

Horváth László

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A tanulószervezet kontextus-adaptált modellje a magyar köznevelésben a pedagógusok munkahelyi elégedettségének függvényében

A tanulmány keretében összegezzük a tanulószervezetre vonatkozó elméleti és empirikus kutatások eredményét egy operatív definíció megalkotásával, bemutatjuk egy nemzetközi mérőeszköz validálását a magyar köznevelés mintáján, illetve a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalói elégedettség összefüggéseit.

Bevezetés

A tanulószervezet (*learning organization*) fogalmának elterjedése Peter Senge nevéhez fűződik. A könyv (*The Fifth Discipline*) első kiadása 1990-ben jelent meg (második kiadása 2006-ban), így 2020-ban 30 éves évfordulóját ünnepelte. Magyarországon a HVG Rt. adta ki a könyvet (*Az 5. alapelv*) Etédi Péter és Szilágyi Katalin fordításában. Bár a tanulószervezet fogalma nem Senge könyvében jelent meg először (ld. pl. Easterby–Smith, 1990; Hayes, Wheelwright és Clark, 1988), a fogalom átfogó bemutatása és elterjedése kétséget kizárólag ahhoz köthető: a Harvard Business Review 1997-ben az elmúlt 75 év legnagyobb hatású menedzsmentkönyvének nevezte (Smith, 2013). Később megjelent egy, az iskolák világára fókuszáló, gyakorlati szakkönyv is (Senge és mtsai, 2012).

Senge (2006. 3.) értelmezésében egy tanulószervezetben az „emberek folyamatosan fejlesztik azon kapacitásukat, hogy megvalósítsák azokat az eredményeket, amelyekre valóban vágnak; támogatják az új és expanzív gondolkodási mintákat; szabad utat biztosítanak a kollektív törekvéseknek és folyamatosan tanulják, hogyan tanuljanak együtt” [saját fordítás]. A definíció mellett Senge (2006) meghatározza azt az öt alapelvet, amely szerint a tanulószervezetek működnek: rendszergondolkodás (*systems thinking*), személyes irányítás (*personal mastery*), gondolati minták (*mental models*), közös jövőkép kialakítása (*building shared vision*), csoportos tanulás (*team learning*). Ezek a leírások a tanulószervezet egy kevésbé operacionalizált megközelítését adják. Figyelembe véve, hogy a koncepció hamar népszerűvé vált a menedzsment-tanácsadók körében, jogosnak tűnik az a kritika, amit Adžić (2018) fogalmaz meg, amikor menedzsmenthóbortnak (*management fad*) nevezi a tanulószervezetet. A menedzsmenthóbort olyan koncepció, amit gyors terjedés, majd gyors hanyatlás jellemez. Ezzel szemben a menedzsmentdivat (*management fashion*) olyan koncepciókat jelöl, amelyek egy ideig elfogadottak, szélesebb körben elterjednek, és csak utána indulnak hanyatlásnak (Ponzi és Koenig, 2002).

Ponzi és Koenig (2002) a megjelenő publikációkat 5-5 éves periódusban vizsgálják, hirtelen növekvő és csökkenő tendenciákat keresve, hogy bizonyítsák egy adott koncepció menedzsmentdivat jellegét. Ha így vizsgáljuk a tanulószervezet szakirodalmát a Web of Science adatbázisa és elemzése alapján¹, akkor megállapítható, hogy 1990 óta folyamatosan növekedik a témában megjelenő publikációk száma (2015-től évente kb. 100 db jelenik meg, 2020-ig bezárólag pedig már 1267 tudományos munka foglalkozik a témával). A vizsgált publikációk idézettsége is meredek növekedést mutat 1990-től kezdve (2020-ban 2349 alkalommal idézték a szóban forgó munkákat, 2020-ra pedig 18510 munka 21855 alkalommal idézte a már megjelent tanulószervezettel foglalkozó anyagokat, nem számítva az önidézéseket). Az alapvető bibliometriai elemzés alapján megkérdőjeleződni látszik a tanulószervezet menedzsmenthóbot és -divat jellege is, hiszen egyre növekvő akadémiai érdeklődés látszik a terület iránt. Ezt bizonyítja az is, hogy az Emerald Kiadó gondozásában 1994 óta működik egy tudományos, lektorált folyóirat, a *The Learning Organization*², amelyet a Scimago rendszere³ Q2-es folyóiratként tart számon a szervezet- és neveléstudományok területén. A bibliometriai elemzés is kiemeli ezen tudományterületek fontosságát, hiszen a vizsgált 1267 tanulmány 51,5%-a az üzleti tudományok, 12,6%-a a neveléstudományok területéről származik, de megjelennek a mérnöki tudományok, az informatika, az egészségtudományok és a pszichológia területe is.

A tanulószervezet fogalmának mélyebb megértésében, a tudományos igényességű vizsgálatok megerősítésében fontos szerepet játszik Anders Örténblad (a *The Learning Organization* folyóirat főszerkesztője): tudományszervezési munkájának köszönhetően 2013-ban megjelent egy kutatási kézikönyv a tanulószervezet koncepcióját vizsgáló kutatók számára (Örténblad, 2013), illetve összeállított egy, az elmúlt időszakot teljeskörűen áttekintő, a terület legmeghatározóbb képviselőit felvonultató oxfordi kézikönyvet is (Örténblad, 2019).

A tanulószervezet 30 éves múltjára tekintettel időszerű megvizsgálunk, hogy a neveléstudomány kiemelt érdeklődése a koncepció iránt hogyan jelent meg a magyar kutatásokban. A tanulószervezet fogalmának tudományos fejlődése biztató érveket szolgál a fogalom menedzsmentdivat jellege ellen, de nem kerülhetjük meg ezeket a kritikákat. Garvin (2000), aki maga is végzett kutatásokat a tanulószervezet területén, három kritériumot fogalmaz meg, ami segítheti a koncepció elméleti keretrendszerének megszilárdítását:

- világos, operacionalizálható definíció (1)
- megbízható és érvényes mérőeszközök (2)
- gyakorlat számára lefordítható javaslatok (3)

Jelen tanulmány célja, hogy elemezze a magyar köznevelés kontextusában a tanulószervezet fogalmát, annak mérhetőségét és hasznosíthatóságát. Az elméleti háttér feltárása során áttekintjük az általános, illetve az oktatás világára irányuló tanulószervezeti kutatásokat nemzetközi és hazai szintéren, majd ezek tapasztalatai alapján egy olyan keretrendszert, operacionalizálható definíciót adunk, amely megalapozhatja a témában végzett további kutatásokat (1). Ezen elméleti megfontolásra építve a tanulmányunk keretében bemutatjuk egy lehetséges mérőeszköz érvényességét és megbízhatóságát (2), amely a gyakorlat számára is hasznosítható visszajelzéseket adhat (3).

Elméleti háttér

A tanulószervezet operatív definíciója

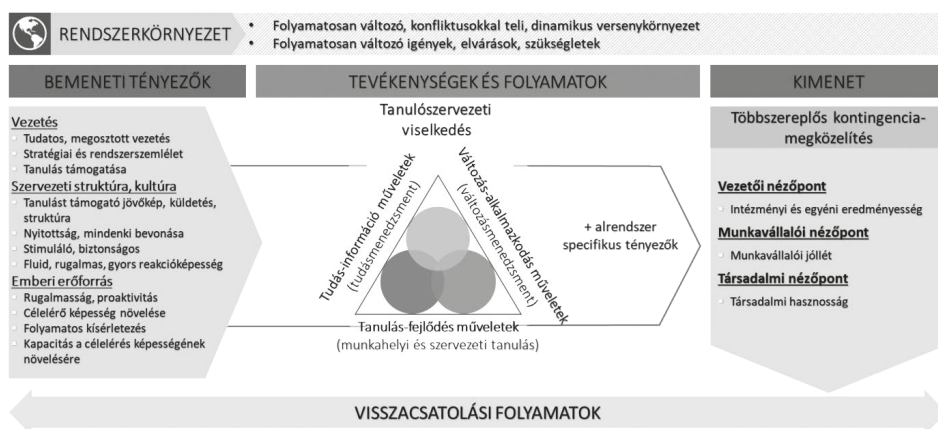
A fogalom első megjelenése óta számos definíció keletkezett, amelyek a tanulószervezet különböző aspektusait ragadták meg. Egy, a felsőoktatásra vonatkozó elemzés keretében Örtenblad és Koris (2014) öt meghatározó kutatót és egyben tanulószervezeti megközelítést emelnek ki, amely mentén elemzik a felsőoktatásra vonatkozó tanulószervezeti kutatásokat: ezek Senge (2006), Marsick és Watkins (2003), Argyris és Schön (1978), Pedler, Burgoyne és Boydell (1997), illetve Garvin (2000). Örtenblad (2013, 2019) vitatja, hogy megfogalmazható lenne egy minden szervezeti kontextusra egyaránt érvényes tanulószervezeti modell, és szorgalmazza a kontextus-adaptált modellek használatát.

