

A tanulástámogató iskolai szervezet hatása a tanulói eredményességre

Tartalom

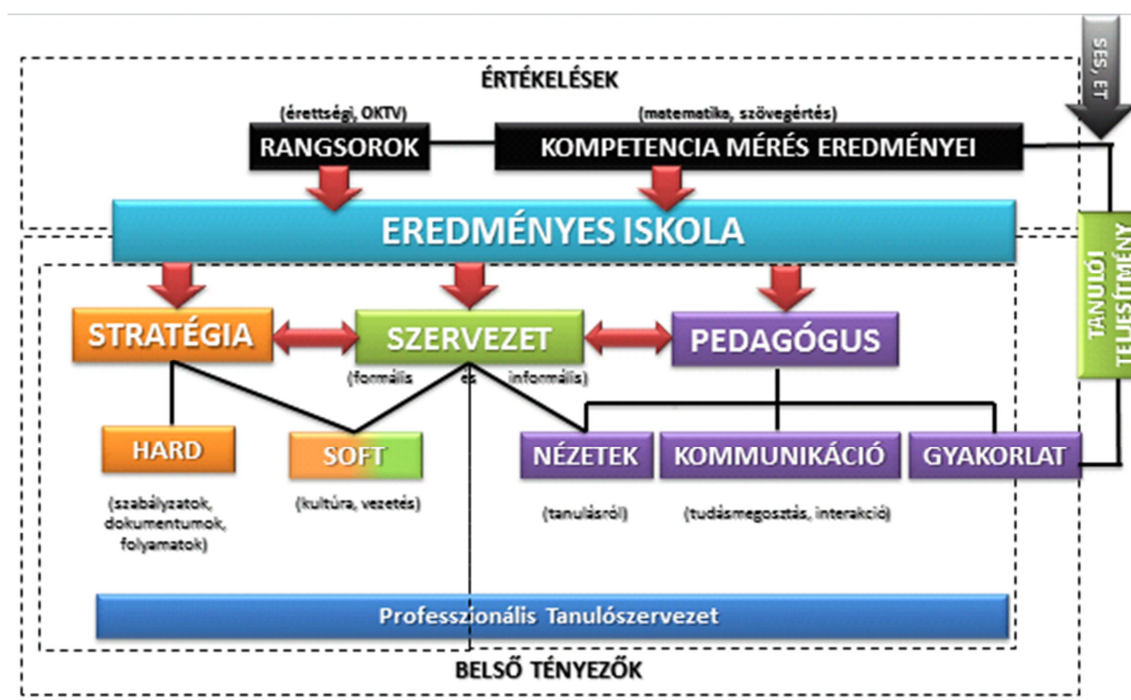
1. Bevezetés.....	2
1.1. A kutatás logikai modelljének bemutatása.....	2
1.2. A kutatás problémafelvetése, főbb kérdései és hipotézisei	4
2. A tanulás újraértelmezése a tudásalapú információs társadalomban.....	6
2.1. Társadalmi, gazdasági változások a 21. században	6
2.2. A tanulás és tudás szerepe	9
2.2.1. Tanulás a munkahelyen	11
2.2.2. Szervezeti tanulás	13
2.3. Tanulószerkezet és professzionális tanulóközösség	13
2.4. Az iskola mint professzionális tanulószerkezet.....	17
3. Iskolaeredményességi kutatások és eredményes iskola fejlesztésének lehetőségei	20
3.1. Iskolaeredményességi kutatások tapasztalatai.....	20
3.1.1. Hazai kutatások	20
3.1.2. Nemzetközi eredmények	21
3.2. Eredményes iskola fejlesztése	23
3.2.1. Az iskola mint szervezet.....	24
3.2.2. Stratégiai emberi erőforrás menedzsment (Az egyén szintje).....	26
3.2.3. Tudás- és változásmenedzsment (A szervezet szintje).....	29
3.2.4. Szervezeti kultúra és vezetés (A stratégia szintje).....	34
3.3. Módszertani megfontolások	36
4. A kutatás módszertanának és eredményeinek bemutatása	37
4.1. Módszertan	38
4.2. Eredmények.....	44
4.2.1. Tanulástámogató iskolai szervezet stratégiai szinten	44
4.2.2. Professzionális Tanulóiskola Audit.....	48
4.2.2.1. Investors in People keretrendszer és esettanulmányok bemutatása.....	49
4.2.2.2. Tanulószerkezetiséget mérő kérdőív	52
4.2.2.3. Iskola társadalmi hozzáadott értékének kimutatása.....	56
5. Összegzés	58
6. Bibliográfia.....	61
8. Táblajegyzék	65
9. Ábrajegyzék.....	65
10. Felhasznált dokumentumok.....	66
11. Mellékletek.....	68
1. sz. melléklet: A kiválasztott közoktatási intézmények tanulói eredményeit összesítő táblázat (Saját szerkesztés, 2012)	68
2. sz. melléklet: A stratégiai dokumentumok tartalomelemzési keretrendszere (Saját szerkesztés, 2012).....	69
3. sz. melléklet: Az IIP iskolai esettanulmányok összefoglaló adatai (Saját szerkesztés, 2012)...	70
4. sz. melléklet: A kutatás logikai modelljének és a szervezeti tanulás és tanulószerkezetiséget mérő kérdőív dimenzióinak kapcsolata (Saját szerkesztés, 2012).....	71
5. sz. melléklet: A szervezeti tanulás és tanulószerkezet adaptált kérdőív itemei (Saját szerkesztés, 2012).....	72

1. Bevezetés

1.1. A kutatás logikai modelljének bemutatása

A téma szerteágazó és sokrétű jellege miatt szükséges lehatárolni és bemutatni a kutatás logikai modelljét, melyből jelen dolgozat csak egy szeletet mutat be. A kutatás

középpontjában a **tanulói teljesítmények szempontjából eredményes iskola** áll, így a modell egyik dimenziója a külső és belső értékelések. A magyarországi lehetőségeket figyelembe véve a kutatásban a középszintű és emeltszintű érettségi eredmények iskola szintű átlagát, az OKTV versenyeken az iskolák által a döntő fordulóban helyezést elérő diákok számát és az Országos Kompetenciamérés matematika és szövegértés átlageredményét veszem figyelembe az iskolára nézve. A kutatás jelen szakaszában a 2010/2011-es tanév adatait vizsgáltam, de hangsúlyozni kell az idősoros adatok fontosságát és beemelését, hiszen akkor kaphatunk reális képet a fejlődésről és tendenciákról. Az eredményes iskolát belülről három részre bontom: stratégia (melynek vannak hard elemei, mint a szabályzatok, dokumentumok és soft elemei, mint a kultúra, vezetés), mely szoros kapcsolatban áll a szervezettel (formális és informális rész), amiben maga az egyén, jelen esetben a pedagógus működik, akinek szempontjából fontosak a nézetei, kommunikációja és a gyakorlata. Ezen tényezőkön keresztül valósul meg a tanuló teljesítménye (melyre természetesen hatással van a tanuló előzetes tudása és a szocioökonómiai státusza is, melyek kívülről is hatnak), melyen keresztül realizálódnak a vizsgált tanulói eredmények. A kutatás ebben a dolgozatban csak a stratégiai szintre terjed ki egy kvantitatív vizsgálat keretében. A modellt vizuálisan az 1. ábra szemlélteti. A továbbiakban a kutatás problémafelvetése, főbb kérdései és hipotézisei kerülnek terítékre.



1. ábra: A teljes kutatás logikai modellje. (Saját szerkesztés, 2012)

1.2. A kutatás problémafelvetése, főbb kérdései és hipotézisei

A társadalmi, gazdasági változások során felértékelődött a humán tőke szerepe („Az egyetlen fenntartható versenyelőny a versenytársaiddal szemben, ha képes vagy gyorsabban tanulni mint ők.” – Aery De Geus, Shell vezérigazgató), átértékelődött a tanulásról való gondolkodásunk, megjelent az önmagát folyamatosan változtatni képes, próteuszi személyiség emberképe (*Lifton*, 1999), mely új igényeket teremtett, mint például a változó világhoz való alkalmazkodás képességének elsajátítása (*Delors*, 1999), illetve a globális verseny, a magas munkanélküliség, az öregedő populáció, a képességekbe való beruházások csökkenése magával hozta a képességallokáció optimalizált felhasználásának és fejlesztésének szükségességét (*OECD*, 2012). Az oktatás felé újfajta elvárásként jelenik meg a tudás versenyképességének biztosítása (*Zhang és Liao*, 2010) és a hozzáadott érték kimutatásának igénye. Ezek a változások, kihívások hatással vannak a szervezetekre és így az iskola szervezetére is.

Az idézett szakirodalmakban erősen megjelenik a tanulás szerepének felértékelődése és középpontba állítása, nem csak az egyén, de a közösség és a szervezet szintjén is. A tanulószervezet koncepciójában is központi szerepet játszik a tanulás, ezért irányul a dolgozat problémafelvetése a tanulástámogató iskolai szervezetre. Ebben a kérdésben az egyéni és csoportos tanulást egy szervezetfejlesztési folyamatként kell értelmeznünk, amiben a szervezeti tanulás mint egy változásmenedzsment folyamat, a tanulás, mint egy örökös projekt van jelen. Fontos megértenünk ebben a felnőttek tanulásának sajátosságait és az iskolát, mint munkahely is meg kell vizsgálnunk. Éppen ezért a téma interdiszciplináris megközelítésmódot igényel, melyet megpróbálok teljesíteni, így a pszichológia (szervezet- és vezetéspszichológia), andragógia, pedagógia, közgazdaságtan, magatartás- és vezetéstudomány területéről származó tapasztalatokat és szakirodalmat egyaránt felhasználom. A téma interdiszciplináris jellege, az oktatás közérdeke, valamint azok a gazdasági és társadalmi változások, elvárások és igények, melyek változásra kényszerítik az oktatási rendszert, indokolják a kutatás relevanciáját.

Így a fő kérdés, hogy ebben a megváltozott társadalmi gazdasági kontextusban, a fokozódó elvárások körében hogyan tud eredményesen működni az iskola mint szervezet, hogyan tudja a tanulói eredményességet biztosítani? Ennek a kérdésnek a megválaszolása adja a dolgozat logikai gondolatmenetét, melynek keretében azt a felvetést próbálok körüljárni, miszerint az iskolák kiemelkedően fontos szerepet töltenek be abban, hogy felkészítsék az egyént a tanulószervezetekben és a tanuló társadalomban való aktív és sikeres létre, azáltal, hogy ők

maguk is tanulószervezetként működnek, azaz eredményesek (Handy, 1989 idézi Klein, 2009; Issacson és Bamburg, 1992; Corcoran és Goertz, 1995; Fullan, 1995; Silins, Zarins és Mulford, 2002 idézi Schechter 2008; Louis, 2006; Fullan, 2008; Kraiciné, 2009). A kutatás fő kérdésével összhangban annak bizonyítására teszek kezdő lépéseket, hogy a változások hatására az iskoláknak az eredményes működéshez tanulószervezetként kell működniük.

Tehát a kutatás fókusza a tanulástámogató iskolai szervezet, a tanulószervezetként működő iskola mint a tanulási eredmények szempontjából eredményesnek mondható intézmény. Jelen fázisban a stratégiai szint vizsgálata történik, így ennek fényében a **kutatásom hipotézisei** a következők:

- 1) Feltételezem, hogy a tanulói eredmények szempontjából sikeresebbek azok a közoktatási intézmények, melyek stratégiai dokumentumaiban explicit módon megjelennek a **tanulószervezetiség és a professzionális tanulóközösségek** jellemzői.
- 2) Feltételezem, hogy a tanulói eredmények szempontjából sikeresebbek azok a közoktatási intézmények, melyek stratégiai dokumentumaiban explicit módon megjelennek a **tanulási eredmények alapúság** elemei.
- 3) Feltételezem, hogy a tanulói eredmények szempontjából sikeresebbek azok a közoktatási intézmények, melyek stratégiai dokumentumaiban explicit módon megjelennek a **tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment** elemek.

A hipotézisek bizonyítása mellett a dolgozat két nagyobb **vállalást** is tesz:

- 1) Az iskolákat tanulástámogató tanulóiskolákká fejlesztő szervezetfejlesztési keretrendszerhez egy **Professzionális Tanulóiskola Audit** rendszer alapjainak és fókuszpontjainak meghatározása a szakirodalmi tapasztalatok, iskolai szervezetfejlesztési esettanulmányok és szervezetfejlesztési tapasztalatok segítségével.
- 2) Kísérlet az iskola társadalom számára hozzáadott értékének kvantifikálására a **befektetések társadalmi megtérülése** modell alkalmazásával, mely szintén részét képezheti az auditnak.

A hipotézisekben és célkitűzésekben használt fogalmak szakirodalmi definiálására az elméleti részben térek ki. A módszertani résznél azt mutatom be, hogy a kutatás szempontjából hogyan értelmeztem őket.

A következőkben rátérek a kutatás elméleti háttérének kifejtésére, mely először a társadalmi, gazdasági változások kifejtésére vállalkozik. Elsősorban a tanulás és tudás újraértelmezésére

és a tudásalapú, információs társadalom kihívásaira fókuszálók, kiemelve a munkahelyi tanulás és a szervezeti tanulás jelentőségét. Ezután bemutatásra kerül a tanulószervezet és a professzionális tanulóközösségek fogalma, melyen keresztül eljutunk az iskolai vonatkozásokhoz. Majd az iskola, mint tanulószervezet kerül középpontba, az iskolát és a pedagógusokat érintő kihívásokkal. Ezek után az iskolaeredményességi kutatások főbb hazai és nemzetközi tapasztalataira térek rá, bemutatva a felmerült módszertani megfontolásokat is. Utána az eredményes iskola fejlesztésének lehetőségei kapcsán bemutatok egy integrált modellt, majd a kutatásom logikai rendszere alapján az egyéni (emberi erőforrás menedzsment), szervezeti (tudás- és változásmenedzsment) és stratégiai (szervezeti kultúra és iskolavezetés) szinten szükséges beavatkozásokat mutatom be, melyek a tanulószervezet építéséhez járulhatnak hozzá. Ezek után kerül sor a kutatómódszertan bemutatására, majd az eredmények tárgyalására, végül az összegzésben a hipotézisek értékelésére kerül sor.

2. A tanulás újraértelmezése a tudásalapú információs társadalomban

2.1. Társadalmi, gazdasági változások a 21. században

A 21. században a világnak több kihívással is szembe kell néznie, mint a globalizáció és a gazdasági verseny kiterjedése, a munkanélküliség magas aránya és az öregedő társadalom. A gazdasági válság idején nagy nyomás hárult a képességekbe történő beruházásokra (OECD, 2012), holott a gazdasági versenyképesség kulcsa a tudástársadalom megteremtése, melynek igénye az imént említett változások kapcsán jött létre. A változás elengedhetetlen része az oktatási rendszer megújítása, a tanítás-tanulás képének megváltozása (Kraiciné, 2009).

Az emberi tőke felértékelődött, az eddig látens szerepet betöltő kulturális tőke kerül előtérbe (Vitányi, 2007) és így a tudástermelő, képességformáló intézmények játsszák a társadalomban a főszerepet. A munkaerő-piaci szektorok közötti áramlásnak köszönhetően a szolgáltatási szektor kerül előtérbe, az energiahordozók helyett az információ, a tőkejavakkal szemben a tudás (Bell, 1973). Ezáltal felértékelődött a tanulás szerepe is, így a gazdasági fejlődés alapja, a versenyképesség motorja is maga a tanulás. A szakirodalomban többen is megfogalmazták a munka alapú tanulás megjelenését, szembeállítva ezt az iskolában szerezhető, sokszor művinek tartott tudással (Raelin, 2008). Ez helyezi előtérbe az élethosszig tartó tanulás paradigmáját és hozza helyzetbe a felnőttképzést, mely szükségessé tette, hogy újragondoljuk a felnőttek tanulását, figyelembe vegyük sajátosságait (Mehrotra, Wagner, Fried és Mehrotra 2008). Az élethosszig tartó tanulás mellett az élet minden területére kiterjedő tanulás (lifewide learning) erősíti meg a formális tanulás mellett a tanulás informális és nonformális színtereit

is, hiszen egy folyamatosan változó világban a hangsúly a rugalmasságon, az alkalmazkodóképességen van, amihez elengedhetetlen, hogy az emberek gyorsan sajátítsanak el alkalmazható tudást. Így a hangsúly az ismeretek elsajátításáról átkerült a képességek elsajátítására, a kompetencia alapú megközelítésre, melyek közül *Yelland, Lee, O'Rourke és Harrison* (2008) szerint kiemelkednek az információs-kommunikációs technológiákkal összefüggésben lévő képességek, a problémamegoldás, az interperszonális, valamint az önszabályozó készségek.

A társadalmi, gazdasági változások mellett a technológiai változások is nagy szerepet játszanak a tudásalapú információs társadalom létrejöttében. Ahogyan azt *Manuel Castells* (2000) is megfogalmazza, az információs társadalom létrejöttének három független forrása a az információs-kommunikációs technológiák forradalma, a gazdasági válság, mint hajtóerő és a kulturális, társadalmi mozgalmak felértékelődése és felvirágozása. A technológiai változásoknak köszönhetően rendkívül rövid idő alatt, rendkívül sok információhoz juthat hozzá az ember. Jelenleg a digitális generáció (Y generáció, Z generáció) már iskoláskorú, az e-learning egyre inkább betör a hétköznapi életbe. Ennek hátterében az új rögzítési, közvetítési és terjesztési eljárások és eszközök állnak, melyek megsokszorozták a kulturális objektívációk számát (*Vitányi*, 2007). Ez egyrészt alapvetően arra készíti a társadalmat, hogy reagáljon, változzon és újraértelmezzen bizonyos fogalmakat, többek között a tanulást. Mindez gyakorlatilag oda vezet, hogy a gazdaság újrastrukturálja magát, a flexibilis munka kerül előtérbe, melynek egyik legnagyobb elvárása az alkalmazkodóképesség (*Castells*, 2000). Ahogyan azt a *Delors-jelentés* is kimondja, olyan embereket kell képezni, akik képesek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz (*Delors*, 1999). Másrészt pedig ezek a változások hozzájárulnak ahhoz, hogy megszűnjön az egyetlen identitás szükségessége, több azonosságtudat jön létre egyszerre és ez megteremtí a posztmodern ember ideáltípusát, az önmagát változtatni képes próteuszi személyiséget (*Lifton*, 1999).

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája kulcsfontosságú a téma szempontjából, ahogyan az élet minden területére kiterjedő tanulás gondolatának befogadása is, hiszen csak ennek fényében tudjuk a tanulást olyan széles körben értelmezni, mint ahogy azt a tudásalapú társadalom szükségessé teszi. Több európai uniós és OECD dokumentum is foglalkozik az élethosszig tartó tanulás jelenségével, kiemelni a „Memorandumot” fogom. Az Európai Bizottság által 2000-ben kiadott Memorandum az élethosszig tartó tanulásról is megfogalmazza a legversenyképesebb, legdinamikusabb tudásalapú társadalommá válás stratégiájának fontosságát. A dokumentum hangsúlyozza az emberi erőforrásokba való

befektetés fontosságát, hiszen az ember Európa legfontosabb tőkéje, melynek tekintetében fel kell ismerni, hogy a befektetett energia hosszú távon megtérül. A tanulás értékelésének témájára is kitér, főleg a nonformális és informális képzések területén, felértékelve a fejlesztő értékelés szerepét és az előzetes tudás elismerését. (*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*, 2000). Látható tehát, hogy a Memorandum is kiemeli az emberi erőforrások szerepét, a változás és az innováció szükségességét. Az ehhez kapcsolódó lisszaboni célkitűzések már tudjuk, hogy nem teljesültek, de erre épült az Európa 2020 stratégia, mely továbbviszi ezt a gondolatmenetet. A megfogalmazott cél az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés megvalósítása. A prioritások tekintetében egy olyan gazdaságot kíván építeni, amely a tudásra és az innovációra épül, kiaknázva Európa leghatékonyabb erőforrását, az embert. Mindezt a fenntarthatósági szempontokat figyelembe véve kívánja elérni, előtérbe helyezve az erőforrásokkal való hatékony gazdálkodást, a zöldebb és versenyképesebb jövőt. Mindehhez hozzáveszi a társadalmi és területi kohézió szükségességét is (*Európa 2020*, 2010). Mint láthatjuk, itt is kiemelt szerepet kap a tudásalapú társadalom, az emberi erőforrás. Ez az OECD Skills Strategy dokumentumban is kulcs tényezőként szereplő elem. Az erőforrásokkal való hatékony gazdálkodás, melynek keretében a stratégia célja, hogy segítse az országokat saját képesség stratégiájuk kialakításában, mellyel támogathatják a képességformáló intézmények válaszkészségét, a változásokhoz való alkalmazkodásukat, növelhetik a tanulás minőségét és hatékonyságát, illetve kezelhetik ennek területi egyenlőtlenségeit, mely biztosítja, hogy a megfelelő képességeket, a megfelelő időben és a megfelelő helyen és a leghatékonyabb módon lehessen elsajátítani, úgy és ahogy, akkor és azt, amit az egyén akar, ezáltal megteremtve a rugalmasságot a képességek eloszlásában. Hangsúlyos eleme még a képesség stratégiának a képességek átvihetőségének kérdése, ezáltal előtérbe helyezve az előzetes tudás és a validáció intézményét, illetve itt is kiemelt szerepet kap a hozzáférésben megvalósuló esélyegyenlőség is (OECD, 2012). Mindezek szempontjából kimondhatjuk, hogy kulcsfontosságú megtanulni tanulni.

Egyes vélemények szerint a tudásalapú társadalom megteremtése egyenesen lehetetlen, például a funkcionális analfabetizmus magas számának és a digitális szakadéknak köszönhetően, ahogyan azt Tamás Gáspár Miklós állítja (*Beszteri*, 2004). Ez még inkább égető problémává válik, ha Alvin Toffler gondolatát tekintjük, aki szerint a 21. században igazából nem azok az analfabéták, akik nem rendelkeznek az írás és az olvasás képességével, hanem valójában azok, akik nem tanultak meg tanulni (*Toffler*, 1970). Ez csak még inkább hangsúlyozza a képességformáló intézmények szerepét az élethosszig tartó tanulás fényében

és kiemelik a tanulás megtanításának és megszerettetésének feladatát, így kifejezetten indokolt egy tanulástámogató iskolai modell alkalmazása az oktatási intézményekben.

Természetesen a tudásalapú társadalom kialakulásának áttekintése nem lehet teljes körű jelen dolgozatban és célja jelenleg csupán egy bevezető szerep volt, melynek értelmében áttekintettem az ide vezető úthoz szükséges társadalmi, gazdasági változásokat, a technológiai fejlődést, az egész életen át tartó tanulás paradigmáját főleg európai uniós és OECD dokumentumok tükrében. Látható, hogy jelenünk kulcskérdése a tanulás. Többször említettem már a tudásalapú társadalom fogalmát de használtam az információs társadalom kifejezést is. A szakirodalomban is említik ezt a fogalmi keveredést, ezért fontosnak tartom a tisztázását. Kiss (2008) alapján (idézi Kraiciné, 2009) a tudástársadalom része az információs társadalomnak, hiszen az információs társadalom a hírközlés forradalmával jött létre, mikor az információ került előtérbe, mint erőforrás. A tudástársadalom vagy tudás alapú társadalom igényét az információs társadalom hozta el magával, itt a kutatás, fejlesztés és innováció jelentősége emelkedik ki. 1995-ben az európai uniós dokumentumokban megjelenik a globális információs társadalom fogalma, 2000-ben pedig megjelenik a lisszaboni dokumentumokban a tudástársadalom kifejezés is.

A következőkben a fenti változások és jelenségek fényében azt mutatom be, hogy hogyan változott a tanulás megközelítése, milyen definíciók mentén gondolkodunk a témáról.

2.2. A tanulás és tudás szerepe

A tanulás témaköre hagyományosan a pszichológia tudományához tartozó fogalom, így már kezdetektől fogva, a behaviorista iskolában is megvolt a maga értelmezése. A behavioristák a tanulást viselkedésként fogták fel, amiből következik, hogy egy észlelhető folyamatról van szó. A következő értelmezés, az asszociatív tanulás elmélete szerint a tanulás folyamata az ok-okozati összefüggések feltárására a térben vagy időben közel lévő vagy hasonló, illetve eltérő jelenségekre épül. A kognitív iskola megjelenésével előtérbe került a tanulás kognitív aspektusa is, a neuropszichológia megjelenésével pedig a kutatási területek kiterjedtek az észlelés, gondolkodás, intelligencia témakörére is, tehát a tanulás egy multidimenzionális fogalom lett, több tényező függvénye. A konstruktivizmus megjelenésével paradigmaváltás következett be a tanulásról való gondolkodásunkban, a tanulás mint aktív folyamat jelent meg, a tudás mint konstruált elem. Ez a megközelítés kiemeli az előzetes tudás és tapasztalat szerepét (Nahalka, 2003). Ebben a bekezdésben csupán említés szintjén szerettem volna végigvenni az ismertebb megközelítéseket, jelen dolgozat kereteibe nem fér bele az egyes értelmezések részletes elemzése.

A tanulás egy széleskörűen elfogadott és alkalmazott definíciója, amelyet *Nagy Józsefnél* (2000. 118. o.) olvashatunk: „A tanulás funkcióját tekintve olyan pszichikus aktivitás, amelynek eredményeként a pszichikumban tartós változás következik be”. Ebben a kellően tág definícióban értelmezve a tanulást megfigyelhetünk egy elmozdulást. Eddig az ismeretek gazdagítása volt az elsődleges cél, de mostanság inkább tartós változást kívánunk elérni a képességeinkben. Ez összhangban áll azzal a változással, melynek értelmében az ismeretekről, a tényekről átkerül a hangsúly a használható, gyakorlati tudás oldalára (*Watkins, Carnell és Lodge, 2007*). *Watkins és mtsai (2007)* úgy egészítik ki a tanulás fenti definícióját, hogy azt egyénileg irányított, szándékos folyamatként értelmezik, ahol aktív és interaktív folyamatok mennek végbe – tehát utalnak a tanulás társas mivoltára is. Az önszabályozott tanulás elmélete kerül így előtérbe, ahol a célkitűzés és értékelés folyamata hangsúlyos, mely stratégiai és metakognitív gondolkodást feltételez. Ennek a megfogalmazásnak vannak konstruktivista elemei is, hiszen a tanulót nem passzív befogadónak, hanem aktív teremtménynek írja le a folyamatban, ahol a tanuló a tudást a környezettel interakcióban konstruálja (*Nahalka, 2003*).

