú értékek leginkább az epochális tanításban és a választási lehetőségek sokaságában jelennek meg, és kiemelik a kooperatív tanulásszervezés hatását gyermekeik kommunikációs készségeinek, és véleményalkotásának fejlődésére (ICS 1).

A tanulók, a szülők és a pedagógusok egyetértenek abban, hogy az évi négy témahét lehetőséget nyújt a tananyagban való elmélyülésre, a komplex, tantárgyakon átívelő feladatok, projektek élményszerű, csoportos feldolgozására, az iskola falai közül való kilépésre. A témahetek alkalmazkodnak a kisiskola aktuális feladataihoz, konkrét tartalmukat a patrónusok, a szaktanárok és a tanulók együtt alakítják ki. Hasonló célt szolgálnak a diákvállalkozások és az egész éven átívelő projektek (lásd 1. keretes írás).

Az AKG mint intézmény és pedagógusai nyitottak arra, hogy tanulóközpontú pedagógiai módszereik megismerését lehetővé tegyék gyakorló pedagógusok és a tanárképzésben részt vevő hallgatók számára. Így juthattak el az ELTE tanárszakos hallgatói az AKG-ba, hogy epochális órákat figyelhessenek meg. Tapasztalatikat óralátogatási szempontsorban rögzítették.

Az óralátogatás alapvető fókusza a személyközpontú megközelítés gyakorlatban való megjelenésének vizsgálata (fókuszálva a tanulószervezeti részhez kapcsolódóan a partneri viszonyra), illetve az IKT eszközök alkalmazásának megfigyelése (kapcsolódva a szervezeti innovációval foglalkozó részhez) volt.

### Fotózz másképp

„A Sight csapatának célja, hogy bevezessen Téged a fotózás klasszikus, vintage stílusú világába, valamint, hogy még többet kihozzon meglévő képeidből.”

(Idézet a Sight instagramjáról)

Az AKG-ban a 2016/2017-es tanévben is több diákvállalkozás mutatkozott be a YE keretében a december 3-án megrendezett karácsonyi vásáron. A legjobb marketing díját a Sight nevű vállalkozás nyerte el YOUCAMERA nevű lyukkamerájával.

A tanulók az iskolában ismerkedtek meg az analóg fotózás szépségével, és ezt az élményt kívánják nyújtani vásárlóiknak is: „...innen jött az ötlet, hogy gyártsunk lyukkamerát, mert sehol máshol nem láttunk ilyet.” (ICS 1) A csoport az órarendi órákon felül is sok időt és energiát fektetett a feladat megoldásába, a termék (a kamera, öt fotópapír és az ennek rögzítésére alkalmas ragasztó) elkészítésébe, a hozzá tartozó szolgáltatás (képnymtatás és keretezés) kidolgozásába.

A vásáron elfogyott a teljes árukészlet: 28 darab lyukkamera, és további 25-re vett fel előrendelést a cég.

(<https://www.facebook.com/sight.company>,

1. keretes írás: Fotózz másképp - egy sikeres diákvállalkozás



Alapvetően megállapítható az összegzésekből, hogy a pedagógusok bevonják a diákokat az osztálytermi folyamatokba, és látható módon teret engednek autonómiájuknak. Abban azonban megoszlottak a vélemények, hogy a diákok mennyire aktív alakítói a tanulási környezetnek (T/9, M/9 esetében igen, T/10, TT/10 esetében vegyes). Érdekes módon az értékelések egybevágnak azzal, hogy a T/9 és az M/9 óra esetében a diákok tegezték tanáraikat. Az alkalmazott módszereket tekintve a megfigyelt órák többségén a pedagógus alkalmazott csoportmunkát, ahol nem (M/9), ott is lehetősége volt a diákoknak egymással kommunikálni. Jellemző volt, hogy a pedagógusok aktívan megfigyelték a diákok egyéni és csoportos munkáit is, ezzel is támogatva tevékenységüket, azonban nem minden esetben kaptak a diákok visszajelzést a munkájukra. A megfigyelők egyértelműen úgy ítélték meg, hogy a pedagógusok jól ismerik a diákjaikat és alapvetően érdeklődésük, motivációjuk felkeltésére törekednek.

Jól alátámasztják a korábban bemutatott, kényeztetésre, engedékenységre utaló tanári attitűdöt az óralátogatás tapasztalatai is, hiszen a megfigyelők szerint a pedagógusok alapvetően engedékenyek, elnézőnek bizonyultak az esetek többségében, pedig a megfigyelt órák esetében több késés (T/10, TT/10), illetve fegyelmezetlen viselkedés (mindegyik órán) is előfordult, melyeket a pedagógusok alapvetően verbálisan, türelmesen oldottak meg, többször a diákok is fegyelmezték egymást. Mindez alátámasztja a partneri kapcsolat jelenlétét.

Az IKT eszközök alkalmazása kapcsán a megfigyelt órák felében (T/9, T/10) tapasztalták a megfigyelők digitális eszközök alkalmazását (interaktív tábla, prezentáció, videó, képek vetítése) a pedagógus részéről. A diákok szinte minden esetben alkalmaztak eszközöket, hol az órához kapcsolódóan (fotózták az anyagot, laptop segítségével jegyzeteltek vagy ők maguk mutattak be prezentációt), hol pedig nem az órához kapcsolódóan (okostelefon, facebook). A megfigyelők úgy ítélték meg, hogy a foglalkozások céljai, illetve az alkalmazott digitális eszközök jól illeszkedtek egymáshoz, alapvetően megfelelőnek gondolták a digitális technológia és a hagyományos eszközök használatának arányát.

Az óramegfigyelés tapasztalatai nagymértékben függtek az adott csoporttól, pedagógustól, az előtérben lévő téma és feladatok jellegétől (pl. az egyik óra keretében a diákok mutattak be prezentációt) a fent vizsgált szempontok esetén. Összességében elmondható, hogy a megfigyelők tapasztalatai alapján az órák hangulata kellemes volt, vegyesen tapasztalták a csoportmunka, a frontális előadás, a digitális eszközök és a hagyományos módszerek alkalmazását. Ez a változatos, színes kép jobban lehetővé teszi azt, hogy a pedagógusok személyre, csoportra szabják a tanórákat. A pedagógusokat alapvetően felkészültnek, a szituációkat jól kezelő, partneri viszonyt ápoló szakembereknek látták, a tanulókat pedig általában aktívnak, időnként fegyelmezetlennek.

Az AKG tudatosan törekszik arra, hogy olyan hely legyen, „...ahol jó lenni” (AKG pedagógiai program, 2012, 14.), és nagyon sokat tesz azért, hogy a tanulók számára a tanulást támogató pszicho-szociális környezetnek bizonyuljon (lásd 2. keretes írás).

Ennek kialakítását és fenntartását az AKG elsősorban a patrónusrendszeren és kollaboratív tanulási formák (lásd az óralátogatás tapasztalatai) alkalmazásán keresztül éri el (Cubukcu, 2012), valamint az alapítás óta folyamatosan fejlesztés alatt álló infrastruktúrájával annak érdekében, hogy a tanulóknak vonzó, otthonos, közösségi életre és „elbújásra”, elmélyült tevékenység folytatására, tanulásra (annak különböző formáira) egyaránt alkalmas környezetet biztosítson. Az utóbbi évek egyik legfontosabb beruházása az IKT-környezet fejlesztése, hisz a tanulás támogatását a 2015/16-os tanévtől már a digitális iskola felmenő rendszerben történő bevezetése is segíti. (Részletesebben lásd: Innovatív iskola.)

Ahogy a teret, úgy az időt is a tanulók, a tanulás szükségletei köré szervezi az AKG. A napi, heti és éves időbeosztás a különböző korú tanulók igényeihez, szükségleteihez és a pedagógiai feladatokhoz alkalmazkodik, az AKG-naptár segítségével jól átlátható, tervezhető, segíti a tanulót az idővel való gazdálkodásban.

### **Az AKG három generáció szemében:**

#### **Miért jó az AKG?**

**Tanulók:** *„Vannak sportkörök és alkotóköri. Rengeteg a lehetőség. Rengeteg szakkör van. Ha akartok valamit, néhányan odamentek az igazgatóhoz, és megszervezik. Még azért nagyon jó az AKG, mert rendkívül szabad. Az AKG-ban azt csinálsz, amit szeretnél, csak kommunikálni kell.”*

**Szülő:** *„Sikk az, hogy jól tanulj, és szerintem ez nagyon fontos. [...] Nagyon örülök, hogy ide járnak. Annyira gyerekközpontúnak tartom. Olyan sokat foglalkoznak velük, mintha egy másik családban lennének. Nem kell aggódnom, hogy hol a gyerelem, mert a suliban vannak. [...] Sokat beszélünk arról, hogy milyen kár, hogy mi már nem járhatunk ide.”*

**Nagyszülő:** *„Az oktatási rendszer is egész más. Látszik a kreativitás az egész iskolán [...] Már a belépésnél is meglepődik az ember, mert külsőre egészen más, mint egy hagyományos iskola. Ha belépsz egy tanterembe, a padok sem úgy vannak elrendezve, mint egy hagyományos iskolában: asztalok vannak, és ezeket úgy rendezik el, ahogy jó nekik. Közösségi hely van az iskolában, ahol össze tudnak jönni a gyerekek: valóban olyan, mintha egy második otthon lenne.” (ICS 1)*

2. keretes írás: Miért jó az AKG? – Az AKG három generáció szemében

Összességében az AKG nevelőtestületének a vezetés által támogatott fő célja, hogy a mindennapi iskolai élet során a tanulók napjai boldogan teljenek, életükben és tanulmányaikban sikereket érjenek el, miközben autonóm személyiséggé fejlődnek. Ennek érdekében a tanulót állítják a tanulási folyamat középpontjába (Fejes, 2007), és lemondanak a hagyományos pedagógusszerepről. Mind a



kvantitatív mérés, mind a World Café és az azt követő interjúk és iskolai megfigyelések azt támasztják alá, hogy a nevelőtestület egységet mutat a személyközpontú pedagógia támogatása terén (azonban annak mibenlétéről, a tanulók és tanulásuk támogatásának mértékéről, formáiról véleményük erősen megoszlik tanári, emberi habitusuknak megfelelően).

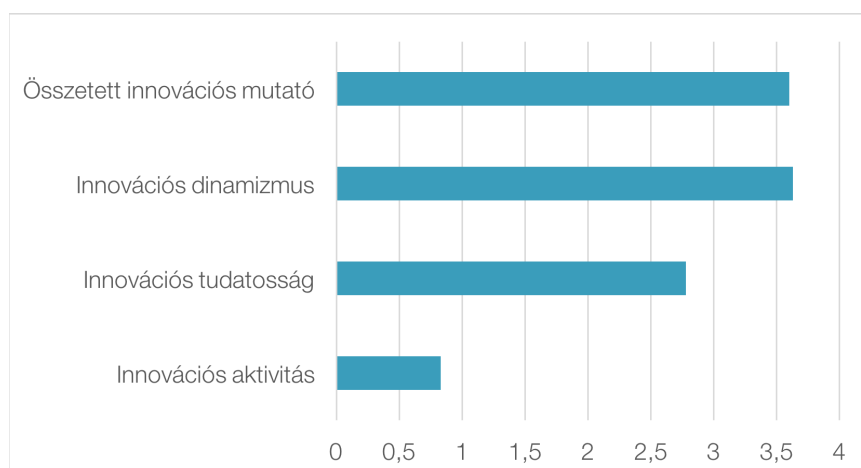
Céljukat alternatívák és autonómia biztosításán és az utóbbi fejlesztésén keresztül kívánják megvalósítani, ezért nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulók saját döntéseinek, választásainak és felelősségvállalásának a tanulási folyamatban, a belső motiváció kialakításának és fenntartásának. Ezt szolgálja a tanuló személyes támogatása a patrónusrendszerben, a tanulási tartalom életkorhoz és egyénhez igazítása, a fejlesztő, szöveges értékelés, az önértékelés és a tanárértékelés, a problémakezelés (a házirend mellőzésével, kommunikáció és kompromisszumok segítségével), a kollaboratív technikák és a társas viselkedés szabályainak, helyes útjainak megtanulása.

## 3.2. Az innovatív iskola

Az innovatív iskola témakörének kontextusában az IKT eszközök és az IKT alapú tanítás-tanulás intézményi szintű beágyazódásának mértékét vizsgáltuk. Tekintve, hogy az AKG második éve több évfolyamon is áttért a digitális iskola modell koncepciójára és ez irányba mozdította el fejlesztési tevékenységeinek jelentős részét, kiemelten fontos vizsgálati fókuszot képez a pedagógusok továbbképzésének, szakmai támogatásának, az IKT eszközpark kihasználtságának elemzése. A szervezeti innováció magával hordozza a szervezeten belüli átalakulásokat, a szorosabb szakmai kapcsolatokat, a közös tanulás kialakulását és annak támogatását (Sass és Kovács, 2008; Hopkins, 2011), éppen ezért a szakmai együttműködések mibenlétére, a visszajelzések, a teljesítmények mérésére is rákérdeztünk.

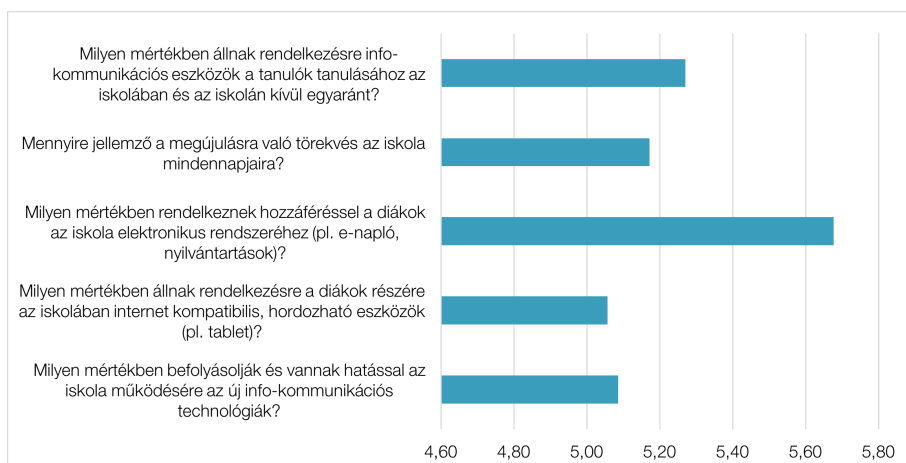
**Az előkutatás során készített SWOT alapján elmondható, hogy a kisiskolák vezetői az innovációt főként a szervezet erősségei, valamint lehetőségei (digitális iskola) közé sorolják.** A szervezetre alapvetően jellemző a rugalmasság, az öngazgató működés, a tanárok szabadsága és az informális együttműködés is. Az AKG folyamatos megújulásra vállalkozik évről évre: legyen szó a pedagógusok hatékony munkájának növekedéséről – mentorrendszer; tantervről – alternatív kerettanterv; vagy a digitális iskolára való átállásról.

Az oktatási ágazatban keletkező és a tanulás-tanítás eredményességét szolgáló újítások feltárását célzó 2016-os INNOVA kutatásban (Halász és mtsai., 2016) részt vesz az AKG is. Az abban használt kérdőív alapján (melyet minden intézményben a vezető, vagy a vezető által megbízott személy töltött ki) az alábbi eredményeket közöljük az AKG és az innováció kapcsolatának mélyebb megértése érdekében. Az ott vizsgált négy dimenzió: 1. Összetett innovációs mutató; 2. Innovációs aktivitás; 3. Innovációs tudatosság; 4. Innovációs dinamizmus mentén kijelenthető, hogy az AKG pozitív irányú eltérést mutat a kutatásban résztvevő, több mint 3000 intézmény átlagától (ebben az esetben az átlag a 0), vagyis minél magasabbak a számok, annál erőteljesebben jelenik meg az adott dimenzió a szervezetben (15. ábra).

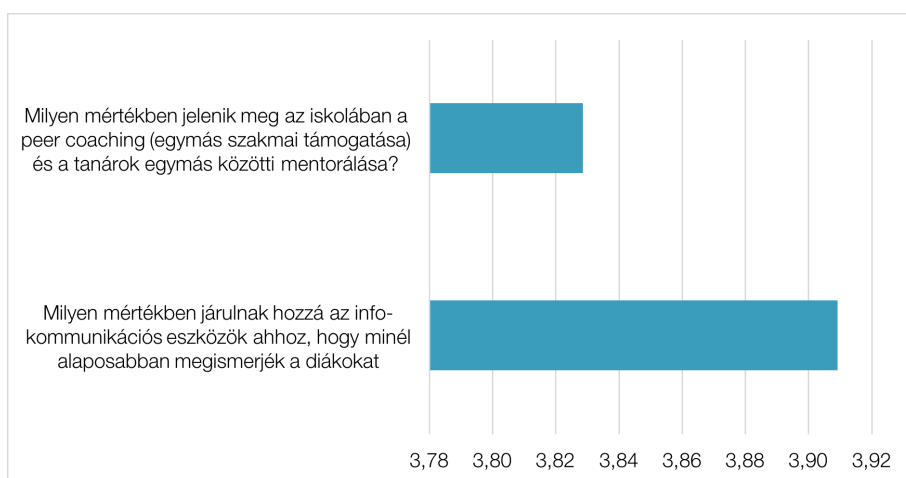


15. ábra: Az AKG átlagtól való eltérése az innováció négy dimenziója mentén. (Forrás: Innova kutatás, 2016)

A saját kutatásunkban használt kérdőívből 36 kérdés foglalkozott a szervezeti innovációval, mely témát kétfelé bontottunk: szervezeten belüli támogató környezet és a munkatársak menedzsmentje, valamint a digitális iskola (IKT) témaköre. Ez utóbbi kapcsán a kutatási eszköznél említett Microsoft kérdőív (2015) került felhasználásra, amelyben a kitöltőknek egytől hatig terjedő skálán kellett értékelnie az állításokat. A kiértékelés során arra törekedtünk, hogy az iskola mind a jól működő, mind a kritikusabb területeiről képet kapjon. Ennek megfelelően az alábbi pontokban csak ezeket a diagramokat szerepeltetjük (16., 17., 18. ábra). Fontos megjegyezni, hogy az innovációs témakörön belül a válaszok átlag értéke főként a négytől ötig húzódó tartományban található, vagyis elmondható, hogy pusztán a kérdőív eredményeit tekintve az AKG tagjai elégedettek az innovációval.



16. ábra: Szervezeti innovációra vonatkozó eredmények a hatfokozatú skálán négytől hatig terjedő intervallumban



17. ábra: Szervezeti innovációra vonatkozó eredmények a hatfokozatú skálán háromtól négyig terjedő intervallumban



18. ábra: Szervezeti innovációra vonatkozó eredmények a hatfokozatú skálán kettőtől háromig terjedő intervallumban

A 16. ábra állításai közül négy vonatkozik az IKT eszközökre, illetve azok befolyásoló erejére a szervezetben, és csupán egy állítás az iskola innovációs képességére. Ezt a 17., és 18. ábra kapcsán is elmondhatjuk, **vagyis a kevésbé magasra értékelt állítások inkább a személyi, szervezeti, mérés-értékelési és a szervezeti tagok közötti támogatás köré szerveződnek.** Pusztán a kvantitatív eredményekre támaszkodva akár téves következtetések is megfogalmazhatóak lennének az alacsonyabb intervallumba eső állítások mentén; akár hiányterületként is definiálhatóvá válnának, ezért **fontos, hogy a kapott eredmények a résztvevő pedagógusok által is értelmezésre, elemzésre kerüljenek.**

Ennek értelmében a kutatás kvalitatív szakaszában készült World Café eredményei alapján az AKG pedagógusait kértük meg a nyers eredmények értékelésére, értelmezésére. Az egyes állításokat a rájuk adott értékelések átlagszáma nélkül vonultattuk fel előttük, és nekik kellett a három intervallum (4-6; 3-4; 2-3.) valamelyikébe elhelyezni azokat, magyarul eldönteni, hogy az a bizonyos elem a szervezeten belül rendben működik-e, vagy kevésbé. A World Café és más kvalitatív eszközök használatának szükségessége nyert ismét bizonyítást, hiszen az eredmények közös értelmezése során olyan megállapításokra juthattunk, melyeket az AKG tanárainak hiányában nem tudtunk volna prezentálni. A kvalitatív elemek beemelése azért is volt hasznos a kutatás megbízhatóságát tekintve, mert a World Café során, az eredmények értelmezésében többször megjelent, hogy az általuk adott válaszok tulajdonképpen döntések és nem hiányterületek, így nem feltétlenül kell változtatni (lásd méréssel kapcsolatos attitűd a szervezetben). Ez rendkívül markáns megállapítás, mely a szervezeti elemzésre is hatással van. **Az eredmények végül három kategória: a) mérés, b) szakmai támogatás és c) az IKT köré szerveződtek.**

A mérés kapcsán megoszlanak a vélemények a tanári karban. Megjelenik az a szemlélet, hogy **számszerű (statisztikai) mérésekre nincs szükség, sokkal fontosabb, hogy egymásnak rendszeresen visszajelezzenek a munkáról** – akár informális keretek között is. Ez a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban is többször felmerült: nincs formális mérés, mely véleményük szerint fakadhat a személyközpontú működési elvükből is. Azonban fontosnak tartják a visszajelzéseket egymásnak, így informális visszajelző eszközökre, akár mérőeszközökre szükségük is lehetne. Egyedül az IKT-ra vonatkoztatva definiálták hiányterületként a mérések hiányát. Ez utóbbit a 14, különböző évfolyamon tanuló AKG-s diákkal készült interjúk is megerősítették: ők is érzik, hogy néhány pedagógus hiányos, fejlesztésre szoruló IKT kompetenciával bír, azonban a folyamatos fejlődést, javulást ők is megerősítették (ID3, ID8). Ennek minőségbiztosítására az intézményben jelenleg kidolgozás alatt áll egy olyan mérés, mellyel felméri a digitális iskolával kapcsolatos eddigi tapasztalatokat, melyből később tudatosabb fejlesztési tervet dolgozhatnak ki. A szakmai támogatás témája adta a legkiválóbb terepet a pedagógusoknak véleményük ütköztetésére. Ez az elem szerepel a 2013-as vezetői beszámolóban is mint korrekciós terület. A szakmai támogatások – az újonnan belépő tanárok mentorálásán kívül – inkább informális keretek között zajlanak.

