

Buda Mariann¹ – Péter-Szarka Szilvia²¹ egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK² egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK

A kreatív klíma

Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában

A szervezetek működésében az ember, az emberi tényező volt mindig is a legbizonytalanabb faktor. E tényező stabilizálása, a hatékonyság növelése érdekében a 20. század elején még a viselkedés szabályozása, uniformizálása és ellenőrzése volt a meghatározó törekvés. Elton Mayo (1975) híres Hawthorne-i vizsgálatai óta azonban tudjuk, hogy az „emberi tényező” leginkább kapcsolatokat jelent, és a szervezeti viselkedést pozitívan befolyásoló elégedettségnek csak a kisebbik részét teszi ki a fizikai vagy anyagi feltételek megfelelő szintje. A későbbi évtizedekben a szervezet tagjainak jól-létével, elégedettségével való törődést az elmélet és a gyakorlat egyaránt a vezetés hatáskörébe utalta.

A szervezeti és technológiai fejlődés még hosszú ideig biztosította a szervezeti/termelési hatékonyság megfelelő szintjét, illetve növekedését. Az évszázad utolsó harmadában azonban új fordulat kezdődött. Minden eddiginél gyorsabban változik a szervezetek környezete, a fejlett nyugat fölénye megszűnőben, egyre inkább számolni kell a keleti versenytársakkal. Az erősödő versenyben kulcskérdés a változásokhoz való gyors és rugalmas alkalmazkodás; így a szervezetkutatásban újra előtérbe került az emberi tényező. A kutatás és fejlesztés egyik irányvonala a pozíciók betöltésére legmegfelelőbb emberek felkutatását, kiválasztását és képzését helyezi a középpontba – ez a terület ma is intenzíven fejlődik. A másik egy régi antropológiai/társadalomtudományi fogalom alkalmazásával vizsgálja és gondolja újra a szervezetek működését: fejlődésnek indult a szervezeti kultúra és a szervezeti klíma kutatása.

Szervezeti kultúra és iskola

A szervezeti kultúrára – akárcsak a kultúrára magára – sokféle definíciót és modellt alkottak az elmúlt évtizedekben. Ezek ismertetése most nem célunk. Álljon itt egy sokat idézett, kifejező megközelítés, Marvin Bower, a „vezetők vezetője” megfogalmazásában: a kultúra az, „ahogy itt mennek a dolgok”¹. Ez a megfogalmazás természetesen nem ad korrekt definíciót, de mehökkentő egyszerűséggel világítja meg, hogy a szervezeti kultúra nem annyira a ’mit’, sokkal inkább a ’hogyan’ területe.

Az utóbbi 30 évben a témával foglalkozó, növekvő ütemben gyarapodó elméleti és gyakorlati munkákat egyre nehezebb számba venni; a szervezeti kultúra és klíma témája ma is aktuális, és élénken foglalkoztatja a szakembereket.

Mit tanulhatunk a szervezetelméleti kutatásokból?

Az, hogy az iskola is szervezet, nyilvánvaló tény, de bizonyos sajátosságai nehezé teszik az analógiák felismerését, a szervezetkutatások eredményeinek alkalmazását. Ennek ellenére történtek kísérletek az iskola szervezetként való vizsgálatára. A Halász Gábor (1980) vezette korai kutatás először kísérlete meg az iskolai szervezet leírását empirikus adatok alapján. Ez a kutatás elsősorban a vezetésre, illetve a vezetéssel kapcsolatos benyomásokra irányult, de ez a vonal nem fejlődött tovább jelentős mértékben, sem elméleti, sem empirikus síkon. (Horváth Kinga [2009] is Halász Gábor kérdőívét használta kutatásában.)

Bár Kozma Tamás (1985) abban az időben forradalminak számító könyve, amely szervezetként elemezte az iskolát, már 1985-ben megjelent, a szervezetszociológia, -pszichológia, a vezetéselemélet eredményei mégis nagyon lassan szivárognak be a pedagógiai gondolkodásba.² Alig néhány szerző foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy értelmezze a szervezeti kultúrát az iskola vonatkozásában. Ezek a tanulmányok zömmel az 1995–2005 közötti időszakban jelentek meg, és szinte egyáltalán nem érintették az iskolai klíma kérdését, illetve ennek összefüggését más tényezőkkel (Kovács és mtsai, 2005; Serfőző, 1997, 2002, 2005; Szabolcsi, 1996). E tanulmányokban még fontos kérdés volt annak igazolása, hogy van létjogosultsága a szervezeti kultúra koncepció használatának az iskolával kapcsolatban is. Ezekben a munkákban a szervezeti klíma mint a kultúra egy „sajátos minősége” jelenik meg, és ugyanazokkal a tényezőkkel jellemzik – ha foglalkoznak vele egyáltalán –, amelyek a szerveztelemzésben is szerepelnek (pl. a szerepek, a konfliktusok és a konfliktuskezelés, valamint a vezetés leírásával, ld. Baló, 2005).

A szervezeti klíma

Régóta ismert tény, hogy a valamennyire tartósan együtt élő, munkálkodó csoportokban él egyfajta szellemiség, (csoport)ethosz, szubkultúra, amely – ha már kialakult – meghatározó erővel bír: befolyásolja a mindennapokat, az új személyekhez és új kihívásokhoz való alkalmazkodást, sőt, hatással van a csoport tagjainak mentális állapotára is. Közismert tény, mindennapi tapasztalat, hogy e szellemiségnek nagy jelentősége van az oktatási intézményekben is, hiszen olyan tényezőről van szó, amely nyilvánvalóan befolyásolja a neveltek fejlődését, érzelmi életét, értékrendjének alakulását. Ugyanakkor a kutatások számára nehezen hozzáférhető; komoly elvi és gyakorlati nehézségekbe ütközünk, ha leírni, megragadni szeretnénk.

A szervezeti klíma meghatározása nem egyértelmű a szakirodalomban. Némelyek a szervezeti kultúra egy elemének, faktorának, mások önálló entitásnak tartják, ismét mások a szervezeti kultúra szubjektív észleleteként, lelki megfelelőjeként értelmezik. Bár a jelentősége egyre nyilvánvalóbb, az empirikus kutatások többféle modellt alkalmaznak; hiányzik a szakmai konszenzus.

Az iskolai szervezeti klíma- és -kultúra-kutatások többsége azzal kezdődik, hogy a szerzők leszögezik álláspontjukat e fogalmak meghatározásával kapcsolatban. Mivel ezek a meghatározások nagyon sokfélék, időnként ellentmondásosak, több szerző is felveti a kérdés tisztázásának szükségességét (Denison, 1996; Van Houtte, 2005). Van Houtte és Van Maele (2011) amellett érvelnek, hogy a 'klíma' kifejezés a tágabb értelmű fogalom, amely magában foglalja a kultúrát. A klíma az iskola általánosabb sajátossága, például a fizikai környezet, az infrastruktúra, a szociális összetétel vagy a kohézió sajátosságaira utal, míg a kultúra a közös hiedelmek, értékek, feltételezések mentén ragadható meg. A szerző azt is kiemeli, hogy az iskolai hatékonyság vizsgálatában a kultúra jellegzetességei tűnnek relevánsnak, ezen belül is elsősorban a személyes hie-

delmek mentén leírható vonatkozások. Elgondolása erősen támaszkodik Tagiuri (1968) elképzelésére, amely egy multidimenzionális klíma-értelmezés alapján négy dimenzióval jellemzi a szervezeti klímát: a (1) fizikai jellemzők, (2) a szervezet tagjainak és csoportjainak jellemzői, (3) a társas kapcsolatok, és szociális struktúra, valamint a (4) kultúra, azaz a hiedelmek, értékek, jelentések, kognitív struktúrák jellegzetességei.