James, Black, McCormick és Pedder (2007) a tanulás értelmezésében három dimenziót neveznek meg, melyek jól illeszthetők jelen dolgozat elméleti keretéhez. A tanulás számukra szociális tőke, intellektuális tőke és szervezeti tőke mentén jelenik meg. A szociális tőke egy olyan bizalmi alap, melyen az intellektuális tőke ki tud bontakozni. Az intellektuális tőke az egyén szintjén az egyén képességei, készségei, kompetenciái, gyakorlatilag tehát azok az ismeretek és gyakorlati képességek, melyeket be tud vetni a tanulás folyamatában. A szervezeti tőke intézményi szinten értelmezendő, annak mértéke, hogy az iskola mennyire tudja fejleszteni az intellektuális és szociális tőkét. A hatékony tanuláshoz mind a három tőkét mozgósítani kell. Ennek értelmében a szervezeti tőke annak a kifejeződése, hogy az iskola mennyire hatékony a tanulói eredmények szempontjából. Figyelembe kell venni, hogy a pedagógusoknak és egyéb alkalmazottak esetében ez egy más dimenziót jelöl.

A tanulás újfajta értelmezésének is köszönhető, hogy a tudásalapú társadalomban a közoktatásban egyre fontosabb szerepet kap (az általános műveltség kiteljesítése mellett) a gondolkodás általános képességeinek fejlesztése is: deduktív gondolkodás, induktív gondolkodás, analógias gondolkodás, problémamegoldó gondolkodás. Így a szakoktatás későbbre, általában a felsőoktatás területére tolódik, így a közoktatás főleg az általános képességek fejlesztésére koncentrál, ez pedig ismét egy olyan tényező, amely folyamatos változásra készíti az iskolákat (*Csapó, 2005*).

Röviden érdemes foglalkozni a tudás fogalmával és szerepével az információs társadalomban, hiszen mint már az előzőekben is említettem, kiemelt szerepe van. Az Európai Unió definíciója alapján a tudás adatok, leírható és nem leírható információk, ismeretek és képességek együttese, egy adott pillanatban meglévő cselekvési potenciál, mely magában foglalja az alkalmazás és a felhasználás képességét is, komplex és dinamikus (*Kraiciné, 2009*).

Az előző fejezetben leírtak alapján láthattuk, hogy milyen tudás kerül előtérbe és hogy ez hogyan hat az iskola világára. A munkaerőpiac oldaláról is érzékelhető ez az elvárás, mely alátámasztja, hogy az akadémiai tudás helyett vagy mellett, inkább a kompetencia alapúság követelménye kerül előtérbe. Ez pedig az iskolában szerezhető tudást egyre erőteljesebben a társadalmi-gazdasági gyakorlat felé orientálja. A munkaerőpiacra való bejutás és bennmaradás is új kompetenciákat igényel (*Kraiciné, 2009*).

Jelenünkben megszűnt a biztosnak hitt tudás, ezért egyre inkább szükséges a sok validálatlan tudás miatt az előzetes tudás mérése, összehasonlítása és elismertetése, mely egy biztos talapzatot ad a szervezetek tudásmenedzsment gyakorlatához (*Velencei, 2007* idézi *Kraiciné, 2009*). Mivel a tudás felértékelődik, viszont avulási sebessége nő, ez különböző kihívásokat állít a szervezetek és így az iskolák elé is. Az andragógia és a pedagógia egyik újfajta kihívása a tacit tudás (melynek jelentősége szintén nő (*Kraiciné, 2009*)) felszínre hozása és integrálása, azaz hozzáadott érték termelése (*Kraiciné, 2009*). Ez alátámasztja a tanulótársadalomban a tanulószervezetek létjogosultságát, a tudásmenedzsment gyakorlatát és azt az igényt, hogy ezt a hozzáadott értéket láthatóvá tegyük, főleg egy olyan intézmény esetében, mint az iskola.

A tudás fogalmáról, szerepéről és változásáról még hosszabban is lehetne írni, de témánk szempontjából elegendő ez a rövid áttekintés is, melynek lényege abban állt, hogy körvonalazzam, milyen elméletek és megfogalmazások mentén értelmezem a fogalmat.

2.2.1. Tanulás a munkahelyen

Fontos kitérni az egyéni tanulás szintjére, melyet témám szempontjából alapvetően meghatároz az andragógia tudományterületének elmélete és gyakorlata, illetve az informális és nonformális tanulás jelentősége és felértékelődése. Amikor tanulástámogató iskolai szervezetről beszélünk, akkor nem csak a diákok tanulásának támogatására kell gondolni a pedagógusok által, hanem a pedagógusok (munkahelyi) tanulásának támogatására és a szervezeti tanulásra magára is. A pedagógusok, vagyis a felnőttek tanulásának sajátosságait az alábbiakban állapítja meg *Knowles (1980)*: a felnőtt, mint önirányító személyiség, a tapasztalatok felhasználása, a szükségleteket főleg a gyakorlat határozza meg,

problémaközpontúság. Ezt bővíti ki, dolgozza át *Knowles* (1984) egy későbbi művében, ahol kiemeli az eltérő tapasztalatok bevonásának és feldolgozásának szükségességét nyílt módszerekkel, a csoportos beszélgetés, vita és problémamegoldás, szimuláció módszereit. A problémaközpontúság mellett megemlíti a szükségletközpontúságot, ahol az elsődleges feladat a tudásszükséglet fejlesztése és kiemelt hangsúlya van a belső motivációnak. Ezek a nézőpontok megfelelő és fontos alapot adnak a tanulószervezet egyéni tanulásra épülő részének kialakításában. Ehhez szorosan hozzá kell vennünk az informális tanulás fogalmát, mely *Werquin* (2010) alapján a mindennapi tevékenységek eredményeként a munkavégzéshez, családhoz, szórakozáshoz köthető. Nem szervezett és nem strukturált a célok, az idő és a támogatás tekintetében, sokszor akaratlanul megy végbe a tanuló szempontjából – nagy szerepe van a tapasztalati tanulásnak. Ebből a szempontból számunkra a munkavégzés kiemelkedő fontosságú, így a munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás fogalmát is meg kell említenünk, mely *Tót Éva* (2006) alapján olyan nem szervezett ismeretátadási folyamat mely munkavégzés közben (és nem feltétlenül a munkahelyen) végbemenő tapasztalati tanulás egyik oldalról, másik oldalról pedig elképzelhető önálló tanulás, önképzés formájában is. Az informális tanulás támogatása kulcsfontosságú lehet a tanulószervezetek gyakorlatában.

Brown (2009) foglalkozik a munkavégzés közbeni képességfejlődéssel, melynek keretében hat kulcsfolyamatot állapít meg, melyek segítik a képességek fejlesztését munkavégzés közben: kihívó munka, munkahelyi interakciók, munkahelyi tudás fejlesztése, önrányító tanulás a munkahelyen, identitás a munkahelyen, mások tanulásának támogatása. Ennek fényében a teljesség igénye nélkül nézzünk egy konkrét felsorolást, hogy az iskolában a pedagógusok munkahelyi tanulása milyen formákat, gyakorlatokat ölthet: bemutató órák, óramegfigyelés, csoportmegbeszélés, tantestületi ülés, csoportos tanítás, közös tervezés, diákok nyomon követése, diákokkal folytatott folyamatos párbeszéd, diákok véleményének kikérése, diákok munkájának moderálása, egymás tanítása, esettanulmányi megbeszélések, e-tanulás egyedül, feladatcsere, akciókutatás vagy tanári kutatás, észrevételek megbeszélése, tanulás gyakornokoktól, egy másik iskolában dolgozó kolléga megfigyelése, coaching, pedagógus-mentor felkérése, tapasztaltabb kolléga felkérése közös munkára, eszmecsere más társtudomány képviselőivel, egy pedagógus kolléga mentorálása, munka alapos értékelése, szakirodalom tanulmányozása, önértékelés, közös tervezés a kollégákkal vagy más tanárokkal, saját kollégákkal vagy más iskolában lévő kollégákkal közös projektek stb.

(MacGilchrist, Myers és Reed, 2011). Ezek jó alapját szolgálhatják egy jó gyakorlat adatbázis összeállításának.

2.2.2. Szervezeti tanulás

Kraiciné (2009) a tanulószervezeteket a tanulótársadalom alappilléreinek nevezi, mint a szervezetek számára egy elsődleges célt a tudásgazdaságban való eredményes működéshez. A tanulótársadalomról abban az értelemben beszélhetünk, ahogy a tanulás áthatja a társadalom egészét. Így nem csak egyéni tudásról (know what, know why, know how, know who) beszélhetünk, hanem a szervezeti tudásról is, mely a versenyképesség alapja és a tudásmenedzsment rendszer kritériuma. Mivel a tanulószervezet egyik fő jellemzője a tudás megosztása, ezért első körben fontos röviden foglalkozni a szervezeti tanulás fogalmával és folyamatával.

A szervezeti tanulás egy folyamat, mely által a tudás beépül a szervezetbe, rögzül és mások számára is elérhetővé válik. Természetesen nem beszélhetünk szervezeti tanulásról egyéni tanulás nélkül, de a szervezeti tanulás nem az egyéni tanulások összessége, hanem annál egy magasabb fokú konstruktum. A szervezeti tanulás növeli a szervezet célmegvalósító képességét, fokozza alkalmazkodóképességét és biztosítja a versenyelőnyt az emberi erőforrásra alapozva (Bakacsi és mtsai, 2004). Kotter (1999), a szervezetek esetében a tanulást, mint kényszerítő erőt fogja fel, hiszen a változó világban folyamatosan újra kell alkotniuk önmagukat.

A szervezeti tanulás négy folyamata Huber (1991, idézi Pol, Hlousková, Lazarová, Novotný és Sedláček, 2009) alapján a tudás megszerzése, az információ elosztása, az információ értelmezése és a szervezeti memória. Argyris és Schön (1996, idézi Pol és mtsai, 2009) a szervezeti tanulást kognitív folyamatként írják le, melyet két szinten értelmeznek. Az egyik esetben a tanulás a szervezeti struktúra között jelenik meg, szükségből, egyfajta reakcióként valamilyen külső hatásra. A második szint túlmutat ezen, célja a tartósan működő alternatívák keresése a folyamatos fejlődés biztosítása érdekében. Hill és Crévola (2003, idézi Pol és mtsai, 2009) szerint ezt ki kell egészíteni egy harmadik szinttel is, mely a szervezeti kultúrát befolyásolja. A továbbiakban a szervezeti tanuláson keresztül bemutatom a tanulószervezet fogalmát és különböző értelmezéseit.

2.3. Tanulószervezet és professzionális tanulóközösség

Molnár Imre (2009) idézi, Ken Blanchard menedzserguru jól teljesítő szervezet (High Performance Organization – HPO) koncepcióját, melynek célja, hogy kedvelt szolgáltató, kedvelt munkáltató és kedvelt befektetés legyen, tehát széleskörűen határozza meg önmaga

számára az eredményességet. Ennek fényében a jól teljesítő szervezetek hat kulcseleme: információmegosztás, kihívó jövőkép, folyamatos tanulás, az ügyfelektől származó visszajelzések folyamatos középpontba helyezése, energizáló rendszerek és struktúrák, hatalommegosztás és magas elköteleződés. Ebben a koncepcióban is tetten érhetjük az eredményesség és a tanulószervezeti jellemzők kapcsolatát, illetve lefordíthatjuk az iskola világára ezeket az alappilléreket, például az ügyfelek definíciója keretében (szülők, diákok pl.).

Bratton, Mills, Pyrch és Sawchuk (2004, idézi Pol és mtsai, 2009) a tanulószervezet metaforáját úgy határozzák meg, mint egy olyan szervezet, ahol a szervezeti tanulás a változási folyamatok alapja. A tanulószervezet egy olyan komprehenzív, hard emberi erőforrás fejlesztési modell, ahol a tanulás, mint egy örökké tartó projekt, természetes része a működésnek, ahol az alkalmazottak a mindennapi szituációkból és a hibákból is tanulnak. Kialakítását két úton is megközelíthetjük, egyrészt a munkatársak fejlesztése által (gyors, de kevésbé tartós folyamat), illetve a szervezeti kultúra megváltoztatásával (lassú, de tartós eredmény) (*Pol és mtsai, 2009*). A dolgozat éppen ezért koncentrálna az utóbbi megközelítésre.

A tanulószervezet bemutatásakor megkerülhetetlen *Peter Senge (1998)*, aki a tanulószervezet öt alapelvét meghatározta, melyek a következők: rendszerben való gondolkodás, gondolati minták, személyes irányítás, csoportos tanulás és közös jövőkép. A rendszergondolkodás az itt és most megoldások helyett az ok-okozati összefüggések feltárására koncentrálna, a szervezetet a körülötte lévő világgal egységben láttatja. Fő része az az elgondolás, hogy az ok-okozati összefüggések térben és időben nem feltétlenül járnak együtt. A gondolati minták gyakorlatilag a világról és másokról alkotott képünk, illetve a környezet befolyásolásának egy módja. Hiedelmek, előítéletek, feltételezések, történetek alkotják, sokszor látens szinten hatnak. Ez a szervezeti kultúra részét képezi és az is alakítja. A személyes irányítás az egyének képessége az önálló tanulásra, prioritások meghatározására a jövőképpel összefüggésben, és képesség arra, hogy kreativitásukat egyéni céljaik és a szervezet célkitűzéseinek elérésére használják. A csoportos tanulás meghatározó eleme a dialógus és a vita, melynek folyamán növekedhet a csoport elkötelezettsége a szervezet iránt, melynek pozitív hatásai lehetnek, így nagyobb cselekvési potenciálra tudnak szert tenni, mint egyének összességként. A közös jövőkép fontos a szervezet számára, hiszen az azonosságtudat képes összekötni a közös jövőkép által az alkalmazottakat. Ehhez a jövőképnek kihívónak kell lennie, hogy csak közös erőfeszítéssel tudják a tagok elérni azt, az egyéni jövőképek integrálása pedig egy folyamatos feladat. A szervezet minden tagjának azonosulni kell vele.

Senge megközelítése inkább egy filozófiai megközelítés. Mivel a tanulószervezet központi eleme a dolgozatnak, ezért fontosnak tartom bemutatni Garvin modelljét is, mely inkább arra koncentrál, hogy hogyan lehet építeni azt, mik az alapvető építőkövei. *Garvin* (2000) is öt elemet határozott meg: szisztematikus problémamegoldás, tanulás saját tapasztalatokból, tanulás mások tapasztalatából, kísérletezés és a tudás elterjesztése. A szisztematikus problémamegoldás a megoldások helyett az okok feltárását célozza, adatok gyűjtésével és elemzésével foglalkozik, problémamegoldásra koncentrál és fontos szerepet játszik ebben a részben a konszenzuseresés. A saját tapasztalatokból való tanulás egy nagyon fontos eleme a tanulószervezetnek. Rendszeres tapasztalat-feldolgozó műhelyek keretében lehet ezt az elemet fejleszteni, ahol a sikereket és a kudarokat fel lehet dolgozni. Ide tartozik az egyhurkos és a kéthurkos tanulás modellje is, ahol fontos kiemelni a kéthurkos tanulás esetében a reflexió, a kiváltó ok, a háttérben megbúvó jelenségek feltárását is. A saját tapasztalat mellett mások tapasztalatából is nagyon sokat lehet tanulni, és ennek több terepe is van, hiszen tanulhatunk a szakmában hasonlóktól, egy szervezeten belül tanulhatunk a vevőktől pl. egy termék fejlesztése esetén. Itt az a fontos, hogy az eredmények helyett a „hogyan”-ra adjunk választ. A kísérletezés egy nagyon fontos módszer a tanulószervezet gyakorlatában, hiszen ez az új tudás létrehozásának egyik leghatékonyabb módszere, ezt érdemes ösztönözni a szervezeten belül. A tudás elterjesztése pedig egy olyan gyakorlati elem, mely továbbviszi az előbb említett elemek által szerzett tudást és tapasztalatot, melyet nagyon jól tudnak támogatni különböző emberi erőforrás menedzsment eszközök, illetve a mentorálás gyakorlata, dokumentálás elterjesztése, számítógépes eszközök bevetése.

Ahhoz, hogy sikeres legyen a tanulószervezet kialakítása, tehát a tanulás folyamatai megvalósuljanak egyéni és szervezeti szinten, tekintsük át, hogy mi gátolhatja ezek hatékonyságát. Alapvetően a társadalom és az iskola nem tanulóorientált (bár láthatjuk a törekvést az ez irányba történő elmozdulásra), így inkább a hibák elkerülését támogatja, nem pedig a kreatív problémamegoldást. A szervezetek pedig inkább a teljesítményt jutalmazzák, nem pedig a kíváncsiságot, a tudást. Ennek fényében beszélhetünk a tanulást gátló egyéni és szervezeti tényezőkről is. Egyéni szinten ilyen elemek lehetnek a kockázatkerülés, kezdeményezőkézség hiánya, tisztázatlan jövőkép, felelősség áthárítása, túlzott igény az ellenőrzésre, hibák tagadása, túlzott racionalitás, státuszorientáltság. Jól láthatjuk, hogy ezekre az elemekre a tanulószervezet koncepciója nagyon érzékeny. A szervezeti tényezők, melyek a tanulást gátolják ezek mellett: a versengő kultúra jelenléte, a hibák azonnali szankcionálása, bizalmatlanság, a nyitottság hiánya, a rövid távú szemlélet, a megfelelő

vezetői attitűd hiánya, bizonytalan jövőkép, merev hierarchia, megfelelő emberi erőforrás menedzsment hiánya. Érzékelhetjük, hogy a legtöbb elem a szervezeti kultúrához, vezetéshez kötődik, ezért ez központi szerepet játszik a dolgozatban. Ezzel szemben rövid felsorolás tekintetében tekintsük át, hogy mik a tanulást támogató szervezeti tényezők. Egyrészt a vonzó és rugalmas jövőkép, mely lehetővé teszi az elköteleződést, átlátható és rugalmas szervezeti struktúra, tanulást támogató folyamatok és rendszerek, tanuló kultúra, vezetői attitűd és kompetenciák. Ezek a tényezők indokoltá teszik a kutatás módszertani részében az első fázisban a stratégiai szint vizsgálatát. Mivel sok szó esett már a kultúráról, nézzünk néhány elemet a tanuló kultúra jellemzőire. Fontos elem, hogy a hibák új tanulási lehetőséget jelentenek, aktívak és kezdeményezők a munkatársak, nagyfokú tolerancia mutatkozik a szervezetben, együttműködés és „nyertes-nyertes” szituációkra törekvés jellemző. A fejlődés egy fontos elem, a változás természetes, illetve hosszú távú gondolkodás figyelhető meg (Bakacsi és mtsai, 2004). Ennek fényében láthatjuk, hogy hol tudja támogatni a tanulószervezet koncepciója a tanuló kultúrát és vice versa.

A tanulószervezet bemutatása során meg kell említenünk a Professional Learning Community (PLC, professzionális tanulóközösség) elméletét is. Ennek főbb elemei a tanulásközpontúság, a csapatmunka és a felelősség az eredményekért (DuFour, 2004). Manapság divatos a PLC iskolafejlesztés. Ennek első eleme, hogy biztosítani kell, hogy a tanulók tanulhassanak, mert nem csak a tanítás a lényeg, hanem, hogy a diákok tanuljanak is. Tehát a fő kérdés az, hogy milyen folyamatok, eszközök és módszerek segítik azt, hogy minden tanuló ugyanolyan magas szintet érjen el? Ehhez szükséges a tudásmegosztás a munkatársak között és a közös felelősségvállalás ennek a kérdésnek a kiteljesítésében. Három fő kérdés jelenik meg ebben a témában, egyrészt, hogy mit szeretnénk, hogy megtanuljanak, hogyan tudjuk meg, hogy megtanulták, és mit teszünk, ha valaki nehézségekkel küzd a tanulás során. Főleg ezen legutóbbi elem hangsúlyos és mutat megkülönböztető jegyeket, hiszen ez kiemelten fontossá teszi a tanulás tanulását és annak monitorozását. A második elem, az együttműködés kultúrája, mely kiemelten fontos a szervezetben, lényege a közös tudásmegosztás, az igények, elvárások tisztázása, csoportos tanulás. Inkább az okokra koncentrálnak és nem a problémák feltárására. Figyelnek a rejtett tantervre is, illetve áthelyezik a hangsúlyt a szummatív értékelésről a formatív értékelésre, és felhasználják a fejlesztési lehetőségek azonosításában. Itt sok elem visszaköszön a tanulószervezet leírásából. A harmadik elem az eredményorientáltság, melynek lényege a mérhető és teljesíthető célok kitűzése. Fontos, hogy az alkalmazottak szembenézzenek az adatokkal és felhasználják azokat a hiányosságok

azonosítására és fejlesztésére a többi kollégával együttműködve (- tanulás mások és saját tapasztalataiból). A tanulóra, mint egyénre kell koncentrálni és a tanuló tanulására (DuFour, DuFour, Eaker és Many, 2010). Jelenünk egy kíváncsi változását fogalmazza meg Vass Vilmos (2009), miszerint a tradicionális ipari társadalom korából származó iskolafelfogásból át kell térnünk a professzionális tanulóközösség elméletén alapuló iskola koncepciójára a tudatos tanulásfejlesztés és a tanárok szakmai fejlesztésének gyakorlatával. Vass (2009) alapján a professzionális tanulóközösség (professional learning community) szakirodalmi definícióiban közös elem az együttműködő kultúra, az iskolai szervezet fontossága, az innovatív tanulási környezet, és kiemelt cél a tanulók tanulásának és a tanárok szakmai fejlesztése. Így Kruse, Louis és Bryk (1995, idézi Vass, 2009) alapján a legfontosabb jellemzők a reflektív párbeszéd (mely megjelenik Senge tanulószervezeti koncepciójában is, mint a dialógus, a vita fontossága), a tanuló tanulására való koncentráció, a tanárok közötti interakciók, az együttműködés kultúrája és a közös értékek és normák, (a tanulószervezetnél is jelen vannak) ezek alkotják a professzionális tanulóközösségek alappilléreit. Hord és Summers (2008, idézi Vass, 2009) a professzionális tanulószervezetek 7 C-jét fogalmazza meg: kommunikáció (communication), együttműködés (collaboration), coaching, változás (change), konfliktus (conflict), kreativitás (creativity) és bátorság (courage), mely szintén több ponton mutat egyezést a tanulószervezet koncepciójával, illetve láthatóak, hogy a legtöbb elem soft, főleg szervezeti kultúra és vezetési stílus függvényeként értelmezhető.

Mind a szervezeti tanulás, mind a bemutatott tanulószervezeti modellek és a Professional Learning Community gyakorlata azt mutatja, hogy a tanulás központi szerepet játszik ezekben a megközelítésekben, még hozzá egyrészt egy soft, kulturális oldalról (szervezeti kultúra, vezetési stílus, tanuló kultúra stb.) és egy hard oldalról (technológiai lehetőségek, szervezeti felépítés és struktúra, stratégia stb.). Ezek az elemek meghatározóak voltak a kutatás modelljének felállításában. Ezek az elemek a tudásmenedzsment eszköztárával és módszerével jól mozgósíthatóak, mely a későbbiekben bemutatásra is kerül. A továbbiakban szűkítem a fókusz az iskolák világára.

2.4. Az iskola mint professzionális tanulószervezet

A továbbiakban egy áttekintés következik azokról a kihívásokról, problémákról, melyek az iskolákat és a pedagógusokat érik a tudástársadalom korában, melyeknek meg kell felelniük. Bemutatom, hogy ezek milyen irányba terelik, milyen változásokra kényszerítik a szereplőket.

Az előző fejezetekben bemutatott társadalmi, gazdasági, technológiai változások nagy mértékben hatással voltak az iskolára és annak szervezetére is, mint ahogyan azt már több

esetben is említettem. A tudásalapú információs társadalom korában *Zhang és Liao* (2010) a felsőoktatás esetében a társadalom elvárásaként definiálja a tudás versenyképességének biztosítására való igényt, mint egy negyedik funkciót (az oktatás, kutatás, szolgáltatás mellett). Véleményem szerint hasonló elvárás már a közoktatás területén is észlelhető a tudás felértékelődésével, hiszen azok a munkavállalók tudnak sikeresen és eredményesen működni a tudás alapú gazdaság tanulószervezeteiben, akik olyan iskolában szocializálódtak, mely maga is tanulószervezetként működik, ahol elsajátították az együttműködés kultúráját és megtapasztalhatták a szervezeti tanulás módszerét (*Kraiciné*, 2009).

Fullan (2008) nagy hatású művében az iskolákat mint a változáshoz való viszonyulás elsajátításának színtereként értelmezi, ennek fényében a pedagógusok pedig a változások dinamikájában járatos szakemberek kelljenek, hogy legyenek, a változás gyakorlati előmozdítóiként kell, hogy viselkedjenek. Ez egy újfajta szerepelvárás a pedagógusok felé, olyan segítőként kell fellépniük, akik a változások szakavatott ügynökei és mindvégig az oktatás morális célját szem előtt tartják. Ekkor tudják a tanulók szociális és társadalmi háttérétől függetlenül előmozdítani a tanulók fejlődését, hogy segítsék őket abban, hogy később megbirkózzanak a változásokkal (*Fullan*, 2008).

Csapó (2005) szerint az iskolát érintő változások a funkciók és célok tekintetében, a társadalmi, gazdasági változások hatásai, illetve összességében maga a változásokhoz való gyors alkalmazkodás képessége, mint elvárás kapcsán megjelenik az igény a folyamatos reflexióra és döntéshozásra, mely biztosítja, hogy a környezettel dinamikus kapcsolatban tudjon maradni a szervezet. Ehhez a pedagógusoknak is újfajta készségeket kell elsajátítania, új feladatok merülnek fel, mint a rugalmas időbeosztás és közös tervezés, a konfliktusok elkerülhetetlenségének felismerése, a változás elfogadása, a továbbképzés fontossága. Nem csak egyéni, hanem csoportos szinten is fontos a működés szempontjából, hogy a nevelőtestület közösen értelmezze a változásokat, hogy össze tudják kapcsolni a morális célokat és az oktatáspolitikát és ezáltal meg tudják érteni a változások dinamikus komplexitását (*Fullan*, 2008). Így tudnak a pedagógusok a változáskezelés szakembereivé válni (*Kraiciné*, 2009).

