

MISKOLCI EGYETEM
Gazdaságtudományi Kar
Vállalkozáselmélet- és Gyakorlat Doktori Iskola



**A MAGYARORSZÁGI REFORMÁTUS EGYHÁZ KÖZNEVELÉSI
INTÉZMÉNYRENDSZER-FEJLESZTÉSI STRATÉGIAI MODELLJE**

PhD értekezés

ÁBRÁM TIBOR

Doktori Iskola vezetője:

Prof. DR. BALATON KÁROLY
egyetemi tanár

Tudományos témavezető:

VERESNÉ Prof. DR. SOMOSI MARIANN ÉVA
egyetemi tanár, a közgazdaságtudományok
kandidátusa

MISKOLC, 2020

Köszönetnyilvánítás

„Tanácskozás során születik a jó terv...” (Példabeszédek könyve 20:18)

Az értekezés tervezésről szól. Stratégiai tervezésről. Stratégiai tervezési modellt kíván felkínálni, ezzel segítve a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési törekvéseit. A készülő értekezés kutatásai és annak nyomán elinduló stratégiai tervezési folyamat sok tanácskozással társult. Ez adhat reményt arra, hogy jó terv születik...

Köszönöm a tudományos témavezetőm, Veresné Prof. Dr. Somosi Mariann türelmét, rendszerszemléletét, kitartó támogatását, lényeglátó javaslatait. Köszönöm Dr. Kocziszky György egyetemi tanár bölcs tanácsait. Köszönöm a stratégiai tervezést koordináló ötfős csoport tagjainak elkötelezettségét, kitartó munkájukat, a projekt összefogását.

Köszönöm feleségem türelmét, szeretetteljes gondoskodását, családom támogató közegét. Köszönöm munkahelyem, a Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon közösségének inspiráló légkörét.

„Meghiúsulnak a tervek, ha nincs tanácskozás, de megvalósulnak, ha van sok tanácsadó.”
(Példabeszédek könyve 15:22)

Köszönöm a tíz stratégiai pillércsoportban közel hatvan református pedagógus és nevelési szakember munkáját, valamint az előkészítő munkálatokban, s majdan a megvalósításban résztvevők áldozatos munkáját. Felemelő érzés ilyen közösségben dolgozni. Az ige bizonyosságával tekintünk a stratégiai tervezés megvalósulására.

A református intézményrendszer-fejlesztési stratégiai tervezés során sokféle emberi terv készül. Hisszük, hogy a legjobb tudás szerint és a legjobb szándékkal. Egy viszont elengedhetetlen: keresni azt, hogy Istennek mi a terve és szándéka a Kárpát-medencei magyar református iskolarendszerrel. Hiszen megvalósulni csak ez az egyetlen terv fog.

„Sokféle szándék van az ember szívében, de csak az Úr tervei valósulnak meg.”
(Példabeszédek könyve 19:21)

Mindennemű eredményért, sikerért legyen az egyedüli Megvalósítóé a dicsőség!

Soli Deo Gloria!

TARTALOMJEGYZÉK

1.	Bevezetés – a kutatással érintett terület helyzetképe	9
2.	A kutatási probléma, a kutatás témája és folyamata	11
3.	A kutatás célja	22
4.	A kutatási kérdések, a kutatás hipotézisei, stratégia- módszertani elemzések területei – a kutatás fókuszának meghatározása	22
4.1.	Kutatási kérdések	23
4.2.	A kutatás hipotézisei	24
4.3.	Stratégia-módszertani elemzés területei	26
4.4.	A stratégia jellegét befolyásoló tényezők vizsgálata	27
5.	Kutatásmódszertani terv	29
5.1.	A kutatási módszerek megválasztásának indokolása	29
5.2.	Fókuszcsoportos online kérdőíves felmérés a stratégiai szemlélet, a stratégiareceptivitás és a stratégiai tervezési módszertani felkészültség tekintetében a református köznevelési intézmények körében (primer kutatás)	30
5.2.1.	A stratégiareceptivitás meghatározása	31
5.2.2.	A kérdőív tartalmi összeállításának szempontjai	32
5.3.	A református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciáinak és szervezeti képességeinek azonosítása szektorspecifikusan adaptált VRIO-K módszerrel háromszintű, fókuszcsoportos kérdőíves megkérdezéssel	33
5.3.1.	A VRIO módszer ismertetése	33
5.3.2.	A VRIO-K kérdőív szakirodalom- alapú és szektorspecifikus összeállítása	35
5.3.3.	A VRIO-K értékelési szempontrendszerének kialakítása	37
5.4.	A magyar nemzeti köznevelési stratégiai erőter (a), a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) közneveléspolitikai stratégiai törekvései (b), és a jelentős protestáns köznevelési intézményhálózattal rendelkező országok és nemzetközi szervezetek (c) köznevelési jó gyakorlatainak kutatása és elemzése (szekunder kutatás)	38

5.4.1.	A magyar nemzeti köznevelési stratégiai erőter	.....	38
5.4.2.	Köznevelési stratégiával rendelkező jelentős globális szervezetek köznevelési erőtere	.....	38
5.4.3.	Jelentős protestáns köznevelési intézményhálózattal rendelkező országok és nemzetközi szervezetek	.....	39
5.5.	A Magyarországi Református Egyház korábbi köznevelési stratégiaalkotási törekvései sikertelensége okainak vizsgálata (szekunder kutatás)	.....	41
5.6.	Stratégia-módszertani ajánlások a szektorspecifikus jelentőségűnek azonosított stratégiaelemek stratégiai modellbe illesztésére	.....	42
5.7.	A stratégia jellegét meghatározó összetevők elemzése	.....	43
6.	A kutatás célcsoportja	.....	43
6.1.	A magyarországi egyházi fenntartású köznevelési intézményrendszer	.....	43
6.2.	A református fenntartású köznevelési intézmények számának és összetételének alakulása Magyarországon az 1989 - 2016 közötti időszakban	.....	45
7.	A hazai és nemzetközi szakirodalom lehatárolása és áttekintése	.....	52
7.1.	Az értekezésben felhasznált szakirodalom- területek meghatározása	.....	52
7.2.	Stratégiai tervezés, stratégiai menedzsment, stratégiai változásmenedzsment és innovációmenedzsment	.....	53
7.3.	Társadalmi tőke, kulturális tőke, spirituális tőke	.....	58
7.4.	Spirituális tőke – mint a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének szektorspecifikus megkülönböztethetőségi jegyeinek egyike	.....	62
7.4.1.	A spirituális tőke – meghatározások és hatásmechanizmus	.....	62
7.4.2.	A spirituális tőke a közösségi együttműködés és a társadalmi közjó szolgálatában	.....	63
7.5.	Hálózatelméleti alapok, stratégiai tanulás és tudásmegosztás hálózati együttműködéssel	.....	67

7.6.	Szervezetfejlesztés és rendszerfejlesztés, szervezeti képesség- és kompetenciaépítés	69
8.	A primer kutatás új és részben új eredményei	70
8.1.	A stratégiai szemlélet, a stratégiareceptivitás, és a stratégiai tervezési gyakorlat beágyazottsága a református köznevelési intézmények tervezési és működési gyakorlatában	70
8.1.1.	A kutatás következtetései	71
8.2.	A református köznevelési intézményrendszer szektorspecifikus stratégiai kompetenciáinak és szervezeti képességeinek azonosítása VRIO-K módszerrel háromszintű, fókuszcsoporthoz megkérdezéssel	78
8.2.1.	A kutatás következtetései	79
8.2.2.	A három VRIO-K felmérés kompetenciaterületeinek pókhálódiagramja	84
8.2.3.	A három VRIO-K rangsor korrelációvizsgálata Spearman módszerrel	85
9.	A szekunder kutatás új és részben új eredményei	86
9.1.	A magyarországi nemzeti köznevelés-fejlesztési stratégiák	86
9.2.	Nemzetközi kitekintés – jelentősebb köznevelési intézményrendszert fenntartó protestáns egyházak és köznevelési szervezetek (ACSI) intézményrendszereinek sajátosságai	91
9.3.	Globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) oktatási stratégiáinak sajátosságai	93
10.	Korábbi református köznevelési stratégiaalkotási törekvések sikertelenségeinek vizsgálata (szekunder kutatás)	97
10.1.	A Magyarországi Református Egyház korábbi köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiaalkotási törekvései eredménytelenségének belső okai	97
10.1.1.	A szervezeti-, a szakmai-, és az információáramlás kontinuitása a zsinati ciklusokon átívelő időszakokban	97
10.1.2.	A korábbi református stratégia-alkotási folyamat szabályozottsága	99
10.2.	Vegyes és külső okok	99

11.	Stratégiamódszertani ajánlások a stratégia egyes elemeire	100
11.1.	A stratégiaalkotást motiváló belső és külső tényezők	100
11.1.1.	Küldetés	101
11.1.2.	Jövőkép	102
11.1.3.	Helyzetelemzés	103
11.2.	A MRE köznevelési intézményrendszerének küldetése és jövőképe	104
11.2.1.	Küldetés- és jövőkép-vezérelt stratégia	104
11.2.2.	Célállapot pozicionálása az innovációs küszöbszinthez és az innovációs elváráshoz képest	107
11.3.	A markáns megkülönböztetetheőség elve – a jövőkép markáns megkülönböztetetheőség-összetevői	108
11.4.	A MRE köznevelési intézményrendszerének szerveződésének és megkülönböztetetheőségének kérdése a és a magyar köznevelési intézményrendszer viszonylatában	109
11.5.	Degeneratív leképezés helyett generatív modellállítás	110
11.6.	A megfontolásra javasolt református köznevelési intézményrendszer-modell. A modell megkülönböztetetheőség-jegyei	111
11.6.1.	A spirituális tőke, a spirituális tőkegyarapító képesség	112
12.	A MRE lehetséges köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája jellegének elemzése	117
12.1.	A lehetséges kulcsösszetevők és vektor-kompetenciák meghatározása	117
12.2.	A stratégia lehetséges jellegét befolyásoló tényezők	118
13.	A hipotézisek igazolása vagy elvetése	123
13.1.	A H1 hipotézis vizsgálata	123
13.2.	A H2 hipotézis vizsgálata	131
13.3.	A H3 és H4 hipotézisek együttes vizsgálata	134
14.	A kutatási kérdésekre adott válaszok és a stratégiai-módszertani ajánlások rendszere	138
14.1.	Kutatási kérdés (1) – hazai és globális köznevelés-politikai erőter	138

14.2.	Kutatási kérdés (2) – korábbi református köznevelési stratégiaalkotási kezdeményezés eredményességét leárnyékoló belső és külső tényezők	140
14.3.	Stratégia-módszertani ajánlások	141
14.4.	Stratégia lehetséges jellegének vizsgálata	143
15.	A hipotézisek igazolásának vagy elvetésének táblázatos összefoglalása	143
16.	Összegzés	144
17.	A kutatás eredményeinek felhasználási területei, további kutatási és felhasználási irányok	145
	Ábrák jegyzéke	147
	Táblázatok jegyzéke	152
	Mellékletek jegyzéke	154
	Publikációk jegyzéke	156
	Felhasznált szakirodalom	158
	Mellékletek	166

1. Bevezetés – a kutatással érintett terület helyzetképe

„A magyar kormány hosszú ideje nem rendelkezik kidolgozott és megalapozott oktatásfejlesztési stratégiával. Ezen az elmúlt évek törvényalkotási folyamata sem változtatott, mivel az 1993-ban elfogadott három oktatási törvény előkészítését egymástól elkülönülő szervezetek végezték, előzetes koncepció és megfelelő színvonalú egyeztetés nélkül.

Átfogó és kidolgozott koncepció hiányában az utóbbi években olyan spontán folyamatok bontakoztak ki az oktatás, különösen a közoktatás területén, amelyek nemcsak az oktatás, hanem az egész társadalmi-gazdasági fejlődésünket is kedvezőtlenül érintik.” (A közoktatás fejlesztésének stratégiája, vitaanyag, 1994)

Az 1990-es évektől kezdődően a magyar köznevelési intézményrendszer állandó stratégiakeresésben és stratégiai fejlesztésben él. A befejezetlen reformok, végig nem vitt innovációk tekintetében a magyar közoktatás vélhetően a világsők közé tartozik. A köznevelés-politikai és szakmai konszenzus hiányában nem sikerült az 1990-es években egy koherens, széles körben elfogadott, megvalósítható és következetesen megvalósított hosszútávú köznevelési stratégiát készíteni. Ez napjainkig sem változott jelentősen. Az intézményrendszer-irányítási, a tartalmi, az emberi erőforrás-gazdálkodási, az erőforrás allokáció tekintetében csupán rövid életű szabályozások és projektek határozták meg a köznevelési intézményrendszer fejlesztését. Az egyes kormányzati ciklusok alatt készült közoktatási és köznevelési stratégiák a 2004. évet követően egyre inkább veszítenek nemzeti, markánsan megkülönböztethető jellegükből, és a stratégia középpontjába az Európai Unió oktatáspolitikájának és stratégiájának szempontrendszerét igyekeznek állítani. (Rajnai, 2013) A reformok és fejlesztések időtávlata, és életpályaciklusa eleve nem tette lehetővé az eredmények mérését és elemzését, a korrekció lehetősége szinte teljesen elmaradt, így a reformok hatása és eredményei csupán részlegesek lehettek. Annak beépülése a köznevelési intézményrendszer fejlesztésébe esetleges volt, nem szolgálva ezzel a rendszerszintű stratégiai változást.

Mindeközben a külső, egységes szakmai ellenőrzés és értékelés hiánya is azt eredményezte, hogy a magyar köznevelési intézményrendszer teljesítménye nemzetközi összehasonlításban is romlott. (Csapó, Fejes, Kinyó & Tóth, 2014; Csapó (ed), 2012; Csapó, Molnár & Kinyó, 2009; Csapó, 2015; OECD, 2015; OECD, 2016).

A reformációt követő évszázadban Magyarországon megteremtődött –kezdetben elsősorban a protestáns egyházak által indított kollégiumok és kistelepülési iskolákon keresztül– a tág értelemben vett „közoktatás”, a széles néprétegek számára elérhető alapfokú, a tehetségesek számára javasolt és tanácsolt középfokú, majd egy szűkebb réteg számára megnyíló felsőfokú oktatási intézményrendszer működtetésével. Majd a katolikus intézmények számbeli gyarapodásával, valamint az állami intézményrendszer kialakulásával fenntartói összetételét tekintve plurális, jelentős többségében egyházi fenntartású iskolarendszer alakult ki Magyarországon. Az 1777-es I.Ratio Educationis jelentette az első határozott központosítási törekvést, amelytől kezdődően kisebb-nagyobb nyugalmasabb időszakot leszámítva folyamatosan jelen volt a központosítási gondolat, amely az 1948-as kommunista hatalom által véghezvitt köznevelési intézményi államosítással megszüntette az egyházi fenntartású intézményrendszert, és az 1948-1952 közötti zaklatott átmeneti időszakot követően a katolikus egyház számára 8 középiskolát, a református egyház számára egyetlen középiskolát engedve mutatóban működtetni. Iskola nélkül hagyva a többi felekezetet. Az államosítással és a kommunista hatalom megszilárdulásával egy erkölcsi és értékrendi vákuum is keletkezett, amely jól nyomon követhető a magukat vallásosnak valló állampolgárok arányának változásán is. (Kopp, Székely, Skrabszky, 2004)

Az államosítás előtti tanévben a magyar köznevelési intézmények többsége egyházi fenntartású volt, a református egyház 3 óvodát, 513 népiskolát, 496 általános iskolát, 14 polgári iskolát, 24 fiú- és lánygimnáziumot, 4 ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi középiskolát, 8 tanító-, tanítónő és óvónőképző intézetet, egy jogakadémiát és 4 teológiai akadémiát működtetett. A református intézményekben dolgozó pedagógusok száma meghaladta a 18000 főt. (Pukánszky, Német, 1996). Az egyházi fenntartású intézmények jelentős mértékű hozzájárulása a kulturális örökség gyarapításához, a tudományos haladáshoz, a keresztyén nevelésen keresztül a társadalmi tőke gyarapításához való hozzájárulása jelentős mértékű, és nyomon követhető az évszázadokon keresztül.

Az 1989-90-es évektől kezdődően Magyarországon ismét lehetőség nyílt egyházi fenntartású köznevelési intézmények alapítására és működtetésére. Ennek jogi feltételeit az 1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, az 1991. évi XXXII. törvény a volt egyházi ingatlanok tulajdonjogának rendezéséről együttesen teremtette meg. Az 1948-as államosítás előtt arányait tekintve és számbelileg is jelentős református intézményrendszer újjászervezése, annak fejlesztése és gyarapodása az eltelt közel 30 évben folyamatos volt. 2015-re a református intézményrendszer 197 intézményt és 305 feladat-ellátási helyet foglalt magába. A határon túli magyar református intézményekkel együtt elérte a közel 400 feladatellátási helyet.

A 197 magyarországi intézményt 106 önálló református egyházi jogi személy (országos egyház, egyházkerület, egyházmegye, gyülekezetek) tartja fenn. Ez az intézményszám, és ellátott feladat sokkal jelentősebb annál, hogy figyelmen kívül lehetne hagyni ennek teljesítményét, és hatását az egész magyar köznevelési intézményrendszerre.

Így rendszerszintű fejlesztése nemcsak fenntartói érdek, hanem a teljes köznevelési intézményrendszeri hatékonyságot meghatározó tényező is lehet.



1. sz. ábra

A magyarországi református köznevelési intézményrendszer, valamint a határon túli magyar református köznevelési intézmények területi elrendezése (Forrás: készítette Nagy Károly Zsolt, 2015)

2. A kutatási probléma, a kutatás témája és folyamata

Közel harminc évvel a református köznevelési intézmények újjászervezésének kezdete után, a Magyarországi Református Egyház (MRE) köznevelési intézményrendszere ma sem rendelkezik intézményrendszer-fejlesztési tervvel és stratégiával. Annak ellenére hiányzik a stratégia, hogy a református köznevelési intézményrendszer rendszerlemei biztosítottak, és minden külső feltétel adott a stratégiakészítéshez. Vannak református ágazati jogszabályok, a MRE rendelkezik országos és regionális intézményirányítási szervezettel, igaz, nem mindegyik működik megfelelő hatékonysággal. Országos szinten pedagógiai szakszolgálat és pedagógiai szakmai szolgáltatás működik. Korábban történt a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia készítésére kísérlet, amely csupán egy helyzetértékelő és lehetséges célokat megfogalmazó fázisba jutott el, de összességében eredménytelen maradt, hiszen továbbgondolásra és megvalósításra nem került. (Márkus 2008, Református Oktatási Stratégia-tervezet 2008).

Ez olyan hiányosság, amely az intézményrendszer működésének eredményességét és hatékonyságát, valamint hatékony működtethetőségét veszélyezteti. Azaz a rendszerszintű tervezettség hiánya negatív módon hat mind az intézményekre, mind az intézmények jogszerű és (költség)hatékony működtetéséért felelős fenntartókra is. Ebben a köznevelési szakmai helyzetben indokolt és szükséges olyan előkészítő munka elvégzése, amely a *magyar református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia kidolgozásának folyamatát hivatott előkészíteni és támogatni*.

Személyes motivációt jelentett a témaválasztásban, hogy 1990 óta folyamatosan figyelemmel kísérem, és különböző felelősséggel felruházva részese vagyok a MRE köznevelési intézményrendszere fejlődésének. A Tiszáninneni Református Egyházkerület döntése alapján az 1993-ban újraindult a Lévy József Református Gimnázium újjászervezésével és igazgatói feladatainak ellátásával meghívásos pályázat alapján az Egyházkerületi Közgyűlés megbízott. Ettől az időponttól hivatásszerűen is részese lettem először a helyi, majd 2003-tól, az egyházkerületi főgondnoki megválasztással kapott feladataimon keresztül egy regionális (Tiszáninneni Református Egyházkerület), ezen keresztül a MRE köznevelési intézményrendszer szakmai és igazgatási szervezetének. Ez a feladat bővült 2009-ben, a Kárpát-medencei Református Egyháztestek egyházalkotmányi egységesülésének időpontjától a Kárpát-medencére kiterjedő magyar református köznevelési intézményrendszer egésze iránti felelősséggel.

A MRE illetve önálló jogi személyiségű közösségei által fenntartott köznevelési intézmények tekintetében a Zsinat a tőle elvárható szakmai és jogi felelősséggel viseltetett, hiszen az évek során létrejöttek és kiépültek országos szinten, és többnyire egyházkerületi szinten is azok a tanügyigazgatást biztosító, pedagógiai szakszolgálatot, és pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó szervezeti egységek és intézmények, amelyek a református köznevelési intézményrendszer igazgatási és szakmai koordinációját és kiszolgálását ellátják. Ugyancsak megalkotásra kerültek az ágazati református jogszabályok. Önálló kezdeményezéssel viszont korábban nem élt a Zsinat a református oktatási stratégia elkészítésére. A református intézményrendszer küldetésére vonatkozóan az 1995. évi I. törvény A Magyarországi Református Egyház közoktatási törvényének Preambulumában történt utalás (MRE közoktatási törvény, 1995), de ezt nem előzte meg széleskörű egyházi belső tanácskozás, teológiai megalapozottságú vita, amely azóta is várat magára. A magyar köznevelési stratégiához igazodó református oktatási stratégiamegalkotása azért is késlekedik, mert maga a nemzeti köznevelés átalakításának folyamata sem zárult le, hiszen a köznevelési tartalmi szabályozása, valamint köznevelési intézményrendszer-irányítási és ellenőrzési új modell kialakítása folyamatban van (önértékelés, szaktanácsadás, tanfelügyelet, pedagógus értékelés és minősítés,

új NAT közeli években történő bevezetése). Így a református stratégiaalkotási törekvés megtorpant, folytatására nem került sor.

Míndeközben a református köznevelési intézményrendszer fejlődése olyan jelentős mértékű volt, és olyan szerteágazó feladatokat látnak el az intézmények, hogy az egységes szemléletű, jövőkép-vezérelt és koherens köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai elkészítése nem odázható tovább.

2006-2008 között történt kísérlet egy országos *Református Oktatási Stratégia* kialakítására. A kezdeményezés az akkori Zsinati Oktatási Bizottságból indult. (Református Oktatási Stratégia – tervezet 2008). A tanulmánykötet írásait is felhasználva egy szakértői csoport a magyar református köznevelési intézményrendszer SWOT elemzésére épülő szempontrendszert készített el, amely elvárásokat, célokat, fejlesztési lehetőségeket körvonalazott. A 2009-ben induló új zsinati ciklus elején (2009-2010) ennek mentén a korábbival részben átfedést mutató szakértői csoport 39 pontból álló stratégiai szempontrendszert fogalmazott meg (Márkus 2010), de ennek hosszú távú fejlesztési stratégiává, majd közép- és rövidtávú fejlesztési tervekkel alakítása elmaradt.

A folyamatot a 2010-ben bekövetkezett kormányváltás után merőben új köznevelési törvényi környezet (CXC sz. Nemzeti köznevelési törvény), valamint a körvonalazódó új köznevelés-fejlesztési elképzelések várása visszavetette. A szakértői bizottságban az a nézet került többségbe, hogy célszerű megvárni a nemzeti köznevelési törvénykezési és szakmai-stratégiai folyamatok eredményét, és ehhez igazítani a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiáját.