Az oktatás világára vonatkozóan Kools és Stoll (2016) tekintik át az utóbbi évek tanulószervezeti kutatásait. A közoktatásra adaptált integratív modelljükben úgy definiálják a tanulószervezetként működő iskolát, mint amelyik képes változni és rutinszerűen alkalmazkodni az új környezethez, körülményekhez azáltal, hogy a tagjai egyénileg és közösen folyamatosan tanulnak, hogy megvalósíthassák a víziójukat (Kools és Stoll, 2016. 5.). A modell cselekvésorientált dimenzióit Marsick és Watkins (2003) tanulószervezeti koncepciójára és az általuk kifejlesztett, hét dimenzióra építő mérőeszközre alapozták. Az eredeti dimenziók és meghatározások az alábbiak szerint értelmezhetők (Marsick és Watkins, 2003. 139. alapján Horváth, 2019. 86–87.):

- **„Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése:** A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy kerültek kialakításra, hogy a munkatársaknak lehetőségük van a mindennapi munkavégzés során munkájukkal összefüggésben tanulni, tapasztalatokat levonni, kísérletezni stb. A folyamatos tanulás és fejlődés lehetőségei biztosítottak a szervezetben.
- **Kíváncsiság és párbeszéd támogatása:** A munkatársak hatékony érvelési képességeinek fejlesztése, annak érdekében, hogy ki tudják fejezni az érdekeiket és képesek legyenek értő figyelemmel meghallgatni másokat. A szervezet kultúrája támogatja a kérdésezést, visszajelzést és kísérletezést.
- **Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása:** A szervezeti folyamatok és a munkavégzés támogatja a csoportban való együttműködést, hogy a szervezet képes legyen kiaknázni a különböző látásmódokból származó előnyöket. A szervezeti kultúra támogatja és elismeri az együttműködést.
- **Rendszerek felállítására a tanulás megragadására és megosztására:** A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy van kialakítva, hogy a szervezet képes legyen a működése során keletkezett tudás megragadására, tárolására és megosztására. A szervezet törekszik ezeknek a rendszereknek a fenntartására, folyamatos fejlesztésére. A szervezet biztosítja, hogy minden tagja egyenlő módon férjen hozzá a tudáshoz, információhoz.
- **Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására:** A szervezet bevonja a munkatársakat a közös vízió kialakításába és megvalósításába. A szervezet megosztja a munkatársak között a döntések felelősségét, hogy motiválttá tegye őket abban, hogy tanuljanak a munkájuk felelős elvégzése érdekében.
- **A szervezet összekötése a külső környezettel:** A munkatársak látják és értik, hogy milyen hatása van a munkájuknak a szervezet egészére. A munkatársak folyamatosan nyomon követik a külső környezet változását és információt gyűjtenek onnan, hogy ennek megfelelően alakítsák a munkavégzési folyamatokat. A szervezet aktívan kapcsolódik a helyi társadalomhoz, közösségekhez

- **Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása:** A szervezet vezetése példát mutat, bátorítja és támogatja a munkatársak tanulását. A vezetés stratégiai szempontból tekint a munkatársak és a szervezet tanulására.”

A tanulószervezet operatív definíciójának megalkotása érdekében egy korábbi kutatásunkban áttekintettük az általános tanulószervezeti irodalomban fellelhető különböző definíciókat, és tartalomelemzés segítségével kiemeltük és összegeztük a közös elemeket. Ezek a közös elemek jól beilleszthetők egy rendszermodellbe, amely bemeneti, folyamat-, kimeneti, visszacsatolási és környezeti elemeket tartalmaz (Anka és mtsai, 2015). Az összegzést tovább finomítva, illetve az azóta megjelent és feltárt megfontolásokkal (pl. kontextus-adaptált modell, többszereplős kontingencia-megközelítés az eredményesség tekintetében [Örtenblad, 2019]), illetve – elsősorban – pedagógiai elméleti keretekkel (pl. szervezetpedagógia [Geißler, 2009]). A frissített összegző modell egyes elemeit az 1. ábra mutatja.



1. ábra. A tanulószervezet általános operatív definíciójának frissített modellje

Az összegzésünk alapján megalkottunk egy definíciót, ami a tanulószervezet általános, operatív definíciójának tekinthető. Ennek értelmében a tanulószervezet egy komplex adaptív rendszer, amelynek vezetése, szervezeti struktúrája, kultúrája és emberi erőforrásai lehetővé teszik az adaptív viselkedésváltozást a tanulószervezeti viselkedés (tudásmenedzsment, munkahelyi és szervezeti tanulás, változásmenedzsment) folyamatainak működtetésével. A definícióban megjelenő tanulószervezeti viselkedés lehetővé teszi egyrészt a munkahely tanulási környezetként való fejlesztését (tanulás-fejlesztés műveletek), másrészt a folyamatosan gyűjtött külső-belső adatokra építve (tudás-információ műveletek) a hatékony változásmenedzsment folyamatok (változás-alkalmazkodás műveletek) megvalósítását annak érdekében, hogy a szervezet képes legyen alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez, és elérni a különböző érintettek számára is fontos céljait. A tanulószervezeti viselkedés (mezo-szint) nem értelmezhető annak társadalmi-intézményi kontextusa (makro-szint) és az egyéni tanulási folyamatok (mikro-szint) nélkül.

Korábbi munkánkban már bemutattuk a tanulószervezet koncepcióját a komplex adaptív rendszerek nézőpontjából (Horváth és mtsai, 2015). Jelen tanulmányban ennek a koncepciónak csupán érintőleges magyarázata fér bele a terjedelmi korlátokba. Keshavarz és munkatársai (2010) szerint az oktatási intézmények társadalmi komplex adaptív rendszereknek tekinthetők, mert azonosíthatók bennük beágyazott rendszerek és önszerveződő hálózatok (pl. osztályközösségek, munkaközösségek, tanuló szakmai közösségek), jellemző rájuk

a folyamatos változás és alkalmazkodás (gondoljunk például Magyarországon a jogszabályi környezet változására vagy egy nemzeti alaptanterv bevezetésére), a megosztott irányítás (pl. tagintézményi viszonyrendszerek, munkaközösségek), kialakuló változások és bejósolhatatlan folyamatok (pl. a diákok sokszínűsége a tanulási-tanítási folyamatban). A komplexitás egy másik fontos dimenziója az időbeli fejlődés, amelyre vonatkozóan szintén található empirikus bizonyíték a tanulószervezeti viselkedés fejlődése kapcsán (Kersánszki és mtsai, 2021). Jól illusztrálja az iskolai szervezetek társadalmi, nyílt rendszerként való értelmezését (Brandt, 2003) Nixon és munkatársai tanulószervezet-definíciója, amely alapján a tanulószervezetként működő iskolák tágan értelmezik a szervezeti tagság kérdését, és közös teret biztosítanak az érdekeltek számára, hogy megbeszéljék az oktatás, tanulás legfontosabb céljait és lehetőségeit (Nixon és mtsai, 1996).

A komplex adaptív rendszerek megközelítése mellett a definíció pedagógiai alapokon is nyugszik, hiszen erről a tudományterületről veszi át a tanulás értelmezését. A „tanulást egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós vagy adaptív változásnak” (Nahalka, 2003. 104.) tekintjük, így értelemszerűen a tanulószervezeti működés kimenetének is az adaptív (szervezeti) viselkedésváltozást tekintjük. A tanulószervezeti definíciónk a tanulás átfogó értelmezését helyezi a középpontba, ez tükröződik a tanulószervezeti viselkedés műveleteiben is, amelyeket röviden a következő bekezdésekben fejtünk ki.

A tanulószervezeti viselkedés fogalmának kibontása

A tanulószervezeti viselkedést azokkal az egyéni és szervezeti szintű folyamatokkal, műveletekkel írjuk le és határoztuk meg, amelyek a szakirodalom alapján a tanulószervezet alapvető tevékenységeit írják le: tanulás-fejlődés műveletek, tudás-információ műveletek és változás-alkalmazkodás műveletek.

Az első terület a tanulás-fejlődés műveleteket írja le, amelyhez elsősorban a munkahelyi tanulás és a szervezeti tanulás fogalmait kapcsolódni. Ahogyan arra Rapos és munkatársai (2020. 29.) is rámutatnak, a pedagógusok (mint komplex, személyes rendszerek) „szakmai tanulása a személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg”. A pedagógusok tanulását annak kontextusába ágyazva, a szakmai identitás értelmezési keretében érthetjük meg. A tanulás-fejlődés műveletek alapján a tanulószervezetekre általában jellemző az akciótanulás folyamata (Garratt, 1995), amelynek keretében azonosítják a tanulási igényeket, elemzik a tanulási folyamatokat és az ezeket támogató szervezeti jellemzőket, mindezeket összekapcsolva az innovációs és fejlesztési célokkal (Armstrong és Foley, 2003; Gephart és mtsai, 1996; Goh és Richards, 1997). A tanulás minden munkatársnak jelenlévő tulajdona, nem kizárólag a felsővezetésé, így a szervezet mindenkinek egyenlő esélyt biztosít a fejlődésre és a tanulásra (Akhtar és Khan, 2011; Stegall, 2003). Egy tanulószervezetben az egyének hajlandóak egyénileg és kollektíven is tanulni, megosztani a tudásukat és bevonnak másokat is ebbe a folyamatba, ezáltal a szervezetre jellemző az elköteleződés a folyamatos (ön)fejlesztés iránt, a folyamatos kapacitásfejlesztés a tanulásra, aminek köszönhetően a szervezet egyre intelligensebbé válik (Ali, 2012; Dowd, 1999; Gómez, 2004; Hitt, 1995; Marquardt, 1996; Nevis és mtsai, 1995; Ng, 2004; Rowden, 2001; Senge, 2006; Watkins és Marsick, 1993). Az egyének arra is törekednek, hogy folyamatosan tanulják azt, hogy hogyan tudnak együtt tanulni, erre folyamatosan fejlesztik kapacitásukat, hiszen az együttműködő tanulás fontos eleme a tanulószervezetnek (Argyris, 1993; Cheng, 2009; Drew és Smith, 1995; Senge, 2006). A szervezet pedig tudatosan szervezi ezeket a tanulási folyamatokat, facilitálja az egyének tanulását (Armstrong és Foley, 2003; Dodgson, 1993; Kim, 1992; Pedler és mtsai, 1997; Pinxten

és mtsai, 2011). Ez a támogatás és koordinálás a szervezet kultúrájába ágyazottan, a szervezet struktúrájában jelenik meg, visszaköszön az értékekben, jövőképben, stratégiában. A tanulószervezetben a munkatevékenységeket úgy szervezik meg, hogy azok tanulási lehetőséget jelentsenek a munkatársak számára (Armstrong és Foley, 2003; Bennett és O'Brien, 1994; Evans, 1998; Redding, 1997). Tehát a tanulószervezet támogatja az egyének tanulását, fel is hatalmazza a munkavégzés közbeni tanulásra az embereket, és a szervezet maga is tanul ezekből a folyamatokból (Evans, 1998; Garratt, 1995; Jashapara, 1993; Marquardt, 1996; Overmeer, 1997; Starkey, 1996). Mindezek gyakorlati megvalósulására jó példa lehet a tanuló szakmai közösség (*professional learning community*) fogalma, amely hasonló jellemzők mentén írható le, mint a tanulószervezet (vö. Horváth és mtsai, 2015), de a két fogalom összevetése szétfeszítené jelen tanulmány kereteit.