Felmerül a kérdés, hogy ezen változások és kihívások fényében hogyan tud az iskola mint szervezet eredményesen működni?

Már *Handy* (1989, idézi *Klein*, 2009) is megfogalmazza, hogy általában a hatékony szervezetként a jövőben a tanulószervezetet lehet definiálni, mely a folyamatos kérdésfeltevés gyakorlatával elméleteket teremt, kipróbál és módosít. Ha tovább visszük az iskola világára

ezt a gondolatot, akkor egy olyan megfogalmazott feladatot találhatunk a szakirodalomban, mely így szól: „az iskolának a szélesedő és egyre tagoltabbá váló tudástermelés világában önmagát továbbfejlesztő, professzionális tanulószervezetté kell alakulnia.” (Fullan, 2008, 25. o.) Több kutatás is bizonyította már, hogy a jól teljesítő iskolák tanulószervezetként működnek (Fullan, 1995; Silins, Zarins és Mulford, 2002 idézi Schechter, 2008). Schechter (2008) kiemeli, hogy a szervezeti tanulást empirikusan vizsgálható alapokra kell helyezni, hiszen az kritikus az iskolai eredményesség szempontjából, mivel a tanulási folyamatok, stratégiák, struktúrák, melyeket ennek érdekében fejlesztenek, képesek megerősíteni az iskolák reakcióképességét a bizonytalan és változó világban (Corcoran és Goertz, 1995; Issacson és Bamburg, 1992; Louis, 2006; Silins, Zarins és Mulford, 2002; Strain, 2000 idézi Schechter, 2008). Probléma, hogy a szervezeti tanulás fogalmában több zavar is észlelhető a szakirodalomban, nincs egységes definíció, és az értelmezések nagy része túlságosan tág (Edmondson és Moingeon, 1998, idézi Schechter, 2008), ami gátolja az iskolákat abban, hogy túljussanak a konceptuális szinten és valóban implementálják az elképzeléseket, hogy azokat lefordítsák az iskolai működés szintjére és folyamataira (DuFour és Eaker, 1998; Fullan, 2000; Silins, Zarins és Mulford, 2002, idézi Schechter 2008). Jelen dolgozat többek között ennek a keretnek a tisztázására tesz kísérletet.

A tanulószervezet koncepcióját segít megérteni az iskola világára vetítésben a már idézett Pol és mtsai (2009) által írt tanulmány. Eszerint meg kell értenünk, hogy a tanulószervezetként működő iskolákban a tanulás egy szándékolt tevékenység, és hatással van a szervezet egészére és a szervezeti kultúra által meghatározott. Szisztematikus és irányított folyamat, melynek jól beazonosítható a motivációja. A tudásmegosztás és létrehozás központi elemét képezi a mindennapi gyakorlatnak, melyben elsősorban az iskola alkalmazottai érintettek, de nincsenek kizárva a tanulók, szülők, fenntartók és egyéb szereplők sem.

A tanulóközpontúság elvének értelmezése után kell egy kitérőt tenni az eredményes iskola különböző koncepcióinak áttekintésére. Mivel a szakirodalmi tapasztalatok alapján az iskola eredményességét a tanulói teljesítmény szempontjából indokolt értelmezni, ezért a dolgozat s ezt a megközelítést alkalmazza.

3. Iskolaeredményességi kutatások és eredményes iskola fejlesztésének lehetőségei

3.1. Iskolaeredményességi kutatások tapasztalatai

3.1.1. Hazai kutatások

Az iskolai eredményességgel kapcsolatos vizsgálatok és módszerek kapcsán jó áttekintést kaphatunk a témáról Lannert Judit és Nagy Mária által szerkesztett „Az eredményes iskola” című kötetből. A leírt vizsgálat azt a célt szolgálta, hogy feltárja, mennyire fontos az iskolák számára, hogy eredményesek legyenek, illetve milyen eredményességtértelezéssel találkozhatnak a gyakorlatban. A vizsgálatot reprezentatív mintán végezték el, kvalitatív és kvantitatív megközelítéssel egyaránt. A kutatás során a munkadefiníció szerint eredményes iskolának azt tekintették, ahol a tantestület arra törekszik, hogy minél inkább megismerje a tanulókat és elősegítsék a lehetőségekhez mérten a tanulók szellemi, lelki és fizikai fejlődését. (Lannert és Nagy, 2006). Ez a holisztikus megközelítés illik jelen dolgozat felfogásához is.

Sági Matild (2006) írja a tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség összefüggése kapcsán, hogy nincs kialakult gyakorlata a tanári munka értékelésének, mely szakmai elvárásokon alapulna. Különböző tanulmányok ezzel kapcsolatosan azt az eredményt hozták, hogy a tanulók diagnosztikus méréseken alapuló eredményei, a szülők elégedettsége és a pedagógusok iskolán kívüli, egyéb szakmai tevékenysége pozitív hatással vannak az iskola eredményességére. Ehhez Magyarországon szükséges lenne egy olyan konzisztens értékelési rendszer, mely megfelelő visszacsatolási, jutalmazási és szankcionálási eszköz lenne a pedagógus munka értékelése szempontjából. Ez egy jól működő kompenzáció és javadalmazási emberi erőforrás menedzsment rendszer keretében működhetne a teljesítménymenedzsment rendszerrel összefüggésben. Garami Erika (2006) megállapításai a fejlesztő értékelés megjelenésének gyakorlatára a hátrányos helyzettel hozhatók összefüggésbe. Ezek alapján a differenciálás (hátránykompenzáló) általában olyan iskolákban jellemző, mely társadalmi összetételét tekintve hátrányos helyzetűnek mondható, míg az erőforrás-igényes tanulásszervezési módszerek (korrepetálás, tehetséggondozás), amelyek célja nem a kompenzálás, azok inkább az átlag feletti szocioökonómiai indexel rendelkező tanulókból álló iskolákra jellemzőek. Sinka Edit (2006) a kompetenciamérés hasznosulása kapcsán arra jutott, hogy az adatok stratégiai jellegű felhasználása az igazgatók felére jellemző. Minél inkább hátrányos helyzetű a tanulói összetétel egy iskolában, annál pozitívabb összefüggés volt észlelhető a kompetenciamérés adatainak felhasználása és az iskolai eredményesség között. Probléma, hogy az intézmények többsége még nem látja, hogy

mit kezdhetne ezekkel az eredményekkel. *Horn Dániel* (2006) az iskolavezetés és az eredményesség kapcsolatát vizsgálta és arra jutott, hogy az iskolavezetés négy fontos jellemzője közül (igazgató személyes jellemzői, kijelölt célok konzisztenciája, igazgatói jelenlét az iskolában, tanári támogatás) az igazgatók személyes tulajdonságai (nem, életkor, tapasztalat, nyelvtudás) nem befolyásolják az eredményességet. A többi dimenzió egyértelműen pozitív hatást mutatott az iskolai eredményességre, tehát összességében arra a következtetésre jutott, hogy az iskolavezetésnek van hatása a tanulói eredményességre.

3.1.2. Nemzetközi eredmények

Az iskolai eredményesség kutatások nemzetközi tapasztalatait foglalja össze *Lannert* (2006), bemutatva az amerikai, az angol és a holland, illetve nemzetközi tapasztalatokat. Az iskolai eredményesség kutatások egyik legfőbb indítékeként a Coleman-jelentést nevezi meg, mely nagy hatású tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy „az iskola nem számít”. A közgazdasági megközelítés, melyet Coleman is alkalmazott, több problémával is küzdött, beleértve a multikollinearitás lehetséges problémáját, illetve, hogy olyan változókkal dolgoztak, melyek egyébként nem mutatnak erős korrelációt a tanulói teljesítményre. Ezt erősítette meg *Hanushek* (1986, idézi *Lannert*, 2006) több kutatása is, ahol szintén nem találtak kapcsolatot a tanulói teljesítmény és a költségekben is kifejezhető tanári jellemzők között. A hetvenes évek után egyre inkább megnőtt a jelentősége az emberi erőforrás minőségével kapcsolatos tényezőknek, ezek viszont pozitív kapcsolatot mutattak ki az eredményességgel. Míg a közgazdasági megközelítés csak az input-output dimenziókat vette figyelembe, addig a második szakaszban az iskolaeredményesség kutatások történetében megjelent a folyamat is. Úgy vélték, hogyha van egy rossz adottságú iskola és az mégis jó teljesítményt ér el, akkor mégiscsak számít az iskola. Itt főleg az erős vezetés, magas elvárások, jó légkör és a gondos értékelés jelentették a fontos faktorokat. Ekkor lépett be a vizsgálatokba a szociálpszichológia is, az iskolai klíma felmérésére irányuló törekvések szaporodtak és bevettek olyan faktorokat, mint a tanárok igazgató általi értékelése, diákok véleménye az oktatásról, tanárok elvárásai, stb. Ezek mentén az iskolai hatások már jelentősen nagyobb hányadot magyaráztak a teljesítmény szórásából (~25%) (*Summers és Wolfe*, 1977 idézi *Lannert*, 2006). A harmadik szakaszban indultak meg az iskolafejlesztési eljárások is, szorosan együttműködve az eredményességi kutatásokkal. Ekkor inkább a hátrányos helyzetű iskolákra koncentráltak, és az esélyegyenlőségi dimenzió egyoldalúvá tette az elemzéseket, az iskolai kontextus nem játszott fontos szerepet. A negyedik korszakban a kontextuális faktorok felerősödése jellemző, általánosságban az volt a fő kérdés, hogy hogyan lehet eredményes

iskolát létrehozni. Új módszerek, szociálpszichológiai indexek megjelenése jellemezte ezt az időszakot. Ezután egy kisebb megtorpanást érezhetünk az amerikai gyakorlatban, a kutatások inkább a módszertani problémákra koncentrálnak és a fókusz áthelyeződött az elszámoltathatóságra és a monitoringra (*Lannert, 2006*).

Az iskolaeredményességi kutatások egyik különlegessége az egyes oktatási rendszerek közötti hatalmas különbség, ahogyan arra például nemzetközi kutatások is rámutattak (IEA, PISA). Például a házi feladat és az eredményesség között Hollandiában negatív korreláció áll fenn, míg mindenhol máshol ez pozitív összefüggést mutat. Ezt szemlélteti a különböző szakpolitikák adaptálásának tapasztalatai, ahogyan az amerikai iskolai rendszer át akarta venni a Japán modellt, melynek keretében meghosszabbították a tanítási időt, de ez csak megnövekedett költségekkel járt, vagy például amikor az angol rendszer át akarta venni a német duális szakképzési rendszert, akkor az teljesen elbukott. Fontos kérdés az is, hogy mit és mivel mérünk, mert például magyar tapasztalat alapján, míg az IEA vizsgálatában a magyar iskolák kifejezetten eredményesnek voltak, addig a PISA vizsgálatok az ellenkezőjét bizonyították be, holott az intézményi faktorok ez idő alatt lényegesen nem változtak, csak másra helyeződött a hangsúly (*Lannert, 2006*). Természetesen ezeket a problémákat és megközelítéseket sokáig lehetne boncolni, de jelen dolgozat célja nem ezen problémák bemutatása.

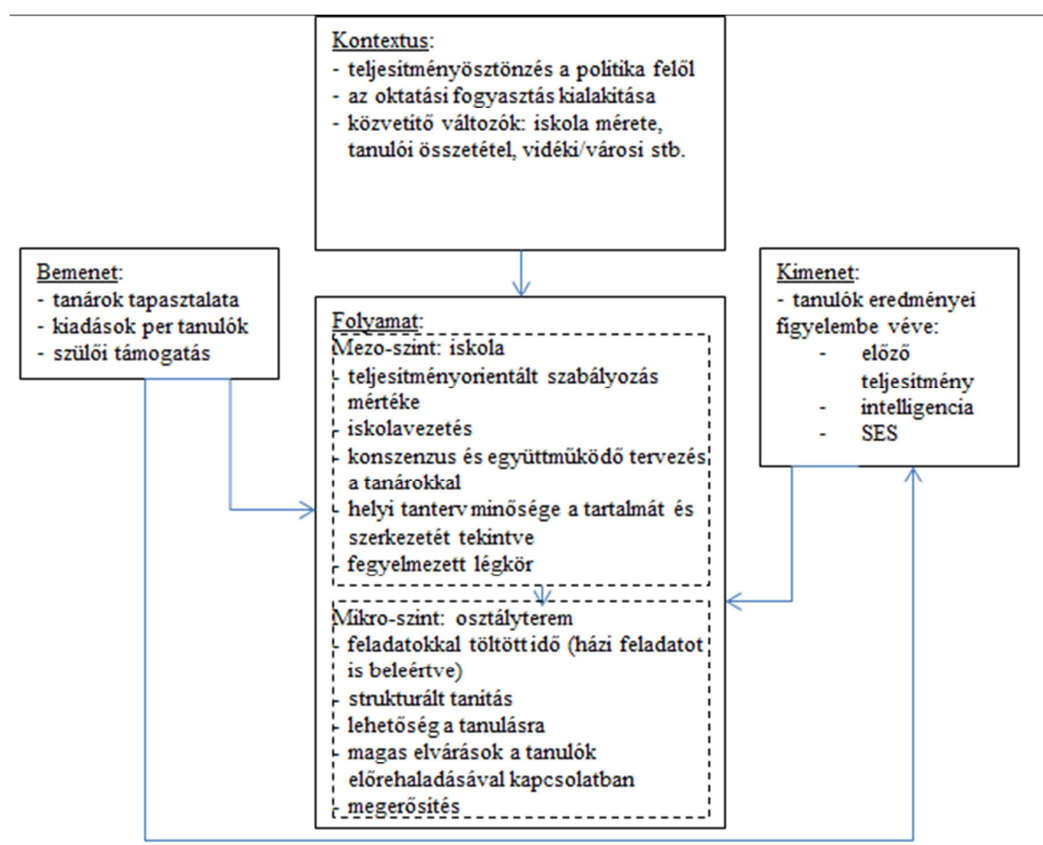
Az iskolai eredményesség vizsgálatoknak sok esetben adnak egy tanulói eredményesség fókuszot, melyre közvetlen hatással tud lenni a pedagógiai kultúra, az értékelési gyakorlat és az infrastrukturális felszereltség, és közvetve váltja ki hatását például az eltérő tanulói összetétel. Az iskola infrastruktúrája - tehát a tárgyasult tőke - csak abban az esetben érezteti a hatását, ha azt felhasználják a tanulás folyamatában. A magyar eredmények azt mutatják, hogy ennek nincs kapcsolata az eredményességgel, de *Lannert (2006)* arra is felhívja a figyelmet, hogy elképzelhető, hogy ezek az iskolai hatások aluldimenzionáltak. Az iskolavezetéssel kapcsolatos kutatások erősek az amerikai irodalomban (Hollandiában például nem mutattak ki ezzel kapcsolatos pozitív hatásokat). Fontos megemlíteni, hogy a vezetés nem csak a személyre vonatkozik, hanem erőteljesen jelen van benne a szervezeti kultúra is. Fontos faktorok a kollegialitás kultúrája, a közös tervezés, a jobbításra való törekvés és a belső motiváció növelésének hangsúlya, de a vezetői hatást több tényező is semlegesítheti. Az iskolai hatás főleg az osztálytermi gyakorlaton keresztül éri a tanulókat, leginkább a tanár-diák kapcsolaton át. A tanári elvárások pedig főleg az értékelés gyakorlatán át (informális és formális úton) hatnak, ahol meg kell említeni például a Pygmalion-effektust is. A hozzáadott

érték szemlélet alapján a nevelőmunka eredményessége a tanulók időben történő fejlődésében ragadható meg, ez pedig a pedagógiai hozzáadott értéket helyezi a középpontba. Az iskolai eredményesség legjobb mutatójának éppen ezért a tanulói teljesítményt tartják (Lannert, 2006).

3.2. Eredményes iskola fejlesztése

Az eredményes iskola fejlesztése kapcsán bemutatásra kerül egy integrált modell, illetve kitérek az iskola, mint szervezet bemutatására. Végül a kutatás modelljének megfelelően három szinten mutatom be a releváns szakirodalmi megállapításokat. Első körben a stratégiai emberi erőforrás menedzsment iskolai alkalmazásának bemutatására teszek kísérletet, mely főleg az egyéni dimenzió mentén lesz kiemelkedő fontosságú, de határozott keretet is ad a többi dimenzióknak. A második részben pedig a szervezeti szint, a tudás- és változásmenedzsment folyamatok összevetésével, a tanulószervezet építésével foglalkozik. A harmadik rész a stratégiai szint keretében az iskolák szervezeti kultúrájával és az iskolavezetéssel foglalkozik.

Scheerens (1991) egyik tanulmányában összefoglalja az eredményes iskolák azonosítása során pozitív hatásokat mutató tényezőket, például Lezotte, Edmonds és Ratner (1974, idézi Scheerens, 1991) alapján: biztonságos és fegyelmezett iskolai klíma, magas elvárások a tanulókkal szemben, iskolavezetés (mely monitorozza az oktatási tevékenységet, tehát több egy egyszerű adminisztrátornál), gyakori mérések a tanulók fejlődéséről, tiszta küldetés, kooperatív légkör a tanári karban. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis és Ecob (1988, idézi Scheerens, 1991) 12 kulcstényezőt fogalmazott meg az eredményesség szempontjából: célirányos vezetés, igazgatóhelyettesek bevonása, tanárok bevonása, strukturált órák, intellektuálisan kihívó tanítás, munkaorientált környezet, limitált fókusz az órán, maximális kommunikáció a tanárok és diákok között, dokumentálás, szülők bevonása, pozitív klíma. Vizsgálatai alapján Scheerens kísérletet tesz az eredményes iskola integrált modelljének kialakítására, melyben bemeneti, kimeneti, folyamat és kontextus indikátorokat is felhasznál. (2. ábra)



2. ábra: Az eredményes iskola integrált modellje Scheerens alapján. (Saját fordítás, 2012 – (Scheerens, 1991. 389. o. alapján))

3.2.1. Az iskola mint szervezet

Az előzőek alapján szükséges kitérnünk az iskola definíciójára és az iskola értelmezésére, mint szervezet, ezáltal kontextusba helyezve az iskolafejlesztést és a bemutatandó három szintet.

Az iskola definíciójára több megfogalmazás is született. Tekinthesük az iskolát egy olyan intézménynek, melynek fő funkciója a szocializáció, a kultúra újratermelése más társadalmi intézményekkel együttműködve. Az iskola gazdag interakcióban és kölcsönhatásban áll a szűkebb és tágabb társadalmi környezetével, így működése során az érintettek köre igen tág. A szakirodalom alapján kijelenthetjük, hogy gyakorlatilag minden iskola más és más, egyedi jellemzőkkel bírnak. Tekinthesük az intézményt mentális képződménynek is, mint az emberek által létrehozott és fenntartott szervezetek, ebben az esetben a szervezeti kultúra jelentőségét lehet kiemelni. Az iskola nyitott szervezatként való értelmezésében nagy szerepet játszik a hatékonyság és eredményesség dimenziója, így a külső elvárások és hatások bemutatása dominál. A posztmodern felfogás értelmében az iskolát a benne lévő emberek interakciói határozzák meg, ez pedig a szervezeti kultúrában és kapcsolathálóban nyer értelmet (Golnhofer, 2006). Látható, hogy az iskola egy igen komplex jelenségvilág. A

dolgozat korábbi részében már kifejtettem, hogy az általam vizsgált téma kapcsán elengedhetetlen a holisztikus megközelítés, ezért az előbb említett definíciók közül az iskola belső világára nem választanék ki és fogadnék el egyet, mely mentén dolgozom, inkább megpróbálom minden megközelítés alapját figyelembe venni és a munkám során *Golnhofer* (2006. 9. o.) által ajánlott szempontokra fókuszálni az iskola belső világának megismeréséhez, melyek integráns részét képezhetik a bevezetőben bemutatott kutatási modellnek. Az iskola belső világához ajánlott szempontok:

- **„Az iskolák és környezetük**

- o Az iskolával kapcsolatos társadalmi igények
- o Iskolakép és társadalom
- o Az iskola működésére ható szereplők, illetve működésében érdekeltek
- o Kapcsolat a szűkebb és tágabb környezettel
 - o A makro társadalmi környezet
 - o A helyi társadalom és az iskola
 - o A fenntartók és az iskola
 - o A család és az iskola
 - o Az iskolák közötti kapcsolatok, hálózatok

- **Az iskolákon belüli viszonyok**

- o A szervezet működése
 - o Intézményi struktúrák és működésük
 - o Az iskolavezetés sajátosságai. Az iskolavezetés és a tantestület
- o Szervezeti kultúra
- o Az iskolai szereplők, szervezeten belüli kapcsolatok

- o Diák-, pedagógus-, szülőjogok
- o Diákok, diákcsoporthoz az iskolákban
- o Pedagógusok, pedagóguscsoportok
- o Interakciók az iskolában
- o A változások hatása a szervezet működésére

- **Szocializáció, nevelés az iskolában**

- o Személyiségfejlesztés
- o Pedagógusok, tanulók, szülők értékvilága
- o A pedagógusok nevelési feladatai, a feladatok teljesítésének feltételei
- o A diákok és a felnőttvilág (a gyermek- és ifjúsági kultúra, valamint az iskolák)
- o A szocializáció iskolai keretei, tevékenységei
- o A tanítás és a tanulás szervezése az iskolákban
- o Pedagógiai kultúra és a tanulókhöz igazodás
- o A tanítás-tanulás infrastruktúrája”

Ollé János szerint, ahhoz, hogy az iskolát szervezetnek tekintsük, olyan feltételeknek kell teljesülnie, mint például, hogy a dolgozóknak legyen egy közös céljuk. Ez a cél a legtöbb iskola esetében lényegében hasonló, de nem ugyanaz. Ennek a célnak a hétköznapi működés minden lépését meg kell határoznia. Második feltétel, hogy a tagok között munka- és

felelősség megosztás van, ami igazodik a célok eléréséhez. A harmadik feltétel, hogy az alkalmazottak együttműködjenek a közös cél elérése érdekében a feladatok felosztása alapján. A negyedik feltétel, hogy a meghatározott feladatokra megfelelő szerepek alakuljanak ki. Az ötödik elem pedig a hierarchia jelenléte, az ellenőrzés és a szabályok vonzatával (Golnhofér, 2006).

3.2.2.Stratégiai emberi erőforrás menedzsment (Az egyén szintje)

Ahhoz, hogy tovább haladhassunk, röviden bemutatom az emberi erőforrás menedzsment fogalmát és főbb területeit. Az emberi erőforrás menedzsment fogalmának definícióját az emberi vagy humán tőke fogalmának definiálásával kell kezdeni. „Az emberi tőke a szervezeti tagok képességén és tudásán alapuló, a munka és élettapasztalatokból, valamint a motivációkból összeadódó kollektív érték.” (Farkas, Karoliny, László és Poór, 2010. 25. o.) Az emberi erőforrás menedzsmenttel kapcsolatos fejlődéstörténet bemutatása túlfeszítené jelen dolgozat kereteit, így a jelenlegi értelmezési keretet mutatom be, ennek alapján „az emberi erőforrás menedzsmentet olyan elvek, rendszerek, funkciók, megoldások egymással kölcsönös kapcsolatban álló mechanizmusának definiáljuk, mely hatására létrejön és fejlődik egy szervezet alkalmazotti állománya és formálódik tagjainak magatartása, attitűdje és teljesítménye. Eredményeként pedig megvalósulhat a szervezeti teljesítménycélok és az egyéni igények kiegyensúlyozottabb figyelembevétele és kialakulhat a partnerek kölcsönös elkötelezettsége.” (Farkas és mtsai, 2010. 27. o.) Ezzel egy fokkal továbbmegy a stratégiai emberi erőforrás menedzsment definíciója, mely „a környezeti és munkavállalói kihívás megértésére épülő és előretekintő befolyásolására törekvő emberi erőforrás folyamatok és rendszerek integrált tervezése, működtetése, értékelése és fejlesztése, amely támogatja a vállalat stratégiáját, versenyelőnyének megteremtését és megtartását.” (Bakacsi és mtsai, 2004. 48. o.) A humán tőke fenti definíciója James és mtsai (2007) előzőekben említett hármas tőkefelosztása alapján az intellektuális tőkéhez lehetne hasonlítani, azaz az emberi tőke ebben az értelmezésben egy olyan kollektív intellektuális tőke, mely egy szervezeten belül, a szociális és szervezeti tőkével kölcsönhatásban fejti ki hatását. Az emberi erőforrás menedzsment definíciója egy általános képet ad a terület lényegi pontjairól, a stratégiai emberi erőforrás menedzsment definíciójában viszont érezhetjük azt a proaktív megközelítést mely a tanulószervezetek sajátja, így nem csoda, ha célja, hogy „az emberi erőforrásban lévő potenciált a szervezet hosszú távú versenyképességének erősítésére fordítsa, az egyéni kompetenciák, tudások és képességek szervezeti szintű integrálása és az egyéni és szervezeti célok összekapcsolása.” (Bakacsi és mtsai, 2004. 52. o.) Az emberi erőforrás menedzsment

funkciói az alábbiak szerint csoportosíthatóak: munkavégzési rendszerek, emberi erőforrás áramlás, teljesítménymenedzsment, kompenzáció és javadalmazás, emberi erőforrás fejlesztés (Bakacsi és mtsai, 2004).

