

# Szervezeti kultúra a tanítási órán

Urbán Péter

## Bevezetés

Az alábbi tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a modern szervezetfejlesztésre, a szervezeti kultúrára vonatkozó kutatások elmúlt évtizedekben elért eredményei kamatoztathatók-e a tanítási órák tervezése, vezetése, illetve értékelése területén is. Az említett kutatások nyomán megfogalmazott javaslatok és észrevételek már régóta hasznosulnak a neveléstudományi vizsgálódások keretében is, hiszen azok viszonylag egyszerűen adaptálhatók az iskola intézményi, szervezeti, munkahelyi jellegére is. Az iskola tanuló szervezetként történő interpretálása mindenekelőtt az iskolavezetés és a tantestület, valamint a tantestület egyes tagjai és csoportjai közötti munkaszervezést és a munkahelyi légkört érinti, emellett viszont – nem mindig felróható módon – kevésbé tér ki a tanórai tevékenységre mint e szervezeti munka részére. A szervezeti kultúra elmélete, amely eredetileg gazdasági célú cégek működését írta le,<sup>1</sup> természetesen a termék minél hatékonyabb előállításának szolgálatában áll. Ha elfogadjuk, hogy az iskola szervezeti munkájának (egyik) „terméke” a számos, egy adott tanár és egy adott osztály kapcsolatán túlmutató tényezőtől is függő, jó tanítási óra, akkor világossá válik, hogy a „termék” megszületésének ebben az esetben a munkavállalókon túl a tanulók személyében további szereplői is vannak.

A következő gondolatmenetben arra teszünk kísérletet, hogy megvizsgáljuk, mennyiben tekinthető a tanítási óra mint a pedagógus és a tanulói csoport közös munkája ilyen szervezetnek, mennyiben érvényesek rá a „tanulószervezet”, illetve a „szervezeti kultúra” terminussal jelölt kritériumok.

Munkánk kiindulópontja az a könnyen azonosítható párhuzam, amely a szervezeti fejlesztés és az osztálytermi munka elmélete között áll fenn. A mindkét területen tájékozódó olvasó számára hamar feltűnik, hogy a két diszciplína nagyon hasonló jelenségekre vonatkoztatja megállapításait. Az alábbiakban e közös pontok közül a vezetés, az egyén szerepe, a folyamatokhoz fűződő viszony, valamint az ellenőrzés problémakörét emeljük ki

---

<sup>1</sup> A klasszikus iskola emblematisz mőveinek már a címe is erről a gazdasági érdekeltiségről árulkodik: pl. *Üzemvezetés* (Winslow Taylor), *Ipari és általános vezetés* (Henry Fayol), *Gazdaság és társadalom* (Max Weber).

oly módon, hogy a közös problémákra koncentrálnak elemezzük azok néhány jellemző szervezetelméleti, illetve oktatáselméleti reflexióját.

A felsorolt problémakörök korántsem merítik ki a felvethető kérdések sorát, az önkényesen kiválasztott fogalmak viszont meggyőződésünk szerint jól példázzák a dolgozatunk középpontjába állított párhuzamot. Elképzeléseink szerint ennek az összefüggésnek az explicitté tétele ösztönözheti a neveléstudományi kutatást arra, hogy nagyobb mértékben hasznosítsa a szervezetfejlesztés területén felhalmozott tudást az osztálytermi folyamatok működésének modellezése során is.

## **A terület kulcsfogalmai: intézmény, szervezet, szervezeti kultúra**

A pontos fogalomhasználat érdekében szükségesnek látszik, hogy tudatosítsuk a téma kulcsszavai közül az *intézmény*, a *szervezet* és a *szervezeti kultúra* kifejezések jelentését. Andorka Rudolf a szervezetet „emberek többé-kevésbé személytelen kapcsolatokra felépülő nagyobb csoportja”-ként határozza meg, további kritériumként pedig a létrehozás okául szolgáló célt, a jól végiggondolt struktúrát, a tagok tevékenységének szabályozását, a feladatok felosztását, valamint a hierarchikus viszonyok kialakulását nevezi meg<sup>2</sup> (2006. 463. o.). Az intézmény a szerző meghatározása szerint ezzel szemben „az emberi tevékenységek bizonyos területére vonatkozó normák és értékek együttese, amelyek előírják, milyen viselkedést várnak el a társadalom tagjaitól e tevékenységekben” (Andorka, 2006. 463. o.). Míg tehát a szervezet emberek konkrét közösségére vonatkozó fogalom, az intézmény elvont normarendszerként értelmezendő. A szervezeti kultúra fogalma mind a szervezet, mind az intézmény fogalmából tartalmaz elemeket. Bakacsi Gyula Edgar Schein munkájára hivatkozva a következőképpen definiálja a szervezeti kultúrát:

