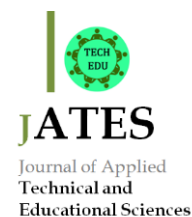




<http://jates.org>

Journal of Applied
Technical and Educational Sciences
jATES

ISSN 2560-5429



Characteristics of the organizational learning and learning community in Waldorf schools in the light of the innovator's mindset

Tímea Mészáros^a, Vilmos Vass^b

^a J. Selye University, Bratislavská cesta 3322, Komárno 94501, Slovakia, meszarost@ujss.sk

^b Budapest Metropolitan University, Nagy Lajos király útja 1-9, Budapest 1148, Hungary, vvass@metropolitan.hu

Abstract

This paper analyses the characteristics of organizational learning and learning community in the light of the innovator's mindset, especially some phenomena on Waldorf-pedagogy. Our key questions: How can become innovation mindset into the organizational culture? Introducing Senge's concept, 7C model of professional learning community and characteristics of innovator's mindset allows to create the model of development- and progression-centered implementation. This model has some fundamental elements: creativity, courage (risk-taking), collaborative learning, reflexion, observation. These are coherent elements, organizational learning adds creativity and innovation. We introduce interpretations and phenomena of learning community at a Waldorf-school, especially personalized treatment, culture of collaboration and results-orientation. Innovation is a significant part of the organizational culture in Waldorf-pedagogy. In our conclusion, we emphasize the human factors.

Keywords: organizational learning; learning community; professional learning community; innovator's mindset; Waldorf-pedagogy

A szervezeti tanulás és a tanuló szervezet jellemzői a Waldorf-iskolákban az innovációs szemlélet tükrében

Mészáros Tímea^a, Vass Vilmos^b

^a Selye János Egyetem, Bratislavská cesta 3322, Komárno 94501, Szlovákia, meszarost@ujss.sk

^b Budapesti Metropolitan Egyetem, Nagy Lajos király útja 1-9, Budapest 1148, Magyarország, vvass@metropolitan.hu

Absztrakt

A tanulmány a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet jellemzőit vizsgálja az innovációs szemlélet tükrében, különös tekintettel a Waldorf-iskolák jellemzőire vonatkozóan. Alapvető kérdésünk: Hogyan válik az innovációs szemlélet a szervezeti kultúra részévé? Senge koncepciójának, a professzionális tanuló szervezet 7C modell és az innovációs szemlélet jellemzőinek bemutatása lehetővé teszi azt, hogy az implementáció fejlesztés-fejlődésközpontú modelljét megalkossuk, amelynek főbb elemei az alábbiak: kreativitás, bátorság (kockázatvállalás), csoportos tanulás, reflexió, megfigyelés. A fejlesztés-fejlődésközpontú implementációs modell egyes elemei úgy épülnek egymásra, hogy a szervezeti tanulás

kiegészül a kreativitással és innovációval. A tanulószervezet értelmezését és jellemzőit bemutatjuk egy Waldorf-iskolában, különös tekintettel az egyéni bánásmódra, a kollaborálás kultúrájára és az eredményorientáltságra vonatkozóan. A Waldorf-pedagógiában az innováció a szervezeti kultúra részét képezi. Következtetésünkben kiemeljük az emberi tényezőket.

Kulcsszavak: szervezeti tanulás; tanuló szervezet; professzionális tanuló szervezet; innovációs szemlélet; Waldorf-pedagógia

1. Bevezető

Arie De Geus szerint: „Az egyetlen fenntartható előny versenytársaiddal szemben az, ha képes vagy gyorsabban tanulni, mint ők.” Arie De Geus, a Royal Dutch/Shell fő tervezőjének figyelemre méltó gondolatát több szerző idézi (Bakacsi 2010; De Geus, 1988; Senge, 1998). Kétségtelen tény, hogy napjaink felgyorsult világa előtérbe helyezi az egyének és a szervezetek alkalmazkodóképességét, rugalmasságát, a változások kezelésének képességét. Közismert elnevezéssel, VUCA-világban élünk: a V (volatile) jelentése nagyon gyorsan változó, az U (uncertain) a kiszámíthatatlanságra utal, a C (complex) bonyolultságra, az A (ambiguous) bizonytalanságra (Fadel-Bialik-Trilling, 2015).

A külső változásokhoz való alkalmazkodás azonban csak az érem egyik oldala. Az érem másik oldala tanulmányunk szempontjából sokkal izgalmasabb. Jelesül a versenyképességet valójában a belső folyamatok minősége is meghatározza. Valójában az egyének és a szervezetek tanítása tudatos, proaktív folyamat, amelyben a fenti tényezők kétségkívül jelentősek, ám az eredményesség és hatékonyság feltételezésünk szerint egyre inkább az innovációs szemlélet függvénye.

2. A szervezeti tanulás és a tanuló szervezet alapjai

A szervezeti tanulás témaköre, a tanuló szervezet fogalma az 1970-es évek végén, az 1980-as elején került a nemzetközi vezetéselmélet középpontjába (Argyris-Schön, 1978; Fiol-Lyles, 1985; Hedberg, 1981). Majd ezt követően, egy évtized elteltével a téma már a hazai szakemberek figyelmét is felkeltette. Bakacsi Gyula meghatározása szerint:

„Szervezeti tanulás az a folyamat, amelynek eredményeként a szervezetben tudás jön létre, ez a tudás elterjesztésre kerül a szervezetben, az beépül a szervezetbe (a szervezeti memóriába) és rögzül, ezáltal a döntésekhez és a konkrét akciók megvalósításához tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik más szervezeti tagoknak és egységeknek is.” (Bakacsi, 2010: 232)

Rövidebben értelmezve, a szervezeti tanulás egy olyan folyamat, amely egyfelől magatartásváltozás, másfelől tanulás- és tudásalapú teljesítménynövekedés. Meglátásunk

szerint az egyének és a szervezetek magatartásváltozása szükségszerű, ám a szervezeti tanulás sikeressége azon múlik, hogy az új tudás milyen mértékben intézményesül, más szavakkal, mennyire épül be a szervezeti kultúrába. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szervezeti tanulás nem egyenlő az egyéni tudás és tanulások összességével. Lényegesen összetettebb folyamat, amely mint láthatjuk az utóbbi évtizedek egyik legizgalmasabb témája. A szervezetfejlesztés és vezetéselmélet ezt a komplexitást a tudásmenedzsment és a szervezetpszichológia felől közelítette meg. Ám témánk szempontjából fontosabb a tanuló szervezet innováció-alapú meghatározása.