Ha az iskola világában akarjuk értelmezni az emberi erőforrás menedzsment gyakorlatát, akkor viszonylag kevés szakirodalommal találkozhatunk, ennek egyik oka lehet, amit *Faragó Livia* (2009) is megfogalmaz, hogy az emberi erőforrás menedzsment nem népszerű az oktatás világában, egyrészt mert idegen tőlük az emberre, mint erőforrásra tekinteni, másrészt érezhető egy alapvető ellenállás az üzleti világból jövő megoldások kapcsán. Pedig ahogyan azt már a McKinsey jelentés is megállapította, az oktatási rendszer annyira jó, mint amennyire jók a pedagógusok, illetve a tanulás minősége csak a tanítás minőségének javításával érhető el (*Barber és Mourshed*, 2007). Ez a két pont nemcsak a pedagógusképzés területét kell, hogy érintse, hiszen az élethosszig tartó tanulás szempontjából a munkahelyi tanulás, a teljesítménymenedzsment rendszer is nagy hatással van a pedagógusok tanulására, ami pedig hagyományosan az emberi erőforrások hatásköre. Ezt erősítik meg az OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008 adatai is, ahol arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulói eredményekre az egyik legnagyobb hatással a pedagógus minőség van (OECD, 2008). A TALIS jelentés legfontosabb Magyarországot érintő eredményeinek tekinthető, hogy a tanárok énhatékonysága és a munkával való elégedettségük relatíve alacsony a többi országhoz képest, a vezetési stílus tekintetében pedig, hogy a magyarországi igazgatók főleg adminisztratív stílust és instrukciók útján való vezetést valósítanak meg (Overview..., é.n.). Ezek fényében jogosnak vélhető *Oldroyd* (2005, idézi *Faragó*, 2009) megállapítása, miszerint az emberi erőforrással („people issues”) való foglalkozás fejleszti az iskolát és a tanulói eredményeket.

Mint az *Faragó Livia* (2009) munkájából is kiderül, illetve ahogyan idézi a terület friss, nagy hatású tanulmányát, kíváncsnak tűnik az iskolavezetés összekapcsolása a tanárok fejlődésével és a tanulók tanulásával. A legtöbb tényező ugyanis, ami hatással van a tanulók tanulására, gyakorlatilag emberi erőforrás menedzsment alapú: megosztott vezetés, professzionális tanulóközösségek, együttműködés, tanárok tanítási gyakorlatának fejlesztése, motiváció és a hiedelmek, stratégiák, értékek, bizalom szinergiája. Indirekt hatást észlelhetünk az iskolai vezetés és a tanulói eredmények között, melynek értelmében a vezetés hatása, az emberi erőforrás menedzsment gyakorlatának közvetítésével hat a tanítási folyamatra és a tanárok munkájára, amely alapvetően közvetlen kapcsolatban van a tanulói eredményekkel (*Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou és*

Kington, 2009). Nagyon sok tényező hat a tanulói eredményekre, a legtöbb csupán enyhe hatást gyakorol, éppen ezért ezen tényezők közötti szinergia elengedhetetlenül fontos, ezért szükség lenne egy teljes körű emberi erőforrás menedzsment modellre, ami mind a struktúrák, szabályzatok, folyamatok oldalát, mind pedig a kapcsolatok, motiváció, értékek és fejlesztés oldalát figyelembe veszi az emberi erőforrás menedzsmentnek. Day és mtsai (2009) 5 állításban foglalják össze kutatásaik eredményeit az iskolavezetés hatásáról (3. ábra). Ezeket az állításokat köti össze Faragó (2009) Oldroyd emberi erőforrás menedzsment modelljével (4. ábra), mely lefedi az előzőekben is tárgyalt területeit az emberi erőforrás menedzsmentnek.

1. állítás:	Az igazgató a vezetés legfőbb forrása az alkalmazottak szerint. Az oktatási-nevelési értékrendjük, valamint vezetési gyakorlatuk formálják a belső folyamatokat és a pedagógiai gyakorlatot, mely megnövekedett tanulói eredményekben nyilvánul meg.
2. állítás:	A legtöbb sikeres vezető ugyanazokhoz az alapvető vezetési értékekhez és gyakorlatokhoz nyúl, de különbség van abban, hogy ezeknek mennyi időt és figyelmet szentelnek.
3. állítás:	A tanulói eredmények növekedése és ennek fenntartása nagyban kötődik és valószínű annak következménye, hogy az igazgatók fejében a hiedelmek, diszpozíciók és tulajdonságok milyen szinergikus rendszert alkotnak és hogy milyen időszerűen diagnosztizálják a szükségletet, alkalmazzák és menedzselik a kontextusfüggő stratégiákat.
4. állítás:	Az iskolai vezetők indirekt módon fejlesztik a tanítást és tanulást, főleg legerősebb módon a személyzet motivációjára, elkötelezettségére és munkakörülményeikre való hatásukkal.
5. állítás:	A bizalom előfeltétele a progresszív és hatékony hatalommegosztásnak. Szorosan kapcsolódik egy pozitív iskola ethoszhoz, a tanítás és tanulás fejlett adottságaihoz, a tanárok osztálytermi autonómiájának megerősített érzéséhez és a tanulók viselkedésének, elköteleződésének és eredményeinek fenntartható fejlesztéséhez.

3. ábra: Day és mtsai (2009) legfontosabb állításainak összefoglalása Faragó (2009) alapján. (Saját fordítás, 2012)

Kemény emberi erőforrásmenedzsment területek:		
Személyzeti kérdések	Teljesítménymenedzsment	Fejlesztés és utódlás
• munkaszervezés • toborzás • kiválasztás • kinevezés	• próbaidő • indukció és mentorálás • teljesítményértékelés • ösztönzők és jutalmak • megfigyelés, ellenőrzés • iskolai önértékelés	• egyéni, folyamatos szakmai fejlődés • csapat fejlődés és személyzeti gyűlések • utódlástervezés • előléptetés • éves fejlesztési terv
2. állítás: szervezeti felépítés újratervezése, szerepek és felelősségi körök újra definiálása	2. állítás: tanítás és tanulás fejlesztése mentorálás, teljesítmény értékelés, megfigyelés és ellenőrzés által	2. állítás: tanári minőség növelése

Puha emberi erőforrás menedzsment területek:

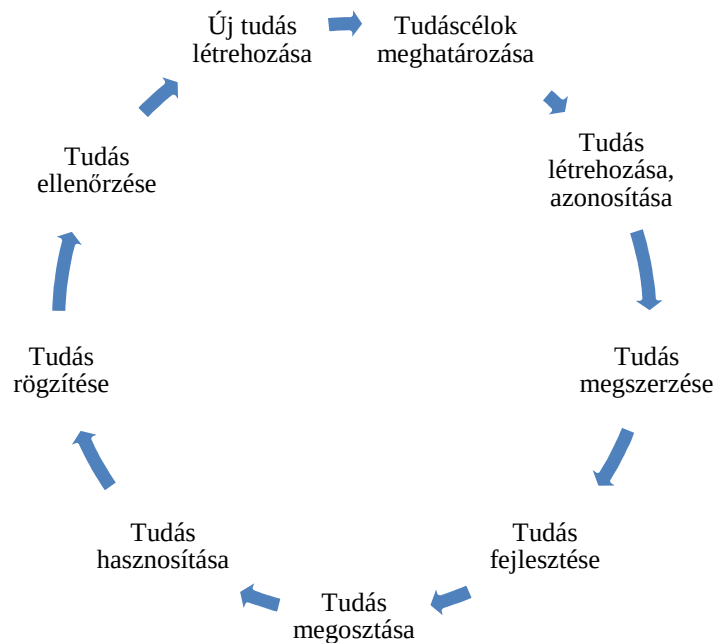
Személyes hatékonyság	Egyéni szakmai hatékonyság	Munkatársi szakmai hatékonyság
• elismertnek lenni a kollégák által • pozitív gondolkodás • pozitív önbecsülés • magabiztosság a cselekvésre	• motiváció és bizalom • elégedettség a munkával és morál • kompetens teljesítmény	• szervezeti kultúra és tanulás • együttműködő csapatmunka
2. állítás: érzelmek és gondolatok tudatosítása 5. állítás	2. állítás: motiváció, bizalom, munkahelyi elégedettség és morál 4. állítás 5. állítás	2. állítás: szociális képességek, kapcsolatok létrehozása az iskola közösségében 4. állítás 5. állítás

4. ábra: Iskolai emberi erőforrás menedzsment területek Oldroyd (2005) illetve Day és mtsai (2009) nyomán, Faragó (2009) alapján (Saját fordítás, 2012)

Láthatjuk, hogy a stratégiai emberi erőforrás menedzsment az iskola világában főleg az egyénre koncentrál, annak fejlesztése, hatékonysága és együttműködése szempontjából soft és hard elemek segítségével és támogatásával. A következőkben a szervezeti szinten értelmezhető tudásmenedzsment és változásmenedzsment folyamatok bemutatására kerül sor a tanulószervezet építésének fényében.

3.2.3. Tudás- és változásmenedzsment (A szervezet szintje)

A tudásmenedzsment célja a szervezeti tudás létrehozása, karbantartása, megosztása és fejlesztése, tehát minden olyan intézkedés, mely a szervezeti tudás (dokumentált ismeretek, implicit tudás, szakértelem, tapasztalatok stb.) feltérképezésére, összegyűjtésére, rendszerezésére, megosztására, továbbfejlesztésére és hasznosítására irányul (Kraiciné, 2009). A tudásmenedzsment rendszer kiépítésében nagy szerepe van a vezetőnek és a szervezeti kultúrának. Fontos cél a rejtett, implicit tudás kiaknázása, mely lehetővé teszi a szervezet rugalmasabb reagálását (Kraiciné, 2009). A tudásmenedzsment folyamatát ciklikus ábrában lehet elképzelni (5. ábra) (Davenport, 1996, idézi Bencsik, 2009).

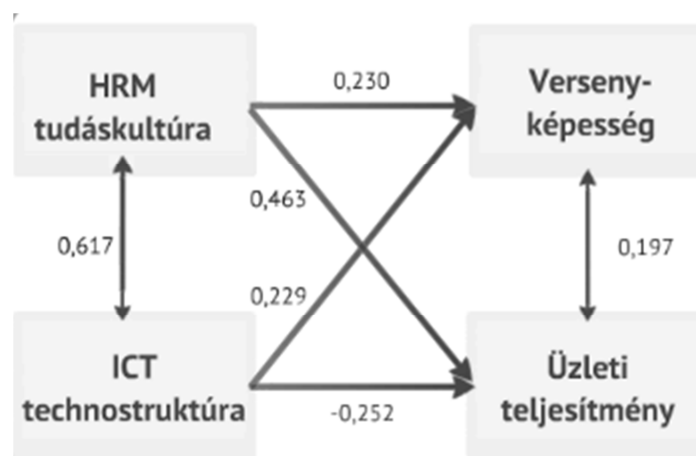


5. ábra: A tudásmenedzsment ciklusa Bencsik (2009) alapján (Saját szerkesztés, 2012)

Ahogy azt *Bencsik Andrea* (2009) is megfogalmazza, a tanulószervezetek segítik a tudásmenedzsment rendszer bevezetését, a tudásmenedzsment pedig segíti a szervezeti tanulás hatékony megvalósítását. *Bognár* (2008) alapján *Bencsik* (2009, 55. o.) összesítve mutatja be a tanulószervezetet és a tudásmenedzsment rendszerek kölcsönhatását, integrálva *Nonaka és Takeuchi* (1995) (szándék, autonómia, fluktuáció és kreatív káosz, redundancia, szükséges változatosság); *Skyrme és Armidon* (1998) (üzleti célokhoz kötődés, kihívó jövőkép és megfelelő struktúra, élharcos, tudás megosztását segítő kultúra, folyamatos tanulás, kiépített infrastruktúra, rendszeres szervezés); *Davenport és Prusak* (2000) (tudásorientált kultúra, megfelelő infrastruktúra, felsővezetés támogatása, üzleti érdekekhez kötődés, folyamat-irányultság, tiszta jövőkép, megfelelő ösztönzők, megfelelő strukturáltság, tudás átadása több csatornán); illetve *Krogh és Roos* (1996) (ösztönzés, mentoring, bizalom, képzés, projektzáró értekezletek, társadalmi események); meglátásait a hatékony tudásmenedzsment rendszer kialakításának jellemzőiről. A tanulószervezetnek szükséges a bizalmon alapuló kultúra jelenléte, mely a tudásmenedzsment rendszer szempontjából tudásmegosztást támogató vállalati kultúrát jelent, a szervezeti tanulás szempontjából pedig tanulást segítő kultúra, ahol a kezdeményezést és az újításokat jutalmazza és folyamatosan javításra, fejlesztésre törekednek. Mindezt gátolhatja a merev szervezeti hierarchia és bürokrácia, ami akadályozza a tudás megtartását támogató kultúra kialakulását. A tanulószervezet jellemzője a folyamatos megújulás, melyet segíthet a tudásmenedzsment rendszer oldaláról a folyamatos hajlandóság a tanulásra, ehhez a szervezeti tanulás oldaláról szükséges az elterjedt

csoportmunka és a kialakított motivációs rendszer. Ezt a folyamatot gátolhatja a túlzott versenyeztetés, tipikus kifogás ezen a területen, hogy a tudás megszerzése időigényes. A tanulószervezet támogató jellegű, ehhez szükséges a tudásmenedzsment technológiai háttere, infrastruktúrája, a szervezeti tanulás részéről pedig az információs rendszerek kiépítése és használata. Ezt gátolhatja az alkalmazottak alulképzettsége és az IKT tudás hiányosságai, illetve a bizalom hiánya lehet jelentős probléma. A nyitottság és rugalmasság is jellemzi a tanulószervezetet, melynek tudásmenedzsment rendszerbeli alapja a bizalom és a nyitottság, a szervezeti tanulás ebben az esetben pedig ösztönözheti a folyamatos megújulást. Ezt akadályozza ha túlsúlyban vannak a védekező mechanizmusok és a versengés, illetve ha hiányzik a támogatás, ösztönzés. A képzés és tréningek, mint a tanulószervezet jellemző velejárói közvetett módon is segítik a tudásmenedzsment rendszer bevezetését, a szervezeti tanulás mechanizmusai pedig a csoportmunka, a tanulást támogató közösségi rendezvények segítségével tudja támogatni. Ezt vetheti vissza az alulmotiváltság, a kihívás hiánya, a tájékozatlanság és a vezetői hiányosságok, ha a szervezet nem fordít időt, pénzt és energiát a tanulásra.

Egy fontos összefüggésre szeretném felhívni a figyelmet. Sokszor előkerül a megfelelő infrastruktúra a tudásmenedzsment rendszer kialakítása kapcsán, de nem szabad elfelejteni, hogy ha az infrastruktúra (főleg IKT alapú) nem társul megfelelő szervezeti kultúrával, akkor nem éri el a kívánt eredményt. Sőt, *Kianto és Andreeva (2011)* kutatása rávilágít arra, hogy csupán az IKT technostruktúra bevezetése (támogató kultúra nélkül) negatív hatással van az üzleti teljesítményre ($r=-0,252$) (6. ábra)!

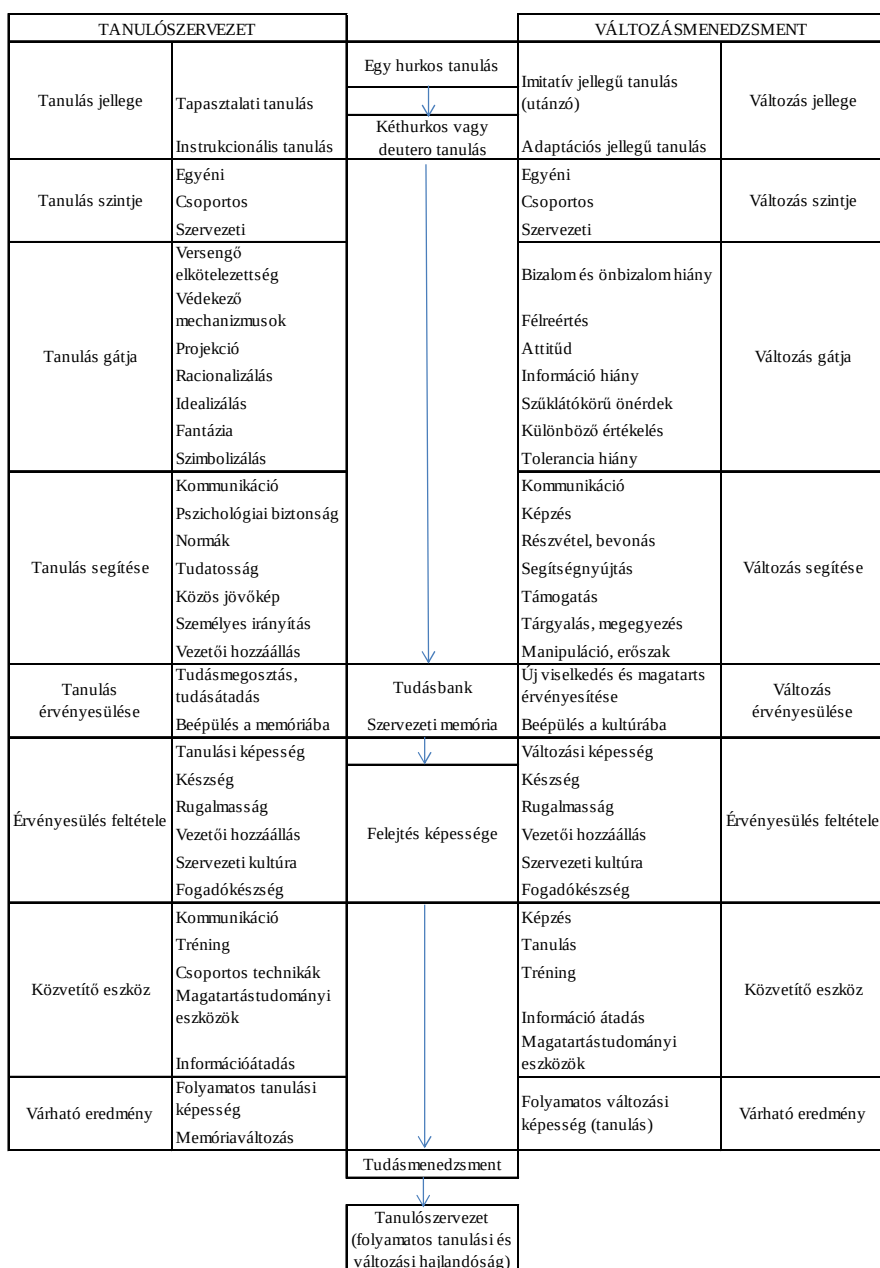


6. ábra: A tudáskultúra és a tudásinfrastruktúra kapcsolata a versenyképességgel és az üzleti teljesítménnyel Kianto és Andreeva (2011) alapján (Saját szerkesztés, 2012)

Bencsik Andrea (2009) a tanulószervezet kialakításának hat stratégiáját különíti el, melyek közül mindegyik hozzájárulhat, de önmagukban nem elégségesek, csak valamilyen

kombinációban vezethetnek sikeresen a tanulószervezet kialakításához. Az egyik stratégia az információrendszerek infrastruktúrájának kialakítása, melynek elvi alapja a vezetés segítése, törekvésének középpontjában az adatok és az információk állnak, célja a vezetői döntések alátámasztása az adatok és információk megszerzésével, tárolásával, alkalmazásával és fejlesztésével, eredményességének mérése az információk alkalmazásának elterjedésével áll kapcsolatban, az alkalmazásához a szervezeti kultúrának élen kell járnia a számítástechnikában. Egy másik megközelítés a szellemi tulajdon stratégiája, melynek elvi alapja a szervezet vagyona, törekvésének középpontjában az értékesíthető szellemi vagyon áll, cél a nyereségszerzés a licenciák értékesítésével, az eredményesség mérésének alapja pedig a többletjövedelem, mindehhez pedig a tulajdon nyereségtermelő képessége szükséges. Egy következő megközelítés az egyedi tanulás, melynek elvi alapja a színvonal emelése, törekvésének középpontjában az értékeesebb humán tőke áll, cél az emeltebb szintű humán tőke létrehozása különböző tréningek segítségével, eredményességének mérése a résztvevők előmenetelén alapszik és a tudásszomj kultúrája szükséges hozzá. Egy másik stratégia az összvállalati tanulás stratégiája, melynek elvi alapja a jövő változásaira való felkészítés és törekvésének középpontjában a társadalmi tőke áll, célja a csoportos tökéletesedés a teammunka, szervezet- és minőségfejlesztés módszereivel, eredményességének mérése a ciklusidők és költségek csökkenésében és minőségjavulásban érhető tetten, a változásra való felkészülés kultúrája jellemzi. A tudásmenedzselés, mint egy lehetséges stratégia elvi alapja a közös tudás nagyobb hatékonysága, törekvésének középpontjában a szakértelem növelése áll, célja a szakértelem bővítése, megosztása a legjobb módszerek elterjesztésével, eredményessége a döntések minőségi javulásában mérhető és szükséges hozzá az elterjedt tudásmegosztási hajlam kultúrája. Az utolsó stratégia, az innováció stratégiája, melynek elvi alapja a kreativitás fejlesztése, középpontban pedig az új termékek és eljárások állnak, célja a jövedelemszerzés az új ötletekből az ötletbörzék, ötletrohamok módszerével, eredményessége az új termékekből származó többletjövedelem alapján mérhető, szükséges hozzá a kreativitásbarát környezet. A magyarországi iskolák viszonylatában az információrendszerek infrastruktúrájának stratégiája köthető a Közoktatási Információs Rendszer kialakításához és mindennapi használatának bevezetéséhez, a szellemi tulajdon stratégiáját értelmezhetjük új pedagógiai gyakorlatok, tantervi elemek kifejlesztésének módszereként, az egyedi tanulás a tanárok továbbképzése, professzionális fejlesztése, melyben nagy szerepe van az andragógiának, az összvállalati tanulás a különböző csoportosulások (szakmai munkaközösség, egy osztályt tanító tanárok munkaközössége stb.) hozzáadott értékének kiaknázásában, kialakításában rejlik, a tudásmenedzselés stratégiájának értelmében iskolákon

átívelő szakmai munkaközösségek kialakítása és jó gyakorlatok elterjesztése, integrálása állhat, míg az innováció tekintetében pedig egy olyan szervezeti kultúra kialakítása, melyben minden résztvevő bevetheti kreativitását új ötletek, eljárások, fejlesztések kitalálásában és megvalósításában. A tanulószervezetté válás és a változásmenedzsment folyamatának szemléletes ábráját szerkesztette *Bencsik Andrea* (2009, 162. o.), mely alátámasztja a tanulószervezetté válás változásmenedzsment folyamatként való értelmezését, melyet az előbbiekben is bemutatam. (7. ábra)



7. ábra: A tanulószervezetté válás és a változásmenedzsment folyamatának összevetése a szervezeti tanulással Bencsik (2009. 162. o.) alapján

A következő fejezetben a stratégiai elemként értelmezett szervezeti kultúra és iskolavezetés, vezetési stílus bemutatása következik.

3.2.4. Szervezeti kultúra és vezetés (A stratégia szintje)

A szervezeti kultúra összetett rendszer, mely felszíni, látható és felszín alatti, láthatatlan szinteken érzékelhető (Golnhofer, 2006). Ezen definíció is rávilágít a jéghegy modellre, mely alapján elkülöníthetjük a szervezeti kultúra formális elemeit (célok, szervezet, nevelési, oktatási eljárások, eredmények, produktumok, erőforrások stb.) és az informális elemeit (tudás, értékek, vélekedések, attitűdök, érzések, informális interakciók, normák stb.). Ezek alapján Golnhofer (2006) az alábbi területeket javasolja a szervezeti kultúra vizsgálatának tárgyaiként: láthatatlan konceptuális alapok (értékek, iskola filozófiája, ideológia), konceptuális illetve verbális megnyilvánulások (iskola szándékai és célkitűzése, pedagógiai program, tanterv, iskolán belüli kommunikáció, hasonlatok a kommunikációban, iskolai történetek, intézmény hősei, intézményi struktúrák), viselkedésbeli megnyilvánulások (rituálék, ünnepek, szertartások, nevelés, oktatás és tanulás, működés részletei, szabályok, előírások, jutalmazás, büntetés, lelki és közösségi támogatás, iskola, szülők és helyi közösségek együttműködési formái), vizuális, materiális megnyilvánulások, jelképszerűség (létesítmények és felszerelés, nevezetes eseményeket idéző tárgyak és emlékek, emblémák és jelmondatok, iskolai formaruha).

A vezetési stílus „a vezető mások által érzékelt viselkedésmintája” (Klein, 2009, 59. o.), tehát nem a vezető énképe, hanem mások percepciójából alakul ki (Klein, 2009). A vezetői tevékenységek Angyal Ádám (1999, idézi Klein, 2009) szerint a következők: tervezés, szervezés, igazgatás, döntés, koordinálás, ellenőrzés, teljesítményértékelés, tájékozódás és tájékoztatás, illetve toborzás és kiválasztás. Az iskola világában a vezetés elsődlegesen az igazgató kezében van. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 69. § (1) értelmében „A köznevelési intézmény vezetője felel az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, gazdálkodásért, gyakorolja a munkáltatói jogokat, dönt az intézmény működésével kapcsolatos minden olyan ügyben, amelyet jogszabály, kollektív szerződés, közalkalmazotti szabályzat nem utal más hatáskörbe, felelős az intézményi szabályzatok elkészítéséért, jóváhagyja az intézmény pedagógiai programját és képviseli az intézményt.” Az igazgató munkáját igazgatóhelyettesek segítik, általános jelleggel vagy speciális ügyek esetében. Egy speciális tanári-vezetői szerep az osztályfőnök szerepe, aki egy osztállyal kapcsolatos nevelési-oktatási feladatok ellátásáért felel, talán a legsokoldalúbb szerep. Az ő felelőssége a tanulók és a közösség megismerése és fejlesztése. Fontos szerepet töltenek be a

döntéshozásban és az iskola belső világának alakításában a különböző tanári közösségek, mint a nevelőtestület, mely az iskolában tanító pedagógusok közössége, a nevelési és oktatási ügyekben döntéshozói és véleményezési jogkörökkel rendelkezők szerve (Golnhofer, 2006). Mint tanácskozási szerv, jó terepe lehet a tanulási folyamatoknak és a reflexiónak. A szakmai munkaközösségek, azonos tárgyakat vagy azonos műveltségi területekhez tartozó tárgyakat tanító tanárok közössége, főleg módszertani kérdésekben kooperálnak, óralátogatásokat szerveznek. Nagy hiányosság, hogy a legtöbb esetben az adott szakmai munkaközösség tagjai nem tanítják ugyanazokat a diákokat, így a rájuk való reflexió elmaradhat (kivéve, ha műveltségterület szerint szerveződnek). Ilyen szakmai munkaközösségek szerveződhetnek iskolák között is (Golnhofer, 2006). Mint a szervezeti tanulás egyik eleme, a szakmai munkaközösségek is termékeny táptalajai tudnak lenni a pedagógusok tanulásának, illetve az iskolák közötti tanulóhálózatok kialakításának. A szakmai munkaközösség hiányosságát kiküszöbölő szerveződési forma az egy osztályt tanító tanárok munkaközössége, amit értelemszerűen azok a pedagógusok alkotnak, akik egy adott osztályt tanítanak valamilyen tantárgyból. Ez a forma nem jelenik meg a törvényben, de egyre gyakoribb (Golnhofer, 2006). Ezek a közösségek mind értékes szerveződései lehetnek egy tanulószervezetként működő iskolának. További szerveződésekről is beszélhetünk, mint az iskolaszék, melyben az iskola működésében érdekeltak vehetnek részt, törvényileg szabályozott úton (Golnhofer, 2006). Ez pedig terep lehet az iskola világában érintettek szélesebb körének a bevonására a szervezet működésében.

