

04

Értékek az iskolában





Koncepcióink céljait nem tudnánk kellő pontossággal meghatározni az iskolák hétköznapi működésében szerepet játszó motívumok megismerése nélkül. Ahhoz, hogy a koncepcióból megszülető program a lehető legjobban illeszkedjen az iskolák világához, hogy valódi válaszokat tudjon adni az iskolákban felbukkanó kérdésekre, olyan felmérésre volt szükség, amelynek középpontjában az iskola szereplőinek értékei, preferenciái, normái, interakciói, összességében: az iskola kultúrája áll.

Az iskolai kultúra²⁷ régóta több hazai és nemzetközi kutatás tárgya. Magyarországon az iskolai szervezetkutatás az 1970-es évek végén kezdődött el, amikor az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának tagjai, Kozma Tamás és munkatársai, valamint Halász Gábor elkezdték felrajzolni az iskola szervezetének, kultúrájának mint vizsgálati keretrendszernek a körvonalait [70 és 71]. Halász Gábor 1980-as tanulmánya, *Az iskolai szervezet elemzése* [72] konkrét, kézzelfogható és országosan reprezentatív eredményeket tár elénk. Az első hazai iskolai szervezetkutatás olyan dimenziókat, faktorokat fektetett le az iskolák működésének szervezeti vonatkozásában, amelyek egyben a hazai iskolai szervezetkutatások irányait is meghatározták. Az azóta keletkezett kutatások és tanulmányok szinte mindegyike a Halász által feltárt eredményekből táplálkozik [73; 74; 75 és 76].

A legfrissebb – 2010-ben megjelent – *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötet tartalmaz ugyan egy közel 20 oldalas fejezetet *Az iskolák belső világa* címmel, ám az iskolai kultúrát a leírás sokkal inkább strukturális szempontból közelíti meg és kevésbé az értékek oldaláról. A *Jelentés...* e részéből, valamint a korábban említett tanulmányok tartalmaiból talán kiolvasható

egyfajta bizonytalanság abban a tekintetben, hogy miként helyezhető el az iskolai kultúra jelentésvilága az oktatáspolitikai eszköztárai közé, mellé. A kultúrakutatások nehézsége talán éppen abban rejlik, amit az említett fejezet szerzői fogalmaznak meg: „Az iskolák belső világáról szóló fejezet sajátossága, hogy leírásai szükségszerűen csak az intézmények egy-egy csoportjára vonatkozhatnak. Jelen kötetben talán sehol sem kellett fokozottabban figyelembe venni az intézményrendszer sokféleségének következményeit, amelyek korlátozzák a leírtak általánosíthatóságát.” [77, 273. oldal]

Az iskolai kultúrák kutatása tehát, közvetlenül nem alkalmas arra, hogy szakmapolitikai vagy szabályozási, irányítási szempontból forrásokra találjunk benne. Arra viszont kitűnően megfelel, hogy azokat a rejtett összefüggéseket, amelyek az iskolák életét irányítják, mozgatják, láthatóvá tegyék. Ha belépünk egy iskolába, nemcsak a tárgyak és a berendezés látványa érint meg bennünket, hanem az iskola láthatatlan légköre is. Rögtön lesz egy érzésünk, ami első benyomásként elraktározódik bennünk. Ez az érzés annak a kultúrának az esszenciája, amelyet az iskola, a benne dolgozó, tanuló, létező emberek révén a magáénak tudhat. Az iskola kultúrájának megismerését azért tartjuk nagyon fontosnak tovább kutatni, mérni, figyelni, mert minden iskolai szereplőnek benne van a maga értéke és ezzel együtt a kultúrának minden iskolai szereplőre (és az iskola környezetére is) nagy hatása van. Az iskolai kultúra ezen felül olyan jelenségeknek a kerete, mint a csoportmunka, a közösségi lét, a mentalizálás, az önkéntesség, a felelősségvállalás...

Bár kutatásunkban többféle módszert terveztünk alkalmazni az iskolák értékeinek vizsgálatára, végül három kutatási eszközt láttunk célravezetőnek: értékalapú kérdőívek, igazgatói interjúk és

²⁷ Különböző kutatásokban és tanulmányokban az iskolai kultúrát gyakran iskolai klímának nevezik.

nem résztvevő megfigyelésen alapuló terepkutatás. Az eredményeket tekintve úgy látjuk, hogy a három eszköz módszertanilag lefedi az általunk vizsgálni szándékozott területeket.

4.1. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE

A megkérdezett iskolák kiválasztásának forrása a Köznevelés Információs Rendszerének adatbázisa, annak 2013. március 26-i állapota, amely hozzávetőlegesen 3500 oktatási intézményt tartalmazott. Mintavételünk célja 100 iskola kiválasztása volt, amelyekben megfelelően oszlanak el az általunk meghatározott rétegképző ismérvek, melyek az iskolák régiónkénti, településtípusonkénti, valamint a fenntartó-típusonkénti eloszlásai voltak.²⁸ Így biztosítottuk, hogy a mintánkba a populációs arányoknak pontosan megfelelő számú intézményt válasszunk ki régió, településtípus és fenntartó szerint és azt, hogy a mintában megfelelő eloszlással szerepeljenek a hátrányos helyzetű, a leghátrányosabb helyzetű és a komplex programmal segítő leghátrányosabb helyzetű térségekben található iskolák.

A mintavétel műveleteivel párhuzamosan kezdtük el felépíteni azt a kérdőívstruktúrát, amely az iskolai értékek mérésére szolgál. Kérdőívünk főként olyan kérdéseket és állításokat tartalmazott, amelyek az iskola, illetve az iskolában dolgozó felnőttek, pedagógusok értékeit mérik, azonosítják. A hazai és nemzetközi kultúrakutatás hasonló célú módszertanait megismerve úgy láttuk, hogy kiindulópontként Geert és Gert Jan Hofstede kultúradimenziói lehetnek megfelelőek számunkra. A szerzők által kidolgozott, az országok kultúráját leíró dimenziórendszerben több olyan elemet fedeztünk fel, amelyek szorosan kapcsolódtak előzetes kutatási terveinkhez.

Hofstede kultúraelmélete [78] az alábbi összetevőkből áll: **hatalmi távköz, individualizmus – kollektívizmus, hosszú távú és rövid távú orientáció,**

maszkulinitás – femininitás, bizonytalanságkezelés. Kutatásunk dimenzióinak kiindulópontja tehát Hofstede 5 dimenziója volt, amihez hozzátettünk egy további vizsgálandó témakört, az **integráltságot**. Az integráltság az egyes válaszadók iskolához való kapcsolódását, valamint a kapcsolódásban szerepet játszó értékeket hivatott mérni.

A 6 dimenzióból kiindulva kérdőívünk fejlesztésének első verziója 63 olyan állítást tartalmazott, amelyek a mellettük lévő 1-től 5-ig érő skálák értékeivel hivatottak mérni a válaszadók értékeit. A kérdőívet több szinten teszteltük, amelynek végső mozzanataként útjára indítottunk egy pilot projektet. A pilot célja az volt, hogy a visszaérkező válaszokkal, azok főkomponens-elemzésével szűkítsük, konkretizáljuk az összeérő dimenziókat, állításokat. A kérdőív végleges formáját a demográfiai kérdésekkel és azokkal a feleletválaszoló kérdésekkel nyerte el, amelyek a kultúra speciálisabb, konkrétabb formáira kérdeztek rá, mint például az iskolai ünnepekre (rítusokra), az iskola nyelvére, vagy a szülőkkel való kapcsolatra.

A kutatás tervezésének kezdeti szakaszában fontosnak tartottuk, hogy az iskola minden szereplőjét meg tudjuk kérdezni, hiszen a kultúrának éppúgy fontos szereplői a tanulók, mint a pedagógusok és az iskola egyéb felnőtt munkatársai. Később, a céljaink csiszolásával úgy láttuk jónak, ha ebben a szakaszban kizárólag az iskolákban dolgozó felnőtteket (pedagógusok, technikai munkatársak, adminisztratív munkatársak) kérdezzük meg direkt módon, illetve azt a kultúrát fogjuk vizsgálni az iskolákban, amelyek a felnőttek értékeiből, preferenciáiból adódik össze.

Kutatásunk másik két pillérére, az igazgatói interjúkra és a terepkutatásra egy szűkített minta vonatkozott. Kutatásunk során 14 iskolát kerestünk fel személyesen, ahol az iskola vezetőjével tematikus interjút készítettünk, valamint meghatározott szempontok szerint megfigyeltük az iskola működését (elsősorban a szünetekben történeteket).

²⁸ A fenntartó-típusokra három kategóriát alkalmaztunk: állami-, egyházi-, és alapítványi-, egyesületi-, egyéb fenntartású intézmények.

A 14 iskolát a meglévő százas mintából véletlenszerűen választottuk. A megyénként vett két iskola régióként 6 intézményt adott, amely iskolákból mi magunk választottuk ki a megfelelőt.²⁹

Az interjú tematikájának vezérfonala a vezetői szerep volt, hiszen az iskola kultúrájának elemzéséhez, megismeréséhez elengedhetetlen a szervezet vezetőjének ismerete. A tematika négy nagyobb egységet foglal magában: **az igazgatói szerep kérdéseit, a vezetés és az irányítás sajátosságait, az iskola és környezet kapcsolatait, és a változás témakörét.** E témákat kiegészítve az interjúk mellett megvalósuló terepmunka célja az volt, hogy árnyalja a kérdőívek eredményeiből és az interjúkból szerzett tudást. Az interjúk célja az volt tehát, hogy a kiválasztott iskolákban mélyebb információkat szerezzen az iskoláról, annak kultúrájáról, a vezetési és irányítási kérdésekről,

a környezeti jellemzőiről, valamint a változáshoz való viszonyulásáról. A terepkutatástól ugyanakkor egy másik látószöveget kiválasztva azt vártuk, hogy pontosabb képet kapjunk **az iskolai környezet társas mintázatairól és a fizikai környezetről.**

Megfigyelésünk terei az osztálytermek, a tornaterem, a folyosók, a közlekedők, az udvar, a bejárat, a mosdó és az ebédlő voltak. Ezek azok a terek, amelyekben a gyerekek különféle okkal, céllal a tanórákon kívül (is) megfordulnak. A megfigyelésnek nem képezte célját a tanórák látogatása így az osztálytermeket és a tornatermet csakis szünetekben figyeltük meg akkor, amikor a teremben, a térben nincs tematikus, pedagógus által irányított foglalkozás. Megfigyelési szempontjainkat az alábbi kutatási segédlet mutatja meg.

6. ábra: A terepkutatás megfigyelési szempontjai

A társas viszonyok megfigyelési szempontjai

A GYEREKEK KAPCSOLATAI EGYMÁSSAL KÖZÖTT

- Hogyan jellemezhető a gyerekek egymás közötti kapcsolata (együtt járás, elhelyezkedés, érintések)?
- Milyen formában vannak együtt a gyerekek (csoport, páros, stb.)?
- Hogyan jellemezhető a kommunikáció a gyerekek között?
- Milyen jellemző távolságok figyelhetők meg a gyerekek között?

A GYEREKEK KAPCSOLATAI A FELNŐTTEKKEL

- Hogyan jellemezhető a gyerekek és a felnőttek kapcsolata (együtt járás, elhelyezkedés, érintések)?
- Milyen formában vannak együtt a gyerekek a felnőttekkel (csoport, páros, stb.)?
- Hogyan jellemezhető a kommunikáció a gyerekek és a felnőttek között?
- Milyen jellemző távolságok figyelhetők meg a gyerekek és a felnőttek között?