„A tanuló szervezetek azok, amelyek a szervezet tagjainak egyéni tudását eredeti módon képesek kombinálni és ezzel a szervezet szintjén új, eredeti tudássá ötvözni.” (Bakacsi, 2010: 236)

A tanuló szervezet innováció alapú értelmezésének megértésében meghatározó az alábbi kérdés megválaszolása: **Hogyan válik az innovációs szemlélet a szervezeti kultúra részévé?**

A kérdés megválaszolásának kiindulópontja a szervezeti tanulás és a „tanulószervezetiség”, a tanuló szervezeti működés megkülönböztetése, valamint a komplex működés szinkrón és diakrón megközelítése (Fazekas-Horváth-Baráth, 2015). Nem meglepő módon a komplexitás kezelésének egyik fő jellemzője a szisztematikusság, a rendszerszintű gondolkodás, amely tudatosságot és rendszerszemléletet igényel.

Hazánkban a szervezeti tanulás, ezzel szoros összefüggésben a tanuló szervezet Senge-féle koncepciója, modellje vált egyre népszerűbbé. Szakmai körökben közismert, hogy Senge modelljében a tanuló szervezetek öt alapelv (technológiai komponensek) szerint működnek:

1. Rendszerszemlélet, rendszergondolkodás
2. Személyes irányítás
3. Gondolkodási modellek
4. Közös jövőkép kialakítása
5. Csoportos tanulás (Senge, 1998)

Nyilvánvaló, hogy az öt alapelv egymást erősítve fejt ki hatását, ez a kívánatos konzisztencia azonban az elmélet szintjén nem sokat ér. Senge koncepciójának gyakorlatba ültetése nem könnyű feladat egyetlen szervezet számára sem. Senge alapmunkája 1990-ben jelent meg eredetiben és a szerző jelentős hatását mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a *Journal of Business Strategy* 1999. szeptember-októberi számában a „Század Stratégájának” nevezték, mint aki egyike volt annak a 24 személynek, aki a legnagyobb hatást gyakorolta az üzleti

működés területére.¹ A könyv megjelenését követő hét évben már több milliós példányszámot ért el az eladási listákon, Magyarországon 1998-ban jelent meg a HVG Kiadó gondozásában. Nem meglepő, hogy a Harvard Business Review a legutóbbi 75 év egyik legmegtermékenyítőbb menedzsment könyvének nevezte.² Peter Senge saját magát „idealista pragmatistaként” írja le, amely egyben azt jelenti, hogy elképzelései alapvetően utópisztikusak és absztrakt nézetek.³ Nincs ez másként Senge tanuló szervezet koncepciójával kapcsolatban. Sokat sejtető a modell nehézkes gyakorlati transzformációjára vonatkozóan Horváth László megállapítása: „Senge megközelítése inkább egy filozófiai megközelítés” (Horváth, 2013: 15). Senge maga is érezte modelljének gyakorlati alkalmazásának nehézségeit. Jó érzékkel állapította meg, hogy a tanuló szervezet számára a túlélés nem elég. A „túlélő tanulás” (survival learning) kétségkívül fontos, ám Senge számára a kulcs a szervezet adaptív tanulása (adaptive learning) szükségszerű, amelyet jó érzékkel az alkotó (generatív) tanulással azonosít. Ebben az értelmezési keretben a rendszerszerű gondolkodás mellett a folyamatosság kiemelt tényező.

„(...) Olyan közösségeket, vállalatokat, intézményeket hozhatunk létre, ahol az emberek igyekeznek folyamatosan kiterjeszteni teljesítő képességüket, hogy elérjék az általuk valóban kívánt eredményeket; ahol segítik és támogatják az új, még terjedőfélben lévő gondolkodásmódokat; ahol szerephez jutnak a kollektív elképzelések, vágyak; ahol az emberek folyamatosan tanulják, hogyan tudnak közösen tanulni. (...) A »tanuló szervezet« lényegileg tehát olyan szervezetet jelent, amely jövőjének alakítása érdekében folyamatosan növeli, erősíti alkotókedvét és tehetségét.” (Senge, 1998: 5 és 17 idézi Bakacsi, 2010: 245)

Senge koncepciója így új megvilágításba kerül. A folyamatos alkotó (generatív) tanulás a tanuló szervezet fogalmát az innovációval gazdagítja. Az innovatív tanuló szervezet esetében az egymáshoz konvergáló, egymást erősítő öt alapelv célja az innováció folyamatos erősítése és támogatása.

Amennyiben a magyar szervezetek tanuló szervezetté fejlesztését tűzzük ki célul, tapasztalataink szerint mind az öt alapelvben számottevő rés (gap) mutatkozik a jelenlegi gyakorlat és a tanuló szervezet által minimálisan megkövetelt szint között. Senge meghatározó, nagyhatású koncepciója nehezen terjed el a gyakorlatban. Bakacsi szerint Senge koncepciója egyszerre jövőkép és szemlélet, amely egy idealisztikus helyzetet mutat meg, amelyet Senge felfogásában sohasem érhetünk el, „az utazás a lényeg” (Bakacsi, 2010). Kétségkívül

¹ <https://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>

² uo.

³ uo.

elgondolkodtató a metafora, ám a modell gyakorlati alkalmazásában érdemes felfigyelnünk arra, hogy Senge az 5 alapelvet három szinten definiálta:

1. Gyakorlat (amit csinálsz)
2. Alapelvek (elvek és megérzések)
3. Esszenciák (az alapelvek magas szintű elsajátítása) (Senge, 1998)

Az 5 alapelvet vezetéseméleti kurzusokon, különösen vizsgákon a kollégák kitűnően felmondják. Az elveket az iskolai pedagógiai programok szinte mindegyike tartalmazza, ám a gyakorlatban történő alkalmazásuk már nehezebb. Az innováció, mint láthattuk, megjelenik az elvek és az esszenciák szintjén, különös tekintettel „folyamatos alkotókedv növelésében és erősítésében”.

3. A professzionális tanuló szervezet

Ahhoz, hogy az alapkérdésünket megválaszolhassuk a tanuló szervezet meghatározó modellje mellett érdemes a professzionális tanuló szervezet fogalmával is megismerkedni. Nyilvánvaló, hogy mind a tanuló szervezet, mind a professzionális tanuló szervezet esetében a központi elem a tanulás (DuFour 2004, 2010). Láthattuk, hogy a szervezet tanulása nem egyenlő az egyének tanulásának összességével. Érintettük, hogy ez egy komplex rendszer, amelyben a rendszerszintű gondolkodás és a folyamatosság játszik jelentős szerepet. DuFour a professzionális tanuló szervezet fogalmába a tanulásközpontúság mellett az együttműködést és a felelősséget az eredményekért is kiemelte, ám írása erőteljesen az implementációra fókuszál. Három fő kérdés jelenik meg ebben írásában:

1. Mit szeretnénk, hogy megtanuljanak a diákok?
2. Hogyan tudjuk meg, hogy megtanulták?
3. Mit teszünk, ha valaki nehézségekkel küzd a tanulás során?