A köznevelési intézményfejlesztési stratégia szükségességét két másik, a Magyarországi Református Egyházon belüli szakmai folyamat is sürgeti.

A MRE Zsinata 2011 őszén létrehozta az Egyházi Jövőkép Bizottságot (EJB), amelynek feladatául adta a MRE küldetésének irányairól, az egyházi szolgálat feladatairól, világi tisztségviselőket és lelkészeket érintő témákban, egyházszervezeti és gazdálkodási kérdésekben történő stratégiaalkotás kérdéseiről gondolkodni, a MRE Zsinata számára ezzel kapcsolatos javaslatokat megfogalmazni. A bizottság 2014-ben a Zsinat őszi ülészsaka elé terjesztette az elkészített cselekvési tervet, amit a Zsinat csak munkaanyagként tárgyalt. Ennek a munkaanyagnak van az iskolarendszerrel és az ifjúsággal kapcsolatban is megállapítása és (stratégiai) fejlesztési javaslata. Ez a szakmai anyag külső motivációt is jelent a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia elkészítésére, és az EJB javaslatainak integrálására.

2015 májusában a MRE TÁMOP 3.1.17. jelű európai uniós pályázatot nyert „A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének fejlesztése” témában. A kilenc szakmai pillérré épülő pályázatban a pályázatot előkészítő munkacsoport, majd a megvalósító munkacsoport – a pályázatnak a szerző szakmai vezetője volt- különböző szakmai-pedagógiai, oktatásirányítási tevékenységek mozaikszerű elindítását tartotta fontosnak, amelyek beépíthetők egy majdani stratégiai fejlesztési tervbe is. Ezen tevékenységek közül a Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Stratégiájának kidolgozása, a Református Pedagógiai Intézet (RPI) szervezeti és szakmai fejlesztése, valamint a Református Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet (Református EGYMI) szervezeti és szakmai fejlesztése voltak azok a tevékenységek, amelyek már egy majdani köznevelés-fejlesztési stratégia víziójával is készültek.

Így a stratégia elkészítésének kényszere nemcsak szakmai, és minőségfejlesztési megfontolásból elengedhetetlen, de a korábbi stratégiaalkotási próbálkozás folytatása mellett, van két olyan külső hajtóerő, amelyek külön-külön is, de együttes hatásukkal kifejezetten szorgalmazzák a református köznevelési intézmény-fejlesztési stratégia elkészítését. *Ezt a többoldalú kényszert hivatott a kutatás és a tanulmány katalizálni, felhasználva azt a szakmai tudást és ismeretet is, amelyet az elmúlt 27 évben a református köznevelési intézményrendszerben intézményvezetőként, egyházkerületi és országos egyházi feladatokkal*

megbízottként a szerző rendelkezik, és amelyet kíván az intézményrendszerünk számára felhasználásra felajánlani.

A kutatási probléma

Egy szervezet, intézmény vagy közösség hosszútávú hatékony munkaszervezetének kialakítása és működése tekintetében a stratégia szükségességének valamint a stratégiaalkotás folyamatának hazai és nemzetközi szakirodalma rendkívül gazdag (Mintzberg, 1994; Porter, 1991; Porter, 2006; Balaton et al., 2010; Barakonyi, 1999; Barakonyi, 2000; Csath, 2001; Csath, 2007; Fülöp, 2008). A MRE köznevelési intézményrendszere egy olyan sajátos célcsoport (intézményrendszer, hálózat, szervezet, és közösség egyidejűleg), azaz jól meghatározható, szektorspecifikus jegyekkel felruházható halmaz, amelynek stratégiai fejlesztés-tervezési folyamatában, már a tervezés elején szükséges figyelembe venni a rendszerre jellemző sajátosságokat. Így lehet a stratégia a célcsoportnak megfelelő, és a stratégiai folyamatok egyes elemeinél figyelembe vehetőek és beépíthetőek a megrendelő és projektgazda előzetes elvárásai, valamint a célcsoport sajátosságaiból származó korábbi stratégiai, vagy stratégiakezdemenyezési előzmények. Ez teszi indokolttá a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszere számára egy saját intézményrendszer-fejlesztési stratégia kidolgozását, amelynek alapját és vezérfonalát a kutatás során kidolgozott stratégiai modell alkothatja.

A stratégiai tervezést sürgeti az a tény is, hogy az elmúlt évtizedben a MRE által fenntartott köznevelési intézményekben jelentősen megnövekedett az alkalmazottak száma, és fokozottan jelenik meg irányukban az értékrendi elkötelezettségen alapuló nevelés igénye, amely jelentős emberi erőforrás-gazdálkodási kérdéseket vet fel. A megnövekedett köznevelési feladatellátással arányosan nőtt a feladatellátásra átvett anyagi erőforrás is, akár a feladatellátásra a központi költségvetésből kapott anyagi támogatás, akár saját tulajdonú, vagy a feladatellátásra használatra átvett ingatlanállományt tekintjük. Az Európai Unió valamint magyar állami finanszírozással megvalósuló ingatlanberuházási és szakmai-pedagógiai fejlesztések hatékonysága és célszerű tervezhetősége is egy koherens intézményrendszer-fejlesztési stratégia elkészítésével érhető el.

A református intézményrendszer jelentős emberi erőforrással rendelkezik. A hosszútávú minőségi működtetése rendkívül körültekintő, előre tervezett emberi erőforrás-fejlesztést és gazdálkodást feltételez (pedagógus utánpótlás biztosítása, pedagógusok képzése és továbbképzése, intézményvezetők képzése, továbbképzése, szakmai-pedagógiai, módszertani továbbképzések, stb.). Az emberi erőforrás gazdálkodás döntő mértékben befolyásolhatja a köznevelési intézményrendszer minőségi működését.

A református intézményrendszer jelentős anyagi erőforrással is gazdálkodik. Mind a feladatellátásra a fenntartóktól használatba kapott ingatlan-vagyon, mind a központi költségvetésből a köznevelési feladatellátásra kapott támogatás mértéke (lásd 13.sz. ábra), mind az Európai Unió vagy nemzeti pályázati rendszerben elnyert anyagi források mértéke jelentős. Így a rendszerszintű anyagi erőforrás-gazdálkodás megszervezése és működtetése teheti gazdaságilag hatékonyabbá a református intézményrendszert, és nyithat számára gazdálkodási távlatot is. A biblikus sáfárság szemlélete szükségessé teszi az átgondolt, hatékony és költséghatékony anyagi erőforrás-gazdálkodást.

A fenti helyzetismertetésből következik, hogy jóllehet a MRE köznevelési intézményrendszere dinamikusan fejlődött az elmúlt 27 évben, és kiépültek az országos oktatásirányítási és szakmai-pedagógiai, valamint szakszolgálati ágazatai és területei, átfogó a fenntartható működtetést és optimális fejlesztést egyaránt szem előtt tartó köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiával nem rendelkezik. Ennek működtetése a köznevelési intézményrendszer mérete,

összetettsége, az intézményfenntartók sokszínűsége miatt, hatékony és eredményes fenntartható működése érdekében szükséges lenne.

Az értekezés fogalmi keretei

A, B, C vizsgálati fókuszcsoport	A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszeréből képezett három, kölcsönös bennefoglalási alapon meghatározott vizsgálati intézményhalmaz. (A) önálló, többcélú köznevelési intézmény, (B) rétegzett, véletlenszerű mintavétellel képezett csoport, (C) teljes intézményrendszer
ACSI	Association of Christian Schools International (Keresztyén Iskolák Nemzetközi Szövetsége)
elsődleges kompetenciák és szervezeti képességek	azon kompetenciák és szervezeti képességek, amelyeket az A, B, C célcsoport VRIO-K elemzésében mindhárom esetben szerepelnek a TOP20-ban
értékvezérelt stratégiaalkotás	a stratégiaalkotás azon formája, amikor a folyamatot nem a közösségi érdek, hanem a közösségi értékek és küldetésből eredő célok vezérik. Jó esetben a közösségi érdek értékalapú.
értékvezérelt tudás	Az értékvezérelt-tudás alatt a tudás és (keresztyén) értékrend szinergiáját értjük.
fenntartható magas szintű pedagógiai hozzáadott érték globális szervezetek	a fenntartható versenyelőny köznevelési megfelelője.
innovációreceptivitás	az értekezésben vizsgált, oktatási stratégiával vagy oktatási és képzési stratégiával rendelkező nemzetközi szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank)
innovációs elvárás	az innovatív gondolkodás és működés iránti nyitottság és fogékonyság
innovációs küszöb	az oktatási intézménnyel vagy intézményrendszerrel szemben támasztott innováció területén értelmezett elvárás
jövőkép	a köznevelési intézmény vagy intézményrendszer működési jellemzőinek minimális szintje, amely már innovatív működést jelent
küldetés	a köznevelési intézményrendszer azon reménylett jövőbeli állapota, amelynek megközelítése növeli a küldetés betöltésének hatékonyságát és eredményességét
másodlagos kompetenciák és szervezeti képességek	egy intézmény vagy intézményrendszer létezésének alapvető motívumaként szolgáló tevékenység és feladatrendszer
	azon szervezeti készségek és kompetenciák, amelyeket az A, B, C célcsoport VRIO-k elemzésében két esetben szerepelnek a TOP20-ban

ROS-team	A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiája kidolgozását irányító ötfős csoport
spirituális tőke	olyan tudás-, készség-, attitűd- és motivációs erőforráskészlet, amelynek a hitéleten keresztül megragadható transzcendens forrása van, és mobilizálható közjóként rendelkezésre állhat az egyén és közösség számára a teremtett világgal történő társadalmi és gazdasági sáfárkodáshoz
spirituális tőkegenerálási képesség	egy közösség azon közösségi kompetenciája és készsége, amellyel hozzájárulhat a közösségi spirituális tőke gyarapodásához
stratégiai modell	összetett döntéselőkészítési, tervezés-előkészítési és stratégia-alkotás folyamatszabályozási eszköz, amely a leendő stratégia megrendelője és projektgazdája előzetes szempontjait is figyelembe veszi, és tekintettel van a stratégiával érintett célcsoport szektorspecifikus sajátosságaira is
stratégiareceptivitás	a stratégia befogadására való készség mérésére szolgáló mennyiség, a stratégiai szemlélet, a stratégia fontossága, a stratégiakészítési gyakorlat, vagy annak megszerzése iránti fogékonyság összetevőkkel
szektorspecifikus megkülönböztethetőségi jegyek	olyan tulajdonságok, amelyek a magyarországi református köznevelési intézményrendszerre jellemzőek, és nem jellemzőek a magyar intézményrendszer többi szereplőire
VRIO-K	a köznevelési intézményrendszerre szektorspecifikusan adaptált fenntartható versenyelőny (fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket) kompetenciákat és szervezeti képességeket elemző eszköz.
vektor-kompetenciák	azon kompetenciák és szervezeti képességek amelyek szektorspecifikusan meghatározhatják a stratégia irányát, amelyek esetén nemcsak ezek mértéke fontos, hanem értékrendi irányultsága is. Ilyen vektor-kompetenciák az értékrend (manifeszt keresztyén) és a spirituális tőkegyarapítási képesség.

A stratégiai modell fogalma

A stratégiai modell olyan összetett döntéselőkészítési, tervezés-előkészítési és stratégia-alkotás folyamatszabályozási eszköz, amely a leendő stratégia megrendelője és projekttulajdonosa előzetes szempontjait is figyelembe veszi, és különös tekintettel van a stratégiával érintett célcsoport szektorspecifikus sajátosságaira is.

A stratégiai modell rendeltetése az, hogy a stratégiai tervezést irányító munkacsoport tervezés-előkészítési és tervezési folyamatát támogassa, és megrendelői folyamatszabályozó eszközként szervesüljön a stratégiaalkotás folyamatába.

A stratégiai modell egyszerre kíván koncepcionális és funkcionális, döntéselőkészítési és operatív modell lenni. A döntéselőkészítési szakaszban a Zsinat elnökségének a stratégiaalkotással kapcsolatos főbb kérdésekben és döntési helyzetekben kíván támpontot

nyújtani. A stratégiai tervezés során a stratégiai tervezést irányító munkacsoport belső döntéseinek támogatása a feladata. Az operatív tervezés során a stratégiai modell a stratégia egyes elemeinek meghatározásában, a kutatások következtetéseinek beépítésével, pozicionálási kérdésekben javaslattétellel, stratégia jelleg elemzéssel, és a kutatási eredmények ismeretében szükségesnek ítélt újabb kutatások elindításával kíván segítséget nyújtani.

Miért stratégiai modell és nem stratégia?

A MRE egyházi és szervezet-irányítási szempontból a zsinat-presbiteri elven alapuló demokratikus, testületi döntés-előkészítést és döntést, valamint ellenőrzést alkalmazó közösség. A stratégiaalkotás elindítása, a felhatalmazás, a legitim és nyilvános mandátumkiosztás, valamint a stratégia elfogadása a Magyarországi Református Egyház Zsinatának hatásköre. A stratégia kidolgozása összetett projektszervezetet igényel, megvalósításának eredményessége viszont az intézményrendszer valamennyi tagjának elkötelezettségén múlik, és részvételével lehet eredményes.

A stratégiai modell döntéselőkészítő és operatív keretrendszerként kíván szolgálni, jól átgondolt, szakmailag indokolt fejlesztési irányokat bemutatva, de elkerülve a Zsinati hatáskörbe tartozó döntések korlátozását a stratégiai modell keretein túlmutató részlettervek elkészítésével.

Ezért az egyéni, illetve az ehhez társuló csoportmunkával a majdani stratégiaalkotást támogató stratégiai modell megáll az elvi és elméleti modellszinten, ennek köznevelési stratégiává formálását a projektszervezetre bízva. Egyúttal szorgalmazza is a stratégiaalkotás szervezett elindítását.

A stratégiai modell elemei és szerkezete

A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modelljének jelen értekezés és kutatás keretei között felépített elemeit az 1.sz. ábrán és 2.sz. táblázatban mutatjuk be.

Ezen túlmenően, már a megvalósulás folyamatában a stratégiai modell újabb elemekkel egészülhet ki.

Az egyes tevékenységek egymásra épülése, és törésmentes, sima illeszkedése a projektkoordináció keretei között biztosított.

A MAGYARORSZÁGI REFORMÁTUS EGYHÁZ KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYRENDSZER-FEJLESZTÉSI STRATÉGIAI MODELL ELEMEI		
	ELEM	RENDELTTETÉS
1	Primer kutatás	Online kérdőíves felmérés a stratégiareceptivitást és a stratégiai tervezés módszertani beágyazottságát tekintve a református köznevelési intézmények körében A református köznevelési intézményrendszer szektorspecifikus, fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosítható kompetenciáinak és szervezeti képességeinek azonosítása VRIO-K módszerrel.
2	Szekunder kutatás	A (a) magyar nemzeti köznevelési stratégiai erőter, a (b) globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) közneveléspolitikai stratégiai törekvései, és a (c) jelentős protestáns köznevelési intézményhálózattal rendelkező országok és nemzetközi

		szervezetek köznevelési jó gyakorlatainak kutatása és elemzése
		A Magyarországi Református Egyház korábbi köznevelési stratégiaalkotási törekvései sikertelenségének okainak vizsgálata
3	Stratégia-módszertani elemzések	Szakmai és módszertani útmutatás a stratégiaalkotás folyamata számára stratégia-módszertani ajánlások megfogalmazásával.
4	Stratégia jelleg-vizsgálat	Adott szempontrendszer szerinti lehetséges karakterű stratégiák felvázolása a döntéshozók számára

1. sz. táblázat A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modell elemei (Forrás - saját szerkesztés)



2. sz. ábra A stratégiai modell értekezés keretei között megvalósuló elemeinek rendszere (Forrás: saját szerkesztés)

A stratégiai modell egyes elemeinek rövid bemutatása és értelmezése

A stratégiai modell primer kutatásból (P1 és P2), szekunder kutatásból (SZ1 és SZ2), valamint stratégia-módszertani elemzésekből (stratégia elemek és stratégia jelleg) áll. Ezek elsősorban a kutatási hipotézisek igazolását szolgálják, mind a módszertani hipotézis (H4), mind a H1 hipotézis, valamint a stratégia kulcselemeire vonatkozó H2 és H3 hipotézisek tekintetében. A

hipotézisek igazolása vagy elvetése során, a kutatás eredményeire alapozott kutatási téziseket fogalmazunk meg.

A szekunder kutatás (SZ1 és SZ2) olyan kutatási kérdésekre keresik a választ, amelyek a stratégiaalkotás erőterrendszerére vonatkoznak – magyar köznevelési erőter, globális köznevelési stratégiával rendelkező szervezetek köznevelési erőtere, valamint intézményrendszer/hálózatot működtető protestáns egyházak és egyházi szervezetek köznevelési erőtere, illetve a korábbi református köznevelési stratégiaalkotási törekvések eredménytelenségének okfeltárása. A szekunder kutatások eredményeit többnyire kutatási megállapítások formájában (KM) fogalmazzuk meg, de a kutatás néhány markánsabb megállapításait tézisként állítjuk a rendszerbe.

A primer és szekunder kutatásokat stratégia-módszertani elemzésekkel egészítettük ki. A stratégia-módszertani elemzések rendre a küldetés és jövőkép, a markáns megkülönböztethetőség elve, a református intézményrendszer szervesülése és megkülönböztethetősége, a generatív modellállítás, az intézményrendszer-modell, a spirituális tőke és társadalmi tőke témaköreire terjednek ki. A stratégia-módszertani elemzések eredményeit stratégia-módszertani megállapításokban (MM) rögzítjük. A stratégia-jelleg elemzés alternatívákat kínál a projektgazda és a megvalósítók számára.

A primer kutatások eredményei alapján háromféle megállapítást tettünk: a hipotézisek kutatási eredményeken történő tesztelése során téziseket fogalmaztunk meg. A szekunder kutatás eredményei alapján kutatási megállapításokat fogalmaztunk meg (KM). A stratégiámódszertani elemzések alapján módszertani megállapításokat tettünk (MM).

A kutatás folyamata

A tudományos kutatás tervezésével és módszertanával kapcsolatos szakirodalom egyaránt hangsúlyozza, hogy a kutatás megkezdése előtt szükséges elkészíteni a kutatási tervet és a kutatás folyamatábráját (Szűcs, 2008), hiszen a kutatás gondolati modellezése rávilágíthat a kutatás során felmerülő nehézségekre és problémák egy részére.

A kutatási terv kialakításánál Boncz (2015) kilenc területet javasol, Hornyacsek (2015) öt, külön-külön is több tevékenységből álló területre bontja tudományos kutatás folyamatát. A szerzők megközelítéseit ötvöző módon, a részletesebb folyamattervezésre törekedve, a tervezett kutatás az alábbi folyamat szerint valósul meg.

1	BEVEZETÉS. A kutatással érintett terület aktuális állapota
2	TÉMAVÁLASZTÁS. A kutatási probléma meghatározása
3	KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK FELTÁRÁSA A kutatási problémával kapcsolatos előzmények feltárása
4	A HAZAI ÉS NEMZETKÖZI VONATKOZÓ SZAKIRODALOMTERÜLET MEGHATÁROZÁSA ÉS ÁTTEKINTÉSE
5	FOGALMI KERETEK KIALAKÍTÁSA Az értekezés során használt fogalmak meghatározása
6	KUTATÁSI MODELL KÉSZÍTÉSE
7	a A KUTATÁS CÉLJÁNAK MEGHATÁROZÁSA b A PROBLÉMAMEGOLDÁS TEKINTETÉBEN OPTIMÁLIS MEGOLDÁS MEGHATÁROZÁSA c A KUTATÁS KÉRDÉSEINEK MEGHATÁROZÁSA d A KUTATÁS HIPOTÉZISEINEK MEGHATÁROZÁSA e KUTATÁSI TERV KÉSZÍTÉSE
8	A VIZSGÁLATI SOKASÁG MEGHATÁROZÁSA
a	ALAPSOKASÁG MEGHATÁROZÁSA

	Az alapsokaság bemutatása
b	MINTAVÉTELI MODELL KÉSZÍTÉSE
c	MINTAVÉTELI ELJÁRÁS MEGHATÁROZÁSA
9	AZ ADATGYŰJTÉS TERVEZÉSE
a	ELEMZÉSI EGYSÉGEK MEGHATÁROZÁSA
b	KUTATÁSI MÓDSZER(EK) MEGHATÁROZÁSA
c	KUTATÁSI ESZKÖZÖK KIVÁLASZTÁSA
d	KUTATÁSI ESZKÖZÖK ÖSSZEÁLLÍTÁSA
e	KUTATÁSI ESZKÖZÖK TESZTELÉSE
10	ADATGYŰJTÉS, ADATÉRTÉKELÉS, ADATELEMZÉS
	Adatok gyűjtése az előre meghatározott módszerekkel
a	ADATBÁZIS KÉSZÍTÉSA
b	ADATOK FELDOLGOZÁSA ÉS ELEMZÉSE
11	A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK MEGFOGALMAZÁSA
a	TÉZISEK MEGFOGALMAZÁSA
b	KUTATÁSI MEGÁLLAPÍTÁSOK MEGFOGALMAZÁSA
c	MÓDSZERTANI MEGÁLLAPÍTÁSOK ÉS JAVASLATOK MEGFOGALMAZÁSA
12	A KUTATÁSI EREDMÉNYEK VALIDÁLÁSA
a	A HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA VAGY ELVETÉSE
b	VÁLASZ A KUTATÁSI KÉRDÉSEKRE
c	A MÓDSZERTANI MEGÁLLAPÍTÁSOK ÉS JAVASLATOK ILLESZKEDÉSE A PROBLÉMAMEGOLDÁS SZEMPONTJÁBÓL OPTIMÁLIS MEGOLDÁSBA
13	KÖVETKEZTETÉSE, JAVASLATOK, TOVÁBBLÉPÉS
	Felhasználási lehetőségek, további kutatási területek, továbblépés lehetőségei

3. sz. ábra A kutatás folyamata (Forrás: saját szerkesztés)

A kutatási téma lehatárolása, és a kutatással érintett intézményrendszer területi behatárolása

A kutatással érintett intézményrendszer a MRE köznevelési intézményrendszere. A kutatás alapján felállítandó stratégiai modell viszont azzal a szándékkal is készül, hogy a majdani református oktatási stratégia a jelenlegi határainkon túl működő magyar református köznevelési intézményeket spirituális, és hálózati együttműködés tekintetében szerves részének tekintse, tudomásul véve azokat a szervezeti, jogi és pedagógiai-szakmai sajátosságokat, amelyek között ezek működnek. Mindazáltal a szerző és a stratégiaalkotás folyamata is bátorítja a határon túli egyháztesteket és intézményeket a stratégiához a maguk jogi-, szakmai-pedagógiai- és szervezeti keretei között történő csatlakozásra.

A kutatási téma lehatárolását szolgálják a kutatási kérdések is. A stratégiai modell szerteágazó kérdésrendszerén belül azokat szándékoztunk a kutatás középpontjába állítani, amelyeket a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája, és annak megvalósulása, valamint a református intézményrendszer a magyar köznevelési intézményrendszerébe szervesülése tekintetében a legjelentősebbeknek ítéltünk.