Mások éppen fordítva értelmezik a jelenséget. Schoen és Tedlie (2011) több mint 100, a témával foglalkozó írás (cikk, könyvfejezet, könyv) tanulmányozása során arra jutottak, hogy a kultúrát tartják a tágabb értelmű, általánosabb és holisztikusabb fogalomnak, melynek egyik szintje az ennél sokkal kézzelfoghatóbb és specifikusabb klíma. A kultúra az íratlan szabályok, hagyományok, normák és elvárások összessége, melyek nincsenek ugyan leírva, mégis áthatják a szervezet minden tagjának viselkedését. A kultúra vizsgálata gyakran kvalitatív módon, antropológiai értelmezési keretben történik. A klíma ezzel szemben egy sokkal kézzelfoghatóbb jelenség, melyet a fizikai környezet, a társas kapcsolatok és az elvárások határoznak meg. Ennek tanulmányozása inkább a pszichológiai nézőpontot tükrözi, és általában kvantitatív módszerekkel történik. A két fogalom viszonyának tisztázásával (vagyis a klíma mint a kultúra része) arra is magyarázatot adnak, hogy a klímára irányuló vizsgálatokat miért nevezik gyakran a szervezeti kultúra vizsgálatának. Elképzelésük jelentősen támaszkodik Schein (1997) kultúra-meghatározására, aki szerint a kultúra fő funkciója a szervezet adaptációjának és integrációjának támogatása, mely a tudatosság mértékének különbözőségei alapján három szintre bontható: a tárgyi világ és viselkedés szintje, a köznapi tudat, hiedelmek és értékek szintje, valamint a világra vonatkozó alapvető feltevések szintje (Klein, 2004). A szervezet tagjainak hiedelmei, észlelései, a szervezeti stratégia és célok a kultúra második szintjén jelennek meg. Az egyéni észlelések, hiedelmek, attitűdök tanulmányozása, majd ezek iskolai szintre történő kiterjesztése jelenik meg az iskolai klíma pszichoszociális konstruktumának leírásában, mely az iskola hatékonyságának jellemző mutatója.

A két álláspont közül mi magunk ez utóbbi véleményhez állunk közelebb, melynek több oka is van. Egyrészt a korábban említett magyarországi iskolai klíma-vizsgálatok, valamint a szervezeti kultúra-kutatások, melyek az iskolai kontextusban folytatott vizsgálatok előfutárai, ebben az értelemben határozták meg a kultúra és klíma viszonyát. A szervezeti kultúra hazai irodalmában az egyik leggyakrabban hivatkozott elmélet a fentebb említett Schein (1997) elképzelése, amely így jelentős kultúra- és klímavizsgálatok értelmezési keretét jelenti. A kreatív klíma kutatásának egyik úttörője, Göran Ekvall (1996) is a Schein-féle kultúramodell első szintjéhez tartozónak definiálja a klíma fogalmát. Végül pedig a magyar nyelv jelentésárnyalatait figyelembe véve úgy véljük, hogy a 'kultúra' kifejezés egy tágabb kontextusra utaló, általánosabb, kevésbé megfogható jelenségre utal, míg a 'klíma' konkrétabb, megragadhatóbb, épp ezért a kultúra jelentését némiképp leszűkítő fogalom. Mindazonáltal a szakmai konszenzus hiánya miatt mindkét értelmezési lehetőség elfogadható.

Hazai kutatások

Hazánkban Kozéki Béla foglalkozott intenzíven az iskolai ethosz kérdésével. Az ő fel fogásában az ethosz valóban szellemiség, amely leginkább erkölcsi eszméket/értékeket és ennek nyomán megfogalmazható célokat jelentett. A rendszerváltás idején megjelent cikke ma is érdekes és tanulságos (Kozéki, 1991). Ez a vonulat azonban – általában az elvont/elméleti kérdések iránti érdeklődéssel együtt – lényegében kikerült a szakmai érdeklődés fényköréből.

Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996) tanulmányukban egy nemzetközi kutatáshoz³ kapcsolódóan említik az iskola klíma fogalmát, és elemzik kapcsolatát a fiatalok egész-

ségmagatartásával. A klíma itt mint a tanulók közérzete jelenik meg, melyet csupán néhány vonással ragadnak meg.

Szabó Éva és Lőrinczi János (1998) felfogásában az iskolai klíma szintén a tanulók és tanárok közérzetében ragadható meg. A tanulók közérzetének mutatóiként az iskolához fűződő érzelmi viszonyt, a teljesítmény-szorongást, a tanulási motivációt, az énképet és az önbecsülést és az észlelt konfliktuskezelési stratégiákat vizsgálták; a tanárok közérzetét a munkával való elégedettséggel, a tantestületi légkörrel, a pedagógiai attitűdökkel, az énképpel és önbecsüléssel, valamint az elfogadott konfliktuskezelési stratégiákkal.

Tímár Éva (1994) vizsgálataiban a tanár-diák kapcsolatot tekinti a (tanulási) klíma legfontosabb elemének. Konferencia-előadásában az alábbi klíma-faktorokat emelte ki: törődés, meghallgatás, beleszólás, önállóság, pedagógusi rugalmasság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok (Tímár, 2004).

Buda Mariann kutatásában egy összetett közérzet-mutatót értelmezett, amely számos változót tartalmazott (szubjektív hangulat-észlelést, pszichoszomatikus panaszok gyakoriságát, attitűdöket az iskola, a tanulás és az osztály közössége iránt). Sikertült kimutatni, hogy e változók összetartanak, és összefüggésben vannak az iskolai erőszak szintjével (Buda, 2009, 2010; Buda és Szirmai, 2010).

Az iskolai klíma a nemzetközi szakirodalomban

A külföldi kutatások számos összefüggésre mutattak rá az iskola, illetve osztály klímája és más fontos tényezők között, az iskolai teljesítménytől kezdve a stresszel való megküzdésen át egészen az iskolai erőszakig.

Mivel nem létezik konszenzusos definíció és kidolgozott módszertan, lényegében minden kutatás a maga számára értelmezi az iskolai klíma fogalmát. H. Jerome Freiberg (1999, 11. o.) például így fogalmaz: „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.”

Jason J. Barr és Ann Higgins-D'Alessandro (2007, 234. o.) értelmezése így hangzik: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered, amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol.”

„Az iskola és az osztályterem klímája magában foglalja a biztonságot, azokat a kapcsolati, társas-érzelmi és környezeti faktorokat, amelyek hatással vannak a tanulási tapasztalatok és az iskolai teljesítmény minőségére, és a tanulók pszichológiai jóllétére.” (Classroom..., 2001)

Stephen Brand és munkatársai egy nagymintás, több éves kutatásban igazolták az iskolai klíma és a diákok proszociális viselkedése, érzelmi és társas alkalmazkodása közötti kapcsolatot. A klíma jellemzésére az alábbi tényezőket vizsgálták: a tanárok által a diákoknak nyújtott támogatás, a szerepek és elvárások világossága és konzisztenciája, a diákok elkötelezettsége és teljesítményre orientáltsága, a kortárs interakciók, a fegyelem keménysége, a diákok döntési lehetőségei, innovativitás, kulturális pluralizmus támogatása, biztonság (Brand, Felner, Shim, Seitsinger és Dumas, 2003).