A kérdések megválaszolásának szemléleti és nem pusztán fogalmi-elméleti kerete az, hogy az iskola a diákok tanulását, annak folyamatos támogató értékelését helyezi az előtérbe. DuFour szerint ez lényeges szemléleti különbség a hagyományos és a professzionális tanuló szervezet között. Mindezt az együttműködés kultúrája erősíti, amelyben ez egy rendszerszintű folyamat, amelyben a pedagógusok közösen elemzik és fejlesztik az osztálytermi gyakorlatot. A tanárok teamekben (csapatokban és nem csoportokban) dolgoznak, kérdéseket tesznek fel egymásnak, amelyek a csapat folyamatos tanulást segítik. Ez a folyamat a tanulók teljesítményét is javítja. A tanulásközpontúság és az együttműködés mellett érdemes még kitérnünk a felelősség az

eredményekért is. DuFour szerint a felelősség az eredményekért ebben az értelmezésben azonos az eredményekre fókuszálással. Az eredmények alapján fejlesztési terveket dolgoznak ki. Ez azt eredményezi, hogy tanárok felülvizsgálják korábbi tanítási módszereiket annak érdekében, hogy a diákok tanulását még jobban segíthessék. DuFour következtetése témánk szempontjából fölöttébb érdekes. A professzionális tanuló szervezet fogalma önmagában nem érdekes, elsősorban a benne résztvevők elkötelezettsége és kitartása sokkal fontosabb (DuFour, 2004). Jól érzékelhető, hogy a professzionális tanuló szervezetben a tudatos tanulástámogatás és a pedagógusok professzionalizálódása egy fejlesztési-fejlődési folyamat (Vass, 2009). Kétségtől, a professzionális tanuló szervezet víziója, célkitűzése ambiciózus: növekedés és fejlesztés minden tanuló számára. Ennek érdekében Roberts és Pruitt öt tényezőt határoztak meg: reflektív párbeszéd, a tanulók tanulására fókuszálás, tanárok közötti interakció, megosztott értékek és normák (Roberts & Pruitt, 2009, idézi: Vass, 2018). Hord és Sommers a professzionális tanuló szervezetek modelljét az alábbiak szerint fogalmazták meg: kommunikáció (communication), együttműködés (collaboration), coaching (coaching), változás (change), konfliktus (conflict), kreativitás (creativity) és bátorság (courage) (Hord és Sommers, 2008 id. Vass, 2010). Jól érzékelhető, hogy a vezetés alapú 7C modell egyrészt számos ponton megegyezik a tanuló szervezet koncepciójával. Másrészt jelentős mértékben pragmatikus, hiszen a bevezetésre fókuszál.

4. Hogyan válik az innovációs szemlélet a szervezeti kultúra részévé?

Jól érzékelhető, hogy mind Senge idealisztikus, filozofikus modelljéből, mind a professzionális tanuló szervezet kétségtől gyakorlatiasabb, implementáció fókuszú megközelítéseiből is csak halványan fedezhető fel egy olyan összefüggés, amelyik meglátásunk szerint közelebb visz minket a kérdés megválaszolásához. Számos iskola már a tanulásra fókuszál, egyre erősebb az interakció és az együttműködés a tanárok között, a pedagógiai program felülvizsgálatakor egyeztetik az értékeiket. A reflektív dialógusok és más kommunikációs formák is egyre gyakoribbak. Némi optimizmussal azt is mondhatnánk, hogy elmozdult a hagyományos működés, a szervezeti kultúra a professzionális tanuló szervezet irányába. Ám ennek a tanulás, a tanulásközpontú szemlélet csak az egyik alapja. Senge az első szinten jól érzékelté modelljének implementációs jelentőségét. Az implementációs stratégiák is jól jelzik azt, hogy a szervezetfejlesztésnek és a vezetői kompetenciák megváltozásának mekkora jelentősége van a folyamatban. *Nota bene*, az implementáció bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökereztetés. Ebben a komplex folyamatban az implementációs folyamat egyik célkitűzése

az, hogy „kapjon kiemelt figyelmet a humán fejlesztés, az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetésfejlesztése” (Vass, 2008). Az implementáció ebben az esetben folyamat- és fejlesztésközpontú. Nyilvánvaló, hogy a fenti folyamatok az egyéni és szervezeti szintű szemléletváltással vannak összefüggésben. Az amerikai Stanford Egyetem pszichológia professzora, Carol S. Dweck alkotta meg az úgynevezett szemléletmód vagy más néven mindset-elméletet. Szakmai körökben igen népszerű (legalább annyira, mint Senge modellje) az egyéni rögzült (fixed mindset) és fejlődési szemléletmód (growth mindset) (Dweck, 2015).

Nem meglepő módon, szervezeti szinten az alábbi kérdés merül fel: Mit jelent a szervezetek esetében a rögzült és a fejlődési szemléletmód? Konkrétabban, mit jelent a szervezeti tanulás és a tanuló szervezetek esetében a fejlődési szemléletmód? Alapvetően a fejlődési szemléletmód jól illeszkedik Senge elméletéhez, hiszen a változásokat kihívásként és nem problémaként értelmezi, a folyamatos tanulást a fejlődés alapjának tekinti. Kézenfekvő lenne ebben az esetben, az egyének szemléletmódjának megváltoztatása egyben a professzionális tanuló szervezet implementációját is eredményesebbé teszi. Minden bizonnyal ebben az esetben eredményesebb lesz az együttműködés, a tanári fejlesztési teamek elkezdnek dolgozni, gyakoriak lesznek a reflektív dialógusok, az eredményeket a tanulói fejlődés érdekében közösen elemzik, erősödik a rendszerszintű gondolkodás, az elkötelezettség és a bizalom a szervezeten belül. Ám a folyamat sajnálatos módon ennél bonyolultabb. Térjünk vissza egy korábbi megállapításunkra, amelyet ráadásul komoly szakmai konszenzus övez. A szervezeti tanulás nem egyenlő az egyéni tudás és tanulások összességével. Ebben az esetben bár csábító lenne a fejlődési szemléletmód erősítése mind az egyének, mind a szervezetek esetében, ám ez még csak a kezdete a folyamatban. Láthattuk, hogy a Senge modelljében és a professzionális tanuló szervezet koncepciójában is jelentős elem a fejlesztés. A szervezeti tanulás komplex folyamata valóban ezt erősíti. Ám ettől még az implementáció (bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökereztetés) folyamatában az egyéni és szervezeti innovációs szemlélet a hiányzó láncszem. Az újító szemléletmódja (innovator's mindset) az a hit, hogy „a képességek, az intelligencia és a tehetségek fejleszthetők, ez vezet ahhoz, hogy valami új, jobb ötletet alkossunk” (Courois, 2015: 33). Kétségtelen, hogy a fejleszthetőség Courois koncepciójának is az alapja. Ám ebben a folyamatos tanulás csak az egyik meghatározó tényező. Az újító szemléletmódjában legalább ekkora erővel bír az alkotás, a kíváncsiság és az eredetiség. Az innováció egyfajta gondolkodásmód, amely a kérdésekkel kezdődik. A hangsúly ebben az esetben nem a tanuláson, hanem az alkotáson van. Courois példáján keresztül: Megtanulni zongorázni ez csak a kezdet, ám zenét szerezni, újat alkotni az újító szemléletmódjának a

lényege (Couros, 2015). Couros szerint minden tanárnak kellene, hogy legyen innovációs szemlélete. Ahhoz, hogy a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet ideája a gyakorlatban is megvalósuljon, egyértelmű, hogy elérkeztünk a legfontosabb elemhez. Melyek a legfontosabb jellemzői Couros újító szemléletmódjának?