A téma időszerűsége és jelentősége

A kutatás hiánypótló, hiszen jelen tudásunk szerint egyetlen egyházi köznevelési intézményrendszer számára sem készült, sem hazai sem fellelhető nemzetközi viszonylatban átfogó, köznevelési stratégiai fejlesztési terv, vagy stratégiai modell. A kutatásnak a gyakorlati

haszna jelentős, amennyiben ennek következtében elindul a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának megalkotása. Az erre való határozott törekvés a jelen kutatásnak beépített elemeként szerepel.

A kutatás jelentős a MRE köznevelési intézményrendszere számára, hiszen érdemben foglalkozik olyan hiánypótló területtel, amely az elmúlt közel 30 év alatt jelentős növekedésen ment keresztül, mind az intézményfenntartó egyházi jogi személyek száma, mind a fenntartott intézmények és ellátott feladatok száma és összetettsége, mind a rendszer-elemek tekintetében. Mindeközben elmaradt az a stratégiai együttgondolkodás, amely a magyar református köznevelési intézményrendszer hatékonyságát növelhetné. A magyarországi köznevelési intézményrendszer minőségének is hasznára lehet az, ha egy alrendszere stratégiai fejlesztést kezd el, hiszen ez jótékony hatással, és érzékelhető eredménnyel lehet a teljes magyar köznevelési intézményrendszerre.

Az EU, az OECD, az UNESCO, valamint a Világbank oktatásstratégiai törekvéseit megvizsgálva megállapítható, hogy mindegyik szervezet és közösség rendelkezik sektorspecifikus stratégiával, és stratégiai tervvel. Minden olyan szervezet, amely globális hatással kíván lenni akár gazdasági, akár politikai, akár társadalmi, akár kulturális téren fontosnak tartja, hogy az oktatás és képzés területén stratégiát fogalmazzon meg, és ellenőrizze a stratégia megvalósulását, vagy rábírja az önálló nemzeti stratégiát megfogalmazó államokat arra, hogy a lehető legnagyobb mértékben vegyék figyelembe a globális stratégia szempontjait. A Világbank stratégiája (World Bank, 2011), az OECD külön részterületeken fogalmaz meg stratégiát amely az innovációt támogatja (OECD, 2012; OECD, 2014; OECD, 2016), az Európai Unió stratégiai keretrendszert dolgozott ki (EU, 2009), és ehhez viszonyítottan kéri a tagállamok beszámolóját (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), az UNESCO az oktatásra mint társadalmi kérdésre tekint (UNESCO, 2014).

A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje támogatni hivatott a MRE oktatási stratégiájának elkészülését. Ez nemcsak egy nemzetközi összehasonlításban is újszerű, a magyar nemzeti köznevelési intézményrendszer szerves részét képező rész-intézményrendszerre vonatkozó stratégia és stratégiai szemlélet kialakítását célozza, amely az egész rendszer minőségjegyeire is kedvező hatással lehet, hanem azzal a felelősséggel is jár, hogy a stratégiai-szakmai, szervezeti és vezetési kérdések mellett azokkal a spirituális tartalmú kérdésekkel is foglalkozzék, amelyek a református köznevelési intézményrendszer sajátos küldetéséből fakadnak, és a megkülönböztethetőségének garanciái lehetnek.

A kutatási adatok forrása szerint mind primer kutatást, mind szekunder kutatást végeztünk. A primer kutatás során elsődlegesen a kutatás céljainak figyelembevételével gyűjtöttünk adatokat, míg a szekunder kutatás esetén más céllal gyűjtött, vagy rendelkezésre álló adatokat használtunk fel, elemeztünk és értelmeztük.

A kutatási témához tartozó előzetes tájékozódás a következő tevékenységeket tartalmazta: a szakirodalom lehatárolása és megismerése, a szekunder kutatási eredmények felkutatása és gyűjtése. A szakirodalom lehatárolásánál alapvető szempont volt az, hogy a magyarországi állami és egyházi köznevelési intézményrendszer stratégiáit a lehető legteljesebb körben megismerjük, valamint a nemzetközi köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiákat összegyűjtve tanulmányozzuk, és azonosítsuk azokat a stratégiai elemeket vagy tartalmi elemeket és szempontokat, amelyeket jó gyakorlat gyanánt beépítésre megfontolandónak tartunk a református stratégia számára is.

A köznevelési stratégiák mellett azon szakirodalom területek tanulmányozására került sor, amelyek stratégia, a stratégiai menedzsment, valamint a stratégia bevezetése szempontjából relevánsak. Így nyolc olyan, egymással is összefüggő szakirodalom-terület került kijelölésre,

amelynek áttekintése részlegesen megtörtént: stratégiai tervezés, stratégiai menedzsment, stratégiai változtatásmenedzsment, stratégiai innováció-menedzsment, társadalmi tőke, kulturális tőke, spirituális tőke, társadalmi hálózatok, hálózatelméleti megfontolások, szervezetfejlesztés és rendszerfejlesztés területeit fedik le.

A szakirodalom tanulmányozása során igyekeztünk megismerni a kutatási téma legelfogadottabb elméleti modelljeit, fogalmi keretrendszerét és a hazai valamint a nemzetközi szakirodalom legfontosabb kutatási eredményeit. Nehézséget jelentett, hogy a fenti témakörök szakirodalma elsősorban ipari és gazdasági környezetben fogalmazódott meg. Kevés a civil szféra, és még kevesebb a köznevelési intézményrendszerre (is) vonatkozó szakirodalom. A szakirodalom tanulmányozása során viszont sikerült azonosítani azokat a stratégia elemeket, amelyek nem szektorspecifikusak, illetve a köznevelési intézményrendszeri vonatkoztaásuk eredményesen adaptálhatók.

A szakirodalom tanulmányozása során megjelölésre kerültek azon területek is, amelyeket jelen értekezésben nem használtuk fel és nem kutattunk, de a majdani stratégiaalkotás, és még inkább a megvalósítás előkészítésekor kiemelten figyelembe ajánlhatónak tartunk. Ezek a területek a stratégia megvalósítása szempontjából fontosak, de téma-lehetárolási, terjedelmi és témadivergencia megfontolásokból ezeket nem vontunk be a tanulmányozott elméleti témakörökbe.

Ilyen témakörök például az intézményrendszer-irányítás, hálózati tudásmegosztás, humánerőforrás menedzsment, minőségbiztosítás. Ezek a majdani stratégiamegvalósításban töltenek be jelentős szerepet.

A szakirodalom megismeréséhez közvetlenül kapcsolható a szekunder kutatási eredmények gyűjtése, amely esetén főképp a feldolgozás és az adatelemzés jelent eltérő módszerű megközelítést. Az adatelemzés fázisában főként a MRE Zsinati Irodáján, valamint a MRE Oktatási Irodáján fellelhető dokumentumok, a Zsinati Oktatási Szakbizottság üléseiről készült jegyzőkönyvek és dokumentumok, a Zsinati Oktatási Iroda gazdálkodással kapcsolatos adatszolgáltatása, a korábbi stratégiaalkotási kísérlet dokumentumainak és feljegyzéseinek elemzése, valamint a MRE tárgy szerinti jogi és szervezeti szabályozásának tanulmányozása volt a cél. Ugyancsak kiemelt szempont volt a magyarországi, a nemzetközi, az Európai Unió hivatalos, az OECD, az UNESCO, és a Világbank oktatási és képzési intézményrendszerrel kapcsolatos stratégiáinak elemzése. Az elemzés során szempont volt azon elemek, módszertanok és megközelítések feltárása, amelyek hasznosításra javasolhatók a stratégiaalkotás folyamatában.

Az egyházi fenntartású köznevelési intézményrendszer szektorspecifikus szempontjai tekintetében a Magyarországi Református Egyház gyakorlatát, az európai és nemzetközi téren jelentős intézményrendszert működtető protestáns egyházak és közösségek gyakorlatával vetettük össze. Németországban a Német Evangélikus Egyház (Evangelische Kirche Deutschland – EKD), a hollandiai szigorú, hitvalló református iskolák szervezetét (7 intézményből és közel 30 telephelyből álló intézményrendszer) és stratégiai törekvéseit, valamint az ausztráliai Sydney-i Püspökséghez tartozó anglikán iskolák gyakorlatát vizsgáltuk meg. A szervezeti hasonlóság hiánya, valamint az egész intézményrendszerre kiterjedő stratégia hiánya miatt, a kutatásban tovább kellett lépni és egy olyan nemzetközi keresztyén intézményeket tömörítő szervezet, az Association of Christian Schools International (<https://www.acsi.org/>) – ACSI intézményakkreditációs és intézményfejlesztési modelljét vizsgáltuk meg.

A MRE köznevelési intézményrendszerének gazdálkodási adatainak elemzése arra kívánja ráirányítani a figyelmet, hogy az az ilyen méretű köznevelési intézményrendszerfejlesztéseknek szükséges eleme kell legyen egy, a gazdálkodás hatékonyságának növelését célzó, valamint a komplex erőforrás-gazdálkodást is középpontba állító fejlesztés.

A rövid stratégia-jelleg elemzéssel pedig az volt a cél, hogy a döntéshozók, valamint a majdani stratégia részletes kidolgozói már kezdetben figyelembe vehessék, hogy a különböző jellegű stratégiák választása milyen távlati eredményeket és következményeket vetít előre.

3. A kutatás célja

A kutatást meglevő, valós probléma hozta létre. Egyre gyakrabban és erőteljesebben jelentkező hiányosság a Magyarországi Református Egyház köznevelési feladatellátásában, hogy **nincs az egész intézményrendszerre kiterjedő fejlesztési stratégiája**. A 317 feladatellátási helyen működő, 115 református egyházi jogi személy által fenntartott köznevelési intézményrendszer mind területi-földrajzi, mind intézménytípus és ellátott köznevelési feladat, mind szakmai koordináció és pedagógiai fejlesztés, mind emberi- és anyagi erőforrás-gazdálkodás, mind szervezeti- és rendszerfejlesztés tekintetében igényli a stratégiát. A stratégia hiánya a rendszerszintű hatékony működésnek is akadálya lehet.

A kutatás célja, hogy elősegítse a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának elkészítését és bevezetését. Jelen kutatás közvetlen célja az, hogy a) vizsgálja meg a magyar református köznevelési intézményrendszer stratégia-receptivitását, és az intézmények stratégia-módszertani felkészültségét, b) azonosítsa a magyar református köznevelési intézményrendszer hosszútávú, fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciáit és szervezeti készségeit, c) megvizsgálja, hogy melyek voltak a korábbi református stratégia-alkotási törekvések eredménytelenségének okai, azért, hogy olyan feltételek között lehessen a stratégiaalkotás folyamatát elindítani, amely nagymértékben valószínűsítheti annak eredményességét, kiküszöbölve a feltárt akadályozó tényezőket, d) feltárja mind a magyar köznevelés-politikai erőteret, mind a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) oktatással és képzéssel kapcsolatos stratégiai erőteret a református köznevelési intézményrendszerre is hatással levő sajátosságait, mind a jelentős egyházi fenntartású intézményrendszerrel rendelkező országok (Németország – EKD iskolarendszere, Hollandia – konzervatív református gyülekezetek által működtetett iskolarendszer, Ausztrália – Sydney Anglikán püspökség által működtetett intézmények és az ACSI – Keresztyén Iskolák Nemzetközi Szövetsége szervezet közneveléssel kapcsolatos jó gyakorlatait e) egy olyan stratégiai modellt állítson fel, amely segíti a stratégiaalkotás folyamatának elindítását (döntéselőkészítés, projektindítás) és végzését (feladatterv) – mind projektszervezeti, mind tartalmi kérdésekre kitérve.

4. Kutatási kérdések, a kutatás hipotézisei, stratégia-módszertani elemzés területei – a kutatás fókuszának meghatározása

A kutatási kérdések és a kutatás hipotézisei megfogalmazásakor rendszerszemléletre törekedtünk. Arányosan képviseltetik magukat a kutatási kérdések között azok, amelyek a köznevelési intézményrendszer stratégiabefogadó képességét vizsgálják, a korábbi stratégiaalkotási kísérletek eredménytelenségét vizsgálják, és azok, amelyek a stratégiai modell tartalmi és stratégiai elemeire vonatkozóan fogalmaznak meg kérdéseket.

A kutatás alapvetően négy területre fókuszál, így a kutatási hipotézisek és kutatási kérdések is ezeket a területeket érintik. A kutatási területek eredményei alapján ötödik területként módszertani megfontolások, javaslatok és témafelvetések történtek a majdani stratégiaalkotók figyelmébe és felhasználására ajánlva.

Az első kutatási terület a református köznevelési intézményrendszer stratégia-receptivitását, a stratégiai szemlélet meglétét, és az országos stratégia befogadására, illetve ez alapján a saját

intézményfejlesztési stratégia elkészítésére való alkalmasságát és képességét vizsgálja az intézményrendszer szereplői közül vett mintán, azzal a szándékkal, hogy a református köznevelési intézményrendszer egészére megállapításokat tehessen. Ebben a kutatásban vizsgáljuk az intézmények stratégia-módszertani felkészültségét is.

A második kutatási terület a református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító szektorspecifikus kompetenciáit és szervezeti képességeit azonosítja. A harmadik kutatási terület a református oktatási stratégia tekintetében pozicionálási kérdéseket vet fel. A református oktatási stratégia elkészítésével az a határozott szándék, hogy egy szektorspecifikus, azaz a református egyházra jellemző, határozott megkülönböztethetőségi jegyeket hordozó, fenntartható magas pedagógiai hozzáadott értéket biztosító református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia készüljön. Ez az oktatási stratégia olyan nemzeti és globális köznevelés-politikai erőterben valósul meg, amelytől az nem függetleníthető. A hármas köznevelés-politikai erőteret egyrészt a magyar köznevelés-politikai erőter jelent, amelynek az előbbi szerves, jóllehet megkülönböztethető része kíván lenni. Másrészt a globális köznevelés-politikai törekvések (EU, OECD, UNESCO, Világbank)jelentenek figyelmen kívül nem hagyható erőteret akár a magyar nemzeti köznevelés-politika, és ezen keresztül is a református oktatási stratégia számára, akár közvetlenül is a református intézményrendszer számára. A négy nagy globális köznevelés-politikai erőter dinamizálhatja a magyar köznevelés-politikát, kétségtelenül az EU meghatározóbb hatásával. Harmadrészt a református oktatási stratégia világnézeti és értékrendi elkötelezettséget megjelenítő szektorspecifikuma okán is létezik egy harmadik erőter, amellyel nemcsak számolnia kell a magyarországi református oktatási stratégiának, hanem hosszútávon magának is szinergikusan kell ezzel együttműködni. Ez a nemzetközi, protestáns iskolákat és intézményrendszereket működtető protestáns egyházak fellelhető oktatási stratégiája.

Mindhárom köznevelés-politikai erőter esetén a kutatás alapvetően kétfókuszú volt. Fellelhető-e olyan jó gyakorlatok, amelyek beépíthetők vagy adaptálhatók a református oktatási stratégiába, másrészt azt vizsgáltuk, hogyan lehet e köznevelés-politikai erőterek lendítő hatását úgy kihasználni a református oktatási stratégia számára, hogy bármelyik köznevelés-politikai erőter is „befogná” a református oktatási stratégiát, és túlzott befolyással bírva szatellit-stratégiává változtatná azt.

A negyedik kutatási terület alapvetően a magyar református oktatási stratégia projektelőkészítését hivatott szolgálni. Azt vizsgálja, hogy melyek voltak a belső és külső okai a MRE korábbi köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiaalkotási törekvései eredménytelenségének. Azzal a szándékkal teszi ezt, hogy előkészítse az oktatási stratégia elkészítésének projektjét.

A négy kutatási terület közül az első kettőn primer kutatást végeztünk, míg a második kettőn szekunder kutatással folyt a vizsgálat.

A stratégiai módszertani megfontolások a négy kutatási terület eredményeire épülő javaslatokat fogalmazzák meg a majdani stratégiaalkotók számára.

4.1. Kutatási kérdések

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Megfelelő-e a református intézményrendszer stratégiabefogadó képessége (stratégiareceptivitása) országos református köznevelési stratégia befogadására? (K1)
2. Rendelkeznek-e a református köznevelési intézmények megfelelő módszertani felkészültséggel ahhoz, hogy az országos református oktatási stratégiára alapozott saját intézményfejlesztési stratégiát készítsenek? (K2)

3. Melyek a református köznevelési intézményrendszer fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciái és szervezeti képességei? (K3)
4. Milyen szerkezetű a református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetencia és szervezeti képesség portfóliója? (K4)
5. Milyen szektorspecifikus, megkülönböztetettséget biztosító stratégiai elemek (kompetenciák és szervezeti képességek) azonosíthatók a református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékű működéséhez? (K5)
6. Melyek az alapvető jellemzői és a református oktatási stratégia számára használható jó gyakorlatai a (a) magyar nemzeti közneveléspolitikai erőteret meghatározó köznevelési stratégiá(k)nak, (b) a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) közneveléspolitikai erőterét meghatározó oktatási és képzési stratégiának, valamint (c) a jelentős protestáns iskolarendszert működtető külföldi egyházak (Hollandia, Németország, Ausztrália, valamint ACSI szervezet) oktatási stratégiájának, amelyek erőter-jellemzői és jó gyakorlatai figyelembe vehetők a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje tekintetében? (K6)

A magyar református köznevelési intézményrendszer működését hármasszögben vizsgáljuk. (a) A magyar nemzeti köznevelés-politikai erőter, (b) a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) oktatási és képzési stratégiai erőtere, (c) a jelentős protestáns intézményrendszerrel rendelkező külföldi egyházak és szervezetek oktatási és nevelési jó gyakorlatainak erőtere.

7. Melyek voltak a korábbi református oktatási stratégiaalkotási kísérlet eredménytelenségének belső (elsősorban a MRE belső szervezeti- és működési sajátosságaiból fakadó) és külső (elsősorban a magyar közneveléspolitikai és társadalompolitikai sajátosságaiból fakadó) okai, és ezek milyen következményekkel járnak a református oktatási stratégia előkészítésében? (K7)
8. Melyek a legfontosabb, szektorspecifikus stratégia-módszertani ajánlások, amelyek MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje elemeiként beépítésre javasolhatók az oktatási stratégia-készítés folyamatába? (K8)

4.2. A kutatás hipotézisei.

A vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom tanulmányozása során, a szakirodalmi eredményekből kiindulva fogalmaztam meg a kutatás azon hipotéziseit (deduktív hipotézisek), amelyek más környezetben kutatással igazoltak, és református oktatási stratégia számára is kulcsterületekre vonatkoznak. Ezeket a hipotéziseket a primer kutatásokkal teszteltem.

Más hipotéziseket a magyar református köznevelési rendszer elmúlt közel harmincéves ismeretéből szerzett tapasztalatok és információk alapján fogalmaztunk meg (induktív hipotézisek). Tesztelésük szintén a primer kutatás eredményein történt.

A K1, K2, K3, K4, K5 kutatási kérdések tekintetében a primer kutatás eredményeire támaszkodva a hipotézisek tesztelésével adok választ, míg a K6, K7 és K8 kutatási kérdésekre a szekunder kutatás keretein belül keresem a választ.

Négy kutatási hipotézist fogalmaztunk meg.

H1 hipotézis – a magyarországi református intézményrendszer stratégiareceptivitása és a stratégiaalkotást gátló tényezőkre vonatkozóan.

H1a Hipotéziselem A magyarországi református köznevelési intézményrendszer magas stratégiareceptivitása ($SR_{\text{átlag}} > 7,43$ a normált stratégiareceptivitási skálán) alkalmassá teszi az intézményrendszert eredményes értékvezérelt stratégiaalkotási folyamat befogadására és végrehajtására.

H1b Hipotéziselem A magyarországi református köznevelési intézményrendszer értékvezérelt stratégiaalkotást gátló tényezői jelenleg leginkább (a) a stratégiai szemlélet hiányossága, és (b) a stratégia-módszertani felkészültség hiányossága a református köznevelési intézményekben.

A H1a és H1b hipotézist a primer kutatásként végzett „Stratégiai szemlélet, stratégiareceptivitás, stratégia-módszertani felkészültség” fókuszcsoportos kérdőíves felméréssel tesztelem. H1a és H1b induktív hipotézis.

H2 hipotézis – a magyarországi református intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték számára releváns kompetenciák és szervezeti képességek vonatkozásában.

H2 Hipotézis A magyarországi református intézményrendszerben a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték tekintetében releváns rangsorban az emberi erőforráshoz köthető kompetenciák és szervezeti képességek megelőzik mind a (a) küldetéshez köthető (eszmei) kompetenciákat és szervezeti képességeket, mind a (b) szervezeti és közösségi hatékony működéshez köthető (strukturális) kompetenciákat és szervezeti képességeket.

A H2 hipotézist a primer kutatás második elemeként „A fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket támogató kompetenciák és szervezeti képességek” témában három csoporton végzett kérdőíves felméréssel tesztelem. H2 deduktív hipotézis.

H3 hipotézis – a magyarországi református intézményrendszer VRIO-K stratégiai kompetenciák és szervezeti képességek vonatkozásában.

H3a Hipotéziselem A VRIO-K elemzésben a kompetenciák és szervezeti képességek tekintetében szignifikáns rangsorkorreláció van az A, B és C fókuszcsoport közül legalább kettő által top 10-be és top 20-ba rangsorolt kompetenciák és szervezeti képességek között.

H3b Hipotéziselem A stratégiaalkotás számára kulcsfontosságú kompetenciák és szervezeti képességek a szignifikáns rangsorkorrelációt mutató top 10-es kompetenciák és szervezeti képességek között megjelennek.

A H3 hipotézist a primer kutatás második elemeként „A fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket támogató kompetenciák és szervezeti képességek” témában három csoporton végzett kérdőíves felméréssel, valamint Spearman féle rangsorkorrelációs vizsgálattal teszteltem. H3 deduktív hipotézis.

H4 hipotézis – az elsősorban forprofit környezetre készült stratégia-módszertani eszköz szektorspecifikus adaptálhatósága a magyarországi református intézményrendszerre vonatkozóan.

H4 Hipotézis Az elsősorban vállalati és forprofit környezetre kidolgozott stratégiaalkotás módszertani elemek (VRIO) szektorspecifikus célszerű módosításokkal alkalmassá tehetők a (református) köznevelési intézményrendszer stratégiaalkotási módszertana számára is.

A H4 deduktív, módszertani hipotézis, amely a H1, H2 és H3 hipotézisek vizsgálatára készített mérőeszköz validálását is hivatott vizsgálni. Az elsősorban vállalati és forprofit környezetre Barney és Hesterly (2006) által készített VRIO módszer megfelelő szektorspecifikus adaptációval alkalmas lehet nonprofit (köznevelési) stratégiaalkotási módszertana számára is. A módszertani hipotézis azt jelenti, hogy a hipotézis nem elsősorban a kutatás közvetlen tárgyára irányul, hanem olyan, a stratégiaalkotással kapcsolatos módszertani feltételezést fogalmaz meg, amelyet a későbbi stratégiaalkotásnál lényegesnek tartunk.