A Rudolf H. Moos és Edison Trickett által kifejlesztett kérdőívet (Classroom Environment Scale (CES), (1974) számos vizsgálatban alkalmazták. Viive-Riina Ruus és munkatársai a megküzdésre irányuló nagymintás kutatásukban is Moos klasszikus meg-

közelítését alkalmazzák, amikor a klíma alábbi három összetevőjét vizsgálják: (1) emberi kapcsolatok; (2) a személyes fejlődés fő irányai/céljai; (3) stabilitás és változás a közösségben (Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv és Veisson, 2007). Emellett természetesen még léteznek más klíma-értelmezések is.

Owens és Valesky (2007, idézi: Gislason, 2009) az iskolával kapcsolatban négy, egymással interakcióban lévő dimenziót ír le modelljében: az iskola eszközeit, berendezését, fizikai adottságait, illetve környezetét (Ecology); a szervezet működését (különösen a tanítás módját) (Organization), az értékek és elvárások, gondolatok és viselkedés csoportszintű mintázatait (Culture), valamint a légkört, amit a diákok szubjektív észleleteként értelmeznek a motivációról, a társas viszonyokról és a diákok közötti pszichoszociális kapcsolatokról (Milieu). A szerzők szerint a kutatások még nem tisztázták kellően e négy tényező interakcióját.

A Columbia Egyetem Tanárképzési Főiskoláján alapított National School Climate Center (NSCC)⁴ kutatásokat folytat, fejlesztési programokat dolgoz ki, nyári egyetemet, workshopokat és egyéb programokat szervez a pozitív iskolai klímához kapcsolódóan. Az Államok Oktatási Bizottsága és az NSCC által közösen vezetett National School Climate Council a következő definíciót dolgozta ki az iskolai klímára: „Az iskolai klíma az iskolai élet minőségét és karakterét írja le. A diákok, szülők és iskolai munkatársak iskolai életéről való tapasztalatain alapszik; tükrözi a normákat, célokat, értékeket, az interperszonális kapcsolatokat, a tanítási-tanulási gyakorlatot és a szervezet struktúráját.” A klíma az alábbi dimenziókat tartalmazza: biztonság, kapcsolatok, tanítás és tanulás, külső környezet.⁵

Az iskolai légkör és a teljesítmény szoros kapcsolatára több külföldi kutatási eredmény utal. Goh és Fraser (1998) vizsgálatában a tanulók eredményei jobbak és attitűdjeik pozitívabban voltak azokban az osztályokban, ahol a társak barátságos, megértő, segítőkész viselkedést tanúsítottak egymással szemben. Egy másik vizsgálat eredményei szerint a tanulók azokban az osztályokban, ahol erős a kohézió, a munka céltudatosan folyik, kevesebb a dezorganizáció és a konfliktus, nagyobb valószínűséggel több ismeretet sajátítanak el és iskolai teljesítményükben sikeresebbek, mint ott, ahol ezek a feltételek nem teljesülnek (Adelman és Taylor, 2005, idézi Djigic és Stojiljkovic, 2011).

A hazai és nemzetközi klímakutatások változatos elméleti háttere, módszertana, az eredmények időnkénti ellentmondásossága összességében arra mutat, hogy az általános klíma fogalma nem biztos, hogy a gyakorlat szempontjából célravezető és fenntartható (Páskuné, 2007). Szerencsésebb, ha a klímát pontos referenciával alkalmazzuk, azaz utalunk arra, hogy mire vonatkozik a klímaértelmezésünk, pl. „klíma a kreativitásra”. Így az általánosan „jó” klíma helyett az adott tevékenység, csoportfeladat megoldásának hatékonyságát leginkább támogató légkör sajátosságait kutatjuk. Mint ahogy a szervezetfejlesztés egy másik jelentős területének, a vezetői hatékonyságnak a kapcsán is arra juthatunk a kontingencia-elméletek (Fiedler, 1967; Hersey és Blanchard, 1988; House, 1996) útmutatása alapján, hogy a vezetés „legjobb” útjának keresése helyett a vezetés számos hatékony útját elfogadjuk, a körülményektől, feltételektől, az elvégzendő feladat és a konkrét helyzet jellegétől függően.

Az iskolai klíma és az erőszak

Az iskolai klíma és az erőszak összefüggéseit vizsgáló kutatások többsége rámutat, hogy a klíma összetevői, vagyis azok a kapcsolati, társas-érzelmi és környezeti faktorok, amelyek hatással vannak a tanulási tapasztalatok, az iskolai teljesítmény minőségére és a tanulók pszichológiai jóllétére, egyértelműen kapcsolatba hozhatóak az erőszakos viselkedés megjelenésének gyakoriságával. A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a

tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik, úgy érzik, odatartoznak, együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést (ld. pl.: *Barr és Higgins-D'Alessandro, 2007*). Mindez a sajátos összetartó erő alapvető biztonságélményt ad a csoport tagjai számára, és így közvetlen hatással van pszichológiai jóllétükre, a kapcsolati, érzelmi tapasztalataikra, élményeikre, ezáltal az iskolai teljesítmény minőségére is.

Az iskolai klíma melegsége, pozitív töltése mindemellett azért is kiemelten lényeges a gyermekcsoportok életében, mert közvetlen összefüggésben áll a tanulók együttműködésének mértékével, így fokozott védőfaktort jelent az agresszió, az alá-fölérendelt szerepvizonyok alakulása, ezáltal az iskolai zaklatás jelenségeivel szemben. A jó kapcsolat, az odafigyelés mértéke, a biztonságérzet, az aktív tanári szerep a diákok jóllétének támogatásában, illetve az, ha a tanárok lehetőséget adnak a tanulói önkifejezés alternatív formáira, támogatják a kooperációt és méltányos, igazságos iskolai környezetet teremtenek, mind a diákok pozitív klímapercepcióját erősíti, ami az iskolai zaklatás mértékének csökkenésével jár együtt (*Buda, 2009*). *Dan Olweus (1993)*, a téma elismert kutatója is több olyan klíma-tényezőt azonosít, amelyek csökkentik a zaklatás mértékét: a nemkívánatos viselkedés határozott és tiszta határai, a felnőttek pozitív érdeklődése és bevonódása, a diákok megfigyelése, a zaklató viselkedés fizikai és ellenséges szankcióinak kerülése.

A kreativitást segítő környezeti tényezők: a kreatív klíma

A klímavizsgálatok egyik jelentős tanulsága, hogy a szervezeti-iskolai hatékonyság légköri összetevőinek kutatása, feltárása során érdemes az általános klíma fogalmán túllépni, és az általános értelemben vett hatékonyság és sikeresség mutatói helyett konkrétabb, specifikusabb kimeneti célt megjelölni. E nézőpont értelmében így nem az „ideális” vagy a „jó” légkör jellemzőit vizsgáljuk, hanem egyértelművé tesszük, hogy milyen cél elérését tűzi ki az adott szervezet, és az ehhez leginkább megfelelő klímaelemek azonosítására fókuszálunk. A következő részben azt mutatjuk be, hogy a legfrissebb kutatások alapján hogyan ragadhatjuk meg a kreativitást serkentő klíma jellemző vonásait.

Miért éppen a kreativitás?