Empátia, problémaérzékenység/problémamegoldás, kockázatvállalás, kapcsolatépítés, megfigyelés, alkotás, rugalmasság, reflexió.

Kétségtelen, az újító szemléletmódjának erősítése nagy kihívás az egyének szintjén, ám szervezeti szinten az innovációs szemlélet még izgalmasabb. Nem meglepő, hogy a szervezet innovációs szemlélet sem egyenlő az egyéni újítók szemléletének összességével. A képkirakójáték hasonlatával élve, a puzzle hiányzó darabkája már megvan. A kép kirakásához azonban nézzünk meg egy esetet.

5. A tanulószervezet értelmezése és jellemzői a Waldorf-iskolában

A Waldorf-pedagógia az egyik legnagyobb hagyománnyal rendelkezik korunk alternatív iskolái közül. Módszereit tekintve olyan gyermek- és személyiségközpontú, képességfejlesztő pedagógiáról beszélhetünk, amely integrál, differenciál, gyakorlatorientált és holisztikus szemlélettel rendelkezik. A Waldorf-iskolák olyan önigazgató, független oktatási közösségek, amelyekben szülők és tanárok együttesen kezelik az iskola erőforrásait, és határoznak meg prioritásokat a tanulók érdekében. Ebből következik, hogy a Waldorf-iskolát a kollektív törekvések, valamint a helyi közösségekkel és a környezettel való partnerség jellemzik.

Klein Sándor (2006) A tanulószervezet a tanulótársadalomban című előadásában arra keresi a választ, vajon milyen kompetenciákra van szükségük egy-egy szervezet tagjainak ahhoz, hogy az adott közegben kialakulhasson a tanulószervezet, és képes legyen folyamatosan tanulni, alkalmazkodni a külső feltételekhez. Klein az iskolai klíma kompetenciafejlesztésben betöltött szerepével foglalkozik, amely a szervezeti tanulás személyiségen belüli feltételeit biztosítja.

Klein (2009) szerint *„tökéletlen elemekből létrehozható olyan rendszer, amely a maga furcsa, nem lineáris módján tanul a kudarcaiból, tökéletesedik. A kulcsszó a tanulás. (...) Ma már egyre többen látják, hogy elsősorban olyan kompetenciák kifejlesztését kell elősegítenünk, mint az önálló megfigyelőképesség, a vezetés vállalása, az együttműködés, az értékek tisztázása, a szervezetek működésének megértése, a szervezetek befolyásolása, a meggyőzés, a szimpátiakeltés, a szervezés (...).*

A solymári Fészek Waldorf Iskola, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola szervezeti felépítéséből az derül ki, hogy a többi Waldorf-iskolához hasonlóan a Tanári Kollégium irányításával működik. Ez azt jelenti, hogy az iskolát érintő legfontosabb kérdésekben az iskola pedagógusainak közössége kompetens. A Tanári Kollégium a működtetéssel kapcsolatos egyes feladatokat és a döntési jogokat kisebb csoportokra testálja. A legtöbb esetben ezek kiegészülnek a fenntartó alapítvány és a szülői kör képviselőivel is, ahol fent emlegetett kompetenciák hatványozottan jelennek meg, hiszen a feladatok végrehajtása folyamatos egyeztetést, kooperálást, a működési folyamatok át- és megértését feltételezi.

Klein megfogalmazásában a tanulószervezetnek képesnek kell lennie arra, hogy alkotó módon változtasson a körülményeken. A hagyományos hierarchikus berendezkedés helyett olyan szervezetre van szükség, amely a rutinműveleteket állandóan felülvizsgálja és intézményesíti az újítást. Olyan iskolát vizionál, ahol nincsenek kőbe vésett szerepek, ahol bárki vállalhat a megszokottól más munkát vagy akár vezetői szerepet. Az ilyen iskola motivált, lelkes, önreflexióra képes, felelősséget vállalni tudó, a javítani szándékozókcal együttműködő kollégákat feltételez.

A Fészekben – ahogy világszerte a Waldorf-iskolákban – a Tanári Kollégium gyakorolja a hagyományos intézményvezetői jogokat és felelősségeket (az Oktatási Törvénnyel, valamint a Waldorf Kerettantervvel összhangban). A Tanári Konferencián zajlik heti rendszerességgel a közös szellemi és pedagógiai munka alapja, az iskolavezetési és technikai kérdések megvitatása is. A Konferencia pedagógiai részéhez tartozik a stúdium és a gyermekmegbeszélés. A stúdium alatt Rudolf Steiner pedagógiai műveinek közös tanulmányozása értendő, amely egyfajta jövőképként is felfogható, hiszen az általa lefektetett és megfogalmazott pedagógiai célokat követik. A gyermekmegbeszélés során igyekeznek minél pontosabban megismerni, megérteni egy-egy külön figyelmet igénylő tanulót, együtt keresve a felmerült gondok lehetséges megoldási módozatait, utait. A közösen végzett szellemi munka nyilvánvalóan közösségteremtő erővel bír, emellett gyakran szerepelnek közös művészi és kézműves tevékenységek a programban. Az iskolát érintő technikai és a pedagógiai döntéseknek tekintetében egyaránt minden tanárnak lehetősége van kifejtetni véleményét.