4.3. Stratégia - módszertani elemzés területei (SE)

A stratégiaalkotási folyamat egyes elemeivel kapcsolatos olyan javaslat, módszertani megfontolás, amely kiegészítheti a kutatási eredményeket, sarokpontul és mérlegelési alapul szolgálhat a stratégiaalkotás folyamatgazdája valamint a stratégiai tervezést koordináló csoport számára az előzetes tervek, valamint a stratégiaalkotás folyamatába épített tulajdonosi döntések meghozatalánál. A stratégia-módszertani elemzések tárgyául a stratégiaalkotás szempontjából kulcsterületeket, illetve a szektorspecifikus területeket választottam. A stratégia-módszertani megfontolások az alábbi területekre vonatkoznak:

SM1 A stratégiaalkotást motiváló belső és külső hajtóerők

- (1) küldetés
- (2) jövőkép

SM2 A küldetés- és jövőkép-vezérelt stratégia célállapotának pozicionálása

- (3) küldetés- és jövőkép vezérelt stratégia célállapotának pozicionálása a kiinduló helyzethez képest az innovatív tartományban

SM3 A szervesülés és megkülönböztethetőség kérdése a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájában

- (4) a megkülönböztethetőség kérdése
- (5) leképezés vagy modell-adás

SM4 Református intézményrendszer-modell

- (6) javasolt református intézményrendszer modell

SM5 A spirituális tőke és társadalmi tőke

(7) a spirituális és társadalmi tőke sáfárságának kérdése a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájában

4.4. A stratégia jellegét befolyásoló tényezők vizsgálata

A fenti stratégia-módszertani elemzéseket egészíti ki a stratégia jellegét befolyásoló tényezők vizsgálata, hiszen a kiválasztott öt stratégiaelem minőségileg más-más kombinációja jellegében eltérő stratégiákat eredményezhet. A stratégiaalkotás megrendelőjének és projektgazdájának a döntéselőkészítés szakaszában kíván támpontot nyújtani a stratégia jellegét befolyásoló tényezők vizsgálata.

SM6. A stratégiaalkotás eredményeként létrejövő stratégia jellegét meghatározó tényezők vizsgálata. Milyen szempontok szerint és tényezők figyelembe vételével lehet a stratégia megrendelőjének döntenie a stratégia jellegére vonatkozóan?

A primer kutatás eredményein a hipotézisek tesztelése során tézisek (T) megfogalmazása történt. A szekunder kutatás eredményein megvizsgált kutatási kérdések (K6 és K7) összefüggésében kutatási megállapításokat (KM) tettem. A stratégia-módszertani elemzés során stratégia-módszertani megállapításokat tettem (MM).

A tézisek (T), a kutatási megállapítások (KM), a stratégia-módszertani megállapítások (MM) rendszere szolgál a stratégiai modellen belül keretrendszerként a stratégia megrendelője és projektgazdája számára.

	Kutatási kérdés	Hipotézis	Vizsgálati módszer	Tézis	Hipotézis igazolás/elvetés	Kutatási megállapítás	Módszertani megállapítás
1.	Megfelelő-e a református intézményrendszer stratégiabefogadó képessége (stratégiareceptivitása) országos református köznevelési stratégia befogadására? (K1)	H1a	P1	T1 T2 T3	Nem igazolt		
2.	Rendelkeznek-e a református köznevelési intézmények megfelelő módszertani felkészültséggel ahhoz, hogy az országos református oktatási stratégiára alapozott saját intézményfejlesztési stratégiát készítsenek? (K2)	H1b	P1	T4 T5 T6	Igazolt		
		H4	P1, P2				MM1
3.	Melyek a református köznevelési intézményrendszer fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciái és szervezeti képességei? (K3)	H2(a) H2(b)	P2	T7	Nem igazolt Részben igazolt		

4.	Milyen szerkezetű a református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetencia és szervezeti képesség portfóliója? (K4)	H3a	P2	T8	Igazolt		
5.	Milyen szektorspecifikus, megkülönböztethetőséget biztosító stratégiai elemek (kompetenciák és szervezeti képességek) azonosíthatók a református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékű működéséhez? (K5)	H3b	P2	T9	Igazolt		
6.	Melyek az alapvető jellemzői és a református oktatási stratégia számára használható jó gyakorlatai a (a) magyar nemzeti közneveléspolitikai erőteret meghatározó köznevelési stratégiá(k)nak, (b) a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) közneveléspolitikai erőteret meghatározó oktatási és képzési stratégiának, valamint (c) a jelentős protestáns iskolarendszert működtető külföldi egyházak (Hollandia, Németország, Ausztrália, valamint ACSI szervezet) oktatási stratégiájának, amelyek erőter-jellemzői és jó gyakorlatai figyelembe vehetők a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje tekintetében? (K6)		SZ1			KM1.1 KM1.2 KM1.3 KM1.4 KM1.5 KM1.6 KM2.1 KM2.2	
7.	Melyek voltak a korábbi református oktatási stratégiaalkotási kísérlet eredménytelenségének belső (elsősorban a MRE belső szervezeti- és működési sajátosságaiból fakadó) és külső (elsősorban a magyar közneveléspolitikai és társadalompolitika sajátosságaiból fakadó) okai, és ezek milyen következményekkel járnak a református oktatási stratégia előkészítésében? (K7)		SZ2			KM3.1 KM3.2 KM3.3 KM3.4 KM3.5	
8.	Melyek a legfontosabb, szektorspecifikus stratégia-módszertani ajánlások, amelyek MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje elemeiként		ME (módszertani elemzés)				MM2 MM3 MM4 MM5 MM6 MM7

beépítésre javasolhatók az oktatási stratégia-készítés folyamatába? (K8)						MM8 MM9
--	--	--	--	--	--	------------

4. sz. ábra A kutatási kérdések (K), hipotézisek (H), vizsgálati módszerek és eszközök (P1, P2, SZ1, SZ2, ME), tézisek (T), kutatási megállapítások (KM), módszertani megállapítások (MM) rendszere (Forrás: saját szerkesztés)

5. Kutatásmódszertani terv

5.1. A kutatási módszerek megválasztása

A kutatás négy területen történt. A primer kutatás két területre terjedt ki. A primer kutatás első elemeként fókuszcsoporthoz felmérést végeztünk annak megvizsgálása céljából, hogy a magyarországi református köznevelési intézményeknek és intézményrendszernek milyen a stratégia szemlélete, stratégiareceptivitása, illetve milyen a módszertani felkészültsége egy országos köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia befogadására, és ennek alapján saját helyi stratégia megalkotására és megvalósítására. A stratégiareceptivitás összetevőinek a stratégiai tervezés fontosságát és a stratégiai tervezésben segítségelfogadás mértékének kettőséből képzett mutatót tekintjük. Strategiareceptivitás az a belső hajtóerő, amely szerint a stratégiai szemlélet, tudás és gyakorlat kialakítása fontos feltétele az intézményi eredményességnek, és ezek (szemlélet, tudás, gyakorlat) kialakítására és fejlesztésére az intézményrendszer nyitott, tudatosan keresve ennek lehetőségeit.

Másodszor primer kutatással vizsgáltuk a magyarországi református intézményrendszer hosszútávú magas hozzáadott pedagógiai értéket (versenyelőnyt) biztosító szektorspecifikus jellemzőit (kompetenciáit és szervezeti képességeit) a forprofit szektorban alkalmazott VRIO elemzés eszközének a szerző által a magyar (református) köznevelési intézményrendszerre adaptált VRIO-K kérdőívvel, online kérdőíves megkérdezéssel, meghatározott szempont alapján kiválasztott három fókuszcsoporthoz (A, B, C). Az A lekérdezésben egy nagylétszámú, összetett köznevelési intézményre vonatkozóan a szakmai vezetőség (N=12) volt a megkérdezettek köre, a B lekérdezésben egy részintézményrendszerre vonatkozóan a minta azonos volt a primer kutatás első részének mintájával (N=17), míg a C lekérdezésben a MRE teljes köznevelési intézményrendszerre vonatkozóan a stratégiaalkotást koordináló ötfős csoport valamennyi tagja volt a megkérdezettek köre (N=5). A három eredményből arra is kíváncsiak voltunk, hogy ezek mutatnak-e rangsorkorrelációt, illetve a stratégiaalkotásban kulcsfontosságú kompetenciák és szervezeti képességek megjelennek-e a fontosnak rangsoroltak között. Ezek lesznek a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiának a kiemelt fókuszú területei, amelyekre a stratégiai modellben módszertani javaslatot is kínálunk. A kutatás második elemeként, szekunder kutatással megvizsgáltuk a magyarországi köznevelési stratégiákat és átfogó köznevelési fejlesztési terveket, a nemzetközi szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) oktatási stratégiáinak sajátosságait, és a nemzetközi egyházi intézményrendszerek fellelhető stratégiáit. A vizsgálat során feltárt sajátosságok alapján javaslatot teszünk a magyarországi református stratégiaalkotás számára a figyelembe vehető jó gyakorlatok, valamint azon elemek tekintetében, amelyeket úgy lehet felhasználni a református oktatási stratégiában, hogy az lendítse azt, anélkül, hogy túlzottan egyik vagy másik oktatási stratégia hatása alá kerülne.

A kutatás harmadik elemeként, szekunder kutatást végezve azt vizsgáltuk meg, hogy mi volt az oka a MRE korábbi köznevelési stratégia-alkotási törekvései eredménytelenségének. Jelen kutatás és értekezés eredményeit felhasználva sikeres stratégiaalkotási folyamat csak úgy indítható el, ha kiküszöböljük a korábbi sikertelenség belső és befolyásolható tényezőit. A fenti

részeredmények alapján az azonosított VRIO-K elemek egy csoportjára módszertani javaslatokat fogalmazunk meg.

A kutatás a stratégiaikészítés folyamatában a döntéshozók számára a stratégia-jelleg vizsgálattal kínál alternatívákat, amelyek a döntési folyamat támogatására szolgálnak.

5.2. Fókuszcsoportos online kérdőíves felmérés a stratégiai szemlélet, a stratégiareceptivitás és a stratégiai tervezési módszertani felkészültség tekintetében a református köznevelési intézmények körében (primer kutatás)

A kutatási módszer megválasztásának indokolása

A stratégiai modell alapján készülő református oktatási stratégia megvalósítása szempontjából kulcsfontosságú a magyar református intézmények stratégiareceptivitásának ismerete. Mennyire jellemző az intézményekre a stratégiai szemlélet, és ez mennyire jelenik meg az intézményi gyakorlatban. Milyen időtávlatban gondolkodnak az intézmények ha stratégiáról beszélünk? Módszertanilag felkészültek-e arra, hogy a református oktatási stratégia ismeretében elkészítsék a saját intézményük fejlesztési stratégiáját, azt megvalósítsák, és képesek legyenek a korrekcióra is? A kutatás arra is rávilágíthat, hogy a stratégia sikeressége érdekében az intézményeknek milyen jellegű külső támogatást szükséges nyújtani.

A kutatásban online, Microsoft Forms-val készített kérdőíves megkérdezést végeztünk rétegezett, véletlenszerű mintavétellel kialakított 17 intézményt tartalmazó csoporton. A MS Forms mellett az egyszerű elkészíthetőség és kitölthetőség, az előzetes feldolgozás kínálta előnyök miatt, valamint a Microsoft Excelben történő adatexportálási lehetőség miatt döntöttünk.

A mintavételi eljárás – a kutatási mintavétel elvei

A mintacsoportot úgy választottuk ki, hogy az jól modellezze a magyar köznevelési intézményrendszert. Rétegezett, véletlen mintavételi eljárással alakítottuk ki a kutatási mintát. A mintába beválogatott intézmények a református köznevelési intézményrendszer alrendszeréből, közös fenntartóhoz tartoznak, ezáltal a rendszerszerűség modellezése is megtörtént. A mintacsoportba óvoda, általános iskola, alapfokú művészeti iskola, gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola egyaránt beválogatásra került. A mintacsoport kialakításánál figyelemmel voltunk arra is, hogy önálló intézmény – azaz egy köznevelési feladatot ellátó közös igazgatású intézmény, valamint összetett intézmény – azaz több köznevelési feladatot ellátó intézmény, és annak tagintézménye és/vagy intézményegysége is bekerüljön a mintába. A mintacsoport összeállításánál figyelemmel voltunk az intézmények nagyságára is. A mintacsoportba beválogatásra került kislétszámú köznevelési intézmény vagy tagintézmény (100 gyermek vagy tanuló létszám alatti tanulói- vagy gyermeklétszámú), közepes létszámú köznevelési intézmény (100-400 fő tanulói létszám közötti intézmény) és nagy létszámú köznevelési intézmény (400 fő tanulói létszám fölötti). A mintacsoport kialakításakor figyelemmel voltunk az intézmények református intézményként történő indításának körülményeire is. Közel azonos számban van jelen a mintacsoportban az alulról építkező intézmények alcsoportja, mint a fenntartói jog megváltozása (átvétele) révén református intézményként működő intézmények alcsoportja. A kutatási mintába bekerülő intézmények esetén figyelemmel voltunk az intézményvezetők nemének megoszlási egyensúlyára, valamint a szakmai tapasztalat eloszlására is. A mintacsoport gondos összeállításával sikerült elérni, hogy viszonylag jól modellezi a magyarországi református intézményrendszert.

A kutatásba bevont minta kiválasztásakor alapvető szempont volt az, hogy a minta kellő koherenciát mutasson fenntartói tekintetben, ezzel kiszűrve a különböző fenntartóhoz tartozás sajátosságait. Jóllehet a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményei sok fenntartóhoz tartoznak, az intézmények stratégiai gondolkodás, és stratégiaalkotással kapcsolatos véleményük, attitűdjük és gyakorlatuk felmérésekor a fenntartói különbözőség kizárása az intézményfókuszú következtetések valószínűségét növeli. A minta kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy a minta ugyanakkor lehetőleg reprezentálja a magyarországi református intézményrendszer intézményfokozat szerinti eloszlását. Így a mintába 17 intézmény került beválogatásra. A minta rétegezett mintavétellel történt. A minta egyes rétegeit az óvodai nevelést kínáló intézmények, az általános iskolák, és a középiskolák jelentették, a középiskolai mintaréteget tovább rétegezve gimnáziumi oktatást és nevelést nyújtó intézményekre, gimnáziumi és szakgimnáziumi (szakközépiskolai) nevelést együttesen nyújtó intézményekre, és csak szakgimnáziumi és/vagy szakközépiskolai nevelést nyújtó intézményekre. A kutatási minta intézményfokozat szerinti összetétele az alábbi: 3 elsősorban óvodai nevelést folytató intézmény, 9 elsősorban általános iskolai nevelést folytató intézmény, 5 elsősorban középiskolai nevelést folytató intézmény (N=17). A kutatásba bevont intézmények közül 11 önálló intézmény, 4 tagintézmény, valamint 2 intézményegység került beválogatásra.

5.2.1. A stratégiareceptivitás meghatározása

A kutatás konceptualizálása és operacionalizálása során bevezettük a stratégiareceptivitás fogalmát (SR), és az alábbi függvénnyel határoztuk meg:

$$SR = ((S_{10I} + 0,5 * S_{5I} + 0,3 * S_{3I} + S_{mI}) + (S_{10P} + 0,5 * S_{5P} + 0,3 * S_{3P} + S_{mP})) * (1 + S_L)$$

A fenti függvényt határoztuk meg a stratégiareceptivitás értelmezésére, ahol

S_{10I} a 10 éves intézményi stratégiai tervezés fontossága

S_{5I} az 5 éves intézményi stratégiai tervezés fontossága

S_{3I} a 3 éves intézményi tervezés fontossága

S_{mI} az intézményi marketingstratégia fontossága

S_{10P} a 10 éves intézményi stratégiai tervezés gyakorlata

S_{5P} az 5 éves intézményi stratégiai tervezés gyakorlata

S_{3P} a 3 éves intézményi tervezés gyakorlata

S_{mP} az intézményi marketinggyakorlat

S_L külső segítség elfogadási készség stratégiaalkotáshoz

A primer kutatás eredményeiből a SR-ben szereplő változókra skálázási megfontolásokból 1-re normált értékeket képeztünk. Így $SR_{min} = 0,7$, $SR_{max} = 11,2$ érték adódik.

A küszöbérték meghatározásánál, amely fölött a stratégiareceptivitást magasnak tekintjük alapvető szempont volt az, hogy a stratégia szempontjából fontos öt kritérium közül legalább

három magas minősítésű legyen. Ezek a szempontok: (1) fontos az intézményfejlesztési stratégia, (2) van intézményfejlesztési stratégia, (3) fontos az intézményi marketing, (4) van intézményi marketing, (5) az intézmény elfogad külső segítséget a saját intézményi stratégia elkészítéséhez.

Az ilyen módon értelmezett SR tekintetében az $SR \leq 4,2$ alacsony stratégiareceptivitásnak, az $4,2 < SR \leq 7,7$ közepes stratégiareceptivitásnak, míg a $7,7 < SR \leq 11,2$ magas stratégiareceptivitásnak tekintjük.

A magas stratégiareceptivitás kiegészítő kritériumaként a $SR_{\text{átlag}} > 7,7$ mellett azt szabtuk, hogy az intézmények legalább felére igaznak kell lennie $SR \geq SR_{\text{átlag}}$. Ezzel biztosítható, hogy a magas stratégiareceptivitás csoportjellemzőként kerüljön megállapításra, és ne csak néhány a stratégia iránt kiemelkedően fogékony intézmény határozza meg a stratégiareceptivitásról alkotott képet, a viszonylag magas átlagos stratégiareceptivitást.

Önmagában az S_L is beszédes képet ad az intézmény stratégiai tanulási hajlandóságáról, amelynek szegmentációja a három lehetséges válasz között kiegészíti a stratégiareceptivitás vizsgálatát.

A külső segítségelfogadási készség (S_L) jelentősége az országos stratégia elemeinek intézményi adaptálása és megvalósulása tekintetében elengedhetetlen külső hálózati- vagy szakmai tanácsadói támogatás esetén a taníthatóság és tanulásra való készséget és hajlandóságot jellemzi az intézményekben. Megkülönböztetetten fontos összetevője a stratégiareceptivitásnak, hiszen ez lehet a biztosítéka annak, hogy az intézmény képes részese lenni az országos stratégiai gondolkodásnak és fejlesztésnek a hálózati tudásmegosztás révén.

5.2.2. A kérdőív tartalmi összeállításának szempontjai

A kérdőív elágazásmentes, 42 önálló, de tartalmilag 11 csoportba rendezett kérdésből áll. A kérdéscsoportok:

- a) Küldetéstudat és jövő(kép)vezéreltség (5 kérdés: 1., 2., 6., 12., 15.)
- b) Az intézmények stratégiai időhorizontja – intézményi tervezési távlat (6 kérdés: 1., 11., 9., 21., 18., 24.)
- c) Egyediség, megkülönböztethetőség, marketing (5 kérdés: 22., 23., 17., 31., 30.)
- d) Szervezeti tudatosság, szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés (4 kérdés: 4., 7., 8., 30.)
- e) Stratégiai szemlélet (9 kérdés: 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40.)
- f) Külső szakmai segítség elfogadása a stratégiaalkotáshoz (2 kérdés: 28., 30.)
- g) Stratégiai tervezés és stratégia menedzsment eszköztára (3 kérdés: 5., 13., 30.)
- h) A stratégiai szemlélet megjelenése a pedagógiai tervezésben (1 kérdés: 10.)
- i) Társadalmi tőke, spirituális tőke, keresztyén intézményi identitás a stratégiai gondolkodásban (4 kérdés: 16., 19., 29., 30.)
- j) Hálózati együttműködés, belső- és külső tudásmegosztás (3 kérdés: 14., 26., 27.)
- k) Egyéb: a köznevelési intézmények stratégiájával kapcsolatban fontosnak tartott egyéb kérdés, az intézménytípusra vonatkozó kérdés (2 kérdés: 41., 42.)

A kérdőívek Microsoft (MS) Forms alapon, elektronikusan kerültek kiküldésre, amely alkalmas az eredmények hatékony gyűjtésére és részbeni feldolgozására. Az adatok MS Excelben kerültek exportálásra, majd ugyancsak MS Excelben történt a feldolgozásuk is. A MS Forms azonos kérdőív az 1. sz. mellékletben található. A kérdőív összeállításának részletes elemzése a 2.sz. mellékletben található.

5.3. A református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket (versenyelőnyt) biztosító kompetenciáinak és szervezeti képességeinek azonosítása szektorspecifikusan adaptált VRIO-K módszerrel háromszintű, fókuszcsoportos kérdőíves megkérdezéssel (primer kutatás)

A kutatási módszer megválasztásának szempontjai

A kutatás ezen fázisában azokat a szektorspecifikus, azaz a magyar református köznevelési intézményrendszerre jellemző kompetenciák és szervezeti képességek azonosítását tűztük ki célul, amelyek hozzájárulhatnak az intézményrendszer fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értékkel történő működéséhez.

A kutatási módszer megválasztásánál abba az akadályba ütköztünk, hogy a klasszikus módszereken túlmutató (SWOT, PEST, PESTTEL, stb) módszereken túl, csak a gazdasági szereplők számára készült elemző módszerek közül kínálkozott választási lehetőség. Sem szakirodalomban sem a gyakorlatban nem találtunk a civil szféra, vagy a köznevelési terület számára készült olyan mérőeszközt és módszertant, amely a köznevelési intézmény/rendszer belső erőforrásait és kompetenciáit vizsgálja meg a fenntarthatóság szempontjából. A módszerek közül a Barney, J.B. és Hesterly, W.S. nevéhez fűződő VRIO módszert választottuk, és ezt adaptáltuk a köznevelési intézményrendszer számára.

5.3.1. A VRIO módszer ismertetése

A forprofit szektor vállalati szemlélete már kezdetektől fogva a fenntartható (hosszútávú) piaci versenyelőny megteremtését kutatták és tűzték ki célul. A szerződéses vállalati modell a vállalat komplex működését szerződésekhöz kötött tranzakciók sokaságának tekinti. Ebben a környezetben egy vállalat akkor képes fenntartható piaci versenyelőnyre szert tenni, ha képes optimalizálni a szerződéses tranzakcióit. (Grant, 2008)

Az elmúlt 20 évben viszont a vállalatok erőforrás alapú szemlélete (resource-based view – RBV) hódított teret és jelentős figyelmet kapott a szakirodalomban.

Az erőforrás alapú szemlélet megteremtőjének Edith Penrose tekinthető, aki a „The Theory of the Growth of the Firm” (Penrose, 1959) című könyvében felismerte, hogy az erőforrások nem csupán birtoklása, hanem azok felhasználásának rendszere és módja járulhat hozzá a tartós piaci versenyelőnyhöz. Érdeme még, hogy megfogalmazta az egyéni magatartás és a tanulás fontosságát a vállalati sikerességben, kiemelve a vezetők szerepét. Az erőforrás alapú vállalati gondolkodás térnyerését az az elégedetlenség is növelte, amely a meglévő vállalati szervezeti modellel szemben (Porter, 1980) megjelent, amely azt vélelmezte, hogy a vállalat piaci pozíciója elsősorban a külső körülmények és gazdasági környezete által meghatározott.

A vállalatok között fennálló tartós különbségek okát vizsgálva és magyarázva Lippman és Rumelt (1982) vezették be a bizonytalan másolhatóság fogalmát, majd megjelenik a szisztematikus heterogenitás, majd az erőforrások részleges immobilitásának az elmélete (Barney, 1991).