A folyamatosan változó technikai, gazdasági és társadalmi térben a gyors helyzetfelismerési és alkalmazkodási képesség kulcsfontosságúvá vált, mind az egyén, mind a szervezetek szintjén. Az egyén szintjén ezt a követelményt az élethosszig tartó tanulás eszméje, a szervezetek szintjén a tanuló szervezet koncepciója testesíti meg. A változások gyorsuló üteme következtében egyre inkább szükség van arra, hogy meghaladjuk a korábban jól bevált működésmódokat, hogy szokatlan, új, előzmények nélküli megoldásokkal próbálkozzunk. Ez azt jelenti, hogy nem egyszerűen folyamatos tanulásról van szó – egyre növekvő jelentősége van a kreativitásnak egyéni és szervezeti szinten egyaránt. A hatvanas években az USA-ban hatalmas lendületet adott a kreativitás és általában a gondolkodás kutatásának és fejlesztésének az ún. Szputnyik-sokk. Ma a kreativitás újra az érdeklődés homlokterébe került.

Az OECD is felismerte a kreativitás gazdasági horderejét. Az OECD innovációs stratégiájának egyik meghatározó pillére az innovációhoz szükséges képességek fejlesztése, és ebben az oktatási ágazatnak értelemszerűen meghatározó szerepet tulajdonítanak. Bizonyos országokban a nemzeti innovációs politika szereplői igen határozott bírálatot és elvárásokat fogalmaztak meg az oktatással szemben. A bírálat lényege az, hogy az

oktatás gyakran nem támogatja a kreativitást és a kockázatvállalási képességet, az elvárás pedig az, hogy ezen változtatni kell.

Az innovációs stratégiához kapcsolódón az OECD oktatással foglalkozó szervezete, a CERI (Centre for Educational Research and Innovation) 2012 áprilisában *Educating for Innovative Societies* címmel egész napos szemináriumot szervezett⁶, amelynek a témái a következők voltak.

- Interjúbeszélgetés Howard Gardner professzorral a kreativitásról, a többféle intelligenciáról és ezek fejlesztésének lehetőségeiről.
- A természettudományos, matematikai és műszaki nevelés szerepe az innovációhoz szükséges képességek fejlesztésében.
- A művészeti nevelés szerepe az innovációhoz szükséges képességek fejlesztésében.
- A komplex kognitív képességek és a kreativitáshoz kapcsolódó képességek mérése a nemzeti és nemzetközi tanulói teljesítménymérésekben.

A tény, hogy létrejött ez a rendezvény, világosan mutatja, hogy az OECD a jövő gazdasági tényezőjét látja a megfelelő képességfejlesztésben részesülő ifjúságban.

Kreativitás a szervezetekben

Világosan kell látnunk, hogy a szervezeti lét általánosságban véve nem támogatja a kreativitást. A szervezetet úgy definiáljuk, mint pozíciók együttesét, azaz a szervezet szempontjából szinte mindegy, hogy ki az a konkrét személy, aki a pozíciót betölti. A struktúra adott, a működést szabályok írják le. Ez gyakran azt is jelenti, hogy az egyéni arculat, a szokatlan, váratlan, új megoldások nem elvártak, sőt, gyakran egyenesen nem kívánatosak. Úgy is mondhatnánk, hogy a szervezet alapműködése az, hogy stabilitásra, a status quo megtartására törekszik. Ha tehát nyitott, a változásra érzékenyen reagáló, tanuló szervezetet szeretnénk létrehozni, ennek feltételeit be kell építenünk a rendszerbe. És mivel kreatív szervezet nem képzelhető el kreatív egyének nélkül, fontos kérdés, mi történik az egyének kreativitásával a szervezetben.

A szervezetek természetesen nagyon sokfélék. A szervezetek rugalmassága vagy „kreativitás-igénye” függ a feladataitól, a méretétől, a szervezeti felépítésétől. Vannak olyanok, ahol a rutinszerű működés nem igényli a kreativitást, és vannak olyanok is, ahol a munka kreatív jellege kiköveteli a kisebb méretet és a laza szervezeti struktúrát.

A kreativitást serkentő környezeti tényezők szisztematikus feltárása eddig elsősorban munkahelyi, szervezeti kontextusban történt meg. A kreativitás személyhez kötött meghatározóinak jelentőségét, például a gondolkodás rugalmasságának, a megfelelő szintű kognitív képességeknek vagy a nyitottságnak a fontosságát a környezeti irányultságú megközelítés sem kérdőjelezi meg, de ráirányítja a figyelmet azokra a külső (környezeti) tényezőkre, amelyek támogathatják vagy akadályozhatják, elsovaszthatják vagy fejleszthetik az egyéni képességeket is. Ez a gondolat motiválta azokat a kutatásokat, amelyek a szervezeti klímát abból a szemszögből vizsgálják, hogyan viszonyul a kreativitáshoz.

Az erre irányuló vizsgálatok jó néhány fontos kapcsolatot tártak már fel. A kreativitást serkentő – szervezeti és szociális – környezeti tényezők közé tartozik a szervezet és az egyén céljai közötti összhang, a világos keretek között megvalósuló rugalmasság és autonómia, a vezetés és a kollégák elismerése, az új elgondolások támogatása és a lehetőség a hibázásra (*Mathisen és Einarsen*, 2004). A klíma, a légkör ilyen irányultságú vizsgálata azt teszi lehetővé, hogy diagnosztizáljuk egy adott környezetben a kreativitást, innovációt elősegítő feltételek jelenlétének a mértékét. A diagnózis alapján feltárhatjuk az adott szervezet erős és gyenge pontjait, ami a későbbi fejlesztés, tanácsadás kiindulópontjaként szolgálhat (*Amabile és mtsai*, 1996).

A kreatív klíma

A kreatív klíma fogalma Göran Ekvall (1983) munkásságához kapcsolódik. Felfogása hasonlít a klasszikus Bower-i megközelítéshez („ahogy itt mennek a dolgok”): a szervezeti klímát úgy értelmezi, mint a szervezet mindennapi életében megfigyelhető, gyakori, hétköznapi jelenségeket, viselkedésmintákat, érzéseket, attitűdöket. Ezek a tényezők jelentős befolyást gyakorolnak a szervezet formális és informális működésére, a szervezet tagjainak elégedettségére, a munkavégzés színvonalára és a kreativitásra. Ekvall maga is úgy véli, hogy a klíma nem csupán a szervezet tagjainak a szubjektív észleleteit jelenti, hanem a szervezet objektív, meghatározott, azaz megragadható, leírható jellemzője. A terület diagnosztizálásához mérőeszközt szerkesztett, melynek kiindulópontjaként meghatározta azt a négy fő területet, amely legfontosabb a kreativitás támogatása szempontjából (Ekvall, 1983):

1. Kölcsönös bizalom, átlátható kapcsolatok, nyitottság, új ötletek, elgondolások támogatása.
2. Kihívás és motiváció, a szervezet céljai iránti elköteleződés.
3. Szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége.
4. A nézőpontok, tudás és tapasztalat sokszínűsége, lehetőség egymás véleményének megismerésére.

E tényezők szerepe a kreativitás kibontakozásához szükséges feltételek megteremtésében, a szervezet céljait is támogató kreatív ötletek támogatásában, a csoport facilitáló hatásának létrejöttében nyilvánvaló, a kreativitás szakirodalmában sokszorosan igazolt.