Ezt nagyra értékelik, ám többször megjelent a World Café során az arra vonatkozó igény, hogy akár formálisan, nem csak visszajelzés, hanem értékelés szintjén is kapjanak információt munkájukról. Szintén a fókuszcsoportos interjúk (FBKV) kapcsán felmerült az arra vonatkozó **igény is, hogy az egyes folyamatok esetében ne csak az előkészítés, megvalósítás, hanem a visszajelzés és értékelés szakaszai is megvalósuljanak.** Ez utóbbi elem hiányként definiálható, noha az egymás közti, informális visszajelzések itt is megvalósulnak. Sőt, ezek az informális visszajelzések a diákok részéről is megvalósulnak, például az egyes IKT eszközök alkalmazásával kapcsolatos gyakorlati tanácsok, javaslatok mentén (ID3, ID8).



Az IKT a teljes szervezeti szinten újdonságnak számító elem (digitális iskola) kapcsán inkább a kétségek domináltak: félelem a lemaradástól, a kompetencia hiányától. Az eszközpark tekintetében maximálisan elégedettek, azonban ahhoz, hogy ezt megfelelően ki is tudják használni és valóban digitális iskolaként működjenek, többen jelezt k igényüket egy ez irányú, professzionális továbbképzés iránt. A Beszámoló az iskola működéséről című dokumentumok (2009; 2010; 2011; 2015; 2016) alapján tudjuk, hogy 2009-ben került bevezetésre és aktív alkalmazásra az e-napló – amit 2010-ben igazítottak az AKG rendszeréhez –, valamint a digitális tábla és a moodle. 2011-ben jelentősen nőtt az iskola technikai felszereltsége: digitális tábla, wifi, számítógépek, laptopok, projektorok, moodle fórumok. 2016-ban kerül megemlítésre, hogy érdemes lenne az e-napló használatával kapcsolatosan tájékoztatni a szülőket, vagyis a fejlődéssel kapcsolatos technikai részleteket igyekszik az iskola az összes érintettel megosztani. Tény azonban, hogy ekkor már 2 éve használatban volt a napló, de ahogy a 2010.  s 2011.  vi összefoglalóban olvasható, a bevezetés, valamint az AKG rendszeréhez való illesztés sok időbe telt. **Az innovációk kapcsán (legyen szó akár egy új szoftverről, vagy konkrét pedagógiai tartalomról) megjelenik a fókuszcsoportos interjúkban is: lassan, az AKG-re szabottan és informálisan kerülnek bevezetésre, tulajdonképpen a gyakorlati használatukkal együtt integrálódnak a szervezet mindennapjaiba.** Ha jól működik beépül, ha nem, akkor elhagyják. A 2015-és összefoglalóban explicit módon is megjelenik, hogy az eszközpark nem okoz gondot a digitális iskolára való átállás feltételrendszerében. A 2016-ban bevezetésre került digitális iskola rendszerével kapcsolatban a 2016.  vi vezetői összefoglaló jelzi az új problémákat, például a tanárok munkájának megnövekedését, technikai nehézségeket (lásd professzionális képzésre való tanári igény), a szakmai anyagok kialakítását, a szülői támogatás fontosságát. Jelenleg ez a projekt az iskola legkiemeltebb változása, melyet minden kutatásban résztvevő pedagógus támogat, hangsúlyozva annak pozitívumait is (pl. közös óravázlatok készítése).

A mentorálás és szakmai támogatás jelenlétének fokozását szinte minden szervezeti tag 100%-ra emelné, vagyis markánsan fejlesztené. A szakmai fejlődés nyomon követésére lehet, hogy lenne igény (ennek kapcsán volt a legtöbb vita és egyet nem értés a World Café keretében), de ez nem jelent meg explicit módon. A fókuszcsoporthoz interjú (FBKV) válaszaiból ide emelhetjük a „szűrővizsgálatok” bevezetésének ötletét, miszerint a szervezet ne csak probléma esetén kérjen segítséget (belülről, kívülről), hanem időről-időre vesse alá magát bizonyos „szűrővizsgálatoknak”, azaz méréseknek.

**Tulajdonképpen az, hogy az AKG tízévenként kér egy teljes körű szervezeti átvilágítást tekinthető egy efféle szűrővizsgálatnak, azonban ezen mérések gyakoriságát és formáit érdemes átgondolni.** Elég gyakori-e ez a mérés? Hogyan mérik a gyorsabban változó elemeket? Kívülről vagy belülről szervezettek legyenek a mérések?



### 3.3. Tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment

Ahhoz, hogy egy iskola hatékonyan felkészítse diákjait a folyamatosan változó, tudásalapú gazdaságban való sikeres érvényesülésre, a változáshoz való viszonyulás elsajátításának színtereként kell megjelennie, a benne dolgozó pedagógusoknak pedig a változás dinamikájában járatos szakértőknek kell lenniük (Fullan, 2008). Ez nem csak a szervezeti innováció megvalósítása szempontjából lehet fontos, hanem azt is felveti, hogy egy iskolának tanulószervezetként kell működnie, ahol elsajátítható és megtapasztalható az együttműködés kultúrája és a szervezeti tanulás folyamata (Kraiciné, 2009). **Több kutatás is bizonyította, hogy az eredményesen és hatékonyan működő oktatási intézmények tanulószervezetként működnek** (3. keretes írás).

#### **Az ausztrál Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes kutatás (LOLSO)**

A kutatás célja, hogy feltárja a szervezeti tanulás, vezetés és a tanulási eredmények közötti kapcsolatokat. A kvantitatív kutatás során 50 dél-ausztráliai és 46 tasmániai középiskolát, 3500 tanulót és 2500 pedagógust és iskolavezetőt mértek fel kérdőív segítségével (melyet egy későbbi fázisban meg is ismételtek). A kvantitatív kutatást kvalitatív elemekkel egészítették ki. A szervezeti tanulás szempontjából négy fontos tényezőt emeltek ki: bizalomra és együttműködésre épülő klíma, kezdeményezés és kockázatvállalás, közös, nyomon követett jövőkép, szakmai fejlesztés. A kutatás további hozadéka, hogy azonosította, hogy a szervezeti tanulást nagymértékben tudja támogatni a megosztott (distributive) és átalakító (transformational) vezetés, illetve, hogy a tanulói eredmények szempontjából meghatározó szerepe van a tanári munkának, így kimutatták és megerősítették, hogy a vezetésnek indirekt módon hatása van a tanulási eredményekre (Silins, Zarins és Mulford, 2002; Mulford, Silins és Leithwood, 2004).

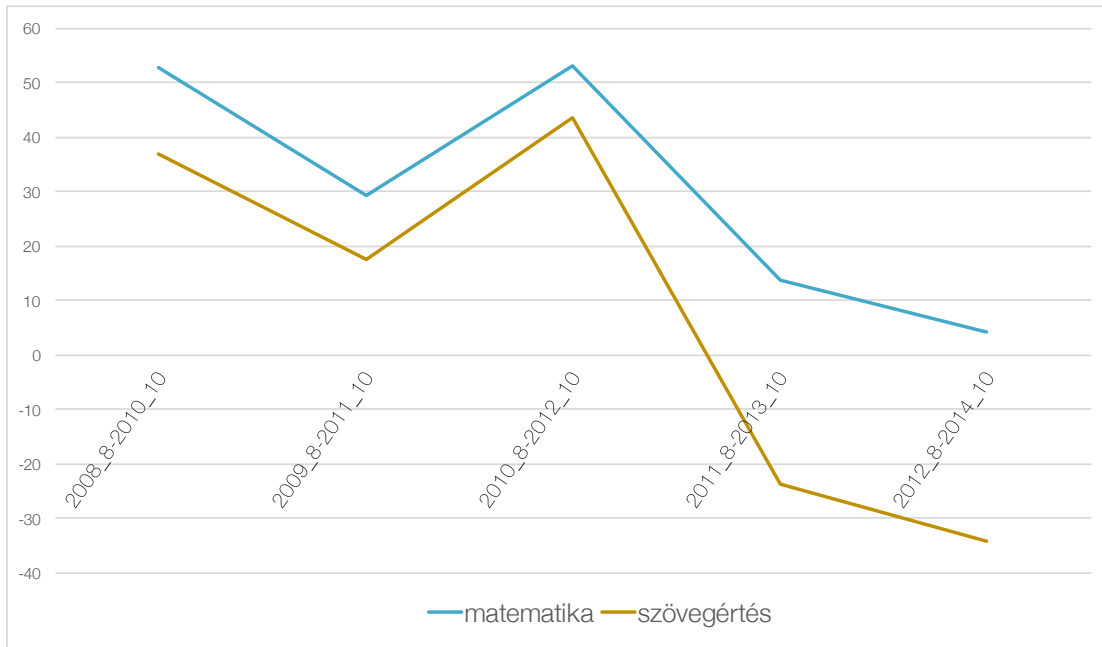
#### **A cseh Leadership in the Process of Organizational Learning in Schools kutatás (LPOLS)**

A kutatás célja a szervezeti tanulás értelmezése az iskola szervezetében. A longitudinális kutatás során a tanulószervezetté válás két útját azonosították. Az első a munkatársak folyamatos fejlesztésére koncentrál, a második a szervezeti kultúra változtatására irányul. A vizsgálat során az iskolában nem csak a pedagógusokat és a diákokat, hanem minden résztvevőt bevontak. A kutatás második szakaszában 52 általános iskolát vizsgáltak, ahol 1003 pedagógus és 117 vezető vett részt. Eredményként azonosították a szervezeti tanulás területeit az iskolában: az iskola pedagógiai programja, a tanítási módszerek kiválasztása és alkalmazása, a sajátos nevelési igényű tanulók tanítása, a tanulók kockázatot jelentő viselkedése, a tanulók tanulási eredményei, együttműködés a szülőkkel, az IKT használata, a taneszközök kiválasztása és használata, a továbbképzések tapasztalatainak felhasználása. Továbbá a szervezeti tanulást befolyásoló tényezőket is azonosították: iskolavezetés, együttműködési kultúra, közös jövőkép, anyagi és szervezeti kapacitás, külső támogatás, egyéni kapacitás (Pol, Hlousková, Lazarová, Novotny és Sedláček, 2011; Pol, Hlousková, Lazarová, Novotny és Sedláček, 2013).

3. keretes írás: A tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség kapcsolata nemzetközi kutatások tükrében

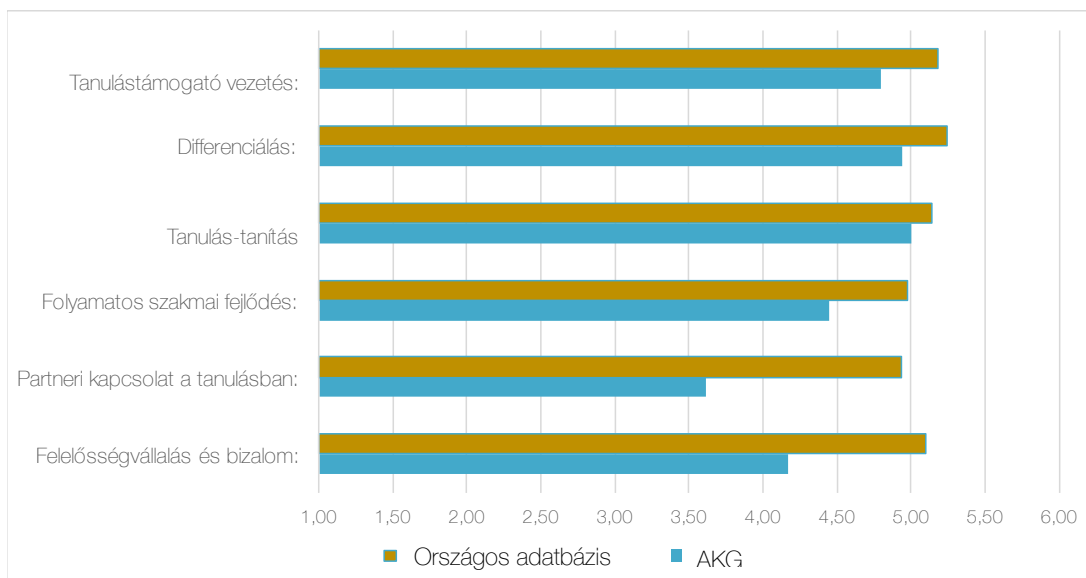
A tanulószervezet meghatározásához rengeteg forrás áll a rendelkezésünkre (Fazekas, Horváth és Baráth, 2016). Ezeket összefoglalva azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulószervezet egy adaptív, önszerveződő intézmény (Segall, 2003), mely képes a tudásmenedzsment folyamatok működtetésére (Garvin, 1993). Olyan szervezeti felépítéssel és szervezeti kultúrával rendelkezik, mely engedi és támogatja minden tagjának tanulását (Armstrong és Foley, 2003). Mindezt annak érdekében teszi a szervezet, hogy folyamatosan tanuljon, fejlődjön és alkalmazkodjon a változó környezethez (Ali, 2012). Ezek az elemek alapvetően megjelennek az AKG pedagógiai programjában is. Legfontosabb alapelvként az éppen oda járó gyerekek jelenét, sikeres jövőjét és örömét tekinti, mely a személyközpontú megközelítéssel összefonódva a folyamatos változást, alkalmazkodást vetíti előre. A pedagógiai program kimondja, hogy az iskola természetes állapota az önkorrekció, mely szintén a szervezeti tanulási folyamatok aktív működtetését jelenti. Illetve azáltal, hogy az iskola a pedagógusok iskolájaként az együttműködést is előtérbe helyezi, megjeleníti azokat a szervezeti és vezetési tényezőket, melyek nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok tanulásának támogatását is jelentik (AKG pedagógiai program, 2012).

**Ezt alátámasztják az iskola eredményei is, hiszen szinte minden téren a jobban teljesít az országos átlagnál: az Országos kompetenciaméréseken az AKG rendszeresen legalább 100-150 ponttal felülteljesít, mind matematikai eszköztudás, mind szövegértés tekintetében, mind a nyolcadik, mind a tizedik évfolyamos mérésen.** A pedagógiai hozzáadott érték szempontjából a budapesti gimnáziumok között a harmadik helyen, az országos gimnáziumi listában pedig a 27. helyen található az intézmény. Az AKG publikálta is saját honlapján Nahalka István elemzését, mely alapján a pedagógiai hozzáadott érték egy olyan mutató, ami azt mutatja meg, hogy a pedagógusok mit tudnak hozzáadni ahhoz, ami a hozzájuk kerülő tanulóknak már eleve megvan. Ez a mutató függetleníti a teljesítményt a családi háttértől, vagyis az iskola értékelése nem azon fog múlni, hogy milyen jó családi háttérrel rendelkező diákok járnak oda, hanem attól, hogy ténylegesen mit tud kezdeni ezekkel a gyerekekkel. Az AKG-ban igen magas a diákok családi háttér indexe (egy komplex mutató, mely a diákok társadalmi, gazdasági helyzetét írja le), jóval az országos átlag felett van. **Ha idői perspektívába helyezzük (19. ábra) a pedagógiai hozzáadott érték alakulását, akkor azt láthatjuk, hogy 2008 és 2014 között alapvetően csökkent ez az érték.** A 2010-2012-es mérések alapján az AKG még komoly pozitív értékekkel rendelkezett, azonban a 2011-2013-as és a 2012-2014-es mérések esetén jelentősebb a visszaesés. Bár a matematika területén még az országos átlag felett van (ahhoz közelít) a pedagógiai hozzáadott érték, szövegértés esetében már az országos átlag alá került az intézmény. Ez a jelenség nagy valószínűséggel az adott időszakban bevezetett ötévfolyamos képzés által természetesen okozott folyamat, melynek magyarázatára kitérünk az összegzésben.



19. ábra: Az AKG pedagógiai hozzáadott értékek alakulása (országos átlag = 0)

Kutatásunk empirikus részében a Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet (KÖVI) tanulószervezeti viselkedés kérdőívét használtuk, mely a felelősségvállalás és bizalom, partneri kapcsolat a tanulásban, folyamatos szakmai fejlődés, tanulás-tanítás, differenciálás és tanulástámogató vezetés dimenziókban mér (Baráth és mtsai., 2015). Az AKG és a KÖVI adatbázisában szereplő adatok (kb. 1500 pedagógus kitöltés) összehasonlítása a 20. ábrán látható.



**AKG ÁTLAG: 75%**

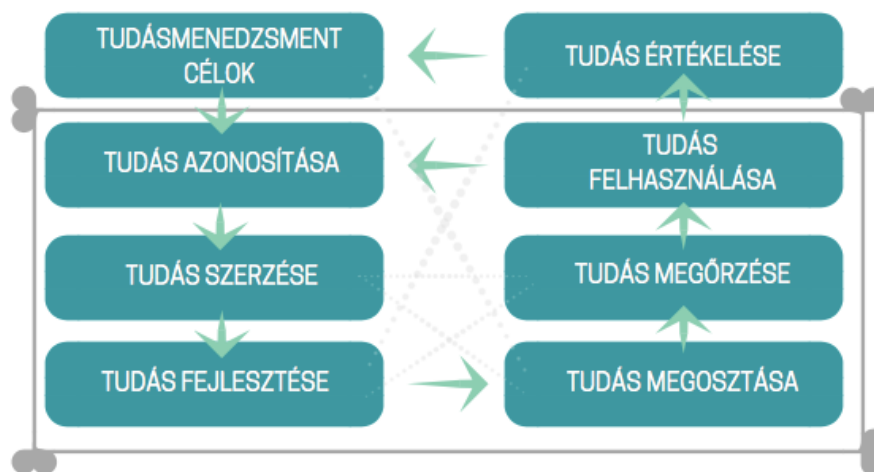
20. ábra: Az AKG és a KÖVI adatbázisában szereplő intézmények összehasonlítása a tanulószervezeti működés dimenziói mentén

Az eredmények értelmezéséhez hozzá kell tenni, hogy a kérdőív eredményeit értelmező World Café rendezvényen a pedagógusok többsége nem ismerte a tanulószervezet fogalmát. Bár a kérdések nyíltan nem utaltak erre a fogalomra, így ez az értékeket nem befolyásolta, de összességében egy fontos tapasztalat. Viszont arra rávilágított a World Café, hogy a kérdőívben szereplő állítások többször nem jól írták le azt a specifikus rendszert, melyben az AKG működik, így sokszor nehéz volt ezek értékelése. Ebből kifolyólag a fenti eredményeket fenntartással érdemes kezelni, de jelzésértékkel mindenképpen fontos figyelembe vennünk, főleg a további interjúk és dokumentumelemzések tükrében.

Az AKG eredményei nem maradnak el jelentős mértékben a KÖVI adatbázisában szereplő, válogatott (kompetenciamérési és egyéb teljesítménymutatók segítségével képzett komplex eredményességi indikátor alapján) intézmények eredményeitől. **Csupán a szervezeti tengely esetén (partneri kapcsolat a tanulásban, felelősségvállalás és bizalom) látszik lemaradás.** Ezek a területek érintik a tanítási órákon az egyénre szabott feladatok megjelenését, a személyre szabottságot, a diákok beleszólását az iskola működésébe, a tanítási módszerekbe és az eszközökbe, valamint a vezetői tájékozódást a továbbképzéseken elsajátított elemek iránt. A másik oldalról viszont az AKG erőssége, hogy biztonságos környezetet nyújt a tanulók számára, partneri viszonyt biztosít a munkatársak számára, illetve erős pedagógiai autonómia jellemzi.