A GYEREKEK KAPCSOLATAI A TÉRREL

- Hogyan jellemezhető a gyerekek és a tér kapcsolata?
- Hogyan jellemezhető az interakció a gyerekek és a tér elemei között?
- Milyen jellemző távolságok figyelhetők meg a gyerekek és a tér (bizonyos terek) között?

A fizikai jellemzők megfigyelési szempontjai

HANGOK, HANGERŐ, ZAJ

- Hogyan írhatóak le a hangok az iskolában?
- Honnan érkeznek és milyen erősek a hangok, zajok?
- Milyen leírható tartalmakat, üzeneteket hordoznak a hangok, zajok?

SZAGOK

- Van-e olyan illat, szag egy-egy térben, amely jellemző, jellegzetes?
- Össze tudjuk-e kapcsolni a szagokat, illatokat más megfigyelésekkel?

FÉNY ÉS SZÍNEK

- Hogyan írhatóak le a terek fényviszonyai?
- Összekapcsolhatóak-e a fények jelentései más megfigyelésekkel?
- Mit látunk az ablakokon át?
- Milyen színnel írható le egy-egy tér?
- Milyen üzeneteket hordoznak a színek?

BERENDEZÉS

- Miként írható le egy-egy tér berendezése?
- Mennyire zárt vagy nyitott a berendezések jellege?
- Milyen megragadható üzenetei vannak a berendezési tárgyaknak?

A TÉR JELLEGE

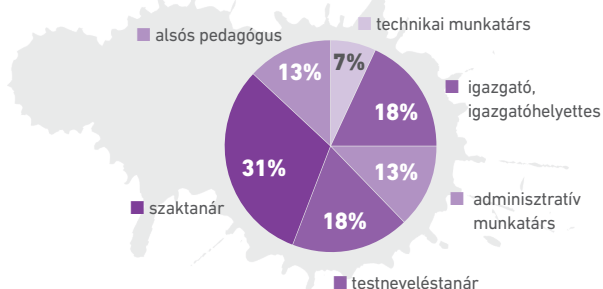
- Módosíthatóak-e a térnek bizonyos elemei?
- Mennyire határozhatja meg a tér a benne végezhető tevékenységeket?
- Mennyire vannak kijelölt – informális vagy formális – útvonalak?
- Vannak-e üres terek, s ha igen, milyen jellemzőik vannak?
- Vannak-e az iskolában „rejtett zónák”?
- Van-e olyan tér, amely elvonulásra, elköltöztetésre alkalmas?

²⁹ A kiválasztás végső szakaszában a véletlenszerűség némiképp forszált, ám a kutatás biztonsága (az iskolák megközelíthetősége) szempontjából meg kellett hoznunk ezt a kompromisszumot. Így is akadtak olyan iskolák – főként a Közép-Magyarországi régióban –, ahol az iskolavezetés eleve elutasító volt. Hasonló esetben a régióként 6 kiválasztott iskola közül tudtunk újat választani.

4.2. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

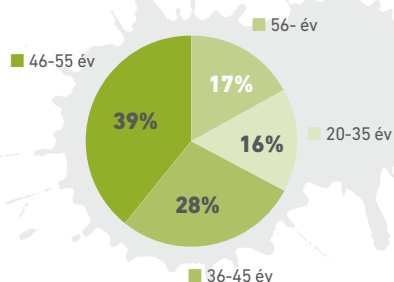
Ahhoz, hogy lássuk a kutatásunkban részt vevő iskolák, válaszadók alapvető demográfiai jellemzőit, valamint az iskolák főbb ismérveit a következő néhány diagramot érdemes szemügyre venni. Legelőször nézzük, miként oszlanak el a válaszadók az iskolákban betöltött szerepük szerint.

7. ábra: A válaszadók szerepei az iskolákban



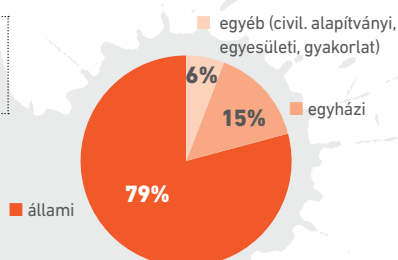
Érdekes a válaszadók életkor szerinti eloszlását is megvizsgálni. Az alábbi diagramon látható, hogy a megkérdezettek több mint fele a 46 éven felüli és csak nagyon kevés, 16%-uk tartozott a 20–35 éves korosztályba.

8. ábra: A válaszadók életkor szerinti eloszlása



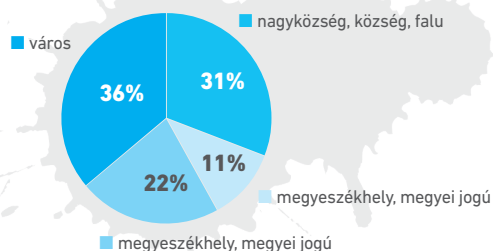
Ha a megkeresett iskolák összetételére is rátekinünk, azt látjuk, hogy a mintába javarészt állami iskolák kerültek, ami persze az alapsokaság jellemzőit tekintve nem meglepő.

9. ábra: A vizsgált iskolák fenntartó szerinti eloszlása



Az iskoláknak helyet adó települések típusát is megvizsgálva már egyenletesebb az eloszlás: látható, hogy a mintában egyenletesen képviseltetik magukat a városok és a falvak is.

10. ábra: A vizsgált iskolák településtípus szerinti eloszlása



A következő pontokban a megkérdezett személyek válaszainak összegzésére és elemzésére kerül sor. A használt statisztikai és tartalomelemzési módszertanokat kutatásunk alapvető kérdése, célja szerint válogattuk, illetve próbáltuk meg értelmezni. **A legfőbb célunk az volt, hogy megtaláljuk azokat a lehetséges módozatokat, amelyekkel az iskolák kultúráját akár a vizsgált sokaságra értelmezve (reprezentatív módon), akár egy-egy intézmény sajátosságára mérni, értelmezni tudjuk.** Elsősorban nem az eszköz megtalálása motivált bennünket, hanem az, hogy az eredményeinket a gyakorlatban – a koncepció keretein belül is – hasznosítani tudjuk. A munka előrehaladtával erősödött meg bennünk az az igény, hogy egy olyan mérőeszköz kifejlesztésén is dolgozzunk, amely képes megjeleníteni és összehasonlíthatóvá tenni az iskolák belső működésének jellegzetességeit is.

4.2.1. A főkomponens-elemzés eredményei

A kutatás értelmezését a kérdőívek állításainak eredményeivel kezdtük. A kérdőívek értéktartalmú állításaira adott skála-értékek alapján az 597 válasz eredményeit főkomponens-elemzésnek vettük alá.

A visszaérkezett kérdőívek válaszainak főkomponens-elemzése az alábbi faktorokat különítette el:

1. **Jelenlét:** Ha a *jelenlét* faktor értéke magas, az azt jelenti, hogy a válaszadók az iskolában a helyükön érzik magukat, a kreativitásuk érvényesülni tud a munka során, az iskolai környezet ösztönzően hat rájuk és készek arra, hogy felelősséget vállaljanak a lemaradó gyerekek hátrányainak csökkentéséért. Jellemzően együtt haladnak ugyanakkor a körülöttük zajló folyamatokkal. Ha a *jelenlét* faktor értéke alacsony, akkor a biztonságérzet, az elégedettség és a körülöttünk zajló folyamatokkal való együttthaladás, valamint a kreativitás és a kölcsönös szakmai kapcsolatok kialakulása nehézségekbe ütközik; a válaszadóknak nehezebb felelősséget vállalniuk a lemaradó gyerekekkel való munkáért.

A faktort alkotó kijelentések: A mostani munkahelyemen képzelem el a jövőmet, Szívesen költöznék el egy másik településre, A munkahelyi környezetem ösztönzően hat rám, Az iskolában a helyemen érzem magamat, Az iskolában a véleményem számításba van véve, Sok mindent máshogyan csinálnék az iskolai munkámban, ha tehetném, Fontosnak tartom a lemaradó gyerekek hátrányainak csökkentését

2. **Hatalomhoz való viszony:** Ha a faktor értéke magas, akkor a válaszadók számára a hatalomnak és a tiszteletnek fontos szerepe van. Ebben az esetben a hierarchia, vagyis a szervezet felépítménye támaszt és biztonságot nyújt. A szervezeten belüli kapcsolatok függenek a tisztelet és a hatalom dimenzióitól. Ha a faktor értéke alacsony, akkor a hatalomnak és a tiszteletnek nincs meghatározó szerepe az iskolai működésben, illetve a két érték nem képezi alapját a biztonságos iskolai működésnek. A szervezet hierarchiája nem jelenti a belső kapcsolódások alapját, a résztvevők érzelmileg függetlenek tudnak maradni tőle.

A faktort alkotó kijelentések: A tanár-diák kapcsolatban az első helyen a tanár tisztelete kell, hogy álljon, Az engedelmség fontosabb, mint az egyenjogúság, Nagyon fel szokott bosszantani a tiszteletlenség, Ha tanácsra van szükségem, akkor inkább a felettesemhez fordulok, mint a kollégáimhoz

3. **Nyitottság:** Ha a *nyitottság* faktor magas értéket kap, akkor a válaszadók jellemzően nyitottak és érzékenyek a környezetükre és a szervezet szereplőire. Kapcsolataik támogatóak, és produktívak, szervezeti erőforrásként is értelmezhetők. Ha a faktor alacsony értékű, akkor a nyitottság és az érzékeny figyelem kevésbé jellemző a válaszadók csoportjára. A kapcsolatokban a zártság és a távolság jellemző, az interakciók nem tudnak erőforrásként megjelenni.

A faktort alkotó kijelentések: Észreveszem, ha egy tanuló kilóg a többiek közül, Szeretnék új dolgokat, módszereket tanulni, A diákok gyakran kezdeményeznek beszélgetést velem, Ha elbizonytalanodom egy szakmai kérdésben, akkor tudok kihez fordulni segítségért, A konfliktus az élet része, a megoldásuk rengeteg haszonnal jár, A megérzéseimet megoszthatom másokkal

4. **Óvatosság:** Az *óvatosság* faktora akkor erős, ha a válaszadók az iskolai működésben, előnyben részesítik a konszenzuseresést. A belső viszonyokat illetően elfogadók az újonnan érkezőkkel, illetve a csoporton kívüliekkel szemben már kevésbé. Az *óvatossággal* jellemezhető csoport számára fontos, hogy a különféle helyzetekben jól járjon, és ne engedje, hogy bármi meg-, illetve összezavarja a tagok belső életét. Az *óvatosság* akkor kap alacsony értéket, ha a válaszadók jellemzően készek a konfliktusok felvállalására. A határ, amely a belső és a külső világ között van, nem olyan éles és erős, a válaszadók nem tartják

szükségesnek a csoport védelmét. A válaszadók állnak a másság hozta kihívások elé.

A faktort alkotó kijelentések: Úgy tapasztalom, hogy nálunk a konszenzus megerősíti a társas kapcsolatokat, Nálunk, ha valaki más, mint a többiek, azzal színesíti a csapatot, A problémák megoldásában a konszenzus a legfontosabb, Az újonnan belépőknek el kell fogadniuk a csapat értékeit

5. **Céltudatosság:** A *céltudatosság* faktora akkor magas, ha a válaszadók a céljaikat illetően magabiztosak, a megvalósításhoz megnevezhető eszközökkel rendelkeznek, és a célok illeszkednek az iskola folyamataihoz. A faktort erősíti a csoport váratlan helyzetekhez való alkalmazkodó készsége. A faktor akkor alacsony értékű, ha a válaszadókra sem a célok megfogalmazása, sem a megvalósítás eszközeinek megléte, sem az iskolai folyamatokhoz való kapcsolódása nem jellemző, ugyanakkor a váratlan helyzetekhez nehezen tudnak alkalmazkodni.