A területek részletes feltárásához Ekvall megalkotott egy 50 itemből álló kérdőívet, a Creative Climate Questionnaire-t. A megfelelő statisztikai elemzések után 10 fő dimenziót sikerült kimutatni, amelyek értelmezhetők úgy, mint a szervezet kreativitást támogató klímájának azonosítói, indikátorai. Ezek a dimenziók a következők:

- Kihívás (Challenge): a szervezet tagjainak érzelmi bevonódása és elkötelezettsége a célokkal, élvezet és jelentésteliség a munkában.
- Szabadság (Freedom): függetlenség és autonómia a feladatok meghatározásában, megoldásában.
- Új ötletek támogatása (Idea Support): az új elgondolások kezelésének módja, figyelmesség, támogatás, lehetőség az új ötletek végiggondolására, kipróbálására.
- Bizalom, nyitottság (Trust/Openness): érzelmi biztonság a kapcsolatokban, így a megszégyenülés félelme nélkül lehet a véleményeket, ötleteket megosztani másokkal; a hibázás nem von maga után érzelmi nyomást.
- Dinamizmus, élénkség (Dynamism, liveliness): változatosság, eseményteliség.
- Játékosság, humor (Playfulness/Humor): könnyedség, spontaneitás, nyugodt légkör, melyben helye van a viccelődésnek, nevetésnek is.
- Vita (Debate): vélemények ütköztetésére való lehetőség, egymás tapasztalatainak, nézőpontjainak megismerése.
- Kockázatvállalás (Risk-Taking): a bizonytalanság tolerálása, új lehetőségek megragadása, gyors döntések, készenlét a cselekvésre.
- Az elmélyüléshez szükséges idő biztosítása (Idea Time): az új ötletek kidolgozásához szükséges idő mennyisége, lehetőség az előzetesen nem tervezett folyamatok beiktatására, a feladat megoldása során felmerülő új problémák végiggondolására.
- Konfliktusok (Conflicts): érzelmi és személyes feszültségek, személyes ellentétek, pletyka. (Ez az egyetlen faktor, ami a kreatív klímát negatív módon befolyásolja.)

A kérdőív angolra lefordított és revideált változata néhány csekély változást tartalmaz (Ekvall, 1996; Isaksen és mtsai, 1995), az elnevezése Situational Outlook Questionnaire (SOQ) lett. Az új név kiemeli, hogy a vizsgált dimenziók nemcsak a kreativitás, hanem általában a munkavégzés, a csoportban való együttműködés hatékonyságának a növelésében is meghatározó szerepet töltenek be. A végső változatból egy dimenzió, a Dinamizmus/élénkség kimaradt; a megmaradt 9 dimenzió pedig nem minden esetben tartalmaz egyenlő számú itemet. A kérdőívben egy 4-fokú skála alapján kell kiválasztani az adott állítás szervezetre jellemző mértékét. A szervezet tagjainak összesített eredménye alapján a szervezeteket három csoportba lehet besorolni: a kreativitás szempontjából innovatív, átlagos vagy stagnáló jelzőkkel írható le a klíma.

A kérdőív segítségével igen sok vizsgálat született egy-egy szervezet kreatív klímájának a meghatározására (Ekvall, 1989; Ekvall, Arvonen és Nyström, 1987), illetve országok, kultúrák közti különbségek megragadására (Ekvall, 1996; Mohamed és Richards, 1996). Érdekes Ekvall és Ryhammar (1996) vizsgálata, akik 130 egyetemi oktatót kérdeztek meg a szervezetükre jellemző kreatív klímáról, melynek eredményeképpen egyértelmű összefüggést tudtak kimutatni a klíma és a szervezetben valóban megjelenő kreativitás mértéke között.

Kreatív klíma az iskolában

Ma már nem vitatott, hogy az iskola értelmezhető és vizsgálható a szervezetkutatások fogalmi körén belül is. Fontos kérdés, vajon mi lehet az értelme, a hozadéka a kreatív klímának az iskolában.

A korszerű felfogásban a tanuló kliens és munkatárs is, aki az iskola dolgozóival együttműködve hozza létre az iskola „termékét”: saját fejlődését. Az, amit a hétköznapi kommunikációban iskolai munkaként értelmezünk – a tanítás és tanulás, a tanárok és diákok együtt munkálkodása –, valójában ezt az egyetlen célt szolgálja. Az iskola működésének ez a két – elvi – szintje nem mindig működik harmóniában. Fontos cél, hogy óvjuk az iskola szilárd kereteit, és törekedjünk megvalósítani a társadalmi integráció alapvető céljait. Ezek a törekvések gyakran merevebbé teszik az iskola működését. Azonban az egyéni fejlődés fontos tényezője, hogy ne sorvadjon el, hanem kapjon teret és fejlődjön az egyén kreativitása, ami a társadalom jövője szempontjából is rendkívül fontos tényező.

Alapvető jelentősége van annak a ténynek, hogy a klíma nem annyira a 'mit', inkább a 'hogyan' művészete. Ez azt is jelenti, hogy alapvetően nem a tananyag vagy a vizsgarendszer, hanem sokkal inkább a mindennapi működés határozza meg.

A fentiek értelmében az SOQ fő dimenziói azonosíthatóak az iskolában is, sőt, a hatékony iskolai feladatvégzés vonatkozásában is értelmezhetőek. Ezeket a feltételezéseket támasztják alá azok a friss vizsgálati eredmények, melyek a Péter-Szarka és munkatársai (2015) által középiskolások számára összeállított Iskolai Kreatív Klíma Kérdőívvel történtek, és amelyek rámutatnak a kreatív klíma iskolai jelentőségére.

Miért jó a kreatív klíma?

A mai (magyar) iskola egyik legsúlyosabb problémája a tanulók motiválatlansága (ld. pl. Imre, 2006). Egy 2009-es reprezentatív vizsgálatban a magyar pedagógusok körében a problémák negatív rangsorában – a kiszámíthatatlan oktatásirányítás után a nagy terheléssel holtversenyben a második helyen szerepel, hogy nem tudják a diákokat motiválni (Lannert és Sinka, 2009). A felsorolt 10 tényező nemcsak a kreativitás, hanem a motivá-

ció szempontjából is releváns, mert támogatja a diákok kötődését, érdeklődését, érzelmi és intellektuális jól-létét az iskolában. Ha elképzelünk egy olyan iskolát, amelynek jó a kreatív klímája, a 10 szempontot áttekintve azonnal belátható, hogy ebben a tekintetben döntő, hogy mi és hogyan történik a tanárok és diákok idejének nagyobb részét kitevő tanítási órán.

A jó kreatív klímájú iskola erősíti a diákok elköteleződését a pozitív célok iránt, növeli az énhatékonyságukat, nagyobb társas támogatást és több élvezetes tevékenységet feltételez. Emellett több kutatási eredmény is alátámasztja az intrinzik motiváció és a kreativitás kapcsolatát: Hebb (1955) és Berlyne (1960) már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazták, hogy az élvezetet nyújtó (intrinzik módon motiváló) tevékenységek az újszerűség optimális mértékével jellemezhetőek, míg az újabb kutatások során Amabile (1996) és Hennessey (2003, 2004), illetve kettejük közös vizsgálatai (*Amabile*, Hennessey és Grossman, 1986; Hennessey és Amabile, 1998) nyújtottak egyértelmű bizonyítékot a motiváció és a kreativitás szoros kapcsolatára, melynek alapján megfogalmazták a kreativitás intrinzik motivációs alapelvét (The Intrinsic Motivation Principle of Creativity).