Amennyiben a Garvin-féle (2000) koncepcióból indulunk ki, 5 elemet kell megvizsgáljunk, ezek a következők: szisztematikus problémamegoldás, tanulás saját tapasztalatokból, tanulás mások tapasztalatából, kísérletezés és a tudás elterjesztése. *„A saját tapasztalatokból való tanulás fontos eleme a tanulószervezetnek, a rendszeres tapasztalat-feldolgozó műhelyek keretében lehet ezt az elemet fejleszteni, ahol a sikereket és a kudarccokat fel lehet dolgozni”*

(Horváth, 2013: 16). A Fészekben ilyen tapasztalatokat megosztó és feldolgozó fórum a fent említett heti rendszerességgel zajló Konferencia. Míg az évkezdést az új tanév pedagógiai munkájának és a működéssel kapcsolatos tennivalóknak a megbeszélése előzi meg, addig a tanévzáró egyfajta visszatekintés a megvalósított pedagógiai feladatok minőségére, sikerességére vagy éppen sikertelenségére. Ezek alapján feltételezhető, hogy a Fészek olyan, aktív együttműködésen alapuló közösség, ahol rendszeres és folyamatos az önreflexió és a javításra való szándék. Egy másik – az állami oktatásból érkező szakemberek számára összeállított – dokumentum is megerősíti (Segédanyag a Waldorf-intézményben tanfelügyeleti ellenőrzést vagy pedagógusminősítést folytató szakértők számára, 2019), hogy a Tanári Kollégium feladata a belső szakmai értékelés rendszerének a kialakítása és működtetése. Ide tartozik többek között az új kolléga bevezetése, önképzés segítése, mentorálás, hospitálás, belső képzés biztosítása, pedagógiai problémák feltárása, pedagógiai döntések meghozatala. A tanév végi önértékelések mellett nagy hangsúlyt kapnak a kollégák visszajelzései (hospitálások, illetve az együttműködés tapasztalatai alapján). A tanulók értékelései mellett a szülői értékelések is megjelennek. Nem nehéz elképzelni, milyen jelentőséggel bír egy ilyen, egymást hosszú éveken formáló folyamat végén a 8. és 13. osztállyal végzős osztálytanító, illetve osztálykísérő visszatekintése az osztályával együtt töltött évekre. Az itt megfogalmazott tapasztalatok valószínűleg az egész iskola életére hatással vannak.

Horváth László A tanulást támogató iskolai szervezet tanulmányában (2013) a tanulószervezet kialakításának sikerességét gátló, illetve támogató tényezőket egyéni és szervezeti szinten sorolja fel. Egyéni szinten a kockázatkerülést, kezdeményezőkézség hiányát, tisztázatlan jövőképet, felelősség áthárítását, az ellenőrzés, hibák tagadását, túlzott racionalitást, státuszorientáltságot nevezi meg. Szervezeti szinten a versengés, a hibák azonnali szankcionálása, bizalmatlanság, a nyitottság hiánya, a rövid távú szemlélet, a megfelelő vezetői attitűd hiánya, bizonytalan jövőkép, merev hierarchia, megfelelő emberi erőforrás menedzsment hiánya jelenik meg. Általánosságban megállapítható, hogy ezek az elemek szöges ellentétben állnak a steineriánus Waldorf-iskolák szellemiségével. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy mivel minden Waldorf-intézmény saját maga határozza meg szervezeti struktúráját, emiatt nem lehet egységesen jellemző képet bemutatni a Waldorf-iskolákról.

Most vizsgáljuk meg a tanulást támogató szervezeti tényezőket a Fészek Waldorf-iskolában. Ilyen a vonzó és rugalmas jövőkép, amely az iskola közösségi életének felvirágoztatásán, az iskolai ünnepek, bemutatók, előadások megszervezésén és közös megvalósításán keresztül valósítja meg az elköteleződést. Az átlátható és rugalmas szervezeti struktúra, a feladatokban

való aktív részvétel lehetősége szintén kedvez a tanuló szervezet kialakulásnak. Jellemző a tanulást támogató folyamatok és rendszerek működése, melyekben a hibák új tanulási lehetőséget jelentenek, a folyamatos aktivitás és kezdeményezés a kollektíva részéről, amelytől az iskola léte függ. További fontos elem a fejlődésre, a változásra való hajlandóság.

A tanulószervezetről való gondolkodás során szót kell ejteni a Professional Learning Community (PLC, professzionális tanulóközösség) fogalmáról. DuFour szerint (2004) a PLC főbb elemei a tanulásközpontúság, a csapatmunka és a felelősség az eredményekért. Vizsgáljuk meg ezeket az elemeket a Waldorf-iskolában. Az elsőként felmerülő kérdés, hogy mit tanulnak meg a tanulók, hogyan tudják meg a tanárok, hogy megtanulták és mit tesznek tanulási nehézségek esetén?

Mit tanulnak meg a Waldorf-tanulók az iskolában? *„A tanár újra meg újra felteszi magában a kérdést: milyen világtartalmakra van szüksége most a diákjaimnak, hogy megtanulják önmagukat megérteni és irányítani, hogy végül ne legyen semmi idegen abban, amit tanulnak, ne legyen benne olyasmí, amit csak azért kell megtanulni, hogy az ember tudja. Mindig újra meg kell találni annak a lehetőségét, hogy azt tanulják, ami érdekli őket”* (Lindenberg 2004: 11 idézi Szász, 2009: 4). Lényegre törően fogalmazva: azt tanulják meg, ami érdekli őket. Lindenberg szerint a tanárok a tananyagot az emberi élmény szempontjából közelítik meg. A továbbiakban hangsúlyozza, hogy amennyiben a megtapasztalható (nem pedig megtanítandó-mekkora különbség ez!) tartalmak mögött nincs osztályzat és fenyegetés, akkor lehet szorongás nélkül, valódi érdeklődéssel, magáért a dologért tanulni (Lindenberg, uo. idézi Szász, uo.).

Hogyan tudják meg a tanárok, hogy a tanulók megtanulták, amit kellett? Hogyan értékelnek a Waldorf-iskolában? A solymári Fészek Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Szervezeti és Működési Szabályzatából (2016): *„A Waldorf-iskola rendszeres szóbeli és szöveges írásbeli értékelést ad minden tanuló fejlődéséről minden életkorban, osztályzást nem alkalmaz. A tanév végén kiadott szöveges értékelés minden tanuló esetében a teljes tanévi munkát és fejlődést általánosságban és tárgyanként is részletezve tartalmazó egyénre szabott, részletes értékelés, amelyben a tanuló teljesítményének leírása mellett fejlődését is értékeli és elismerik, impulzusokat adnak a további munkához.”* Ebből következik az is, hogy a legfőbb értékelési eszköz maga a Waldorf-tanár. A tanulók a teljes személyiségük fejlesztését célzó feladatok elé vannak állítva, ezért az értékelés tárgya is mindig a gyermek teljes személyisége (Szász, 2019: 9-18). Összefoglalva a fenti kérdésre a válasz: holisztikus szemlélettel, a közös és egyéni tevékenységek során folyamatos megfigyeléssel, illetve pozitív és megerősítő, segítő szándékú szóbeli értékeléssel. A szöveges értékelés tudatos, alapvető

nevelési eszközként szerepel a Waldorf-iskolában. Ennek kapcsán megjegyzendő, hogy általában a 11. osztálytól a tanulókat már jegyekkel értékelik a szöveges értékelés mellett, illetve helyett. A Segédanyag Waldorf-intézményben tanfelügyeleti ellenőrzést vagy pedagógusminősítést folytató szakértők számára (2019) dokumentum szerint az érdemjegyre történő átváltást ennél korábban kizárólag iskolaváltás és továbbtanulás esetén alkalmazzák. Az iskolák az értékelés szabályairól pedagógiai programjukban maguk rendelkeznek.