Halász Gábor (2009) fogalmazza meg több kutatás tanulságát, hogy az iskolavezetésnek hatása van a tanulók eredményeire, viszont felhívja rá a figyelmet, hogy ez egy nagyon komplex jelenségvilág. Török, Szekszárdi és Mayer (2011) fogalmazzák meg az iskolavezetés egyik legfontosabb feladatát, az intézmény versenyképességének biztosítását, melyre a tudás versenyképességének megteremtése kapcsán már utaltam, és ez is csak az iskolavezetés fontosságát támasztja alá. Sleegers, Thoonen, Geijssels, Oort és Peetsma (2009) kiemelik, hogy a tanárok szakmai fejlesztése kulcsfontosságú az oktatás színvonalának növelésében, viszont ennek vizsgálatában fontos lenne a szervezeti és pszichológiai tényezők közötti kapcsolatot vizsgálni, mivel utóbbiak (karriermotiváció, énhatékonyság, tanári autonómia, észlelt kontroll stb.) gyakran elhanyagoltak. Kevés figyelmet szentelnek többszintű modellek fejlesztésére és validálására, melyben a szervezet állapotát és vezetési gyakorlatát összekötnék a tanárok pszichológiai állapotával, és megvizsgálnák, hogy ezek a tényezők milyen arányban magyarázzák a varianciát a tanárok tanulásában és gyakorlatában. Berg (2009) tanulmányában

olvashatjuk, hogy mivel az igazgatók általában a tanárok közül kerülnek ki (egyenlőbb az egyenlők között), ezért a tanárok nem feltétlenül ismerik el a pozíciót önálló szakmaként. Felhívja a figyelmet egy láthatatlan szerződésre, melynek értelmében a tanárok irányítják a tanítás tartalmát és módszereit, a vezetők pedig az adminisztrációt és a mindennapi működtetést, ezért az iskolavezetők autonómiája főleg az adminisztratív területekre terjed ki. Ennek fényében komplexitásában ragadja meg az iskolavezetés dimenzióit, horizontális és vertikális dimenziókat határozva meg. A horizontális dimenziók egyrészt az eredmény orientált iskolavezetés, melynek sarokköve a külső eredményesség az eredményekre és a törvényességre való fókuszálással, tekintélyelvű irányításon alapul, fő szerepe az adminisztráció, másrészt pedig a működés orientált iskolavezetés, melynek sarokköve a belső hatékonyság a folyamatokra és legitimitásra való fókuszálással, hiteles vezetésen alapul, és a főszerep a pedagógiai vezetés („pedagogical leadership”). A pedagógiai vezetés a belső hatékonyság fenntartására koncentrál, a vezetést helyezi a középpontba, melyen keresztül közvetett módon foglalkozik a tanulók tanulásával és fejlődésével, az alkalmazottak kompetenciáival és az iskolai szervezet fejlesztésével. A pedagógiai vezetés keretében az igazgató proaktívan támogatja azokat a kezdeményezéseket, melyek illenek ebbe a modellbe. Az első esetben inkább az eredményeken van a hangsúly, a másodikban pedig az eredmények elérésének támogatásában, a motivációban. Jól láthatóan a pedagógiai vezetés tudja hatékonyan támogatni a tanulószervezet filozófiáját. Fontos kérdésként merült fel ebben az esetben a motiváció is. A motiváció tekintetében egy átalakulás figyelhető meg a klasszikus jutalmazás-büntetés alapú motivációtól a motiváció 3.0 elméletéig, ahol az önállóság, szakmai igényesség és a céltudatosság játsszák a fő szerepet, hangsúlyozva a helyzetfüggő létjogosultságot, hiszen vannak olyan helyzetek, ahol a klasszikus motivációs elméletek jobban működnek (Pink, 2010). Érdekes lenne elgondolkozni azon, hogy a tanári szakma esetében milyen ösztönzők játsszák a legfontosabb szerepet, figyelembe véve a szakma humánorientáltságát és a magyarországi viszonyokat a megbecsültség és fizetés tekintetében, de erre jelen dolgozatban nincs lehetőség a keretek miatt.

3.3. Módszertani megfontolások

Lannert (2006) több kritikát is megfogalmaz az iskolaeredményességi kutatások kapcsán, melyet érdemes figyelembe venni. Elsősorban a nem megfelelő mintavételt hozza fel. A terület összetettsége nehezíti a reprezentatív mintavételt, illetve ennek erőforrásigénye is nagy lenne. Kiemeli, hogy az iskolaszintű folyamatváltozók nincsenek megfelelően specifikálva, a kutatások nem építenek ennek kapcsán közvetlen megfigyelésekre. A folyamatváltozók egy

használhatónak tűnő modelljét adja az előzőekben bemutatott *Scheerens* (1991) tanulmány, kutatásom második felében pedig az empiria részét nagy mértékben megfigyelések is fogják alapozni. Ezen felül fontos még megemlíteni a szakmapolitikai kritikákat is, hiszen a terület jellegéből és hatásából fakadóan elkerülhetetlen, hogy erről az oldalról is támadás érje őket. Ezekből kiindulva *Lannert* (2006) fontosnak ítéli meg a jövőben az ilyen jellegű kutatásoknál, hogy az eredményfelfogás több dimenzióban kerüljön meghatározásra és használjanak a kutatók multidiszciplináris megközelítést. Fontosnak tartja a kapcsolati minták elemzését is a tanár-diák relációban, például szociometriával. Ez utóbbi faktorok fontos szerepet játszanak kutatásom további tervezésében. Kiemeli még a kontextusváltozók használatát is, illetve annak vizsgálatát, hogy milyen változók kontextusfüggetlenek, tehát alkalmas lehet nemzetközi összehasonlításra. Erre szintén megoldás lehet *Scheerens* (1991) modellje. Ezen felül további vizsgálandó területekre tesz javaslatot: tanári viselkedés megfigyelése (attitűd, értékek), iskola és család additív hatása, tanárok kiválasztása, tanári munka monitorozása, tanári célrendszer összefésülése, tanulói teljesítményadatok felhasználása, iskola és környezet kapcsolatának vizsgálata. Ezek mentén fontos tényező, amit *Lannert* említ, hogy nem elég csak a szervezetre koncentrálni ilyen típusú vizsgálatoknál, szélesebb körben kell vizsgálni.

A dolgozat eddig az elméleti háttér bemutatásáról, a legfőbb tapasztalatok levonásáról szólt. A továbbiakban a dolgozat részét képező empirikus kutatás módszereinek és eredményeinek bemutatása következik.

4. A kutatás módszertanának és eredményeinek bemutatása

A dolgozat elméleti részében áttekintésre kerültek a tanulás szempontjából lebontva a főbb társadalmi, gazdasági változások, ezek nyomán fellépő új kihívások, a felnőtt egyén és a szervezeti tanulás fontossága. Ezekből jutottunk el a tanulószervezet fogalmához, majd szűkítettük ezt a rendszert az iskola világára. Bemutatásra kerültek a legfontosabb iskolaeredményességi kutatások, melyek tapasztalatait felhasználok a dolgozat empirikus részében, illetve itértem az eredményes iskola fejlesztésének lehetőségeire a kutatási modellben is alkalmazott három szinten (egyén, szervezet, stratégia). Ezek olyan elméleti alapot szolgáltatnak az empirikus részhez, melyre gazdagon lehet építeni.

A továbbiakban először a kutatás módszertana kerül bemutatásra, a mintaválasztás leírásával és a vizsgált minta bemutatásával. Ezután a hipotézisek bizonyítása következik a statisztikai eredmények felhasználásával. Végül a szakirodalom elméleti tapasztalatait, a kutatás

eredményeit és egyéb gyakorlati tapasztalatok felhasználva bemutatásra kerül a dolgozat elején említett vállalatok teljesítése.

4.1.Módszertan

A kutatás elméleti modelljének középpontjában a tanulói eredmények szempontjából sikeres iskola áll. Az iskola eredményességének meghatározására már több kísérlet született, ezek közül az egyik legátfogóbb Neuwirth Gábor munkássága a középiskolai munka néhány mutatója című sorozat szerkesztésével (2001 és 2006 között). A legtöbb, az előzőekben is bemutatott kutatás főleg a tanulói eredmények szempontjából ragadja meg az iskola sikerességét. A kutatás hipotézisei az iskola mint tanulószervezet koncepciót kötik össze a tanulói eredmények szempontjából sikeres iskola képével, ezért szükséges volt a munka elején kiválasztani a tanulói eredmények szempontjából sikeresnek ítélt és a kevésbé sikeresnek ítélt iskolákat. A cél érdekében egy saját iskolai rangsor felállítását tűztem ki célul. Tisztában voltam vele, hogy nem tudok olyan rangsort kialakítani, ami minden szempontot figyelembe véve a lehető legobjektívebben tudja mutatni egy iskola eredményességét. Éppen ezért, és a kutatás kvantitatív szellemiségéből kiindulva, jól számszerűsíthető adatokat használtam indikátorként.

- Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny helyezések száma 2010/2011 ¹
- 10. évfolyamos Országos Kompetenciamérés matematika eredménye 2010/2011
- 10. évfolyamos Országos Kompetenciamérés szövegértés eredménye 2010/2011
- Középszintű érettségi átlaga az intézmény tanulóinak körében 2010/2011
- Emelt szintű érettségi átlaga az intézmény tanulóinak körében 2010/2011

Az adatgyűjtéshez az oktatás.hu portálon elérhető adatbázist használtam. Minden indikátor mentén sorba rendeztem az iskolákat és kiválasztottam az első 15 és az utolsó 15 elemet, melyeket új listába helyeztem. Az egyes indikátorokat összesítettem, az ismétlődéseket eltávolítottam. Minden egyes kategória mentén az egyes iskolákhoz hozzárendeltem az adott kategórián belül érvényes rangszámukat, majd ehhez egy pontértéket is rendeltem. Például, ha egy intézmény az OKTV helyezések számában az 1. helyet foglalja el, úgy 15 pontot kap, míg ha a 15. helyen van, úgy csak 1 pontot rendeltem hozzá. (Az azonos helyezést elérők ugyanolyan pontszámot kapnak). A kialakult rangpontszámokat összesítettem egy végső pontszámmá, majd ez alapján sorba állítottam az intézményeket és kiválasztottam a

¹ Csúpan a döntő fordulóban elért helyezések számát vettem figyelembe. Az első helyezett 3 pontot, a második 2 pontot, a harmadik pedig 1 pontot ért az intézmény számára. Az adatokat az intézmény szintjén, adott évre összesítve számoltam.

legeredményesebbnek és a legkevésbé eredményesnek bizonyosuló öt iskolát. A rangsor kumulatív jellegéből is adódóan ennek nem célja az egyes intézmények közötti különbségek kvantifikálása, nem is alkalmas erre ez a módszer. Nekem csupán arra volt szükségem, hogy bizonyos szempontok alapján eredményesen működő és kevésbé eredményesen működő intézményeket keressek, ezen belül a konkrét sorrend nem számít.

A kialakult végső rangsort fontosnak tartottam rangkorrelációval is ellenőrizni, hogy mennyire használható. SPSS program segítségével bevitettem a fent említett iskolai adatokat. Mivel maga a rangsor ordinális változónak számít, ezért inkább a rangsorhoz rendelt pontszámot (melyet intervallum változónak értelmeztem) használtam a vizsgálat során. Spearman-féle rangkorrelációs vizsgálatot kértem, melynek eredményét a 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: Rangkorreláció a különböző indikátorok és az összesített pontszám vonatkozásában (Saját lekérdezés, 2012)

			Összesített pontszám
Spearman's rho	OKTV rangpont	Correlation Coefficient	,852**
		Sig. (2-tailed)	,000
			32
	Matematika kompetenciamérés rangpont	Correlation Coefficient	,898**
		Sig. (2-tailed)	,000
			32
	Szövegértés kompetenciamérés rangpont	Correlation Coefficient	,922**
		Sig. (2-tailed)	,000
			32
	Középszintű érettségi rangpont	Correlation Coefficient	,754**
		Sig. (2-tailed)	,000
			32
	Emelt szintű érettségi rangpont	Correlation Coefficient	,810**
		Sig. (2-tailed)	,000

Jól látható a táblázatból is, hogy az összesített pontszámmal való korreláció minden egyes indikátor esetében szignifikáns eredményt adott, még hozzá általában igen erős korrelációs együttthatóval. ($r_{\text{oktv}}=0,852$, $p<0,001$; $r_{\text{matematika}}=0,898$, $p<0,001$; $r_{\text{szövegértés}}=0,922$, $p<0,001$; $r_{\text{középszintű érettségi}}=0,754$, $p<0,001$; $r_{\text{emelt szintű érettségi}}=0,810$, $p<0,001$).

A fentiek alapján az alábbi 5-5 intézmény került kiválasztásra. A tanulói eredmények szempontjából az öt legeredményesebb intézmény:

- Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium (Budapest)
- Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium (Szeged)
- Révai Miklós Gimnázium és Kollégium (Győr)
- ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium (Budapest)
- Szent István Gimnázium (Budapest)

A tanulói eredmények szempontjából az öt legkevesbé eredményes intézmény:

- Mátészalkai Szakképző Iskola és Kollégium (Mátészalka)
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium (Kunhegyes)
- Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (Budapest)
- József Attila Gimnázium és Szakképző Iskola (Polgár)
- Wesley János Többcélú Intézmény (Abaújker)

Kutatásomban ezt a 10 intézményt fogom vizsgálni. A továbbiakban a kiválasztott 10 intézmény általános leírására kerül sor. Az átláthatóság jegyében megosztom a számolt és a kikeresett intézményi adatokat (1. sz. melléklet).

A dolgozat jelenlegi fázisában a kutatási modell stratégiai szintjén értelmezi a problémát, ennek megfelelően kvantitatív logika mentén tartalomelemzéssel próbálom bizonyítani a hipotéziseimet a kiválasztott intézmények pedagógiai programjának, szervezeti és működési szabályzatának és minőségbiztosítási tervének elemzésével, melynek részletes bemutatása következik.

A tartalomelemzés alapjaként a kiválasztott iskolák pedagógiai programja, szervezeti és működési szabályzata és minőségbiztosítási terve áll. A pedagógiai program Ollé János alapján „a nevelő-oktató munka legátfogóbb dokumentuma” (Golnhofer, 2006, 15. o), mely minden iskolánál kötelező és sajátos elem. Kutatásom szempontjából azért releváns, mert a nevelőtestület fogadja el, tehát elméletileg széleskörű egyeztetések útján, a legtöbb alkalmazott bevonásával jött létre, megpróbálja figyelembe venni a tanulók igényeit, melyek a tanulószervezet szempontjából fontos szempontok. A pedagógiai programnak vannak a törvény által előírt kötelező elemei is, de alakításában nagy szerepük van az egyes iskoláknak is. Megtalálhatók benne a nevelési program részeként elvek, elképzelések és filozófiák, mely

a stratégiai szint meghatározó elemei. Része a helyi tanterv, mely szempontunkból főleg az ismeretek ellenőrzésének és értékelésének leírása miatt releváns. Fontos, hogy a pedagógiai program megfogalmaz közös célokat, melyet elméletileg minden alkalmazott ismer, megért és betart (Golnhofer, 2006). Ezek alapján a pedagógiai program fontos elemét képezi egy tanulóiskolának.

A szervezeti és működési szabályzat is fontos információkat tartalmaz a kutatás szempontjából, hiszen ez szabályozza az iskola mindennapi működését, a belső viszonyokat és kapcsolatokat írja le. A nevelőtestület itt csak jóváhagyási joggal rendelkezik, de feltételezhetően bevonják a pedagógusokat a kialakításba, főleg mivel a módosításában döntési joga van a nevelőtestületnek. Továbbá az iskolaszék és a diákönkormányzat is egyetértési joggal rendelkezik ezen dokumentum tekintetében, tehát az érintettek széles körét mozgósítja ez is. A szervezeti és működési szabályzat kitérhet a vezetőkre és feladatkörükre, belső közösségekre és működésükre, a pedagógiai munka ellenőrzésének belső folyamatára, a dolgozók jutalmazására, külső kapcsolatokra, melyek első pillantásra releváns információt szolgáltathatnak a kutatás szempontjából (Golnhofer, 2006).

A kutatási téma szempontjából releváns vizsgálni az intézmények minőségfejlesztési, minőségbiztosítási vagy minőségirányítási programjait, mivel ezek jellegüknél fogva egyrészt főleg stratégiai jellegű dokumentumok, másrészt szoros összefüggésben állnak értékelési folyamatokkal (intézményi önértékelés, teljesítményértékelés), szervezeti kultúra elemekkel, esetleges emberi erőforrás menedzsment gyakorlatokkal. Ezen dokumentumok nagy része vélhetően a Comenius I. minőségfejlesztési programhoz való csatlakozás eredményeként született meg. Elképzelhető, hogy egyes iskolák nem rendelkeznek ilyen dokumentummal, de ennek hiánya is jelzésértékű lehet.

A felsorolt stratégiai dokumentumok megfelelő képet adhatnak a kutatási modellben bemutatott stratégiai szintről a tanulószervezetiség gyakorlatát tekintve. Úgy értékelem, hogy ezek a dokumentumok szükséges de nem elégséges feltételei az általam felállított keretrendszer teljes feltöltésének, ugyanis elképzelhető, hogy egyes iskolák az általam fontosnak vélt kérdéseket esetleg más, szabadon nem hozzáférhető dokumentumokban tárgyalják. Ilyenek lehetnek főleg az emberi erőforrás menedzsmenttel összefüggésben lévő tényezők, például munkaköri leírások, továbbképzési terv, egyéni fejlesztési tervek, de a stratégiai irányvonalakat a fenti dokumentumokból is látni lehet, így releváns eredményeket kaphatok.

A dokumentumokat tartalomelemzés módszerével dolgozom fel, kvantitatív megközelítést alkalmazva. Nem célom a dokumentumok mélyebb, implicit tartalmainak feltárása és a tartalomelemzés során használt kódrendszer is inkább egy olyan keretrendszer, mely egy evidence-based megközelítést alkalmazva a kiemelt elemek megjelenését vizsgálja, hogy ezáltal egy intervallum változóként kezelhető dummy változót lehessen belőle létrehozni. Az elemzés megbízhatósága érdekében az egyes pilléreket összességében szubjektíven is értékelem egy négy fokozatú Likert skálán és ezt össze tudom vetni a bizonyítékok megjelenésének összesítésével, ez segíthet a szubjektivitás kiküszöbölésében. Az így létrehozott indexek alkalmasak lesznek összevetésre egyéb adatokkal (például a tanulói eredményekkel) és így a stratégiai szinten megfelelő módon tudom bizonyítani a hipotéziseimet.

A tartalomelemzési keretrendszer négy fő pillérből áll, melyek esetében több alpillért határoztam meg, melyek az evidence-based értékelések tartalmi alapját képezik. Az egyes pillérek és bizonyítékok kialakítása az előzőekben bemutatott szakirodalmak mély tanulmányozásán alapszik. A keretrendszer elemei az alábbiak, melyet munkaeszközként való alkalmazásban a 2. sz. melléklet szemléltet.

- | | |
|--|--|
| <p>1) tanulási eredmények alapúság
(Vámos és Lénárd, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. tanulásközpontúság b. tanulóközpontúság c. kompetenciaalapúság d. fejlesztő értékelés | <p>3) tanulószervezet (Senge, 1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. rendszergondolkodás b. közös jövőkép c. csoportos tanulás d. gondolati minták e. személyes irányítás |
| <p>2) professzionális tanulóközösség
(DuFour, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. együttműködés és közös felelősségvállalás b. eredményorientáltság c. folyamatos fejlődés, reflexió és tanulás d. tanulásközpontúság | <p>4) tudásmenedzsment-támogató emberi erőforrás menedzsment
(Bakacsi és mtsai, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. teljesítménymenedzsment b. kompenzáció és javadalmazás c. emberi erőforrás fejlesztés d. munkaerő áramlás e. munkavégzési rendszerek |

A tanulási eredmények alapúság egy fontos dimenzió, hiszen a bemutatott társadalmi, gazdasági változások mind abba az irányba mutatnak, illetve a neveléstudományban is egy olyan súlypontáthelyeződés figyelhető meg, amely a tanításról a tanulásra, a tanulási

eredményekre helyezi a hangsúlyt. Egy másik kutatásban használt módszert felhasználva a tanulási eredmények alapúság igen erős bejósoló erejű komponenseit vizsgálom jelen kutatásban is, azaz a tanulóközpontúságot, a tanulószervezet központúságot, a kompetencialapúságot és a fejlesztő értékelés megjelenését. A professzionális tanulóközösség szakirodalomból vett alappilléreit a szervezeti kultúra elemei és vezetésre gyakorolt hatása értelmében érdemes stratégiai szinten is vizsgálni, ahogyan a tanulószervezet filozófiájának egyes elemeit is nyomon követhetjük az intézmények stratégiai gondolkodását kifejező dokumentumaiban. Az utolsó elem, a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrásmenedzsment szintén stratégiai szinten értelmezendő a kutatás jelenlegi fázisában (bár talán ez az az elem, mely leginkább a szervezeti gyakorlat szintjén megfigyelhető), azaz, hogy a stratégiai dokumentumok integrált részét képezik-e ezek az elemek. Vizsgálat szempontjából csupán arra terjed ki jelen módszer, hogy az egyes elemek fellelhetőségére választ adjon, azaz, hogy megjelenik-e az adott elem (akár utalás szintjén is) vagy nem. Mivel a vizsgálati szint stratégiai és a tartalomelemzés nem mély összefüggések feltárására irányul, ezért ezek az elemek, ezekben a dokumentumokban, ilyen szinten megfelelően vizsgálhatóak, illetve ezek mentén be tudom mutatni a szervezetek főbb stratégiai elképzeléseit a vizsgált dimenziók mentén.

Végül a kiválasztott tíz iskolánál nem minden esetben volt nyilvánosan, honlapon elérhető a pedagógiai program vagy a minőségbiztosítási terv, holott a szervezeti és működési szabályzat minden esetben leírta az érintett iskoláknál, hogy ezeket a dokumentumokat a honlapon nyilvánossá kell tenni. Így végezetül 3-3 iskola került be a dokumentumelemzés feldolgozásába: Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium (Budapest), Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium (Szeged), ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium (Budapest), Mátészalkai Szakképző Iskola és Kollégium (Mátészalka), Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium (Kunhegyes) és József Attila Gimnázium és Szakképző Iskola (Polgár).

Ez a minta szolgál alapul a bemutatott módszerrel a hipotézisek bizonyítására. Ezen felül a dolgozatban tett vállalások, eredmények létrehozására különböző módszereket alkalmaztam, hogy létrehozzam egy Professzionális Tanulóiskola Audit alapjait. Ennek fényében megvizsgáltam egy szervezetfejlesztési és értékelési keretrendszert, mely kapcsán esettanulmányok összefoglalásával is gazdagítom a bemutatást, kísérletet teszek a szakirodalmi tapasztalatok alapján egy tanulószervezetiséget mérő kérdőív adaptálásának és továbbfejlesztésének bemutatására, kiegészítve egy szervezeti kultúra mérésére

specializálódott kérdőívvel, illetve bemutatok egy módszertant az iskola társadalmi hozzáadott értékének kimutatására.