A későbbiekben Barney (1991) a vállalati erőforrásokat három kategóriába sorolta, úgymint fizikai tőke erőforrások, humán tőke erőforrások, és szervezeti tőke erőforrások. Négy indikátort vezetett be, amelyek feltételezettek ahhoz, hogy a tartós piaci versenyelőnyüket a vállalatok képesek legyenek megtartani.

Véleménye szerint ahhoz, hogy a fenntartható versenyelőny bekövetkezzen a két alapfeltétel mellett (azaz az erőforrások heterogenitása és immobilitása) az általa megfogalmazott négy kritériumnak kell teljesülnie. Ezek az értékesség (Valuable – V), a ritkaság (Rare – R), a másolhatatlanság (Inimitable – I), és a nem helyettesíthető jelleg (Nonsubstitutable – N). Ezek alkották a VRIN modellt.

A VRIO modell a későbbiekben abból a felismerésből született, hogy az erőforrás birtoklása még nem jelenti feltétlenül a hasznosulását is, hiszen a szervezetnek alkalmasnak kell lennie élni az értékes, ritka és nehezen utánozható erőforrásaival.

Ez a felismerés vezetett el oda is, hogy az erőforrás meghatározása is árnyaltabb lett, az elidegeníthető vállalati erőforrások mellett megjelent az el nem idegeníthető vállalati képességek erőforrás értelmezése is. Jóllehet közgazdasági szemlélettel a pénzügyi stabilitás maga is kompetenciák és szervezeti képességek jól működésének eredménye lehet, de egy köznevelési intézményrendszerben a pénzügyi stabilitást tekinthetjük szervezeti képességnek.

A gazdasági szektorban alkalmazva a módszert, alapvetően hosszútávú piaci versenyelőny biztosítása és fenntartása a cél. A köznevelési intézményrendszer számára újra kellett értelmezni a „piaci verseny” fogalmát, illetve a versenyelőny fogalmát. Az újra-értelmezésben három körülmény segített. Egyrészt a magyar köznevelési intézményrendszerre az utóbbi 25 évben egyre növekvő mértékű oktatási kínálati piac alakult ki. Az oktatási kínálati piacnak kialakulásának két összetevője van. Egyrészt a köznevelési intézményrendszerben megjelenő egyházi, alapítványi és magán fenntartású intézmények növelték a köznevelési intézmények számát, ha nem is teljes mértékben, hiszen az egyházi fenntartású intézmények között jelentős számban vannak jelen azok is, amelyek állami fenntartásból kerültek át egyházi fenntartásba. Ezen utóbbi esetben az intézmények száma nem, csupán a fenntartói szerkezet változott. De jelentős számú az új alapítású egyházi és egyéb fenntartású intézmények száma, melyek az intézmények számában tényleges növekedést eredményeztek.

Ezzel a növekvő intézményi számmal ellentétes tendenciájú a magyarországi iskoláskorú tanulók létszámának alakulása, mely az elmúlt 25 év alatt jelentősen csökkent.

Harmadik körülményként befolyásolja a köznevelési kínálatot az is, hogy a működésüket fenntartani igyekvő köznevelési intézmények nem, vagy csak kevésbé alkalmazkodnak a kínálatukkal a régióbeli gyermek és tanulói létszámhoz, és évről-évre meghirdetik szinte változatlan beiskolázási létszámmal, és változatlan osztályszámmal a változatlan oktatási kínálatukat. Így összességében egy régióban lényegesen több köznevelési helyet hirdetnek meg az intézmények, mint a felvételre jelentkező tanulók létszáma. Ezzel egyértelmű kínálati köznevelési „piac” alakul ki. Minden tanuló számára biztosított köznevelési intézményi hely, a jobb képességű tanulók pedig válogathatnak is. Be kell ismerni, a köznevelési intézményrendszer minden szintjén kemény harc van a gyermekekért és tanulókért. Az intézmények döntő többsége, amelyek évről-évre változatlanul meghirdetik az oktatási kínálatukat abban bíznak, hogy talán ebben az évben több tanuló választja őket. A református intézményrendszer tekintetében zavaró volt fenntartható hosszútávú versenyelőnyről beszélni, hiszen míg a for profit szervezetekben a nyílt verseny természetes része a piaci jelenlétnek, addig a nonprofit szervezetek esetén, így a köznevelési intézményrendszer tekintetében is a versenyelőny csak áttételesen értelmezhető.

Szükséges volt a versenyelőny köznevelési intézményrendszerre alkalmazott megfelelőjének megtalálása. Ebben a dilemmában volt nagy segítség Powalla, C. és Bresser R. K. F. (2011) tanulmánya, amelyben kifejtik, hogy az a vállalat versenyképesebb hosszútávon, amely egységnyi belső erőforrásra vetítve, egységnyi idő alatt több értéket tud előállítani. Így a versenyelőny konvertálható a fajlagos értéklétrehozó teljesítményre. A fajlagos értéklétrehozó teljesítmény pedig a köznevelésben is értelmezett fogalom, a hozzáadott pedagógiai értéknek feleltethető meg. Tehát a református köznevelési intézményrendszer számára a VRIO elemzés olyan szemlélettel történik, hogy fenntartható magas fajlagos hozzáadott pedagógiai érték létrehozását tegye lehetővé. Az alkalmazott módszer kiválasztásánál fontos szempont volt az újszerűség, illetve az, hogy több szempont alapján történjék a vizsgálat.

A háromszintű fókuszcsoport mintavételi eljárás elvei

A köznevelési intézményrendszerre adaptált VRIO-K kérdőívet három fókuszcsoport töltötte ki. A fókuszcsoportokat jelölje A, B és C. A három fókuszcsoport tervezésének szakmai megfontolása az volt, hogy így a koincidencia, a három fókuszcsoport kérdőíveiben szereplő azonos vagy hasonló rangsorpozíció jobban azonosítható, annak ellenére, hogy a három fókuszcsoport nem ugyanarra az intézményrendszerre vonatkozóan töltötte ki az azonos –az adott intézményre vagy intézményi körre nem vonatkoztatható kérdések kivételével a– VRIO-K kérdőívet.

A három csoport kialakítása az alábbi szakmai szempontok alapján történt. Az A csoportba egy nagy tanulói létszámú, összetett köznevelési intézmény szakmai vezetősége –igazgató, igazgatóhelyettesek, munkaközösségvezetők– kerültek beválogatásra. Az A csoport az adott intézményre vonatkoztatva töltötte ki a formailag azonos kérdőívet, egy kérdés kivételével, hiszen az intézményrendszer-modell nem alkalmazható egy intézmény esetén. A kitöltéskor ezt a kérdést figyelmen kívül hagyták a kitöltők. Az A csoport számossága $N_A=10$.

A B csoport rétegzett véletlen mintavételi eljárással választottuk ki az első kutatási csoport (stratégia-receptivitás) tagjai közül. A mintavételi négy réteget az óvodai nevelést, az általános iskolai oktatást és nevelést, a kizárólag gimnáziumi oktatást és nevelést, valamint a szakképzést vagy vegyesen gimnáziumi oktatást és nevelést valamint szakképzést nyújtó intézmények csoportja képezte. A B csoport egy konkrét, ismert intézményhálózatra nézve töltötte ki a formailag azonos VRIO kérdőívet, amelyben már szerepelt az intézményrendszer-modellre vonatkozó kompetencia is. A B csoport számossága $N_B=7$. A C csoport a református oktatási stratégiát koordináló öt fős csoport tagjaiból állt. Ezt a csoportot a Zsinat elnöksége szakmai megfontolás alapján kérte fel, igaz nem erre a felmérésre, de egyházkerületi megoszlás alapján is reprezentálják a Magyarországi Református Egyházat, mint fenntartót. A C csoport a magyar református köznevelési intézményrendszer vonatkoztatásában töltötte ki a formailag azonos VRIO-K kérdőívet. A C csoport számossága $N_C=5$.

5.3.2. A VRIO-K kérdőív szakirodalom-alapú és szektorspecifikus összeállítása

A szakirodalomban fellelhető VRIO kérdőívek a forprofit szektor belső erőforrásainak és szervezeti képességeinek felmérésére alkalmasak. (Barney and Hesterly, 2006) A kutatás ezen szakaszának első lépéseként a VRIO-K kérdőív elkészítése történt meg, amely a köznevelési intézményrendszerre jellemző kompetenciákat és szervezeti készségeket is beemelte tartalmazza. A köznevelési intézményre és intézményrendszerre is értelmezett kompetenciákat 7 csoportba soroltuk. Ezek az (1) Emberi erőforrások, (2) Tárgyi erőforrások, (3) Pénzügyi erőforrások, (4) Technológiai erőforrások, (5) Szervezeti képességek, (6) Reputáció és (7) Piaci pozíció. Igyekeztünk a VRIO szemléletét teljesen megőrizni, azaz a 7 csoport külső szemlélő számára semmit nem árul el arról, hogy köznevelési szemlélettel készült, ugyanakkor köznevelési intézményrendszer szempontú újraértelmezését sikerült elvégezni olyan kompetenciák és készségek beemelésével, amelyek a köznevelési intézményrendszerre jellemzők. Ezzel az átalakítással a VRIO-K kis mértékben nyitottá is vált, hiszen az alapvetően a szervezeten belüli belső kompetenciák és szervezeti képességek azonosítására alkalmas eszközt alkalmassá tettük arra is, hogy a református intézményrendszer számára nagyon fontos fenntartó, és helyi gyülekezettel való kapcsolatot az emberi erőforrásoknál megjeleníthessük. A kompetenciák és szervezeti képességek besorolását igyekeztünk alaposan elvégezni. Némelyik egyszerűen besorolható, némelyiknek a besorolása nem teljesen egyértelmű, és az itt alkalmazott besorolástól eltérő besorolása is elképzelhető.

Az Emberi erőforrások csoportjában a pedagógusok felkészültsége, a vezetők felkészültsége, a fenntartó-intézmény együttműködés, az intézmény-gyülekezet együttműködés, valamint a

kreativitás és a megújulási képesség/innovációreceptivitás kapott helyet. A református intézményeknél különös jelentősége van a fenntartó egyházi jogi személy és az intézmény közötti kapcsolat emberi erőforrásként is megjeleníthető kompetenciának. A kreativitás és a megújulási képesség vagy innovációreceptivitás azért az emberi erőforrások csoportjában kapott helyet és nem a Technológiai erőforrások csoportjában, mivel mindkettő személyekhez kötődő, és ezen keresztül a szervezeti kultúra részévé szervesülő tulajdonság, csak az embereken keresztül értelmezhető.

A Tárgyi erőforrások csoportjába az általános fizikai infrastruktúra, az általános oktatási infrastruktúra, valamint a speciális oktatástechnikai infrastruktúra/oktatástechnikai eszközök, valamint az infrastruktúra többcélú hasznosíthatóságának kihasználási készsége kapott helyet.

A Pénzügyi erőforrások tekintetében a pénzügyi stabilitás, a pályázati források kihasználása, valamint a szigorú gazdálkodási rend került. A szigorú gazdálkodási rend /pénzügyi hatékonyság tekinthető szervezeti képességnek is, de a pénzügyi hatékonyság értelmezésében került a pénzügyi erőforrások közé.

A Technológiai erőforrások közé a stratégiai tervezési készség, valamint a szakmai-pedagógiai és pénzügyi belső monitoring működése, valamint a tárgyiasult és nem tárgyiasult erőforrások szinergiája került.

A Szervezeti képességek csoportjába a református intézményi „brand”, a szervezeti kultúra, a szervezeti struktúra, a szervezeti rugalmasság, a szakmai kapcsolatrendszer, az intézményrendszer-modell, valamint az intézményrendszer lefedettsége került. Az utóbbi két szervezeti képességet az A fókuszcsoporthoz kérdőívéből kivettük, lévén itt egy konkrét intézményre vonatkoztattuk a VRIO-K-t.

A Reputáció képességcsoportba a református intézményi „brand”, a küldetés, a jövőkép, az értékrend, a társadalmi tőke(gyarapítási képesség), a spirituális tőke(gyarapítási képesség), valamint a tanulói eredményesség került. Végül a Piaci pozíció kompetencia-csoportjába az elfogadottság, a hálózati tanulási affinitás, a diáklétszám stabilitása (keresettség), a tanulói eredményesség, valamint a pedagógusok szakmai aktivitása került.

Két olyan kompetencia is volt, amelyet kontrollként két különböző csoportban is szerepeltettünk. Ezek a tanulói eredményesség, amelyet a Reputáció és a Piaci pozíció kompetenciacsoporthoz egyaránt szerepeltettünk, valamint a Református intézményi „brand” amelyet a Szervezeti képesség és a Reputáció kompetenciacsoporthoz is szerepeltettünk. Azzal a céllal került két kontrollkompetencia két különböző csoportba, hogy azt lehessen vizsgálni, vajon ha különböző csoportokban találkozunk a kitöltő a mindkét csoporthoz valamilyen szempont szerint sorolható azonos kompetenciával, mennyire lesz következetes a megítélése.

Az alapvetően hosszútávú piaci versenyelőny tekintetében fontos belső kompetenciák és szervezeti képességek felmérésére készülő VRIO kérdőívet olyan szemlélettel alakítottuk át és adaptáltuk, hogy ezzel alkalmassá váljék a református köznevelési intézményrendszer számára a fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai érték létrehozását leginkább támogató kompetenciák és szervezeti képességek azonosítására. A hozzáadott pedagógiai érték mellett sektorspecifikus jellemzőként jelenik meg a magas társadalmi tőke-gyarapítás, és a magas spirituális tőke-gyarapítás kívánalma is.

Így a VRIO-K módszerrel nyert kutatási eredmény egyrészt azonosítja ezeket a kompetenciákat és szervezeti képességeket, másrészt bemeneti adatként szolgál majd a módszertani javaslatok megfogalmazásánál, hiszen a stratégiaalkotás számára az itt azonosított kompetenciák és szervezeti képességek a legfontosabbak, így ezekre fókuszáló módszertani javaslat kerül kialakításra. Az alkalmazott módszer kiválasztásánál fontos szempont az, hogy a kompetenciák és szervezeti képességek jól szegmentáltak legyenek. A VRIO-K adaptálása indukálta a H4 hipotézist.

5.3.3. A VRIO-K értékelési szempontrendszerének kialakítása

Mivel a VRIO-K módszert a református köznevelési intézményrendszerre adaptáltuk, és a három különböző szintű fókuszcsoporthoz alkalmazása is újszerű, ezért az értékelési szempontokat is szükséges volt a rendszerhez illeszteni.

Az értékelési szempontrendszert úgy alakítottuk ki, hogy 3 különálló, de egymással összefüggő értékelést tegyen lehetővé, az intézményi, a hálózati, valamint az intézmény-rendszer tekintetében a fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciák és szervezeti képességek azonosítása érdekében.

Az intézményrendszer kompetencia és szervezeti képesség elemzésénél mindhárom felmérés eredményét felhasználtuk, az alábbi módszertannal.

A VRIO-K kérdőíveket minden részterületen 1-5-ig terjedő pontozással töltötték ki a fókuszcsoporthoz tagjai. Az értékesség esetén 1 a nem értékes, 5 a nagyon értékes, a ritkaság esetén az 1 a nem ritka, az 5 a nagyon ritka, az utánozhatóság esetén az 1 a könnyen utánozható, az 5 a nagyon nehezen utánozható, a szervezeti képesség esetén az 1, a szervezet nem képes kihasználni értékes, ritka és nehezen utánozható kompetenciáit, az 5, a szervezet teljes mértékben képes kihasználni az értékes, ritka, nehezen utánozható kompetenciáit állításoknak volt megfeleltetve.

A három kérdőívben így minden kompetencia és szervezeti képesség legfeljebb 20 pontot érhetett el. A pontozás után a kérdőívek összesítésével az egyes kompetenciák és szervezeti képességek átlagpontszámának és szórásának meghatározása történt meg.

Elkészült mindhárom felmérés esetén az átlagpontszámok szerinti kompetencia és szervezeti képesség rangsor. Mind a három felmérés esetén a rangsor első 20 elemével dolgoztunk tovább, azaz mindhárom felmérés esetén a rangsor közel első felében szereplő kompetenciákat és szervezeti képességeket vettük figyelembe a kulcskompetenciák és szervezeti képességek meghatározása esetén. Ezekből alakítottuk ki a református iskolarendszer hosszútávú, fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték szempontjából releváns kulcskompetenciákat és szervezeti képességeket. Összevetve a három rangsor első húsz helyezettjét, azokat a kompetenciákat tekintjük a hosszútávú, fenntartható hozzáadott pedagógiai érték tekintetében elsődleges kompetenciáknak, amelyek mindhárom felmérésben megtalálhatók az első húsz rangsorolt kompetenciák között. Összesen 10 ilyen kompetenciát azonosítottunk. Képezve a 10 elsődleges kompetencia három felmérésbeli átlagpontszámát, elkészítettük az elsődleges kompetenciák rangsorát (27.sz. ábra)

Másodlagos kompetenciáknak nevezzük azokat, amelyek két felmérésben szerepeltek az első 20 kompetenciaelem között. Összesen 7 ilyen kompetenciát azonosítottunk. Képezve a 7 másodlagos kompetencia kettő felmérésbeli átlagpontszámát, elkészítettük a másodlagos kompetenciák rangsorát (28.sz. ábra). A két rangsor egyesítésével elkészítettük az egyesített kompetenciarangsor (29.sz. ábra). Az elsődleges kompetenciarangsor az egyöntetűség kritériuma alapján állítottuk össze, hiszen ezek a kompetenciák mindhárom felmérésben megtalálhatók az első húsz rangsorolt kompetencia között. Az egyesített rangsor fontossági adalékkal egészítheti ki ezt az információt. Jóllehet egy kompetencia csak két felmérésben szerepelt az első húsz között, de az átlagpontszám alapján megállapítható fontosság tekintetében megelőzhet elsődleges kompetenciákat. Ez az információ fontos lehet a majdani stratégiakészítők számára.

A felmérések kiértékeléseként így összesen hat rangsor készült: a három VRIO-K felmérés 38 itemének rangsora, az elsődleges kompetencia rangsor, a másodlagos kompetencia rangsor, valamint az egyesített kompetencia rangsor – amelyet az első kettőből úgy képeztünk, hogy egyesítve rangsoroltuk az elsődleges és másodlagos versenyelőny kompetenciákat. A VRIO-K kérdőív a 2.sz. mellékletben található.

Két kiegészítő elemzés készült, amelyek kiegészítő információkat szolgáltatnak a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték tekintetében kulcskompetenciák körültekintő azonosításához. Az első kiegészítő elemzés a három VRIO-K felmérés egybevetett kompetenciaterület pókháló-diagramja, amely azt hivatott vizsgálni, hogy a három felmérésben a hét kompetenciaterülethez tartozó kompetenciák tekintetében, a kompetenciaterületek hogyan reprezentáltak. Azaz, annak a vizsgálatát történt meg, hogy van-e kiemelt kompetenciaterület, és egymáshoz viszonyítva milyen a vizsgált intézmény és intézményi csoportok kompetencia és szervezeti képesség profilja.

A második kiegészítő elemzés a három rangsor (az intézményi, a hálózati, az intézményrendszer) rangsorkorrelációját vizsgálja, amelyből az egyes rangsorok „profiljára” kapunk információt, és megállapítható ebből, hogy melyik rangsor milyen mértékben „hasonlít” a másikra.

5.4. A magyar nemzeti köznevelési stratégiai erőter (a), a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) közneveléspolitikai stratégiai törekvései (b), és a jelentős protestáns köznevelési intézményhálózattal rendelkező országok és nemzetközi szervezetek (c) köznevelési jó gyakorlatainak kutatása és elemzése (szekunder kutatás)

A magyarországi református köznevelési intézményrendszer hármass erőterben működik. Az erőterek hatás tekintetében is különböző jellegűek, hiszen a legerősebb és legjelentősebb centrális hatást a magyar nemzeti köznevelési erőter jelenti. Habár a köznevelés területe az EU-n belül nemzeti, tagállami hatáskörbe tartozik, jelentős az EU egyre inkább centralizációs törekvéseket mutató politikájának köznevelési kihatása, míg az egyéb globális szervezetek hatása e két előbbtől leányékkolt. Bár nemzetközileg jelentős köznevelési kutatással rendelkeznek, de a globális szervezetek köznevelési stratégiájára sem a magyar, sem az EU köznevelési stratégiái nem reflektálnak.

A szektorspecifikus hatás miatt szükséges vizsgálni a világnézetileg elkötelezett, elsősorban protestáns iskolarendszert működtető egyházak és iskolarendszer-fejlesztésben érdekelt keresztyén nemzetközi szervezetek hatását és jó gyakorlatait is.

5.4.1. A magyar nemzeti köznevelési stratégiai erőter

A magyarországi református köznevelési intézményrendszer törvényi, szervezeti és működési, szakmai-pedagógiai tekintetben szerves része a magyar köznevelési intézményrendszernek. A református intézményrendszer törekedhet a megkülönböztethetőség kialakítására, valamint a sajátos rendszerjegyek felépítésére, amelyek identitásképző funkcióval bírnak, de a magyar köznevelési intézményrendszerbe ágyazottság meghatározó erőter marad.

5.4.2. Köznevelési stratégiával rendelkező jelentős globális szervezetek köznevelési erőtere

Második erőterként a globális szervezetek közül azoknak a vizsgálatát láttuk szükségesnek, amelyek rendelkeznek nyomtatott formában, vagy elektronikusan elérhető köznevelési stratégiával.

A teljesség igényét nem támasztva négy olyan globális szervezet azonosítása történt meg, amelyek tudományos kutatásokra alapuló oktatási és képzési stratégiával rendelkeznek.

Ezek a szervezetek az (1) Európai Unió (EU), (2) a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) párizsi

székhelyű gazdasági globális szervezet, (3) UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO), valamint (4) a Világbank (World Bank) washingtoni székhelyű pénzügyi intézmény, a Nemzetközi Újjáépítési és Fejlesztési Bank (IBRD), valamint a Nemzetközi Fejlesztési Társulás (IDA) jelölésére használják. Bár az oktatási kérdések szabályozása tagállami hatáskörbe tartozik, de vizsgálatra érdemesnek tartjuk a másik három szervezet köznevelési stratégiai törekvéseit is.

5.4.3. Jelentős protestáns köznevelési intézményhálózattal rendelkező országok és nemzetközi szervezetek

A korábbi három, köznevelési stratégia szempontjából releváns erőter mellett indokoltnak tartottunk egy negyedik erőteret is megvizsgálni. Ez elsősorban értékrendi, szakmai és hálózati kapcsolatrendszere jelenthet a magyarországi református intézményrendszer számára külső erőforrást a MRE köznevelési intézményrendszere viszonylatában valamilyen hasonlóságot mutató külföldi protestáns fenntartású intézményrendszerekről van szó. Németországban a Német Evangélikus Egyház (Evangelische Kirche Deutschland – EKD), a hollandiai szigorú, hitvalló református iskolák szervezetét (7 intézményből és közel 30 telephelyből álló intézményrendszer), valamint az ausztráliai Sydney-i Püspökséghez tartozó anglikán iskolák gyakorlatát és stratégiai törekvéseit vizsgáltuk meg. A szervezeti hasonlóság hiánya, valamint az egész intézményrendszerre kiterjedő stratégia hiánya miatt, a kutatásban tovább kellett lépni és egy olyan nemzetközi keresztyén intézményeket tömörítő szervezet, az Association of Christian Schools International (ACSI) intézményakkreditációs és intézményfejlesztési modelljét vizsgáltuk még meg.