Mit tesznek a tanárok a tanulási nehézségek esetén? *„A Waldorf-iskola (...) tanórán belül az osztálylétszámmal arányos módon biztosítja a differenciálás lehetőségét. Ennek alapját az iskola első nyolc évén áthúzódó osztálytanítói munka, és az osztálytanítóval szorosan együttműködő Extra Lesson fejlesztőpedagógiai munka teremti meg. Az osztálytanítónak van alkalma megfigyelni a gyermek képességbeli és személyiségbeli fejlődését, így az egyéni különbségeket az osztályon belüli pedagógiai munka megtervezésekor is képes tekintetbe venni”* (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. évfolyama számára, 2020: 6). Amikor azonban a kompetenciahatáraihoz érkeznek, fontos támaszkodnia a fejlesztőpedagógus szakértelmére. Az egyéni bánásmód kialakítását nagyban segítik a rendszeres konferenciák gyermekmegbeszélései.

A második elem a kollaborálás kultúrája, melyben a tudásmegosztás, a csoportos tanulás van jelen. A tanári közösséget pontosan ezek az elemek szövik át, mintaként szolgálva az osztályközösségek számára.

A harmadik elem az eredményorientáltság, ennek lényege a mérhető és teljesíthető célok kitűzése. A tanév elején megfogalmazott pedagógiai célok megvalósulásának mértéke és minősége a Waldorf-iskola iskola közössége számára is rendkívül kiemelkedő jelentőségű. Az évzárás fontos részét képezi az eredményekkel való szembenézés és azoknak a hiányosságok javítására való felhasználása.

6. A Learning Community Partners a Waldorf-tanárképzésért

A nemzetközi Waldorf-mozgalomban is megjelenik a tanulóközösség fogalma. A Learning Community Partners (a továbbiakban LCP) Ulrike Sievers és Martyn Rawson Waldorf-tanárok és kutatók nevéhez köthető, akik maguk is a Waldorf-tanárképzésben tevékenykednek, többek között kezdő kollégákat mentorálnak, Waldorf-iskolákat látogatnak világszerte, továbbá nemzetközi konferenciák workshopjain és Waldorf-szemináriumokon vesznek részt.

A LCP felfogásában a tanulás a tanulók és a tanárok számára egyaránt a gyakorlati közösségekben való részvételt jelenti. A LCP célja segítséget nyújtani a tanároknak és a pedagógusképzőknek a tanulók tanulási folyamatainak támogatására szolgáló módszerek kidolgozásában. Felfogásukban a tanulás leghatékonyabb támogatói azok a tanárok, akik megértik, hogy tanításuk mikéntje hogyan befolyásolja tanulók tanulási viselkedését, és akik képesek ennek megfelelően módosítani és optimalizálni tanítási módszereiket. A LCP a tanítási módszerek, a tanterv és osztálytermi irányítás hogyanjáról a fókuszot áthelyezik a tanulásra. Abban próbálnak hatékony segítséget nyújtani a pedagógusoknak, hogy figyelmüket a gyerekek tanulásban mutatkozó különbségeire irányítsák, és differenciált megközelítéseket biztosítsanak a különbözőképp tanuló gyerekek számára.

Vallják, hogy a tanulóknak hasznára válik a tanulást segítő értékelés, amely konkrét visszajelzést és javaslatokat ad számukra a következő tanulási lépésekről. Következésképpen abban nyújtanak hathatós segítséget a pedagógusoknak, hogyan dolgozzanak a különböző értékelési eszközökkel a tanulók és saját pedagógiai tevékenységük javítása érdekében. Nem utolsó sorban a digitális pedagógia új értékelési eszközöket biztosít a fejlesztő értékelés számára is (Molnár, 2018).

7. A felelős innováció kérdése a Waldorf-oktatásban

Vajon a Waldorf-iskolák sok évtizednyi pedagógiai tapasztalattal a hátuk mögött milyen mértékben tették magukévá a fejlődő tapasztalat fogalmát? Megelégednek a múlt tapasztalatain nyugvó oktatási módszerekkel, figyelmen kívül hagyva a jövő igényeit? Figyelnek-e a rájuk bízott tanulókra és az őket körülvevő közösségre, hogy a tanterv fejlesztéséhez információkat kapjanak, és ezáltal innovatív és kreatív módszereket találjanak a Waldorf-oktatás modern világban történő megvalósítására?

Neil Boland, aki harmincöt éve dolgozik Waldorf-iskolákban és Waldorf-pedagógiával különböző kontinenseken és környezetben, kritikusan közelíti meg a témát, mivel úgy látja, a Waldorf-pedagógiát egyre inkább módszerré teszik, a tanárok pedig megelégszenek a receptmegoldásokkal és egyre kevésbé hajlandóak eredeti, kreatív munkát végezni, és egyre inkább hajlamosak mások munkájára hagyatkozni.

Ezt Christof Wiechert, a Pedagógiai Szekció korábbi vezetője 2015-ben egy ausztráliai konferencián még határozottabban fogalmazta meg „What to do with a 96-year-old lady?” (Mit kezdünk egy kilencvenhat éves hölgygel?) című előadásában. Véleménye az volt, hogy a

Waldorf-iskoláknak teljesen új impulzusra van szükségük, amelyben ennek a „hölgynek” a szelleme új alakot tud ölteni (Wiechert, 2015 id. Boland).

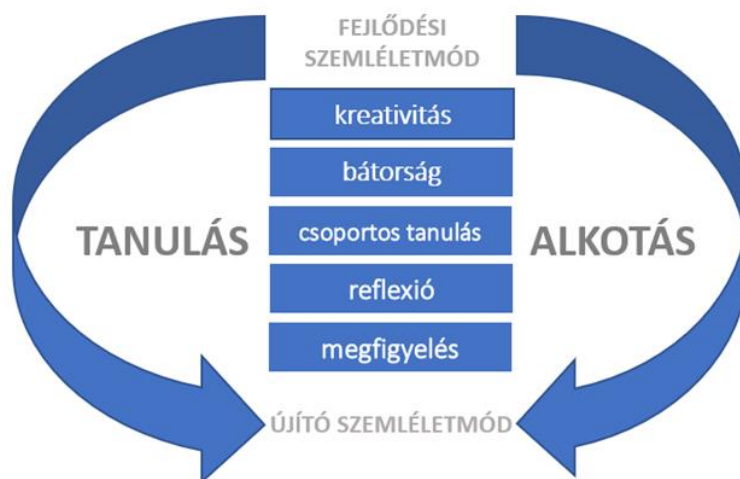
Alain Denjean a dornachi Pedagógiai Szekció folyóiratában világosan fogalmaz: *„A tanárnak szabadnak kell éreznie magát, hogy napról napra felfedezze a tanterv szellemi alapjait, hogy azt a saját belátása szerint a gyakorlatba ültesse. Ha ez nem történik meg, akkor a tanterv előbb elkoptatottá, majd hagyománnyá, végül pedig betartandó normák puszta listájává válik”* (Denjean, 2014 id. Boland).