A faktort alkotó kijelentések: Van személyes stratégiám a céljaim elérése érdekében, A munkám elvégzéséhez biztos alapokon álló, kidolgozott módszereim vannak, Aktív alakítója vagyok az iskolai működésnek, Fontos számomra, hogy alkalmazkodni tudjak a váratlan helyzetekhez

6. **Feszültségtűrés:** A *feszültségtűrés* faktora akkor tud magas értékű lenni, ha az iskolában történő elszigetelődés vagy a konfliktusok okozta feszültség, szorongás elviselése nehézségeket okoz a válaszadók számára. A faktor akkor kap alacsony értéket, ha a feszültségek és a szorongások elviseléséhez, megoldásához a válaszadóknak jellemzően megvannak a megfelelő erőforrásaik.

A faktort alkotó kijelentések: Nehezen élem

meg, ha a véleményemmel az iskolában egyedül maradok, Nehezen teszem túl magam a konfliktusokon

7. **Elfogadottság:** Az *elfogadottság* faktora akkor magas értékű, ha a válaszadók a határozottság és a sikeresség, a láthatóan eredményes működés mentén érzik magukat inkább a csoport részének. A faktor alacsony értéket kap, ha a válaszadók számára a teljes igényű jelenlét nem szükséges sem a határozottság, sem az, hogy látható, megjeleníthető sikereket tudjanak felmutatni.

A faktort alkotó kijelentések: Ha nem vagyok határozott, akkor a véleményem elvész, Siker nélkül nem érzem, hogy a munkámnak értéke lenne

8. **Lendület:** A *lendület* faktora akkor magas, ha a válaszadók az esetleges bizonytalanság ellenére is motiváltak a továbblépésre, ha inspirációt keresnek és értékelik az újdonságokat. A faktor akkor alacsony, ha az új dolgok irányába történő elmozdulás nehézkes, illetve a motiváció a továbblépésre alacsony; és alacsony szintű a környezet befogadása.

A faktort alkotó kijelentések: Belekezek olyan dolgokba is, melyekhez kevésbé értek, Sok az újító ötlet körülöttem

9. **Következetesség:** Ebben a faktorban a becsületesség értékét és a képessé tevést következetességgént értelmeztük.

A faktort alkotó kijelentések: A becsületes ember mindig kimondja azt, amit gondol, Az oktatás célja, hogy megtanítsuk a gyerekeket arra, hogyan kell tanulni

10. **Jelenorientáció:** A *jelenorientáció* faktora akkor magas, ha az aktuális helyzetben érezhető prioritások az iskolai működés szempontjából kénytelenek előnyt élvezni az eddigi szokásokkal szemben. A faktor akkor ala-

acsony, ha az iskola aktuális helyzetének prioritásai nem írják felül a bevett szokásokat.

A faktort alkotó kijelentések: Az iskola aktuális helyzetét jobban figyelembe kell venni, mint a bevett szokásokat

11. A fennálló állapot megtartásának igénye:

A faktor értéke akkor magas, ha a válaszadók a meglévő állapot, vagy szemlélet megőrzésének céljával szűkítik a változás csatornáit, abban a reményben, hogy a lehető legjobb lépést teszik. A faktor értéke alacsony, ha a válaszadók az állandósággal szemben inkább a változást és a rugalmasságot részesítik előnyben, ezért készek aktivizálni magukat, bízva abban, hogy a jelen állapothoz képest valami jobb fog következni.

A faktort alkotó kijelentések: A tanulók közötti egyenlőtlenség az iskolai élet velejárója, Egy tanuló jobb jegyet kap, azt csakis az egyéni felkészültségének köszönheti, Magabiztosabb vagyok akkor, ha hozzám hasonló emberekkel dolgozom együtt

12. Differenciálás: A faktor értéke magas, ha a válaszadók jellemzően külön tudják választani, elkülönülten tudják kezelni az érzelmi szinten összekapcsolódó tartalmakat. A faktor értéke alacsony, ha a válaszadók az érzelmi és a tudatos tartalmakat nem tudják külön kezelni.

A faktort alkotó kijelentések: A munkahelyi és a magánéleti konfliktusaimnak nincs közük egymáshoz

A 12 faktor tartalma néhány helyütt hasonlít ugyan a kezdeti, Hofstede által megalkotott dimenziókhoz, **a válaszokból mégis egy teljesen egyedi rendszer alakult ki.** A fenti faktorok azokat a dimenziókat jelzik tehát, amelyek az egyéni válaszok nyomán meghatározott és csoportosított állítások tartalma mentén lettek megfogalmazva. Míg a fenti definí-

ciók kialakulásának alapja az egyéni válaszok, az iskolákban dolgozó pedagógusok és más szakemberek egyéni értékei, érdemesnek találtuk a válaszokat iskolánként is összesíteni és az iskolákra aggregált adatokkal is elvégezni a faktoranalízist.

Egy szervezet kultúrája – mint tudjuk – nem egyenlő a benne lévő egyének értékeinek „összegével”, hanem jóval több annál. Ha az összeg feletti tartalmak nem is, de az egyéni és az aggregált értékek alapján képzett faktorok közötti különbség mégis jelez valamit.³⁰ Az egyéni válaszok és az iskolánként össze-sített értékek alapján elvégzett faktoranalízis mutat ugyan különbségeket, ám hamar láthatóvá vált, hogy az első három magyarázó faktor ugyanaz maradt – még ha egy-egy állítás pozíciója változott is.

4.2.2. A faktorok eredményeinek értelmezése

A faktoreredményekből az láttuk, hogy a különbségek ellenére több faktor stabilan tartja magát, ami azt jelenti, hogy az egyéni és a szervezeti szintű értékek nagyjából azonos kultúradimenziókra utalnak. A *jelenlét* faktor mindkét faktoranalízis eredményében az első számú dimenzió. Az egyéni értékek alapján, harmadik helyen lévő faktor, a *nyitottság* összetétele annyiban változott, hogy az állítások átrendeződése mentén a faktor inkább az Innováció felé fordult el (a „Sok az újító ötlet körülöttem” állítás belépése a faktorba) és már kevésbé szól az érzékenységről. Valamint, a faktor a második legtöbbet magyarázó faktorrá lépett elő.

A *hatalomhoz való viszony* faktora az intézményenként összesített értékek faktorai között egy pozícióval hátrébb került (tulajdonképpen helyet cserélt a *nyitottság* faktorával). A faktor alakulásának érdekessége, hogy ide került a „Szívesen költöznék el egy másik településre”³¹ állítás, amelynek azonban egy majdnem hasonló értékű, de negatív faktorér-

³⁰ A faktorok definícióinak az aggregált értékeket figyelembe véve változniuk kellett volna, ám mivel az első három faktor állításai csak csekély mértékben módosultak, a definíciók újrafogalmazásától a céljainkat szem előtt tartva most eltekinthetünk.

³¹ Ezt a kérdőív egyik skálájaként megfogalmazott állítást Sugata Mitra Hole in The Wall projektje kapcsán tartott előadása ihlette [79].

téssel van kapcsolódása az első faktorhoz, a *jelenléthez* is. Ez a viszony szintén a faktorok stabilitását mutatja, valamint az összesített, tehát iskolai kultúránként aggregált adatok szintjén azt is, hogy ahol a hatalmi távolság magasabb, ott érzékelhető egy elvándorlási szándék a pedagógusok részéről.

A negyedik faktorunk (*óvatosság*) eredményeiben azt látjuk, hogy az állítások köre szinte teljesen megváltozott. Ha végighaladunk a faktorhoz tartozó mondatokon, akkor egy nagyon összetett képet tárul elénk, amelynek tartalma érinti az iskolai működés legtöbb szintjét.

Az ötödik összesített adatokból felépülő faktorunk az egyéni értékek *feszültségtűrés* faktorához kapcsolódik, egyetlen további állítással kiegészülve. A magabiztossággal kapcsolatos állítás miatt a *feszültség* tartalma azonban sokkal inkább folyik át a *szorongás* tárgykörébe. Látható az is, hogy az iskolai kultúra szintjét érintő analízisben e faktor magyarázó fontossága helyet cserélt a korábban *céltudatosságnak* elnevezett dimenzióval.

A *céltudatosság* faktor tartalma nem sokat változott, azon kívül, hogy az egyéni szintről az iskolai szint felé mozdult el az állítások által mutatott kép is. Már nem az egyéni célok, stratégiák, módszerek számítanak, hanem inkább az iskolai működés szintjeit érintő mozzanatok, mint például az új belépő, a közösségi alapú konszenzus. A faktor a későbbiekben, akár kiindulópontként is használható az iskolák céljának feltérképezésében.

A tizenkét faktor átalakított eredményei közül a fenti faktorok változásait tartottuk ezen a ponton érdemesnek arra, hogy végiggondoljuk a hasznosíthatóságukat. A hetedikről a tizenkettedik faktorig szintén érdekes formálódásokat láttunk, azok eredményeit viszont gyenge korrelációjuk miatt jelen tanulmány keretei között nem értelmezzük.

A faktorelemzés elsődleges célja az volt, hogy statisztikai úton a kérdőívekből meghatározzuk azokat a dimenziókat, amelyekkel ma hazánkban az iskolák kultúrája jellemezhető, esetleg mérhető. A kialakult faktorok az egyéni válaszok alapján definíciókat kaptak, majd elvégeztük az iskolai szintű összesített válaszok analízisét is. A fentiekben a két módszertani lépés közötti változásokat, különbségeket és hasonlóságokat elemeztük, a következőkben már a kialakult faktorok tipizálásának, osztályozásának lehetőségeit mutatjuk be.

4.2.3. A kutatásba bevont iskolák lehetséges csoportosítása

Kutatásunk statisztikai eredményeinek magyarázatához, illetve felhasználásához többféle út kínálkozik, céljaik viszont azonosak: megjeleníteni az iskolai szereplők (megkérdezettek) által hordozott értékek iskolai jelentőségű szintjeit és általuk olyan összefüggéseket vagy meghatározható típusokat találni, amelyek segítik az iskolai értékek és kultúra jobb megértését. Az alábbiakban két olyan metódust mutatunk be, amelyek iskolai szinten meghatározzák az oktatási intézmények lehetséges csoportosítási szempontjait.

Az iskolák csoportosítása a faktoranalízis eredményeire támaszkodva tud megvalósulni. A tipológia abban is segít bennünket, hogy az iskolák típusainak meghatározása és elhelyezkedése mentén láthatóvá váljanak azok az irányok, hogy merre és mely területen folytassuk a további kutatói munkát.

Az alábbiakban táblázatba rendezve látható a faktorokhoz tartozó állítások átlagai mentén képzett iskolai csoportok, azok száma és aránya az összes vizsgált iskolához képest.

2. táblázat: A faktorokhoz tartozó állítások átlagai alapján képzett csoportok

			Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
1	Jelenlét: 0	Nyitottság: 0	Hatalmi távolság: 0	44	50,6	50,6
2	Jelenlét: 0	Nyitottság: 1	Hatalmi távolság: 0	26	29,9	29,9
3	Jelenlét: 0	Nyitottság: 1	Hatalmi távolság: 1	2	2,3	2,3
4	Jelenlét: 1	Nyitottság: 0	Hatalmi távolság: 0	4	4,6	4,6
5	Jelenlét: 1	Nyitottság: 1	Hatalmi távolság: 0	11	12,6	12,6
Total				87	100	100

A fenti módszer szerint nyolc lehetséges típust tudnánk megfogalmazni, ám az eredmények azt mutatják, hogy az iskolák mindössze öt típusba sorolhatók be (nem volt például olyan iskola, amelynél mind a három faktorérték a 4,00–5,00 intervallumba esett volna). A táblázat értelmezéséhez akkor jutunk közelebb, ha végiggondoljuk az egyes típusok tartalmát, megfigyeljük, hogy az adott tartalom mellé hány iskolát tudunk elhelyezni és megvizsgáljuk az adott típusba tartozó iskolák jellemzőit (esetleg a meghatározott típusok iskoláit külön to-

vább elemezzük). Ezek a lépések már a kutatásunk gyakorlatba történő átültetése felé visznek.