4.2.Eredmények

4.2.1. Tanulástámogató iskolai szervezet stratégiai szinten

Az iskolákról az előzőekben is bemutatott adatokat tartalmazó táblázatot és a dokumentumelemzésből származó eredményeket egy közös SPSS adatbázisba vezettem, hogy a hipotéziseimet bizonyítandó, statisztikai módszerekkel támasszam őket alá. Természetesen a minta nagyságát tekintve nem beszélhetünk reprezentatív eredményekről, viszont a mintavételi eljárás lehetővé teszi, hogy releváns tendenciákat lássunk a tanulói eredmények szempontjából legsikeresebb és legsikertelenebbnek tekinthető iskolák körében. Ahhoz, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy a tanulói eredmények szempontjából sikeresnek mondható intézmények inkább tanulószervezetként és professzionális tanulóközösségként működnek, mint azok, akik a tanulói eredmények szempontjából nem sikeresek, először egy korrelációs vizsgálatot végeztem el az összesített rangpont változó és a dokumentumelemzésből származó összesített tanulószervezetiséget (rendszer gondolkodás, közös jövőkép, csoportos tanulás, gondolati minták, személyes irányítás) és professzionális tanulóközösségi indexet mutató változók (együttműködés és közös felelősségvállalás, eredményorientáltság, folyamatos fejlődés, reflexió és tanulás illetve tanulásközpontúság), illetve a tanulási eredmények alapúság (tanulásközpontúság, tanulóközpontúság, kompetencia alapúság és fejlesztő értékelés) és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment (teljesítménymenedzsment, kompenzáció és javadalmazás, emberi erőforrás fejlesztés, munkaerő áramlás és munkavégzési rendszerek) összesített változói között. Arra az eredményre jutottam, hogy az összesített rangponttal szignifikáns és igen jelentős pozitív korrelációt mutat a tanulási eredmények alapúság ($p=0,029$; $r=0,857$) és a professzionális tanulóközösség index ($p=0,019$; $r=0,885$), viszont a tanulószervezetiség mutatója és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment esetében ez már nem szignifikáns ($p_{tsz}=0,293$; $r_{tsz}=0,517$; $p_{hr}=0,259$; $r_{hr}=0,549$)². Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulói eredmények és a tanulószervezetiség, valamint a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment között nincs összefüggés, míg a tanulói eredmények tekintetében kumulált pontszámra erős pozitív hatással van a tanulási eredmények alapú gondolkodás és a professzionális tanulóközösségek filozófia elemeinek megjelenése az

² Az átláthatóság kedvéért alsó indexben TSZ (tanulószervezet) jelölést használok a tanulószervezetiség indexére és HR (human resources) jelölést a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment index helyet.

intézmények stratégiai dokumentumaiban a vizsgált mintán. A korrelációt a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: Korreláció a tartalomelemzés faktori és az összesített tanulói eredmények rangpontoszám között (Saját lekérdezés, 2012)

Correlations		
		Összesített rangpont
Tanulási eredmények alapúság (%)	Pearson Correlation	,857*
	Sig. (2-tailed)	,029
	N	6
PLC (%)	Pearson Correlation	,885*
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	6
TSZ (%)	Pearson Correlation	,517
	Sig. (2-tailed)	,293
	N	6
Tudásmenedzsment támogató HR (%)	Pearson Correlation	,549
	Sig. (2-tailed)	,259
	N	6
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

A következő lépésben azt vizsgáltam meg, hogy mutatkozik-e eltérés az eredményesnek mondható és a kevésbé eredményes iskolák között a négy változó mentén. Ehhez egy független mintás t-próbát kértem, ahol a csoportosító változó egy újonnan létrehozott változó volt, mely eredményesség szempontjából két csoportra osztotta az iskolákat (tanulói eredmények szempontjából eredményes és tanulói eredmények szempontjából eredménytelen). A Levene teszt a legtöbb esetben nem volt szignifikáns ($p_{leo}=0,904$; $p_{tsz}=1$; $p_{hr}=0,058$)³, kivéve a professzionális tanulószervezet esetében, ahol a $p_{plc}=0,042$. Ahol az eredmény nem szignifikáns, ott azt mondhatjuk, hogy a szórásnégyzetek egyenlők, ahol szignifikáns, ott a szórásnégyzetek nem egyenlőek. Ezt figyelembe véve a tanulási eredmények alapúság esetén szignifikáns a t-próba ($t_{leo}(4)=3,942$; $p_{leo}=0,017$), tehát van eltérés a két minta között. A professzionális tanulóközösségek esetében nem teljesült a szórásnégyzetek egyenlősége, ezért a t-próba eredménye nem szignifikáns ($t_{plc}(2,236)=3,808$; $p_{plc}=0,052$), így ebben az esetben azt mondhatjuk, hogy a két minta között nincs statisztikailag

³ Szintén az átláthatóság kedvéért a tanulási eredmények alapúság indexet LEO (learning outcomes) alsó index jelöléssel, a professzionális tanulóközösség indexet pedig PLC (professional learning community) alsó indexben való jelöléssel rövidítem.

jelentős eltérés. A tanulószervezettség és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment esetében bár a szórásnégyzetek egyenlőek voltak, a t-próba eredménye ezekben az esetekben sem szignifikáns ($t_{tsz}(4)=1,404$; $p_{tsz}=0,233$ és $t_{hr}(4)=1,286$; $p_{hr}=0,268$), ezért azt mondhatjuk, hogy a tanulószervezettség és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment esetében a két csoport átlaga statisztikailag nem tér el jelentősen. Az eredményeket a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat: Független mintás t-próba a tanulói eredmények szempontjából eredményes és kevésbé eredményes iskolák tartalomelemzési keretrendszerből származó faktoraik alapján (Saját lekérdezés, 2012)

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	p	t	df	p	M.D.	S.E.	Lower	Upper
Tanulási eredmények alapúság (%)	Equal variances assumed	0,02	0,9	3,94	4	0,02	32	8,117	9,463	54,54
	Equal variances not assumed			3,94	4	0,02	32	8,117	9,457	54,54
PLC (%)	Equal variances assumed	8,65	0,04	3,81	4	0,02	48,33	12,69	13,092	83,58
	Equal variances not assumed			3,81	2,24	0,05	48,33	12,69	-1,115	97,78
TSZ (%)	Equal variances assumed	0	1	1,4	4	0,23	20	14,25	-19,56	59,56
	Equal variances not assumed			1,4	4	0,23	20	14,25	-19,56	59,56
Tudásmenedzsment támogató HR (%)	Equal variances assumed	6,95	0,06	1,29	4	0,27	15,67	12,18	-18,16	49,49
	Equal variances not assumed			1,29	2,11	0,32	15,67	12,18	-34,21	65,54

A leíró statisztikák szintjén (4. táblázat) láthatjuk, hogy a szórások nagyjából megegyeznek a tanulási eredmények alapúság és a tanulószervezet esetében, de eltérnek a professzionális tanulóközösség és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment esetében (tanulói eredmények szempontjából eredményes: $SD_{leo}=9,815$; $SD_{plc}=5,196$; $SD_{tsz}=17,578$; $SD_{hr}=3,464$ illetve tanulói eredmények szempontjából eredménytelen: $SD_{leo}=10,066$; $SD_{plc}=21,362$; $SD_{tsz}=17,321$; $SD_{hr}=20,817$). Jól láthatóan a leíró statisztikák szintjén az

eredményes iskolák átlaga magasabb a változók mentén (tanulói eredmények szempontjából eredményes: $M_{leo}=55,67$; $M_{plc}=86$; $M_{tsz}=60$; $M_{hr}=49$ illetve tanulói eredmények szempontjából eredménytelen: $M_{leo}=23,67$; $M_{plc}=37,67$; $M_{tsz}=40$; $M_{hr}=33,3$). Azt érdemes megjegyezni, hogy összességében a tanulószervezetiség és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment tekintetében igen alacsonynak mondható a százalékos arány (4. táblázat).

4. táblázat: Leíró statisztikai adatok a tartalomelemzési faktorok átlaga és a tanulói eredmények szempontjából eredményes és kevésbé eredményes iskolák bontásában (Saját lekérdezés, 2012)

Report					
Iskola kategóriája		Tanulási eredmények alapúság (%)	PLC (%)	TSZ (%)	Tudásmenedzsment támogató HR (%)
tanulói eredmények szempontjából eredményes	Mean	55,67	86,00	60,00	49,00
	N	3	3	3	3
	Std. Deviation	9,815	5,196	17,578	3,464
tanulói eredmények szempontjából eredménytelen	Mean	23,67	37,67	40,00	33,33
	N	3	3	3	3
	Std. Deviation	10,066	21,362	17,321	20,817
Total	Mean	39,67	61,83	50,00	41,17
	N	6	6	6	6
	Std. Deviation	19,654	29,903	19,068	15,867

Tehát elmondhatjuk, hogy a tanulói eredmények szempontjából eredményesebb iskolák azok, ahol stratégiai szinten nagyobb arányban jelenik meg a tanulási eredmények alapúság, illetve a tanulói eredmények tekintetében a stratégiai szinten megjelenő tanulószervezetiség és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment, bár összességében mindkét csoportban igen alacsonynak mondható, nem mutat összefüggést. Érdemes megvizsgálni az összefüggés erősségét, ezt a 5. táblázat mutatja. A tanulási eredmények alapúság tekintetében egy igen erős összefüggésről beszélhetünk ($\eta^2=0,795$).

5. táblázat: Az összefüggés erőssége (Saját lekérdezés, 2012)

Measures of Association		
	Eta	Eta Squared
Tanulási eredmények alapúság (%) * Iskola kategóriája	,892	,795
PLC (%) * Iskola kategóriája	,885	,784
TSZ (%) * Iskola kategóriája	,574	,330
Tudásmenedzsment támogató HR (%) * Iskola kategóriája	,541	,292

A statisztikai eredményeket összegezve az látszik, hogy erős összefüggés van a tanulói eredmények szempontjából sikeresnek mondható iskola és a stratégiai dokumentumokban explicit módon megjelenő tanulási eredmények alapúság között. Összességében alacsony szinten van a tanulószervezetiség és a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment megjelenítése a vizsgált dokumentumokban, feltehetőleg ennek köszönhető, hogy nem kaptunk statisztikailag szignifikáns és pozitív eredményeket. A professzionális tanulóközösség esetében is láthatunk tendenciát arra, hogy pozitívan hat a tanulói eredményességre. Azt ismét ki kell hangsúlyoznom, hogy a vizsgálat sajnos nem tud reprezentatív lenni, az eredményeket nem lehet általánosítani, csupán tendenciákra lehet következtetni belőle. Illetve a gyakorlati felhasználhatóságát tekintve azt is figyelembe kell venni, hogy jelenleg csak a stratégiai dokumentumokban való explicit megjelenést vizsgáltam, ez még koránt sem garancia arra, hogy a gyakorlatban is így működnek ezek az intézmények, ennek vizsgálatára más, mélyebb és direktebb módszerek szükségesek, ergo szükséges a kutatás további folytatása a modell további szintjein (szervezet, egyén) is. Továbbá probléma lehet az is, hogy az általam megfigyelni kívánt elemek nem feltétlenül a kiválasztott dokumentumokban jelennek meg, ezt főleg a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment esetében tapasztalhattam, hiszen ott több utalás is történt külön fejlesztési és továbbképzési tervekre, melyek nem voltak külön elérhetőek, de nem jelenthetjük ki, hogy felesleges volt a dokumentumok elemzése, hiszen stratégiai és alapvető szinten a vizsgált dokumentumok adnak képet az iskola működéséről és már ott is megjelenhetnek a vizsgált elemek. A tanulószervezetiség vizsgálatánál, mivel ez inkább egy filozófia, kiemelhető, hogy a stratégiai szinten való megjelenése szükséges, de nem elégséges feltétele a működésnek.

4.2.2. Professzionális Tanulóiskola Audit

A szakirodalom tanulmányozása és összefoglalása, valamint a kutatás elvégzése közben több fókuszpont is felvetődött az eredményes iskola, a tanulói eredmények szempontjából sikeres, tanulószervezetként működő iskola fejlesztésének fókuszterületei és kihívásai kapcsán. Ezeket most összefoglalva az alábbi pontokat emelhetjük ki: szervezeti kultúra és vezetési stílus, stratégiai tervezés, alkalmazottak fejlesztése (különös tekintettel a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére), kommunikáció, tudásmenedzsment (infrastruktúra és kultúra szintjén), tanulási eredmények alapúság, emberi erőforrás menedzsment gyakorlatok, szervezeti tanulás értelmezése az iskola világára. Ezek a területek szoros összefüggést mutatnak a kutatás modelljében felállított rendszerrel, így ezek lesznek alapvetően az audit által érintett főbb

területek. A kutatás statisztikai eredményéből azt a következtetést is felhasználhatjuk, hogy ezen elemekre a szervezet stratégiai dokumentumaiban is nagy hangsúlyt kell fektetni.

A kutatás legfőbb célkitűzése egy **Professzionális Tanulóiskola Audit** rendszer kidolgozása, melynek jelen dolgozat csak egy töredékét tudja szolgáltatni, de fontos következtetések megfogalmazhatóak, hogy pontosan milyen területekre kell koncentrálnia egy ilyen folyamatnak. Jelen részben ennek a bemutatása következik. Az audit tervezett részei egyrészt a kutatás statisztikai eredményeiből kifolyólag egy **tanulási eredmények alapú stratégiai tervezés** (a kutatás eredményei alapján, itt már külön nem kerül részletezésre), másrészt egy **tanulásszervezetiséget és szervezeti tanulást mérő kérdőív** adaptálása, harmadrészt egy sztenderdizált **szervezeti kultúra és vezetési stílus kérdőív** beemelése. Ezen felül a neveléstudományban újféle megközelítéssel, de a szociális szervezetek szempontjából talán már terjedőbb, de mégis közgazdasági modellel bővíteném az auditot, mely kísérletet tesz az iskola a társadalom számára hozzáadott értékének kvantifikálására a **befektetések társadalmi megtérülése modell** (social return on investment – SROI) alkalmazásával.

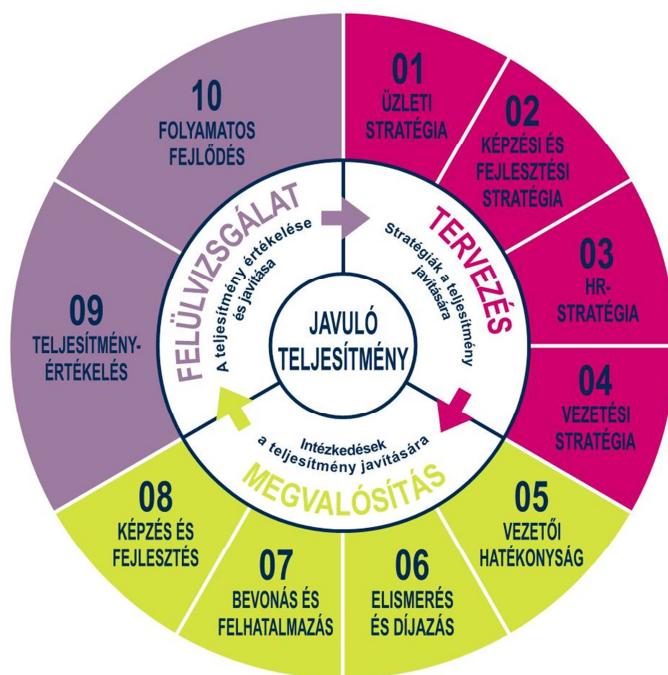
Ezekhez bőséges szakirodalmi alátámasztást kellett szerezni, melynek egy részét a fentiekben már bemutattam, illetve hozzájárul a dolgozatban alkalmazott kutatás is. Ezt kiegészítendő, hat iskolai szervezetfejlesztési esettanulmány elemzését mutatom be, mely az Investors in People (továbbiakban IIP) szervezetfejlesztési keretrendszerének segítségével történt. Értelmezési keretként először bemutatom az IIP rendszerét, majd összefoglalom az esettanulmányok tapasztalatait. Ehhez fel tudom használni saját tapasztalataimat is a gyakorlati életből, hiszen 2012 nyarán az Investors in People Hungary-nél (az IIP magyarországi partnercégénél) töltöttem szakmai gyakorlatot három hónapig, így élőben is megismerkedhettem a keretrendszerrel és alkalmazásával, valamint partnercégek vezetőségével egyaránt.

A sokszínű módszertan, melyet ebben az esetben alkalmazok, alkalmas arra, hogy egy komplex rendszer alapjait tegyem le. A fejezet a fenti logika mentén mutatja be az egyes tervezett elemeket, azonban előtte még az IIP keretrendszerének bemutatása és a hozzá kapcsolódó esettanulmányok tapasztalatainak bemutatása következik, mely alapul szolgál az audit további részeihez.

4.2.2.1. Investors in People keretrendszer és esettanulmányok bemutatása

Az IIP modellje három területre osztható: tervezés (stratégiák a teljesítmény javítására), megvalósítás (intézkedések a teljesítmény javítására), felülvizsgálat (a teljesítmény értékelése és javítása), tehát láthatjuk, hogy a javuló teljesítmény áll a modell középpontjában. Az egyes

területek különböző pontokból állnak, összesen 10 db ilyen van, és mindegyik esetben van egy alapszint (a standard), amelyet a szervezeteknek el kell érnie az alapminősítés megszerzéséhez, ezen kívül pedig minden pont esetében több szabadon választható elem található (your choice), amivel testreszabhatják és az üzleti igényeikre fókuszálhatják a keretrendszer, ezáltal bronz, ezüst, arany vagy bajnok fokozatokat elérve. Az IIP-nek erős kultúrája van az angolszász országokban, ott az elismerés szinte rögtön egy marketingkommunikációs és reputációs előnnyel bír, míg Magyarországon csak most van elterjedőben. A 10 pont, ami mentén értékeli a keretrendszer: üzleti stratégia (a szervezeti teljesítmény javítását célzó stratégia világosan meghatározott és érthető), képzési és fejlesztési stratégia (a képzés és fejlesztés tervezése a szervezeti célok elérése érdekében történik), HR-stratégia (a HR-stratégiák elősegítik a munkatársak fejlesztésének esélyegyenlőségét), vezetési stratégia (a munkatársak vezetéséhez és fejlesztéséhez szükséges vezetői képességek világosan meghatározottak és érthetőek), vezetői hatékonyság (a vezetők hatékonyak a munkatársak vezetésében és fejlesztésében), elismerés és díjazás (a munkatársak szervezethez történő hozzájárulását elismerik és megbecsülik), bevonás és felhatalmazás (a munkatársakat bevonják a döntésekbe, hogy önállóságra és felelősségvállalásra ösztönözzék őket), képzés és fejlesztés (a munkatársak hatékonyan tanulnak és fejlődnek), teljesítményértékelés (a munkatársakba történt befektetés javítja a szervezeti teljesítményt), folyamatos fejlődés (a munkatársak vezetésének és fejlesztésének módszereit folyamatosan javítják). Ezek azok a bizonyítékok, amelyekre választ kell adnia a szervezetnek, pontosabban a felsővezetőknek ezt alá kell támasztania és az alkalmazottaknak ezt meg kell erősíteni, csak abban az esetben lehet érvényes. A dolgozat keretei közé nem fér be, hogy az egyes pontok alá tartozó konkrét bizonyítékokat is bemutassam, de ezek elérhetőek az IIP honlapján is a további tájékozódás végett, illetve a keretrendszer vizuális összefoglalása látható az 8. ábrán is. Szükséges kiemelni, hogy az IIP Keretrendszer is nagy figyelmet fordít a tehetségmenedzsmentre, a vezetői eredményességre, a teljesítménymenedzsmentre, a szervezeti kultúrára, a változtatási képességre és a rugalmasságra is. Mindez szintén alátámasztja, és az eredményeivel jól illusztrálja a szakirodalomból is kivett fontosabb területeket.



8. ábra: Investors in People Keretrendszer (<http://www.iip.hu/upload/Framework3D.jpg>)

A következőkben bemutatom az Investors in People minősítés és fejlesztés eljárásának eredményeit hat angol iskola esettanulmányának feldolgozásával, a kihívások, megoldások és eredmények kiemelésével. A feldolgozott esettanulmányok elérhetősége és az iskola jellemzői a 3. sz. mellékletben olvashatók, az esettanulmányokat csupán mint felhasznált dokumentum és nem mint szakirodalom használtam⁴.

Az esettanulmányokban szereplő iskolák változatos kihívásokkal kerültek szembe működésük során, többek között intézményi összevonásokból fakadó feszültségek (1), alacsony tanulói eredmények (2) és (5), kevésbé hatékony teljesítménymenedzsment rendszer és rossz indukciós folyamatok (3), probléma a tanárok megtartása és toborzása területén (4) és (5), kevés pénz képzésekre (5) és a képzések csak a pedagógusokra terjedtek ki, a szolgáltató alkalmazottakra nem (6). A beavatkozási stratégiák (az IIP keretrendszerének elemei alapján) ezekhez a problémákhoz igazodtak, többek között végbement egyéni fejlesztési tervek bevezetése, időszakítás a hatékony kommunikációra, magas elvárások a tanárok és diákok felé egyaránt, munkatársak teljeskörű bevonása (1), differenciált oktatás gyakorlata a pedagógustovábbképzések szervezésekor is, folyamatos visszajelzés kultúrája (2), új teljesítménymenedzsment rendszer bevezetése minden érintett bevonásával (3), vezetői felelősség delegálása, egyéni fejlesztések támogatása, egyén képességeinek megbecsülése, folyamatos kommunikáció és igényfelmérés (4), koncentrált figyelem a továbbképzésekre és a

⁴ Az egyes esettanulmányokra hivatkozás a megjelenítésük sorrendjében történik, melyet zárójelben jelzek.

megszerzett tudás megosztása szervezeten belül, munkahelyi jólét programok, no-blame kultúra kialakítása a lojalitás növelésére (5), illetve utódlástervezés, vezetői hatalom megosztása, alkalmazottak képzése (6). Érzékelhetjük, hogy az egyes esetekben a sajátos problémákra ugyanaz a keretrendszer teljesen más, de lényegében hasonló megoldásokat adott, ugyanis ez az IIP keretrendszer lényege, hogy filozófiájában konzisztens, mégsem előíró jellegű, az egyes szervezetek testreszabhatják és saját magukhoz illő gyakorlatokon keresztül érhetik el a kitűzött célokat, ahogyan nincs még egy ugyanolyan szervezet, úgy nincs egy ugyanolyan IIP megoldás sem. Az eredmények, melyeket ezek az iskolák a fejlesztésnek köszönhetően elértek, magukért beszélnek. A nemzeti mérésen (OFSTED) a legtöbb iskola kiemelkedő eredményt ért el (1), (2), (5) és (6), sikeresebbek lettek a diákok magatartásproblémáinak kezelésében, csökkent a fluktuáció, nőtt az álláshirdetésekre jelentkező kompetensebb alkalmazottak száma (1), (3), (4), (5), tanulói jelenlét az országos átlag fölé, iskolakerülési mutató az országos átlag alá került, szülői részvétel a munkaközösségben 40%-ról 90%-ra emelkedett, 20%-kal javultak a tanulói eredmények (GCSE) (2), legjobb 1% közé került a hozzáadott érték mérésekben, 30%-os volt a javulás a tanulói eredményekben (GCSE) (5). Az eredmények sokszor számszerűsíthető formában is megjelennek, melyek igen impozánsok tudnak lenni. Azt figyelembe kell vennünk, hogy az IIP keretrendszer egy angol fejlesztés és ezek az esettanulmányok angol iskolákat vizsgálnak, így nem szabad elfelejtenünk a szakirodalomban is kiemelt fontossággal kezelt kontextualitás problémáját az oktatáspolitikai vonatkozásban, ami működik egy környezetben, az nem biztos, hogy működni fog egy másikban!

A továbbiakban rátérek az audit mérőeszközének kifejtésére.

4.2.2.2. Tanulószervezetiséget mérő kérdőív

Az audit egyik központi eleme egy tanulószervezetiséget mérő kérdőív kidolgozása. Ennek során bennem is felmerült az a probléma, melyet néhány szakirodalom is említ, a tanulószervezetek kapcsán, hogy a szervezeti tanulás mérésére vagy a tanulószervezetiségre kell-e a hangsúlyt fektetni. A szervezeti tanulás és a szervezeti kommunikáció szoros kapcsolata nyomán dolgozta ki az *Organizational Learning Profile* kérdőívet *Pace, Regan, Miller és Dunn* (1998), mely az információszerzési minták, kérdezési kultúra, tanulási gyakorlatok és eredményorientáltság mentén értelmezte a szervezeti tanulás folyamatát. A kérdőív 34 itemből állt, átlagosan 0,95 vagy magasabb cronbach alfa értéket mondva magáénak (*Dorai, McMurray és Pace, 2002, idézi Pace, 2002*). Egy másik megközelítésben a tanulószervezeti megközelítést alkalmazta *Watkins és Marsick* (1997), akik úgy értelmezték a

folyamatot, mint ahol lehetőség van a folyamatos tanulásra, egy olyan szervezetet képzeltek el, ami támogatja az együttműködést és a csapatmunkát, felhatalmazza az embereket kollektív vízió megteremtésére, tudástámogató rendszerek felépítését ösztönzi és stratégiai vezetést nyújt a tanulás számára miközben összekapcsolja a szervezetet a környezetével. Ebből született meg a Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ), mely 55 állítást tartalmazott, egyéni, csoportos és szervezeti szinten mért. Összességében egy olyan megközelítés lenne teljeskörű, mely az előbb bemutatott két oldalt tudja összesíteni, a szervezeti eredmények (organizational outcomes) oldalára koncentrálva, hiszen ha a tanulás szempontjából is a tanulási eredményeket (learning outcomes) nézzük, akkor ez a nézőpont itt is hasznos lehet (Pace, 2002). Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy ha eredményes iskoláról beszélünk, akkor azt kell megvizsgálnunk, hogy az adott iskola mitől tartja magát eredményesnek. Ha önkényesen a tanulói eredményeket választjuk, akkor is több szintről beszélhetünk, hiszen egyik oldalról ez megjelenhet a tesztek és mérések eredményében, de a munkaerőpiaci elhelyezkedésben és továbbtanulási mutatókban is. A tanulószervezetiséget mérő eszközünk csak olyan jó lehet, mint azok az indikátorok, amiket meghatározunk hozzá, így fontos, hogy ezek az indikátorok lehetőséget adjanak arra, hogy a szervezet saját maga által fontosnak tartott elemeket lássa viszont benne.

Ezek alapján került kiválasztásra Garvin, Edmondson és Gino (2008) által fejlesztett Is Yours a Learning Organization kérdőív.⁵ Úgy tűnt, hogy ez releváns faktorokat tartalmaz, ezért ezt választottam kiindulási alapul, majd az egyes dimenziókat és állításokat lefordítottam, illetve adaptáltam az iskola világára. A kérdőív alapvetően három dimenziót tárgyal: tanulástámogató vezetés, tanulástámogató környezet és tanulástámogató gyakorlatok. Ezek kompatibilisek a kutatás modelljével, hiszen a tanulástámogató környezet alapvetően a szervezetben jelenik meg, a tanulástámogató vezetés a stratégiai szinten, míg a tanulástámogató gyakorlatok inkább az egyéni faktorok mentén érződnek. (Lásd 4. sz. melléklet)

A tanulástámogató környezet az alábbi aldimenziókból áll: lélektani biztonságérzet, különbözőségek értékelése, nyitottság az új ötletekre, idő a reflexióra. A tanulástámogató gyakorlatok (melyeket konkrét tevékenységekként kell értelmezni) kapcsán rendelkezésünkre áll a kísérletezés, az információgyűjtés, analízis, képzés és információcsere. A tanulástámogató vezetés nem bomlik több dimenzióra. A teljes kérdőív az 5. sz. mellékletben látható. (A pirossal jelölt sorok a fordított elemek.)

⁵ Online kitölthető verzió: <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx?s=381B5FE533C282FF>

Saját szerkesztés alapján ezek a dimenziók a 9. ábra mentén szerveződnek egy konzisztens keretrendszeré, ahol például az egyes körcikkek kitöltöttsége jelenthetne egy százalékos szintet az adott dimenzió mentén. Ezt a keretrendszert egy saját dimenzióval egészítettem ki, az IIP keretrendszeréből adaptált ötlet nyomán, ez pedig a konzisztencia. Ennek értelmében a felmérést szükséges elvégezni az iskola vezetőségén és az iskola alkalmazottain is, illetve a pedagógusokon és a nem pedagógus munkakörben foglalkoztatottak csoportját tekintve is. Minél nagyobb és szignifikánsabb ezen csoportok válasza között az eltérés, annál gyengébb a konzisztencia a tanulószervezetben, tehát hiába jön ki összességében pozitív eredmény, ez valamilyen problémát, kevésbé jól működő dolgot fog jelezni, míg fordított esetben, ha a vélemények egybevágnak, a modell konzisztens és így kialakulhat a szinergia, mely már a szakirodalom bemutatása során is egy fontos elemként jelent meg.