A Waldorf-pedagógia viszonylag gyorsan terjedt el a világon. Mindeközben a hagyományokra való hagyatkozás, a kitaposott út követése régen elkezdődött. Martyn Rawson Waldorf-oktatáskutató (aki hosszú évekig dolgozott a tanárképzésben az Emerson College-ban, a Plymouthi Egyetemen, a Freie Hochschule Stuttgartban, a St. Peterbergi Waldorf Szemináriumban, a Helikonban és a hollandiai Leideni Egyetemen és számos könyvet és cikket írt a Waldorf-pedagógiáról, a minőségfejlesztésről és az értékelésről) szerint a Waldorf-oktatás globálissá válásának folyamatában alig kezdett el kritikusan reflektálni arra, hogy mit jelent ez a rohamos terjeszkedés a különböző kultúrákba és különböző környezetekbe való adaptálódás szempontjából.

Az oktatásban történő innováció kérdését ahogy a Waldorf-iskolák, úgy a többi oktatási intézmény sem kerülheti el. Komplexitásától függetlenül az innováció kötelezettsége éppoly lényeges, mint amilyen sürgős. A pozitív irányba történő elmozdulás érdekében minden pedagógusnak el kell köteleznie magát a változás keresése és elfogadása mellett. A „mindig is így csináltuk”, illetve a „mi így szoktuk csinálni” paradigmák meghaladása azonban közös feladat. Hogy a tanulási tapasztalatokat a gyerekek, tanulók számára relevánssá, egyedi identitásukra reagálóvá és képességeikhez igazodóvá tehesük.

8. Egy fejlesztés-fejlődésközpontú implementációs modell

A szervezeti tanulás és a tanuló szervezet, valamint a professzionális tanuló szervezet és az innovációs szemlélet összefüggései alapján egy fejlesztés- fejlődésközpontú modell körvonalazódik, amelynek főbb elemei az alábbiak: kreativitás, bátorság (kockázatvállalás), csoportos tanulás, reflexió, megfigyelés.



1. ábra Fejlesztés - fejlődésközpontú implementációs modell

Senge modelljéhez hasonlóan, az egyes elemek egymást erősítik, ám jól érzékelhető, hogy a tanulás központi szerepe mellett az alkotás kerül a fókuszba. A fejlődési szemléletmód kiegészül az újítással. Így szerencsés esetben a szervezeti tanulás a kreativitással és innovációval erősödik.

Nézzük meg, hol valósulhatnak meg ezek az elemek a Waldorf-pedagógiában!

Arról az iskoláról mondható el, hogy a kreatív folyamatot segítő tanulási környezet, ahol mindent elkövetnek annak érdekében, hogy megismerjék a tanulót, hiszen az érdeklődési köre, tanulási stílusa, családi környezete olyan hozzáadott értéke a kreatív iskolának, amelyre érdemes időt szánni (Vass, 2012 idézi Mészáros-Egervári, 2021: 20). A kezdeményezőkézség szintén kívánatos Waldorf-tulajdonság mind a tanárokat, mind a tanulókat illetően. A Waldorf-pedagógia egészére jellemző a bátorság, az újítás és kockázatvállalás. A tanítási-tanulási módszerek egészére és a megváltozott tanári szerepkörre egyaránt jellemző a bátorság, az újító szándék. A harmadik elem: az egymástól való, csoportos tanulás egyéni és szervezeti szinten megjelenik. A csoport- és projektmunkák tudatosan építik a Waldorf-közösséget, melyben cél a gazdag szociális kapcsolatrendszer megteremtése. A negyedik elem: a reflexió. A Waldorf-pedagógus munkájához elengedhetetlenül hozzátartozik a folyamatos továbbképzés és önképzés. Ezek során alakíthatók ki a tanári hivatáshoz szükséges legfontosabb tulajdonságok: motiváció, önreflexió, érdeklődés, lelkesedés, kezdeményezőkézség és szaktudás. A Waldorf-osztálytanító szerepe meghatározó az oktatás és nevelés tekintetében. Fontos, hogy a rendszeres és alapos megfigyelések során megismerje és tiszteletben tartsa a gyermek háttérét, környezetét, temperamentumát, esetleges betegségeit, s emellett megfelelő szakmai-tárgyi tudással kell rendelkeznie, hogy a rábízott tanulók személyiségét az életkori sajátosságoknak megfelelően

kibontakoztathassa. A megfigyelések nem csupán az osztályában tanuló gyerekekre vonatkoznak, hanem a teljes közösségre és természetesen saját magára is. A tapasztalatok megosztásának legfontosabb nyilvános fóruma a Tanári Kollégium. A különböző forrásból érkező tapasztalatok beépítésével az osztálytanító biztosítani tudja a tanulók egyenletes szocializációját, s lehetősége van a közösséget alkotó tanulók alapos, sokoldalú megismerésére – mindezt alkotó tevékenységekben való részvétel során. Empátiával, türelemmel és elfogadással át tudja élni (átéli, nem túléli) nem csak az osztály, de az egyén problémáit, motivációit is. Az átélés fogalma fontos és állandó elem a Waldorf-pedagógiában.

9. Összegzés

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy Senge tanuló szervezeti koncepciója, a professzionális tanuló szervezet 7C modell és az innovációs szemlélet jellemzői alapján megalkossunk egy fejlesztés-fejlődésközpontú implementációs modellt, amelyben a korábban hangsúlyozott tanulásközpontúság az innovációs szemlélettel kiegészülve a gyakorlatban is működőképes. Jól bizonyítja ezt a Waldorf-pedagógia elemzése, amelyben az innováció a szervezeti kultúra részét képezi. Nem elhanyagolható tényező, hogy a fejlesztés-fejlődésközpontú implementációs modell egyes elemei úgy épülnek egymásra, hogy a szervezeti tanulás kiegészül a kreativitással és innovációval. Ebben a megközelítésben a korábbi „filozofikus modell” életre kell. A szervezetben az emberi tényezők jelentősége erősödik, a tanulási folyamat erőteljesen affektív, az érzelmi és akarati tényezők, valamint az attitűdök kerülnek az előtérbe.

Irodalomjegyzék

A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. évfolyama számára (2020).

Web: <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf>

A solymári Fészek Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Szervezeti és Működési Szabályzat (2016). Web: <http://feszekiskola.hu/dokumentumok>

Amico, B. (2019). Responsible Innovation in Education. Web: <https://www.waldorfeducation.org/news-resources/essentials-in-education-blog/detail/~board/essentials-in-ed-board/post/responsible-innovation-in-education>

Argyris, C., Schön, D. A. (1978). Organizational Learning, Addison-Wesley, Reading, MA. doi: 10.2307/40183951

Bakacsi Gy. (2010). A szervezeti magatartás alapjai. Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára. AULA Kiadó, Budapest.