A jobb tanórai légkör, a tanuláshoz való pozitívabb viszony hatása azonban sokkal nagyobb annál, mint hogy a gyerekek jobban teljesítenek. Jelentős lehet a hatása például az iskolai agresszió szintjére. Az iskolai feszültség és agresszió mértékének növekedése hátterében ugyanis egyértelműen tetten érhető az unalom, a motiválatlanság. Buda (2010) nagymintás vizsgálatának egy jelentős eredménye, hogy ha a tanulók úgy érzékelik, hogy az iskolában érdekes dolgokat tanulnak, akkor az iskolával kapcsolatos attitűdjeik is pozitívabbak, összességében jobbnak érzékelik az iskolai klímát, ez pedig szoros kapcsolatban áll a zaklatás gyakoriságának mértékével. „Az iskolához fűződő érzelmi viszonyulás nem a társas klímával, hanem a tanulási klímával van szorosabb kapcsolatban. Az iskolához fűződő érzelmeket tehát nem annyira a kortárs közösség, inkább a tanuláshoz és a tanárokhöz való viszonyulás határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek általában fogják szeretni az iskolát, ha érdekesnek találják a tanulást és segítőkésznek a tanárokat.” (Buda, 2010, 158. o.) Ez egyértelműen megfogalmazza számunkra, hogy az iskolai erőszak csökkentésének hatékony módja lehet az, ha az iskolai tanítás-tanulás folyamatát tesszük érdekesebbé, ezáltal aktivizáljuk és motiváljuk a tanulókat.

Ez a gondolat különösen annak tükrében izgalmas, hogy tudjuk: iskolai konfliktusok hatékony kezelésére, az agresszió megelőzésére és csökkentésére irányuló programok többsége a társas kapcsolatok és a szociális készségek fejlesztését helyezik a középpontba. Az ilyen jellegű komplex programok megvalósítása az iskolák részéről nagyon erős elköteleződést, sok munkaóra befektetését, jelentős mennyiségű tanórán kívüli tevékenységet és megfelelő szakemberek alkalmazását igényli. Az iskolák többsége ezt – elsősorban az anyagi feltételek hiánya miatt – nem tudja vállalni. Érdemes ezért azt a területet a prevenciós folyamatok középpontjába állítani, amely minden tanár számára elérhető különleges idői és anyagi ráfordítás nélkül: magát a tanítási órát.

Az iskolai klíma-vizsgálatok újszerű megközelítését is jelenti, ha nem csupán a társas viszonyokat és az érzelmi oldalt állítjuk a középpontba, hanem a tanulási klímát változtatjuk a motiváció növelése és a kreativitás fejlesztése érdekében. Fontos újra leszögeznünk, hogy a kreatív iskolai klíma pozitív hatása nem áll meg a tanulásnál és az intellektuális tevékenységnél. Az a kreatív produktumok létrehozásának kedvező légkör, amelyet az Ekvall által értelmezett fenti 10 dimenzió ír le, egy olyan konstruktív potenciált hoz létre, amelynek hatása vélhetően kiterjed az iskolai élet többi területére is.

Kreatív konfliktuskezelés és problémamegoldás

A kreativitás komplex megközelítése alapján tehát azt láthatjuk, hogy bizonyos környezeti faktorok elősegítik a kreatív produktum létrejöttét. A konfliktus- vagy problémahelyzetek tipikusan olyanok, amelyek egy – addig nem feltétlenül észrevett – kérdéses területre irányítják a figyelmet, és felkeltik a probléma megoldására irányuló motivációt, a megoldásra való törekvés pedig új, kreatív megoldásokat szül. Például egy kutatót az elméletét nem támogató új vizsgálati eredmény a kutatásai folytatására, új válaszok keresésére sarkall. Egy személyes konfliktus az osztályban a helyzet megbeszélését, a másik nézőpontjának megismerését, egy minden fél által elfogadható megoldás keresését eredményezi. A konfliktusok, problémahelyzetek tehát azzal a jelentős erénnyel bírnak, hogy olyan szituációkkal szembesítenek bennünket, amelyekkel addig még nem találkoztunk, így kénytelenek vagyunk újszerű megoldásokat keresni. Ez a nyitott, kereső tevékenység a konstruktív potenciál egyik legfőbb alkotóeleme. A problémamegoldás, konfliktuskezelés folyamatában mindig megjelenik egy olyan lépés, mely a végső döntés meghozatala előtt a lehetséges megoldások összegyűjtését jelenti, ami szintén a kreatív folyamatok, a divergens gondolkodás mozgósításán alapul.

A konfliktuskezelés konstruktív megközelítése hangsúlyozza, hogy nem mindig lehetséges kompromisszumot teremteni mindkét fél igényeinek kielégítése érdekében. A szembenállás és a nézőpontok különbözőségének hangoztatása helyett a felek együttműködésén alapuló, egymás érdekeit figyelembe vevő légkör szükséges ahhoz, hogy az adott problémátér kereteit kitágítsuk, és megkeressük a problémahelyzet kreatív megoldását.

A konfliktus, a dolgokkal való elégedetlenség, a problémahelyzet megjelenése és a megoldására irányuló egyéni törekvés azonban önmagában még nem elegendő a kreatív megoldások létrejöttéhez, a körülmények megfelelő alakulása ugyanis kulcsszerepet játszik e folyamatban. A környezetnek, a klímának olyannak kell lennie, amely nem fenyegető és nem gyakorol nyomást az egyénre. A fenyegetettség érzése csökkenti a toleran-

A kreativitás komplex megközelítése alapján tehát azt láthatjuk, hogy bizonyos környezeti faktorok elősegítik a kreatív produktum létrejöttét. A konfliktus- vagy problémahelyzetek tipikusan olyanok, amelyek egy – addig nem feltétlenül észrevett – kérdéses területre irányítják a figyelmet, és felkeltik a probléma megoldására irányuló motivációt, a megoldásra való törekvés pedig új, kreatív megoldásokat szül. Például egy kutatót az elméletét nem támogató új vizsgálati eredmény a kutatásai folytatására, új válaszok keresésére sarkall. Egy személyes konfliktus az osztályban a helyzet megbeszélését, a másik nézőpontjának megismerését, egy minden fél által elfogadható megoldás keresését eredményezi. A konfliktusok, problémahelyzetek tehát azzal a jelentős erénnyel bírnak, hogy olyan szituációkkal szembesítenek bennünket, amelyekkel addig még nem találkoztunk, így kénytelenek vagyunk újszerű megoldásokat keresni. Ez a nyitott, kereső tevékenység a konstruktív potenciál egyik legfőbb alkotóeleme.

ciát, a kétértelműség, a bizonytalanság feszültsége elviselésének a képességét, az újra és a szokatlanra való nyitottságot, ugyanakkor a gondolkodási folyamatok egyszerűsödését és sztereotipizáló tendenciákat von maga után (Coleman és Deutsch, 2006). A jó légkör, az együttműködésre és a jó kapcsolat fenntartására való törekvés segíti a kreatív gondolatok megszületését az egyébként konfliktusos helyzetekben is (Rognes és Schei, 2010).

A szociálpszichológiai irányultságú konfliktuskutatások kreatív vagy integratív megoldásnak nevezik azt, amikor a konfliktusban részt vevő felek mindegyikének az igényei kielégülnek. Ez nem pusztán a győztes-vesztes dichotómia mentén meghatározott, kettősérdek-logikájú modellek „kompromisszum” fogalmát írja le, hanem annál többet jelent: konstruktív és újszerű megoldást, magasabb együttes nyereséget (De Dreu, Wein-gart és Kwon, 2000, idézi: Kovács és Pántya, 2011). A kreatív megoldások között találjuk a prioritások értelmes figyelembevételét, az erőforrások átértelmezését, módosítását, növelését, az érdekkülönbségek áthidalását, vagy a költségsökkentés, kompenzáció és érdekáthelyezés folyamatát (Carnevale, 2006, idézi: Kovács és Pántya, 2011).