Az eredmények további értelmezésekor érdemes a partneri kapcsolatot két részre osztanunk. Egyrészt partneri kapcsolat lehet a munkatársak között, illetve a pedagógusok és a diákok között. **Az előbbit tekintve úgy látszik, hogy a szervezet bizonyos tekintetben tényleg tud a pedagógusok iskolája is lenni.** Az, hogy a pedagógusok megfogalmazták a World Cafén, hogy „egyedül ritkán jelenik meg az ember a szervezetben” előrevetíti az AKG sajátos működését, ami strukturális szempontból kedvez a munkatársak együttműködésének, az együttműködésre épülő tanulásnak, belső tudásmegosztásnak. Ezek a strukturális jellemzők, melyek a tanulószervezeti definícióban is megjelennek (pl. különböző horizontális és vertikális együttműködési formák) alapvetően lehetőségként adódnak a szervezet számára, kihasználtságuk már több tényező függvénye. Ezt támasztja alá az is, hogy az interjúk során erősen hangsúlyozásra kerültek az informális folyamatok, a formalizálódástól való tartózkodás: „Ha az AKG működését nézzük, akkor a formalizálástól továbbra is ódzkodunk és megpróbáljuk azokat az utakat járni, amiket eddig is jártunk” (FBKV). Ez alapvetően egy reaktív viselkedés, mely ellentétben áll a tanulószervezetről feltételezett proaktív viselkedéssel: „... ez egy fordított logika. Van egy helyzet és arra reagálunk” (FBKV).

A tanulószervezeti viselkedés elemzésének egyik fő fókusza a tudásmenedzsment folyamatok (Probst, Raub és Romhardt, 2000) működtetése. Ezt a folyamatot a 21. ábra foglalja össze. A folyamat alapvető építőköveivel, ha csak érintőlegesen is, de mindegyikkel foglalkozunk az alábbi elemzésben, különösen kiemelve a tudásszerzés, a tudásmegosztás, a tudásmegőrzés és a tudásértékelés területeit.



21. ábra: A tudásmenedzsment folyamat építőkövei (Probst, Raub és Romhardt, 2000 alapján)

**A belső tudásmegosztás jól működik a szervezetben, a bizalom nem gátolja ezt a folyamatot.** Ennek egy jó gyakorlata a szervezetben működő mentorálás. Azonban úgy látszik, hogy **a külső forrásból érkező tudással szemben a szervezet nagyon kritikus, megkérdőjelezi a külső továbbképzések hatékonyságát, elsősorban az AKG-specifikus jelleg hiányára hivatkozva.** A szervezet a külső tudás helyett inkább maga fejleszti ki, illetve fejleszti tovább saját megoldásait, kifejezetten a felmerülő problémákra reagálva. („... lehetne, de azt gondoljuk, hogy nekünk az nem kell, mert annyira tudunk mindent” - FBKV). Meg is fogalmazódik ezzel kapcsolatban a belső kritika: „de azért picit beképzelték vagyunk” (FBKV). A szervezetben nagyon erős annak a kultúrája, hogy rendszeresen leülnek egymással a pedagógusok és átbeszélik a tapasztalatokat, problémákat, melyek aktuálisan felmerültek. Ez a fórum egy erőteljes, informális, lassú befolyásolási eszköz, mellyel a szervezet változásokat tud elérni, demokratikus módon a működésében. „A szervezetnek egy nagyon fontos pozitív vagy negatív tulajdonsága, hogy nagyon sok ilyen ügyet, problémát végigtárgyalunk, szinte végtelenszer és idővel, lassan épülnek be az iskolába a korrekációs elemek” (FBKV). Az sem jelenthető ki egyértelműen, hogy nincs külső tudásátvétel, hiszen a szervezet maga is azonosítja, hogy például az epochális rendszert a Waldorftól vették át; beszámoltak a kollégák a cambridgei szakmai látogatás tapasztalatairól stb. A külső és belső tudásmegosztáson túl érdemes azt is megnéznünk, hogy a szervezet hogyan gazdálkodik általában azzal a rendkívüli erőforrással (tudás), ami a rendelkezésére áll. Ennek egyik eleme, hogy milyen adatokat és hogyan gyűjt magáról a szervezet, majd ezeket mire használja fel. Erről egy későbbi részben lesz szó. Egy másik fontos dimenziója, hogy mennyire figyel arra a szervezet, hogy a megszerzett tudást beépítse a „szervezeti memóriába”, hogy az aztán később is hozzáférhető legyen, így hatékonyabbá téve a működést, lerövidítve adott esetben a problémamegoldási folyamatokat. Ennek egyik formája az évenkénti rendszeresen megjelenő Beszámoló az iskola működéséről. Ezekben a dokumentumokban, melyek nyilvánosan elérhetőek az iskola honlapján<sup>4</sup>, az iskola éves működéséről számol be a

<sup>4</sup> Lásd itt: <http://www.akg.hu/tajekoztato-levelek/>

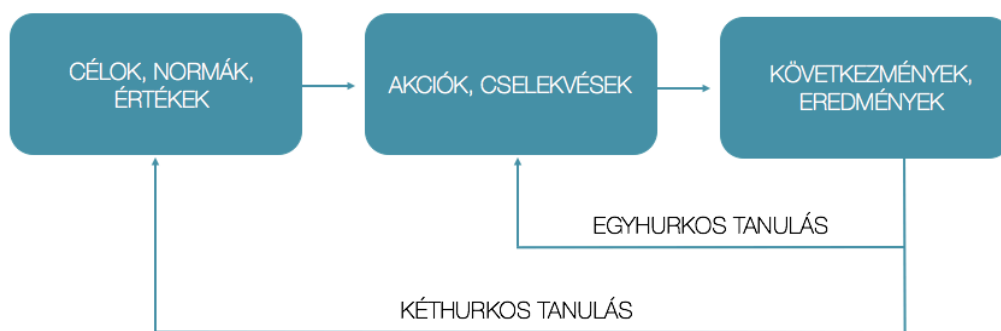
pedagógiai vezető, elsősorban a szülők számára, bátorítva őket arra, hogy ezekre reagáljanak ők maguk is, ami egy erőteljes szervezeti nyitottságot jelez. Ezekben a dokumentumokban, a szervezet informális, problémákra reagáló működéséből fakadóan mindig az aktuálisan érdekes témák jelennek meg és kevés az éves beszámolókon átívelő, koherensen gyűjtött információ. A tudásmenedzsment szempontjából kívánatos lenne, hogyha az erre a műfajra fordított energiákat racionálisabban használná fel a szervezet. Néhány közösen megállapított cél és az évek során folyamatosan, szisztematikusan gyűjtött adat támogathatná azt, hogy a szervezet valódi szakmai tanulóközösségként működjön, melynek jellemzői az eredményorientált szemlélet, a mérhető célok kitűzése és az együttműködés kultúrája (Horváth, Kovács és Simon, 2015). Ez utóbbi elem jól megvalósul az AKG-ban, viszont az eredményorientált szemlélet megvalósulásában például nézetkülönbség figyelhető meg az önmagukat vezető beosztásúnak tartott munkatársak és a nem vezető munkatársak között, melyre a vezetéssel kapcsolatos rész is utal.

A tudás megtartása - ahogyan a kisiskolai vezetők megfogalmazzák magukról, ezen a területen *“rendetlenek vagyunk”*. **Nem jellemző a szervezetre, hogy törekedne a jó gyakorlatok, rutinok, projektek, feladatok szervezésének, tapasztalatainak leírására.** Bár megjelenik a tapasztalatok összefoglalása, az érintettektől való visszajelzések informális begyűjtése (*“... az a fontos, hogy legyen, hogy az jól működjön, hogy sikeres legyen. A gyerekekkel meg is beszéljük, hogy jó lett, a szülőkkel is megbeszéljük. De azt, hogy valaki ezután leüljön, és ezt összerakja, és elküldje, ezt nem csináljuk”* - FBKV). A szervezeti működés hatékonyságához hosszútávon hozzájárul az ilyen jellegű tudáselemek rögzítése. Bár a mentorálás, vagy a *“levél az utódomnak”* rendszer ennek hiányát enyhítheti, de végső soron nem pótolhatja. A szervezet tagjai érzékelik is az ebből fakadó nehézségeket: *“Minden évben csinálják a hetedikes büfét, nem tudtam szerezni senkitől egy bevásárlólistát”*; *“Hány szeletes tortát kell rendelni a születésnapra, minden évben meg kell a számolást ejtenie az éppen aktuális felelősnek. Szalagavató ugyanez, hány meghívó kell, vagy a mikulászacskók”* (FBKV). Bár ezek a problémák triviálisnak tűnnek, a mindennapi működés szempontjából mégsem azok, frusztrációt okozhatnak és feleslegesen meghosszabbítják a folyamatokat. Pedig a szervezet tagjai éppen azzal érvelnek az ilyen jellegű információk elmentése ellen, hogy *“a programok felfokozott hangulatban és tempóban telnek, az a nap legyen meg és az a lista legyen meg...”* (FBKV).

A tudásmenedzsment folyamatok egy másik eleme a külső és belső tudás gyűjtésén és felhasználásán kívül a tudás értékelése. Erre nyújthat remek lehetőséget például a **hospitálás, ami az interjúalanyok véleménye alapján azonban „nem AKG-s műfaj”**. Ezen a ponton viszont **sérül a tanulószervezeti viselkedés egyik alapvető folyamata, a kritikus, önfejlesztő magatartás, melynek fő forrása a saját munka ön-, illetve társértékelése.** Ez az ellentmondás pont az előzőekben megfogalmazottak következménye. Mivel az egyén ritkán jelenik meg egyedül a szervezetben, ezért ritka a visszajelzés az egyéni munkára, ami az egymástól való tanulás gátjaként jelenhet meg. Továbbá az is tapasztalható, hogy a pedagógusok nagyon sok mindent csinálnak és

ennek van is egy technológiája: „a dolgoknak legyen előkészülete, eleje, közepe, vége, visszajelzés, korrekció. Azonban ebből a vége el szokott maradni.” (FBKV). A külső és belső tudásmegosztás, illetve a tudás értékelésének folyamatai árnyaltabban láttatják a kollégákra vonatkozó partneri kapcsolat dimenziót a kérdőíves felmérésből.

A korrekciós tevékenység kapcsán érdemes tágabb értelemben is néznünk a visszajelzési rendszert. Így azt tapasztalhatjuk, hogy a szervezet informális működési sajátossága jelenik meg ezen a területen is. „Nehéz helyzetben vagyunk, amikor azt kérdezitek, hogy értékeljük az értékelést, mert nem tudjuk hogyan megfogni. Hogyan értékeljük az intézményt informálisan a jobb kérdés” (FBKV). Egy tanulószervezetként működő iskola folyamatosan információt gyűjt saját működésének fontos területeiről. Ez az AKG-ban is megvalósul, hiszen például már több éve működik egy tanár és patrónus értékelő rendszer, melyet minden évben kitöltenek a diákok és ezek eredményeit a honlapon is nyilvánossá teszik, idősorosan<sup>5</sup>. Emellett figyelmet fordít az érintettek elégedettségének mérésére is, mint fontos dimenzióra, továbbá a köznevelési intézmények esetében megszokott teljesítménymutatókat is (kompetenciamérés eredményei, érettségi eredmények, nyelvvizsga eredmények, továbbtanulási mutatók, beiskolázási mutatók) gyűjti. Minden értékelésnél kérdésként merül fel azonban a használt mérőeszköznek az érvényessége (valóban azt mérem-e, amit mérni akarok), megbízhatósága (ha megismételném ugyanolyan körülmények között az értékelést, akkor hasonló eredményt kapok-e) és objektivitása. Ez az iskola tényekre alapozott működésének egyik megerősítője, ami egy tudatos működést feltételez az informális működés mellett. Veszélyként jelenhet meg, ha a szervezet nem aknázza ki az ezekből az információkból származó lehetőségeket és csak az egyhurkos tanulásra fókuszál a kéthurkos tanulás helyett (22. ábra).



22. ábra: Egyhurkos és kéthurkos tanulás (Argyris és Schön, 1978 alapján)

Az egyhurkos tanulás a reaktív tanulás, amely egy nagyon fontos eleme a szervezeti tanulás folyamatának. Azonban egy tanulószervezetnek képesnek kell lennie a kéthurkos tanulásra is, amely képes felülvizsgálni korábbi akcióit, cselekvéseit, illetve az azt vezérlő célokat, normákat, értékeket. Ez a tanulási forma tud az innováció, a megújulás és az alkalmazkodás forrása lenni. Amíg a szervezetben az

<sup>5</sup> Lásd itt: <http://www.akg.hu/tanarertekeles/>

az elterjedt nézet, hogy „nehogy már én értékeljem a másik munkáját, vagy beleszóljak” (FBKV), addig ennek megvalósítása akadályokba ütközik, hiszen pont a partneri viszonyt, a nyitottságot kérdőjelezi meg, amely a tanulószervezeti viselkedés kérdőív alapján alacsonyabb értéket kapott.

Az elméleti bevezetőben tárgyalt kritikai megközelítés a tanulószervezeti működésből fakadó konformitás és kontroll mechanizmusait emeli ki. Mindkét esetben tipikus tünet szokott lenni a munkatársak túlterheltsége és egyfajta szervezeti vakság (pl. mit és hogyan mérünk), „önteltség” jelenik meg. Ezeket a tüneteket természetesen más jelenségek is okozhatják (pl. a pedagógiai munka környezete és sajátossága), de a fenti összefüggésrendszerben inkább arra engednek következtetni, hogy a tanulószervezet logikájából a működést meghatározó előfeltevések, értékek, célok kritikus felülvizsgálata hiányzik. Egyrészt a munkatársak közötti konstruktív, tanulást szolgáló értékelés, másrészt a külső tudás behozatala, harmadrészt a tudásmenedzsment folyamatok formalizáltsága kapcsán. Illetve a felelősségvállalás és bizalom kérdésköre is előtérbe kerül ezáltal, ha a szervezet nem vállal felelősséget a munkatársaiért, vagyis nem oldja fel őket az alól az érzékelt közösségi nyomás alól, amely megakadályozza a kéthurkos tanulás működtetését, a vezérlő elvek, célok, értékek felülvizsgálatának lehetőségét tekintve. A felelősségvállalás szétszóródása jellemző inkább, mely következhet az iskola sajátos önigazgató jellemzőjéből. „...*aztán mire fölnézett a testület áttolta a döntések egy részét a PT-re, tehát egyszerre lett döntéshozó testület a nevelőtestület meg már a PT is, azzal együtt, hogy a PT bizonyos kérdésekben döntés-előkészítő is. És aztán jött a következő nyomás, hogy tolt a PT, hogy döntéseket el ti: hát erről beszéltek minden nap, ti tudjátok*” (IPT2).

Ezzel kapcsolatosan elmondható, hogy egy bizonyos szervezeti érettség, szervezeti komplexitás elérése után már nem tud ugyanolyan hatékonyan és eredményesen működni a szervezet az erőforrások (pl. idő) tekintetében, és hosszú távon nem fenntartható az informális működés erősítése, hiszen az átláthatatlanná teszi a működését, és elpazarolja a felgyülemlett szervezeti tudást (pl. szervezeti rutinok tekintetében). „*Lehet látni, hogy ahogy a hatékonynak gondolt rendszerekben van egy bizonyos szint, amikor a döntéseket már nem osztják meg mindenkivel, hanem centralizálódik, a sulis is elindult, az AKG is elindul efelé*” (IPT2).



### 3.4. Az öngazgató iskola megosztott vezetése

Az AKG pedagógiai programjában szakmai döntési rendszerét „hierarchiamentes”-ként definiálja. Sajátos döntéshozó rendszerük központi szervének az öngazgató nevelőtestületet tekintik (AKG pedagógiai program, 2012), mely mellett megjelennek a klasszikus értelemben vett vezetői szerepek is, azonban ezek is AKG-specifikusra szabva, így igazgató helyett pedagógiai vezető, mellette pedig ügyvezető és képzési vezető tölti be a helyettesek funkcióját (AKG pedagógiai program, 2012). A megosztott vezetés modelljéhez (Ogawa és Bossert, 1995; Spillane, 2005; Spillane és Diamond, 2007) jól illeszkedve **a szervezet képes volt a vezetői szerepek sokrétű megjelenési formáját létrehozni** annak érdekében, hogy minél többen vonódjanak be az iskola mindennapjait, rövid és hosszú távú stratégiai terveit érintő döntések meghozatalába.

A kutatás kvantitatív szakaszában a Versengő Értékek Modellt (Competing Values Framework – a továbbiakban: CVF) felhasználva kívántunk képet kapni az AKG egyedi irányítási rendszeréről. A kérdőív kitöltése során szándékosan nem határoztuk meg, hogy kit, mit tekintünk vezetőnek, vezetésnek, így a kitöltők maguk dönthették el, hogy egy személyre, személyekre vagy akár az öngazgató nevelőtestületre vonatkoztatják a kérdéseket. A World Cafén a kérdőív adatait közösen értelmeztük a pedagógusokkal, amely személyes megbeszélés sok helyen segítette a megértést, rávilágított erősségekre és megjelenített hiányosságokat. A World Café tapasztalatai alapján elmondható, hogy a kérdőív kitöltése során voltak, akik az öngazgató nevelőtestületet, voltak, akik a Pedagógiai Tanácsot és voltak, akik a pedagógiai vezetőt tekintették az iskola vezetésének, vezetőjének. Ugyanezen értelmezési eltérés a World Café egyes csoportjaira is jellemző volt, amely megbeszélés során a részt vevők kifejezték aggályukat a kérdőív megbízhatósága iránt, tekintettel a fentebb már jelzett eltérő értelmezési lehetőségekre. Mindez valóban torzíthatja az adatokat, így óvatosan kell kezelnünk őket. Azonban a kutatás kvalitatív részeivel együttesen értelmezve, mégis rávilágít az AKG sajátos intézményirányítási rendszerének főbb jellemzőire, melyben a megosztott vezetés kulcsszerepet játszik.

A CVF alapján, mely két fő dimenzió mentén írja le a szervezetek hatékonysági kritériumait, beszélhetünk a szervezeti orientáció dimenzióról (befelé-kifelé irányultság, mikro-makro folyamatok, a szervezeten belüli egyének, illetve a szervezet egészének jóléte) és a szervezetnek a változáshoz való viszonyáról (a belső szerveződés jellegzetességei az ellenőrzésre épülő strukturáltságtól a rugalmasságig). Ennek értelmében 4 modell vázolható fel a szervezetek működésének, belső folyamatainak leírásáról (lásd: 23/a ábra - Baráth, 1997) - részletesebben lásd a kutatómódszertan fejezetben.

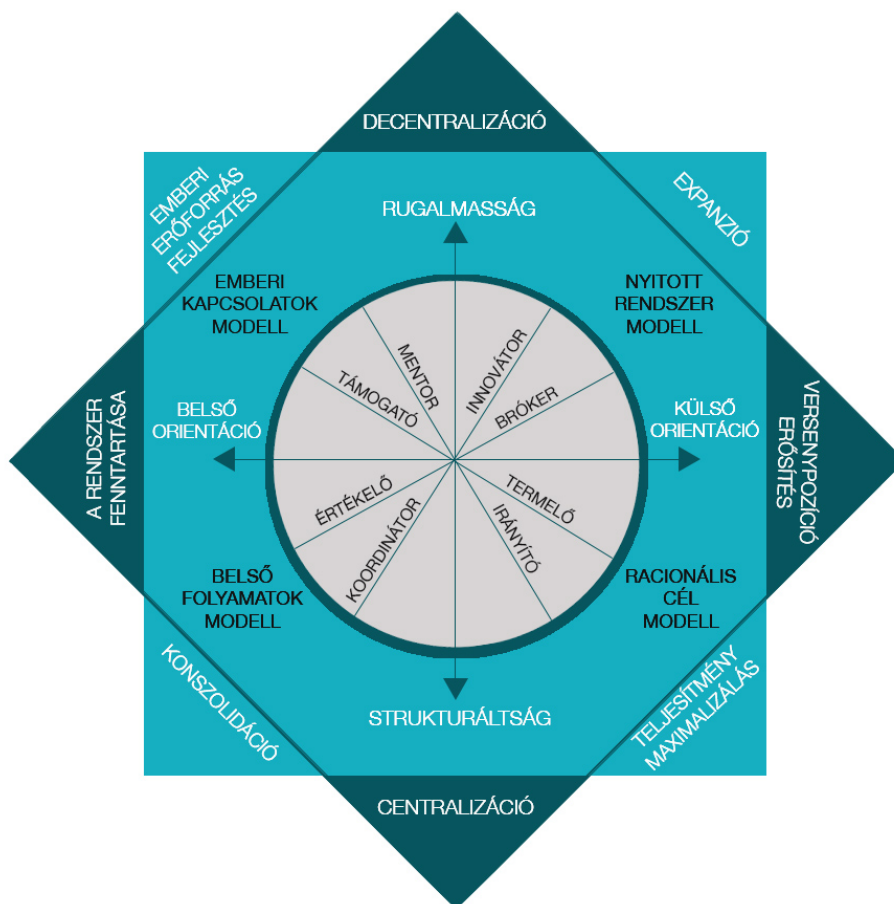
Esetünkben (lásd a 23/a és 23/b ábrákon) a Nyitott rendszer modellel írható le leginkább a szervezet, melyben a hatékonyságértelmezés elsősorban a források megszerzését, a külső

támogatást és a növekedést jelenti, melyhez rugalmasság és erős cselekvőképesség társul.