Boland, N. (2017). A Sense of Place within the Waldorf Curriculum. Web: <https://www.waldorf-resources.org/single-view/a-sense-of-place-within-the-waldorf-curriculum>

Couros, G. (2015). The Innovator's Mindset. Dave Burgess Consulting, Inc. San Diego, CA.

Denjean, A. (2014). Curricula in Kiswahili, Arab, French ... Journal of the Pedagogical Section, 51, 19-22.

De Geus, A. (1988). Planning as Learning. Harvard Business Review, March–April 1988, 70–74

DuFour, R. (2004). What is a „Professional Learning Community”? Educational Leadership, Volume 61. Number 8. 6–11.

<http://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). Learning by Doing. A handbook for Professional

Dweck, C. S. (2015). Szemléletváltás – A siker új pszichológiája, HVG Könyvek, Budapest

Edmondson, A. C., Moingeon, B. (1996). When to Learn How and When to Learn Why: Appropriate Organizational Learning Processes as a Source of Competitive Advantage. In: Edmondson, A. C., Moingeon, B. (eds.) (1996). Organizational Learning as a Source of Competitive Advantage. Sage, London.

Fadel, C.-Bialik, M.-Trilling, B. (2015). Four-Dimensional Education. Center for Curriculum Redesign, Boston, MA.

Fazekas Á., Horváth L. & Baráth T. (2015). Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje. In. Új kutatások a neveléstudományokban 2015. szerk: Tóth Péter – Hollik Ildikó. MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA, ÓBUDAI EGYETEM, ELTE EÖTVÖS KIADÓ, Budapest, 2016. 23-33.

Fészek Waldorf Iskola, Általános Iskola és Gimnázium szervezeti felépítése. Web: <http://feszekiskola.hu/szervezet>

Fiol, C. M., Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning, *Acadaemy of Management Review*, 1985. (Vol. 10.), No. 4

Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July–August, 1993. 78–91. o.

Hedberg, B. (1981). How Organizations Learn and Unlearn. In: Nyström P. C. – Starbuck T, W. H. (eds.) *Handbook of Organizational Design*, Vol. 1, 1981, University Press, Oxford.

Hord, S. M., Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities. Voices from Research and Practice*. Corwin Press, California, 184. o. *Learning Communities at Work*. Solution Tree Press, Bloomington.

Horváth L. (2013). A tanulást támogató iskolai szervezet hatása a tanulói eredményességre. https://www.researchgate.net/publication/236221747_A_tanulastamogato_iskolai_szervezet_hatasa_a_tanuloi_eredmenyessegre

Horváth L. (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet*. PhD disszertáció. ELTE PPK: Budapest.

https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath_Laszlo_disszertacio.pdf

Klein S. (2006). *Tanulószervezet a tanulótársadalomban*. A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet által szervezett Tanulószervezet – eredményes oktatás? című konferencia, 2006. november 28–30. Web:

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanuloszervezet-tanulo>

Lindenberg, Ch. (2004). *Waldorf-iskolák*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.

Mészáros T., Egervári, J. (2021). A place-based projektek sajátosságai a kreativitás kontextusában a Waldorf-pedagógián keresztül. *OxIPO - interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 21-45. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.21

Molnár Gy. (2018). Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák) MTA-BME NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS KUTATÓCSOPORT KÖZLEMÉNYEK 4 : 1 pp. 1-70. , 70 p.

Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. Thousand Oak: Corwin Press.

Segédanyag a Waldorf-intézményben tanfelügyeleti ellenőrzést vagy pedagógusminősítést folytató szakértők számára (2019). Web: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajatoldal/Segedanyag_szakertoknek_Waldorf_2019.06.pdf

Senge, P. M. (1998). Az 5. alapelv. HVG Rt, Budapest, 1998, 5. o.

Szász J. (2019). Alternatívák. Pedagógiai értékelés a Waldorf-iskolákban. Web: http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-2019_1_39-56.pdf

Vass V. (2008). A Nemzeti alaptanterv implementációja. Budapest http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf

Vass, V. (2009). Implementations of key competencies and school improvement. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization, Nemzeti Tankönyvkiadó, Szeged, 117-129. o.

Vass, V. (2012). A kreatív iskola. ANYANYELV-PEDAGÓGIA <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374>

Vass, V. (2018). The Impact of Professional Learning Community and Collaboration in Higher Education R&E-SOURCE Special Issue #12: September pp. 1-5. , 5 p.

Rövid szakmai életrajz

Mgr. Mészáros Tímea 2014 óta vizuális nevelést oktat a révkomáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának Óvó- és Tanítóképző Tanszékén. Felsőfokú tanulmányait 2004-2008 között az egri Eszterházy Károly Főiskolán végezte rajz-vizuális kommunikáció szakon. 2011-ben szerzett mesterdiplomát a révkomáromi Selye János Egyetemen tanító szakon. 2020-2021 között az egri EKE Vizuális Művészeti Intézetben rajz-vizuális kultúra szakos hallgató. 2018-2021 között a solymári Waldorf Pedagógiai Intézet festés-rajz szaktanári képzésében vesz részt. 2020-ban kezdte meg tanulmányait az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területe: vizuális nevelés, Waldorf-pedagógia.

Vass Vilmos magyar-történelem-pedagógia végzettségű habilitált egyetemi docens. 39 éve tanít a köz- és a felsőoktatásban. Szakterülete alapvetően a tantervelmélet, az interdiszciplináris tantervfejlesztés és a tantervi paradigmák elemzése. Kutatásai a neveléstudomány számos területét érintik, többek között a kompetenciafejlesztés pedagógiáját, különös tekintettel a kompetencia fogalom fejlődésének tanulmányozására és a kompetenciaalapú tervezés hazai és

nemzetközi komparatiztikai vizsgálatára vonatkozóan. Az utóbbi évtizedben kutatásainak külön részét képezi a tehetséggondozás és a kreativitás összefüggéseinek, valamint a kreatív gondolkodás fejlesztési folyamatának az elemzése. A szerző közel kétszáz magyar és idegen nyelvű cikket, tanulmányt, könyvfejezet és monográfiát írt. Több hazai és nemzetközi szervezet, magyar és angol nyelvű folyóirat szerkesztő bizottsági, tanácsadó testületi tagja. Számos hazai és nemzetközi konferencián tart előadásokat és műhelymunkákat, közel húsz nemzetközi projektben vett részt kutatóként, szakértőként. Végzett doktoranduszai, szakdolgozói és tanítványai közül több egyetemen oktató tanár és gazdasági vezető került ki.