„A szervezeti kultúra nem más, mint a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőzések, hiedelmek rendszere. Ezeket a szervezet tagjai érvényesnek fogadják el, követik s az új tagoknak is átadják, mint a problémák megoldásának követendő mintáit, és mint kívánatos gondolkodás- és magatartásmódot” (Bakacsi, 2010. 188. o.).

Geert Hofstede a szervezeti kultúra tizenegy alapértékét különbözteti meg: a szervezettel való azonosulást, az egyén- vagy csoportközpontúságot, a humá-

---

2 A hierarchikus viszonyok kialakulása szempontjából Andorka utal a szervezetek formális és informális felosztásának lehetőségére aszerint, hogy normatív, írott (formális) vagy pedig íratlan szabályok (informális) irányítják-e a szervezeti hierarchiát (Andorka, 2006. 463. o.).

norientációt, a belső függés mértékét, a kontroll erősségét, a kockázatvállalás mértékét, a teljesítményorientációt, a konfliktustűrést, az eredmény-eszköz orientációt, a rendszer nyitottságának mértékét, illetve az időorientációt (Bakacsi, 2010. 188–189. o.). A dolgozatunk középpontjába állított, a tanórai munka tekintetében is relevánsnak mutakozó problémák tehát egytől egyig a szervezeti kultúra konstitutív tényezői közé is tartoznak.

## **A vezetés problémaköre**

Mind a szervezetfejlesztés, mind a pedagógia szakirodalmában jelentős szerepet játszik a vezető személye, elvárható tulajdonságai, illetve maga az a vezetői stílus, amely meghatározza irányító tevékenységét: hogyan viszonyul a szervezet élén álló vezető vagy a tanítási órát működtető tanár az irányítására bízott folyamatokhoz, a folyamatokban részt vevő egyénekhez és a konfliktusokhoz, miképpen motivál és ellenőriz, hogyan ad visszajelzést.

A modern vezetéselmélet történetét három korszakra oszthatjuk. A klasszikus elmélet a jól végiggondolt munkamegosztásra, az ellenőrzésre és a tagok fegyelmezettségére épít, főbb változói így a munkateher, a feladat, a hatalom és a felelősség. Tudományos megfontolásait többek között a hadtudományból, a fiziológiából és a műszaki tudományokból meríti. Az emberi kapcsolatokat hangsúlyozó elmélet az együttműködés elvére épít, változói a tagok igényei, illetve a csoportban létesülő folyamatok. Tudományos hátterét a szociológia és a szociálpszichológia jelenti. A szervezet rendszerjellegét kidomborító elmélet a tagok hatékony kommunikációjára épít, változói a döntés, az információszükséglet, illetve a kommunikációs csatornák működése. Tudományos megalapozása a matematika, a rendszerelmélet és a közgazdaságtan (Csepeli, 2001. 38. o.). Lényegében ezeknek a szakaszoknak feleltethető meg a három legjellemzőbb vezetési stílus: az autoriter, a demokratikus és a ráhagyásos. Az autoriter vezető a fontos döntéseket maga hozza meg, a célokat is egy személyben tűzi ki, ezek viszont a szervezet tagjai számára nem átláthatók, sokszor csupán a következő lépéshez kapcsolódó feladatok végrehajtására kapnak utasítást. Az autoriter vezető kívül áll a csoporton, dicséreteit és bírálatait saját kompetenciájának hangsúlyozásával adja, beosztottjaihoz fűződő viszonyát tekintélye feltétlen tiszteletének elvárása határozza meg. A demokratikus vezető ezzel szemben nem önmaga hoz döntéseket, hanem arra a szervezet csoportjait bátorítja. A célokat a szervezet tagjai közös munka eredményeként tűzik ki, ezek mindenki számára ismertek, átláthatók. A célok megvalósításának érdekében a vezető több megoldási javaslatot is előterjeszt, amelyek közül a munkatársak választanak.