Ezt a tipológiát úgy tudjuk árnyalni, ha az adott csoportokba tartozó iskolák jellemzőit tovább vizsgáljuk. Ezen a ponton érdemes azonban kipróbálni egy másik tipológiát is, amelyben szintén az iskolákra aggregált adatokon elvégzett faktoranalízis eredményeként született első három magyarázó faktort vesszük alapul (*jelenlét, nyitottság, hatalomhoz való viszony*). Ennek eredményeit a következő táblázat mutatja meg.

3. táblázat: A magyarázó faktorokból képzett klaszterekhez tartozó állítások átlagai

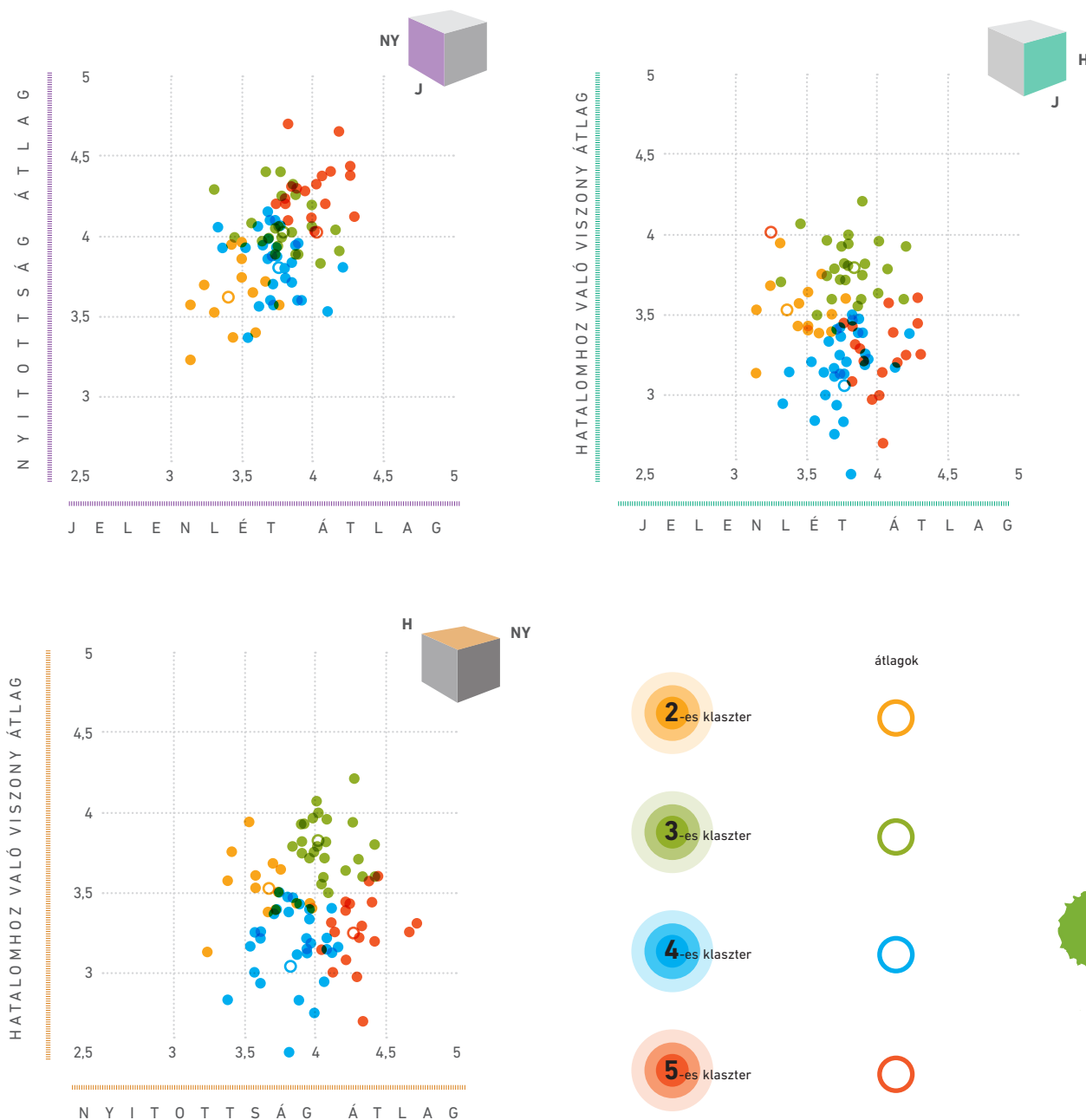
VIZSGÁLANDÓ FAKTOROK	KLASZTEREK				
	1	2	3	4	5
A jelenlét faktorhoz tartozó állítások átlaga	2,94	3,46	3,80	3,75	4,01
A nyitottság faktorhoz tartozó állítások átlaga	2,40	3,64	4,07	3,83	4,30
A hatalomhoz való viszony faktorhoz tartozó állítások átlaga	2,92	3,53	3,80	3,17	3,25
A klaszterhez tartozó iskolák száma	1	14	24	30	18

Ha az 5 klaszter közül az elsőt (1-es), mint különleges esetet – amelybe egyetlen iskola tartozik csupán – kihagyjuk, akkor négy olyan klasztert látunk, amelyek kellően nagy elemszámúak, egymástól lé-

nyeges eltérést mutatnak, valamint stabilnak tűnnek.

Ha a három faktor koordináta-rendszerében ábrázoljuk az iskolákat, akkor az alábbi diagramoknak megfelelő elhelyezkedéseket kapunk.

11. ábra: Az iskolák elhelyezkedése a fő faktorok alkotta koordináta rendszerekben



A fenti diagram az összes olyan iskolát tartalmazza, amelyekből az ott dolgozók által kérdőív-válaszokat kaptunk. Az üres körök jelzik a klaszterek középpontjait, míg a többi iskola, egy-egy középponthoz tartozóan – az elmélet szerint – e középpontok köré rendeződik. A klaszterek jellemzését az 5 klaszteres K-means (K-közép algoritmus³²) futtatásból készített táblázat, valamint a faktorok dimenziói szerint elhelyezkedés mentén tudjuk megtenni.

Látható, hogy a 2-es klasztert (14 iskolával) közepes hatalomhoz való viszony, relatíve alacsony nyitottság és az átlagnál alacsonyabb jelenlét jellemzi. Ettől legtávolabb az 5-ös klaszter elemei helyezkednek el, s ez a klaszter rendelkezik a legalacsonyabb hatalomhoz való viszonyal, a legmagasabb nyitottsággal és legintenzívebb tanári jelenléttel (18 iskola). A 3-as és a 4-es klaszterek között a hatalomhoz való viszony mentén van jelentős különbség, a 24 elemszámú 3-as klaszterbe az átlagnál magasabb hatalomhoz való viszonyal jellemezhető iskolák kerültek, míg a 30 iskolából álló 4-es klaszter inkább az alacsony hatalomhoz való viszonyú iskolákat tömöríti.

Ha megvizsgáljuk az iskolák további jellemzőit, azt látjuk, hogy a 2-es klaszter sokkal nagyobb méretű iskolákból áll, mint a másik három. Míg az átlagos gyermekszám itt 506 fő, és a tantestület mérete is lényegesen nagyobb, mint a többi klaszter átlaga. Ha a fenntartó típusa szerint is vizsgálódunk, akkor jellemzően ez a klaszter nagyobb arányban foglal magába egyházi fenntartású iskolákat. A település típusa alapján az 5-ös klaszterben valamelyest fölülreprezentáltak a budapesti, a 4-esben a megyeszékhelyen lévő, a 2-ben a városi és a 3-ban a községekben lévő iskolák.

Bár a típusok és a háttérváltozók összevetése mentén nem találhatunk szignifikáns magyarázatot az egyes kultúrátípusokra, lényeges következtetésként mégis elmondható, hogy azonos jelenlét és nyitottságot lehet mérni igen szignifikánsan

eltérő hatalomhoz való viszony mellett is. Ha ezt az eredményt továbbgondoljuk, elmondható, hogy a hatalomhoz való viszony dimenziója lényeges lehet ugyan, ám az iskolák életében szükségesnek gondolt jelenlét és nyitottság ugyanúgy megvalósulhat a legkülönbözőbb hatalmi viszonyok között is.

4.3. AZ INTERJÚK ÉS A TEREPKUTATÁS EREDMÉNYEI

Kutatásunk kvalitatív része kevésbé az általánosabb eredmények felé mutat, mint inkább az iskolák belső világának mélysége felé. Az iskolai terepkutatás, valamint az igazgatói interjúk megtervezése azzal az igénnyel történt, hogy a lehető legszínesebb, legösszetettebb képet kapjuk az iskolákról. Eredményeink forrását a 14 iskolában végzett megfigyelésből készült terepnaplók, valamint a 13 iskolában³³ végzett igazgatói interjúk adják. Az igazgatói interjúk elemzését a QSR NVivo tartalomelemző szoftver segítségével végeztük, amely nagy segítségünkre volt az interjúk szövegeinek rendszerezésében. A szoftveres támogatás mellett az interjúkat párhuzamosan elemeztük számítógép nélkül is, a tartalomelemzés klasszikus útmutatásai alapján [80].

Az interjúk fentebb vázolt tematikája alkalmasnak bizonyult arra, hogy az igazgatók véleményét, értékeit, látásmódját közelről lássuk. Már az interjúk első olvasásakor érzékelhető az igazgatói elbeszélésekből egy általános krízishelyzet képe. Az oktatási rendszer 2010-ben kezdődött – és azóta is folyamatosan zajló átalakításának hatásán felül – az iskolai szinteken a válság nagyon jellemző formái váltak az igazgatói narratívák által megfigyelhetővé.

Az interjút adó igazgatók szinte mindegyike az iskolákat érintő bizonytalan helyzetről számoltak be, amelyek nagy része a fenntartói átalakításokhoz kötődött. Ezen belül az anyagi helyzettel kapcsolatos nehézségek magasodtak még ki, illetve

³² A K-közép algoritmus minden egyes elemet ahhoz a klaszterhez sorol, amelyiknek középpontja a legközelebb esik az adott elemhez.

³³ Az egyik iskolában végzett interjú technikai okok miatt megsemmisült, így annak tartalmát nem tudtuk bevonni az elemzésbe.



az igazgatói szerepkör módosulása (például a technikai személyzetnek nem munkáltatója többé az iskola vezetője). Az interjúk emellett jelentős súlyú és hirtelen megnövekedett munkaterhekről tesznek bizonyosságot, amivel szemben az igazgatók oldaláról megjelenik a mind alacsonyabb befolyás és hatóképesség érzete.

Az **iskolák életében átélt töréspontokként** az igazgatók jellemzően szerkezeti változásokat: összevonásokat, szétválásokat, egyéb strukturális átalakításokat neveztek meg, amelyben érdekes és súlyos dimenzióként jelent meg a kívülről vagy felülről jövő változtatási kényszer. A változás megjelent az új szakmai feladatok tekintetében is, amelyhez kapcsolódva az igazgatók itt sokkal inkább szervezési és szervezeti átalakulást említettek, mint a pedagógia szakmai paradigmaváltása által rájuk rótt többletfeladatot.