A kutatási módszer megválasztása

A kutatási módszernek három összetevője volt: elsősorban az adott egyházak online, nyilvánosan hozzáférhető, a köznevelési intézményrendszerrel kapcsolatos dokumentumainak elemzése, másodsorban saját hosszabb időre visszanyúló ismeretem és tapasztalatom az adott egyházi intézményrendszerrel kapcsolatban, harmadsorban pedig az adott országban célszerűen kiválasztott, az intézményrendszer tekintetében releváns személlyel történő célzott interjú, illetve magánközleménye.

A vizsgálat szempontrendszerének kialakítása

A vizsgálati szempontrendszerben vannak szubjektív szempontok, amelyeket a három vizsgálati módszerrel együttesen állapítunk meg, és vannak tárgyilagos szempontok. Mivel az értekezésnek nem tárgya az adott területen végzendő alaposabb kutatás, így megelégedtem a szubjektív megállapítások tájékoztató jellegével, valamint az tárgyilagos megállapítások eligazító jellegével. Meg kell jegyezni mindazáltal, hogy a stratégiaalkotás folyamatában érdemes egy-egy, a stratégia szempontjából releváns kérdésben alaposabb kutatást vagy tájékozódást végezni az adott területen.

A vizsgálati szempontrendszernek öt összetevőjét alakítottuk ki:

1. A fenntartói világnézeti elkötelezettség – az adott egyház az adott társadalmi közegben inkább érték-konzervatívnak tekinthető-e, vagy liberálisnak mondható jegyeket is visel. Ebben a szempontban azt került megvizsgálásra, hogy a Magyarországi Református Egyház inkább biblia-alapú, konzervatív értékrendjéhez melyik egyház értékrendje, bibliai látása áll közelebb.

2. Az adott egyház által fenntartott intézményrendszer összetettsége és száma mennyire hasonlít a MRE által fenntartott intézményrendszer összetettségére és méretére.
Ebben a szempontban azt került megvizsgálásra, hogy az intézményrendszer összetettsége milyen mutatókkal jellemezhető a vizsgált ország és egyház tekintetében, és ezek mennyire mutatnak hasonlóságot a Magyarországi Református Egyház jelenlegi intézményrendszerével.
3. Missziói törekvések tekintetében az adott egyház által fenntartott intézményrendszer mennyire hasonlít a MRE által fenntartott intézményrendszer missziói törekvéseire. (zárt intézményrendszer, vagy nyitott intézményrendszer)
Ebben a szempontban azt került megvizsgálásra, hogy az adott külföldi intézményrendszer nyitottság tekintetében mennyire hasonlít a magyarországi helyzetre. A Magyarországi Református Egyház intézményrendszerét nyitottnak tekintjük a más felekezetű tanulók befogadása tekintetében
4. Az adott intézményrendszer területi eloszlása, amelyben a kis területen vagy nagy területen elgoszló intézményrendszer mellett kiemelt szempont volt az, hogy egy ország, vagy több ország területére terjed-e ki az adott intézményrendszer.
Ebben a szempontban azt került megvizsgálásra, hogy az adott egyház által fenntartott intézményrendszer regionális, vagy országos jellegű, illetve vannak-e több országban, és különböző jogi és kulturális környezetben működő intézményei. Ez a szempont azért fontos, mert a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiát fel kívánjuk kínálni a Kárpát-medence magyar nyelvű református intézmények számára is.
5. Intézményrendszer- és intézményi marketing
Ebben a szempontban azt került megvizsgálásra, hogy az adott egyház által fenntartott intézményrendszer mennyire látható a külső kereső számára, milyen módon szervezi marketingtevékenységét.
Ez a szempont azért lényeges, mert a magyar református iskolarendszerre mint egy „brand”-re tekintünk, akkor a brand-építés tevékenységrendszerében jelenthet jó gyakorlatot a kedvezőnek talált jó gyakorlat.

Az értékelési rendszerének kialakítása.

A vizsgálat értékeléséhez négyfokozatú skálát rendeltünk hozzá.

Az adható értékelés 3+, ha az adott egyház és intézményrendszere a vizsgálati szempont tekintetében erős hasonlóság vélelmezhető, 2+, ha az adott egyház és intézményrendszere a vizsgálati szempont tekintetében közepes hasonlóságot mutat, 1+, ha az adott egyház és intézményrendszere a vizsgálati szempont tekintetében gyenge hasonlóságot mutat, illetve 0, ha az adott egyház és intézményrendszere a vizsgálati szempont tekintetében nem mutat hasonlóságot a magyar református iskolarendszerrel.

Az egyes vizsgálati szempontok esetén azon egyházak jó gyakorlatát érdemes megvizsgálni a stratégiaalkotás folyamatában, amelyek a legnagyobb pontszámot kapták. Az összességében legnagyobb pontszámot elérő esetben érdemes a teljes intézményrendszer-működtetési gyakorlatot megvizsgálni a stratégiaalkotás során.

A vizsgálatba bevont intézményfenntartó protestáns egyházak és szervezetek körének meghatározása

A vizsgálatba bevont országok és intézményfenntartó protestáns egyházak és szervezetek

csoportjának megválasztásakor nem statisztikai elvek vezéreltek, hanem annak a szemléletnek az érvényesítése, hogy olyan protestáns iskolarendszereket vagy hálózatokat keressünk, amelyek fenntartója, vagy a köznevelési intézmények csoportja rendelkezik a MRE köznevelési intézményrendszerének vagy intézményfenntartói körének valamely közös tulajdonságával.

A köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiákkal kapcsolatos kitekintést elemző jelleggel végezzük, arra a kutatási kérdésre keresve a választ, hogy „Milyen irányvonalbeli azonosság és különbözőség érzékelhető az magyarországi állami, a nemzetközi egyházi, valamint a globális szervezetek köznevelési stratégiák, és a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai keretrendszere között?

Szekunder kutatás során elemeztük a digitálisan fellelhető, a kutatás témájára vonatkozó dokumentumokat. A kutatási tervben nem mélyelemzést, és oksági összefüggések feltárását tűztünk ki célul, hanem a dokumentumokat három alcél megfogalmazása által generált szempontrendszer alapján vizsgáltuk.

- Alcélok:
1. A magyarországi köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiák jellemzőinek vizsgálata. Illeszkedési pontok az állami és a református köznevelés-fejlesztési stratégiák között.
 2. A globális szervezetek köznevelésfejlesztési stratégiájából kiolvasható sajátosságok vizsgálata.
 3. A fellelhető jelentős méretű köznevelési intézményrendszert működtető külföldi egyházak köznevelési stratégiájának, vagy intézményrendszer-irányítási törekvéseiknek elemzése.

Az elemzés során igyekeztünk nyomon követni az 1950-es évektől kezdődően a magyarországi köznevelési intézményrendszer-fejlesztési törekvéseket, majd az 1990-es évektől kezdődően a fellelhető kormányzati oktatásfejlesztési stratégiák, és egyéb szakmai közösségek által készített megújítási javaslatok elemzéséből felkutatni az elmúlt 30 esztendő magyar köznevelésfejlesztés esszenciáját, amely keretül szolgálhat a református oktatási stratégia elkészítésében is.

A legjelentősebbek globális szervezetek tekintetében az oktatási és oktatási és képzési stratégiájuk elemzésével kívántuk azokat a vezérelveket megállapítani, amelyek közösek ezekben a stratégiákban. Nevezhető ez aktuális „trendelemzés”-nek arra vonatkozóan, hogy a globális szervezetek milyen irányba kívánják terelni a közoktatást, beleértve a nemzeti közoktatási rendszereket is. Azokat az illeszkedési pontokat kerestük, amelyek a református oktatási stratégiát innovatívvá tehetik, anélkül, hogy a globális stratégiák sokszor önérdékű törekvéseibe „befogódna”.

5.5. A Magyarországi Református Egyház korábbi köznevelési stratégia-alkotási törekvései sikertelenségének okainak vizsgálata (szekunder kutatás)

A kutatási módszer megválasztásának indokolása

A református oktatási stratégia készítésének folyamata és annak eredményessége szempontjából elengedhetetlen megvizsgálnunk a korábbi köznevelési stratégia-alkotási törekvések eredménytelenségének vagy részleges eredménytelenségének okait. Az okok közül a belső és befolyásolható okok megszüntetése alapfeltétele a stratégiaalkotás folyamata elindításának és sikerességének. A vizsgálati módszer két területre összpontosít: az első a Magyarországi Református Egyház törvényi szabályozásainak, valamint a szervezeti és működési sajátosságainak vizsgálata, amelyek előnytelen együttállása eredményezhette a stratégiaalkotási törekvés eredménytelenségét. A másik terület három konkrét folyamat

elemzése, amelyek stratégiaalkotásnak vagy stratégiaalkotási szándéknak tekinthetők, illetve tartalmazott stratégiai jegyeket. Ezek még fellelhető, célszerű elemeinek beépítése a stratégiába kívánatos.

Ez a három folyamat a 2008-2009-ben zárult stratégiaalkotási törekvés, az Egyházi Jövőkép Bizottság (EJB) stratégiaalkotási törekvése, amely a Magyarországi Református Egyház teljes egyházi működésére készült, és tartalmazott közoktatási és ifjúsági fejezeteket is, valamint a 2015. évi EU-s pályázat keretei között történő „Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének fejlesztése”-t célzó projekt stratégiai jellegű elemeinek sikeressége.

A három folyamat összevetéséből megállapíthatók azok az elemek, amelyek a két stratégiaalkotási törekvés eredménytelenségét okozhatták. Ezeknek a kiküszöbölése feltétele a stratégiaalkotás folyamata elindításának.

A kutatásba bevont dokumentumok köre

- (1) A MRE szervezeti és működési sajátosságait meghatározó belső jogszabályok és szabályozó dokumentumok, amelyek teljeskörűen elérhető a MRE honlapján (reformatus.hu)
- (2) A MRE köznevelési intézményrendszerének oktatásirányítási belső jogszabályai és szabályozó dokumentumai, amelyek teljeskörűen elérhető a MRE honlapján (reformatus.hu)
- (3) A MRE Oktatási Bizottságainak üléseiről készült jegyzőkönyvek, a MRE Zsinati Hivatal Oktatási Iroda által rendelkezésre bocsátva.
- (4) Zsinati ülések, Zsinati Tanács ülések határozatai, amelyek teljeskörűen elérhető a MRE honlapján (reformatus.hu)
- (5) A korábbi református oktatási stratégiaalkotási törekvések folyamatelemzése a nyilvános és fellelhető dokumentumok alapján, illetve magánközlemények alapján.
- (6) Az Egyházi Jövőkép Bizottság (EJB) előterjesztése a MRE stratégiájával kapcsolatban (köznevelési és ifjúsági vonatkozások), amelyek nyilvánosan elérhetők az EJB honlapján <http://www.reformatus.hu/lap/ejb/>
- (7) A Magyarországi Református Egyház köznevelési feladatainak támogatása megnevezésű TÁMOP-3.1.17-05-2015-0004 jelű pályázat fejlesztési terve és annak megvalósulása. (pályázati dokumentáció)

5.6. Stratégia - módszertani ajánlások a szektorspecifikus jelentőségűnek azonosított stratégiaelemek stratégiai modellbe illesztésére.

A stratégiai modell jelentős építőelemeiként azonosítjuk az előző kutatásokban magas pontszámot kapott kompetenciákat és szervezeti képességeket. Azokat, amelyekre a kutatás szerint úgy tekinthetünk mint a MRE köznevelési intézményrendszere fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciái és szervezeti képességei. Ezekre megfogalmazott stratégia-módszertani ajánlások szolgálnak a majdani stratégiaalkotás folyamatában támaszul és reménység szerint sorvezetőként a stratégiaalkotás számára. A stratégia-módszertani ajánlások szekunder kutatás eredményei. A szakirodalomból, a hazai és nemzetközi közneveléssel kapcsolatos fellelhető stratégiákból, a hasonló intézményrendszer működtető egyházak nemzetközi jó gyakorlataiból, valamint a markánsan megkülönböztethetőség, a küldetésvezéreltség, és a szektorspecifikus elemként számon tartott saját intézményrendszer-modell, valamint a társadalmi tőke és spirituális tőkegyarapítás kiemelt fontosságából kiinduló szemléletből táplálkozva nyújt módszertani megfontolásokat, amelyek rendszerszerű és következetes beépítése eredményezheti egy markánsan református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia kialakítását.

Öt területen hét ilyen rendszeremet azonosítottunk, és készítettünk stratégia-módszertani ajánlást ezekre a területekre. A kutatásban azonosított kompetenciák és szervezeti képességeken túlmenően más területek is bekerültek a módszertani vizsgálati körbe. A hét terület: küldetés, jövőkép, a célállapot pozicionálás és innovációs elvárás állítás, intézményrendszer-modell, társadalmi és spirituális tőke-gyapapodás, hálózati együttműködés. A módszertani elemzés nyomán módszertani megállapításokat tettünk, amelyek ezzel a megjelöléssel kerültek be a tézisgyűjteménybe.

5.7. A stratégia jellegét meghatározó összetevők elemzése

Attól függően, hogy a stratégiai egyes elemeit hogyan pozicionálja a stratégia megrendelője előzetes elvárásaként megfogalmazva, vagy a stratégiaalkotó, illetve a stratégiaalkotás folyamatában ezek hogyan alakulnak ki, lehet más és más karaktere, és ezen keresztül hatékonysága egy stratégiának. A rövid elemzés javaslatokat fogalmaz meg, amelyek már induláskor behatárolhatják a stratégiaalkotás mozgásterét, biztosítva ezzel, hogy a megrendelő számára megfelelő karakterű stratégia alakulhasson ki.

6. A kutatás célcsoportja

A kutatás sajátosságainak megértése érdekében szükséges megismerni a magyarországi egyházi fenntartású köznevelési intézményrendszert, azon belül is a református egyházi jogi személyek által fenntartott köznevelési intézmények rendszerét.

6.1. A magyarországi egyházi fenntartású köznevelési intézményrendszer

A kutatás célcsoportja a MRE által fenntartott köznevelési intézményrendszer, és ennek szereplői. Ez magában foglalja úgy a községi szereplőket, mint az intézményfenntartókat, az intézményeket, valamint a szakmai- és szakszolgáltató intézményeit a református köznevelésnek. Jóllehet a kutatás nem terjed ki a jelenlegi határainkon túl működő magyar református intézményekre, de már a projektelőkészítés fázisában azzal a nyitottsággal kell lennie a református oktatási stratégiának, hogy ehhez igény szerint azok is csatlakozhassanak. A projektet úgy készül, hogy ahhoz a Magyar Református Egyház Magyarországon kívüli egyháztestei és ezek által fenntartott intézmények csatlakozni tudjanak olyan módon, hogy a sajátos szempontrendszerük és törvényi környezetükhöz igazított stratégiát készítenek és valósítanak meg.

A magyar köznevelési intézményrendszer fenntartói szerkezete a 2015/2016. tanévben az alábbi összetételű:

Az oktatási intézmények főbb adatai fenntartók szerint, 2015/2016. tanév								
Megnevezés	Központi költségvetési szerv	Települési önkormányzat	Fővárosi önkormányzat	Egyház, felekezet	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen	Egyházi intézmény az összes %-ban
Feladatellátási hely								
Óvoda	96	3 834	2	321	179	132	4 564	7,03
Általános iskola	2 929	49	–	476	78	62	3 594	13,24

Szakiskola	363	6	–	78	85	66	598	13,04
Speciális szakiskola	124	–	–	5	3	2	134	3,73
Gimnázium	346	10	–	190	97	217	860	22,09
Szakközépiskola	532	1	–	123	145	92	893	13,77
Felsőoktatási intézmény	30	–	–	22	14	–	66	33,33
Pedagógus								
Óvoda	581	27 590	20	2 089	735	469	31 484	6,63
Általános iskola	65 022	774	–	9 673	1 058	593	77 120	12,54
Szakiskola	6 049	25	–	767	332	273	7 446	10,3
Speciális szakiskola	1 507	–	–	20	10	6	1 543	1,29
Gimnázium	11 033	206	–	4 273	1 066	1 359	17 937	23,82
Szakközépiskola	14 964	7	–	1 800	1 286	614	18 671	9,64
Felsőoktatás	18 025	–	–	1 991	1 652	–	21 668	9,18
Tanuló (a nappali oktatásban)								
Óvoda	2 948	285 414	145	22 483	6 328	3 694	321 012	7
Általános iskola	622 518	7 534	–	100 708	9 720	4 843	745 323	13,51
Szakiskola	63 695	110	–	8 964	4 705	3 019	80 493	11,13
Speciális szakiskola	6 812	–	–	177	105	52	7 146	2,47
Gimnázium	123 476	1 842	–	43 379	9 137	3 132	180 966	23,97
Szakközépiskola	146 244	21	–	19 653	11 830	4 781	182 529	10,76
Felsőoktatás	188 324	–	–	12 831	8 948	–	210 103	6,1

2. sz. táblázat A Magyar köznevelési intézményrendszer szegmentációja a 2015/2016. tanévben
(Forrás: A KSH Oktatás 2015-2016 kiadvány adatainak, valamint a Magyarországi Református Egyház Zsinati Oktatási Iroda adatainak felhasználásával - saját szerkesztés)

A magyarországi köznevelési intézményrendszeren belül a MRE és önálló jogi személyiséggel rendelkező közösségei által fenntartott köznevelési intézményrendszere az alábbi szerkezetet mutatja a következő, 2016/2017. tanévben. A Református intézményrendszer 160 településen, 375 feladatellátási helyen, 281 köznevelési feladatot lát el 170 intézmény keretei között. Az intézményrendszerhez 73 óvoda, 102 általános iskola, 34 gimnázium, 15 szakközépiskola, 6 szakközépiskola, 22 alapfokú művészeti iskola, 3 fejlesztő nevelést-oktatást végző gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézmény, 23 diákotthon, valamint 1 pedagógiai szakszolgálat, 1 utazó gyógypedagógusi hálózatot működtető és 1 pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény tartozik. A többcélú intézmények száma 72. A 170 intézményt fenntartó 111 egyházi jogi személy közül 102 egyházközség.

A református fenntartású intézményekben a gyermek és tanulói létszám a 2016/2017. tanévben:

Köznevelési alapeladat	Létszám (fő)
Óvodai nevelés	6.020
Általános iskolai oktatás	29.322
Gimnáziumi oktatás	10.149
Szakközépiskolai oktatás	3.177
Szakközépiskolai oktatás	507
Alapfokú művészetoktatás	4.801
Kollégiumi nevelés	1.586
Fejlesztő nevelést-oktatást végző intézményi ellátás	289
Összesen:	55.851

3. sz. táblázat Gyermek- és tanuló létszám a református köznevelési intézményrendszerben a 2016/2017. tanévben
(Forrás: a MRE Oktatási Iroda által szolgáltatott adatok alapján – saját szerkesztés)

Vizsgáljuk meg, hogy a református fenntartású köznevelési intézmények az összes hasonló típusú intézménynek, illetve az egyházi fenntartású hasonló típusú intézményeknek mekkora százalékát teszik ki a 2016/2017. tanévben.

Az oktatási intézmények főbb adatai fenntartók szerint						
Megnevezés	Összes	Egyházi	Református	Református/összes (%)	Református/egyházi (%)	Egyházi/összes (%)
Feladatellátási hely						
Óvoda	4 564	321	73	1,6	22,74	7,03
Általános iskola	3 594	476	102	3,84	21,43	13,24
Szakközépiskola	598	78	6	1	7,7	13,04
Gimnázium	860	190	34	3,95	17,9	22,09
Szakgimnázium	893	123	15	1,68	12,2	13,77
Tanuló/gyermek (a nappali oktatásban)						
Óvoda	321 012	22 483	6 020	1,88	26,78	7
Általános iskola	745 323	100 708	29 322	3,93	29,12	13,51
Szakközépiskola	80 493	8 964	507	0,63	5,66	11,14
Gimnázium	180 966	43 379	10 149	5,61	23,4	23,97
Szakgimnázium	182 529	19 653	3 177	1,74	16,17	10,77

4. sz. táblázat A református köznevelési intézmények aránya a magyarországi köznevelési intézmények, valamint az egyházi fenntartású intézmények viszonylatában.
(forrás: A KSH valamint a MRE Oktatási Iroda által szolgáltatott adatok alapján – saját szerkesztés)

Az adatsorból az olvasható ki, hogy a református fenntartású intézmények mind az összes intézmény viszonylatában, mind az egyházi intézmények viszonylatában az adott csoporton belül képzett átlaghoz képest nagyobb létszámúak. Míg az óvodák viszonylatában az intézmények 1,6%-a református fenntartású, addig az ellátott gyermekek tekintetében 1,88% a református óvodába járók aránya (0,22% eltérés), általános iskolák vonatkozásában ezek az adatok 3,84% intézményi arány, 3,93% gyermeklétszám arány, a gimnáziumok esetén a legnagyobb az arányeltérés 3,95% intézményi arány és 5,61% tanulólétszám arány (1,66%-os arányeltérés). A szakgimnáziumok esetén nem jelentős a pozitív eltérés, a szakközépiskolák tekintetében egyedül fordított az arányhelyzet, hiszen az 1%-nyi szakközépiskolában csupán a szakközépiskolás tanulók 0,65%-a jár.

Az egyházi fenntartású köznevelési intézmények tekintetében még jelentősebb az eltérés, ahol ugyanaz a szakközépiskolai aránykülönbség-inverzió figyelhető meg. Míg a református óvodák aránya az egyházi fenntartásúak között 22,74%, addig ezekbe az óvodákba járó gyermekek az egyházi fenntartású óvodába járó gyermekek 26,78%-át teszik ki (2,02% arányszámkülönbség), és ennél is nagyobb az általános iskolák esetén 7,69%-os arányszámkülönbség, míg a gimnáziumok esetén az arányszámkülönbség 5,5%.