A demokratikus vezető nem törekszik arra, hogy tekintélyét saját személyének, kompetenciájának hangsúlyozásával biztosítsa. Önmagát a közösség részeként határozza meg. A ráhagyásos vezetői stílus mellett a vezető szerepe, irányító beavatkozása minimális. A vitákban nem vesz részt, a szervezet tagjai szabadon tehetnek bármit. A vezető nem vagy alig értékeli munkatársai teljesítményét (Csepeli, 2001. 219. o.).

Mindez sok szempontból a tanórai munkára is vonatkoztatható. A tanárnak mint vezetőnek azzal is számolnia kell, hogy az általa irányított folyamatok elvárt kimenete és a folyamatban részt vevő tanulók személye – legalábbis részben – sajátos módon egybeesik: a tanítási órától várt eredmény ritkán választható le magukról a résztvevőkről, a tanulókról, ami különösen nagy felelősséget ró a pedagógusra. Az iskolák a legtöbb esetben a mai napig már elrendezésükben is őrzik a tekintélyelvű szemléletet. A katonai szerveződésre emlékeztető tagolódás és gesztusok (osztályok, hetesek, vigyázzállás, sorakozó, jelentés stb.), valamint az osztályteremnek a megemelt katedra felé való beállítása mind a klasszikus vezetésemeléttel rokon szemlélet lenyomatát, emlékét viseli magán: a tanulók egy olyan folyamat részesei, amelyeknek kidolgozásában, céljainak kitűzésében nem vettek részt, sőt, a célok, az adott tanóra lépésein túl sokszor homályban maradnak. Az autoriter tanári vezetés bőséges pedagógiai kritikájának teljesebb áttekintésére ezen a helyen aligha nyílik lehetőség. Montessori például ezt a vezetési stílust a gyermeket elnyomó és fejlődését megakadályozó hatalomként definiálja (M. Nádasi, 2004.). Egy átfogóbb elemzés nagy valószínűséggel meggyőzően mutatná ki, hogy Ivan Illich a társadalom iskolátlanításának szükségességéről szóló híres könyve, amely az iskolát éppen szervezeti mivoltában kritizálja, a tanulást pedig oly módon állítja elének, amely természeténél fogva ellentétes a szervezeti keretekkel, reflektálatlanul bár, de következetesen egy autoriter módon irányított iskoláról, autoriter stílusban dolgozó pedagógusok óráiról beszél. Ebben az összefüggésben érvényesek az „iskolátlanítást” indokló mondatai: „A diákokat így arra nevelik, hogy összetévessze a tanítást a tanulással, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével” (Illich, 2003. 312. o.).

A legújabb kutatási eredmények a tanári szerep változásának, újragondolásának igényét mutatják ki, és egy, a fenti felosztásba illesztve a demokratikus vezetőnek megfelelő szerepet írnak le. Komenczi Bertalan például így foglalja össze a modern környezetben hatékonyan tevékenykedő tanár szerepére vonatkozó korszerű szakirodalmi eredményeket: „A tanár hagyományos információközvetítő és tanulásirányító szerepe mérséklődik, a tanácsadó-segítő, illetve a tanulási környezet hatásrendszerét megtervező tevékenységformák

válnak meghatározóvá” (2013. 14–15. o.). A demokratikus vezető szerepébe helyezkedő tanár ennek megfelelően bevonja a tanulókat a folyamatok tervezésébe, a célok kitűzésébe, önmagát mint résztvevőt határozza meg, választási lehetőségeket kínál tanítványai számára, ezzel is segítve a tanulók azonosulását a feladattal, illetve a magasabb fokú felelősségvállalást.

## **Az egyén és a folyamatok**

A vezető szerepének és a megváltozott tanári szerepelvárásoknak a kérdéskörével szorosan összefügg a szervezetben tevékenykedő egyéneknek és a tervezett folyamatoknak a problémája. Mi a helyük, milyen funkciót töltenek be a szervezeti modellben az egyes alkalmazottak, hogyan gondolkodunk a tanórai munka során az egyes tanulókról, milyen szerepet szánunk nekik a célok felé vezető folyamatokban?