Az **iskolák arculatát** figyelembe véve az első szembetűnő jellemző az intenzív versenyhelyzet megléte. Azoknál az iskoláknál, ahol például az arculat meghatározott vagy szorosabban meghatározható, ott a pozitívabb jövőkép volt erősebb, karöltve a hosszú távú vezetői orientációval. Példaként említhető, hogy a jellemzően meghatározott jövőképpel rendelkező iskolák nem félnek attól, hogy csökkenne a gyermeklétszám, hiszen önmeghatározásuk szilárd, és nem érinti őket az esetleges megszűnés, átalakítás, beolvasztás. Az arculat és a versenyhelyzet témája azonban más, szempontunkból talán súlyosabb kérdéseket is felvet: vajon ki felé kell mutatnia az iskolának a maga arcát? Melyik az a csoport, amely meghatározza az iskola versenyképességét? A szülők? A fenntartó? Az iskolai szervezet maga? Mit jelent egyáltalán a versenyképesség ebben az új összefüggés-rendszerben? Bár az interjúkban mindhárom előbb említett csoport megjelenik valamilyen módon a gyerekek csoportját egyik igazgató sem

említi, mint a versenyképesség meghatározóját. **Miközben az újonnan születő szabályozói és a pedagógiai tartalmak a gyerekközpontúságot teszik elsődlegessé, addig az interjúk tanúsága szerint az iskolák arculatában és célrendszerében közvetlenül nem jelennek meg célcsoportként a gyerekek.**

Bár az igazgatók szerepének elemzése, az interjú tervezésének egyik alapeleme volt, a szerep jellemzői az elemzett tartalmak által jócskán bővültek. Az igazgató kommunikációs stílusa például sokkal meghatározóbbnak tűnik, mint gondoltuk. Ebben éppúgy megjelent mind a kényszerítés és az utasítás, mind a demokratikus egyeztetés és az ötletmegosztás támogatása. Sőt, ezek a szerepek, illetve jellemzők egy személyben – főként bizonyos helyzetekhez, narratívákhoz kapcsolódva – akár egymás mellett is meg tudtak jelenni. Az igazgatói szerep rajzolatai mellett az igazgatói célok voltak különösen szembetűnőek; ha egyáltalán megjelentek cél-tartalmak. Az interjúk elemzése során három jellemző célrendszer rajzolódott ki, többé-kevésbé azonosítható tartalommal.

- 1. Életre nevelés.** Ez a cél inkább a kisebb iskolákban, kisebb településeken volt megfigyelhető, ahol a gyerekek számára a legfontosabb, hogy gyakorlati tapasztalatokat, tudást és szakmát szerezzenek. Látható tehát, hogy nem annyira az EU irányelvei, mint az élet közelsége adja a pedagógiai munka ezen igényét.
 - 2. Értékrend és gondolkodásmód átadás.** Erre a célra jellemző mondatként hangzott el: „Nem eredmények kellene, hanem magot kell elvetni!” S itt nem csupán vallási elköteleződésről van szó, hanem bármilyen érték átadásáról.
 - 3. Élmény nyújtása.** Az ehhez a kategóriához tartozó célok alapvetően programok (például kirándulások) szervezésével képzei el a gye-
- 

rekek tanítását, nevelését, társadalmi érzékenyítését, de ezen élmények nem a kötelező tantárgyak oktatását érintik!

Az interjúk kérdései között is szerepelt, de spontán módon is igen gyakran felmerülő téma volt a **siker kérdése**, koncepciója. Általánosan elmondható, hogy az igazgatók a sikert kicsiben mérik:

„A hétköznapi sikerek azok, amik bennünket hosszú távon életben tartanak. Az az igazság, hogy nagy sikerekre nem számíthatunk. A mi gyerekeink között kevés a tehetséges. Nagyon kevés az olyan gyerek, akikkel versenyre lehet menni, de akad azért néhány: az idén matematikai versenyen jó helyezést értek el a gyerekeink, a megyei mesemondó versenyen pedig első helyezést ért el egy tanulónk.”

Különösen igaz ez azokban az iskolákban, ahol hátrányos helyzetű gyerekeket oktatnak.

„Sok az sni-s tanulónk, sajnos. De az siker, amikor a majdnem autisztikus gyereknél elérjük azt, hogy az anyák napi ünnepségen kiálljon, és elmondja a verset az anyukájának. Azt gondolom, a hétköznapi siker jelenti nekünk az örömet, tudunk neki örülni. Látni kell, amikor bejön a tanáriba egy kolléga, és azt mondja, hogy ez bejött, ez jól sikerült. Számomra fontosabb a belső siker és a szülőknél elért siker, mint mondjuk a külső elvárás. Nyilván a külső elvárásnak is meg kell felelni, de számomra ez fontosabb.”

Ám nemcsak az oktatás eredményessége lehet a siker tárgya, hanem például maga az igazgatói szerep is megjelenik sikerként, vagy a jól működő gazdálkodás, szervezeti fejlesztés. Volt példa arra is, hogy a kollégák közötti kapcsolat minősége szerepelt mint kiemelt siker. De ugyanúgy sikerként könyvelhető el a nyugodt légkör, egy bevált átalakítás, fejlesztés. Szerencsére a siker – azon felül, hogy „apróságként” van felmutatva – elég széles körben meg tud jelenni iskolaszerte.

Az igazgatói szerephez nyújt további adalékot az igazgató elfogadottsága és a tantestület megosztottsága/egységessége mint a narratívák súlypontja. Ezek a kérdések szinte minden interjúban megjelentek és nem csupán a kérdésekre adott automatikus válaszként, hanem komoly és mély tartalommal. Az iskola, mint szervezet az igazgatónak mindenképpen egy fontos fókusz, s azt bizonyítja, hogy vannak jelentős szervezeti nézőpontok, megoldások és próbálkozások, még ha azok nem is mindig tudatosak.

Az interjúk másfelől a **szülőkkel való kapcsolat kérdéseit emelik ki**. Az igazgatók szerint a családi háttér többnyire beazonosíthatatlan, „egyenlőtlen” és ez által, távolinak tűnik számukra. Általában a szülők képe inkább negatív, amely vélemény forrása a szülők érdektelensége, elfoglaltsága vagy rossz szociokulturális háttere.

Az interjúkban a **legérdekesebb és legsokatmondóbb találkozások az értékek szintjén voltak**. Az egyik iskolában nagyon magas kreatív erővel és ezzel együtt nagyfokú zártsággal találkoztunk. Az igazgató egyszerre irányító és támogató; egyfajta védelemmel és túlvállalással próbálja meg leválasztani a külvilágot, a szakmai külvilágot a tantestületről, látszólag az ő érdekükben. A belső tudás nagyon erős, de elfojtottság jellemzi, illetve mintha be lenne zárva a falak közé.

Egy másik iskolában az igazgató, elmondása alapján, meglehetősen kiszolgáltatott helyzetben van, amelyet harcossággal próbál kompenzálni. Annak ellenére, hogy mindent megtesznek azért, hogy a tanulókat ne érintse a külvilág turbulenciája, a gyerekek a harcok attitűdből mégis megérik, tudják, hogy valami történik. (A túlvédés gyakran párosul kettős kommunikációval, amely nemcsak egy családban, vagy egy csoportban, de egy szervezetben is megbetegítő lehet.) Ebben az iskolában az igazgató harciasságának ellenére is érezhető, hogy az iskolai működés erodál-

lódik, a pedagógusok rosszkedve pedig növekszik.

Egy másik iskolában a problémák forrásaként jelenik meg a szülők hozzáállása és a túlzott mobiltelefon-használat is. Minél többször hangzik el a két probléma, annál nehezebb nem arra gondolni, hogy vajon mi lehet a szülőkkal, illetve a mobiltelefonokkal kapcsolatos problémák mögött? A szülők hozzáállása, kapcsolata az iskolával rendkívül érzékeny kérdés, ez a kérdés koncepciónkban több helyütt is megjelenik, legfőképp mint olyan téma, amely mindnyájunknak feladatot adhat a jövőben. A modern eszközökkel való iskolai vagy pedagógusi viszony sem ritka, sőt, újdonságnak sem számít. Valóban: ezen a téren a gyakorlati pedagógiai munkát támogató szakmák, tudományok nagyon csekély segítséggel szolgálnak a pedagógusoknak.

A terepkutatás során a legintenzívebb érzésünk az volt, hogy nem elég a megfigyelésre szánt 3-4 óra. Persze, erre korábban is gondoltunk, ám arra mégsem számítottunk, hogy a kevés idő, akár negatív formában üthet vissza a kutatás eredményeire nézve. Minél több mindent láttunk az iskolákból, annál több kérdés merült fel bennünk.

Az iskolai terepbejárások során jellemzőnek számított **az iskola „keretszerűsége”**, magyarul az, hogy miként szolgálhat az iskola a benne tanuló gyerekek fizikai keretével. Ebben a tekintetben az iskolák képe nagyon érdekesen alakult. Volt olyan – két egymás mellett lévő tagintézményből álló – iskola, ahol annak ellenére, hogy közutak voltak a közelben, nem volt kerítés. Kérdésünkre az iskola pedagógusai elmondták, hogy mióta a kerítést önkormányzati utasításra (az okok ismeretlenek) lebontották, nem változott semmi a gyerekek iskolai kapcsolódásában. A gyerekek a kerítés megszűnte után is betartották az iskolai szabályokat, nem szaladnak ki az útra, sőt, ha véletlenül kigurul egy labda, megkérlik a járókelőket, hogy dobják vissza nekik, holott nincs kerítés, ami megakadályozná őket abban, hogy maguk menjenek érte.

Az ország másik felében, egy falusi iskolában áll ugyan a kerítés, ám a kapuk (a főkapun kívül két oldalkapu) állandóan nyitva vannak, kulccsal szinte sosem csukják őket. Míg az előző egy városi példa volt, itt, a kicsivel több mint ezer lélekszámú faluban is úgy tűnt, a „zárás” és a kerítés problémája nem okoz gondot. Ellentmondásként jelent meg viszont, hogy az egyik oldalkapuhoz vezető iskolai ajtót a pedagógusok zárva tartják, „nehogy a gyerekek a nyitott kapun kiszökjenek”. De olyan iskola is volt (szintén egy vidéki városban), ahol a kerítésen egy hatalmas lyuk éktelenkedett, s a nyílás egy mézőre nézett. Kérdésünkre az igazgatónő elmondta, hogy a rés nagyon régóta megvan és szinte már az iskolaudvar része, mégsem emlékszik arra, hogy bármikor kiszökött volna rajta valaki.

A kerítéstől, a keretektől beljebb haladva fontos jellemzőként figyeltük meg az iskola folyosóin elhelyezett vitrineket, szekrényeket és azok tartalmait. Jellemzően a legkitűntetettebb helyeken az iskola diákja által nyert – javarészt sport – trófeák voltak elhelyezve, amelyek között érdekes módon csak elvétve találtunk olyat, amely 2013-as, vagy 2012-es lenne. A trófeák mellett nagyon jellemző volt az iskolák fő folyosóján elhelyezett üveges vitrinekben lévő régebbi vagy ismeretterjesztő tárgyak jelenléte. A gyerekek által készített alkotások nem mindenhol voltak jellemzőek. Ahol viszont az alkotások megjelentek a falakon, ott nagyon szembeűnőek és elevenek voltak. Két olyan iskolában voltunk csak, ahol nem díszítették a falakat a gyerekek művei, az egyik intézményben a teret ismeretterjesztő, illetve az iskola múltjához tartozó képek és tárgyak voltak, a másik iskolában pedig csupasz falakkal és sötét folyosókkal találkoztunk. Az utóbbi iskola egy néhány éve átadott épület volt.