9. ábra: A szervezeti tanulás és tanulószervezetiséget mérő kérdőív konzisztencia keretrendszere (Saját szerkesztés, 2012)

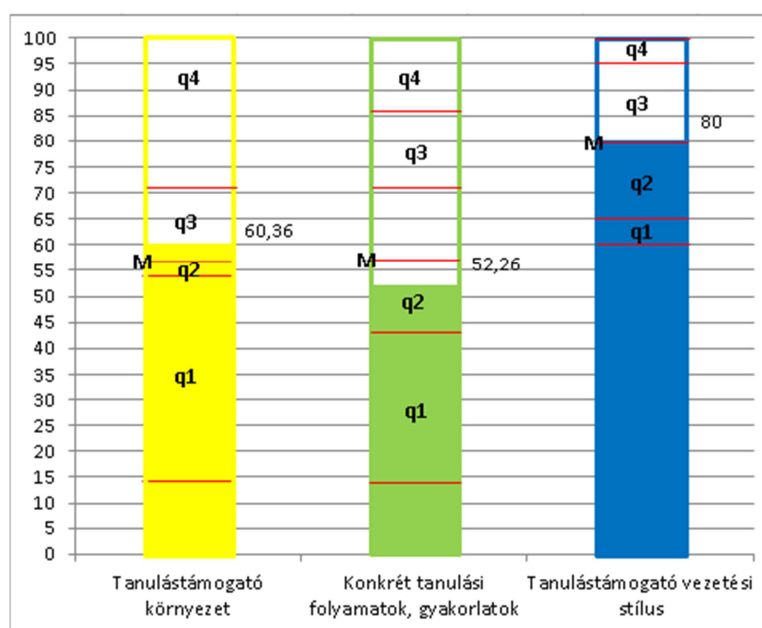
Egy ilyen kérdőív adminisztrálása, akár egy iskolán is, túlmutatna jelen dolgozat keretein, így csak azt mutatom most be, hogy milyen szinten születhetnek eredmények ennek a kérdőívnek az alkalmazásával egy nem reprezentatív eredmény alapján, az ELTE Radnóti Gyakorló Iskolára értelmezve. Az egyes kérdésekre adott válaszokat átlagolva, az aldimenziók mentén százalékosítva lehet jól kimutatni az elért eredményt. A szemléletesebb bemutatásért kvartiliseket is meg lehet határozni. Ezt szemlélteti az 10. és 11. ábra.

				q1	q2	m	q3	q4	átlag					
Tanulástámogató környezet	Lélektani biztonságérzet	átlag:	65,71	43	50	57	86	100	60,36	q1	q2	m	q3	q4
	Különbözőségek értékelése	átlag:	67,86	57	61	71	71	71		14	54	57	71	100
	Nyitottság új ötletekre	átlag:	67,86	57	57	64	82	86						
	Idő a reflexióra	átlag:	40,00	14	21	43	57	57						

				q1	q2	m	q3	q4	átlag					
Konkrét tanulási folyamatok, gyakorlatok	Kísérletezés	átlag:	46,43	14	18	50	71	71	52,26	q1	q2	m	q3	q4
	Információ gyűjtés	átlag:	50,00	29	39	43	64	86		14	43	57	71	86
	Analizálás	átlag:	57,14	43	43	57	71	71						
	Képzés	átlag:	52,38	29	39	57	61	71						
	Információcsere	átlag:	55,36	29	43	57	68	86						

				q1	q2	m	q3	q4	átlag					
Tanulástámogató vezetési stílus	Tanulástámogató vezetési stílus	átlag:	80	60	65	80	95	100	80	q1	q2	m	q3	q4
										60	65	80	95	100

10. ábra: Szervezeti tanulás és tanulószervezeti kérdőív nem reprezentatív eredménye (Saját szerkesztés, 2012)



11. ábra: Szervezeti tanulás és tanulószervezet kérdőív nem reprezentatív eredményeinek grafikus ábrázolása (Saját szerkesztés, 2012)

Az elemzés jól láthatóan diagnosztikus inputokat szolgáltat a Tanulóiskola Audit rendszer számára, azonosítva a fejlesztési területeket. Hasznos lehet az auditra is úgy tekinteni, hogy a pedagógiai értékelés aspektusait figyelembe vesszük. Ennek értelmében szükséges egy diagnosztikus értékelés a jelenlegi helyzet feltárására, például SWOT, PESTEL vagy McKinsey 7S módszer segítségével, formatív értékelés a fejlesztendő területek meghatározására és erősségek beazonosítására, erre lehet alkalmas ez a kérdőív is például, illetve egy szummatív értékelés, amikor a szervezetet minősítik.

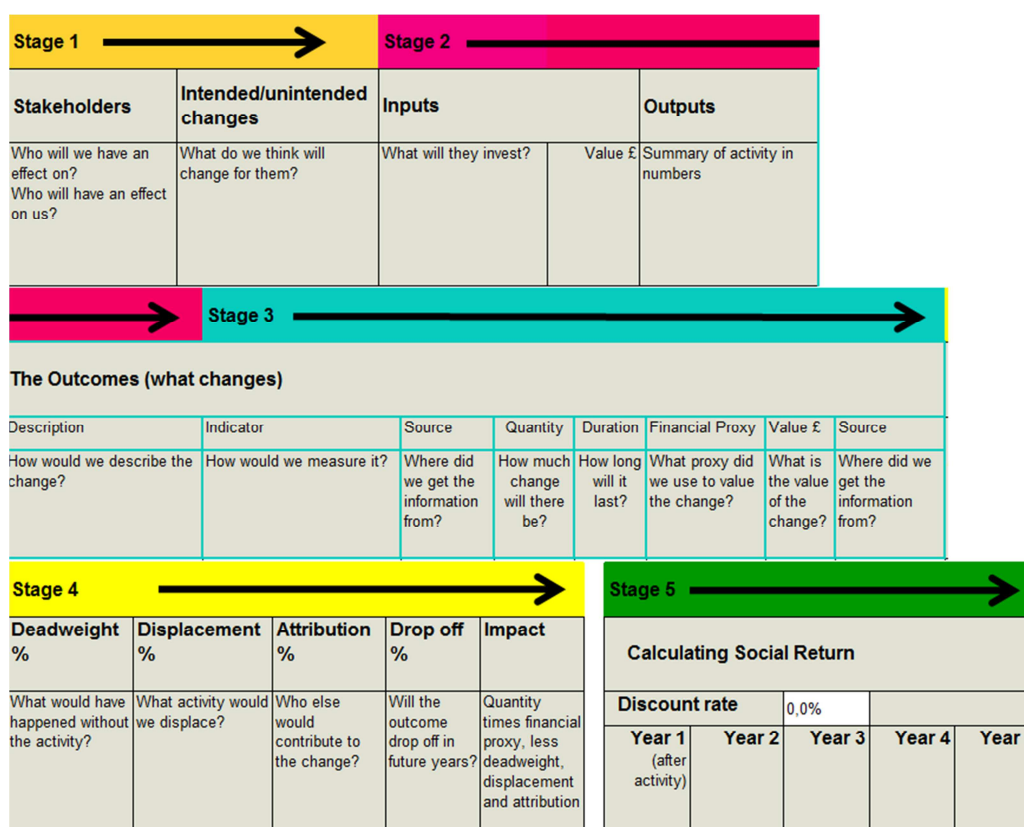
A fenti kérdőívet érdemesnek tartom kiegészíteni a GLOBE (Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness) kérdőívvel, ugyanis egy jól bevett, sztenderdizált kérdőívről van szó, mely a szervezeti kultúra és a vezetési stílus alapos felmérésére szolgál, illetve lehetőséget ad a szervezeti kultúra nemzeti kultúrában való értelmezésére, mely segíthet az iskolaeredményességi kutatásoknál a kontextuális tényezők jobb beazonosításában. Ennek eredményeit össze lehet kötni a tanulószervezeti kérdőívvel és hasznos következtetéseket lehet levonni a tanulószervezetként működő iskolák szervezeti kultúrájáról és vezetési stílusáról.

A mérőeszköz után az említett társadalmi hozzáadott érték kvantifikálására szolgáló módszer bemutatása következik.

4.2.2.3. Iskola társadalmi hozzáadott értékének kimutatása

Az előzőekben is volt már szó különböző tőkefajtákról, most közelítsük meg a tőkét és az értéket közgazdasági oldalról. Egyre több kutatás igazolja és merül fel az igény arra, hogy az úgynevezett immateriális javakat, ne csak egy könyvelési maradványként kezeljék, hanem fontos eleme legyen a mérlegnek (Frederick, 2009). Laáb Ágnes (2010) érvel mellette, hogy egyes cégek jóval a piaci, könyvszerinti értékük felett kerülnek értékesítésre, ezt el lehet számolni „goodwill”-ként, mint többletjövedelem, de valójában ez nem más, mint a cég láthatatlan kompetenciavagyona, mely két részből tevődik össze: munkatársak együttműködése (szinergia) és munkatársak egyéni kompetenciáinak azon része, mellyel a cég számára értéket termelnek. A vezetői számvitel módszerével Laáb (2010) beemeli az egyén kompetenciáját (immateriális jószág) a könyvelési mérlegbe (kvantifikálva a keresete mentén, az eszköz oldalon, mint kompetencia, a forrás oldalon, mint kompetenciaértékelési tartalék). Ez hasznos lehet például tréningek megtérülési mutatójának kiszámításában is, de egy másik fontos tényezőre is felhívja a figyelmet, arra, hogy a láthatatlan, immateriális javak, hozzáadott érték megjelenhet, kvantifikálódhat, ha megtaláljuk hozzá a megfelelő csatornát. Így jutunk el a befektetések társadalmi megtérülésének számítási modelljéhez, mely pont ezt az elvet aknázza ki és teszi láthatóvá egy szervezet olyan eredményeit, melyek a tanulószervezetiség gondolkodásmódjában az ok-okozati tényezők térben és időben való elkülönülésével vágnak egybe, illetve szükséges hozzá a rendszergondolkodás képességének adaptálása is. A befektetések társadalmi megtérülése (Social Return On Investment – SROI) egy olyan keretrendszer, mely alkalmas az értékek széleskörű mérésére és elkönyvelésére, célja, hogy csökkentse az egyenlőtlenséget és növelje a jólétet azáltal, hogy beépíti az értékelésekbe a társadalmi, környezeti és gazdasági költségeket és hasznokat is egyaránt. A

SROI a változás mértékét ragadja meg, olyan szemszögből, ami releváns a szervezet számára. Lényege, hogy a nehezen megragadható, látens értékeket pénzügyi mutatókhoz, statisztikai adatokhoz rendeli, de inkább az értékről magáról, mintsem a pénzről szól. Módszertanát tekintve kiemelten fontos minden érintett bevonása az elemzésbe, hogy megfelelően tudják felmérni a hatásokat, a változás megértése, a fontos dolgok értékelése, az elv, hogy nem szabad túlzásokba esni, illetve az átláthatóság kulcsfontosságú. Lefolyását tekintve először meg kell határozni az elemzés célját és az érintettek körét, majd fel kell térképezni a befektetéseket, eredményeket, hatásokat (az érintettek bevonásával). A harmadik lépés, hogy az eredményeket bizonyítékokkal kell alátámasztani (felmérések, statisztikai adatok stb.) és ezáltal kell meghatározni az értéküket, végül monetizálni kell a hatást (attribúció kiszámítása, súlyozás, nettó jelenérték és kamatozás stb.). Ezekből az adatokból ki lehet számolni a SROI-t (ami megmondja, hogy X befektetett összeg után mennyi a valós, társadalmi megtérülés) és el kell készíteni a jelentést. A rendszert átláthatóvá kell tenni, ezt biztosítja egyrészt az érintettek bevonása, másrészt egy képzett SROI elemző bevonása, harmadrészt a jelentés publikálása, ahol különböző szakértők értékelhetik a folyamatot, ezzel is elfogadottabbá téve azt (*The SROI Network*, 2012). A 12. ábra bemutatja a SROI analízis keretét.



12. ábra: SROI analízis keretrendszer (www.thesroinetwork.org)

A továbbiakban egy oktatási intézmény (bár felsőoktatás) SROI analízisének tapasztalatait foglalom össze. Az esetben szereplő intézményeknél a legfontosabb, pénzügyi vonzattal rendelkező értékeket találták: társadalmi jótékony hatások az egyén számára (nagyobb érdeklődés a politika iránt, magasabb szintű bizalom az emberekben és jobb egészségügyi állapot), társadalmi mobilitás facilitálása, hozzáférés a kulturális javakhoz. Ezeket az eredményeket különböző felmérésekkel határozták meg, illetve különböző társadalmi és gazdasági mutatókhoz rendelték hozzá. Például a nagyobb érdeklődés a politika iránt egy elő és utófelmérés eredményeként állítható, hatása pedig a választási kedv ösztönzésére fordított kampányok összegének relatív csökkenésével mérhető. A magasabb szintű bizalom mérési lehetősége az emberekben a bűncselekményektől való félelem mutatón keresztül ragadható meg, pénzügyileg pedig a riasztó rendszerek vásárlásának és fenntartásának költségét vették alapul az érték átszámításában. A jobb egészségügyi állapot esetében pedig a háziorvosi látogatások keretében, a látogatások számának csökkenése és így a rá költött pénz értéke volt a mérvadó, melyet szintén statisztikákból lehetett kiszámolni (*Shaheen, 2011*). Ezt a sort még sokáig lehetne folytatni, a meghivatkozott irodalomban a többi pénzügyi proxy is megtalálható. Bár ezek a külső szem számára spekulációnak tűnhetnek, fontos kiemelni, hogy a SROI jellegéből adódóan azokat az értékeket kell az elemzésbe venni, amit minden érintett elfogad és egyöntetűen értéknek könyvel el. Jelen elemzés kifejezetten felsőoktatási intézményeket elemzett, mégis az oktatás általános jótékony egyéni és társadalmi hatását érhetjük tetten benne és ez a módszertan egy jóval nyitottabb és jóval tágabb értelmezését adja a hozzáadott értéknek, melyen keresztül megragadható az iskolák valós, vagy legalábbis szélesebb körben értelmezett eredményessége. Az idézett kutatás is bizonyította, hogy az oktatás jóval több hozzáadott értékkel rendelkezik, mint az az egyén keresetében és a társadalom számára képzett humán tőkében megjelenik majd például, hiszen csak három társadalmi hatás területén (nagyobb érdeklődés a politika iránt, magasabb szintű bizalom, jobb egészségügyi állapot) már több mint 1,31 milliárd font hozzájárulást regisztráltak a társadalom részére, jóval a gazdasági hatásokon túl (*Shaheen, 2011*). Természetesen itt is figyelniünk kell az adaptálás esetén a kulturális különbségekre.

5. Összegzés

A szakirodalmi feltárás és a kutatás eredményei összegzésével a hipotéziseimre megfelelő válasz adható. Ennek értelmében nem sikerült kimutatni, hogy a tanulói eredmények szempontjából sikeresebb iskolákra, stratégiai szinten jellemzőbb lenne a tanulószervezeti gondolkodás és a professzionális tanulóközösségi viselkedésmód, ezek az elemek a

dokumentumok tartalomelemzésében amúgy is viszonylag alacsony szinten szerepeltek. Hasonló állítást mondhatunk a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment gyakorlatokról is, így az első és harmadik hipotézisemet ezen a szinten el kell vetnem (a kutatás további részében, mélyebb elemzések keretében elképzelhető, hogy bebizonyosodnak). A második hipotézisemet igazolni látszott a statisztikai elemzés, miszerint azok az iskolák, melyek stratégiai dokumentumaikban explicit módon megjelenítik a tanulási eredmények alapú gondolkodásmódot, azok a tanulói eredmények szempontjából eredményesebbnek mondhatók. Az eredményeket a 6. táblázat foglalja össze átláthatóbb formában.

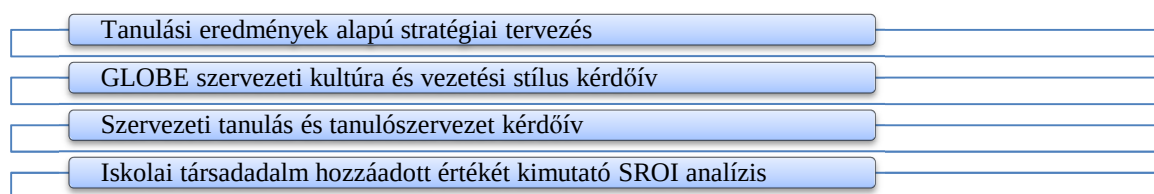
6. táblázat: A kutatás eredményeinek összefoglalása (Saját szerkesztés, 2012)

H1: A tanulói eredmények szempontjából sikeresebbek azok a közoktatási intézmények, melyek stratégiai dokumentumaiban explicit módon megjelennek a tanulószervezetiség és a professzionális tanulóközösségek jellemzői.	Elutasítva
Ezek az elemek főleg a gyakorlatban, illetve attitűdök mentén érhetőek tetten, így elképzelhető, hogy a kutatás egy későbbi fázisában találom erre a hipotézisre empirikus alátámasztást.	
H2: a tanulói eredmények szempontjából sikeresebbek azok a közoktatási intézmények, melyek stratégiai dokumentumaiban explicit módon megjelennek a tanulási eredmények alapúság elemei.	Igazolva
A tanulási eredmények alapú szemlélet (tanulásközpontúság, tanulóközpontúság, kompetencia alapúság, fejlesztő értékelés) jól kifejezi azt a szükséges változást, melyet az iskoláknak szükséges adaptálni a bemutatott gazdasági, társadalmi változások tükrében. Ebből kifolyólag érdemes lenne az iskolákat támogatni stratégiai dokumentumaik elkészítésében ezen szempontok alapján.	
H3: Feltételezem, hogy a tanulói eredmények szempontjából sikeresebbek azok a közoktatási intézmények, melyek stratégiai dokumentumaiban explicit módon megjelennek a tudásmenedzsmentet támogató emberi erőforrás menedzsment elemek .	Elutasítva
Az emberi erőforrás gyakorlatok alapvetően alacsony szinten szerepeltek a stratégiai dokumentumokban. Elképzelhető, hogy főleg más, nem nyilvános dokumentumok foglalkoznak ilyen kérdésekkel (utánpótlás terv, kiválasztási terv stb.). Ez hangsúlyozza annak szükségességét, hogy fontos terület a fejlesztés szempontjából.	

A dolgozat továbbá vállalkozott rá, hogy a fenti eredmények, a szakirodalom és szervezetfejlesztési tapasztalatok alapján leterzi egy Professzionális Tanulóiskola Audit alapjait. Az audit fontos elemét kell, hogy képezze stratégiai szinten a tanulási eredmények alapú gondolkodás megjelentetése, hiszen a statisztikai vizsgálatokból az derült ki, hogy ez erős összefüggést mutat a tanulói eredményességgel. Indítványoztam a GLOBE kérdőív használatát a szervezeti kultúra és vezetési stílus felméréséhez, adaptáltam egy kérdőívet a

szervezeti tanulás és tanulószervezetiség felmérésére iskolai környezetben, mely a formatív értékelés mentén képes azonosítani az intézmények erősségeit és fejlesztési lehetőségeit, megtámogatva egy saját fejlesztéssel, a konzisztencia faktorra mely a vezetők, nem vezetők és pedagógus, nem pedagógus munkatársak közötti összhangot vizsgálja. Emellett a második célkitűzés keretében megfogalmazott iskolai társadalmi hozzáadott érték láthatóvá tételére mutattam be egy közgazdasági elemzési módszert, a SROI (Social Return On Investment) analízist és elvrendszerét.

Összegzőképpen a **Professzionális Tanulóiskola Audit** eddigi elemei:



13. ábra: A Professzionális Tanulóiskola Audit elemei (Saját szerkesztés, 2012)

Összességében úgy értékelem, hogy a szakirodalomban is hivatkozott kihívásokra megfelelő megoldásokat kínál az általam kialakított audit és olyan interdiszciplináris, holisztikus megközelítést alkalmaz, mely lehetővé teszi a komplex téma megragadását. Természetesen a munka ezzel még nem zárult le, ez csak az audit alapját képező néhány elem, ezt még érdemes kibővíteni egy komplex szervezetfejlesztési keretrendszerrel. Így nem csak feltáró, diagnosztikus jellegű elemekkel, hanem konkrét fejlesztési eszközökkel is gazdagítom a repertoárt.

Dolgozatom arra vállalkozott, hogy alapos áttekintést adjon az iskolaeredményességi kutatások tapasztalatairól, arról a társadalmi, gazdasági kontextusról melyben ezek megvalósulnak és melyek kihívásokat támasztanak a terület elé. Hogy hogyan tudnak az iskolák eredményesen működni és alkalmazkodni a változásokhoz, azt jelen dolgozatban még csak stratégiai szinten elemeztem, egy komplex tartalomelemzési keretrendszer segítségével. Az elmélet és a kutatási eredmények tapasztalataiból, önálló modellalkotási kísérlet keretében lettem egy Professzionális Tanulóiskola Audit alapvető elemeit, mely olyan megközelítéseket is tartalmaz, melyre a magyar szervezetkutatások keretében még nem volt példa. A dolgozat egyik legnagyobb hozzáadott értéke, hogy az elkészült mérőeszköz már felhasználható a gyakorlatban. Természetesen a kutatás eredményei korlátozottan értelmezhetőek, az adatok egy reprezentatív felmérés után, illetve a kutatás többi szintjének elemzését követően lehetnek teljeskörűek.

A dolgozat lezárásaképpen szeretnék köszönetet mondani konzulenseimnek, Szivák Juditnak és Vass Vilmosnak a folyamatos és kitartó szakmai segítségért és támogatásért, Németh Lillának és Czirfusz Dórának a statisztikai kérdésekben való konzultációkért, Lénárd Sándornak és Czető Krisztinának, hogy a Pedagógia Tudományos Diákkör és a Tehetségek Tavasza műhelykonferencia keretében bemutathattam és értékes visszajelzésekkel gazdagodhattam a témámat illetően.

6. Bibliográfia

1. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2012. 12. 20-án hatályos állapot szerint) URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
2. Angyal Ádám (1999): *A vezetés mesterfogásai*. Kossuth Kiadó, Budapest, 253 o.
3. Argyris, C. és Schön, D. A. (1996): *Organizational Learning II. Theory Method and Practice*. FT Press, New Jersey, 305 o.
4. Bakacsi Gyula, Bokor Attila, Császár Csaba, Gelei András, Kovács Klaudia, és Takáts Sándor (2004): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. KJK, Budapest, 357 o.
5. Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company. URL: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
6. Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. Basic Books, New York, 507 o.
7. Bencsik Andrea (2009): *A tudásmenedzsment emberi oldala*. Z-Press Kiadó Kft, Miskolc, 269 o.
8. Berg, G. (2009): The complexity of school leadership. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 87-100. o.
9. Beszteri Béla (2004): A magyar kultúra helye a zaklatott világban. *Comitatus*, **14.** 1-2. sz. 13-35. o.
10. Bognár Krisztina (2008): *A csoportműködés jellemzői és a tudáskialakulás érettségi modellje*. PhD disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém.
11. Bratton, J., Mills, J. H., Pynch, T. és Sawchuk, P. (2004): *Workplace Learning. A Critical Introduction*. University of Toronto Press, Toronto, 208 o.
12. Brown, A. (2009): *Higher skills development at work. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. ESRC, TLRP, London, 28 o.
13. Castells, M. (2000): *The Rise of Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Blackwell, Oxford, 656 o.
14. Corcoran, G. és Goertz, H. (1995). Instructional capacity and high performance schools. *Educational Researcher*, **17.** 9. sz. 27-31. o.
15. Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged, 5-21. o.
16. D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3-16. o. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00152/pdf/2010-11.pdf#page=3> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 17.)
17. Davenport, T. (1996): The future of knowledge management. *CIO*, **9.** 5. sz. 30-31. o. URL: http://iri.isu.edu/Documents_AI/Dec15_Jan1_1996_davenport.pdf.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
18. Davenport, T. és Prusak, (2000): *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó, Budapest, 200 o.
19. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. és Kington, A. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final research report*. University of Nottingham, Nottingham, 221 o. URL: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)

20. Delors, J. (1999): *Oktatás – rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Budapest, 219 o.
21. Dorai, R., McMurray, A., és Pace, R. W. (2002): *A study of the organizational learning profile*. Swinburne University of Technology, Melbourne.
22. DuFour, R., és Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service, Bloomington, 358 o.
23. 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, 235 o.
24. DuFour, R. (2004): What is a „Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, **61**. 8. sz. 6–11. o.
25. Edmondson, A. és Moingeon, B. (1998): From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29. sz. 5-20. o.
26. Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája (2010) Európai Községek Bizottsága, Brüsszel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:HU:PDF> (Utolsó letöltés 2012. 12. 20.)
27. Faragó, L. (2009): School-level HRM and student achievement. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 204-219. o.
28. Farkas Ferenc, Karoliny Mártonné, László Gyula és Poór József (2010): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Complex Kiadó, Budapest, 574 o.
29. Frederick, W. (2009): *Recent Developments in Intellectual Capital Reporting and their Policy Implications*. OECD Education Working Papers, No. 17, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/227362757626> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
30. Fullan, M. (1995). The school as learning organization. Distant dreams. *Theory Into Practice*, **34**. 4. sz. 230-235. o.
31. Fullan, M. (2000). The three stories of educational reform. *Phi Delta Kappan*, **81**. 8. sz. 581-584. o.
32. Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. OFI, Budapest.
33. Garami Erika (2006): A fejlesztő szemlélet és az eredményesség kapcsolata. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/garami-erika-fejleszttoi> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
34. Garvin, D. A. (2000): *Learning in Action. A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business School Press, Boston. 260 o.
35. Garvin, D. A., Edmondson, A. C. és Gino, F. (2008): Is your organization learning? *Harvard Business Review*, 3. sz. 108-116. o.
36. Golnhofer Erzsébet (szerk., 2006): *Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. URL: <http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
37. Halász, G. (2009): School leadership and pupil learning outcomes. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 19-32. o.
38. Handy, C. (1989): *The Age of Unreason*. Business Book, London, 288 o.
39. Hanushek, E. A. (1986): The Economics of Schooling. Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, **24**. 3. sz. 1141–1177. o.
40. Hill, P. és Crévola, C. A. (2003): Organizational learning. In: Davies, B. és West-Burnham, J. (szerk.): *Handbook of Educational Leadership and Management*. Pearson Education Ltd, Edinburgh, 394-403. o.
41. Hord, S. M. és Sommers, W. A. (2008): *Leading Professional Learning Communities. Voices from Research and Practice*. Corwin Press, California, 184 o.
42. Horn Dániel (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/horn-daniel> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
43. Huber, G. P. (1991): Organizational learning. The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2. sz. 81-115. o.