A jól működő szervezetben az egyének úgy alkotnak kisebb csoportokat, hogy közben figyelembe veszik az egyes tagok céljait és egyéni motivációit. A legalapvetőbb személyes motiváció a biztonság, a státus, az önbecsülés, a valahová tartozás tudata, az elfogadottság, támogatottság érzése, a hiedelmek, meggyőződések megerősítése, a hatalom és a személyes célok megvalósításának lehetősége (Bakacsi, 2010.). Amennyiben a szervezet törekszik e motivációk kielégítésére, a munkavállalók igyekeznek tevékenyen kivenni részüket a közös célok kialakításából, a folyamatokért önmaguk is felelősséget vállalnak (Bakacsi, 2010.).

Nem véletlen, hogy alapvető munkájában Bábosik István gyakorlatilag ugyanezen motivátorokat sorolja fel a biogén, pszichogén és szociogén szükségletek csoportjaiba sorolva (Bábosik, 2004.). A fentebb említett, elavult szemléletet képviselő rendszerben a tanulócsoporthoz egyes konkrét tagjai leginkább passzív szerepet játszanak a tanórán. Mind a tervezés, mind a célkitűzés nélkülük történik meg, és sokszor a tanítás-tanulás folyamatában is passzív szerepbe kényszerülnek. Ezzel van összefüggésben, hogy a tanulók nagy része nem vállal felelősséget saját fejlődéséért, eredményeiért és kudarcaiért, azokat a külső körülményeknek tulajdonítja. Egy olyan iskolai légkör alakulhat ki, amelyben a tanuló és a tanár szembenálló felekként látják egymást. A tanításnak és fejlesztésnek ebben a helyzetben mintegy a tanulók szándéka ellenében kellene megvalósulnia. Sokszor ezzel magyarázható a gyakran tapasztalható motivátlanság, érdektelenség, valamint az unalom és a tétlenség, amely sok konfliktushelyzetnek is a forrása (Bábosik, 2004). Nem csoda, hogy Ivan Illich fentebb idézett, első olvasásra radikálisnak ható megállapításához hasonlóan a szakirodalomban egyre határozottabban tematizálódik az a kérdés, hogy a tanulás mennyiben tekinthető a tanítás eredményé-

nek. A „hagyományos” felfogással szemben, amelynek didaktikája a tanítás és a tanulás oksági viszonyának implicit elfogadására épül, ma sokkal inkább éppen azt tekinthetjük az iskolai munka egyik fő minőségi kritériumának, ha abban több a tanulás, mint a tanítás (Helmke, 2014). Megoldásként a tanárt egyedüli információforrásként azonosító frontális munka mellett vagy helyett a tanulók aktív részvételére épülő, kooperatív szervezési módok kínálóznak. A szervezetfejlesztés terminológiájával párhuzamba állítva ez az, ami leginkább megfelel a tanuló szervezet kritériumainak. Ennek ugyanis legfőbb jellemzője a tagok tudásmegosztása, az, hogy a közös célok eléréséhez mindenki hozzájárul saját tudásával, miközben mindenki folyamatosan tanul és fejlődik (Kraiciné Szokoly, 2009.). A problémakört elemezve Jerome Bruner a következőképpen fogalmaz:

„Az egyik kézenfekvő válasz az lenne, hogy ez egy olyan hely, ahol a tanulók többek közt segítenek egymásnak tanulni, ki-ki a képességeinek megfelelően. Ez természetesen nem kell hogy kizárja olyasvalakinek a jelenlétét, aki a tanár szerepét tölti be. Egyszerűen arról van szó, hogy a tanár nem monopóliumként gyakorolja ezt a szerepet, hanem a tanulók is »bakot tartanak egymásnak«. Ennek antitézise [... a] »transzmissziós« modell, melyet gyakran még tovább túloznak azzal, hogy »a tantárgyra vonatkozó dolgok« átadását hangsúlyozzák. A legtöbbször azonban, amikor az ismeretek tökéletes elsajátításáról beszélünk, azt is szeretnénk, hogy a tanulók jó ítézőképességre tegyenek szert, legyenek képesek önmagukra támaszkodni és hogy tudjanak jól dolgozni egymással. Mégpedig ilyen kompetenciák nem tudnak kibontakozni az egyirányú »transzmissziós« rendszerben” (2004. 32–33. o.).