Az iskolai terek további elemzése során, már a terepbejárások elején fontos kérdésként merült fel bennünk, hogy vajon mely terek, tér-elemek készültek a gyerekek számára, és melyek azok, amelyek inkább a vendégeket, illetve a felnőtteket, szakem-

bereket szolgálják. Több iskolában láttuk, hogy a parkoló autók részben vagy teljes egészében uralják az iskolák előtti tereket, vagy – rosszabb esetben – az iskolák udvarát.

A fenti néhány kiragadott leírás talán nem hozott újdonságot az iskolák belső tereit jól ismerők számára. Nyilvánvaló az is, hogy a látottak összefüggéseikben tudnak igazi kutatási eredményekkel szolgálni. Célnk jelen ponton az, hogy a leírások során rávilágítsunk arra, hogy az iskola „díszei”, berendezései fontos szimbólumokat, üzeneteket, elvárásokat, igényeket és szemléletet is jelölnek, amelyek azon kívül, hogy az iskolai kultúra meghatározói, alakítják a gyerekek világról alkotott képét és belső viszonyulásait, ha nem is feltétlenül tudatos szinten.

4.4. AZ ISKOLAI KULTÚRA ÖSSZEFÜGGÉSEI A GYEREKEK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉVEL ÉS AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYULÁSSAL

Ha az iskola működésének legfontosabb összetevőire gondolunk, akkor először az iskola falai, tárgyi eszközei, az iskolát szabályozó rendszerek és folyamatok (tanév rendje, házirend, tanórák, csöngetési rend, órarend...), valamint az iskola „szereplői” jutnak eszünkbe. Ezek az összetevők és szereplők egy meghatározott értékészlet – az értékek szerint történő interakciók, kommunikációs formák... – mentén keltik életre az iskolát. Az iskola működése, az iskolai folyamatok előrehaladása a tanulók esetében az eredményeiken és a részvételükön keresztül érhető tetten. A gyerekek tanulmányi eredményei (academic achievement) és a tanulók iskolai részvételének (engagement with the school) különválasztása a legtöbb iskolai kultúrát kutató és elemző vizsgálatban, tanulmányban jelen van. Lee, Bryk és Smith [idézi 81] a két vizsgált összetevőt az alábbiak szerint definiálja:

A tanulmányi eredmény (academic achievement vagy literacy skills) a tanulók standardizált teszte-

ken mért teljesítménye. Ám a fogalom kibővíthető a pedagógusok által összeállított (tehát nem feltétlenül standard) feladatok kielégítő teljesítésével és az osztály munkájában való feladatközpontú részvétellel is. Az iskolai kötődés és részvétel (engagement with the school vagy sense of belonging and participation) ugyanakkor azt a pozitív tanulói viszonyulást jelöli, amely által a gyerekek az iskolájukhoz (az iskolai környezethez és a tanulás folyamataihoz egyaránt) kapcsolódni, csatlakozni, kötődni tudnak. A szerzők ezeket az összetevőket a tanulók sikerességének két legfontosabb mutatójaként értékelik. Brady tanulmányában [81] azt a kérdést vizsgálta meg, hogy az iskolai kultúra miként hat az imént részletezett összetevőkre. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy míg az iskolai kultúrának csak limitált hatása van a tanulmányi eredményekre, addig a tanulók iskolával való kapcsolatának, viszonyának és az iskolai szervezet kultúrájának a kapcsolata szignifikáns.

A 2000-es évben készült PISA felmérés eredményeire alapozva az OECD külön tanulmányban tárgyalta a tanulók iskolai részvételének fontosságát, illetve ugyanebben a vizsgálatban került megjelentésre egy olyan keretrendszert, amelynek elemei erősíthetik a tanulók és az iskola közötti pozitív kapcsolatot [82]. A tanulmány hangsúlyozta, hogy bár a legtöbb tanulónak – barátaik, tanáraik révén, a tanulás és az elért eredmények fontossága által – szoros a kapcsolata az iskolájával, sok az olyan tanuló is, akiknél nem jellemző az iskolához való pozitív kötődés. Különösen érdekes a tanulmánynak az a mondanivalója, miszerint az iskolai részvétel, kötődés erőssége nem feltétlenül kapcsolódik az egyes műveltségterületeken elért tanulmányi eredményhez. Eszerint a két tartalmat – akár a mérésükről, akár az elemzésükről van szó – nem lenne érdemes ugyanabból a perspektívából szemlélteni.

A *Best Practice Briefs* 2004. decemberi száma az iskola klíma és a tanulás összefüggéseiről ír [83]. A szerző(k) által megvizsgált iskolai kultúrával

összefüggő tanulmányok egybehangzó eredményei szerint a pozitívabb iskolai légkör jobb tanulmányi eredményekhez és magasabb szintű szocioemocionális képességekhez vezet. Az említett vizsgálatok közül kiemelkednek a Search Institute által jegyzett kutatások³⁴, amelyek az alábbiakban foglalják össze a pozitív iskolai légkör hatásait:

- magasabb végzettség, erősebb elköteleződés és jelenlét, kifejezésre jutó elvárások és törekvések, erősebb iskolai kompetencia, kevesebb iskolai felfüggesztés (például vétségek elkövetése okán), csökkenő tanulmányi lemaradás,
- magasabb önbizalom, erősebb önkép,
- kevesebb aggodalom, depresszió és magányosság,
- kevesebb droghasználat.

A *Best Practice Briefs* szerint tehát az iskolai kultúra nem csupán a tanulmányi eredményeket határozza meg, hanem egy sor olyan jellemzőt is, amelyek összefüggésbe hozhatók a diákok teljesítményével. Látható, hogy míg az OECD-beszámolóban ez az összefüggés halványabb, vannak olyan kutatási eredmények, amelyekben a tanulmányi eredmények és a kultúra kölcsönössége nagyon egyértelmű (érdekes különbség a két eredmény között, hogy míg az OECD vizsgálata az OECD országokra terjed ki, addig a *Best Practice Brief* vizsgálatainak szinte mindegyike az Egyesült Államokban zajlott).

A fenti eredmények szerint az iskolai kultúrának nagyon erős szerepe van a tanulók életében, és ez a hatás tetten érhető a tanulmányi eredményekben is. Mivel egy szervezet, intézmény vagy közösség kultúrája akkor is hat a résztvevőkre, ha nincsenek e hatások tudatában, a kultúra megismerését célzottan és módszeresen érdemes végezni, a vizsgált csoport tagjait is bevonva a kutatómunkába. Az iskolai kultúra elsődleges alakítói az iskola kereteit, szabályait meghatározó és azokat képviselő felnőttek, szakemberek, akár

úgy is, hogy nem részei az iskola szervezetének (például törvényalkotók, döntéshozók). Szorosan véve, a hétköznapiakban az iskolai kultúrát az iskola igazgatója és a pedagógusok, valamint az iskola felnőtt szereplői képviselik, így az iskolai működés megértéséhez, elsősorban az ő értékeit vettük górcső alá, ahogyan ezt a kutatás módszertanában jeleztük. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy kutatómunkánk középpontjában nem a gyerekek állnak, sőt, a felnőttek által körvonalazott iskolai kultúrákban – amellet, hogy abban a gyerekek értékei is jelen vannak – a tanulók azok a szereplők, akikre (fejlődésükre, tanulmányaikra) az iskolai légkör a leginkább hatással van.

Az iskolai kultúra hatásának köszönhetően az oktatási intézményekben a gyerekek olyan értékekkel találkoznak, amelyek mentén jelentősen változik értékészletük. Ahhoz tehát, hogy koncepcionális vagy programszinten az iskolák működésére hassunk, iskolai programokat fejlesszünk, azokat az értékeket érdemes legelőször megismernünk, amelyek a gyerekekre a leginkább hatnak, a legközvetlenebb, legszemélyesebb formában. Továbbá meg kell találnunk azokat a kapcsolódásokat is, amelyek az iskolai kultúra és a helyi társadalom, a szülők, a kortárs csoportok vagy szubkultúrák értékei között vannak.

Az iskolai kultúra jelentősége az iskolához való kötődés tekintetében tehát több irányból is alátámasztott. Bár az említett PISA kutatás nem azonosította egyértelműen az iskolai kultúra és a tanulmányi eredmények összefüggését, azt megfogalmazza, hogy mennyire fontos a globális iskolai élet szempontjából az elköteleződés, a kötődés és a kapcsolódás, kapcsolódni tudás. A kompetenciák szintjére áthozva e tartalmakat, kis kiegészítéssel azonnal látható az említett mozzanatok összefüggése a transzverzális kompetenciákkal. Ahogyan láttuk, az iskolához való viszony nem mindig hozható direkt összefüggésbe az egyes műveltségterületek által támasztott igényekkel. A gyerekek társas és emocionális készségei szempontjából, valamint a felnőtt életben való helytállás

³⁴ <http://www.search-institute.org/research>

viszonyában azonban az iskolához való kötődés mégis a legfontosabb fejlődési lehetőségeket tartalmazza. Az iskolához való viszony összetevői pedig minden esetben értékalapúak. A tanulók társas, érzelmi, kognitív és személyiségfejlődése, valamint a gyerekek iskolához való viszonya nagymértékben múlik az iskolai kultúrán. A pozitív kultúra megteremtésében és fenntartásában a legnagyobb szerepük pedig az igazgatóknak és a pedagógusoknak van [82].

4.5. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk elsődleges célja a minél több oldalról történő megismerés volt. Természetesen szeretnénk, ha a kérdőíves kutatásból akár egy iskolai kultúra mérésére alkalmas eszköz tudna születni, illetve folytatva a terepkutatást, még mélyebbre tudnánk merülni a hazai iskolák kultúrájában. Konceptciónk megfogalmazásához azonban ezen a ponton elegendőnek érezzük látni és láttatni azt, hogy milyen komplexitással kell szembenéznie annak, aki az iskolák világát valóban meg akarja ismerni, és aki iskolákban zajló programokat tervez, illetve szándékozik elindítani.

Eredményinkből már most látszik, hogy a változás témája nagyon erősen jelen van az iskolákban. Látszik az is, hogy a szervezeti gondolkodás egyáltalán nem áll távol az iskolavezetéstől, továbbá érezhető, hogy az iskolák kultúrája a megfelelően alakított és mérlegelt módszertanokkal vizsgálva letapogatható. **Látható azonban az is, hogy jócskán vannak olyan szintek, amelyek a szabályozás, az eddigi kutatások, a működő iskolai programok és jó gyakorlatok ellenére is érintetlenek maradtak.** Ezek a szintek mélységükhöz híven nagyon nagy hatással vannak az iskolai életre, a gyermekekre és a pedagógiai szakmai tevékenységekre egyaránt.

Kutatásunk szemlélete világosan közvetíti, hogy az iskolai kultúra tanulmányozása során az iskolákra, a pedagógusokra, a megkérdezett felnőttekre olyan csoportként tekintünk, amelyekben a

társas viszonyok meghatározottsága és jelentősége kiemelt figyelmet érdemel. A társas viszonyok fontossága az iskolákban egy sor olyan témát érint, amelyek programunk alappillérei, például: az iskolák mint humán szervezetek, a változás mint rendszerszintű mozzanat, a kapcsolatok mint erőforrások. A társas viszonyok erejét egyes szerzők társas tudásnak (társas tőkének) nevezik, amelynek fontos szerepe van (lesz) az iskolák előtt álló kihívásokkal szembeni helytállásban.