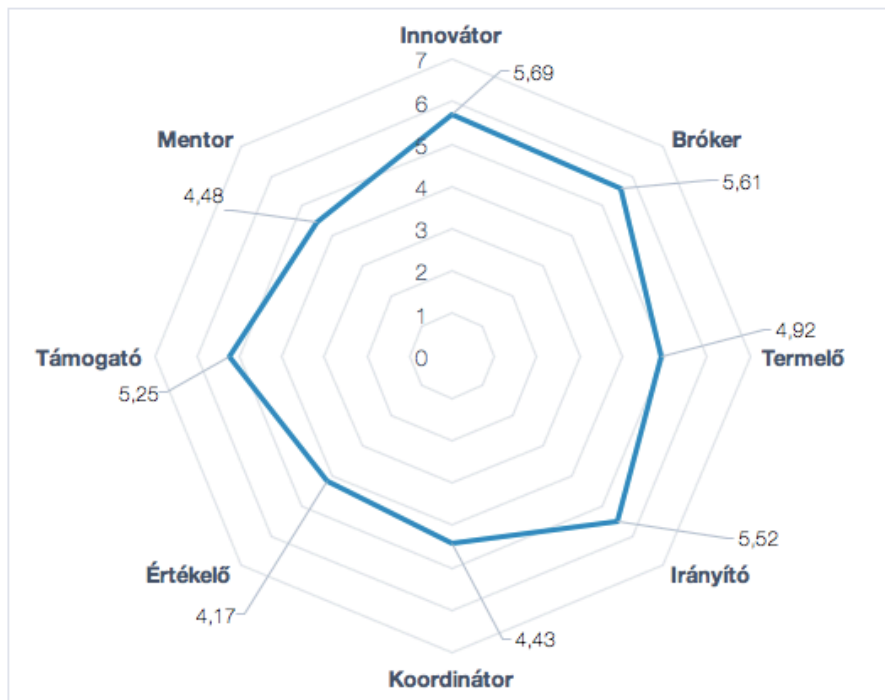
Ily módon az Innovátor vezetői szerep a legdominánsabb, vagyis az együttélés a változással, a kreatív gondolkodás, a változások elősegítése. Az AKG mint alapítványi iskola, fennmaradásának feltétele a működéshez és folyamatos fejlesztéshez szükséges források előteremtése, így nem meglepő, hogy a modellnek ezen eleme jelent meg dominánsként. Ezzel szoros összefüggésben a folyamatos megújulásra törekvés, innoválás a szervezet fennmaradásának alapfeltételei.

A modell másik vezetői szerepe a Bróker, mely központi elemei a befolyás, a hatalom kiépítése és fenntartása, a megállapodás és meggyőződés kommunikálása, az elképzelések, törekvések bemutatása. Mindez adódhat egyrészt a szervezet kifelé irányultságából, másrészt a szervezet sajátos irányítási rendszeréből, melyben egy folyamatosan változó, dinamikus viszony jelenik meg a „klasszikus” és AKG-specifikus vezetői szerepek között. Ahogy az interjúk során világossá vált a szervezet „klasszikus” értelemben vett vezetői állandóan küzdenek a centralizációval szemben, holott időről-időre megjelenik az öngazgató nevelőtestületben az igény, hogy bizonyos kérdésekben átruházza felelősségi és döntéshozói jogkörét egy szűkebb körre, hiszen nem csak, hogy nagy felelősség, de rengeteg idő és energia is minden információt megsűrni a döntések meghozatala előtt.

Ily módon egy **folyamatosan változó és dinamikus viszony áll fenn az öngazgató nevelőtestület és a PT között.**



23/a ábra: A Versengő Értékek Modell jellemzői (Quinn és Rohrbaugh, 1983 alapján)



23/b ábra: Az AKG eredményei a Versengő Értékek Modellben

A Nyitott rendszer modellel szemben helyezkedik el a Belső folyamatok modellje, amely a legkisebb arányban jelent meg a 4 modell közül. A modellben meghatározó szerep jut a stabilitásnak és az ellenőrzésnek, értékelésnek, melyhez a szervezett információs rendszer és kommunikáció szolgál eszközként. Az Értékelő és Koordinátor szerepek kapták tehát a legalacsonyabb értéket, ami azt jelzi számunkra, hogy **az ellenőrző, nyomonkövető, szabályozottságot betartó funkciók kevésbé erősek.**

Az informális úton zajló és problémához kötött megoldások megtalálása a szervezet működésének minden szegmensét áthatja, amelyre a szervezet maga „nem hibaként, hanem természetes állapotként” (FBKV) tekint. Az öngazgató nevelőtestület és a PT közötti dinamikus viszonyban úgy látszik, mintha ezek a szerepek elvesznének. Ennek következménye, hogy „a személyes értékelés hiánya egy valós, régóta visszatérő probléma” a szervezetben – emelte ki egy pedagógus a World Café során. A PT nem szeretné felvállalni ezt a funkciót, hiszen ezzel a formális, hierarchikus vezetői szerepet erősítené meg, míg az öngazgató nevelőtestület tagjai egymás munkájának megítélésétől elzárkóznak, ahogy ezt a World Café során ki is fejezték.

Az figyelhető meg tehát, hogy **amíg a kollektív teljesítmény értékelésével elégedett a szervezet, megfelelőnek és elégségesnek tartja azt, addig megjelenik az egyéni teljesítmények értékelésére szolgáló rendszer működtetésének igénye azzal együtt, hogy a pedagógusok nem szeretnék egymás munkáját megítélni.** Emiatt nem tudják elképzelni, hogy az öngazgató nevelőtestület vegye fel ezt a szerepkört.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés során viszont a kisiskolai vezetők hangsúlyozták, kisiskolákon belül adnak visszajelzést egymás munkájára, viszont ez is informális módon, leginkább problémához kötötten jelenik meg: „*csibén állandóan beszélünk arról, hogy mi hogy van az órán és ha gond van, visszatérő probléma, akkor a patrónusok [megbeszélnek egymás között]*” (FBKV).

Ahogy más vizsgált témakörök mentén is előkerült, **a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését formális keretek között is támogató, egyénre szabott értékelési, visszajelző rendszert a szervezet nem működtet.** Ennek hiányát jelzi a vezetői szerepek közül a Mentor szerep megjelenésének alacsonyabb aránya is, mely éppen a fent említett személyes visszajelzésnek, az egyéni szükségletekre és igényekre való odafigyelésnek a leképeződése. Az intézmény maga is érzékeli ezt a hiányt, évek óta visszatérő, megoldatlan kérdésként tekint a pedagógusok támogatási, értékelési rendszerére. Az idei évtől kezdve ezért visszaállította a tantestületi titkár funkciót, mely pontosan ennek az igénynek a felerősödésére reagál azzal, hogy a kollégák “lelki életével” való foglalkozás egyik kiemelt feladata. Ha a kérdőív egyes állításait vizsgáljuk (24. ábra), jól kirajzolódnak a fentebb említettek.

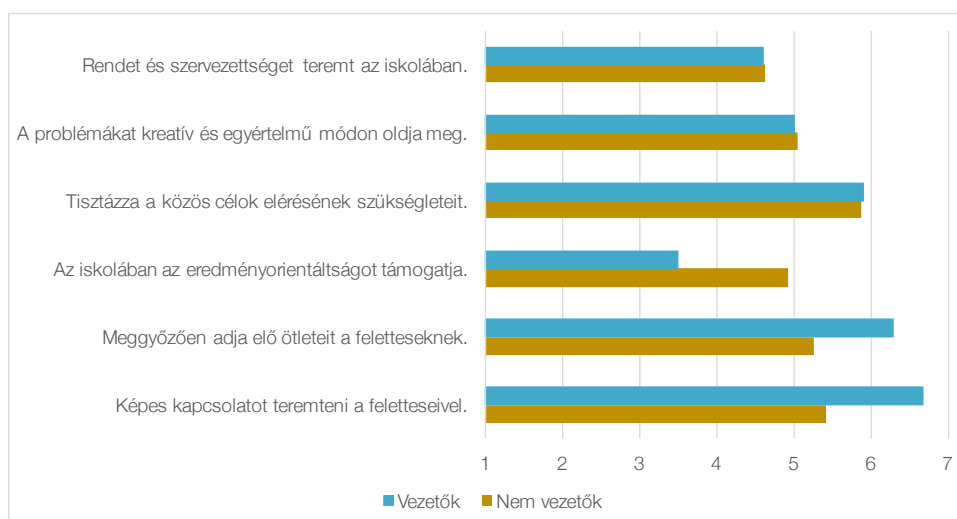


24. ábra: A legmagasabb és legalacsonyabb értéket kapott állítások a vezetésről

**A válaszok közül a legmagasabb értéket a csoportos döntéshozás bátorítása kapta,** mely valóban az intézmény működésének alapköve. Hasonlóan magas értéket ért el az új eljárások és elképzelések kipróbálására irányuló vezetési magatartás, valamint a különbségek nyílt kifejezésének támogatása, amely a csoportos döntéshozás alapjául szolgáló konstruktív vitát jelenti ebben az esetben.

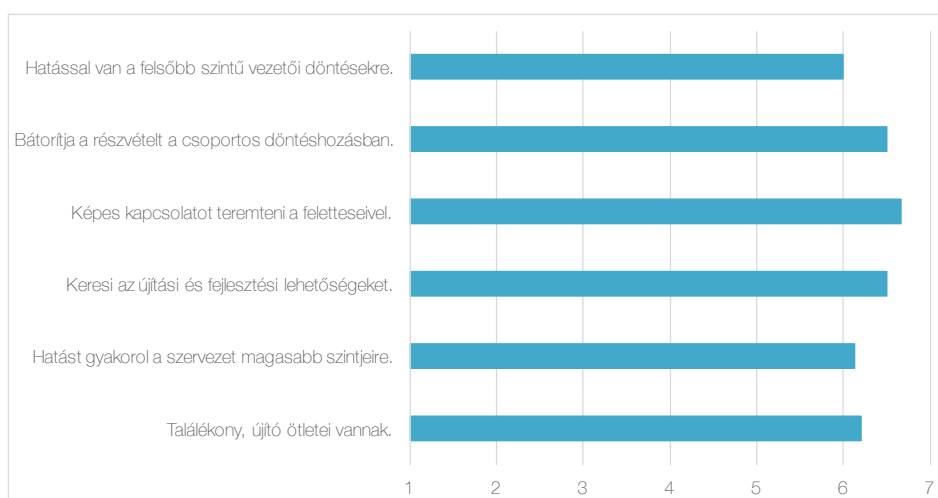
Ha megvizsgáljuk a legalacsonyabb értéket kapott állításokat, akkor ott az ellenőrzésre, szabályok betartására irányuló vezetési magatartást találjuk, mely magyarázható a szervezeti

működés autonómiára épülő elveivel. A kérdőív kitöltői közül tízen nyilatkoztak úgy, hogy vezetői pozíciót töltenek be, így érdekesnek tartottuk összehasonlítani a válaszokat a vezetők és nem vezetők viszonylatában (25. ábra). Összességében elmondható, hogy a vezető szerepet is betöltő kitöltők általánosan magasabbra értékelték az egyes állításokat. Ugyanilyen tendencia figyelhető meg az egyes állításokra adott válaszok eltéréseiben is. A vezető szerepet is betöltő pedagógusok válaszai kevésbé szórtak az egyes állítások mentén. A legnagyobb és legkisebb eltérést mutató állításokat az alábbi diagramban foglaltuk össze.



25. ábra: A vezetői pozíciót betöltők legmagasabb értékeket kapott válaszai

Addig, amíg a vezetői szerepet be nem töltő pedagógusok a legnagyobb értéket az újítási és fejlesztési lehetőségek keresésére adták (6,00), addig a vezető szerepet is betöltő pedagógusok több állítás tekintetében is jelöltek 6 fölötti értéket, melyek döntően a Bróker és Innovátor szerepekhez kötődnek, ezzel is erősítve a Nyitott rendszer modell jelenlétét (26. ábra).



26. ábra: A vezetői pozíciót betöltők és be nem töltők válaszai közül a legkisebb és legnagyobb eltérést mutató állítások

Annak érdekében, hogy a fenti adatok mögötti működési struktúrát jobban megérthessük a World Café során először a pedagógusokat arra kértük – a CVF rövid ismertetése után – hogy tippeljék meg, mely vezetői szerepekben a legerősebbek és melyekben a leggyengébbek az AKG-ban. A résztvevő csoportok mind az Innovátor szerep erős jelenlétét, mind az Értékelő szerep hiányát jól érzékelték/azonosították. A beszélgetés további részében a Nyitott rendszer modell és Belső folyamatok modell mentén gondolkodtak tovább a résztvevők, hogy megpróbálják feltárni az eredmények mögötti okokat, vagyis önmaguk számára is értelmezzék saját irányítási rendszerük főbb jellemzőit.

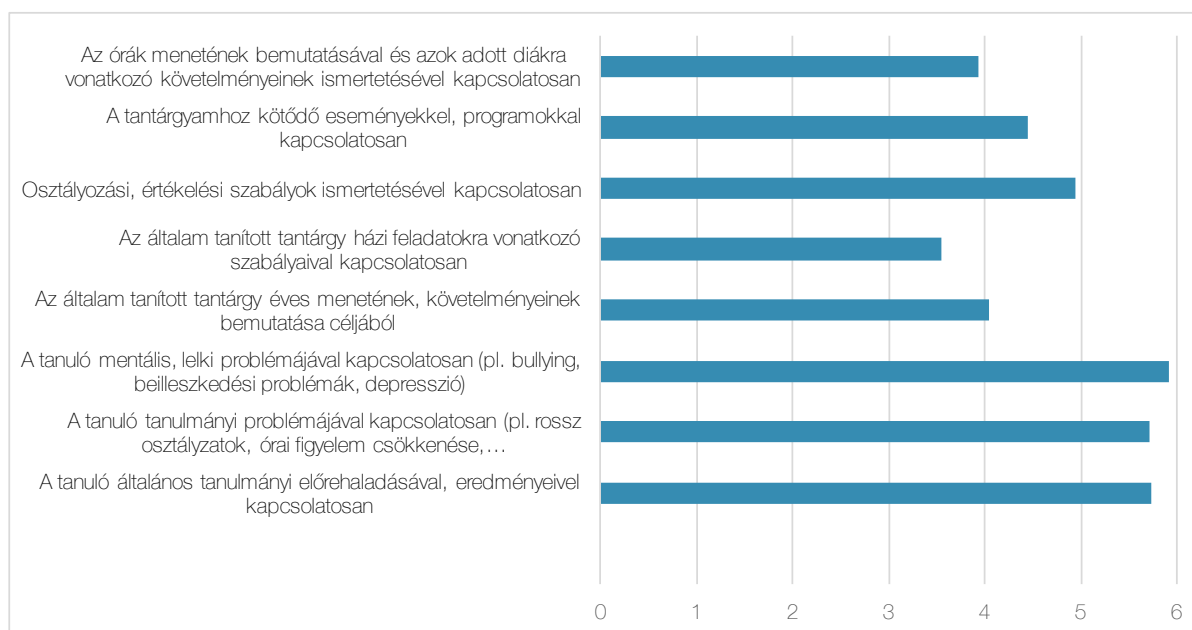
Markáns kérdésként bukkant fel a fentebb már ismertetett, kollektív és egyéni teljesítmények értékelése, illetve ezen értékelési funkciók formalizálása a szervezetben, amellyel együtt járna az értékelési funkciók felelősségi kör(ök)ben való explicit megjelenése is. Azonosíthatóvá váltak a vizsgálatok során a Spillane (2005) által „hozzáadott vezetőnek” (leader plus) nevezett dinamikus viszony előnyei mellett a korlátai is. Vagyis amíg a vezetésbe bevont személyek a kollektív teljesítmény értékelését könnyedén felvállalják, a szervezetet érintő kérdésekben alapos vitát folytatnak egymással, addig az egyéni teljesítmény értékelésétől elzárkóznak. Hiába a bizalom a felek között, a jól operáló dinamikus viszony szituációról szituációra a vezető és partner kapcsolatban, az egyén munkájának megítélése olyan „ingoványos” talaj, amely könnyedén konfliktusokhoz vezethet és személyeskedésbe csaphat át. A szervezet tagjai ezért ugyan saját bőrükön érzékelik a folyamatos, támogató visszajelzések hiányát, mely szakmai fejlődésük kiindulópontja is lehetne, mégis elfogadják mindezt, és a szervezet „természetes állapotaként” hivatkoznak rá.

Látnunk kell azonban, hogy az 1-7-ig terjedő skálán a vezetői szerepek 4,17 és 5,56 között mozognak, vagyis minden vezetői szerep bizonyos funkcióiban, formális vagy informális módon, de jelen van a szervezetben. **A szervezeti működés tehát stabilnak mondható, mely jól alkalmazkodik a felbukkanó kihívásokhoz.** Ennek ellenére mégis tudunk azonosítani néhány olyan beavatkozási pontot, amely tovább növelhetné a szervezeti működés hatékonyságát.

### 3.5. Kommunikáció, kapcsolatok és marketing

A 'Kommunikáció, kapcsolatok, marketing' témakörben az AKG külső és belső kommunikációját, a partnerekkel való kapcsolatot, továbbá az intézmény marketingtevékenységét, specializáltan annak beiskolázási folyamatát vizsgáltuk. Ennek eredményei az intézmény pedagógusai által kitöltött kvantitatív kérdőív válaszainak statisztikai elemzésén, a velük folytatott kvalitatív egység (World Café) során nyert információkból, a Pedagógiai Tanács képzési vezetőjével, Hantos Istvánnal készült interjú, továbbá a különböző évfolyamokra járó, tizennégy tanulóval készített interjú válaszain alapulnak.

Az AKG-ban folyó kommunikáció több szempontból is különlegesnek tekinthető. Egyrészt azért, mert annak szereplői nemcsak a tanulók és a pedagógusok: a szülők is aktív, mindennapos részét képezik az iskola életének. Továbbá azért, mert a kommunikáció témája – az átlagos iskoláktól eltérően – nem tanulmányi eredmény vagy/és probléma-fókuszú, sokkal inkább a tanulók mentálhigiénés állapotával és az ebből következő pozitív/negatív változásokkal kapcsolatos (27. ábra).



27. ábra: A megkérdezett pedagógusok véleménye a szülők iskolával és tanulóval kapcsolatos információigényéről

Mindez ellentmond korábbi, hazai kutatásoknak (Lannert és Szekszárdi, 2015; Miskey, 2013), melyek a szülők gyermekeikkel kapcsolatos tanulmányi előmenetellel, osztályzatokkal, eredményekkel kapcsolatos tájékozási igényét emelik ki. **Az iskola személyközpontú szemléletének gyakorlati megvalósulását példázza és teszi hitelessé a kvantitatív kutatási egységből kinyert adatokon alapuló World Café-n elhangzott idézet, mely szerint „...nem érdekel, hogy hányas matekból, a lényeg, hogy érezze jól magát.”**

A pedagógusok a személyközpontúságot tartják a szülők és tanulók intézményválasztását leginkább befolyásoló tényezőnek is. A World Café során a megkérdezett pedagógusok kiemelték, hogy több olyan tanuló választja az AKG-t, aki az előző, nem alternatív profilú iskolájában *“tanulási és/vagy mentális kudarcok sorát élte meg és olyan helyre vágyik, ahol másként működnek a mindennapok”*, ahol a lelki egészség biztosításából következnek a jó tanulmányi eredmények. Úgy érzik, egyik nem megy a másik nélkül, sőt legtöbbször a lelki problémákból fakadnak a tanulási nehézségek, s ha ezeknek nem járnak a végére, a tanulmányi eredmény sem fog javulni. Az AKG az a hely, ahol a szülő megbízik a pedagógusban, mint oktatással és neveléssel foglalkozó szakemberben, sőt sokszor tőle várja a gyermekével kapcsolatos kérdéseire a választ, hiszen közös a cél: a kiegyensúlyozott, sikeres, jól teljesítő, boldog gyermek.

Azonban a diákok és pedagógusaik közötti erős bizalmi kapcsolat esetenként olyan erkölcsi kérdéseket vet fel, mint a szülők teljes körű tájékoztatása a tanulóval kapcsolatban. A World Café során megkérdezett pedagógusok között is megosztottak az ezzel kapcsolatos vélemények és bevett gyakorlatok: egyes tanárok egyfajta „szövetségesként” viszonyulnak a tanulóhoz és a szülőket csak azokról az információkról tájékoztatják, amelyeket a tanulóval előre egyeztettek, és amit a tanuló szeretne, ha elmondának a szülőnek: *„Megbeszélem vele előtte, hogy mennyit mondok el a szülőnek, és akkor tényleg tartom magam a megállapodáshoz. Sőt, sokszor van, hogy maga a gyerek is ott van a megbeszélésen.”* De akad olyan pedagógus is, aki úgy ítéli, a szülőnek joga van tudni minden olyan információról, amely a tanuló életét bármilyen formában befolyásolja *„Én inkább mindent elmondok, joga van mindent tudnia a saját gyerekéről”*. Abban mindkét „tábor” egyetért, hogy **bárhogyan is alakul a szülővel történő kommunikáció formája és tartalma, elsődleges fontosságú a tanuló érdekeinek szem előtt tartása és a szülővel való hatékony együttműködés**. Ezt a szemléletmódot a tizennégy megkérdezett tanuló mindegyike kiemelte mint az AKG egyik erőssége.