Ugyanezt az igényt az egyén szempontjából fogalmazza meg Komenczi Bertalan már idézett könyve összefoglalva a vonatkozó oktatáseméleti eredményeket. Korunk ideális tanulója ebben az esetben gyakorlatilag ugyanazokkal a tulajdonságokkal rendelkezik, amelyeket a szervezeti kultúra meghatározásánál fentebb felsoroltunk. A részletben foglaltak jelentőségét tekintve e sorokat is szó szerint idézzük:

„Az elektronikus tanulási környezet ideális tanulója egyre növekvő autonómiával munkálkodik saját, személyes tudásrendszerének kialakításán, továbbfejlesztésén, és a felelősség egyre nagyobb részét veszi át saját tanulásának eredményességéért. Ehhez képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését, ami magában foglalja az egyes témák feldolgozásának »útvonalválasztását« és a tanulás ütemezését is. A digitális tanulási környezet folyamatosan gazdagodó eszköztára azt szol-

gálja, hogy a tanuló érdeklődésének, kognitív stílusának és tanulási preferenciáinak megfelelően a lehető legmesszebb jusson el ismeretei bővítésében, képességei kifejlésztésében” (Komenczi, 2013. 145. o.).

## **Ellenőrzés, értékelés és visszajelzés**

Az előzőekben végiggondolt problémaköröktől aligha függetleníthető az ellenőrzés, az értékelés és a visszajelzés módjának kérdése. Mint láttuk, az autoriter vezetés irányításával működő szervezet kulcsfogalmai között szerepel a szoros ellenőrzés, számonkérés, ami egyfelől állandó feszültséget, konfliktusforrást jelent, másfelől egy olyan légkör kialakulásához vezet, amelyet alapvetően a kölcsönös bizalmatlanság, a célok körüli ellenérdekeltség, a folyamatokban való mechanikus, érdektelen részvétel jellemez, akár a – French és Raven fogalomhasználatát átvéve – jutalmazó jellegű (pénzjutalmat, rangot, bennfenteséget vagy státuszt osztogató) vagy kényszerítő jellegű (előnyök megvonását kilátásba helyező, előnytelen változásokkal fenyegető) hatalomgyakorlással állunk szemben (Bakacsi, 2010). A tagok igényeit is figyelembe vevő, a célokat és folyamatokat közös munka eredményeként tervező szervezet a kölcsönös bizalom kialakításában, az egyéni és a szervezeti célok összehangolásában látja a minőség biztosításának legfőbb zálogát. Ebben az esetben az ellenőrzés funkcióját a folyamatos kommunikáció és az építő, fejlesztő visszajelzés tölti be.

A szervezeti működéssel kapcsolatban megfogalmazott észrevételek ebben az esetben is hatékonyan állíthatók párhuzamba a tanulókkal végzett tanári munkával mind a teljesítmény, mind pedig a viselkedési elvárások területén. Míg a tanárközpontú (vagy a fent használt terminológia szerint tanításközpontú) óraszervezés a felelősséget egy személyben a tanár kezében tartja, és ezzel szükségessé teszi a többi szereplő szoros ellenőrzését, addig a tanulók tudásmegosztására építő tanulóközpontú (tanulásközpontú) szervezés az építő egymásrautaltság révén már strukturálisan magában foglalja az ellenőrzést, amelyhez azonban ezúttal nem társul a bizalmatlanság légköre (Arató és Varga, 2012). A nevelélmélet kimutatta, hogy a személyiség fejlődése szempontjából az ellenőrzés területén is a közvetett, a csoporttagok közötti interakciókat céltudatosan megszervező és felhasználó nevelői eljárások bizonyulnak a legeredményesebbnek. A kölcsönös követelményállítással, segítségadással, értékeléssel társuló közös ellenőrzés szokásalakító hatással bír (Bábosik, 2004). A kutatások világossá teszik, hogy a tekintélyelvű, bizalmatlan, szoros ellenőrzéssel élő rendszerben adott visszajelzések, jutalmak és büntetések nagyon könnyen éppen a pedagógus szándékával ellentétes irányú változást idéznek elő a tanuló személyiségében (Vajda és Kósa, 2005).

## Összegzés: a tanítási óra szervezeti kultúrája

Beszélhetünk-e a tanítási órán végzett munka esetében „szervezeti kultúráról”? Kiterjeszhető-e a tanuló szervezet fogalma a munkatársak munkája mellett a tanulókkal végzett közös munkára is? A fent kiválasztott problémakörökkel kapcsolatos szakirodalmi reflexiók párhuzamba állítása, amelyre e dolgozat keretében kísérletet tettünk, meggyőzhet arról, hogy a kérdésekre igennel válaszolhatunk. Gondolatmenetünket Geert Hofstede a fogalmak tisztázásakor már felsorolt kritériumai tanórai megjelenésének vázlatos számbavételével foglaljuk össze.