A tanulószervezeti viselkedést leíró tényezők második csoportja a tudás-információ műveletek, amely elsősorban a tudásmenedzsment elméleti és gyakorlati hátterén alapszik. Egy tanulószervezetként működő szervezet elkötelezett mind a külső, mind a belső tudás, információ hatékony menedzselése iránt. Ennek érdekében a tanulószervezet folyamatosan monitorozza a környezetét és gyűjti a működése szempontjából releváns információkat, amelyeket a munkatársak hajlandóak a munkavégzés során, illetve döntési szituációkban alkalmazni. Mindebben a szervezet támogatja az egyént annak érdekében, hogy az információból használható tudás keletkezzen: koordinálja az általánosítást, támogatja az adatokra épülő aktivitásokat, ösztönzi a munkavállalókat, hogy folyamatosan megújítsák a folyamatokat, saját tudásukat, és kipróbáljanak új módszereket, valamint, hogy reflektáljanak a megszerzett tudásra, saját tanulásukra (Argyris, 1993; Baker és Camarata, 1998; Garvin, 1993; Jensen, 2005; Lewis, 2002; Liao és mtsai, 2010). A tanulószervezet nem csak gyűjti az információkat, hanem képes új információt, tudást létrehozni, irányítani és megosztani a szervezeten belül és azon kívül is (Garvin, 1993; James, 2003; Jensen, 2005; King, 2001; Leonard-Barton, 1992; Lewis, 2002; Marquardt, 1996; Slater és Narver, 1995; Thomas és Allen, 2006). Ami kifejezetten megkülönbözteti a tanulószervezetet a többi, tudásmenedzsment folyamatokat működtető szervezettől, az az a tulajdonsága, hogy intelligens módon képes váltani a tudásteremtés különböző kontextusai között (Nonaka, 1994), vagyis kétkezes ügyesség (*ambidexterity*) jellemzi (Duncan, 1976; Taródy, 2012) a szervezeti tanulás kiaknázás (*exploitation*) és felfedezés (*exploration*) jellegű tevékenységeinek működtetésében (March, 1991). Mindezekon felül a tanulószervezet képes kilépni a rögzült keretektől, áthidalni különböző strukturális (pl. alsó és felső tagozatos pedagógusok együttműködése; óvoda-iskola átmenet; egyetem-iskola együttműködések), földrajzi (pl. tagintézmények vagy intézményi hálózatok együttműködése) vagy diszciplináris (pl. humán és reál munkaközösség együttműködése) korlátokat (Gómez, 2004). Mindezek érdekében a tanulószervezetként működő iskola képes folyamatokat, stratégiákat, struktúrákat létrehozni, amelyeken keresztül rögzíti az egyéni és szervezeti tanulás eredményeit (Schechter, 2008; Schechter és Mowafaq, 2012, 2013). Azok az oktatási intézmények, amelyek tanulószervezetként működnek, képesek metaszinten tekinteni a saját működésükre, munkaszervezésükre, és felülvizsgálni ezeket a folyamatokat (Silins, Mulford és mtsai, 2002).

A tanulószervezeti viselkedés harmadik területe a változás-alkalmazkodás műveletek, amely alatt a hatékony változásmenedzsment folyamatok megvalósítását értjük. A tanulószervezet képes a tanulási folyamatait a viselkedésének módosítására felhasználni (Akhtar és Khan, 2011; Garvin, 1993; Jensen, 2005; Pedler és mtsai, 1997; Reynolds és Ablett, 1998; Rowden, 2001; Watkins és Marsick, 1993), ezáltal folyamatosan, tudatosan és gyorsan alakítani magát, alkalmazkodni a változó külső és belső környezethez (Akhtar és Khan, 2011; Hirschhorn és mtsai, 2001; Middlewood és mtsai, 2005; Nevis és mtsai, 1995; Pinxten és mtsai, 2011). A tanulószervezetként működő iskola proaktív alkalmazkodóképességet mutat a dinamikus változó környezettel szemben és képes a különböző

célcsoportok (pl. különböző szocio-ökonomiai háttérrel rendelkező tanulók, eltérő lakóhelyből és társadalmi, kulturális igényekből fakadó különbségek) igényeire differenciáltan reflektálni (Paletta, 2011). A tanulószervezet elfogadja a változást, menedzseli a változással szembeni ellenállást, hiszen a változási és alkalmazkodási kapacitás a szervezet kultúrájába és struktúrájába ágyazottan van jelen (Bennett és O'Brien, 1994; Thomas és Allen, 2006). A tudatosan működtetett változásmenedzsment folyamatok keretében az iskola mérhető, elérhető indikátorokban gondolkodik (Bowen és mtsai, 2006), ami a tanuló szakmai közösségek jellemzője is (Horváth és mtsai, 2015). A tanulószervezetként működő iskolában a változás nem csak egyszeri esemény, hanem folyamat (Keefe és Howard, 1997), ami a tanulószervezeti lét fenntarthatóságát is hangsúlyozza (Senge és mtsai, 2012).

Garvin (2000) javaslatai alapján részletesen körbejártuk és operatív definíciót adtunk a tanulószervezet fogalmára (1). A továbbiakban a kutatásunk keretében bemutatjuk az egyik legelterjedtebb mérőeszköz, a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti dimenziók kérdőív (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) működését a magyar köznevelésben dolgozó pedagógusok mintáján (2). A mérőeszköz segítségével pedig a gyakorlat számára is hasznosítható elemzéseket és javaslatokat fogalmazunk meg, a többszereplős kontingencia-elmélet tükrében egy kiemelt dimenzióra, a munkavállalói perspektívára (munkavállalói elégedettség) fókuszálva, figyelembe véve a tanulószervezeti fogalmunk iskolai kontextusra adaptált jellegét (3).

A kutatás módszertani háttere

Jelen kutatás az Oktatási Hivatal EFOP-3.1.7-16-2016-0001: *Esélyteremtés a köznevelésben* c. projektje keretében valósult meg. A projektben részt vevő 150 intézmény a fejlesztési beavatkozás hatásmérésének nyomonkövetésére töltötte ki az online kérdőívet 2019-ben (a bázismérés 2018-ban, a zárómérés 2020-ban zajlott, kontrollcsoporttal kiegészítve). A pályázati felhívás alapján a projektben részt vevő 150 iskola „homogenizálódó illetve leszakadó közegben működő,

A tanulószervezetként működő iskola proaktív alkalmazkodóképességet mutat a dinamikusan változó környezettel szemben és képes a különböző célcsoportok (pl. különböző szocio-ökonomiai háttérrel rendelkező tanulók, eltérő lakóhelyből és társadalmi, kulturális igényekből fakadó különbségek) igényeire differenciáltan reflektálni (Paletta, 2011). A tanulószervezet elfogadja a változást, menedzseli a változással szembeni ellenállást, hiszen a változási és alkalmazkodási kapacitás a szervezet kultúrájába és struktúrájába ágyazottan van jelen (Bennett és O'Brien, 1994; Thomas és Allen, 2006). A tudatosan működtetett változásmenedzsment folyamatok keretében az iskola mérhető, elérhető indikátorokban gondolkodik (Bowen és mtsai, 2006), ami a tanuló szakmai közösségek jellemzője is (Horváth és mtsai, 2015). A tanulószervezetként működő iskolában a változás nem csak egyszeri esemény, hanem folyamat (Keefe és Howard, 1997), ami a tanulószervezeti lét fenntarthatóságát is hangsúlyozza (Senge és mtsai, 2012).

hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket/tanulókat nagy létszámban nevelő-oktató, országos méréseken alulteljesítő⁷⁴ intézménynek számít.

A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás elsődleges célja, hogy alapos elméleti áttekintésre építve megvizsgáljuk egy tanulószervezeti mérőeszköz megbízhatóságát és érvényességét a magyar köznevelés kontextusában.

A kutatási cél megvalósítása érdekében online kérdőíves vizsgálatot végeztünk 150 általános iskola körében. A kutatás keretében az alábbi hipotézisek bizonyítására törekszünk:

- H1. A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti kérdőív megbízható és érvényes mérőeszköz egy magyar köznevelési minta esetében is.
- H2. Összefüggés mutatkozik a tanulószervezeti dimenziók fejlettsége és a pedagógusok észlelt munkahelyi elégedettsége között.

Az első hipotézis bizonyítására a jamovi szoftver segítségével megerősítő faktorelemzést végeztünk, tesztelve a modell eredeti struktúráját (21 tétel 7 elsőrendű faktoron). Az eredmények értelmezése során az alábbi modell-illeszkedés mutatókat vizsgáltuk, figyelembe véve a szakirodalomban ajánlott elfogadási küszöbértékeket a viszonylag komplex és nagy elemszámú modellünkhöz kapcsolódóan (Hair, 2014):

- összehasonlító illeszkedési mutató (*Comparative Fit Index*, CFI): $> 0,92$
- nem-normalizált illeszkedési mutató (*Tucker-Lewis Index*, TLI): $> 0,92$
- megközelítési négyzetes középérték hiba (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA): $< 0,07$
- sztenderdizált reziduális négyzetes középérték (*Standardized Root Mean Square Residual*, SRMR): $< 0,08$

A második hipotézis keretében lineáris regresszió segítségével vizsgáljuk, hogy a munkahelyi elégedettség két változójának (általános elégedettség, metafora töltet) varianciáját mely tanulószervezeti dimenziók és milyen mértékben magyarázzák. Végül összevetjük, hogy az átlag alatti és átlag feletti tanulószervezeti viselkedést mutató intézmények munkatársai milyen metaforákkal illetik saját iskolájukat.