A kommunikáció további különlegessége, hogy az AKG a legtöbb iskolában megvalósuló és megszokott egyirányúságon túlmutat: interaktív kommunikációról beszélhetünk, melyben dialógus folyik a szülők, a pedagógusok és az érintett diákok között (Graham-Clay, 2005). A kvantitatív kutatás tanári kérdőíveire és a tanulókkal készült interjúk eredményeire támaszkodva mindez elsősorban a patrónus-szülő-diák közötti személyes, telefonos, vagy e-mailben folytatott kommunikációt jelenti. Az AKG személyközpontúságával és a patrónusrendszer hatékony működésével lehetőséget teremt arra, hogy e három szerepkör kommunikációja hatékonyabbá váljon. *„Tanulóra vonatkozó döntés nem születet az érintettek véleményének meghallgatása nélkül, és csak a szülők egyetértésével hozunk fontos döntést bármely tanítványunkról, így például a tanulók órarendjének kialakítása a családok, a tanulók és a patrónusok közös döntésén alapul”* (AKG pedagógia program, 2012. 71.).



Az AKG működésének elemi feltétele, hogy őszinte és nyitott légkörben, mindenki számára lehetőséget biztosítson mind a hétköznapi és stratégiai típusú problémák megvitatására, melyhez az intézmény szervezett formákat biztosít a folyamatos kommunikációra, az egyedi problémák megoldására (AKG pedagógiai program, 2012) (pl. kisiskolai megbeszélések, mentorrendszer, szülői fórumok, hétfői értekezletek, e-napló, moodle rendszer).

A szülőkkal és tanulókkal való szoros együttműködésen túl az AKG rengeteg olyan további kapcsolattal rendelkezik, melyek az iskola működését valamilyen szempontból befolyásolják. Magánintézmény révén, alapvetően meghatározó szerepet játszik az iskola életében az AKG Alapítvány/AKG Egyesület, mely annak gazdasági és szervezeti működését elsősorban befolyásolja. Az intézmény több külföldi iskolával áll kapcsolatban (német, spanyol, francia, dán, holland iskolák), ahol az AKG-s diákok cserediákként heteken át tanulhatnak, s fordítva, az adott ország diákjai is tanulhatnak az AKG-ban. Mindez sok tartós kapcsolat kialakulását generálhatja a gyerekek között nemcsak a nyelvtanulás, hanem a különböző kultúrák megismerése és szemléletmódjuk kibővítése céljából is (Beszámoló az iskola működéséről, 2016). Felsőoktatási intézményekkel is kapcsolatban áll az AKG, ilyen többek között az ELTE, melynek hallgatói sokszor töltik szakmai gyakorlatukat, végeznek kutatásokat az intézményben.

Az oktatási intézményeken túl az AKG kapcsolatban áll különböző nonprofit és forprofit alapítványokkal, cégekkel is. Ezek elsősorban a már végzett tanulók és a jelenlegi diákok érdeklődési körének megfelelően felkeresett cégek, vállalatok. A nonprofit alapítványok, egyéb szervezetek (pl. Kórházi Önkéntes Segítő Szolgálat; Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, Egységes Gyógypedagógiai



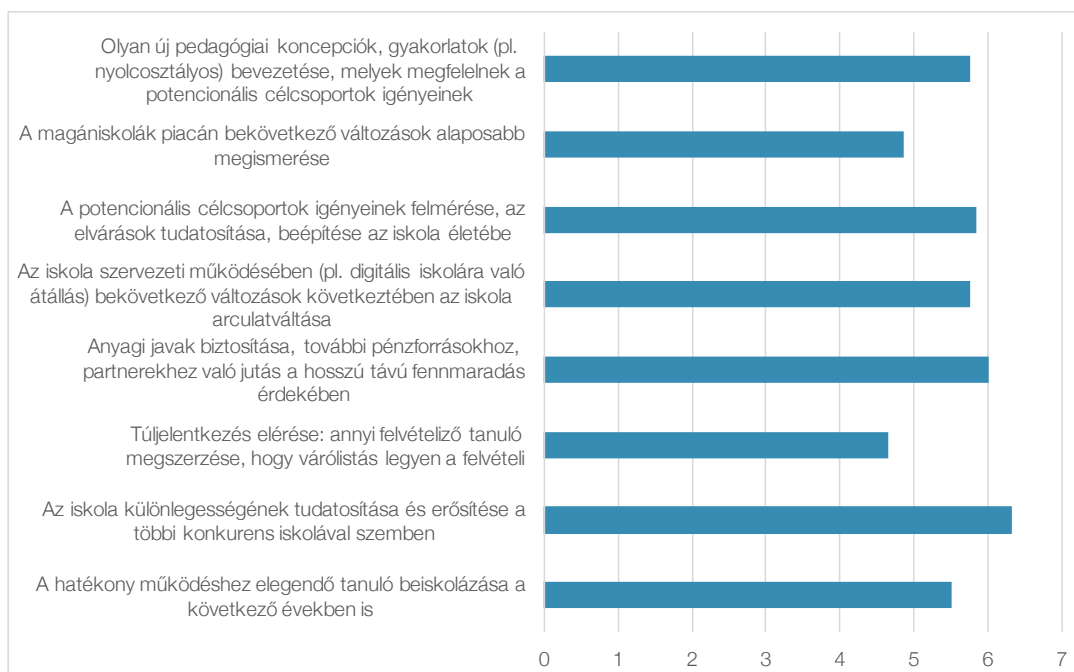
Módszertani Intézmény és Kollégium; Piros Orr Bohócdoktor; Monori cigánytelep stb.) a minden tanuló számára kötelezően előírt közösségi szolgálat megvalósítására alkalmasak, melyben az AKG-s diákok jelentős hányada az államilag előírt 50 óra helyett több száz órát teljesít. *„Változó világunkban, még a korábnál is fontosabb minél több lehetőséget biztosítani diákjainknak a társadalmi szolidaritás tudatosítására, az empátiájuk, toleranciájuk fejlesztésére, a szegények támogatására.”* (Beszámoló az iskola működéséről, 2016. 7.). **Mindez a tanulók személyiségfejlesztésén túl a vállalati társadalmi felelősségvállaláshoz (CSR – Corporate Social Responsibility) hasonlóan az intézmény etikai elkötelezettségét mutatja, melyet kiegészít az iskola reputációjának, imázsának javítása is** (Győri, 2010).

A cégekkel, vállalkozásokkal való kapcsolat a pályaválasztásban is komoly szerepet játszik: a diákoknak lehetőségük nyílik – akár témahét keretében is – saját érdeklődési körüknek megfelelően meghatározott időt eltölteni egy általuk választott cégnél, vállalkozásnál, hogy bepillantást nyerjenek annak működésébe, mindennapjaiba és ne vakon döntsenek jövőjükéről. A tanulói interjúk közül az egyik végzős megkérdezett idén például orvosi egyetemre fog jelentkezni, Angliába, amit megelőzőt az érdeklődésének megfelelő kórházi gyakorlat: „...most járok még a traumatológiára, már egy csomót voltam ott segíteni, meg előtte is csak úgy nézelődni...” (Diák 4.). Mindez teret ad a Kulcskompetenciák Európai Referenciakerete által meghatározott kulcskompetenciák egyikének, a kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia megvalósulásának (European Communitie, 2007).

Az Alumni diákok önkéntes segítségnyújtása, a jelenlegi munkájából, elméleti és gyakorlati ismereteiből adódó lehetőségek különböző iskolai szakkörök, tevékenységek keretében is megvalósulhat (pl. csillagász szakkör), továbbá az öregdiákok által létrehozott alapítvány (AKG Öregdiák Ösztöndíj) egy tehetséges, rászoruló diák teljes költségét átállalja a tanulmányi éveire. **Mindez a végzett diákok iskolával való jó viszonyát igazolja, és azt, hogy velük való kapcsolattartás nemcsak a már az AKG-ban tanuló diákok, hanem a leendő diákok beiskolázásának szempontjából is kifizetődő lehet: a szójhagyomány útján terjedő hírek ('Word of Mouth'), ajánlások határozzák meg legmarkánsabban az intézmény iránti érdeklődést, elköteleződést (Kirby és Marsden, 2006). Ezt a tanári kérdőív, a World Café és a diákokkal való interjúk is megerősítették.** A megkérdezett tanulók mindegyike ismerős, már idejártó tanuló, szülő ajánlására látogatott el az intézmény weboldalára, vagy jött el az iskolába és töltött el egy „próbahetet” az AKG kilencezer négyzetméter területű, hangulatos terei, otthonos falai között, amely – a személyközpontúságon és az egyedi tanítási-tanulási módszereken túl – minden megkérdezett tanuló egyik fontos érve volt, amely az iskolaválasztást befolyásolta.

A magyarországi középiskolák között fennálló versenyhelyzetben az intézményeknek – különösképpen a privát/alapítványi iskoláknak – szinte elengedhetetlenné vált valamilyen marketingtevékenység folytatása a hosszú távú, sikeres fennmaradáshoz. Kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy **a több évtizede sikeresen működő, folyamatos túljelentkezéssel „küszködő” AKG hogyan tudja fenntartani pozícióját, és hogyan képes egyfajta „brand”-ként funkcionálni.**

A hatékony marketingtevékenységet folytató intézmények egyik alapvető tulajdonsága, hogy tudatosan pozícionálják magukat a fejlett oktatási piacon, és unikális értékeiket hatékonyan tudják kommunikálni (Suss, 2013). A pedagógusok többsége és az intézmény vezetése is az AKG ezen jellemzőinek még erőteljesebb tudatosítását tűzte ki marketingcélul a 2017-es évre (28. ábra).



28. ábra: A pedagógusok szerint 2017-es évre tervezett legfontosabb marketing célkitűzések

A pedagógusok ezt a különlegességet a patrónusi rendszerben, a tanítási módszerekben, az iskola fizikai megjelenésében és a nyitottságában („Nyitott iskola”) definiálják. A 2016-os 'Beszámoló az iskola működéséről' című anyag egy része is bemutatja az iskola különlegességeit: **„A többi elitgimnáziumtól megkülönböztető tipikus, csak ránk jellemző sajátosságaink (epochális rendszer, sajátos értékelési rendszer, szöveges értékelés, témahetek, alkotókörök, patrónusi rendszer, projekttanulás, stb.) beváltak, jól működnek, sőt mondhatjuk, ezek a legsikeresebb tevékenységformái, technológiái az AKG-nak”** (Beszámoló az iskola működéséről, 2016. 8.). Ez, az évente megjelenő beszámoló mindenki számára elérhető az iskola weboldaláról, ahol további, az intézményválasztás folyamatában álló érdeklődő szülők és leendő diákok, továbbá AKG-s tanulók és szüleik is kellő tájékoztatást kapnak az intézményről és annak életéről.

A weboldalak szerepe az utóbbi időben felértékelődött: az intézményekkel kapcsolatos hírek keresése ma elsődlegesen az interneten történik, s az iskolák weboldala nem csak információforrás, hanem az önreprezentáció és a marketingkommunikáció eszköze is. Felépítése, hangulata határozza meg azt, hogy a látogatók – köztük potenciális diákok és szüleik – mit gondolnak az intézményről (Kent és Taylor, 2002; McAllister-Spooner, 2009). Az AKG weboldalának menüpontjai áttekinthetőek, specifikusak, tartalmi frissek. Főoldala alapvetően tájékoztató funkciót tölt be, mely a már odajáró diákok és szüleik számára épp olyan hírértékkel bír, mint egy érdeklődő szülő, tanuló számára.

A dizájn és felépítés tekintetében kevésbé jelenik meg ez a tudatosság: a rengeteg szín, ábra, logó, forma, továbbá az oldal hároszavos beosztása nehezen áttekinthetővé teszi az oldalt, a zsúfoltság miatt az egyébként hasznos tartalommal ellátott fenti menüsáv pontjai észrevétlenek, nehezen megtalálhatóak.

E „kaotikusság” minden szinten megjelenik az intézmény és a marketing kapcsolatának vizsgálatakor: **a marketinghez kapcsolódó formálisabb jellegű folyamatok megújítására** (pl. új AKG-arculat, logó, weboldal stb.) **az intézmény alapvetően nyitott, azonban amikor azok konkrét bevezetéséről van szó, elhatárolódik azoktól** [„...ilyen tekintetben mi amatőrök vagyunk: nem találtunk ki egy olyan profi megjelenést, ami a levélpapírtól kezdve a mindenfélén át ott van, pedig mindig úgy döntöttünk, hogy azért erre szükség van...”]...[„...igen, azt gondolom, hogy ezzel többet kellene foglalkozni, biztosan...”]... [„...ennek a fajta amatőrségnek van egyfajta sármja. Nem az üzleti életben, hanem számunkra. Ha ennyire ilyen slendriánok vagyunk bizonyos dolgokban, akkor én magánemberként is megengedhetem magamnak, hogy pl. úgy nézzek ki, ahogy kinézek. Ugyanezt nem engedhetném meg magamnak mondjuk, ha egy megdíjazósított, cégszerű működésben lennék, vagy hát sokkal több lenne a konfliktus meg az össze nem illőség...”] (IPT1-2). A marketingre olyan „nem szükséges jóként” tekintenek, amely **valamely hirtelen bekövetkező nehézség, probléma felmerülése esetén segítheti annak áthidalását és megoldását, de semmiképp nem az intézmény alapvető gondolkodását meghatározó szemlélet, amely a folyamatos, adaptív működés és tanulás egyik eszközeként szolgál.**

A kvantitatív kérdőíves megkérdezés során kiderült, hogy **az AKG-ban van marketingtevékenység, melyet a pedagógusok legnagyobb része (70,3%) ismer és hatékonynak is ítél**, s melynek gyakorlatban megvalósuló példái főként olyan kommunikációs csatornák említésében jelentek meg, mint az előbbiekből röviden bemutatott iskolai weboldal is. E felületen kiemelték a „Miért az AKG?” sorozatot, melyben végzett diákok mesélnek AKG-s életükről és mostani sikereikről, amit főként az itt töltött időszaknak köszönhetnek. Ezt kiegészíti a facebookon történő aktív jelenlét, a diákújság (mely olyan minőségű és olyan témákat érintő cikkeket közöl, amelyeket az Origo online hírportál többször átemel saját blogfelületére), a különböző média-megjelenések (pl. rádiós interjúk, online és offline cikkek), továbbá az iskola által szervezett kisebb és nagyobb programok (pl. Adventi vásár, Kutatók éjszakája, nyílt nap, „Nyitott iskola”). Azonban többségük ezen felületek, fórumok, tevékenységek explicit kimondott pozitív hatása ellenére úgy ítéli: **az AKG-nak valójában nincs szüksége marketingtevékenység folytatására, ez az iskola „eladja magát”.**

A folyamatos programok, amelyeket az iskolában tanító pedagógusok és a volt AKG-s öregdiákok vezetnek, nagy sikernek örvendenek a diákok körében, amelynek jó híre továbbterjed a családtagoktól kezdve a barátokon át egészen a médiáig. Ilyen például a Young Enterprise-program, a robotika-foglalkozás, a csillagász vagy az elsősegély tanfolyam. A World Café során az is kiderült, hogy **ahogyan az iskolát is önigazgató iskolaként definiálják a pedagógusok, úgy a marketinggel kapcsolatosan is így gondolkodnak, egyfajta „önigazgató marketing” formájában** („amire régen százezreket költöttünk, arra ma már nem kell”). Mindezt a PT-vel folytatott interjú is megerősített: „...mi vagyunk saját magunk reklámhordozói...”. Azonban annak ellenére, hogy a pedagógusok nem tartják fontosnak sem az emberi sem az anyagi erőfeszítéseket a beiskolázás és

ismertté válás tekintetében rengeteg olyan marketing-eszközt soroltak fel és mutattak be, amelyet hatékonynak, hasznosnak és szükségesnek ítélnék (pl. weboldal, facebook, nyílt nap, Adventi vásár).

A marketinget **tudatosabban kezelve** egy biztos alapokon nyugvó, hatékonyan működő folyamatot indíthatnának el, amely **az AKG sikeres működését hosszú távon**, akár esetlegesen felmerülő kritikus időszakokban is **biztosíthatná**.

# 4. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS FEJLESZTÉSI JAVASLATOK MEGFOGALMAZÁSA

---

Visszajelző-értékelő rendszer

Változásmenedzsment

Szervezeti kultúra

A szervezet élelciklusában elfoglalt helyéből fakadó  
sajátosságok

A szervezetre jellemző betegségek, tünetek

Összefoglaló

## 4. Összefoglalás és a fejlesztési javaslatok megfogalmazása

Kutatásunk egészén átívelt a komplexitásra való törekvés, melynek eredményeként az előkutatási szakasz lezárultával öt, egymással szorosan összefüggő téma kristályosodott ki: az innovatív iskola, a személyközpontú iskola, a tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment, az öngazgató iskola megosztott vezetése, valamint a kommunikáció, kapcsolatok és marketing. Ezek köré szerveztük a kvantitatív és kvalitatív megismerés fázisait, ahogyan azt kutatási modellünkben is kifejtettük.

Az egyes kutatási szakaszok tervezése, lebonyolítása, majd az eredmények elemzése során igyekeztünk meglátni és explicitté tenni azokat a pontokat a szervezeten belül, melyek horizontális nézőpontból is megvilágítják annak működését. Már az egyes kutatási részterületeink elemzése során megfigyelhető ez a tendencia, hiszen az elemzések mögött jól kirajzolódnak az azonosságok. Fontosnak tartottuk azonban, hogy munkánk összegző, lezáró része ne pusztán befejezés, hanem valóban szintézis legyen.

Az összegzésben így nem az öt témafókusz (innovatív iskola, személyközpontú iskola, tanulószervezeti viselkedés és tudásmenedzsment, öngazgató iskola megosztott vezetése, kommunikáció, kapcsolatok és marketing) mentén haladtunk – ahogyan azt az elméleti és az elemző részben tettük –, hanem a horizontális nézőpontnak megfelelően a következő csomópontok mentén tártuk fel az AKG megismerése során kapott eredmények közötti összefüggéseket:

- 1.) visszajelző-értékelő rendszer
- 2.) a változásmenedzsment
- 3.) a szervezeti kultúra
- 4.) a szervezet életciklusában elfoglalt helyéből fakadó sajátosságok
- 5.) a szervezetre jellemző betegségek, tünetek

Ezen új struktúra lehetővé teszi, hogy az eredeti öt téma közötti összefüggéseket mélyebben feltárjuk, hiszen a területek együttesen, egymásra hatva befolyásolják a szervezet működését.

## 4.1. Visszajelző-értékelő rendszer

A visszajelző-értékelő rendszer egyike azoknak a tartalmaknak, melyek már az előkutatási szakaszban felbukkantak a kisiskolák által készített SWOT mátrix során. Az egyes elemzések mentén állandó volt az ellentmondás a témával kapcsolatosan: egyrészt fontosnak tartják a kollégák, hogy a munkájukról visszajelzéseket adjanak és kapjanak, ám ennek megvalósítása és kivitelezése már nem ennyire egyértelműen megítélhető. Az AKG szervezeti kultúrájából fakadóan is sokkal inkább tartják vonzónak az informális visszajelző rendszereket, például a kisiskolákon belüli megbeszéléseket, vagy a csibefoglalkozásokon történő kritikák és javaslatok megfogalmazását. A megbeszélések, egyeztetések rendszeresek, formájukat tekintve többnyire informálisak. A diákok és a tanárok közötti visszajelző rendszerek ennél formalizáltabbak, ami fakadhat az iskola természetes, tágabb értelemben vett önkorrektív jellegéből is (teljesítmény-értékelés), de fontos megemlíteni a diákok által kitöltésre kerülő tanárértékelőket, ezzel egyensúlyba is hozva a két fél közötti teljesítmény-értékelés kapcsolatát. További visszajelzések érkehetnek még a szülői és diák elégedettség mérésekből, valamint külső és belső teljesítménymutatókból is (például Országos kompetenciamérés adatai, nyelvvizsga adatok, érettségi és felvételi eredmények, továbbtanulási mutatók, hiányzások stb.).