A módszertani szintérre való átlépéshez először azokat a belépési pontokat kell megfogalmaznunk, amelyek mentén létrejöhet a változást előidéző beavatkozás. **Ahogy fentebb kifejtettük, minden iskolai szinten érezhető a változás, s ezt kutatásunk is igazolni tudta azzal együtt, hogy az eredményekben a faktorok kialakulásával a változás színtere is körvonalazódott: maga az iskolai kultúra.**

Kutatásunkkal nem csupán egyszerű elővizsgálatot készítettünk, hanem egyúttal megalapoztuk annak a programnak a modelljét, amelyhez koncepciónk alapul szolgál. **Ha abból indulunk ki, hogy minden iskola (kultúra) különleges, egyéni és sajátos értékek mentén szerveződő rendszer, akkor a programszintű beavatkozásnak ehhez az alapfeltételhez kell igazodnia. Éppen ezért a programszint felé történő haladásban nagy szerepet játszik a modellalkotás és a paraméteres gondolkodás szemlélete. E két szemlélet tekintetében olyan keretrendszert kell elképzelnünk, amelynek paraméterei változatosak és folyamatos változásban vannak – akárcsak az iskolák jellemzői.**

A következő fejezetben a koncepciónk alapján lényeges gyakorlati elemeknek a körvonalazásával a programépítés területére lépünk. Az elméleti és tudományos tartalmakon felül az alábbiakban a fókusz a tanulás és a tanítás fogja jelenteni, alakuló programunk eszközeit e mozzanat mentén csoportosítva haladunk végig azokon a tartalmakon, amelyek végül a program gyakorlati módszertanának szolgálnak keretül.



Irodalomjegyzék

- [1] Kiemelt pályázati útmutató a Társadalmi Megújulás Operatív Program A testnevelés új stratégiájának és fizikai állapot új mérési rendszerének kialakítása és az önkéntes részvétel ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében c. Kiemelt Pályázati Felhívásához (Kódszám: TAMOP-3.1.13-12). Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, 2013.
- [2] Európai Bizottság (2007): *Fehér könyv a sportról*. Luxembourg: Az Európai Községek Hivatalos Kiadványainak Hivatala
http://ec.europa.eu/sport/documents/white-paper/whitepaper-short_hu.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- [3] A Bizottság közleménye az Európai parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A sport európai dimenziójának fejlesztése. Brüsszel, 2011. 01. 18., COM(2011) 12 végleges
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [4] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154663.610156, letöltve: 2013. 09. 26.
- [5] 1469/2012. (X. 26.) Korm. határozat a Társadalmi Megújulás Operatív Program 2011–2013. évekre szóló akcióterv 2–6. prioritásának a megállapításáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12141.pdf>, letöltve: 2013.10.15.
- [6] 38/2012. (III. 12.) Korm. rendelet a kormányzati stratégiai irányításról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12029.pdf>, letöltve: 2013.10.15.
- [7] Az Oktatási Tanács jelentése az európai tanács felé az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzéseiről. 2001. február 14., 5980/01, LIMITE, EDUC 23
<http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/lisszaboni-folyamat-quot/lisszaboni-folyamat>, letöltve: 2013. 09. 26
- [8] Európai Tanács (2002): *Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram*. 2002. február 20., 6365/02, EDUC 27
<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [9] Kovács István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004. március). Új Pedagógiai Szemle, 2004. július-augusztus, 153–174.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni.html>, letöltve: 2013. 08. 02.

- [10] A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2009/C 119/02
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>,
letöltve: 2013. 10. 15.
- [11] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. Strasbourg, 2012. 11. 20., COM/2012/0669 végleges
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:HU:PDF>,
letöltve: 2013. 10. 15.
- [12] A Tanács következtetései (2010. május 11.) az oktatás és a képzés szociális dimenziójáról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2010/C 135/02
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:HU:PDF>,
letöltve: 2013. 09. 26.
- [13] FIELD, S. – KUCZERA, M. – PONT, B. (2007): *No More Failures: Ten Steps To Equity In Education*. Education and Training Policy, OECD, Párizs
- [14] PISA 2012 – Problem-Solving, In: *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*. OECD, 2013.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-assessment-and-analytical-framework_9789264190511-en, letöltve: 2013. 10. 15.
- [15] *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. OECD, 2012.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/let-s-read-them-a-story-the-parent-factor-in-education_9789264176232-en, letöltve: 2013. 10. 15.
- [16] *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD, 2000.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/student-engagement-at-school_9789264018938-en, letöltve: 2013. 10. 15.
- [17] Az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2010.03.30., C 83/47
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:hu:PDF>, letöltve: 2013. 10. 15.
- [18] A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléselő képviselői által elfogadott állásfoglalás a sportra vonatkozó uniós munkatervről (2011–2014). Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2011/C 162/01
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:162:0001:0005:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.

- [19] A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Közlemény az önkéntesség szerepéről az EU szakpolitikáiban: határokon átnyúló tevékenységek elismerése és ösztönzése az EU-ban. Brüsszel, 2011. 09. 20., COM(2011) 568 végleges
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0568:FIN:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [20] Európai Gazdasági és Szociális Bizottság vélemény – Tárgy: „Az önkéntes tevékenység: szerepe az európai társadalomban és kihatásai”. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006/C 325/13
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:325:0046:0052:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [21] A Tanács határozata (2009. november 27.) az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai évéről (2011). (2010/37/EK), *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2010/L 17/43
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:017:0043:0049:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [22] GHK (szerk., 2010): *Volunteering in the European Union*. Final Riport, Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency, Directorate General Education and Culture, Brüsszel
http://ec.europa.eu/sport/library/documents/f-studies/volunteering_final_report.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- Volunteering in Sport – Hungary*
http://ec.europa.eu/sport/library/documents/f-studies/volunteering-in-sport-hungray_en.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- [23] Európai Ifjúsági és Sport Fórum (2012): *Rózsaszín Könyv Deklaráció*. Ciprus, Larnaka
- [24] A Tanács következtetései a sportban vállalt önkéntes tevékenységeknek az aktív polgári szerepvállalás előmozdításában betöltött szerepéről. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2011/C 372/06
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0024:0026:HU:PDF>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [25] A Bizottság közleménye az Európai parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszer 2020-ig. Brüsszel, 2011. 04. 05., COM(2011) 173 végleges
http://www.eu2011.hu/files/bveu/documents/A_nemzeti_romaintegracios_strategiak_unios_keretrendszere_2020-ig.pdf, letöltve: 2013. 09. 26.
- [26] 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról.
<http://www.complex.hu/kzldat/o07h0065.htm/o07h0065.htm>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [27] A Kormány 1270/2010. (XII. 8.) Korm. határozata az aktív polgárságot előmozdító önkéntes tevékenységek európai éve 2011 Magyarország Nemzeti Programjáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk10185.pdf>, letöltve: 2013. 10. 25.

- [28] 2011 – az európai önkéntesség éve. Magyarország Nemzeti Programjának munkaterve. http://www.kormany.hu/download/d/02/10000/europai_ev_nemzetipr.pdf#!DocumentBrowse, letöltve: 2013. 10. 25.
- [29] Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020. [1. melléklet az 1068/2012. (III. 20.) Korm. határozathoz] <http://www.kormany.hu/download/4/98/d0000/%C3%96nk%C3%A9ntes%20strat%C3%A9gia.pdf>, letöltve 2013. 08. 12.
- [30] CZIKE Klára – SZABÓNÉ IVÁNKU Zsuzsanna (2010): *Online kutatás az önkéntességről a lakosság körében*. KAI Consulting Kft. – Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest
- [31] *Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020.)*. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest, 2011.
- [32] 88/2009. (X. 29.) OGY határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról. <http://www.complex.hu/kzldat/o09h0088.htm/o09h0088.htm>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [33] Újraélesztett egészségügy. Gyógyuló Magyarország – Semmelweis Terv az egészségügy megmentésére (szakmai koncepció). Nemzeti Erőforrás Minisztérium Egészségügyért Felelős Államtitkárság, Budapest, 2011. <http://www.kormany.hu/download/3/c4/40000/Semmelweis%20Terv%20szakmai%20koncepci%C3%B3%202011.%20j%C3%BAnius%2027..pdf>, letöltve: 2013. 10. 15.
- [34] 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV, letöltve: 2013. 08. 12.
- [35] 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500088.TV, letöltve: 2013. 10. 15.
- [36] 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700154.TV, letöltve: 2013. 09. 26.
- [37] 2004. évi I. törvény a sportról. <http://www.complex.hu/kzldat/t0400001.htm/t0400001.htm>, letöltve: 2013. 09. 27.
- [38] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV, letöltve: 2013. 08. 12.
- [39] 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573, letöltve: 2013. 08. 12.
- [40] CSÁNYI, T. (2012): *Mozgásprogram-ABC – Intézményi komplex mozgásprogramok*. In: Csányi, T. – Pappné Gazdag, Zs. – Vass, Z. (szerk.): *Testnevelés, testmozgás. Segédanyagok, ötletek, foglalkozástervek a 3–10 éves gyermekek mozgásfejlesztéséhez. B 1.1.* Raabe Kiadó, Budapest

- [41] A testnevelési kategóriába sorolás egészségügyi szempontjai – Szakmai irányelv. Az Országos Alapellátási Intézet és az Országos Gyermekegészségügyi Intézet közös kiadványa, Budapest, 2007.
<http://www.ogyei.hu/upload/files/A%20TESTNEVEL%C3%89SI%20KATEG%C3%93RI%C3%81BA%20SOROL%C3%81S%20EG%C3%89SZS%C3%89G%C3%9CGYI%20SZEMPONTJAI.pdf>, letöltve: 2013. 09. 26.
- [42] Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. (2006/962/EK) *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006/L 394/10
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>, letöltve: 2013. 09. 27.
- [43] 16/2004. (V. 18.) OM-GyISM együttes rendelet az iskolai sporttevékenységről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0400016.OM, letöltve: 2013. 10. 24.
- [44] A Magyar Olimpiai Bizottság Alapszabálya.
http://www.mob.hu/images/MOB/Alapszab%C3%A1ly%20m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sokkal%20egys%C3%A9ges%20szerkezetben_20130603.pdf, letöltve: 2013. 10. 15.
- [45] A műveltségi területek közös követelményei (keresztntantervek). Új Pedagógiai Szemle (2002. december), 52. 12. sz., 191–192.
<http://www.ofi.hu/tudastar/muveltsegi-teruletek>, letöltve: 2013. 09. 27.
- [46] HALÁSZ Gábor (2006): *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás*.
http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm, letöltve: 2013. 09. 11.
- [47] A Lapoda Multimédia és a BioDigit Kft. által üzemeltetett internetes Kislexikon „divergens gondolkodás” szócikke.
http://www.kislexikon.hu/divergens_gondolkodas.html#ixzz2beXaGgbn, letöltve: 2013. 09. 27.
- [48] SIR ROBINSON, K. (2006): *Az iskola megöli a kreativitást*. (Filmfelvétel egy előadásról.)
<http://www.youtube.com/watch?v=I3yxLnDewzE>, letöltve: 2013. 09. 10.
- szöveges változat:
http://www.koloknet.hu/files/4/sir_kenneth_robinson.pdf, letöltve: 2013. 09. 27.
- [49] VEKERDY Tamás (2012): *Gyerekek, óvodák, iskolák. Az élet dolgai*. Saxum Kiadó, Budapest
- [50] MÉREI Ferenc (1974): *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest
- [51] PÍKÓ Bettina – HAMVAI Csaba (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22. 9. sz. 24–33.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00168/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-9_024-033.pdf, letöltve: 2013. 09. 10.
- [52] SZABÓ Kata: Alattvalók iskolája – interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal. *Vasárnapi Hírek*, 2012. november 18.