A minta bemutatása

A kutatás keretében 150 általános iskolát kerestünk meg a kérdőívünkkel a projekt keretében. Összesen 1862 kitöltést regisztráltunk a Qualtrics felületen, amely 144 iskolából érkezett. Az intézményi szintű kitöltöttség viszonylag magasnak mondható, átlagosan a nevelőtestületek 61%-a kitöltötte a kérdőívünket, ami nagy mértékben növeli az egyes intézményekre vonatkozó adatok megbízhatóságát. Az adatbázis feldolgozása előtt alapos adattisztítást végeztünk. Töröltük azokat a válaszadókat, akik a kérdőívet kevesebb mint 5 perc alatt lezárták (a pilot tapasztalatok alapján a kérdőív alapos kitöltése legalább 10 percet vesz igénybe). Kiszűrtük azokat a válaszadókat is, akik nem töltötték ki teljesen a kérdőívet, illetve külön kiszűrtük azokat is, akiknél hiányzó értéket találtunk a tanulószervezeti skála egyes tételeinél. Gaskin (2016) statisztikai segédletét használva kiszűrtük a gyanús eseteket is (monoton csökkenő vagy növekvő, esetleg konstans értékek az egyes skálákon). A tisztított adatbázisban végül 1016 pedagógus kitöltése szerepel (átlagosan 7 pedagógus/intézmény).

Az 1. táblázat szemlélteti a mintánk megoszlását az alapvető leíró változóink mentén. A mintánkban többségében nők szerepelnek (82,3%), alacsony a 30 év alatti korosztály jelenléte (4,8%), míg az 51 év felettiiek 43,2%-ban vannak jelen a mintában. A kitöltők fele

már legalább 16 éve dolgozik az adott intézményben, így behatóan ismerhetik annak működését. A mintában körülbelül fele-fele arányban szerepelnek vezető beosztású pedagógusok (intézményvezető, intézményvezető-helyettes, munkaközösség-vezető, osztályfőnök) és nem vezető beosztású pedagógusok. Minden műveltségterület képviseltetve van a mintában, a kitöltők többsége magyar nyelv és irodalom (43,3%), illetve matematika (38,9%) műveltségterülethez kötődően végzett nevelő-oktató munkát az adatfelvétel évében.

1. táblázat. A minta bemutatása a leíró változók mentén

	Leíró változók	N	Érvényes kitöltők %
Nem	nő	821	82,30%
	férfi	176	17,70%
Kor	25 év alatt	11	1,10%
	25–30 év	37	3,70%
	31–40 év	225	22,70%
	41–50 év	291	29,30%
	51–60 év	392	39,50%
	61–65 év	37	3,70%
Mióta dolgozik az intézményben?	kevesebb mint 2 éve	89	8,92%
	3–5 éve	156	15,63%
	6–10 éve	157	15,73%
	11–15 éve	95	9,52%
	16–20 éve	107	10,72%
	21–25 éve	87	8,72%
	26–30 éve	112	11,22%
	31–35 éve	118	11,82%
	35–40 éve	69	6,91%
	több mint 40 éve	8	0,80%
Pozíció	Vezető beosztású pedagógus	446	43,90%
	Nem vezető beosztású pedagógus	529	52,10%
	Egyéb pedagógus munkakör	31	3,10%
	Segítő munkatárs	9	0,90%
Műveltségterület (többszörös választás)	Testnevelés és sport	292	29,80%
	Életvitel és gyakorlat	229	23,40%
	Informatika	96	9,80%
	Művészetek	268	27,30%
	Földünk – környezetünk	187	19,10%
	Ember és természet	204	20,80%
	Ember és társadalom	140	14,30%
	Matematika	381	38,90%
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	15	1,50%
	Idegen nyelvek	103	10,50%
Magyar nyelv és irodalom	424	43,30%	

A mérőeszköz bemutatása

A mérőeszköz több területre is kiterjedt, de most csak azokat a skálákat mutatjuk be, amelyeket jelen tanulmány során felhasználtunk. Az online kérdőívet a Qualtrics felületen készítettük el, jelen tanulmányban három blokkot érintettünk:

- általános, demográfiai kérdések (nem, kor, mióta dolgozik az intézményben, pozíció, műveltségterület)
- tanulószervezeti blokk: Marsick és Watkins (2003) tanulószervezeti dimenziók kérdőívének (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) általános, 21 tételes rövidített változata
- munkavállalói elégedettség blokk:
 - Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modelljén (*Job Diagnostic Survey*, JDS) alapuló skála az általános munkahelyi elégedettségről (3 tétel)
 - nyílt végű kérdés, amelynek keretében a kitöltőnek egy metaforával vagy szókapcsolattal kellett jellemeznie a munkahelyét

A minta bemutatása során már ismertettük azokat az általános, demográfiai kérdéseket, amelyeket használtunk a kérdőív során. A kérdőívben két validált mérőeszközt is használtunk. Ezeket a tételeket két független szakember fordította angolról magyarra, majd pedig magyarról angolra. Egyeztetjük az eredeti és a visszafordított angol verziókat, illetve a két fordító megoldásait (ahol nem volt egyetértés a két fordító között, ott a kutatásvezető döntött), és ezek alapján alakítottuk ki a kérdőív végleges magyar szövegezését. A továbbiakban röviden bemutatjuk a két mérőeszköz sajátosságait.

Ahogy már az elméleti áttekintés során is bemutattuk, a DLOQ hét dimenzióban írja le a tanulószervezeti viselkedést. Mind a hét dimenzióhoz 3-3 tétel tartozik, amelyeket a résztvevők 6-fokozatú Likert skálán értékelhettek (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző).

Az általános munkahelyi elégedettségre vonatkozó mérőeszköz a JDS egyik skálája, amely 3 tételből áll. Az állítások a kitöltő személyes, szubjektív benyomásaira irányultak a jelenlegi munkakörére vonatkozóan. A kitöltőknek az eredeti mérőeszköz sajátosságaihoz igazodva 7-fokozatú Likert skálán kellett értékelniük (1 – egyáltalán nem értek egyet; 7 – teljes mértékben egyetértek) az alábbi állításokat:

- Összességében nagyon elégedett vagyok a jelenlegi munkakörömmel (M = 5,46; SD = 1,31).
- Gyakran megfordul a fejemben, hogy felmondok (fordított tétel) (M = 5,64; SD = 1,73).
- Általában elégedett vagyok azokkal a feladattípusokkal, amelyeket a jelenlegi munkakörömben kell elvégeznem (M = 5,25; SD = 1,26)

Az általános munkahelyi elégedettséget leíró skála (N = 1016; M = 5,45; SD = 1,15) megfelelő megbízhatósággal rendelkezik (McDonald-féle ómega: 0,722). Mindkét mérőeszköz esetén lehetősége volt a kitöltőnek, hogy kihagyjon kérdéseket (NT/NV – Nem tudom, nem szeretnék válaszolni), azonban az adattisztítás során kitöröltük azokat a válaszadókat, akik valamelyik tételre ez utóbbi lehetőséget jelölték.

A résztvevők végül egy nyílt végű kérdés keretében egy metaforával vagy szókapcsolattal jellemezheték a munkahelyüket. A beérkezett válaszokat feldolgozás előtt tisztítottuk, egységesítettük, rendeztük (eltérő helyesírás, kisbetű-nagybetű, eltérő ragozás stb.), majd az elemi metaforákból egy elsőszintű, majd egy második szintű forrásfogalmat alakítottunk ki. A metaforákat ezen kívül azok töltete szerint is besoroltuk negatív (pl. bolondok háza), semleges (pl. vonuló vadludak) és pozitív (pl. befogadó nagycsalád)

kategóriákba, ahol ez lehetséges és egyértelmű volt. A besorolást két független kódoló végezte, ahol véleményeltérés volt, ott harmadik félként a kutatásvezető hozott döntést. A pedagógiai kutatásokban több esetben is alkalmaztak már metafora-vizsgálatokat, amelyek hasznosítható eredményekre vezettek. A metafora-vizsgálat a metaforikus fogalomalkotásra építve segít sokszor nehezen kimondható, megfogalmazható jelenségek körülírásában (Vámos, 2001, 2003). Ezért a metaforák töltetét az általános munkahelyi elégedettség mellett egy megerősítő változónak szántuk, amely árnyalhatja azt a képet, hogy a munkavállaló hogyan érzi magát a munkahelyén.

Eredmények

A tanulószervezeti kérdőív érvényességének és megbízhatóságának elemzése

A tanulószervezeti modell alapján egyszerű átlagszámítással összegeztük az egy dimenzióhoz tartozó állításokat, illetve megvizsgáltuk ezek megbízhatósági mutatóját (McDonald-féle ómega érték). A 2. táblázatban összegezzük a dimenziók átlagértékeit, szórását, a dimenziók közötti korrelációt, illetve a megbízhatósági mutatókat (az átlóban). A leíró adatokból megállapítható, hogy a kitöltők a tanulástámogató vezetést, illetve a külső környezettel való összekötést értékelték a legmagasabbra (> 5), de a többi dimenzió is relatíve magasabb értéket kapott a 6-fokozatú skálán (> 4,5). A legalacsonyabbra értékelt terület a kíváncsiság és a párbeszéd támogatása ($M = 4,54$), viszont ez a terület rendelkezik a legmagasabb szórással is ($SD = 1,00$).

2. táblázat. A tanulószervezeti faktorok leíró jellemzői

Faktor	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	4,94	0,887	(0,785)						
2. Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	4,54	1,000	0,687	(0,899)					
3. Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	4,72	0,899	0,651	0,552	(0,842)				
4. Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	4,63	0,895	0,625	0,558	0,694	(0,777)			
5. Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	4,85	0,961	0,673	0,558	0,726	0,706	(0,879)		
6. A szervezet összekötése a külső környezettel	5,10	0,887	0,624	0,559	0,74	0,676	0,837	(0,876)	
7. Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	5,19	0,915	0,657	0,558	0,715	0,702	0,77	0,795	(0,913)

A Pearson-féle korrelációs együtthatók (r), minden esetben szignifikánsak a $p < 0,001$ szinten. Az egyes skálához tartozó megbízhatósági mutatók (McDonald-féle ómega) a táblázat átlójában szerepelnek ($N = 1016$).