A tanulók *feladattal való azonosulása* az eredményes munka kétségekívül egyik legalapvetőbb feltétele. A kényszerből vagy pusztán külső elvárásoknak megfelelni kívánó tevékenység hatékonysága meglehetősen alacsony. A jól szervezett tanóra oly módon elégíti ki az egyén szükségleteit, hogy az egyénre irányuló hatásokat a csoporttagok közötti interakciókon keresztül szervezi meg, így eléri, hogy *a csoport céljai és az egyén céljai* egybeessenek. A *humán orientációnak* a tanórán definíció szerint nagymértékben meg kell valósulnia, hiszen – mint korábban utáltunk rá – ott a „szervezeti” célok és a „humán erőforrás” lényegében egybeesik. Ehhez hasonlóan egyfajta *belső függetlenség* is természetes velejárója a tanulókkal végzett munkának, sőt az egyéni, előremutató kezdeményezések meglétét már pozitív visszajelzésként is értelmezhetjük. Az erős, közvetlen *kontroll* a tudásmegosztásra és a konstruktív egymásrautaltságra épülő órán okafogyottá válik, ehelyett a bátorító támogatás (gyenge kontroll) jut kiemelkedő szerephez. Amikor a tanár kiengedi a kezéből az egyszemélyes irányítást és a folyamat szoros ellenőrzését, és magára nem mint a tudás egyetlen forrására, hanem mint a tanulási szituáció szervezőjére tekint, arról a biztonságérzésről, kockázatmentességről is lemond, amely e gyakorlat velejárója volt. Mind a tanárnak, mind a tanulóknak vállalnia kell egyfajta *kockázatot* a kockázatmentes szervezési formákkal szemben elérhető kiemelkedő eredménytöbblet érdekében. Geert Hofstede 7. kritériuma, a *teljesítményorientáció* szintén releváns szempont az osztályteremben is: nem mindegy, hogy a tanuló milyen tulajdonságát, eredményét ismeri el, jutalmazza a tanár és a közösség. Az autoriter óravezetés keretei között nincs helye a tanulói kritikának. A tanár-diák és a diák-diák konfliktus könnyen fegyelmetlenségként azonosítódik, és semmiképp nem fér bele a normál működés kereteibe. A kooperatív tanulói munkát középpontba helyező órán az egyet nem értés, a kritika és akár a *konfliktusvállalás* is szerves és fejlesztő részévé válhat a folyamatnak. Aligha találhatnánk más szervezetet, ahol *a cél felé vezető folyamatok*, technikák állandó újragondolása, újratervezése olyan nagy jelentőséggel bírna, mint a tanítási óra. Kényes kérdés *a rendszer nyitottságára vagy zártságára* vonatkozó kri-



térium, amely régóta foglalkoztatja a pedagógiai gondolkodókat. Már Dewey is rámutat arra, hogy az iskolai „tananyag egy korábbi, ma már nem létező társadalmi környezetet tükröz” (1975. 44. o.), és mindmáig gyakran felmerülő kérdés e tartalmi relevancia. Végül a tanórai munka során hangsúlyosak a *rövid távú*, akár 45 percre tervezett célok, ugyanakkor nem téveszthetők szem elől a *hosszú távú*, akár élethosszig tartó folyamatok sem.

## Irodalom

- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Arató F. és Varga A. (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Mozaik, Budapest.
- Bábosik I. (2004): *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*, Osiris, Budapest.
- Bakacsi Gy. (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula, Budapest.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*, Gondolat, Budapest.
- Csepeli Gy. (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris, Budapest.
- Dewey, J. (1975): *A nevelés jellege és folyamata*, ford. Molnár Magda. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Klett-Kallmeyer.
- Illich, I. (2003): *A társadalom iskolátlansága*. In: Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest.
- Komenczi B. (2013): *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kraiciné Szokoly M. (2009): *Az élethosszig tartó tanulás kihívásai. Középpontban a tanuló szervezet*. Iskolakultúra. 12.
- M. Nádasi M. (2004): *A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere*. In: Bábosik István: *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*, Osiris, Budapest.
- Vajda J. és Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.

**Urbán Péter (PhD)**

**Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola (hallgató)**  
**urban.peter@budapest.piarista.hu**