Noha a mérések megléte és rendszere jól menedzselt, ahogyan az az egyes elemzésekből is kiderült, igény lenne a pedagógusok egy részének körében ennél több, árnyaltabb és célirányosabb mérésre úgy, hogy több szereplőt és eszközt is bevonnak ebbe a folyamatba. Ami azonban még ennél is fontosabb, igény van az eredmények hatékony visszaforgatására a szervezet működésébe, illetve az erre érkezett kritikára a munkatársak részéről. A szakirodalom szerint a mérések és a visszajelzések ugyanis önmagukban kevésbé hatékonyak a szervezeten belüli kritikus pontok megváltoztatására, azonban kiscsoportos, vagy teljes nevelőtestületet érintő feldolgozások annál inkább. Hozzáteve, hogy a szervezeti változások szempontjából a mindenki bevonására épülő döntéshozatal lassú folyamat (kérdés, hogy ez mennyire fenntartható hosszútávon), viszont a tartós és mély hatás (Fazekas, 2014) elérése érdekében nagyon eredményes. Ez a fajta viselkedés és munkaforma nem idegen az AKG-től, lásd patrónus találkozók, kisiskolai megbeszélések, Bunker stb. A kritikus pontot itt inkább a formális–informális formák közötti arányok és ezek funkciója jelenti, a mérések, értékelések és visszajelzések mértéke, jelentősége és azok szervezeti beágyazottsága.

A digitális iskola bevezetése kapcsán explicitté vált az igény szakmai képzésre, illetve a bevezetéssel kapcsolatos nehézségek, új kihívások igényt formáltak az erőteljesebb kollegiális és vezetői támogatásra, valamint az ezekkel kapcsolatos tevékenységek összehangolására. Fontos megjegyezni, hogy ami a kutató szemében hiányterületként is definiálható, az lehetséges, hogy a szervezet perspektívájából egy döntés, és értelmezhető egy, a szervezet kultúrájához közel álló, vagy akár tökéletesen illeszkedő tényezőként. A visszajelző-értékelő rendszer kapcsán éppen ezt mondhatjuk el: a mérésektől önmagától nem, de a formális, számszerű, személytelen formájától



elhatárolja magát a szervezet. Mégis, igény mutatkozik olyan megoldásra, mely a formális-informális mérések között inkább az informális irányba mutat, de képes a megbízhatóságot, a rendszerességet és a hatékonyságot is biztosítani a szervezet tagjainak, és támogatja az egyének folyamatos szakmai fejlődésének tudatos tervezését.

Ahogyan a most is működő Beszámoló az iskola működéséről című dokumentumtár éves szinten reflektív és kritikus módon számot ad az AKG-ban történő eseményekről és változásokról, úgy érdemes lehet ilyet készítenie akár a kisiskolák vezetőinek, vagy az adott évben kiemelten fontos feladatot ellátó munkacsoportoknak (például a mentorálás, digitális iskola téma kapcsán). Ugyanígy segítené a munkatársak szakmai tanulásának tervezését egyéni fejlődési tervek készítése. Ezen beszámolók mind egyéni, mind szervezeti szinten tartalmazhatnának rövid és hosszú távú stratégiai célkitűzéseket. Ezen felül a hasznos lehet a különféle reflektív, diagnosztizáló eszközök (4. keretes írás) alkalmazása.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 "Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért" című projekt keretében kialakított egy módszertani eszköztárat a pedagógusok együttműködésre épülő tanulásának, tanuló szakmai közösségek létrehozásának támogatására. Ebből a kiadványból (Horváth és mtsai., 2015) ajánlunk néhány, testreszabható gyakorlatot, sablont, eszközt az AKG számára az útmutatóban javasolt folyamat alapján:

#### **Alapozás**

- ▶ Szakmai fejlődésem (53. o.): A gyakorlat segít megismertetni a pedagógusokat a minőségi szakmai fejlődés néhány jellemzőjével.
- ▶ Mire van szükségem (55. o.): Az eszköz használata segíti a pedagógusokat a személyes és szakmai szükségleteikről való gondolkodásban.

#### **A folyamat bemutatása**

- ▶ A tanuló szakmai közösség nem a szokványos tanári csoport (64. o.): Az eszköz segítségével meghatározhatjuk a tanuló szakmai közösségek azon jellemzőit, melyek megkülönböztetik az általános nevelőtestületi vagy munkaközösségi megbeszélésektől.

#### **Csoportok szervezése**

- ▶ Idő a találkozásra (76. o.): Az eszköz abban segít, hogy a pedagógusok időt tudjanak szakítani munkaidőben a rendszeres találkozásra.

#### **Csoportnormák**

- ▶ Csoportnormák (88. o.): Az eszköz a csoportnormák kialakításához nyújt segítséget kérdéseken keresztül.

#### **Adatok elemzése**

- ▶ A csoportcél meghatározása (102. o.): Az eszköz segít konszenzust teremteni abban a kérdésben, hogy az adott csoport mire fog koncentrálni az adott tanévben.
- ▶ A cél ellenőrzése (107. o.): Az eszköz abban nyújt segítséget, hogy a pedagógusok megítéljék, hogy a kitűzött célok mennyire vannak összhangban bizonyos irányelvekkel a teljesíthetőség szempontjából.

#### **Tanulási akcióterv**

- ▶ Tanulási akcióterv kidolgozása (113. o.): Az eszköz olyan kérdéseket tartalmaz, amely segíti a csoport tagjait az ötletek és tennivalók összegyűjtésében, illetve segít abban is, hogy a csoport meghatározza azt, milyen jelekből mérhetik fel, hogy jó úton járnak-e.

#### **Sikerese találkozók**

- ▶ Jegyzőkönyv (122. o.): Az eszköz javaslatokat tesz egy optimális jegyzőkönyv felépítésére.
- ▶ Jegyzőkönyv-értékelés (124. o.): Az eszköz segítséget nyújt abban, hogy hogyan lehet hatékonyabbá tenni a jegyzőkönyveket. Szempontokat ad a csoport számára, hogy értékeljenek legalább négy-hat jegyzőkönyvet.

#### **A lelkesedés fenntartása**

- ▶ Minden rendben! (134. o.): Az eszköz segíti a pedagógusok kockázatvállalását, a hibák elfogadását és tanulási lehetőségként való értelmezését, valamint az ismételt próbálkozást.

#### **A csoportmunka értékelése**

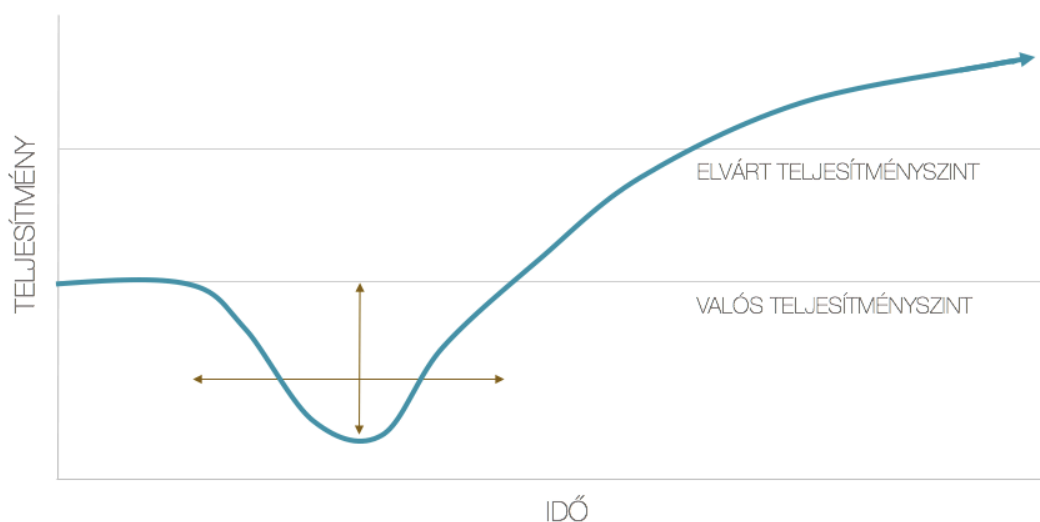
- ▶ Jegyzőkönyvekből származó bizonyítékok (159. o.): Az eszköz segítséget nyújt abban, hogy a pedagógusok összegyűjtsék és rendszerezék a jegyzőkönyvekből származó tapasztalatokat.

#### **Egyéb**

- ▶ Proaktív nyelvhasználat (184. o.): Az eszköz segít felismerni a reaktív nyelvhasználatra utaló mondatokat és átfogalmazásukkal a proaktív viselkedéshez segíthetjük hozzá a pedagógusokat.
- ▶ A bal oldali oszlop (213. o.): Az eszköz segít felhívni a figyelmet a beszélgetés során ki nem mondott feltevések, gondolatok iránt és lehetőséget teremt ezek megbeszélésére.
- ▶ Piramis (223. o.): A gyakorlat segíti a közös értelmezésteremtést és konszenzus kialakítását egy csoport tagjai között.
- ▶ Saját tanulásomról gondolkodom (230. o.): A sablon megkezdett mondatokat tartalmaz, melyek befejezése egy konkrét szakmai tanulási tevékenység kapcsán segíti a saját tanulásról folytatott reflektív gondolkodást.

## 4.2. Változásmenedzsment

A változás csomópontja köré olyan elemeket gyűjtöttünk, melyek ugyan a szervezeti kultúra által erősen befolyásoltak, mégis érdemes velük külön blokkban is foglalkozni éppen azért, mert az intézményben jelenleg zajló markáns változás (digitális iskola bevezetése) és a változással kapcsolatos szervezeti tényezők kiemelten fontosak. A változás kapcsán érdemes megemlíteni a modern, fogyasztóközpontú marketingfelfogással bíró szervezetek működését, melyben azok úgy menedzselik a változásokat, hogy azzal az alapértékeik és alapelveik (az AKG esetében ilyen a személyközpontú iskola) ne sérüljenek, ám mégis hosszú távon ki tudják szolgálni a fogyasztók igényeit, és hosszú távú kapcsolatokat tudjanak fenntartani (Pavluska, 2014). A változások mértékét tehát minden esetben ehhez igazítják, még akkor is, ha így a vele járó folyamatok hosszabb ideig tartanak, hiszen például az AKG esetében az értéket és a minőséget a személyközpontú iskola modellje – az öngazgató nevelőtestülettel egyetemben – adja. Vagyis a változások nem működnek felsőbb utasítás, kényszer, vagy centralizált vezetés esetén. Tulajdonképpen a változás tényezője kapcsán is elmondható, hogy az AKG-t az informális és gyakorlatias működés jellemzi: nem a pontos, számszerű méréseknek hisznek, hanem a gyakorlatnak, vagyis az egyes újításokat kipróbálják, ha működik megtartják, ha nem működik, kivetik a szervezetből. A digitális iskola bevezetésének módja is ezt a működést erősíti meg, hiszen a folyamat rendkívül lassú, kezdetben csak kisebb csoportokat érintő folyamat, mely ha sikeresnek bizonyul, meggyökerezhet a szervezetben. Ez utóbbihoz egyébként minden tárgyi és szakmai feltétel is adott az iskolában, ám pontosan látják hiányterületeiket is, melyekre reflektálnak, igyekeznek megoldásokat keresni. Érdemes megjegyezni, ahhoz, hogy megtudjuk, az aktuális innováció, változás valóban működőképes lesz-e, hosszabb időnek kell eltelnie, vagyis a szervezet nem lehet türelmetlen az eredményeket illetően. A 29. ábrán látható implementációs gödör bemutatja ezt a törvényszerű folyamatot. Fontos tehát, hogy a szervezet széles körből adatokat gyűjtsön, reflektáljon a változásokra és megbízható információi legyenek arról, hogy az innováció működőképes-e, vagy sem. Ennek megítélése szempontjából különösen fontos az implementációs gödör figyelembe vétele, hiszen az újítás bevezetése kezdetben törvényszerű teljesítményromlással jár, mielőtt a kívánatos pozitív hatás megjelenne.



29. ábra:  
Implementációs  
gödör  
(Fullan, 2001  
alapján)

### 4.3. Szervezeti kultúra

A szervezeti kultúra szempontjából az AKG-ra inkább az egyhurkos tanulás (rutin) és nem a kéthurkos tanulás (rendszer szintű tanulás) jellemző. A tudásmenedzsment folyamat bizonyos elemeinek hiánya is az egyhurkos tanulás jelenlétét erősíti, hiszen a szervezet elvárja, hogy minden munkatárs (az újonnan belépők is) ismerje a szervezet történetét és olyan válaszokat, megoldásokat javasoljon, melyeket a szervezet már régen megvitatott, elfogadott, és az gyökeret vert a működésében is. A most bevezetésre került mentorrendszer lehet erre adekvát válasz a szervezet részéről, ám elgondolkodtató, hogy a nem frissen belépett, néhány éve az AKG-ban tanító, vagy éppen a már régóta ott tanító tanár kollégák integrálására, megtartására nincs kidolgozott támogató rendszer. A szervezeten belül az alapértékek és filozófia átadására, megtanítására informális, szervezeti szocializációs folyamat keretében kerül sor, melyek adott esetben formális programok és megoldások keretében valósulnak meg. A gyerekek esetében a nyitótábor, a pedagógusok esetén a frissen visszaállított mentorálás, és a hagyományosan meglévő patrónusképzés szolgálja ezt a célt.

Ez azonban veszélyeket hordoz magában, hiszen konzerválhatja az esetlegesen károsan ható rutinokat is, ami a kéthurkos tanulás ellen hat például azáltal, hogy igyekszik az eddig is jól bevált, régi megoldási panelek újracsomagolt verziójával reagálni az új kihívásokra is. A tudásmenedzsment folyamat fejlesztése szempontjából fontos



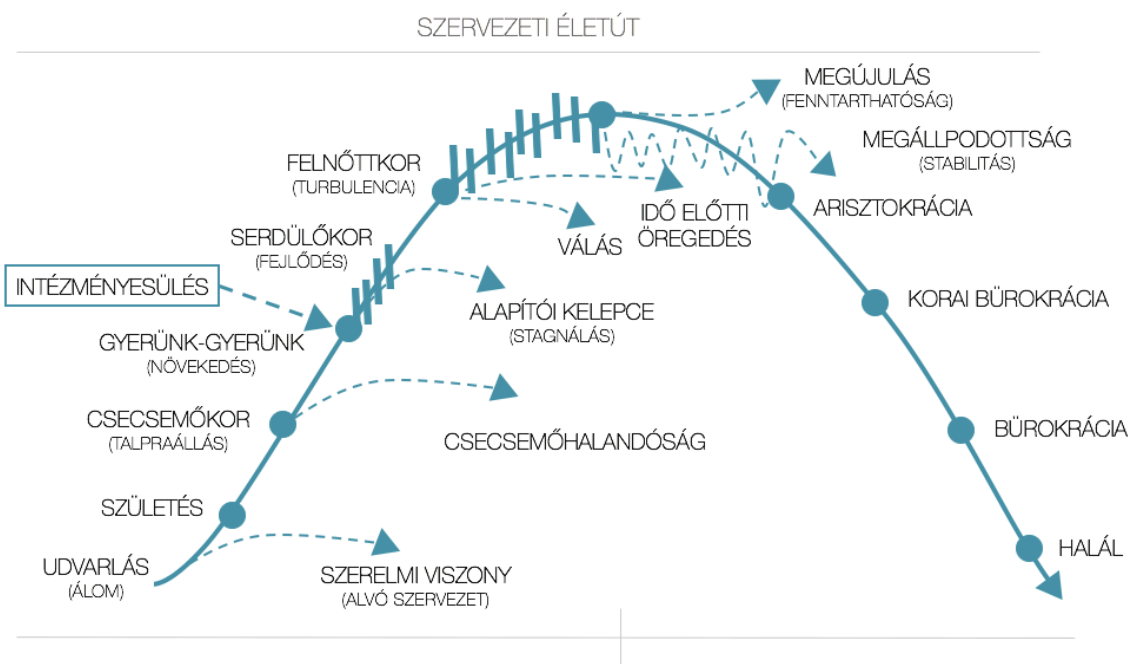
lenne, hogy az iskola kitűzzön maga elé konkrét, mérhető célokat, melyek kitérnek a változásokra és a tudásmenedzsment fejlődésére is. Az AKG filozófiájához illeszkedően tanácsos lenne ezeket a célokat közösen meghatározni, építve az előzőekben javasolt egyéni és szervezeti fejlődési utak összehangolására. Meg kell jegyeznünk, hogy mindez történhet a már meglévő rutinok felülvizsgálata nélkül, de lehetőséget teremthet a kéthurkos tanulás megvalósítására, mely egy fejlettebb szervezeti működést eredményezhet. Ezeket a célkitűzéseket érdemes lehet a tízéves felülvizsgálati időszakhoz kötni, melyben az AKG a mérhető célokhoz meghatározott indikátorokat rendelne, azok szisztematikus és rendszeres gyűjtése által. Ez a tíz éves ciklus célszerűen tovább bontható ötéves, illetve éves tervezési időszakokra is, amely kisebb korrekciókat is enged a rendszerben. Ez például lehetőséget teremthet az AKG számára a pedagógus és patrónus értékelési rendszerének átgondolására, hiszen akkor adott esetben az új mérőeszközhöz tartozó tíz éves adatok kerülhetnek a következő felülvizsgálat során elemzésre. Ez a célkitűzési és adatgyűjtési rendszer megkönnyítheti,

illetve sokkal célzottabbá teheti a felülvizsgálati folyamatot, így a szervezet számára valóban fontos célokra irányulhatna a felmérés, és megbízhatóbb eredmények születnének.

A mérésekből származó adatok beépítésére, illetve az új tudástartalmak behozatalára fontos lenne megteremtenie a szervezetnek a minőségi időt, amit ezekkel eltölthet. Ez nem zárja ki az informális működést, de megköveteli a rendszerességet és a reflektivitást, valamint a nyitottságot is a szervezet részéről a külső, új tudástartalmak behozatala kapcsán. Ez egy olyan lépés, mely a kéthurkos tanulás irányába való elmozdulást jelentené (rendszer szintű tanulás), vagyis azt, hogy a szervezet képes az eddigi, akár rutinszerűen is jól működő rendszereit megkérdőjelezni, reflektív módon elemezni, s oly módon alakítani, hogy az minél inkább javítsa a változó környezethez való alkalmazkodás képességét.

#### 4.4. A szervezet életciklusában elfoglalt helyéből fakadó sajátosságok

A következőkben a szervezetet az emberi élethez hasonló ciklusok (Adizes, 2014) alapján írjuk le, bemutatva az adott szakasz legjellemzőbb feladatait, céljait és viselkedési formáit. A „felnőtt kor” (30. ábra) jelenti azt az ideális állapotot, amikor a szervezet képes céljának megfelelően működni, hatékony és jól működő szabályokat kialakítani, valamint az igények és a környezet változásának hatására saját működését is rugalmasan változtatni (Adizes, 2014).



30. ábra: Szervezeti életciklus modell (Adizes, 2014 alapján)

A kutatás eredményei alapján az AKG jelenleg két életciklus, a „gyerünk-gyerünk kor” és a „serdülőkor” közé helyezhető el. A „gyerünk-gyerünk kor” szakaszában a kockázatvállalás kap nagyobb hangsúlyt, vagyis az innovációk, nagyobb léptékű változások korát éli a szervezet (lásd például digitális iskola bevezetése, vagy az általános iskolával való bővülés terve).

Az iskolára alapvetően a túlterheltség jellemző – ezt a nevelőtestület többször is megemlítette – habár nem (csak) negatívumként, hanem a szervezeti működésük velejárójaként. A csapatszellem kifejezetten erős: AKG-tudat és tudatosság jellemzi a légkört, noha a túlterheltség nagy, a sikerek elérésével még inkább nő a motiváció, és erősödik az összetartozás érzése. Ebben az életciklusban a vezetésben is bekövetkezhetnek változások: ez az AKG-ban a centralizált és decentralizált működés mértékének folyamatos mozgásában van jelen a döntéshozásban érintettek között. A kérdés az, hogyan tud továbblépni az intézmény ebből az állapotából, mely csak úgy lehetséges, ha a működéshez szükséges feladatokat sikerül úgy delegálni, hogy a szervezet alapvető működése, értékei, hagyományai és filozófiája nem sérülnek. A másik oldalról viszont az is fontos, hogy ne terhelje túl a döntéshozásban résztvevőket, hiszen a döntésekben való felelős részvétel rengeteg információ feldolgozását igényli.

A szervezet „serdülőkorában” a hangsúly a működés átalakítására helyeződik, a vezetés új struktúrájának kialakításával együtt, így ez a kor konfliktusokkal teli időszakká válhat, hiszen a hatáskörök átruházása sok nehézséget okozhat a szervezeti tagoknak. Akkor képes a következő életszakaszba, a „felnőttkorba” lépni, ha a hatékony működési, vezetési struktúrák és rendszerek kialakításra kerültek. Az AKG-ra ugyan nem jellemző, hogy ne lennének meg ezek a hatékony struktúrák, ám a változás, a terjeszkedés (új kollégák, nagyobb tanári és tanulói létszám, új kihívások és innovációk) elindítanak olyan folyamatokat, melyek ezeket a rutinszerűen működő struktúrákat is átalakításra készítetik. A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy az iskola egyelőre még nem képes, vagy nem akarja meglépni ezeket a szervezeti működést alapvetően befolyásoló lépéseket, noha a változásra és az innovációra való igényük megvan, sőt ezek megvalósításához konkrét tevékenységeket is rendeltek és rendelnek, így idővel elkerülhetetlen lesz a szervezet strukturális átalakulása is.