44. Issacson, N. és Bamburg, J. (1992): Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, **50**. 3. sz. 42-44. o.
45. James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M-J., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swann, J. és William, D. (2007): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, Schools and Networks*. Routledge, London, 264 o.
46. Kianto, A. és Andreeva, T. (2011): *Does KM really matter? Linking KM practices, competitiveness and economic performance*. International Forum on Knowledge Asset Dynamics (IFKAD) 2011. június 15-17, Tampere, Finnország.
47. Kiss Endre (2008): Globalitás mint a modernitás dialektikája. In: Palánkai Tibor (szerk.): *Kataklizmák csapdája*. TSR Model Kft., Budapest, 51-73. o.
48. Klein Sándor (szerk., 2009): *Vezetés- és szervezetsz pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 758 o.
49. Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education. From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs-Prentice Hall, Cambridge, 400 o.
50. Knowles, M. (szerk., 1984): *Andragogy in Action*. Jossey-Bass, San Francisco, 444 o.
51. Kotter, J. P. (1999): *A változások irányítása*. Kossuth Kiadó, Budapest, 172 o.
52. Kraiciné Szokoly Mária (2009): Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanulószervezet. *Iskolakultúra*, 12. sz. 131-143. o.
53. Kruse, S. D., Louis, K. S. és Bryk, A. (1995): An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community. In: Louis, K. S. és Kruse, S. D. (szerk.): *Professionalism and Community. Perspectives on Reforming Urban Schools*. Corwin Press, California, 23-42. o.
54. Laáb Ágnes (2010): *Kompetencia-ga(rá)zdálkodás I. Mennyi élet van éveidben?* Typotex Kiadó, Budapest, 194 o.
55. Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/iskolaeredmenyessegi> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
56. Lannert Judit és Nagy Mária (szerk., 2006): *Az eredményes iskola*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/intezmenyi-szintu/eredmenyes-iskola> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
57. Lezotte, L.W., Edmonds, R. és Ratner, G. (1974): *A final report. Remedy for school failure to equitably deliver school basic skills*. Michigan State University, Michigan.
58. Lifton, R. J. (1999): *The protean self. Human resilience in an age of fragmentation*. University of Chicago Press, Chicago, 272 o.
59. Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools. Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, **16**. 5. sz. 477-489. o.
60. MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed, J. (2011): *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 224 o.
61. Mehrotra, C. M., Wagner, L. S., Fried, S. és Mehrotra, C. (2008): *Aging and diversity. An active learning experience*. Routledge, New York, 432 o.
62. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=270> (Utolsó letöltés: 2011. 12. 28.)
63. Molnár, I. (2009): Meaning of leadership. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 57-63. o.
64. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. és Ecob, R. (1988): *School matters. The junior years*. Open Books, Somerset, 320 o.
65. Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 351 o.
66. Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 104-136. o.
67. Nonaka, I. és Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press, Oxford, 304 o.
68. OECD (2008): *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. 13 o. URL: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/34990905.pdf> (Utolsó letöltés: 2011. 12. 20.)

69. OECD (2012): *OECD Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy*. 44 o. URL: <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
70. Oldroyd, D. (2005): Human resources for learning. In: Coleman, M. és Earley, P. (szerk.): *Leadership and management in education*. Oxford University Press, Oxford, 187–207. o.
71. *Overview of country results in TALIS: Hungary* (é.n.) URL: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43072538.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
72. Pace, R. W., Regan, L., Miller, P., és Dunn, L. (1998): Natural growth goals and short-term training. A boomerang effect. *International Journal of Training and Development*, 2. sz. 128-140. o.
73. Pink, D. H. (2010): *Motiváció 3.0. Ösztönzés másképp*. HVG Kiadó, Budapest, 273 o.
74. Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. és Sedláček, M. (2010): On definition characteristics of organizational learning in schools. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 147-157. o.
75. Pace, R. W. (2002): The Organizational Learning Audit. *Management Communication Quarterly*, 15. 3. sz. 458-465 o.
76. Raelin, J. A. (2008): *Work-based learning. Bridging knowledge and action in the workplace*. Jossey-Bass, San Francisco, 380 o.
77. Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/sagi-matild-tanari-munka> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
78. Schechter, C. (2008): Organizational Learning Mechanisms. The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44. 2. sz. 155-186. o.
79. Scheerens, J. (1991): Process indicators of school functioning. A selection based on the research literature on school effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 17. sz. 371-403. o.
80. Senge, P. M. (1998): *Az 5. alapelv*, HVG Kiadó, Budapest, 464 o.
81. Shaheen, F. (2011): *Degrees of value. How universities benefit society*. New Economics Foundation, London, 36 o. URL: http://www.neweconomics.org/sites/neweconomics.org/files/Degrees_Of_Value.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
82. 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. sz. 24-32. o.
83. Sinka Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/kompetenciameres> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
84. Skryme, D. és Amidon, D. (1998): The Knowledge Agenda. In: Cortada, J. W. és Woods, J. A. (szerk.): *The Knowledge Management Yearbook 1999-2000*. Butterworth-Heinemann, Oxford, 536 o.
85. Sleegers, P. J. C., Thoonen, E. E. J., Geijsel, F. P., Oort, F. J. és Peetsma, T. T. D. (2009): Changing teaching practices: what matters? In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 33-56. o.
86. Strain, M. (2000): Schools in a learning society. New purposes and modalities of learning in late modern society. *Educational Management and Administration*, 28. 3. sz. 281-298. o.
87. Summers, A. A. és Wolfe B. L. (1977): Do Schools Make a Difference? *American Economic Review*, 67. sz. 639–652. o.
88. The SROI Network (2012): *A guide to social return on investment*. URL: http://www.thesroinetwork.org/publications/doc_download/241-a-guide-to-social-return-on-investment-2012 (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
89. Toffler, A. (1970): *Future Shock*. Bantam Books, New York, 576 o.

90. Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 74 o. URL: http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/308 (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
91. Török Balázs, Szekszárdi Júlia és Mayer József (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OKI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/17-belso> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
92. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk., 2012): *A BaBe projekt (2006-2011). Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában*. Eötvös Kiadó, Budapest, 377 o.
93. Vass, V. (2009): Implementations of key competencies and school improvement. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 117-129. o.
94. Velencei Jolán (2007): *Az üzleti döntéshozó tudásmegosztás az e-korszakban*. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem, Budapest.
95. Vitányi Iván (2007): *A magyar kultúra esélyei*. MTA, Budapest, 327 o.
96. Krogh, G. von, és Roos, J. (1996): *Managing knowledge. Perspectives on cooperation and competition*. Sage Publications, London, 248 o.
97. Watkins, C., Carnell, E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. SAGE Publications Ltd., London, 208 o.
98. Watkins, K. E. és Marsick, V. (1997): *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Partners for the Learning Organization, Warwick.
99. Werquin, P. (2010): *Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. OECD Publishing, Párizs, 93 o.
100. Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. és Harrison, C. (2008): *Rethinking learning in early childhood education*. Open University Press, Maidenhead, 184 o.
101. Zhang, J. X. és Liao, H. Z. (2010): Upgrading knowledge competitiveness is the new mission of higher education. *US-China Education Review*, 7. 10. sz. 78-86. o.

8. Táblajegyzék

1. táblázat: Rangkorreláció a különböző indikátorok és az összesített pontszám vonatkozásában (Saját lekérdezés, 2012)
2. táblázat: Korreláció a tartalomelemzés faktorai és az összesített tanulói eredmények rangpontszám között (Saját lekérdezés, 2012)
3. táblázat: Független mintás t-próba a tanulói eredmények szempontjából eredményes és kevésbé eredményes iskolák tartalomelemzési keretrendszerből származó faktorai alapján (Saját lekérdezés, 2012)
4. táblázat: Leíró statisztikai adatok a tartalomelemzési faktorok átlaga és a tanulói eredmények szempontjából eredményes és kevésbé eredményes iskolák bontásában (Saját lekérdezés, 2012)
5. táblázat: Az összefüggés erőssége (Saját lekérdezés, 2012)
6. táblázat: A kutatás eredményeinek összefoglalása (Saját szerkesztés, 2012)

9. Ábrajegyzék

1. ábra: A teljes kutatás logikai modellje. (Saját szerkesztés, 2012)
2. ábra: Az eredményes iskola integrált modellje Scheerens alapján. (Saját fordítás, 2012 – (Scheerens, 1991. 389. o. alapján))
3. ábra: Day és mtsai (2009) legfontosabb állításainak összefoglalása Faragó (2009) alapján. (Saját fordítás, 2012)
4. ábra: Iskolai emberi erőforrás menedzsment területek Oldroyd (2005) illetve Day és mtsai (2009) nyomán, Faragó (2009) alapján (Saját fordítás, 2012)
5. ábra: A tudásmenedzsment ciklusa Bencsik (2009) alapján (Saját szerkesztés, 2012)

6. ábra: A tudáskultúra és a tudásinfrastruktúra kapcsolata a versenyképességgel és az üzleti teljesítménnyel Kianto és Andreeva (2011) alapján (Saját szerkesztés, 2012)
7. ábra: A tanulószervezetté válás és a változásmenedzsment folyamatának összevetése a szervezeti tanúlással Bencsik (2009. 162. o.) alapján
8. ábra: Investors in People Keretrendszer (<http://www.iip.hu/upload/Framework3D.jpg>)
9. ábra: A szervezeti tanulás és tanulószervezetiséget mérő kérdőív konzisztencia keretrendszere (Saját szerkesztés, 2012)
10. ábra: Szervezeti tanulás és tanulószervezeti kérdőív nem reprezentatív eredménye (Saját szerkesztés, 2012)
11. ábra: Szervezeti tanulás és tanulószervezet kérdőív nem reprezentatív eredményeinek grafikus ábrázolása (Saját szerkesztés, 2012)
12. ábra: SROI analízis keretrendszere (www.thesroinetwork.org)
13. ábra: A Professzionális Tanulóiskola Audit elemei (Saját szerkesztés, 2012)

10. Felhasznált dokumentumok

- Investors in People Keretrendszer: <http://iip.hu/mit-adunk/framework> és <http://iip.hu/mit-adunk> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Investors in People esettanulmányok adatbázis: <http://www.investorsinpeople.co.uk/MediaResearch/CaseStudy/Pages/default.aspx> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium Pedagógiai Program: http://www.radnoti.elte.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=9&Itemid=279 (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium SZMSZ: http://www.radnoti.elte.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=10&Itemid=280 (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium Minőségirányítási Program: http://www.radnoti.elte.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=8&Itemid=278 (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium Pedagógiai Program: http://www.fazekas.hu/oktatas/dokumentumok/ped.program_-_2012_szeptember_1.-2.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium SZMSZ: <http://www.fazekas.hu/oktatas/dokumentumok/szmszmodositas--vegso-fovarosba-javitott2.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium Minőségirányítási Program: <http://www.fazekas.hu/oktatas/dokumentumok/imip-2007..pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- József Attila Gimnázium és Szakképző Iskola Nevelési program: <http://www.jagszi.sulinet.hu/iskolank/dok/nevelesiprogram2008.doc> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- József Attila Gimnázium és Szakképző Iskola SZMSZ: <http://www.jagszi.sulinet.hu/iskolank/dok/szmsz2008.doc> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium Nevelési program: http://www.nlki.hu/allomanyok/nevelesi_program.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium Helyi tanterv: http://www.nlki.hu/allomanyok/helyi_tant.zip (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)

- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium SZMSZ: <http://www.nlki.hu/allomanyok/jnszm-szervezetismukodesi.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium Intézményi Minőségirányítási Program: <http://nlki.hu/wp-content/uploads/2011/11/imip.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Mátészalkai Szakképző Iskola és Kollégium SZMSZ: <http://maszik.uw.hu/dokumentumok/SZMSZ.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Mátészalkai Szakképző Iskola és Kollégium Intézményi Minőségirányítási Program: <http://maszik.uw.hu/dokumentumok/IMIP.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium Pedagógiai Program: http://www.radnoti-szeged.sulinet.hu/document/hu_805.doc (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium SZMSZ: http://www.radnoti-szeged.sulinet.hu/document/hu_806.doc (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium Minőségirányítási program: http://www.radnoti-szeged.sulinet.hu/document/hu_808.doc (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Révai Miklós Gimnázium SZMSZ: <http://www.revai.hu/uploads/SZMSZ.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Szent István Gimnázium Pedagógiai Program: <http://szigbp.hu/jupiter/docs/pedprog.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)
- Szent István Gimnázium SZMSZ: <http://szigbp.hu/jupiter/docs/szmsz/SZMSZ00.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 28.)

11. Mellékletek

1. sz. melléklet: A kiválasztott közoktatási intézmények tanulói eredményeit összesítő táblázat (Saját szerkesztés, 2012)

Intézmény	OKTV	OKM - matematika	OKM - szövegértés	Középszintű érettségi	Emeltszintű érettségi	Összesen
Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium	15	26	31	19	12	103
Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	14	25	22	15	15	91
Révai Miklós Gimnázium és Kollégium	6	27	28	15	11	87
ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium	11	24	29	21	8	93
Szent István Gimnázium	12	22	21	16	15	86
Mátészalkai Szakképző Iskola és Kollégium	1	4	3	8	5	21
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Nagy László Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium	1	2	8	4	1	16
Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	1	8	2	4	1	16
József Attila Gimnázium és Szakképző Iskola	1	4	5	9	1	20
Wesley János Többcélú Intézmény	1	3	6	2	1	13

2. sz. melléklet: A stratégiai dokumentumok tartalomelemzési keretrendszere (Saját szerkesztés, 2012)

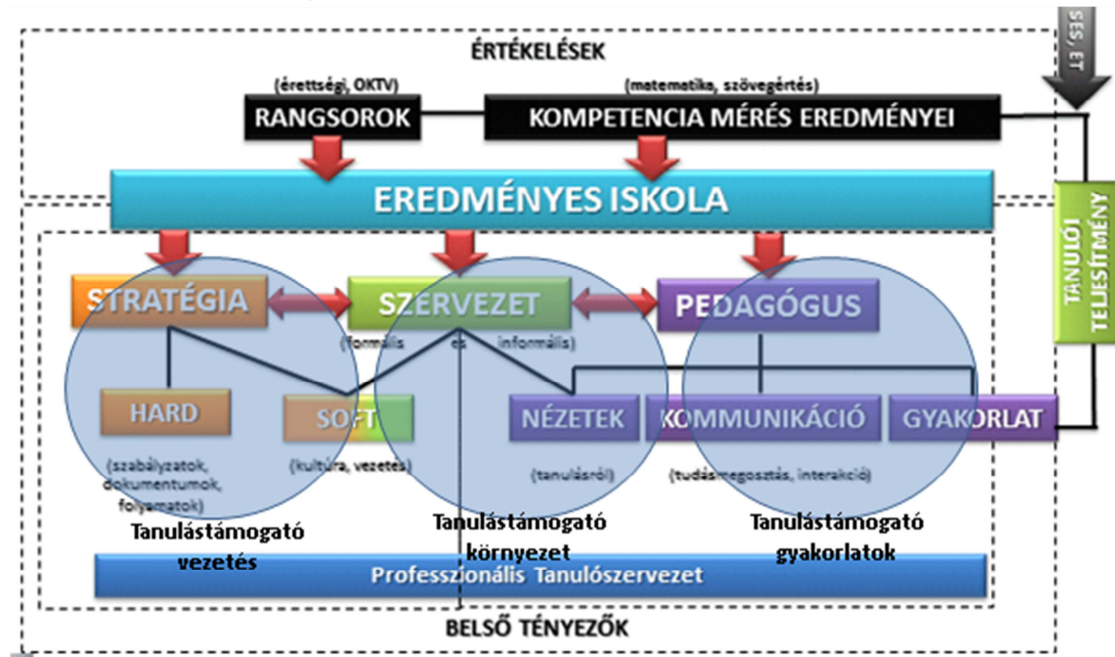
A	B	C	D	E	F	G	H		
1	#	Iskola	Dokumentum	Tanulási eredmények alapúság				Szubjektív tanulási eredmények alapúság	
2				Tanulásközpontúság	Tanulóközpontúság	Kompetenciaalapúság	Fejlesztő értékelés		
3	#	Iskola neve	Pedagógiai Program	0/1	0/1	0/1	0/1	1-4	
4			SzMSz	0/1	0/1	0/1	0/1		
5			Minőségbiztosítási terv	0/1	0/1	0/1	0/1		
6			Összesen (alpillérek)	=SUM(D3:D5)	=SUM(E3:E5)	=SUM(F3:F5)	=SUM(G3:G5)		
7			Összesen (főpillér)	=SUM(D6:G6)					
A	B	C	I	J	K	L	VI		
1	#	Iskola	Dokumentum	Professzionális tanulókörösség				Szubjektív professzionális tanulókörösség	
2				Együttműködés és közös felelősségvállalás	Eredményorientáltság	Folyamatos fejlődés, reflexió és tanulás	Tanulásközpontúság		
3	#	Iskola neve	Pedagógiai Program	0/1	0/1	C/1	=D3	1-4	
4			SzMSz	0/1	0/1	C/1	=D4		
5			Minőségbiztosítási terv	0/1	0/1	C/1	=D5		
6			Összesen (alpillérek)	=SUM(I3:I5)	=SUM(J3:J5)	=SUM(K3:K5)	=SUM(L3:L5)		
7			Összesen (főpillér)	=SUM(I6:L6)					
A	B	C	N	O	P	Q	R	S	
1	#	Iskola	Dokumentum	Tanulásszervezet					Szubjektív tanulásszervezet
2				Rendszergondolkodás	Közös jövőkép	Csoportos tanulás	Gondolati minták	Személyes irányítás	
3	#	Iskola neve	Pedagógiai Program	C/1	0/1	0/1	0/1	C/1	1-4
4			SzMSz	C/1	0/1	0/1	0/1	C/1	
5			Minőségbiztosítási terv	C/1	0/1	0/1	0/1	C/1	
6			Összesen (alpillérek)	=SUM(N3:N5)	=SUM(O3:O5)	=SUM(P3:P5)	=SUM(Q3:Q5)	=SUM(R3:R5)	
7			Összesen (főpillér)	=SUM(N6:R6)					
A	B	C	T	U	V	W	X	Y	
1	#	Iskola	Dokumentum	Tudásmenedzsment támogató emberi erőforrás menedzsment					Szubjektív tudásmenedzsment támogató emberi erőforrás menedzsment
2				Teljesítmény-menedzsment	Kompenzáció és javadalmazás	Emberi erőforrás fejlesztés	Munkaerő áramlás	Munkavégzési rendszerek	
3	#	Iskola neve	Pedagógiai Program	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1-4
4			SzMSz	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	
5			Minőségbiztosítási terv	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	
6			Összesen (alpillérek)	=SUM(T3:T5)	=SUM(U3:U5)	=SUM(V3:V5)	=SUM(W3:W5)	=SUM(X3:X5)	
7			Összesen (főpillér)	=SUM(T6:X6)					

3. sz. melléklet: Az IIP iskolai esettanulmányok összefoglaló adatai (Saját szerkesztés, 2012)

Iskola neve:	(1) Swiss Cottage School	(2) Swayne Park School	(3) Powells C of E School
Alkalmazotti létszám:	80	165	50
Jelleg:	2-16 éves sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása	középiskola	egyházi fenntartású iskola
Esettanulmány URL:	http://www.investorsinpeople.co.uk/Documents/Case%20Studies/swiss%20cottage%20colour.pdf	http://www.investorsinpeople.co.uk/Documents/Case%20Studies/Swayne%20Park%20Schoolcolour.pdf	http://www.investorsinpeople.co.uk/Documents/Powells%20C%20of%20E%20school.pdf

Iskola neve:	(4) Douay Martyrs School	(5) Redbridge Community School	(6) Abington High School
Alkalmazotti létszám:	170	120	104
Jelleg:	katolikus középiskola és műszaki főiskola	középiskola hátrányos helyzetű térségben	középiskola
Esettanulmány URL:	http://www.investorsinpeople.co.uk/Documents/Case%20Studies/douay%20martyrs%20green.pdf	http://www.investorsinpeople.co.uk/Documents/Case%20Studies/Redbridge%20community%20school%20green%20pdf.pdf	http://www.investorsinpeople.co.uk/Documents/Case%20Studies/Abington_High_School.pdf

4. sz. melléklet: A kutatás logikai modelljének és a szervezeti tanulás és tanulószervezetiséget mérő kérdőív dimenzióinak kapcsolata (Saját szerkesztés, 2012)



5. sz. melléklet: A szervezeti tanulás és tanulószervezet adaptált kérdőív itemei (Saját szerkesztés, 2012)

Ebben a szervezetben...		Tanulástámogató környezet
Lélektani biztonságérzet		
1)	Nyugodtan ki merem mondani amin éppen jár az eszem.	
2)	Ha hibát követek el, azt gyakran felróják nekem.	
3)	Az emberek könnyedén beszélnek a problémáikról és egymás közötti nézeteltéréseikről.	
4)	Az emberek buzgón megosztják az információkat a működő és nem működő dolgokról egyaránt.	
5)	Úgy lehet előrébb jutni, ha a fontos információkat megtartom magamnak.	
Különbözőségek értékelése		
6)	Értékelik a különböző véleményeket.	
7)	Ha egy ötlet eltér attól, amit a többség gondol, akkor azt nem értékelik.	
8)	A véleménykülönbségeket inkább eltitkoljuk, mintsem csoportosan megbeszéljük.	
9)	Az emberek nyitottak a munkájuk elvégzésében alternatív megoldásokra.	
Nyitottság új ötletekre		
10)	Az emberek értékelik az új ötleteket.	
11)	Senki sem akarja meghallgatni az új ötleteket, csak ha már egy ideje keringenek.	
12)	Az emberek érdekeltek abban, hogy jobban végezzék a dolgukat.	
13)	Az emberek gyakran ellenállnak a kipróbálatlan megközelítéseknek.	
Idő a reflexióra		
14)	Az emberek általában túl stresszesek.	
15)	Függetlenül az elvégzendő munka mennyiségétől, az emberek mindig találnak időt arra, hogy felülvizsgálják, hogyan halad a munka.	
16)	A határidők betartásából fakadó nyomás a munka minőségének rovására megy.	
17)	Az emberek túl elfoglaltak, hogy időt áldozzanak a fejlődésre.	
18)	Egyszerűen nincs idő a reflexióra.	

Ebben a szervezetben...		Tanulástámogató gyakorlatok
Kísérletezés		
19)	Gyakran próbálkozunk új munkamódszerekkel.	
20)	Gyakran próbálkozunk új szolgáltatások biztosításával.	
21)	Van formális eljárás az új ötletek megvalósítására és értékelésére.	
22)	Gyakran alkalmazunk szimulációkat új ötletek kipróbálása kapcsán.	
Információ gyűjtés		
23)	Szisztematikusan gyűjtünk információkat a többi iskoláról.	
24)	Szisztematikusan gyűjtünk információkat a diákokról és a szülőkről.	
25)	Szisztematikusan gyűjtünk információkat a gazdasági és társadalmi trendekről.	
26)	Szisztematikusan gyűjtünk információkat a szakmai, módszertani és technológiai trendekről.	
27)	Gyakran hasonlítjuk össze teljesítményünket a többi iskoláéval.	
28)	Gyakran hasonlítjuk össze teljesítményünket a kategóriánkban legeredményesebbnek tartott iskolákkal.	
Analízis		
29)	A megbeszéléseken kialakuló vita és konfliktus általában produktív.	
30)	Igyekszünk feltárni az ellentétes nézőpontokat a megbeszéléseken.	
31)	Soha nem bírálunk felül jól megalapozott alapelveket a megbeszéléseken.	
32)	Gyakran azonosítjuk és megbeszéljük a mélyebben fekvő előfeltételezéseket, melyek hatással lehetnek a döntésre.	
33)	Soha nem figyelünk a különböző nézőpontokra megbeszélések során.	

Képzés	
34)	A frissen felvett munkatársak megfelelő képzést kapnak.
35)	A tapasztalt munkavállalók rendszeres időközönként továbbképzésben részesülnek.
36)	A tapasztalt munkavállalók megfelelő át/továbbképzésben részesülnek, ha új pozícióba kerülnek.
37)	A tapasztalt munkavállalók megfelelő át/továbbképzésben részesülnek, ha újonnan indult projektben vesznek részt.
38)	A továbbképzéseket értékesnek tartják.
39)	Időt biztosítunk az át/továbbképzésekre.
Információcsere	
40)	Van tér találkozni és tanulni másoktól a szervezeten belül.
41)	Van tér találkozni és tanulni másoktól a szervezeten kívül.
42)	Van tér találkozni és tanulni a diákoktól, szülőktől.
43)	Van tér találkozni és tanulni a fenntartóval.
44)	Gyakran osztunk meg információt egymással a szervezeten belül.
45)	Gyakran osztunk meg információt a szervezeten kívüli szakértőkkel.
46)	Gyorsan és pontosan közvetítünk új tudást a kulcsemberek és döntéshozók felé.
47)	Gyakran végzünk utóvizsgálatokat az egyes intézkedések sikerességének tekintetében.

A közvetlen felettesem...

Tanulástámogató vezetési stílus		Tanulástámogató vezetési stílus
48)	Visszajelzést kér a munkájára a beosztottaktól.	
49)	Elismeri korlátait a elméleti és gyakorlati tudása tekintetében.	
50)	Kihívó kérdéseket tesz fel.	
51)	Figyelmesen meghallgatja a beosztottait.	
52)	Bátorítja a különböző nézőpontok megjelenítését.	
53)	Lehetőséget, időt és erőforrást biztosít a problémák és kihívások azonosítására.	
54)	Lehetőséget, időt és erőforrást biztosít a múltbéli teljesítményre való reflektálásra és annak javítására.	
55)	Kritizálja az övétől eltérő véleményeket.	