A konfliktuskezelés és a kreativitás folyamatában egyaránt szerepet játszanak bizonyos szociális készségek, melyek a társakkal való együttműködésen, a saját és a másik érdekeinek felismerésén, kinyilvánításán és elfogadásán alapulnak. Ezeknek a szociális készségeknek a fejlődése, fejlesztése pozitív hatással van a konfliktusmegoldás hatékonyságára és a kreativitás növelésére is. A tanulási formák, az együttműködés és a zaklatás összefüggéseit igazolja Majorosné (2011) vizsgálata, mely szerint a kooperatív tanulási formában is tanuló diákok több segítő és kevesebb támadó magatartásformát mutattak, mint a hagyományos, frontális módszerekkel tanuló társaik, vagyis a kooperatív tanítási módszerek alkalmazásával csökken a zaklatás mértéke az iskolában. A kreativitás, az alkotókészség szociális készségekhez kötődő meghatározottságát mutatja az is, hogy a kreativitás fejlesztésének újszerű gyakorlatában már nem csak a kreatív megnyilvánulásokhoz szükséges képességek fejlesztése jelenik meg, hanem a kreatív viselkedés társas alapjai is fontos szerepet kapnak (Gyarmathy, 2007). Így megjelenik az együttműködés, a konstruktív kritika és az ötletek megvédésének képessége is, melyek egyértelműen a szociális kompetenciák közé sorolhatóak.

Mindez azt mutatja, hogy az iskolai élet alakítása a kreatív klíma létrehozásának irányába számos olyan kedvező folyamatot indít el, amelyeket közvetlenül nem vagy csak nehezen tudunk befolyásolni.

A kreatív klíma hazai kutatásának lehetőségei

A kreatív klíma iskolai vonatkozásaival kapcsolatban még igen kevés kutatás született. A Buffalo State College, International Center for Studies in Creativity több hallgatójának záródolgozatában (Argona, 2001; Aurigema, 2001; Richards, 2002) az Ekvall (1983) által megfogalmazott dimenziók iskolai vizsgálata történik. Mivel ezek a tanulmányok elsősorban általános iskolai közegben azonosítják e dimenziókat, az általuk alkalmazott módszerek között nem a kérdőíves vizsgálat, hanem az óramegfigyelés, a tanárokkal, illetve a diákokkal készített strukturált interjú szerepel nagyobb hangsúllyal. Egy litván kutatók által végzett vizsgálat (Klimovienė és mtsai, 2010) az ekvalli dimenziók mentén létrehozott, saját, 20 itemből álló kérdőív használatával történt, melyben rámutatnak a kreatív klíma és a nyelvtanulás eredményessége közötti összefüggésre.

A kreatív klímát tanulmányozó itthoni iskolai kutatással egyelőre nem találkozunk, így különösen érdekes és újszerű lehet ennek a szemléletnek, kutatási irányvonalnak az oktatás területére történő bevezetése. Célunk, hogy ezt a folyamatot vizsgálati eszközök létrehozásával, elméleti és gyakorlati kutatásokkal elősegítsük.

Irodalomjegyzék

- Adelman, H. S. és Taylor, L. (2005): Classroom Climate. In: Lee, S. W., Lowe, P. A., Robinson, E. (szerk.): *Encyclopedia of School Psychology*. Sage Publications, Thousand Oaks. 88–90.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview, Boulder, CO.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. és Herron, M. (1996): Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, **39**. 5. sz. 1154–1184. DOI: [10.2307/256995](https://doi.org/10.2307/256995)
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A. és Grossman, B. (1986): Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**. 14–23. DOI: [10.1037//0022-3514.50.1.14](https://doi.org/10.1037//0022-3514.50.1.14)
- Argona, C. A. (2001): Identifying Ekvall's creative climate dimensions in an aesthetic education setting. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/theses/Argoncap.pdf>
- Aurigema, M. (2001): Identifying Ekvall's creative climate dimensions in elementary school music classrooms. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/theses/Aurigmmp.pdf>
- Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 5. sz. 59–71.
- Barr, J. J. és Higgins-D'Alessandro, A. (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, **68**. 3. sz. 231–250. DOI: [10.3200/gntp.168.3.231-250](https://doi.org/10.3200/gntp.168.3.231-250)
- Berlyne, D. E. (1960): *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill, New York. DOI: [10.1037/11164-000](https://doi.org/10.1037/11164-000)
- Bower, M. (1966): *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. McGraw-Hill, New York.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. és Dumas, T. (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 570–588. DOI: [10.1037/0022-0663.95.3.570](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570)
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, **19**. 5–6. sz. 3–15.
- Buda Mariann (2010): *Közérzet és zaklatás az iskolában*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet.
- Buda Mariann és Szirmai Erika (2010): School Bullying in the Primary School. Report of a Research in Hajdú-Bihar County (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*, 1. July. 49–68.
- Carnevale, P. J. (2006): Creativity in the Outcomes of Conflict. In: Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 414–435.
- Classroom and School Climate. (2001) In: *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender*. Elsevier Science & Technology, Oxford. 2009. 08. 24-i megtekintés, http://www.credoreference.com.libezproxy.open.ac.uk/entry/estwomen/classroom_and_school_climate
- Coleman, P. T. és Deutsch, M. (2006): Some guidelines for developing a creative approach to conflict. In: Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 402–413.
- De Dreu, C. K. W., Weingart, L. R. és Kwon, S. (2000): Influence of social motives on integrative negotiation: A meta-analytic review and test of two theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**. 889–905. DOI: [10.1037/0022-3514.78.5.889](https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.889)
- Deal, T. E. és Kennedy, A. A. (1982): *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley Publishing, Reading, MA.
- Denison, D. (1996): What is the difference between organisational culture and organisational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, **21**. 3. sz. 619–654. DOI: [10.2307/258997](https://doi.org/10.2307/258997)
- Djigic, G. és Stojiljkovic, S. (2011): Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **29**. 819–828. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310)
- Ekvall, G. (1983): *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment*. Report 1. FA radet, The Swedish Council for Management and Organizational Behaviour, Stockholm, Sweden.
- Ekvall, G. (1989): Organisationsklimat och ledarskap för kreativitet (The organizational climate and A ership for creativity). In: Ekvall, G. (szerk.): *Kreativa arbetsmiljöer: perspektiv pa 90-talets arbetsliv*. TCO, Lund, Sweden. 5–19.
- Ekvall, G. (1996): Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, **5**. 1. sz. 105–123. DOI: [10.1080/13594329608414845](https://doi.org/10.1080/13594329608414845)
- Ekvall, G., Arvonen, J. és Nyström, H. (1987): *Organisation och innovation* (Organization and innovation). Studentlitteratur, Lund, Sweden.