A „felnőttkorba” lépett szervezet letisztult, jól átlátható struktúrában működik, mely egy nyugodt időszakot jelent. Az egyes életciklusokban való egyszeri részvétel azonban nem zárja ki az azokhoz való visszatérést. A szervezet akkor lesz hosszú távon is életképes, ha eljut a megállapodottság szakaszába, azonban a folyamatos megújulást az támogatja, ha képes időről időre visszatérni ezekre a szakaszokra. Az AKG esetében ez a fajta mentalitás adott, és úgy tűnik, jelenleg is egy ilyen újraindítás jellemzi működését, a két említett szervezeti életciklus között funkcionálva.

## 4.5. A szervezetre jellemző betegségek, tünetek

Az utolsó elemzési szempontunkban Lövey és Nadkarni (2007) nyomán a munkatársak elégedettségét, örömteli munkavégzését helyezi előtérbe, és azonosítja azokat az úgynevezett "szervezeti betegségeket" (szintén az emberi test működésének analógiájára), melyek a felsorolt tényezőket, vagy a szervezet eredményességét akadályozhatják. A modell a gyerekekkel, a munkatársakkal, a gazdasági szükségletekkel, a szervezeti működéssel, a csapatmunkával, a személyes növekedéssel, valamint a munkavégzéssel kapcsolatban fogalmaz meg betegségeket és tüneteket a szervezetre vonatkozóan. Az iskolán belül jelentkező "tüneteket" figyelmeztetésként vehetjük, melyekre érdemes odafigyelni. Egy egészséges, vagy örömteli szervezetben a munkatársak önkéntesen vesznek részt csoportokban, alapvetően pozitív attitűddel tekintenek a világra, és elfogadottnak, megbecsültnek érzik magukat. Fontos, hogy egy ilyen szervezetben a munkatársak jól érzik magukat, és otthonosan mozognak a szerepükben. Az örömteli szervezetben az informális munkakörnyezet dominál: figyelembe veszik egymás ötleteit, a klímára az együttműködés és a támogatás jellemző. Ennek a működésnek az eredménye egyfajta produktivitás- és felfedezés érzet. Áttekintve a Lövey és Nadkarni által összegyűjtött szervezeti betegségeket, az alábbi tüneteket azonosítottuk az AKG esetében kisebb vagy nagyobb mértékben: elkényeztetés, kockázatkerülés, munkamánia, közönyösség a problémák iránt, „rövidlátás”, „távollátás”, cselekvőképtelenség és énközpontú irányítás. A továbbiakban ezek részletesebb kifejtése és indoklása következik.

Ahogy az mind a kvantitatív, mind a kvalitatív mérések eredményeiből megtudtuk, a személyközpontú iskola rendszere magában hordoz egyfajta elkényeztető attitűdöt is, de ez elsősorban a tanár–diák kapcsolatra jellemző, ahol a diákok az elkényeztetés alanyai. Az *elkényeztetés* tünetét a munkatársakra értelmezve viszont már más a helyzet. Mivel az AKG olyan ideális helyzetben van, hogy mint brand, magával hozza az újabb és újabb tanulókat, tanár kollégákat és innovációkat, így látszólag nincs szükség változtatásra. Azonban izgalmas kihívás lenne a szervezetnek, ha olyan tagokat, programokat is sikerülne integrálni, melyek nem kötődnek ennyire a hagyományos értelemben vett AKG brandhez, ezzel is kimozdítva a szervezetet az elkényelmesedés ezen szakaszából. Ezt szolgálhatná például sajátos nevelési igényű vagy halmozottan hátrányos helyzetű diákok felvétele, ami újfajta szakmai kihívást jelentene mind az egyének, mind a szervezet egésze számára. Illetve az integrált nevelés tovább növelhetné a diákok szociális érzékenységét.

Az *elkényeztetés* betegségének egyéni szintjén Lövey és Nadkarni olyan műhelymunkák szervezését javasolja, ahol a munkatársak gyakorolhatják a kritikus és fejlesztő értékelés módszertanát egymással szemben, illetve ahol fejlődhetnek az asszertív kommunikáció és konfliktusmenedzsment területén, ami segíthet kimozdítani a szervezetet egy elkényelmesedett állapotból. További javaslatként jelenik meg a személyes és szervezeti fejlesztési célok összekapcsolása, melyre korábban is utaltunk javaslatként. Ennek a betegségnek a környezetből fakadó szintje olyan beavatkozással kezelhető, mely folyamatosan felméri annak a kockázatát, hogy ha a szervezet megmarad ebben a kényelmes helyzetében, az milyen veszélyekkel járhat a számára (versenytársak elemzése, a környezet felmérése, benchmarking stb.).

Pont ez jelzi a *kockázatkerülés* betegségének kialakulási veszélyét, hiszen az az új kihívások és tapasztalatok elkerülését, a kudarctól való félelmet jelentené a szervezet működésében. Alapvetően látjuk azt, hogy a szervezet szeretne fejlődni. Megalkotja, behívja az innovációkat, de közben a rutin jellegű működés és a jól bevált megoldási panelek is jellemzők - itt érdemes megemlíteni a külső tudás behozatalától való ódzkodást is (lásd az új tudások megismerésére és befogadására szánt minőségi idő minimuma). Az, hogy az intézmény a változásokra nehezen reagál, sokkal inkább fakad annak alapvető mibenlétéből (iskola), mint szervezetspecifikus tényezőkből.

A *kockázatkerülés* kapcsán további javaslatként jelenik meg a hibázás lehetőségének elfogadása, illetve tanulási lehetőségként való maximális kihasználása, például egy "Az Év Hibája" díj bevezetésével, mely azt a "hibát" jutalmazza, melyből a munkatársak a lehető legtöbbet tanulták, és ami a legnagyobb változásokhoz vezetett a szervezetben - ezzel is ösztönözve például a kísérletezést.

A csapatmunka kapcsán a *munkamánia* tünete rendkívül jellemző az iskolára, ami már a kutatásunk kezdetén explicitté vált (lásd előkutatási fázisban elkészült SWOT mátrixok). A tanár kollégák sok időt töltenek az intézményben, a túlvállalás markáns, ami a kiégés jelenlétével, de legalábbis annak veszélyével fenyeget. A szervezeti kultúrára azonban ez alapvetően jellemző, hiszen maga a vezetés is hasonló munkamorállal állt az iskolaalapítás, majd -fenntartás feladatához, így a szervezeti kultúra is ennek megfelelően alakult: nem meglepő tehát, ha a kollégák is hasonlóan végzik munkájukat. Noha a szervezeti kultúrából fakadó tünetről van szó, érdemes figyelemmel kísérni annak mértékét, hiszen a teljesítménynövekedéshez ki tudja aknázni ezt a szervezet. Fontos azonban az optimum megtalálása, hogy a munkamánia ne vezessen idő előtti kiégéshez.

Ennek a betegségnek az elkerülésében elsősorban a vezetőségnek van felelőssége, hogy példát mutasson a nem-*munkamániás* viselkedés területén. Ha a szervezet enyhíteni szeretné a betegségből fakadó negatív hatásokat, akkor egyéni szinten koncentrálna a személyes és szervezeti értékek összehangolására, melyben az AKG alapvetően előrehaladott állapotban van. Továbbá a munkatársak időmenedzsment, a vezetőség delegálással és felhatalmazással kapcsolatos képességeinek fejlesztése is javíthat ezen a területen. Szervezeti szinten javaslatként fogalmazhatjuk meg, hogy a szervezet elemezze az emberi erőforrás eloszlásának szűk keresztmetszeit a problémák feloldására, valamint tekintse át a folyamatokat, szerepeket és feladatokat az egyszerűsítés lehetőségeit keresve, felszámolva adott esetben a párhuzamos tevékenységeket. További lehetőségként a szervezet odafigyelhet arra is, hogy akár formálisan, akár informálisan, de a jól körülhatárolt és közösen megállapított teljesítményt ismerje el, ne a munkában töltött időt.

A személyes növekedéssel kapcsolatos betegségek mentén több tényezőt is érdemes megemlíteni. A *problémák iránti közönyösség* például inkább definiálható úgy, hogy a problémákat reaktívan kezelik, vagyis nincs problémamegelőzés (lásd következetes mérések, visszajelzések hiányossága), és azt az elvet követik, hogy addig kár orvoshoz menni, ameddig az ember nem beteg.

Amikor problémát érzékelnek a szervezetben, akkor természetesen igyekeznek minél hamarabb és a leghatékonyabban kezelni azt, azonban, ahogyan már korábban is utaltunk rá, a problémakezelés nem lép túl a rutinszerű működésen, csak tűzoltás vagy tüneti kezelés történik, nem a kiváltó ok megszüntetése. Ez a mentalitás összekapcsolható az *elkényeztetés* és a *rövidlátás* tünetével is, hiszen az iskola alapvetően nyugodt, biztonságos környezetben helyezkedik el, még akkor is, ha jelenleg több szervezeti szintű változás is zajlik, ami hatással lehet erre a biztonságérzetre (lásd „serdülőkori” élelciklus). A *rövidlátás* mellett a *távollátás* tünete is jellemző, vagyis az innovációk, a vállalatok, az új stratégiák, struktúrák kialakítása tervek szintjén magas fokon megjelenik az iskolában, azonban a folyamatok, habár megvalósításra kerülnek, lezárásuk, reflektáltságuk és szervezeti integrációjuk kérdéses.

*A problémák iránti közönyösség*, a rövid- és távollátás betegségeire a javaslatok alapvetően a menedzseri és vezetői szerepek tisztázására vonatkoznak, mely az AKG esetében egy elég specifikus elem az öngazgató jellegéből fakadóan. Másrészt viszont a javaslatok a hosszútávú célok részletes lebontásáról szólnak, megteremtve az összhangot a rövid- és hosszútávú célok között. Ezek folyamatos támogatása és nyomon követése, illetve gyakorlatias kezelésük mind segíthet abban, hogy a proaktivitás felé mozdítsa el a szervezetet. A rövidtávú célok esetében a gyakorlatiasság, míg a hosszútávú célok esetében a stratégiai gondolkodás fejlesztése jelenthet előrelépést. Az AKG-nak érdemes odafigyelnie a felsorolt betegségekből fakadó fluktuációra is, mely egy tudatos karrier-fejlesztési terv segítségével enyhíthető, ami tisztán mutathatja a munkatársak számára a fejlődés lehetőségeit, így szintén jól összeköthető a korábban említett egyéni fejlesztési tervekkel.

A *cselekvőképtelenség* mint betegség nem jellemző a szervezetre, de annak egyik tünete felismerhető: a döntéshozatal elhúzódo, és nem reagál a változó valóságra (lásd rutinszerű döntések, egyhurkos tanulás). Ezzel kis mértékben összefügg az *énközpontú irányítás* betegségének veszélye, mely jelenleg nem jellemző a szervezetre, viszont szervezeti élelciklusából fakadóan megvan a lehetőség arra, hogy ez kialakuljon. Mindez a munkatársak alacsony önértékeléséhez, a vezetőség és a munkatársak éles elkülönüléséhez vezetne, ha a visszajelzések hiánya a vezetés megkérdőjelezhetetlenségét kezdené el jelezni.

Az utolsó betegségeknél érintőlegesen megjelenő tünetek kapcsán a delegálás, felhatalmazás, probléma-, idő- és döntésmenedzsmen tréningeket javasol Lövey és Nadkarni, azonban azt fontos hangsúlyozni, hogy a lassú döntéshozatal a szervezeti kultúrából fakadó specifikus jellemző, amely nem feltétlenül igényel beavatkozást. Ettől eltekintve érdemes lehet elemezni és kimutatni a következményeit a meg nem hozott vagy az elhúzódo döntéseknek, az elszalasztott lehetőségeknek. További javaslatként jelenik meg a hangsúly áthelyezése az egyénről a csoport szintjére, mely területen az AKG sajátosan előrehaladott állapotban van. A fentiekben megfogalmazott fejlődési lehetőségekre a korábban hivatkozott módszertani segédlet (4. keretes írás) több egyszerű gyakorlatot is tartalmaz.



Az AKG-t ezekből a szempontból vizsgálva mégis inkább egészséges szervezetnek tekinthetjük, amely - ha képes az egyes jelzett tünetekre hatékony, és ami hangsúlyos, új és adekvát megoldásokat találni, akkor - ezt az állapotot hosszú távon is fenntarthatja. Az AKG-nak érdemes lenne átgondolnia az "akkor kell orvoshoz menni, ha már betegek vagyunk" hozzáállását. Ehelyett javasoljuk egy, a tünetek iránti érzékenységre, prevencióra, proaktivitásra épülő kultúra kialakítását (lásd problémamegoldási kultúrára, tudásmenedzsment, egyhurkos és kéthurkos tanulás, reflektivitás).

Összességében az AKG egy olyan iskola képét festette elénk, melyben az alapértékek - mint személyközpontúság és öngazgatás - mellett markáns szerephez jutnak az innovációk és a hozzá kapcsolódó változások. A szervezet ezzel együtt küzd az olyan működést is befolyásoló tényezőkkel, mint a struktúra átalakulása, a hatékonyságot befolyásoló mérések és az azokra adható reflektív válaszok hiányossága, illetve azok magasabb fokra emelésének igénye. Az AKG egy folyamatosan mozgásban lévő, gondolkozó és intelligens szervezet, ahol a hagyományok ütköznek az új elvárásokkal és kihívásokkal, ahol fontos az egyéni és kollektív kiválóság. A szervezet működésében láthatóan és mérhetően vannak kiaknázatlan erőforrások (idő, tudás), s a tanulószervezeti viselkedés nem valósul meg maradéktalanul. Mindezt legjobban annak a "zseni" diáknak a hasonlata fejezi ki, aki fejből megoldja a bonyolult egyenletet, de nem írja le a megoldás menetét, ezért kevés pontot kap a feladatra. Ez az iskola "serdülőkora" kapcsán is említésre került. Kardinális kérdés, hogy ahol szükséges, ott akar-e és képes lesz-e változtatni az AKG annak érdekében, hogy egy, az innovációk mentén keletkező változást követően kialakulhasson az a nyugalmi szakasz, melyben a szervezet képes a kiváló és hatékony működésre.

## 5. Ábrajegyzék

1. ábra: Az innovatív tanulási környezet modellje (OECD, 2013)	14
2. ábra: A Bloom-féle digitális taxonómia	16
3. ábra: SAMR-modell (Puentendura, 2015)	16
4. ábra: A TPACK-modell (Mishra és Koehler, 2006)	17
5. ábra: A 21. századi készségek keretrendszere	17
6. ábra: A tanulószervezeti viselkedést leíró modell (Baráth, 2015, 41.)	19
7. ábra: A Tanuló Szakmai Közösség létrehozásához szükséges kapacitások (Horváth és mtsai. 2015)	21
8. ábra: A kutatás elméleti témaköreinek összefüggése	32
9. ábra: A személyközpontú iskola modellje (McCombs és Miller, 2009, 62.)	37
10. ábra: A kvantitatív szakasz (kérdőív) és a kvalitatív szakasz eszközeit és főbb fókuszait összefoglaló táblázat	40
11. ábra: A személyközpontú pedagógia az AKG-ben	42
12. ábra: Az AKG pedagógusainak serdülő koraival kapcsolatos hiedelmei	43
13. ábra: Az AKG tanárainak tanulóközpontú hiedelmei	45
14. ábra: Az AKG pedagógusainak tanulói autonómiával kapcsolatos hiedelmei	46
15. ábra: Az AKG átlagtól való eltérése az innováció négy dimenziója mentén (Innova kutatás, 2016)	51
16. ábra: Szervezeti innovációra vonatkozó eredmények a hatfokozatú skálán négytől hatig terjedő intervallumban	52
17. ábra: Szervezeti innovációra vonatkozó eredmények a hatfokozatú skálán háromtól négyig terjedő intervallumban	52
18. ábra: Szervezeti innovációra vonatkozó eredmények a hatfokozatú skálán kettőtől háromig terjedő intervallumban	52
19. ábra: Az AKG pedagógiai hozzáadott értékének alakulása (országos átlag = 0)	58
20. ábra: Az AKG és a KÖVI adatbázisában szereplő intézmények összehasonlítása a tanulószervezeti működés dimenziói mentén	58
21. ábra: A tudásmenedzsment folyamat építőkövei (Probst, Raub és Romhardt, 2000 alapján)	60
22. ábra: Egyhurkos és kéthurkos tanulás (Argyris és Schön, 1978 alapján)	62
23/a. ábra: A Versengő Értékek Modell jellemzői	65
23/b. ábra: Az AKG eredményei a Versengő Értékek Modellben	66
24. ábra: A legmagasabb és legalacsonyabb értéket kapott állítások a vezetésről	67
25. ábra: A vezetői pozíciót betöltők és be nem töltők válaszaik közül a legkisebb és legnagyobb eltérést mutató állítások	68
26. ábra: A vezetői pozíciót betöltők legmagasabb értékeket kapott válaszaik	68
27. ábra: A megkérdezett pedagógusok véleménye a szülők iskolával és tanulóval kapcsolatos információigényéről	70
28. ábra: A pedagógusok szerint 2017-es évre tervezett legfontosabb marketing célkitűzések	74
29. ábra: Implementációs gödör (Fullan, 2001 alapján)	81
30. ábra: Szervezeti életciklus modell (Adizes, 2014 alapján)	83

## 6. Keretes írások

1. keretes írás: Fotózz másképp – egy sikeres diákvállalkozás 47
2. keretes írás: Miért jó az AKG? – Az AKG három generáció szemében 49
3. keretes írás: A tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség kapcsolata nemzetközi kutatások tükrében 56
4. keretes írás: Reflektív, diagnosztikus eszközök (válogatás a Horváth és mtsai., 2015 által készített módszertani segédletből) 80

## 7. Felhasznált irodalom

1. A digitális állampolgárság kompetenciarendszere. <http://digitalisallampolgarsag.hu/a-digitalis-allampolgarsag-kompetenciarendszere-2014/> Utolsó letöltés: 2016. december 5.
2. Adizes, I. K. (2014): *Managing Corporate Lifecycles*. Embassy Books, Mumbai.
3. Akhtar, N. és AKhan, R. A. (2011): Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, **2**. 9. 257-270.
4. Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 2. 287–309.
5. Anderson, L., W. és Krathwohl, D. R. (2001, szerk.): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Complete Edition*. Longman.
6. Argyris, C. (1993): *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey-Bass, San Francisco, California.
7. Argyris, C. és Schön, D. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, Boston.
8. Armstrong, A. és Foley, P. (2003): Foundations for a Learning Organization. Organizational learning mechanisms. *The Learning Organization*, **10**. 2. 74-82.
9. Arrowsmith, T. (2004): Distributed leadership: Three questions, two answers. *Management of Education*, **19**. 30-33.
10. Baráth Tibor (1997): Hatékony iskola. In: Baráth Tibor és Golnhofer Erzsébet (1997, szerk.): *Iskolavezetés és fejlesztés I*. B1-B85. JATE, Szeged.
11. Baráth Tibor (2015, szerk.): *Dél-Alföld megújuló iskolái*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
12. Baráth, T. és Szabó, M. (2011, szerk.): *Does leadership matter?* SZTE KÖVI, NTK, Szeged.
13. Bartha István (é.n.): *Az innováció szükségessége az oktatásban*. URL: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/4328/innovaciocikk1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2016. május 31.
14. Ben, J. (2015): *Building Leader and Educator Capacity for Transformation Transformation Framework*. URL: [https://msp2l1160225102310.blob.core.windows.net/ms-p2-l1-160225-1023-13-assets/18261\\_6%20Building%20Leader%20Educator%20Capacity\\_v2\\_en-US.pdf](https://msp2l1160225102310.blob.core.windows.net/ms-p2-l1-160225-1023-13-assets/18261_6%20Building%20Leader%20Educator%20Capacity_v2_en-US.pdf) Utolsó letöltés: 2016. december 10.
15. Bennett, J. K. és O'Brien, M. J. (1994): The building blocks of the learning organization. *Training*, **31**. 6. 41-48.

16. Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C. és Woods, P. A. (2003): *Distributed leadership: A desk study*. National College of School Leadership, Nottingham.
17. Berger, E. H. (1991): *Parents as partners in education: The school and home working together*. Macmillan, New York.
18. Boer, N. I. (2005): *Knowledge sharing within organizations. A situated and relational perspective*. ERIM, Rotterdam. URL: [http://repub.eur.nl/pub/6770/EPS2005060LIS\\_9058920860\\_BOER.pdf](http://repub.eur.nl/pub/6770/EPS2005060LIS_9058920860_BOER.pdf) Utolsó letöltés: 2016. október 9.
19. Branson (2006): Beyond Autenticity: Contemporary leadership from a worldwiew perspective. *Values and Ethics in Educational Administration Journal*, **4**. 4. 1-8.
20. Bush, T. és Glover, D. (2003): *School Leadership: concepts and evidence*. National College for School Leadership, Nottingham.
21. Calderhead, J. (1994): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, **1**. 1-8.
22. Camburn, E., Rowan, B. és Taylor, J. (2003): Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **25**. 347-373.
23. Chambers, L. (1998): How customer-friendly is your school? *Educational Leadership*, **56**. 2. 33-35.
24. Cheng, C. (2009): A study of the current learning organization profile to elementary schools at Pingtung county Taiwan. *Journal of American Academy of Business*, **15**. 1. 183-188.
25. Churches, A. (2007): *Edorigami, Bloom's taxonomy and digital approaches*. URL: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+-+Introduction> Utolsó letöltés: 2016. november 3.
26. Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, **77**. 1. 113-143.
27. Cubukcu, Z. (2012): Teachers' evaluation of student-centered learning envitonments. *Education*, **133**. 1. 49-66.
28. Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (2015): *Digitális állampolgárság kutatás 2014*. Oktatási Hivatal, Budapest. URL: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop315/DAK\\_tanulmanykotet\\_T315.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/DAK_tanulmanykotet_T315.pdf) Utolsó letöltés: 2016. december 10.
29. Csík Orsolya, Horváth László, Miskey Helga, Nagy Krisztina és Verderber Éva (2016): The Business Model Canvas as a tool for assessing curriculum implementation effectiveness in a Hungarian private secondary school. *Some Issues in Pedagogy and Methodology*, **1**. 141-152.
30. Daniels, D. H. és Perry, K. E. (2003): "Learner-Centered" According to Children. *Theory Into Practice*, **42**. 2. 102-108.
31. David Hopkins (2011): *Minden iskola kiváló iskola. A rendszervezetés lehetőségeinek kiaknázása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

32. David Istance és Mariko Kobayashi (2012, szerk.): *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
33. Davis, B. és Ellison, L. (1997): *Strategic marketing for schools*. Pitman Publishing, London.
34. Digitális Állampolgárság weboldala. URL: <http://digitalisallampolgarsag.hu/> Utolsó letöltés: 2016. december 10.
35. Drew, S. A. W. és Smith, P. A. C. (1995): The learning organization: 'change proofing' and strategy. *The Learning Organization*, **2**. 1. 4-14.
36. Driver, M. (2002): The learning organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine. *Human Relations*, **55**. 1. 33-53.  
URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.618.7664&rep=rep1&type=pdf> Utolsó letöltés: 2016. december 19.
37. DuFour, R. (2004): What is a „Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, **61**. 8. 6–11.
38. DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. és Many, T. (2010): *Learning by Doing. A handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press, Bloomington.
39. Evans, S. (1998): Revisiting the learning organization. *Work Study*, **47**. 6. 201-203.
40. Falus Iván (2006, szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata*. Gondolat-Infonia Kiadó, Budapest.
41. Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia és Sallai Éva (2012, szerk.): *A Pedagógiai Rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kft, Budapest. URL: [http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop\\_311/kiadvanyok/ped-rend\\_vagojel-nelkulboritoval.pdf](http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/kiadvanyok/ped-rend_vagojel-nelkulboritoval.pdf) Utolsó letöltés: 2016. december 13.
42. Faragó Klára (2013, szerk.): *Szervezet és Pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
43. Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 4. 43-66. URL: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_4\\_43-66.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_4_43-66.pdf) Utolsó letöltés: 2016. december 22.
44. Fazekas Ágnes, Horváth László és Baráth Tibor (2016): Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa*. 23-32.
45. Fejes József Balázs (2007): Online tanulóközösségek. *Iskolakultúra*, **4**. URL: [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes\\_2007\\_Online.isk.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2007_Online.isk.pdf) Utolsó letöltés: 2016. október 15.
46. Forsey, M., Davies, S. és Walford, G. (2008, szerk.): *The globalisation of school choice?* Symposium Books, London.

47. Foskett, N. (1998): Schools and marketization. *Educational Management and Administration*, **26**. 2. 197–210.
48. Fullan, M. (1995): The School as Learning Organization. Distant dreams. *Theory Into Practice*, **34**. 4. 230-235.
49. Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass, San Francisco.
50. Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
51. Fullan, M. (2010): The Awesome Power of the Principal. *Principal*, **89**. 4. 10-12.
52. Fuller, A., Heath, S. és Johnston, B. (2001, szerk.): *The new widening participation in HE: Involving 'ordinary people'?* Routledge, London.
53. Garvin, D. A. (1993): Building a learning organization. *Harvard Business Review*, **71**. 4. 78-91.
54. Grace, G. (1995): *School leadership: Beyond education management*. Falmer Press, London.
55. Graham-Clay, S. (2005): Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, **16**. 1. 117-129.
56. Gronn, P. (2000): Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, **28**. 317-338.
57. Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK. 366-387.
58. Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, **2-3**. 7-36. URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Tanulas.htm> Utolsó letöltés: 2016. október 15.
59. Halász Gábor (2010): *A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszere*. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/NTK\\_tanulmany\\_rendszer.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf) Utolsó letöltés: 2016. december 13.
60. Hargreaves, A., Loeberman, A., Fullan, M. és Hopkins, D. (1998): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic. 349–374.
61. Harris, A. (2005): Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, **37**. 255–265.
62. Hattie, J. A. (2008): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. *British Journal of Educational Studies*, **59**. 2. 197-201.
63. Hidi, S. (2000): An interest researcher's perspective: the effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, California. 309–339.

64. Hirschhorn, L., Noble, P. és Rankin, T. (2001): Sociotechnical systems in an age of mass customization. *Journal of Engineering and Technology Management*, **18**. 3-4. 241-252.
65. Holmes, K., Clement, J. és Albright, J. (2013): The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership and Management*, **33**. 3. 270-283.
66. Horváth László, Kovács Anikó és Simon Tünde (2015): *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
67. Horváth László, Kovács Anikó, Simon Tünde és Zentai Anita (2015): *Módszertani útmutató. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoporthok létrehozásának és működtetésének támogatására*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani-utmutato-web.pdf> Utolsó letöltés: 2016. december 23.
68. Horváth, L., Verderber, É. és Baráth, T. (2015): Managing the Complex Adaptive Learning Organizations. *Contemporary Educational Leadership*, **2**. 3.
69. Hradecky, L. (1994): Vice-principals' guide to effective communication. The Canadian School.
70. Partnership for 21st Century Learning. URL: <http://www.p21.org/> Utolsó letöltés: 2016. december 23.
71. Hunya Márta (2011, szerk.): *Iskolaportrék. Iskolák az IKT-használat tükrében*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/iskolaportrek.pdf> Utolsó letöltés: 2016. december 23.
72. James, C. R. (2003): Designing Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, **32**. 1. 46-61.
73. Jensen, P. E. (2005): A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, **12**. 1. 53-64.
74. Jones, L. (2007): *The student-centered classroom*. Cambridge University Press, New York.
75. Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
76. Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
77. Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162. URL: [https://www.researchgate.net/publication/305332052\\_A\\_szocialis\\_kornyezet\\_szerepe\\_a\\_tanulasi\\_motivacio\\_alakulasaban\\_a\\_csalad\\_az\\_iskola\\_es\\_a\\_kultura\\_hatasa](https://www.researchgate.net/publication/305332052_A_szocialis_kornyezet_szerepe_a_tanulasi_motivacio_alakulasaban_a_csalad_az_iskola_es_a_kultura_hatasa) Utolsó letöltés: 2016. október 15.
78. Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L. és Khavarpour, F. (2010): Schools as Social Complex Adaptive Systems: a New Way to Understand the Challenges of Introducing the Health Promoting Schools Concept. *Social Science and Medicine*, **70**. 1467-1474.



79. King, W. R. (2001): Strategies for creating a learning organization. *Information Systems Management*, **18**. 1. 12-20.
80. Kirby, J. és Marsden, J. (2006): *Connected Marketing. The Viral, Buzz and Word of Mouth Revolution*. Elsevier, Oxford.
81. Korthagen, F. (2005): The organisation in balance: Reflection and intuition as complementary processes. *Management Learning*, **36**. 3. 371 – 387.
82. Kotler, P. és Fox, K. A. (1995): *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice Hall, New York.
83. Kraiciné Szokoly Mária (2009): Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanulószervezet. *Iskolakultúra*, **12**. 31-143.
84. Kulcsár Zsolt (2005): *Tanulóközpontú szemlélet az e-learningben*. URL: <http://crescendo.hu/tanulo-kozpontu-szemlelet-az-e-learningben> Utolsó letöltés: 2016. október 15.
85. Ladyskewsky, D. (2007): A Strategic Approach for Integrating Theory to Practise in Leadership development. *Leadership and Organisation Development Journal*, **28**. 5. 426-443.
86. Lannert Judit és Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, **1**.
87. Lawrence-Lightfoot, S. (2004): Building bridges from school to home. *Instructor*, **114**. 1. 24-28.
88. Leonard-Barton, D. (1992): The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 23-28.
89. Lewis, D. (2002): Five Years On – The Organizational Culture Saga Revisited. *Leadership & Organizational Development Journal*, **23**. 5. 280-287.
90. Lippai Edit (2011, szerk.): *Ajánlások a minőségi iskolai infrastruktúra kialakításához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bwm5w320mIDNUXR2dDJ3ZEJKTnc> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
91. Liyanage, C., Ballal, T., Elhag, T. és Li, Q. (2009): Knowledge communication and translation. A knowledge transfer model. *Journal of Knowledge Management*, **13**. 3. 118-131.  
URL: [http://centaur.reading.ac.uk/12272/1/KT%20Model%20-%20Liyanage%20et%20al\\_PREPRINT%20VERSION.pdf](http://centaur.reading.ac.uk/12272/1/KT%20Model%20-%20Liyanage%20et%20al_PREPRINT%20VERSION.pdf) Utolsó letöltés: 2016. október 9.
92. Lockhart, J. (2011): *How to Market Your School. A Guide to Marketing, communication, and Public Relations for School Administrators*. Rowman and Littlefield Education.
93. Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. és Anderson, S.E. (2010): *Investigating the Links to Improved Student Learning – Final Report of Research Findings*. University of Minnesota, University of Toronto.
94. Lövey Imre és Nadkarni Manohar (2007): *Az örömteli szervezet*. HVG Kiadó, Budapest.
95. Marquardt, M. J. (1996): *Building the Learning Organization*. McGraw-Hill, New York.

96. Mayrowetz, D. (2008): Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, **44**. 424-435.
97. McCombs, B. L. és Miller, L. (2008): *The School Leader's Guide to Learner-Centered Education: From Complexity to Simplicity*. Corwin.
98. McCombs, B. L. és Whisler, J. S. (2007): *The Lerner-Centered Classroom and School. Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. Jossey-Bass, San Francisco.
99. McCombs, B. L., Lauer, P. A. és Peralez, A. (1997): *Researcher Test Manual for the Lerner-Centered Battery (Grades 6-12 Version). A Set of Self-Assessment and Reflection Tools for Middle and High School Teachers*. Mid-Content Regional Educational Lab, Aurora. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422377.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 13.
100. Microsoft School Transformation Process (2015). URL: <http://www.is-toolkit.com/index.html> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
101. Microsoft Self Reflection Tool. Microsoft Corporation (2015). URL: <http://www.is-toolkit.com/selfreflection/?id=1> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
102. Misy Helga (2013): *Oktatásmarketing. A marketing szerepe a pedagógiában*. Diplomamunka. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- 103 Misy Helga, Horváth László és Vámos Ágnes (2016): *What is the common root for school marketing and horizontal learning that fosters school innovation? A case study of a vocational secondary school in Hungary*. ATEE 41th Annual Conference 2016, Eindhoven.
104. Mishra, P. és Koehler, M. (2006): *TPACK explained. The seven components of TPACK*. URL: <http://www.matt-koehler.com/tpack/tpack-explained/> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
105. Moon, J. (1999): *Reflection in learning and professional development*. Routledge, London.
106. Muijs, R. D. (1997): Symposium: Self Perception and Performance Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, **67**. 3. 267-277.
107. Mulford, W. Silins, H. és Leithwood, K. (2004): *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
108. Mulford, B. (2003): Leadership for Organisational Learning in Schools and Improved Student Outcomes In: Istance, David; Kobayashi, Mariko, (2003, szerk.): *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems. Schooling for Tomorrow*. OECD, 74-49.
109. Mulford, B., Silins, L. és Zaris, S. (1999): *Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes – The LOLSO Project: The first report of an Australian three year study of international significance*. American Educational Research Association, Montreal.

110. Nahalka István és Horváth László (2014): A hazai iskolarendszer alrendszerei pedagógiai hozzáadott érték alapú vizsgálatának metodológiája. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés - gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók*. 66. URL: [http://onk2014.unideb.hu/wp-content/program\\_vegleges/ONK\\_2014\\_kotet.pdf](http://onk2014.unideb.hu/wp-content/program_vegleges/ONK_2014_kotet.pdf) Utolsó letöltés: 2016. december 9.
111. Nahalkáné Czédulás Margit, Grényi Ferencné és Nahalka István (2004): *Tanulásmódszertan. Oktatási programcsomag a gimnáziumok és szakközépiskolák nyelvi előkészítő osztályai számára*. Budapesti Zrínyi Miklós Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest.
112. Natale, S. és Ricci, F. (2006): Critical Thinking in Organizations. *Team Performance Management*, **2**. 7/8. 272-277.
113. Németh András és Skiera Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
114. Németh András és Pukánszky Béla (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
115. Nettles, S. M. és Herrington. C. (2007): Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy. *Peabody Journal of Education*, **82**. 4. 24-736.
116. Neumann, J. W. (2013): Developing a New Framework for Conceptualizing "Student-Centered Learning". *Educational Forum*, **77**. 2. 161-175.
117. Nevis, E., DeBella, A. és Gould, J. (1995): Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, **28**. 3. 73-85.
118. OECD-CERI (2013): Innovative Learning Environment. URL: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1) Utolsó letöltés: 2016. október 9.
119. OECD Schooling Redesigned. Towards Innovative Learning Systems. URL: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/schooling-redesigned\\_9789264245914-en#page11](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/schooling-redesigned_9789264245914-en#page11) Utolsó letöltés: 2016. október 9.
120. Ogawa, R. T. és Bossert, S. T. (1995): Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, **31**. 2. 224-243.
121. Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita és Dobó István (2014): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. URL: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/digitalis-allampolgarsag-az-informacios-tarsadalomban/> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
122. Pavluska Valéria (2014): *Kultúramarketing. Elméleti alapok, gyakorlati megfontolások*. Akadémiai kiadó, Budapest.

123. Pedler, M., Burgoyne, J. és Boydell, T. (1991): *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*. McGraw-Hill, London.
124. Phillips, R. S. (2011): Toward authentic student-centered practices: voices of alternative school students. *Education & Urban Society*, **45**. 6. 668-699.
125. Pierce, J. W. és Kalkman, D. L. (2003): Applying Learner-Centered Principles in Teacher Education. *Theory Into Practice*, **32**. 2. 127-132.
126. Pink, Daniel. H. (2010): *Motiváció 3.0 – Ösztönzés másképp*. HVG Könyvek kiadó.
127. Pinxten, W. J. L., Tasya I. A., Hospers, H. J., Alisjahbana, B., Meheus, A. M., Crevel van, R. és Ven van der, A. J. A. M. (2011): IMPACT-Bandung: a learning organization approach to build HIV prevention and care in Indonesia. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, **15**. 623-627.
128. Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. és Sedláček, M. (2013): Organizational Learning in Czech Schools Explored. In: Aksu, M., Sabanci, A. And Aksu, T. (szerk.): *Educational Leaders as Change Agents*. Akdeniz University, Faculty of Education, Ankara. 187-197.
129. Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. And Sedláček, M. (2011): On Definition Characteristics of Organizational Learning in Schools. In: Baráth, T. And Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. SZTE KÖVI és Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest-Szeged. 147-157.
130. Pont, B, Nusche, D. és Hopkins, D. (2008): Improving School Leadership. *OECD Policy and Practice*, **1**.
131. Pressley, M., Dolezal, S., Raphael, L., Mohan, L., Roehrig, A. és Bogner, K. (2003): *Motivating primary-grade students*. Guilford Press, New York.
132. Probst, G. és Buchel, B. (1997): *Organizational Learning*. Prentice Hall, London.
133. Probst, G., Raub, S. és Romhardt, K. (2000): *Managing Knowledge*. J. Wiley & Sons Ltd., Chichester.
134. Puentendura, R. (é.n.): *Ruben R. Puente's Weblog*. Retrieved February 24, 2015. URL: <http://www.hippasus.com/rpwblog/archives/000141.html> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
135. Quinn, R.E. és Rohrbaugh, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, **29**. 363-377.
136. Quinn, R. E. (1984): Applying the competing values approach to leadership: Toward an integrative framework. In: J. G. Hunt, D.-M. Hosking, C. A. Schriesheim, R. Stewart (Eds.): *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. Pergamon Press, New York. 10-27.
137. Radinger, T., (2014): School Leader Appraisal - A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, **49**. 3. 378- 394.
138. Redding, J. (1997): Hardwiring the learning organization. *Training and Development*, **15**. 8. 61-67.

139. Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás és tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
140. Réti Mónika (2011, szerk.): *Kívül belül jó iskola.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/13000/13022/13022.pdf> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
141. Révész, É. és Szabó, M. (2008): *The role of school leadership in creating a learning environment that is conducive to effective learning with special regard to the improvement of the quality of teacher activity.* National report – Hungary.
142. Richard Venezky (é.n.): *ICT in Innovative Schools: Case Studies of Change and Impacts.* URL: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/ict/41187025.pdf> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
143. Robinson, V. M. J. (2010): From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, **9**. 1. 1-26.
144. Rondona, A. (2014): *Student Centered Curriculum: Elementary School.* B.A. Thesis, Dominican University of California.
145. Rowden, R. W. (2001): The Learning Organization and Strategic Change. *SAM Advanced Management Journal*, **66**. 3. 11-24.
146. Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 54–67.
147. Saragih, S. és Napitupulu, E. (2015): Developing Student-Centered Learning Model to Improve Higher Order Mathematical Thinking Ability. *International Educational Studies*, **8**. 6. 104-112.
148. Sass Judit és Kovács Zoltán (2008): *A szervezeti kultúra összehasonlító vizsgálata a quinni szervezeti kultúra-típusokban.* VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
149. Schön, D. (1983): *Reflective Practitioner – How Professionals think in Action.* Basic Books.
150. Schratz, M., Sláviková, L., Křížková, E., Keclíková, E., Szabó M., Révész, É., Laššák, V., Hašková,, A. Erčulj, J., Peček, P. és Halász, G. (2009): *The Role of School Leadership in the Improvement of Learning. Country Reports and Case Studies of a Central-European Project.* Tempus Public Foundation, Budapest.
151. Schussler, D. L. (2003): Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, **13**. 498-528.
152. Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.* Doubleday, New York.
153. Silins, H., Zarins, S. és Mulford, B. (2002): What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to school? *International Education Journal*, **3**. 1. 4-32.

154. Slater, S. F. és Narver, J. C. (1995): Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, **59**. 3. 63-74.
155. Spillane, J. P. (2005): Distributed Leadership. *The Educational Forum*, **69**. 143-150.
156. Spillane, J. P. (2006): *Distributed Leadership*. John Wiley and Sons, San Francisco.
157. Spillane, J.P. and Diamond, J.B. (2007): *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press, New York.
158. Stegall, M. S. (2003): Running like a bottled tornado. *Quality Progress*, **36**. 1. 45-50.
159. Students, Computers and Learning. Making connection. URL: <http://www.oecd.org/edu/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
160. Suss, G. (2013): The Next Revolution Will Be In Education: A New Marketing Approach For Schools. *Journal of International Education Research*, **9**. 1.
161. Szivák Judit (2006): Kommunikáció az iskolában. In: M. Nádasi Mária (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
162. Szivák Judit (2013): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös kiadó, Budapest.
163. Szivák Judit és Verderber Éva (2016): A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
164. Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
165. Takács Géza (2000): *Iskolapróza*. Önkonet, Budapest.
166. Tanárblog (2016): *Gyakorlati ajánlások, alapok*. URL: <http://tanarblog.hu/> Utolsó letöltés: 2016. december 10.
167. Thomas, K. és Allen, S. (2006): The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, **13**. 2. 123-139.
168. Tempus (2009): *Creativity and innovation in lifelong learning*. URL: <http://www.tka.hu/konyv/2859/creativity-and-innovation-in-lifelong-learning> Utolsó letöltés: 2016. december 10.
169. Török Balázs (2013): Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*, **11-12**. URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ikt-oktatasi-szerepenek-valtozasa-az-europa-2020-fejlesztési-strategia> Utolsó letöltés: 2016. október 9.
170. Vágó Irén (2011, szerk.): *Az európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/europai\\_polgar.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/europai_polgar.pdf) Utolsó letöltés: 2016. október 9.
171. Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Eötvös Kiadó, Budapest.

172. Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
173. Watkins, K. E. és Marsick, V. J. (1993): *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art of Systemic Change*. Jossey-Bass, San Francisco, California.
174. Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, New York.
175. Williams, V. I. és Cartledge, G. (1997): Passing notes—to parents. *Teaching Exceptional Children*, **30**. 1. 30-34.

Felhasznált fotók forrása:

- ▶ [www.akg.hu](http://www.akg.hu)
- ▶ [www.pexels.com](http://www.pexels.com)
- ▶ saját képek