A kutatási céljainkkal (2) és hipotéziseinkkel (H1) összhangban megerősítő faktorelemzést végeztünk a 7 tanulószervezeti dimenzióba tömörülő 21 állítás felhasználásával. Az egyes faktorokhoz tartozó tételeket, illetve a faktoranalízis eredményeként előállt szten-dardizált faktortöltéseket az 1. sz. mellékletben található táblázat tartalmazza. A modell illeszkedési mutatóit a 3. táblázatban foglaltuk össze, feltüntetve a mérőeszköz korábbi validációs tanulmányainak az eredményeit is.

A megerősítő faktoranalízis eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a mért adataink jól illeszkednek az elméleti modellhez ($\chi^2/df = 4,899$; CFI = 0,96; TLI = 0,95; RMSEA = 0,062; SRMR = 0,032). Hasonlóan a táblázatban szereplő tanulmányokhoz, a magyar köznevelésben dolgozó pedagógusok mintáján is érvényes modellnek bizonyult a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett DLOQ kérdőív.

3. táblázat. A tanulószervezeti modell illeszkedési mutatói más tanulmányok eredményeivel összehasonlításban

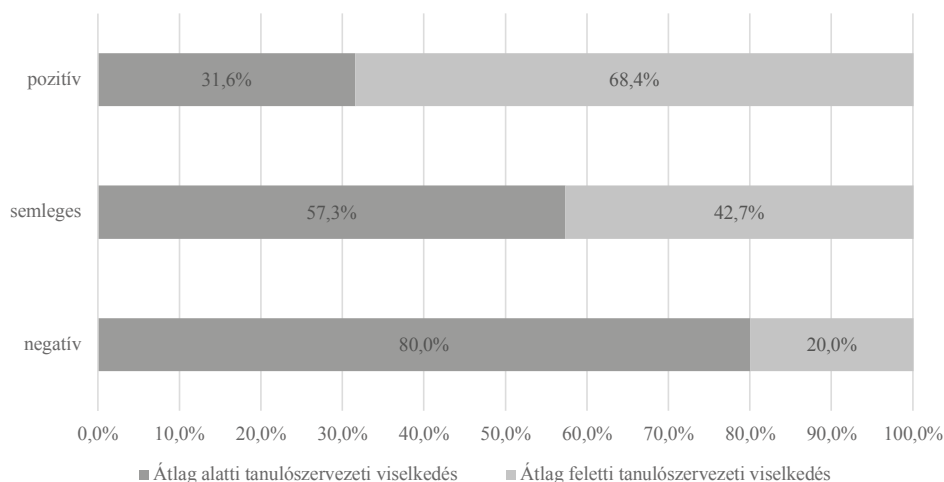
Tanulmány	Minta	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Hernandez (2000)	Kolumbia (N = 906)	9,154	0,94	0,92	0,090	0,040
Ellinger és mtsai. (2002)	USA (N = 208)	2,093	0,94	0,91	0,073	0,053
Egan és mtsai. (2004)	USA (N = 245)	2,650	0,93	0,91	0,080	0,040
Yang és mtsai. (2004)	USA (N = 836)	3,640	0,82	0,80	0,080	–
Zhang és mtsai. (2004)	Kína (N = 477)	3,788	0,88	0,85	0,077	0,056
Lien és mtsai. (2006)	Tajvan (N = 679)	4,942	0,93	0,92	0,076	0,042
Song és Chermack (2008)	Korea (N = 1126)	2,024	0,99	0,99	0,040	–
Wang és mtsai. (2007)	Kína (N = 919)	5,110	0,99	0,98	0,070	0,040
Song és mtsai. (2009)	Korea (N = 1529)	5,477	0,99	0,99	0,054	0,023
Dirani (2013)	India (N = 298)	1,950	0,95	0,94	0,065	–
Salehzadeh (2014)	Irán (N = 336)	1,560	0,96	–	0,035	–
Chai és Dirani (2018)	Libanon (N = 298)	1,639	0,95	0,94	0,050	0,045
Saját kutatás (2019)	Magyarország (N = 1016)	4,899	0,96	0,95	0,062	0,032

Figyelembe véve a korábban bemutatott megbízhatósági mutatókat, illetve a megerősítő faktoranalízis eredményét, az első hipotézisünk megerősítést nyert: a DLOQ tanulószervezeti kérdőív megbízható és érvényes mérőeszköz egy magyar köznevelési minta esetében is. Ezáltal a Garvin (2003) által felsorolt kritériumoknak is megfelelően (2) a DLOQ magyar verziója érvényes és megbízható mérőeszközként használható a köznevelésben a tanulószervezeti dimenziók feltárására.

Összefüggések a tanulószervezeti viselkedés és a munkahelyi elégedettség között

A harmadik kutatási célunkkal összefüggésben (a második hipotézishez kapcsolódva) azt vizsgáltuk, hogy milyen gyakorlati, praktikus javaslatok fogalmazhatók meg a tanulószervezeti dimenziók felmérése alapján. Ennek érdekében megvizsgáltuk (kifejezetten a munkavállalói perspektívára fókuszálva) a tanulószervezeti dimenziók és a munkavállalók elégedettsége közötti összefüggéseket.

Ahogy azt a módszertani résznél már bemutattuk, a kérdőívben a kitöltők egy metaforával jellemezheték saját iskolájukat. A szöveges válaszokat tartalmuk alapján pozitív (pl. befogadó nagycsalád), semleges (pl. vonuló vadludak) és negatív (pl. bolondok háza) kategóriákba soroltuk, ahol ez lehetséges volt. Első lépésként, feltáró jelleggel ránéztünk arra, hogy a tanulószervezeti viselkedés (a 21 tétel átlagolással összevont mutatója) alapján két részre osztott csoportok (átlag alatti és átlag feletti tanulószervezeti viselkedés) hogyan oszlanak el a metafora-kategóriák között. Az eredményeket a 2. ábra mutatja.



2. ábra. A metaforák töltet szerinti megoszlása a tanulószervezeti viselkedés átlag alatti és átlag feletti csoportjában

Az ábra alapján megállapíthatjuk, hogy azok a pedagógusok, akik valamilyen pozitív metaforával jellemezték az intézményüket, nagy arányban abból a csoportból kerültek ki, akik magasra értékelték az iskolájuk tanulószervezeti viselkedését is (68,4%). Míg azok a pedagógusok, akik inkább valamilyen negatív jelzővel illették a munkahelyüket, javarészt abból a csoportból kerültek ki, akik alacsonyabbra értékelték a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit (80%). A két csoportosító változó között az összefüggés szignifikáns a keresztábra elemzés alapján ($\chi^2[1] = 89,526$; $p < 0,001$; Cramer's V = 0,331; $p < 0,001$ [N = 821]).

A feltáró elemzések alapján továbblépve megvizsgáltuk, hogy egyes tanulószervezeti dimenziók milyen hatással lehetnek az adott metafora-kategóriába való tartozásra. Ennek érdekében egy multinomiális logisztikus regressziós modellt építettünk, amelyben a függő változó a metafora-kategóriák (referenciakategória: negatív), a prediktorok pedig a tanulószervezeti viselkedés dimenziói. Az eredményeket a 4. táblázat mutatja, ahol

szürke háttérrel emeltük ki a szignifikáns prediktorokat. A modell illeszkedési mutatói megfelelőek ($\chi^2[14] = 155,598$; $p < 0,001$), a pszeudo- R^2 -ként értelmezhető mutatók megfelelő magyarázó erőről tanúskodnak (pl. McFadden = 0,144).

4. táblázat. A semleges és pozitív metaforák csoportjába tartozást meghatározó tanulószervezeti dimenziók

Metafora töltet		B (SE)	Wald-teszt	Esély-hányados	95% CI
semleges (N = 82)	Konstans	-3,301 (0,892)	W(1) = 13,691; p < 0,001		
	Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	-0,238 (0,262)	W(1) = 0,822; p = 0,365	0,789	[0,472; 1,318]
	Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	0,060 (0,211)	W(1) = 0,080; p = 0,778	1,062	[0,702; 1,606]
	Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,299 (0,275)	W(1) = 1,186; p = 0,276	1,349	[0,787; 2,310]
	Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	0,041 (0,276)	W(1) = 0,022; p = 0,882	1,042	[0,606; 1,790]
	Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	0,522 (0,313)	W(1) = 2,783; p = 0,095	1,685	[0,913; 3,110]
	A szervezet összekötése a külső környezettel	-0,610 (0,340)	W(1) = 3,218; p = 0,073	0,543	[0,279; 1,058]
	Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,681 (0,291)	W(1) = 5,482; p = 0,019	1,976	[1,117; 3,495]
pozitív (N = 649)	Konstans	-5,079 (0,745)	W(1) = 46,520; p < 0,001		
	Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	0,122 (0,211)	W(1) = 0,335; p = 0,563	1,130	[0,747; 1,708]
	Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	0,164 (0,169)	W(1) = 0,940; p = 0,332	1,178	[0,846; 1,642]
	Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,713 (0,216)	W(1) = 10,925; p = 0,001	2,040	[1,337; 3,114]
	Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	-0,190 (0,222)	W(1) = 0,732; p = 0,392	0,827	[0,535; 1,278]
	Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	0,523 (0,246)	W(1) = 4,534; p = 0,033	1,687	[1,042; 2,729]
	A szervezet összekötése a külső környezettel	-0,658 (0,269)	W(1) = 5,976; p = 0,015	0,518	[0,305; 0,878]
	Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,865 (0,227)	W(1) = 14,527; p < 0,001	2,375	[1,522; 3,706]

Referencia kategória: negatív (N = 90)

Modell illeszkedése: $\chi^2(14) = 155,598$; $p < 0,001$

Pseudo R2: Cox és Snell = 0,173; Nagelkerke = 0,236; McFadden = 0,144
N = 821

Elsősorban a negatív-pozitív kategóriába való tartozást befolyásoló tényezőket érdemes áttekinteni. Az eredmények alapján az látható, hogy a vezetésnek, illetve az együttműködő kultúrának meghatározó szerepe van abban, hogy pozitív vagy negatív töltetű metaforát jelöltek-e meg a kitöltők. Ezen felül jelentős szerepet játszik még a munkatársak felhatalmazásának dimenziója is. A külső környezettel való összekötés azonban fordított összefüggést mutat. Minél magasabbra értékelték a kitöltők a külső környezettel való összekötöttséget, annál kevésbé volt valószínű, hogy pozitív metaforát írtak. Erre az összefüggésre külön is visszatérünk a diszkusszió keretében.