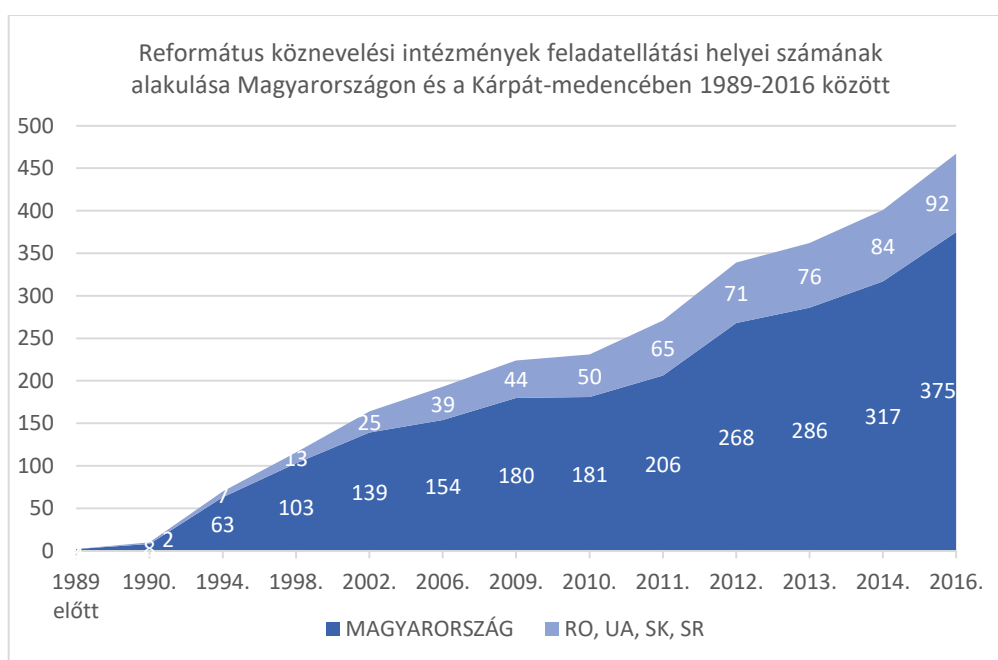
A magyarországi református intézmények átlagosan mind az állami, mind az egyházi fenntartású köznevelési intézmények viszonylatában az átlagosnál nagyobb létszámúak, eltekintve a szakképző intézményektől.

6.2. A Református fenntartású köznevelési intézmények számának változása Magyarországon az 1989-2016 közötti időszakban.

A bevezetőben és a témaválasztás indokolásában ismertettek alapján a református köznevelési intézmények újraindítása és fenntartói jogának átvétele nem egy stratégiaileg is tervszerű,

országos, regionális és helyi viszonylatban is átgondolt módon zajlott. Az intézmények újraindítását a kezdeti években leginkább a helyi református közösségek motiváltsága, elkötelezettsége, a helyi igények, valamint az egyházi ingatlanrendezés nyújtotta lehetőségek határozták meg. A későbbi időszakban a református intézményalapítást és fenntartói jog átvételt jelentősen befolyásolta az éppen aktuális politikai és oktatáspolitikai helyzet, amely hol támogatóbb, hol kevésbé támogató volt az egyházi intézmények újraindítása vagy a fenntartói jog átvétele tekintetében.

Ez eredményezte azt, hogy a 2. ábrán bemutatott, a református köznevelési intézmények feladatellátási helyei számának alakulását Magyarországon és a Kárpát-medencében szemléltető ábrán láthatóan feladatellátási helyek számának növekedési üteme nem egyenletes, hanem bizonyos időszakokban az intézményrendszer növekedésének üteme erőteljesebb (például ilyen időszakok 1990-1994, 2010-2012, valamint 2014-2016 közötti időszakok), és vannak az intézményrendszer bővülése tekintetében kisebb gyarapodást hozó időszakok (például ilyen időszak a 2008-2010 közötti időszak).



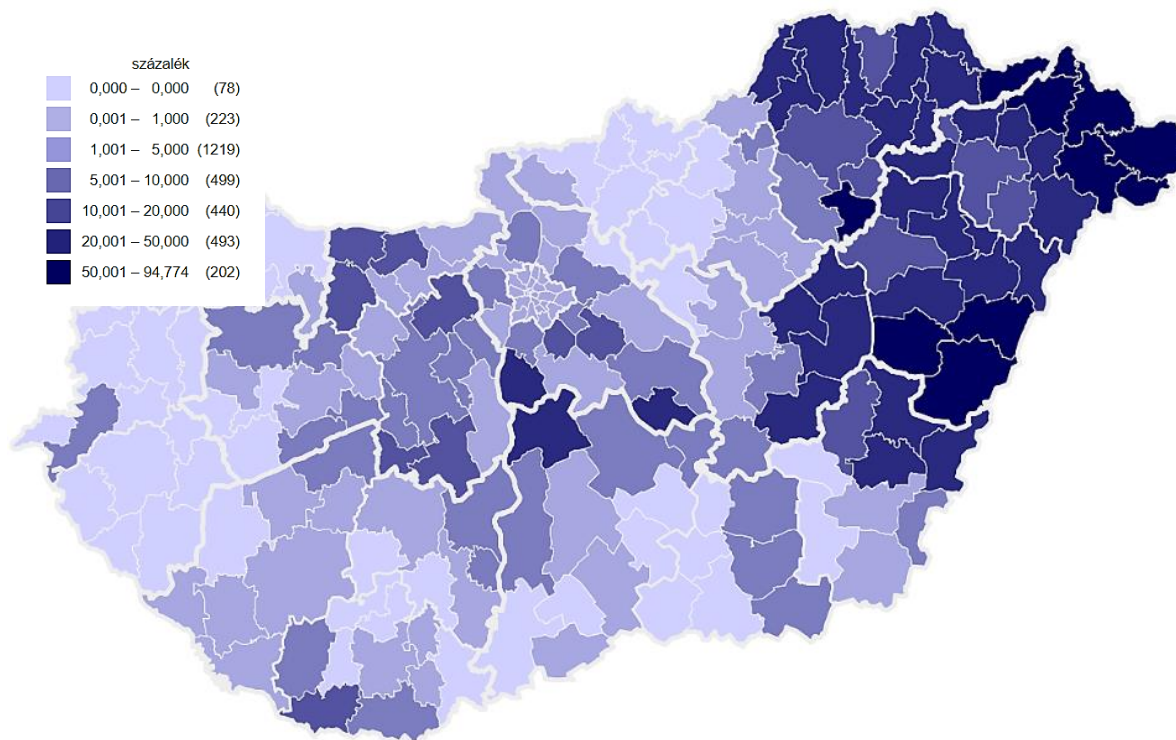
5. sz. ábra Református köznevelési intézmények feladatellátási helyei számának alakulása Magyarországon és a Kárpát-medencében 1989-2016 között.
(forrás: KSH és a MRE Oktatási Iroda adatai alapján – saját szerkesztés)

2009. május 22-én Debrecenben a Kárpát-medencei Magyar Református Egyházkerületek egyházalkotmányi egységesülése történt meg, amely a Magyar Református Egyház, azaz a Kárpát-medencében működő tíz református egyházkerület szorosabb és egységes (együtt)működésének újbóli kinyilvánítása is volt. Ettől az időponttól kezdődően fokozott figyelmet fordítunk arra, hogy a köznevelési intézményrendszer tekintetében is érvényre juttassuk ezt az egységesülést. Ez teret nyitott az erdélyi, kárpátaljai, és felvidéki magyar református intézményeket szakmai-pedagógiai és kapcsolat tekintetében rendszerszintű integrációjára. 2010-től kezdődően közös kárpát-medencei református tanévnyitóra kerül sor, ettől az évtől kezdődően működik a Kárpát-medencei Református Oktatási Alap. A Kárpát-medencei Református Középiskolák találkozóján (1995-től folyamatosan), valamint a Kárpát-medencei Református Általános Iskolák találkozóján (2014-től kezdődően) kölcsönösen részt vesznek az intézmények küldöttei – jóllehet a középiskolák találkozójának kezdete jóval korábbi, az általános iskolák találkozójának kezdete viszont későbbi. A református oktatási

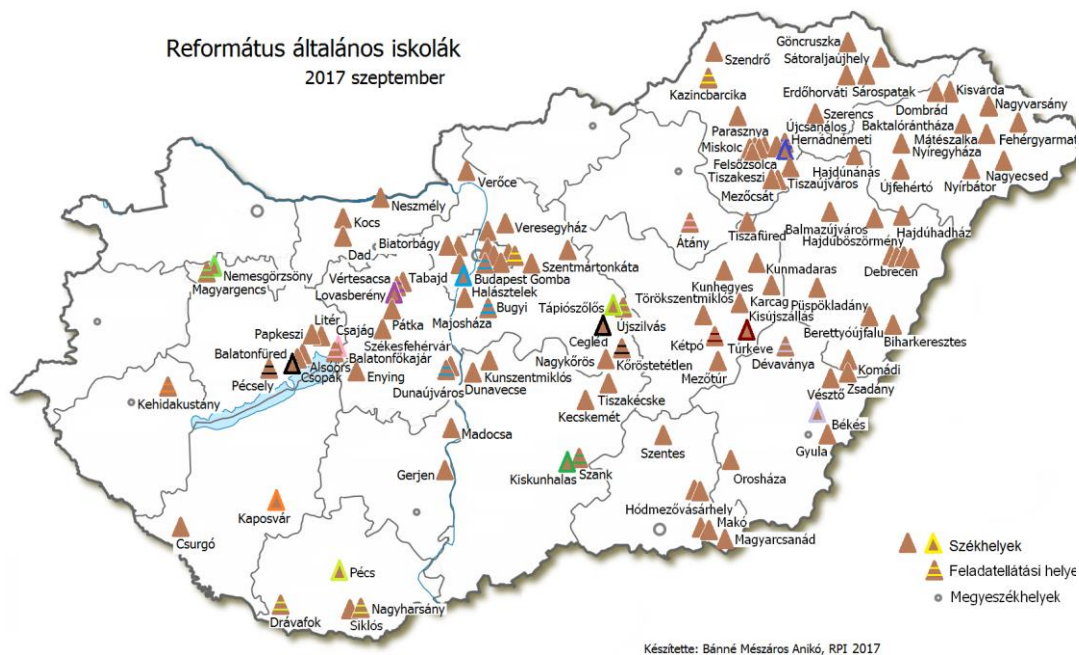
stratégiához csatlakozásuk is nyitott lehetőség az iskolarendszerrel rendelkező külhoni református egyházkerületeknek.

A református intézményrendszer intézménytípus szerinti és területi eloszlása

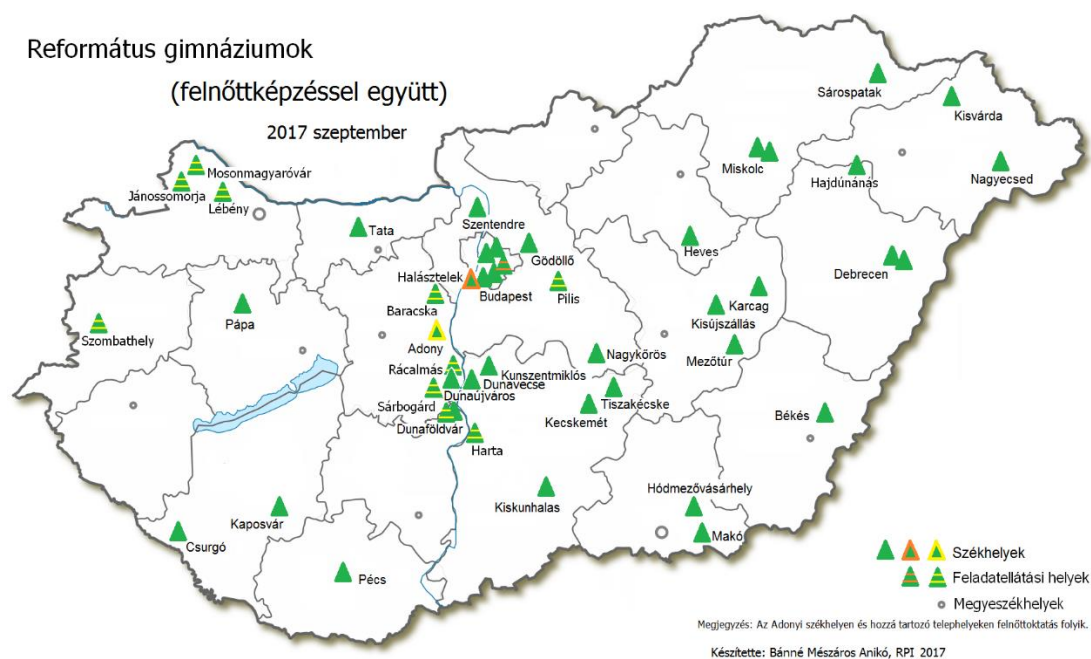
A Magyarországi Református Egyház belső jogi személyiségei által fenntartott köznevelési intézményrendszer intézménytípusonként területi eloszlásáról az 1. ábra ad áttekintő képet. Ezen a térképen nemcsak a magyarországi, de a szomszédos magyar református egyházkerületek területén működő református intézmények területi elrendezéséről is képet kapunk. A református intézmények magyarországi területi elhelyezkedéséről sokkal áttekinthetőbb képet adnak a Református Pedagógiai Intézet gondozásában megjelent köznevelési térképek. Ezekről a térképekről részletesen a 3. sz. mellékletben tájékozódhatunk. Jelen értekezés keretei között két református intézménytípus területi elhelyezkedését (általános iskola és gimnázium) vessük össze a 2011. évi népszámlálás vallási és felekezeti térképei közül a reformátusok területi eloszlását járásokonként bemutató térképpel. (<http://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/nsz2011/vallas.html>) A két területi elhelyezkedés összevetéséből a stratégiaalkotás során fontos információkat lehet nyerni a református köznevelési intézményrendszer területi és intézmény-típusonkénti lefedettsége és a magukat reformátusnak valló magyar állampolgárok területi eloszlása között.



6. sz. ábra A 2011. évi népszámlálás adatai alapján a református népesség járásokonkénti eloszlásának aránya
(Forrás: KSH, 2011. évi népszámlálás, vallás és felekezeti hovatartozás, területi adatok, alapján - saját szerkesztés)



7. sz. ábra Református általános iskolák területi eloszlása Magyarországon
(Forrás: készítette Bánné Mészáros Anikó)

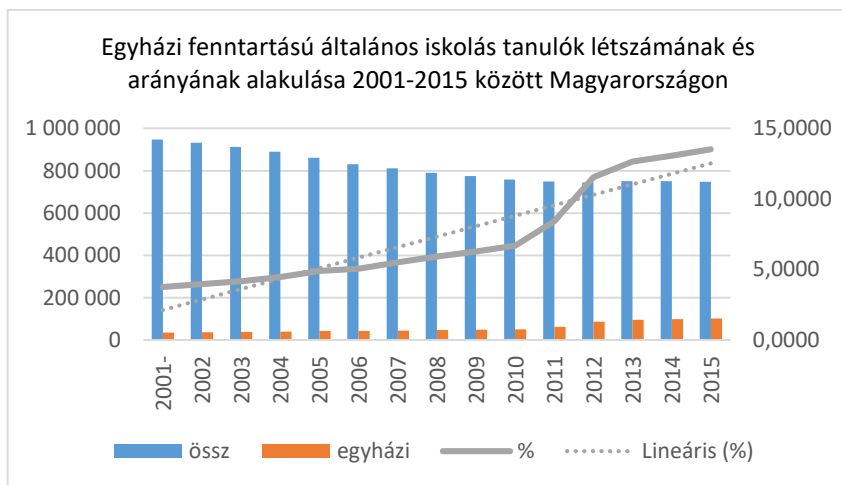


8. sz. ábra A református gimnáziumok területi eloszlása Magyarországon 2017-ben
(Forrás: készítette Bánné Mészáros Anikó)

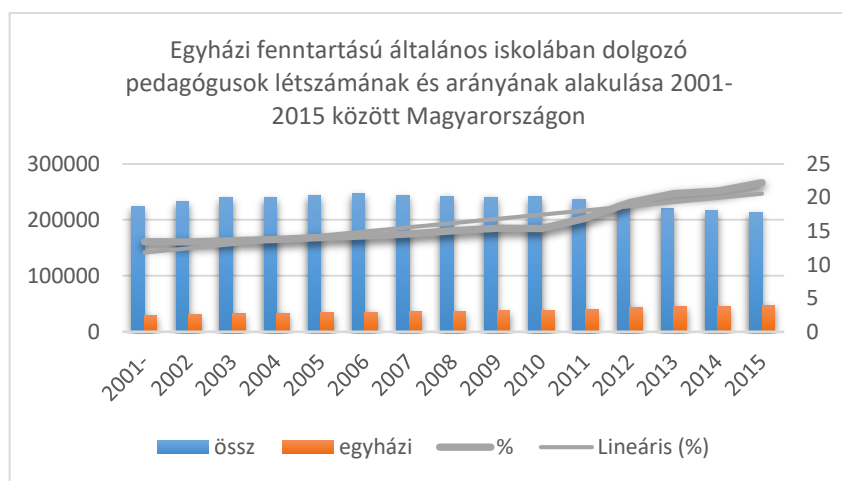
Az egyházi intézményrendszer emberi erőforrás-gazdálkodási és anyagi erőforrás-gazdálkodási hatékonyságának stratégiageneráló szerepe

A református köznevelési intézményrendszer fejlesztési stratégiájában a humán erőforrás-gazdálkodásnak valamint az anyagi erőforrás gazdálkodásnak jelentős szerepe lehet. Az egyre nagyobb tanulói létszámot érintő (lásd kiemelten két intézménytípus tanulói létszámának

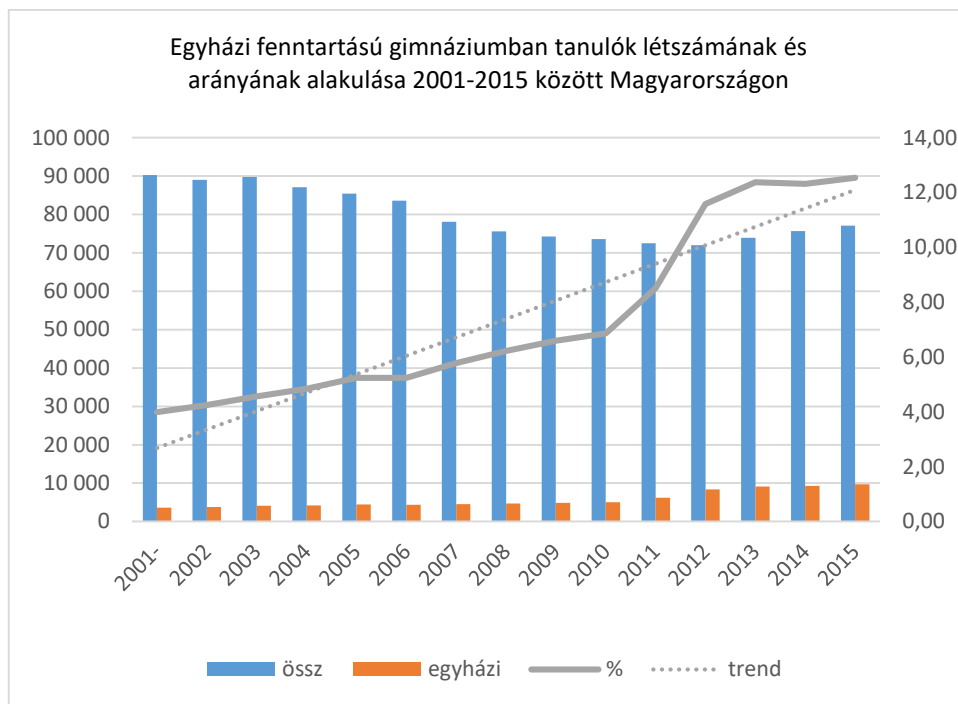
alakulását a 8. sz. ábrán és 10. sz. ábrán, a többi intézménytípus tanulói létszámváltozásáról pedig a 4. sz. mellékletből tájékozódhatunk), és így egyre több családot bevonó intézményrendszer pedagóguslétszáma is az intézményrendszer növekedésének arányában növekszik (lásd kiemelten két egyházi fenntartású intézménytípusban foglalkoztatott pedagógusok létszámának alakulását a 9. sz. ábrán és 11. sz. ábrán, a többi intézménytípusban foglalkoztatott pedagógusok létszámának alakulásáról az 5. sz. mellékletből tájékozódhatunk). A református intézményrendszer a köznevelési küldetése teljesítésének minősége tekintetében sajátos elvárásokat fogalmaz meg mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok tekintetében (lásd Református köznevelési törvény, majdani küldetés, majdani jövőkép). Ezen keresztyén értékrend-vezérelt elvárásoknak jól megfelelni csak az erre felkészített pedagógusok és intézményvezetők képesek, így jelentős humán erőforrás-gazdálkodási kérdésként jelenik meg mind az intézményvezetők képzése és továbbképzése, mind a pedagógusképzés és továbbképzés, de akár a református keresztyén nevelésben a család-gyülekezet-iskola hármas együttműködésében a szülők bevonása, és a fenntartó vagy partnergyülekezetekben rejlő emberi erőforrás hatékony működtetése is.