- Ekvall, G. és Ryhammar, L. (1999): The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish university. *Creativity Research Journal*, **12**. 303–310. DOI: [10.1207/s15326934crj1204_8](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_8)
- Fiedler, F. E. (1967): *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill, New York.
- Freiberg, H. J. (1999, szerk.): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer, London. DOI: [10.4324/9780203983980](https://doi.org/10.4324/9780203983980)
- Gislason, N. (2009): Mapping School Design: A Qualitative Study of the Relations Among Facilities Design, Curriculum Delivery, and School Climate. *The Journal of Environmental Education*, **40**. 4. sz. 17–33. DOI: [10.3200/joe.40.4.17-34](https://doi.org/10.3200/joe.40.4.17-34)
- Goh, S. C. és Fraser, B. J. (1998): Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, **1**. 199–229.
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség – Háttér és gondozásának gyakorlata*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Hebb, D. O. (1955): Drives and the CNS. *Psychological Review*, **62**. 243–254.
- Hennessey, B. A. (2003): The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*, **47**. 253–271.
- Hennessey, B. A. (2004): *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate*. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm04202/rm04202.pdf>
- Hennessey, B. A. és Amabile, T. M. (1998): Reward, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, **53**. 674–675. DOI: [10.1037/0003-066x.53.6.674](https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.6.674)
- Hersey, P. (1985): *The situational A er*. Warner Books, New York, NY.
- Hersey, P. és Blanchard, K. (1988): *Management of Organizational Behavior – Utilizing Human Resources*. Prentice Hall, New Jersey.
- House, R. J. (1996): Path-goal theory of A ership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, **7**. 3. sz. 323–352. DOI: [10.1016/s1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(96)90024-7)
- Horváth Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, **4**. 43–50.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, **3**. 79–96.
- Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Murdock, M. C., Dorval, K. B. és Puccio, G. J. (1995): *Situational Outlook Questionnaire: Understanding the climate for creativity and change (SOQ) – A technical manual*. Creative Problem Solving Group – Buffalo, Buffalo, NY.
- Klein Sándor (2004): *Vezetés- és szervezetszichológia*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Klimovienė, G., Urbonienė, J. és Barzdžiukienė, R. (2010): Creative Classroom Climate Assessment for the Advancement of Foreign Language Acquisition. *Studies About Languages*, **16**. 114–121. http://www.kalbos.lt/zurnalai/16_numeris/18.pdf
- Kovács József és Pántya József (2011): Kreatív konfliktusmegoldás. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponitú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 223–243.
- Kovács Zoltán, Sass Judit és Perjés István (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti láttelek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 51–64.
- Kozéki Béla (1991): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, **91**. 1. sz. 63–77.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár*. KJK. Budapest.
- Lannert Judit és Sinka Edit (2009): *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése*. Kutatási beszámoló. Társi-Tudok.
- Majorosné Bessenyei Éva (2011): *Az iskolai erőszak, zaklatás jelenségének vizsgálata társadalmi-ökológiai nézőpontból*. Szakdolgozat. Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Mathisen, G. E. és Einarsen, S. (2004): A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, **16**. 1. sz. 119–140. DOI: [10.1207/s15326934crj1601_12](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1601_12)
- Mayo, E. (1975): *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996): Az iskola mint munkahely. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 47–65.
- Mohamed, M. Z. és Richards, T. (1996): Assessing and comparing the innovativeness and creative climate of firms. *Scandinavian Journal of Management*, **12**. 109–121. DOI: [10.1016/0956-5221\(96\)00003-6](https://doi.org/10.1016/0956-5221(96)00003-6)
- Moos, R. és Trickett, E. (1974): *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychology Press, Palo Alto, CA. DOI: [10.1037/t06449-000](https://doi.org/10.1037/t06449-000)
- Olweus, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford, UK.

- Owens, R. G. és Valesky, T. C. (2007): *Organizational behavior in education: Adaptive A ership and school reform*. Pearson Education, Toronto, Canada.
- Páskuné Kiss Judit (2007): A munkahelyi légkör kommunikációs vonatkozásai. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Kommunikáció és konfliktuskezelés a munkahelyen*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 51–70.
- Péter-Szarka Szilvia, Timár Tünde és Balázs Katalin (2015): Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, **15**. 2. sz. 107–132.
- Richards, T. (2002): *Identifying Ekvall's creative climate dimensions in gifted and talented/enrichment programs*. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/execsums/Richatmx.pdf>
- Rognes, J. K. és Schei, V. (2010): Understanding the integrative approach to conflict management. *Journal of Managerial Psychology*, **25**. 1. sz. 82–97. DOI: [10.1108/02683941011013885](https://doi.org/10.1108/02683941011013885)
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, N., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. és Veisson, A. (2007): Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality*, **35**. 7. sz. 919–936. DOI: [10.2224/sbp.2007.35.7.919](https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919)
- Schein, E. H. (1997): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.
- Schoen, L. T. és Teddlie, C. (2008): A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*. **19**. 2. sz. 129–153. DOI: [10.1080/09243450802095278](https://doi.org/10.1080/09243450802095278)
- Serfőző Mónika (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 381–397.
- Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi László (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája*. OKKER, Budapest. 20–46.
- Serfőző Mónika (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, **15**. 10. sz. 70–83.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 211–229.
- Szabolcsi Ferenc (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, **6**. 5. sz. 85–90.
- Tagiuri, R. (1968): The concept of organisational climate. In: Tagiuri, R. és Litwin, G. (szerk.): *Organisational climate. Explorations of a concept*. Harvard University Press, Cambridge. 11–32.
- Timár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, **94**. 3–4. sz. 253–274.
- Timár Éva (2004): *Tanulói klímaéztelzés. Érzelem és minőség*. Gallup Közoktatási Konferencia, Budapest. http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/eload_timar.htm
- Van Houtte, M. (2005): Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, **16**. 1. sz. 71–89. DOI: [10.1080/09243450500113977](https://doi.org/10.1080/09243450500113977)
- Van Houtte, M. és Van Maele, D. (2011): The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, **37**. 4. sz. 505–524. DOI: [10.1080/03054985.2011.595552](https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552)
- Zétényi Ágnes (1997): A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 269–283.

Jegyzetek

¹ A 2003-ban, 99 éves korában elhunyt Marvin Bower 60 éven át a híres McKinsey & Company meghatározó személyisége volt. (Ez a cég teremtette meg a vállalati szférában a szervezetfejlesztés és vezetési konzultáció elméletét és gyakorlatát.) 1966-ban (Bower, 1966) megjelent könyve a modern vezetéselmélet alapműve. Sokat idézett mondása – „the way we do things around here” – először Terrence E. Deal és Allen A. Kennedy (1982, 4. o.) könyvében jelent meg.

² Paul H. Hersey és Kenneth H. Blanchard híres helyzetfüggő vezetés elmélete már a '70-es évek végén körvonalazódott; az elméletet már mai nevén megnevező könyv (Hersey, 1985) 1985-ben jelent meg. Nálunk 1997-ben jelenik meg ez a megközelítés az iskolával kapcsolatban, de ez a tanulmány (Zétényi, 1997) – fontossága ellenére – elszigetelt maradt, nem mutatható ki a hatása az iskolai szervezettel foglalkozó munkákban.

³ A WHO ún. HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) kutatása 1983 óta négy évente zajlik, Európa és Észak-Amerika immár 43 országában, illetve régiójában. 11, 13 és 15 évesek körében gyűjtenek adatokat, egészségükről és általános jól-létükről, társas környezetükről és egészségmagatartásukról. Magyarország 1985 óta vesz részt ebben az együttműködésben. A projekt honlapja: <http://www.hbsc.org>

⁴ Az NSCC honlapja: <http://www.schoolclimate.org/>

⁵ 2013. 03. 03-i megtekintés, <http://www.schoolclimate.org/climate/#sthash.SsuPK2O6.dpuf>

⁶ A konferencia honlapját lásd itt: http://www.oecd.org/document/15/0,3746-,en_21571361_49995565_49798543_1_1_1_1,00.html