A metaforákkal való munkának hátrányai is lehetnek, hiszen ezt egyfajta proxyként tudjuk csak értelmezni a munkavállalói elégedettség szempontjából. Eppen ezért egy másik mutatóval is vizsgáltuk az általános elégedettséget, ezzel is támogatva az eredményeink megbízhatóságát és érvényességét. Ahogyan azt a módszertani részben is kifejtettük, a munkahelyi elégedettség mérésére a Hackman és Oldham (1975) nevéhez fűződő munkasajátosságok modellből emeltük ki az általános elégedettségre vonatkozó skálát. A skálához tartozó tételeket átlagolva összegeztük és függő változóként értelmeztük egy lineáris modell keretében, ahol a prediktorok ismét a tanulószervezeti dimenziók voltak. Az elemzés eredményeit az 5. táblázat mutatja, ahol szürke háttérrel emeltük ki a szignifikáns prediktorokat.

5. táblázat. Az általános elégedettséget meghatározó tanulószervezeti dimenziók

Prediktor	Függő változó: általános elégedettség ($R^2 = 0,235$) $F(7) = 45,63$; $p < 0,001$ ($N = 1016$)							
	Nem sztenderdizált együtthatók				Sztenderdizált együtthatók			
	B	SE	95% CI	t	p	β	95% CI	
Konstans	2,077	0,207	[1,671; 2,483]	10,042	< 0,001	-	-	
1. Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	0,161	0,058	[0,047; 0,276]	2,767	0,006	0,124	[0,036; 0,213]	
2. Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	-0,003	0,045	[-0,092; 0,085]	-0,072	0,942	-0,003	[-0,080; 0,074]	
3. Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,311	0,060	[0,194; 0,428]	5,206	< 0,001	0,243	[0,151; 0,334]	
4. Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	-0,054	0,057	[-0,165; 0,057]	-0,957	0,339	-0,042	[-0,128; 0,044]	
5. Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	0,146	0,068	[0,013; 0,278]	2,157	0,031	0,122	[0,011; 0,232]	
6. A szervezet összekötése a külső környezettel	-0,028	0,075	[-0,174; 0,118]	-0,378	0,706	-0,022	[-0,134; 0,091]	
7. Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,157	0,064	[0,031; 0,283]	2,435	0,015	0,125	[0,024; 0,225]	

Megjegyzés. A lineáris regresszió eredményének értelmezése előtt megvizsgáltuk, hogy az adatainkon nem érvényesül az autokorreláció (Durbin–Watson: 1,865), illetve a variancia inflációs tényező értékei is megfelelő tartományban mozognak: 2,045–4,38).

A modell magyarázóereje viszonylag magas, a tanulószervezeti dimenziók az általános elégedettség varianciájának 23,5%-át magyarázzák. A modellben szignifikáns szerepet játszik a folyamatos tanulás, az együttműködés támogatása, a munkatársak felhatalmazása és a tanulástámogató vezetés dimenziója. A munkahelyi elégedettségre legnagyobb hatással ($\beta = 0,243$) az együttműködés és csoportos tanulás bátorításának tanulószervezeti dimenziója van, a többi dimenzió alacsonyabb, viszonylag azonos mértékben játszik szerepet az összefüggésben.

A két regressziós modell eredményeinek értelmezése alapján megállapíthatjuk, hogy összefüggés mutatkozik a munkatársak elégedettsége és a tanulószervezeti dimenziók észlelése között. Elsősorban az egyéni és csoportos tanulás légrétege, illetve az ezt lehetővé tévő felhatalmazás és az emögött értelemszerűen meghízódó tanulástámogató vezetés játszik szerepet. Ezek alapján igazoltnak tekinthetjük második hipotézisünket, miszerint összefüggés mutatkozik a tanulószervezeti dimenziók és a munkahelyi elégedettség észlelése között. Ezzel pedig praktikus javaslatokat fogalmazhatunk meg a gyakorlat számára, így a harmadik kutatási célunk is megvalósulhat.

Összegzés

Tekintettel a tanulószervezet fogalmának több mint 30 éves múltjára, időszerűnek tartottuk, hogy jelen tanulmány keretében szisztematikus áttekintést adjunk a fogalomról, annak mérhetőségéről és hasznosíthatóságáról. Garvin (2000) javaslatai alapján szakirodalmi áttekintésünkre építve bemutattuk a tanulószervezet elméleti hátterét és operatív definícióját. Ennek értelmében a tanulószervezet egy komplex adaptív rendszer, amelynek vezetése, szervezeti struktúrája, kultúrája és emberi erőforrásai lehetővé teszik az adaptív viselkedésváltozást a tanulószervezeti viselkedés (tudásmenedzsment, munkahelyi és szervezeti tanulás, változásmenedzsment) folyamatainak működtetésével. A definícióban megjelenő tanulószervezeti viselkedés lehetővé teszi egyrészt a munkahely tanulási környezetként való fejlesztését (tanulás-fejlődés műveletek), másrészt a folyamatosan gyűjtött külső-belső adatokra építve (tudás-információ műveletek) a hatékony változásmenedzsment (változás-alkalmazkodás műveletek) folyamatok megvalósítását annak érdekében, hogy a szervezet képes legyen alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez, és elérni a különböző érintettek számára is fontos céljait. A tanulószervezeti viselkedés (mezo-szint) nem értelmezhető annak társadalmi-intézményi kontextusa (makro-szint) és az egyéni tanulási folyamatok (mikro-szint) nélkül. A tanulmány elméleti részében a definícióban megjelenő alapfogalmakat bontottuk ki részletesebben, ezáltal tisztázva és összekötve a tanulószervezet fogalmát olyan fogalmakkal, mint a munkahelyi tanulás, tudásmenedzsment, szervezeti tanulás és változásmenedzsment.

A tanulmány második célkitűzése alapján, az operatív definícióra építve teszteltük a nemzetközi szakirodalomban széleskörűen elterjedt mérőeszköz, a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti dimenziók kérdőív (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) megbízhatóságát és érvényességét a magyar köznevelés mintáján. Ehhez a célkitűzéshez kapcsolódott a tanulmány első hipotézise is. A DLOQ 21 tételes verziója megbízható (a McDonald-féle ómega-érték alapján) és érvényes (a megerősítő faktoranalízis eredménye alapján) mérőeszköznek tekinthető.

A harmadik célkitűzés a gyakorlat számára is hasznosítható visszajelzésekre irányult. Ennek érdekében, a második hipotézisünkkel összhangban azt teszteltük, hogy milyen összefüggés mutatható ki a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalók munkahelyi elégedettsége között. A munkahelyi elégedettséget kétféleképpen is vizsgáltuk. Közvetlenül, a munkahelyre adott metafora értéktöltetének kódolásával, illetve közvetlenül,

a Hackman és Oldham (1973) által fejlesztett munkasajátosságok kérdőív általános munkahelyi elégedettség skálájával. Mindkét dimenzióban kimutatható az összefüggés a tanulószervezeti viselkedéssel. A metaforák alapján a tanulástámogató vezetés és az együttműködő tanulás támogatásának szerepe emelhető ki. Az általános munkahelyi elégedettség kapcsán pedig szintén az együttműködés kultúrájának van kiemelkedő szerepe. Az eredményeink megerősítették a kapcsolatot a tanulószervezeti viselkedés dimenziói és a munkahelyi elégedettség között, amelynek a gyakorlat számára is fontos következményei lehetnek szervezetfejlesztési folyamatokban.

Csapó Benő (2005) is kiemeli az iskola funkcióit és céljait érintő társadalmi, gazdasági változások kapcsán a változásokhoz való gyors alkalmazkodás képességét, amelynek alapja a folyamatos reflexió és a környezettel való dinamikus kapcsolat. A változások dinamikus komplexitásának megértése és elfogadása érdekében a pedagógusoknak újfajta kompetenciákat kell kialakítaniuk (rugalmas időbeosztás, közös tervezés, konfliktusmenedzsment, változás elfogadása, folyamatos tanulás stb.), amelyeket a tanulószervezeti viselkedés formái támogatni tudnak (Fullan, 2008). Fullan (2008) az iskolákat a változáshoz való viszonyulás színtereként értelmezi, a pedagógusok ebben az értelemben pedig a változások dinamikájában járatos változáskezelési szakemberek (Kraiciné, 2009). Ebben az újfajta szerepelvásban az iskola és a pedagógus képes a tanulók szociális háttérétől függetlenül támogatni és megalapozni a diákok élethosszig tartó tanulását (Schechter, 2008). A tanulószervezeti viselkedés fejlesztésével az iskolák képesek megfelelni ezeknek a kihívásoknak, hiszen számos empirikus kutatás, különféle kimeneti tényezők függvényében bizonyította már a koncepció létjogosultságát. A tanulószervezeti dimenziók fejleszthetők például az iskolák tanulási igényekre való reakcióját (pl. kurrikulum-tőke [Sinnema és Stoll, 2020]), az iskolai közösség tanulási kultúráját (Kools és mtsai, 2020), segíthet a kialakult silók lebontásában (King Smith és mtsai, 2020) és a tanulási eredményesség növelésében is (Mulford és mtsai, 2004; Pol és mtsai, 2011, 2013; Silins, Zarins, és mtsai., 2002). Ebbe a sorba csatlakozik jelen tanulmány is, amely a munkavállalók perspektívájából, a munkavállalói elégedettség tükrében is megerősíti a tanulószervezeti dimenziók fejlesztésének fontosságát.