- [53] FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio*, **22.**, 1., 23–34.
http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/keziratok/menekules_az_iskolatol.pdf,
letöltve: 2013. 10. 28.
- [54] PETERSON, K. D. – DEAL, T. E. (2009): *Shaping School Culture*. Jossey-Bass, San Francisco, California
(2. kiadás)
- [55] HOY, W. K. – TARTER, C. J. – KOTTKAMP, R. B. (1991): *Open Schools, Healthy Schools: measuring organizational climate*. Sage Publications, Thousand Oaks, California
- [56] BALÁZS Éva és mtsai. (2011.): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [57] SCHEIN, E. H. (1996): Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systems practice*, **9.** 1. sz. 27–47.
- [58] CAPLAN, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books, Michigan University
- [59] COLE, M. – COLE S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- [60] GYÖRI Zsuzsanna (2010): *CSR-on innen és túl*. Ph.D értekezés, BCE Gazdálkodástani Doktori Iskola, Budapest
- [61] BAGDY Emőke és mtsai. (1995): *Személyiség és Klinikai Pszichológiai Tanszék tanulmányai*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
- [62] SARID, M. – BREZNITZ, Z. (1997): Developmental Aspects of Sustained Attention among 2- to 6-year-old Children. *International Journal Of Behavioral Development*, **21.** 2. sz. 303–312.
- [63] TWEMLOW, S. W. – FONAGY, P. – SACCO, F. C. (2009): A mentalizáló közösségek fejlődés-lélektani megközelítése. A „Békés Iskolák” kísérlet. (I. rész), *Pszichoterápia*, **18.** 4. sz. 261–268.
- [64] TWEMLOW, S. W. – FONAGY, P. – SACCO, F. C. (2009): A mentalizáló közösségek fejlődés-lélektani megközelítése. A „Békés Iskolák” kísérlet. (II. rész), *Pszichoterápia*, **18.** 5. sz. 338–345.
- [65] SZABÓ Mária – SINGER Péter – VARGA Attila (szerk., 2011): *Tanulás hálózatban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [66] PELLEGRINI, A. D. – BLATCHFORD, P. – KATO, K. – BAINES, E. (2004): *A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games in Primary School: Implications for Adjustment to School and Social Adjustment in the USA and the UK*. Institute of Education, University of London
- [67] BLATCHFORD, P. – BAINES, E. – PELLEGRINI, A. (2003): The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, **4.** 21. sz. 481–505.
- [68] BAJMÓCY Zoltán (2007): Tudás-intenzív üzleti szolgáltatások és a lisszaboni innovációs célkitűzés. In: Farkas Béla (szerk.): *A lisszaboni folyamat és Magyarország*. SZTE Gazdaságtudományi Kar közleményei, JATEPress, Szeged, 154–170.

- 
- [69] VAN AALST, H. F. (2003.): *Networking in Society, Organisations and Education*. In: *Networks of Innovation*, OECD, Párizs
- [70] CSEPELI György – KOZMA Tamás – HEGEDŰS T. András (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- [71] FALUSSY Béla – CSŐREGH Éva – LACZKÓ András – PÁRTOS Vera (1976): *Szervezetkutatás az iskolában*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest
- [72] HALÁSZ Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról*. Kézirat, Budapest
- [73] BALÓ András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.**, 5., 59–71.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-mu-Balo-Egy.html>, letöltve: 2013. 10. 25.
- [74] HORVÁTH Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, **59.**, 4., 43–50.
<http://www.ofi.hu/tudastar/horvath-kinga-iskolai>, letöltve: 2013. 10. 25.
- [75] SZABÓ Éva – LŐRINCZI János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar pedagógia*, **98.**, 3., 211–229.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP983.pdf, letöltve: 2013. 10. 25.
- [76] SERFŐZŐ Mónika (2005.): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, **15.**, 10., 70–83.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2005/10/iq2005-10.pdf>, 2013. 10. 25.
- [77] TÖRÖK Balázs – SZEKSZÁRDI Júlia – MAYER József (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [78] HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek – Az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs
- [79] MITRA, S. (2007): *Előadás a Hole in The Wall projekttel kapcsolatban*. Filmfelvétel, LIFT 2007.
http://www.ted.com/talks/lang/hu/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves.html, letöltve: 2013. 09. 11.
- [80] ANTAL László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest
- [81] BRADY, P. (2005): Inclusionary and Exclusionary Secondary Schools: The Effect of School Culture on Student Outcomes. *Interchange*, **36.**, 3., 295–311.
- [82] WILLMS, J. D. (2003): *Student Engagement At School – A sense of belonging and participation. Result from PISA 2000*. OECD, Párizs
<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>, letöltve: 2013. 10. 24.
- [83] TABLEMAN, B. (szerk., 2004): *School Climate and Learning. Best Practice Briefs*, Michigan State University, 31., 1–10.
<http://outreach.msu.edu/bpbriefts/issues/brief31.pdf>, letöltve: 2013. 10. 24.
- 

- [84] CSEPELI György (2003): Régi és új – Digitális generáció. *Élet és tudomány*, **58.**, 45., 1428–1430.
- [85] CSERNYÁK Mariann Natália – JANÁK Katalin – ZALÁNNÉ OLBRICH Anikó (szerk., 2004): Élethosszig tartó tanulás – Life Long Learning. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf, letöltve: 2013. 09. 11.
- [86] Formális, non-formális, informális. – A Szakiránytű projekt portálján közzétett fogalommagyarázat.
http://www.szakkepessites.hu/szakiranytu/formalis_nonformalis_informalis.html,
letöltve 2013. 10. 29.
- [87] TOMASZ Gábor (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. FKI, Budapest, Kézirat
<http://www.ofi.hu/tudastar/munkatarsak-publikacioi/tomasz-gabor-publikacioi>,
letöltve: 2013. 10. 10.
- [88] *Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai – Ajánlások az egészségjavító testmozgás támogatására irányuló politikai intézkedésekre*. Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel
http://ec.europa.eu/sport/documents/pa_guidelines_4th_consolidated_draft_hu.pdf,
letöltve: 2013. 10. 10.
- [89] BARKÓCZI I. (2013): *Bepillantás az „Embodied (megtestesült? testi?) kogníció” alapjaiba*. Kézirat
- [90] BARSALOU, W. L. (2008): Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, **59.**, 617–645.
http://www.cogsci.ucsd.edu/~ajyu/Teaching/Cogs202_sp12/Readings/barsalou08_grounded.pdf,
letöltve: 2013. 10. 29.
- [91] NEMES Gáspár (ford.) (2009): Virtuális világok bűvöletében – Digitális média és gyermeki agy. *Élet és Tudomány*, **64.**, 13., 405–408.
http://www.noe.hu/anyagok/40_cikk_A_media_es_a_gyermekei_agy.pdf, letöltve: 2013. 09. 30.
- Az interjú eredeti nyelven:
<http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/geo-kompakt-interview-gerald-huether/>, letöltve: 2013. 09. 30.
- [92] SZALAI Katalin (2011): *Az ágencia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pszichológia Doktori Iskola Személyiség- és Egészségpszichológia Program
http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/doktori/D-2011-Szalai%20Katalin.pdf,
letöltve: 2013. 10. 29.
- [93] MARTON L. Magda (1970.): Tanulás, vizuális, poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar pszichológiai szemle*, 27. köt., 2., 182–198.
- [94] STERN, D. N. (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest
- [95] DECHARMS, R. (1987): Personal Causation, Agency and the Self. In: Young-Eisendrath, P. – Hall, J. A. (szerk.): *The Book of the Self: Person Pretext and Process*. New York University Press, New York, 17–41.

- 
- [96] PIAGET, J. (1928): *The Child's Conception of the World*. Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, 2007.
- [97] RÉVÉSZ György (2013), jegyzet, MDSZ belső munkaanyag.
- [98] NEULINGER Ágnes (2008): Társas kapcsolatok és interakció a szabadidősportban. *Vezetéstudomány*, **39.**, 10., 25–33.
- [99] DR. UVACSEK Martina (2013): *A gyermekkori fizikai aktivitásra vonatkozó intervenciók programok és azok élettani hatása*. Tanulmánykötet, megjelenés alatt, MDSZ, Budapest
- [100] BAGDY Emőke (2007): Vitalitásgenerátorok. In: Kállai János, Varga József, Oláh Attila (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 239–278.
<http://data.hu/get/6470327/Bagdy-Emoke-Vitalitasgeneratorok.pdf>, letöltve: 2013. 10. 29.
- [101] BOROS Julianna (2005): *OLEF (Országos Lakossági Egészségfelmérés) 2003, Kutatási Jelentés, Egészségmagatartás*. Országos Epidemiológiai Központ
- [102] HAMVAI Csaba – PIKÓ Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, **108.** 1. sz. 71–92.
- [103] VEKERDY Tamás (2013): A legstabilabb kapcsolat. *HVG Extra – Pszichológia*, 2013/3.
- [104] LEHOTAY Veronika (2009): A totalitárius rendszerek Hannah Arendt munkásságában. *Sectio Juridica et Politica*, Miskolc, **27.**, 1, 41–62.
- [105] *Kiáltvány az Európai Önkéntes Tevékenységről*. Európai Önkéntes Központ (Centre Europeen du Volontariat, CEV), 2006
http://www.civilhazveszprem.hu/down/onk_doku/kialtvany_eus_tevékenységre.pdf, letöltve: 2013. 10. 10.
- [106] CZIKE Klára – KUTI Éva (2006): Önkéntesség, Jótékonyág, Társadalmi Integráció. Nonprofit Kutató-csoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest
- [107] GYÖRGYI Zoltán – KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- [108] LEVIN, B. (2003): *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. OECD, Párizs
- [109] CARRINGTON, S. (1999): Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, **3.**, 3., 257–268.
<http://eprints.qut.edu.au/1718/1/1718.pdf>, letöltve: 2013.10.29.
- [110] PIQUETTE, N. (2012): *What Does Inclusion and Differentiation Mean in a Classroom?*
<http://albertacouncilexceptionalchild.wordpress.com/2012/04/20/what-does-inclusion-and-differentiation-mean-in-a-classroom/>, letöltve: 2013. 10. 29.
- 

- 
- [111] ROUSE, M. (2012): *Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?* University of Aberdeen
<http://www.abdn.ac.uk/eitn/uploads/files/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>, 2013. 10. 29.
- [112] PÓLUSNÉ THIRY Éva (2013): Élmény vagy gazdagság – az extrém sportolók értékorientációi. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **14.** 1. (53.) sz. 35–39.
- [113] CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001): *Flow – Az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- [114] NEULINGER Ágnes (2007.): *Társas környezet és sportfogyasztás – A folyamatos megerősítést igénylő tanult fogyasztás*. Ph.D. értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
http://phd.lib.uni-corvinus.hu/264/1/neulinger_agnes.pdf, letöltve: 2013. 10. 30.
- [115] A Pallas Nagy Lexikona. A Magyar Elektronikus Könyvtár tulajdonában lévő, digitális változat.
<http://mek.oszk.hu/00000/00060/>, letöltve: 2013. 10. 30.
- [116] CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – Barbara SCHNEIDER (2011): *Életre hangolva – A felnőtté válás útvesztői*. Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest
- [117] HALÁSZ Gábor (2006): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*.
[A tanulmány annak az előadásnak alapján készült, amelyet a szerző 2006 novemberében az OECD és a Japán kormány által szervezett „Futures Thinking for Education: Policy, Leadership and the Teaching Profession” c. szakmai konferencián tartott (Hiroshima, 2006. november 6–8.)]
<http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>, letöltve: 2013. 09. 11.
- [118] TWEMLow, S. W. – SACCO, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*. Flaccus Kiadó, Budapest
- [119] TOUGH, Paul (2013): *Segítsük kibontakozni gyerekeinket*. HVG Kiadó Zrt., Budapest
- 



A projekt az Európai Unió támogatásával,
az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósul meg.