Támogatás

A kutatás a PD-134206 számú projekt keretében, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs alaphoz biztosított támogatással, az OTKA-PD pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Adzic, S. (2018). Learning organization: A fine example of a management fad. *Business and Economic Horizons*, 14(3), 477–487. DOI: [10.15208/beh.2018.34](https://doi.org/10.15208/beh.2018.34)
- Akhtar, N. & Khan, R. A. (2011). Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 257–270.
- Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher education institution. *The International Journal of Educational Management*, 26(1), 55–82. DOI: [10.1108/09513541211194383](https://doi.org/10.1108/09513541211194383)
- Anka Ágnes, Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Fazekas Ágnes, Horváth László, Kézy Zsuzsanna Menyhárt Ágnes & Sipos Judit (2015). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey-Bass.

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Armstrong, A. & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: Organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 74–82. DOI: [10.1108/09696470910462085](https://doi.org/10.1108/09696470910462085)
- Baker, R. T. & Camarata, M. R. (1998). The Role of Communication in Creating and Maintaining a Learning Organization. Preconditions, Indicators and Disciplines. *Journal of Business Communications*, 35(4), 443–467. DOI: [10.1177/002194369803500402](https://doi.org/10.1177/002194369803500402)
- Bennett, J. K. & O'Brien, M. J. (1994). The building blocks of the learning organization. *Training*, 31(6), 41–48.
- Bowen, G. L., Rose, R. A. & Ware, W. B. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97–104. DOI: [10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005)
- Brandt, J. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10–12.
- Cheng, C. (2009). A study of the current learning organization profile to elementary schools at Pingtung county Taiwan. *Journal of American Academy of Business*, 15(1), 183–188.
- Csapó Benő (2005). Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In Komlóssy Ákos (szerk.), *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegei Nyári Egyetem Évkönyve*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. 5–21.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: Review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375–394. DOI: [10.1177/017084069301400303](https://doi.org/10.1177/017084069301400303)
- Dowd, J. F. (1999). Learning Organizations. An introduction. *Managed Care Quarterly*, 7(2), 43–50.
- Drew, S. A. W. & Smith, P. A. C. (1995). The learning organization: 'change proofing' and strategy. *The Learning Organization*, 2(1), 4–14. DOI: [10.1108/09696479510075598](https://doi.org/10.1108/09696479510075598)
- Duncan, R. (1976). The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. In Killman, R. H., Pondy, L. R. & Steven, D. (szerk.), *The Management of Organization*. North Holland. 167–188.
- Easterby-Smith, M. (1990). Creating a Learning Organisation. *Personnel Review*, 19(5), 24–28. DOI: [10.1108/eum0000000000779](https://doi.org/10.1108/eum0000000000779)
- Evans, S. (1998). Revisiting the learning organization. *Work Study*, 47(6), 201–203. DOI: [10.1108/00438029810238598](https://doi.org/10.1108/00438029810238598)
- Fullan, M. (2008). *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. OFI.
- Garratt, B. (1995). Helicopters and Rotting Fish. Developing Strategic Thinking and New Roles for Direction-givers. In Garratt, B. (szerk.), *Developing Strategic Thought. Rediscovering the Art of Direction-giving*. McGraw-Hill. 242–255.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business Review Press.
- Gaskin, J. (2016). DataScreen. *Stats Tools Package*, <http://statwiki.kolobkreations.com/>
- Geißler, H. (2009). Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Weber, S. M. & Wolff, S. (szerk.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 239–250. DOI: [10.1007/978-3-531-91660-6_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_21)
- Gephart, M. A., Marsick, V. J., Van Buren, M. E. & Spiro, M. S. (1996). Learning Organizations Come Alive. *Training & Development*, 50(12), 34–45.
- Goh, S. C. & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 13(5), 575–583. DOI: [10.1016/s0263-2373\(97\)00036-4](https://doi.org/10.1016/s0263-2373(97)00036-4)
- Gómez, C. (2004). The influence of environmental, organizational, and HRM factors on employee behaviors in subsidiaries: A Mexican case study of organizational learning. *Journal of World Business*, 39(1), 1–11. DOI: [10.1016/j.jwb.2003.08.006](https://doi.org/10.1016/j.jwb.2003.08.006)
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170. DOI: [10.1037/h0076546](https://doi.org/10.1037/h0076546)
- Hair, J. F. (2014, szerk.). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Hayes, R. H., Wheelwright, S. C. & Clark, K. B. (1988). *Dynamic Manufacturing: Creating the Learning Organization*. The Free Press.
- Hirschhorn, L., Noble, P. & Rankin, T. (2001). Sociotechnical systems in an age of mass customization. *Journal of Engineering and Technology Management*, 18(3–4), 241–252. DOI: [10.1016/s0923-4748\(01\)00036-4](https://doi.org/10.1016/s0923-4748(01)00036-4)
- Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal. *Leadership and Organization Development Journal*, 16(8), 17–25. DOI: [10.1108/01437739510097996](https://doi.org/10.1108/01437739510097996)
- Horváth László (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet. PhD disszertáció*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.15476/ELTE2019.092](https://doi.org/10.15476/ELTE2019.092)
- Horváth László, Kovács Anikó, Simon Tünde & Zentai Anita (2015). *Módszertani útmutató a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoporthoz*

- létrehozásának és működtetésének támogatására. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth, L., Verderber É. & Baráth, T. (2015). Managing the Complex Adaptive Learning Organization. *Contemporary Educational Leadership*, 2(3), 61–83.
- James, C. R. (2003). Designing Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 32(1), 46–61. DOI: [10.1016/s0090-2616\(02\)00137-7](https://doi.org/10.1016/s0090-2616(02)00137-7)
- Jashapara, A. (1993). The Competitive Learning Organization. A Quest for the Holy Grail. *Management Decision*, 31(8), 52–62. DOI: [10.1108/00251749310047160](https://doi.org/10.1108/00251749310047160)
- Jensen, P. E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, 12(1), 53–64. DOI: [10.1002/kpm.217](https://doi.org/10.1002/kpm.217)
- Keefe, J. & Howard, E. (1997). The School as a Learning Organization. *NASSP Bulletin*, 81(589), 35–44. DOI: [10.1177/019263659708158906](https://doi.org/10.1177/019263659708158906)
- Kersánszki, T., Baráth, T. & Fazekas, Á. (2021). Do organizations learn? Results of a Hungarian longitudinal school-research program. *Opus et Educatio*, 8(3), 270–285. DOI: [10.3311/ope.473](https://doi.org/10.3311/ope.473)
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L. & Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine* (1982), 70(10), 1467–1474. DOI: [10.1016/j.socscimed.2010.01.034](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.01.034)
- Kim, D. (1992). Systemic Quality Management. Improving the Quality of Doing and Thinking. *System Thinker*, 2(7), 1–4.
- King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S.-H. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education*, 55(1), 58–75. DOI: [10.1111/ejed.12382](https://doi.org/10.1111/ejed.12382)
- King, W. R. (2001). Strategies for creating a learning organization. *Information Systems Management*, 18(1), 12–20. DOI: [10.1201/1078/43194.18.1.200101/31261.3](https://doi.org/10.1201/1078/43194.18.1.200101/31261.3)
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* (OECD Education Working Papers No. 137). DOI: [10.1787/5f1jwm62b3bvh-en](https://doi.org/10.1787/5f1jwm62b3bvh-en)
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. DOI: [10.1111/ejed.12383](https://doi.org/10.1111/ejed.12383)
- Kraiciné Szokoly Mária (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: Középpontban a tanulószervezet. *Iskolakultúra*, 19(12), 131–143.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 34(1), 23–38.
- Lewis, D. (2002). Five Years On – The Organizational Culture Saga Revisited. *Leadership & Organizational Development Journal*, 23(5), 280–287. DOI: [10.1108/01437730210435992](https://doi.org/10.1108/01437730210435992)
- Liao, S.-H., Chang, W.-J. & Wu, C.-C. (2010). An integrated model for learning organization with strategic view: Benchmarking in the knowledge-intensive industry. *Expert Systems with Applications*, 37(5), 3792–3798. DOI: [10.1016/j.eswa.2009.11.041](https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.11.041)
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, 1, 71–87. DOI: [10.1287/orsc.2.1.71](https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71)
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. DOI: [10.1177/1523422303005002002](https://doi.org/10.1177/1523422303005002002)
- Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a Learning School*. Sage. DOI: [10.4135/9781446212493](https://doi.org/10.4135/9781446212493)
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publisher. DOI: [10.1007/1-4020-2199-2](https://doi.org/10.1007/1-4020-2199-2)
- Nahalka István (2003). A tanulás. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 103–136.
- Nevis, E., DeBella, A. & Gould, J. (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 28(3), 73–85.
- Ng, P. T. (2004). The learning organization and the innovative organization. *Human Systems Management*, 23(2), 93–100. DOI: [10.3233/hsm-2004-23204](https://doi.org/10.3233/hsm-2004-23204)
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ranson, S. (1996). *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Schools as Learning Organisation*. Open University Press.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organizational Science*, 5(1), 14–37. DOI: [10.1287/orsc.5.1.14](https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14)
- Overmeer, W. (1997). Business integration in a learning organization: The role of management development. *Journal of Management Development*, 16(4), 245–261. DOI: [10.1108/02621719710164535](https://doi.org/10.1108/02621719710164535)
- Örtenblad, A. (2013, szerk.). *Handbook of Research on the Learning Organization*. Edward Elgar. DOI: [10.4337/9781781004906](https://doi.org/10.4337/9781781004906)
- Örtenblad, A. (2019, szerk.). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/oxfordhdb/9780198832355.001.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhdb/9780198832355.001.0001)
- Örtenblad, A. & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a “multi-stakeholder contingency approach”. *International Journal*

- of *Educational Management*, 28(2), 173–214. DOI: [10.1108/ijem-01-2013-0010](https://doi.org/10.1108/ijem-01-2013-0010)
- Paletta, A. (2011). Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources. *Educational Management Administration Leadership*, 39(6), 733–750. DOI: [10.1177/1741143211416385](https://doi.org/10.1177/1741143211416385)
- Pedler, M., Burgoyne, J. G. & Boydell, T. (1997). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McGraw-Hill.
- Pinxten, W. J. L., Tasya, I. A., Hospers, H. J., Alisjahbana, B., Meheus, A. M., Crevel van, R. & Ven van der, A. J. A. M. (2011). IMPACT-Bandung: A learning organization approach to build HIV prevention and care in Indonesia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 623–627. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.03.152](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.152)
- Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. & Sedláček, M. (2011). On Definition Characteristics of Organizational Learning in Schools. In Baráth, T. & Szabó, M. (szerk.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. SZTE KÖVI – Nemzeti Tankönyvkiadó. 147–157.
- Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. & Sedláček, M. (2013). Organizational Learning in Czech Schools Explored. In Aksu, M., Sabanci, A. & Aksu, T. (szerk.), *Educational Leaders as Change Agents*. Akdeniz University, Faculty of Education. 187–197.
- Ponzi, L. J. & Koenig, M. (2002). Knowledge management: Another management fad? *Information Research*, 8(1). <http://informationr.net/ir/8-1/paper145.html>
- Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina & Tókos Katalin (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, (1), 28–45. DOI: [10.21549/ntny.28.2020.1.2](https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.2)
- Redding, J. (1997). Hardwiring the learning organization. *Training and Development*, 15(8), 61–67.
- Reynolds, R. & Ablett, A. (1998). Transforming the rhetoric of organisational learning to the reality of the learning organisation. *The Learning Organization*, 5(1), 24–35. DOI: [10.1108/09696479810200838](https://doi.org/10.1108/09696479810200838)
- Rowden, R. W. (2001). The Learning Organization and Strategic Change. *SAM Advanced Management Journal*, 66(3), 11–24.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155–186. DOI: [10.1177/0013161x07312189](https://doi.org/10.1177/0013161x07312189)
- Schechter, C. & Mowafaq, Q. (2012). Toward an Organizational Model of Change in Elementary Schools: The Contribution of Organizational Learning Mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116–153. DOI: [10.1177/0013161x11419653](https://doi.org/10.1177/0013161x11419653)
- Schechter, C. & Mowafaq, Q. (2013). From Illusion to Reality: Schools as Learning Organizations. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 505–516. DOI: [10.1108/09513541311329869](https://doi.org/10.1108/09513541311329869)
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. (2012). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Crown Press.
- Silins, H., Mulford, B. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642. DOI: [10.1177/0013161x02239641](https://doi.org/10.1177/0013161x02239641)
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organization? Is this a Useful concept to Apply to School? *International Education Journal*, 3(2), 24–32.
- Sinnema, C. & Stoll, L. (2020). Learning for and realising curriculum aspirations through schools as learning organisations. *European Journal of Education*, 55(1), 9–23. DOI: [10.1111/ejed.12381](https://doi.org/10.1111/ejed.12381)
- Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63–74. DOI: [10.1177/002224299505900306](https://doi.org/10.1177/002224299505900306)
- Smith, M. K. (2013). *Peter Senge and the learning organization*. The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education. <https://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>
- Starkey, K. (1996, szerk.). *How organizations learn*. International Thompson Business Press.
- Stegall, M. S. (2003). Running like a bottled tornado. *Quality Progress*, 36(1), 45–50.
- Taródy Dávid (2012). Formalizált rugalmasság – a kettős képesség kialakulása egy közép vállalatban. *Vezetéstudomány*, 43(12), 49–60.
- Thomas, K. & Allen, S. (2006). The learning organisation: A meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13(2), 123–139. DOI: [10.1108/09696470610645467](https://doi.org/10.1108/09696470610645467)
- Vámos Ágnes (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85–108.
- Vámos Ágnes (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13(4), 109–112.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art of Systemic Change*. Jossey-Bass.

Mellékletek

1. sz. melléklet. A tanulószervezeti dimenziókhoz tartozó tételek és sztenderdizált faktortöltések

Faktor	Tétel	Sztenderdizált faktortöltés
Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	1. A munkatársak segítik egymást a tanulásban.	0,726
	2. A munkatársak elegendő időt kapnak a saját tanulásuk támogatására.	0,681
	3. A munkatársak tanulási tevékenységét az intézményben elismerik.	0,804
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	4. A munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak.	0,860
	5. A munkatársak, amikor elmondják a véleményüket, megkérdezik, hogy arról mit gondolnak mások.	0,871
	6. A munkatársak időt szánnak az egymás közötti bizalom építésére.	0,863
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	7. Az intézmény szabadon alakíthatja céljait, ha szükséges.	0,685
	8. Az intézmény a közös megbeszélések és információgyűjtés eredményeként felülvizsgálja a működését.	0,869
	9. Az intézmény tagjai biztosak abban, hogy a szervezet a javaslataik szerint jár el.	0,835
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	10. Az intézmény olyan rendszereket működtet, amelyek a jelenlegi és az elvárt teljesítmény közötti eltérés mérésére szolgálnak.	0,757
	11. Az intézmény minden munkavállaló számára elérhetővé teszi a már korábban elsajátított tudást, tapasztalatokat.	0,814
	12. Az intézmény méri a munkatársak tanulására fordított idő és erőforrás megtérülését.	0,610
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	13. Az intézmény elismeri a munkatársak kezdeményezőkézségét.	0,848
	14. Az intézmény engedi, hogy a munkatársak szabályozzák a munkájuk elvégzéséhez szükséges erőforrásokat.	0,813
	15. Az intézmény támogatja azokat a munkatársakat, akik racionális kockázatot vállalnak.	0,858
A szervezet összekötése a külső környezettel	16. Az intézmény támogatja a munkatársakat, hogy globális perspektívában gondolkodjanak.	0,897
	17. Az intézmény együttműködik a külső partnerekkel, hogy megvalósítsák a közös célokat.	0,760
	18. Az intézmény támogatja a munkatársakat abban, hogy a problémák megoldása során a szervezeten túl is keressenek megoldásokat.	0,833
Tanulást támogató stratégiai vezetési biztosítása	19. Az intézmény vezetése mentorálja és fejleszti a munkatársakat.	0,899
	20. Az intézmény vezetése folyamatosan keresi a lehetőségeket arra, hogy tanuljanak.	0,886
	21. Az intézmény vezetése biztosítja, hogy az intézmény a saját értékrendjével összhangban működjön.	0,863

Minden faktortöltés szignifikáns a $p < 0,001$ szinten.

Végjegyzet

¹ A Web of Science felületén az intézményi belépés után az alábbi keresőkifejezést használtuk minden lehetséges mezőben („learning organisation” OR „learning organization”). Az adatok a 2020. december 15-i állapotokat tükrözik. A felület kiterjedt bibliometriai elemzési lehetőséget szolgáltat a keresésben szereplő tanulmányok alapján.

² <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0969-6474>

³ <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=144643&tip=sid&clean=0>

⁴ Forrás: <https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=1082519>

Absztrakt

A tanulószervezet fogalma Senge 1990-ben megjelent könyvének köszönheti a népszerűségét, és viszonylag hamar elterjedt az oktatási szervezetek kutatói körében is. Jelen tanulmány célja a tanulószervezet elméleti keretrendszerének megszilárdítása Garvin (2000) három kritériuma nyomán. Elsőként bemutatjuk a korábbi kutatásunk eredményeként megfogalmazott tanulószervezeti definíciót, majd a második kritérium keretében megvizsgáljuk egy nemzetközileg elterjedt tanulószervezeti mérőeszköz (Marsick és Watkins [2003] – *Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire*, DLOQ) adaptációját a magyar köznevelés mintáján. Végül bemutatjuk a tanulószervezet gyakorlati szempontból is hasznosítható összefüggéseit a munkavállalók munkahelyi elégedettsége alapján. Az elméleti feltáró munkánk eredményeként összegzett tanulószervezeti definíció összekapcsolja a szervezet- és vezetéselméleti, illetve neveléstudományi szempontokat, elhelyezi a tanulószervezet fogalmán belül a rokon elméleti modelleket (tudásmenedzsment, szervezeti tanulás, munkahelyi tanulás, változásmenedzsment). Az operatív definíciónk alapján a tanulószervezet egy komplex adaptív rendszer, amelynek vezetése, szervezeti struktúrája, kultúrája és emberi erőforrásai lehetővé teszik az adaptív viselkedésváltozást a tanulószervezeti viselkedés (tudásmenedzsment, munkahelyi és szervezeti tanulás, változásmenedzsment) folyamatainak működtetésével. A tanulmány keretében részletesen is kibontjuk a tanulószervezeti viselkedés fogalmát. Empirikus kutatásunk (online kérdőíves vizsgálat általános iskolai pedagógusok körében, N = 1016) eredményei alapján a DLOQ megbízható (McDonald-féle ómega) és érvényes (megerősítő faktoranalízis) mérőeszköznek tekinthető. Az összefüggésvizsgálatok keretében azonosítottuk azokat a tanulószervezeti dimenziókat, amelyek befolyásolják a munkavállalók általános munkahelyi elégedettségét (Hackman és Oldham [1973] munkasajátosságok modelljéből), illetve azt, hogy pozitív, semleges vagy negatív metaforával (szöveges válaszok tartalomelemzése alapján) illeték-e az intézményüket. A tanulószervezeti viselkedés fejlesztésével az iskolák képesek megfelelni a tudásalapú társadalom kihívásainak, hiszen nem csak a tanulási eredményesség növelésében (pl. Mulford és Mtsai, 2004), hanem a munkavállalói elégedettség szempontjából is bizonyítható a jelentőségük.