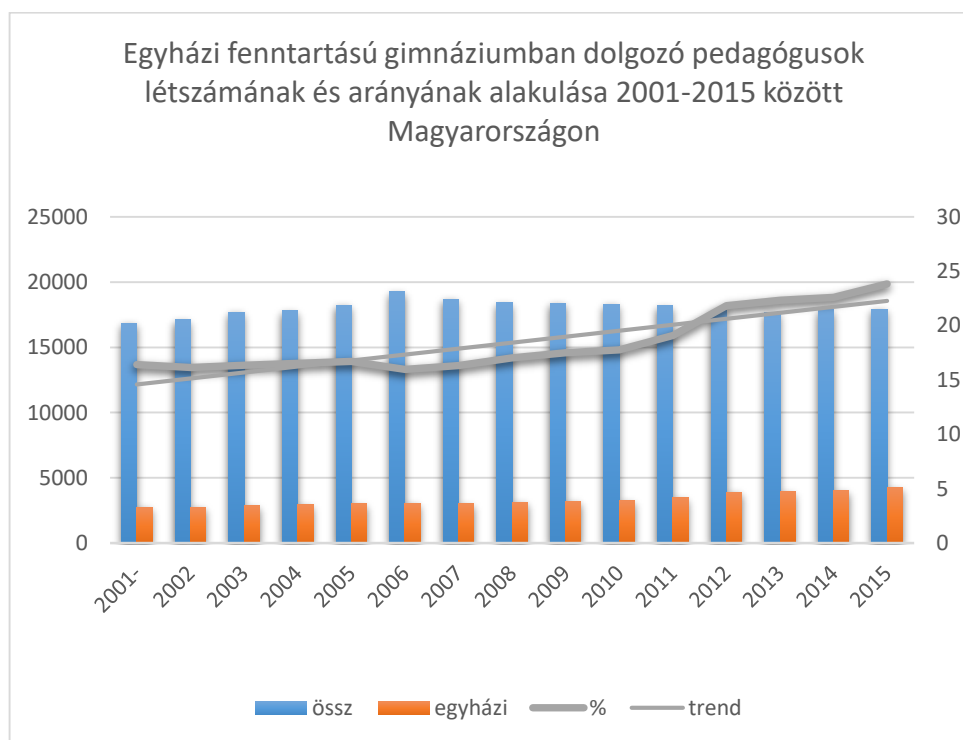
9. sz. ábra Egyházi fenntartású általános iskolás tanulók létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon (Forrás: KSH adatok alapján – saját szerkesztés)



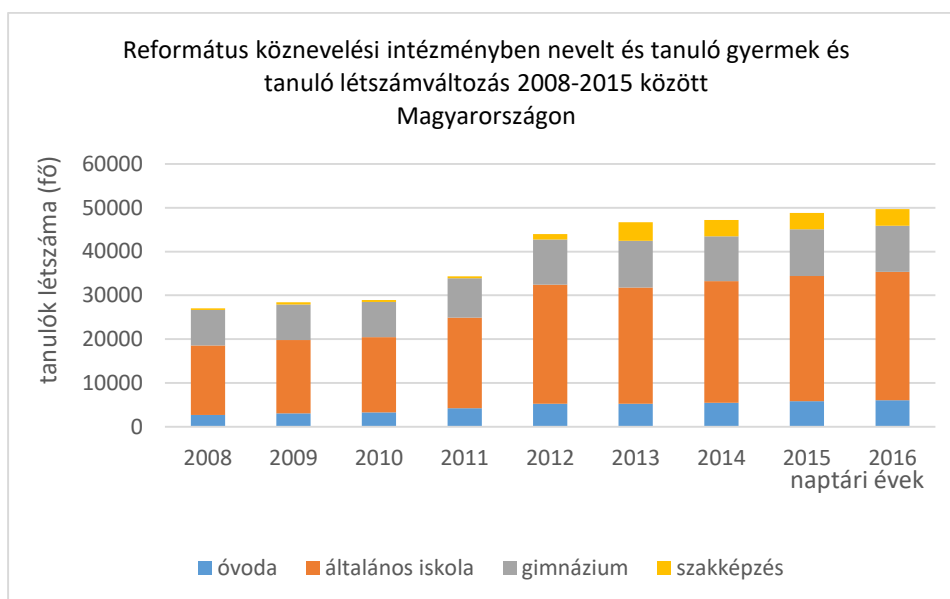
10. sz. ábra Egyházi fenntartású általános iskolában dolgozó pedagógusok létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon (Forrás: KSH adatok alapján – saját szerkesztés)



11. sz. ábra Egyházi fenntartású gimnáziumban tanulók létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon
(Forrás: KSH adatok alapján – saját szerkesztés)

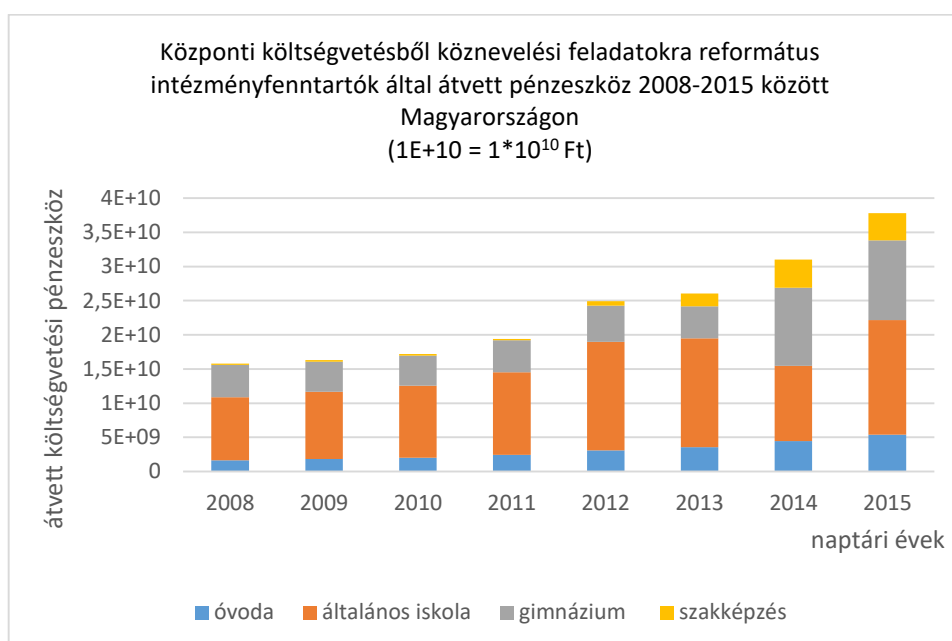


12. sz. ábra Egyházi fenntartású gimnáziumban dolgozó pedagógusok létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon
(KSH adatok alapján – saját szerkesztés)



13. sz. ábra Református köznevelési intézményekben nevelt és tanuló gyermek és tanuló létszámváltozás 2008-2015 között Magyarországon
(Forrás: KSH adatok alapján – saját szerkesztés)

A tanulói létszámnövekedéssel arányosan növekedett az átvállalt köznevelési feladat központi költségvetésből történő támogatása, jelentve ezzel megnövekedett gazdálkodási felelősséget is. A gazdálkodási felelősség a stratégiában az erőforrások hatékony felhasználásában, illetve rendszerszintű fejlesztési kérdéseknél merül fel.



14. sz. ábra A központi költségvetésből köznevelési feladatokra református fenntartók által átvett pénzeszközök 2008-2015 között Magyarországon
(Forrás: KSH adatok, valamint Magyarország Kormánya által közzétett adatok alapján – saját szerkesztés)

A Magyarországi Református Egyház és annak belső egyházi jogi személyiségei által átvállalt állami köznevelési feladatellátás növekedésével, ennek a feladatellátásnak a szakmai-, anyagi-

és egyéb feltételrendszerének biztosítása által generált felelősség is növekedett. Ez a megnövekedett felelősség a hosszútávú felelős gondoskodás igényével szükségességével jár együtt.

7. A hazai és nemzetközi szakirodalom lehatárolása és áttekintése

7.1. Az értekezésben felhasznált szakirodalom-területek meghatározása

A kutatás során tanulmányozott szakirodalom-területek meghatározásakor az az elsődleges megfontolás vezérelt, hogy a stratégiaalkotás elméleti és módszertani megközelítései és területei közül azok bevonásra kerüljenek a szakirodalom elemzésbe, amelyek a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai munkálatainál legfontosabb területekre vonatkoznak. Másodsor azok a kiegészítő területek szakirodalmának áttekintése történjen meg, amelyek a stratégiaalkotás folyamata tekintetében, akár az előkészítési időszak, akár a bevezetés és fenntartás időszakában meghatározók. Az elsődleges elméleti és szakirodalmi terület a stratégiaalkotás és stratégiai menedzsment területe, amelyek elválaszthatatlanok egymástól, hiszen a stratégiaalkotás folyamata, valamint a stratégia megvalósításának folyamata eredményesség tekintetében szorosan kapcsolódik egymáshoz. Látszólagos nehézséget okoz az, hogy a stratégiai menedzsment és az itt tanulmányozott egyéb területek elsősorban a versenyszféra, és a vállalati tervezés világára vonatkoznak, de gondosabban elemezve a folyamatokat, meg kellett állapítanunk, hogy ezek az elméleti és gyakorlati megfontolások bizonyos módosításokkal a nonprofit szektorra, azon belül a köznevelési intézményrendszer működésmechanizmusára is kiválóan alkalmazhatók. Sajnos e tekintetben mind az állami köznevelési intézményrendszer, mind a református köznevelési intézményrendszer kismértékű merészséget mutat.

Személyes tapasztalat az, hogy a nonprofit szektor, és ezen belül a köznevelési intézményrendszer idegenkedik a gazdasági világ területén sikeresen alkalmazott módszerek megismerésétől és adaptálásától. Szemléletes példa erre a 2000-es évek elején a köznevelés területén bevezetni kívánt Comenius 2000 köznevelési minőségirányítási rendszer, annak idegenkedéssel és fenntartással fogadása, és rövid termék életciklusa. Bár ez utóbbi inkább a változó oktatáspolitikai más elképzelésének tudható be.

Mivel a tervezett stratégia a társadalmi tőkével és a spirituális tőkével van tágabb értelemben kapcsolatban, a társadalmi tőke és a spirituális tőke vonatkozó szakirodalmának áttekintése szükséges.

A társadalmi tőke kapcsolatrendszerében új, önálló szektorspecifikus elemként jelenítettem meg a spirituális tőkét. Különös figyelemmel arra, hogy ez mind egyéni, mind csoportos vonatkozásban fontos megkülönböztető elemként jelenik meg a református intézményrendszerben. A spirituális tőke és a spirituális tőkegyarapító képesség egyik fontos vektorkompetenciája lehet a stratégiának.

A református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia egyszerre jelent innovációt a református iskolarendszeren belül, és kíván létrehozni változást az intézményrendszer eddigi működésében. A stratégiai modellben kiemelten fontos az innováció, mint a rendszerszintű fejlesztés egyik hatékony eszköze. Eredményes megvalósítás a stratégiai innováció-menedzsment és a stratégiai változásmenedzsment törvényszerűségeinek ismeretében és alkalmazásával lehetséges.

A stratégiai modell épít a hálózati együttműködésre, valamint a hálózati tanulásra. A hálózatelméleti alapok beépítése szükséges a stratégiaalkotás során, így ennek szakirodalma is áttekintésre kerül. Nélkülözhetetlen a hálózatelméleti megfontolások alkalmazása, hiszen a kutatási kérdésekre adott válaszokban vannak markánsan hálózati együttműködésre utalók is.

A stratégia kulcsösszetevőinek minősége függvényében különböző jellegű stratégia fejlődhet. Végül néhány szervezetfejlesztési és intézményrendszer-irányítási megfontolást is tartalmaz a jelen fejezet, jóllehet ezen területek részletes kutatását már a megvalósítás időszakára javasoljuk.

Mivel a fenti megfontolásokból széleskörű, egymást támogató tevékenységek szakirodalmának áttekintése válik szükségessé, ezért terjedelmi megfontolások miatt az értekezés keretei között a szükséges és elégséges szakirodalmi áttekintésre törekedtem, megjegyezve azt, hogy minden nagyobb szakirodalmi területen született egy részletesebb tanulmány, amelyet a szerző a stratégiaalkotás folyamatában felhasználásra felkínál.

7.2. Stratégia tervezés, stratégiai menedzsment, stratégiai változásmenedzsment, innovációmenedzsment

Stratégiai tervezés

A stratégia fogalma, a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment gyakorlata és jelenléte a köznevelésben is lassan széles körben elfogadottá válik, és tevékenységei átszőhetik életünk minden területét. Ma már stratégiai szemlélet kialakítása és formális stratégia készítése nélkül a köznevelési intézmények sem képesek hatékonyan megfelelni a mindennapi kihívásoknak, és kiválóan teljesíteni abban a versenyben, amely a demográfiai kedvezőtlen folyamatok következtében elkerülhetetlenül vár az iskolákra. A köznevelési intézményekben, így az egész intézményrendszerben is a stratégiai tervezés szükségességéről Komlóssy (1997) empirikus kutatásaira alapozva írja:

„A hazai közoktatásban az elmúlt évtizedben, főleg annak második felében olyan változások történtek, olyan helyzet alakult ki, amely teljesen új követelményeket támaszt az egyes iskolákkal, azok vezetőivel szemben. Röviden fogalmazhatjuk úgy, hogy egyes iskolák „nyertesei” ennek a helyzetnek, míg mások „vesztesei”. Voltak iskolák, melyek megújultak, , míg másokat bezártak. Véleményünk szerint a jelenség mögött az egyes iskolák stratégiájának meglétét vagy hiányát kell keresnünk.” (Komlóssy, 1997, p 127)

A stratégia, a stratégiaalkotás és a stratégiai menedzsment fogalom- és tevékenységrendszerében elsődlegesen meghatározó az, hogy a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája az intézményrendszer-irányítók, a fenntartók és intézményvezetők, valamint a rendszer intézményei számára milyen szemlélettel, és milyen szándékkal készül.

Ahhoz, hogy a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia alkotás folyamatát helyesen válasszuk meg, a stratégiaalkotás módjainak fejlődését szükséges nyomon követnünk. Az elsősorban vállalatirányítási stratégia fejlődéstörténetében a pénzügyi tervezés időszaka (körülbelül 1955-ig) volt a meghatározó, és viszonylag rövid időtávot (rendszerint 1-2 évet) fogott át. A hosszútávú tervek elsősorban a vezetők fejében születtek meg, nem érezték szükségét ennek rögzítésének és operacionalizálásának.

A tervezést és a tervszerűséget az egyszerű pénzügyi tervezés jelentette. A második világháború körül és azt követően már egyes óriáscégek (General Motors, Standard Oil, DuPont és mások) felismerték a hosszútávú stratégiai gondolkodás jelentőségét, és elkülönülését a mindennapi feladatoktól. A hosszútávú tervezés időszaka az 1955 – 1970 közötti időszakra jellemző. Egyre inkább a formalizált, hosszútávú tervezés veszi át az egyszerű pénzügyi tervezés helyét. Annak ellenére, hogy ez tekinthető az első átfogóbb tervezési módnak, lényeges hiányosságai is voltak a rendszerszemlélet terén. Ilyeneknek tekinthető, hogy a vállalat a saját környezetére a hosszútávú tervezés egyes kiragadott elemein keresztül tekintett, és hiányzott a rendszerszemlélet az erőforrások allokációjánál is. A 60-as évektől a gazdasági növekedés

mérséklődésével, a piaci verseny növekedése jellemző, ami arra kényszeríti a vállalatokat, hogy a jobban megismerjék a környezetüket, a piacot alakító külső tényezőket.

A stratégiai tervezés időszaka az 1970-1980-as évekre tehető. Az időszakra jellemző a piaci környezeti változások felgyorsulása, a mennyiségi szemlélettel szemben a minőségi szemlélet előtérbe kerülése, a környezeti felelősség megjelenése, és az egyre agresszívebbé váló marketing térhódítása.

A stratégiai tervezés egyre nagyobb méretű, és időben is elhúzódó tervezőmunkát igényelt, miközben formális elemekkel igyekeztek a stratégiai tervezés folyamatát szabályozni. A szabályozottság és túlszabályozottság viszont merevvé tette a tervezés rendszerét, a rugalmasság csökkenését és az adaptívitási készség mérséklését eredményezve. Eredményesen alkalmazhatóvá elsősorban ott téve a stratégiai tervezést, ahol a környezeti változások üteme lassabb a tervezési időtartamnál.

Az 1980-as évektől kezdődően a stratégiai menedzsment veszi át egyre inkább a stratégiai tervezés helyét és szerepét.

A stratégiára különbözőképpen tekinthetünk, és az különböző mechanizmusként épülhet be a mindennapi tevékenységekbe. Ezeknek a szemléleteket jó összefoglalását találjuk Fülöp (2008) művében. Tekinthejük a stratégiára mint *tevékenységi sor és erőforrás allokációs rendszer* (Fülöp, 2008, p 14). A vállalati környezetre megfogalmazott folyamatokat igyekszünk a köznevelési intézményrendszer sajátosságaira „lefordítani”. Ebben az esetben a stratégiai terv tevékenységeit végrehajtva, biztosítva az erőforrásokat kerülhet a rendszer a kiindulási állapotból a kívánt célállapotba. Ez a szemlélet végrehajtóként tekint az intézményrendszerre, és a fegyelmezett tevékenység-tartás és erőforrás-gazdálkodás mellett nem igényel az intézményrendszer tagjaitól mélyebb, belső bevonódást.

Más megközelítés szerint a stratégia *összhangteremtő tevékenység* (Fülöp, 2008, p 17), amely a társadalmi-gazdasági-szakmai környezet kihívásainak, a fenntartó és az iskolahasználók elvárásainak, és az intézmény erőforrásainak felismerését, ismeretét és egymáshoz illesztését jelenti, megteremtve ezzel az összhangot a követelmények (célok, jövőbeli állapot) és a lehetőségek között (jelenlegi állapot, erőforrások).

Egy másik stratégiai szemlélet *problémakezelési eszközként* tekint a stratégiára (Barakonyi 2000, p.15). „A stratégiai problémakezelés ráirányítja a figyelmet a fontos/nem sürgős kérdésekre, és rákényszeríti a szervezet vezetését, hogy még válsághelyzet kialakulása előtt foglalkozzék ezekkel” (Fülöp 2008, p.16).

A stratégia fogalmának egyre inkább interiorizálódó értelmezésében a következő értelmezés *a stratégia mint viselkedésforma* (Fülöp, 2008, p 14). A stratégia alapvető funkciójának tekinti azt, hogy az intézményt optimális pályán vezesse, figyelembe véve az egymást segítő vagy gátló külső feltételeket és körülményeket. Így a stratégia a tevékenységrendszerünket ténylegesen meghatározó és befolyásoló szándékokkal, azaz a viselkedésünkkel kapcsolatos. Különös hangsúlyt kap ebben a megközelítésben a viselkedésünk proaktív jellege, amellyel nem csupán reagálunk a problémákra, hanem meg kívánjuk előzni azokat.

A stratégia-értelmezési képzeletbeli hierarchia tetején kétségtelenül az a szemlélet áll, amely a stratégiát *egy szemléletmódként* (Fülöp, 2008, p 13) értelmezi, és azt feltételezi, hogy a stratégia, a stratégiai gondolkodás átszövi az intézmények vezetőinek és munkatársainak gondolkodását és tevékenységét, és mindent, ami az intézményben, vagy körülötte történik a stratégia „szemüvegén” keresztül képesek szemlélni, értelmezni és alakítani.

A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének fejlesztését tekintve a végső cél a stratégiai szemlélet kialakítása a fenntartó egyházi belső jogi személyek elnökségeiben, a közegyházi és egyházkerületi oktatásirányítási szakemberekben, valamint az intézményvezetőkben, és az intézmények tágabb értelemben vett szakmai vezetőségében. (vezető, vezető-helyettesek, munkaközösség-vezetők) Ez a stratégiai szemlélet biztosíthatja azt, hogy egy intézmény önmagában, de az intézményrendszer mint hálózat részeként is valamennyi

tervét és tevékenységét ezzel a hosszútávú felelősséggel és küldetés-vezérelt jövőképpel átitatott szemlélettel tervezi.

Stratégiai menedzsment

A stratégiai tervezés normatív módon közelít a stratégiaalkotáshoz. Lényegében azt vizsgálja, hogy milyen folyamatok és tevékenységek vezetnek a jelen állapotból a célállapot felé. A stratégiai tervezés rendszerint a racionális döntéshozatal koncepciójára épül, amikor feltételezi, hogy célállapot megfelelően egzakt, rendelkezésre áll valamennyi információ, amely az optimális döntéshozatalt elősegíti, az összes alternatívát ismerik és rangsorolni képesek a döntéshozók, és azzal a feltételezéssel él, hogy a döntéshozók képesek az optimális alternatíva kiválasztására. A stratégiaalkotás szervezeti tényezőinek tanulmányozása közben derült ki, hogy nagyon sok emberi tényező befolyásolja a stratégia kialakulását és implementációját.

A stratégiai menedzsment szélesebb körben és összefüggésben kezeli a stratégia kialakulását befolyásoló tényezőket. Ennél is lényegesebb szempont, hogy a stratégiai menedzsment a stratégiaalkotás folyamatát és a megvalósítás folyamatát egységében tekinti (Mintzberg et al., 2005).

A stratégiai menedzsment elmélete és gyakorlata az 1990-es évek második felében érte el azt a fejlettségi szintet, amikor összevethetővé váltak az egyes irányzatok, és több irányzat integrálásának igénye is megjelenik.

A stratégiai menedzsment már nem elsősorban a tervezésért felelősök feladata, hanem a felső vezetők felelősségévé válik. A stratégiai menedzsmentben a stratégiai tervezés és megvalósítás rendszerszintű ötvöződése érhető tetten, a megvalósítás során nemcsak a formális erőforrások hatékony bevonása szükséges, hanem a szervezet egésze és a szervezeti kultúra is alárendelődik a stratégiának.

„A stratégiai menedzsment végső célja, olyan vállalati értékek, vezetői képességek, szervezeti felelősség- és adminisztratív rendszerek kifejlesztése, amelyek összekapcsolják a stratégiai és operatív döntéshozatalt valamennyi szinten a vállalkozási és funkcionális hatásköröket is beleértve.” (Hax-Majluf, 1984) A stratégiai menedzsment alapelve könnyen lefordítható a köznevelési intézményrendszer egészére is, hiszen a református intézményrendszerben a stratégiai menedzsment végső célja lehet olyan közös keresztyén értékrend megteremtése és megerősítése, valamint intézményvezetői- és intézményfenntartói képességek kialakítása, amelyek összekapcsolják a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiát, a nevelés (operatív megvalósítás) valamennyi szintjével és formájával.

Mintzberg és szerzőtársai a hasonló nézeteket tükröző és elveket valló stratégiai menedzsment-megközelítéseket iskoláknak nevezték. Két csoportba sorolhatóan kilenc iskolát különböztettek meg. A normatív, vagy **előíró stratégiai menedzsment** csoportba tartozó iskolák sorát a **koncepcióalkotási iskola** nyitja (Ansoff, 1965, Mintzberg et al., 1998., pp. 28-33), amely tulajdonképpen a stratégiaalkotás első klasszikus megfogalmazása. Követői a stratégiaalkotást koncepcióalkotási folyamatnak tekintik, amelyben a jövőről alkotott elképzeléseket egyszerű és könnyen áttekinthető folyamat keretében kell kialakítani. (Salamonné, 2001, p. 29)

A **tervezési iskola** az 1970-es években élte fénykorát, és a koncepcióalkotási iskolánál a stratégiai folyamatok részletesebb kidolgozásában, és a folyamatok lényegesen nagyobb szabályozottságában tért el. (Mintzberg et al., 1998., p. 58) A tervezési iskola követői szintén a tudatosan megfogalmazott koncepciót tartják stratégiának, de ők már ehhez sokkal inkább formalizált és szabályozott folyamatot társítanak. (Salamonné, 2001, p. 29) A **pozicionálási iskola** lényegében M. Porter versenysztratégiai felfogására épül (Porter, 2006, Mintzberg et al., 1998, p. 85). Porter stratégiai menedzsment felfogása igen jelentős hatással volt a stratégiai menedzsment további fejlődésére. A pozicionáló iskola követői a stratégiát a tartalom felől

közelítve definiálják, és nem a keletkezésének formális módja érdekes számukra. (Salamonné, 2001, p 30)

A **leíró megközelítéshez** hat iskola tartozik. A **vállalkozói iskola** közgazdaságtanban eredő gyökerekkel rendelkezik, Schumpeter nevéhez köthető. (Mintzberg et al., 1998, p. 144)

A vállalkozói iskola tulajdonképpen átmenetet képez a stratégiát tudatos tervező folyamat eredményeként definiáló korábbi iskolák, és azok között, amelyek szerint a stratégia inkább „spontán” módon alakul ki. Szerintük a stratégiának csak bizonyos elemeit kell meghatározni, a többit hagyni kell rugalmasan kibontakozni. (Salamonné, 2001, p 30)

A **kognitív iskola** a stratégiai menedzsmentet egy kognitív, tervezett tevékenységsorozatként értelmezi (információgyűjtés, információfeldolgozás, információelemzés, döntés) (Mintzberg et al., 2005, p. 187-188)

A **hatalmi iskola** abból a szervezetelméleti megfontolásból indul ki, hogy a szervezetekben a munkamegosztás valamint a szervezeti struktúra alapján tagolt érdekek jelennek meg. Ezen érdekek mentén történő tárgyalási és alkufolyamatként alakul ki a stratégiai menedzsment. (Mintzberg et al., 2005, p. 282) A hatalmi iskola képviselői szerint a stratégia leginkább politikai és hatalmi meghatározottságú. A stratégia az egymásnak feszülő erők „alkufolyamatában” alakul ki. (Salamonné, 2011, p33)

A **környezeti iskola** képviselői a stratégiai menedzsmentben a környezetet tekintik meghatározó, aktív szereplőnek, és a szervezet maga passzív, csupán alkalmazkodik a környezet változásaihoz. (Mintzberg et al., 1998, pp. 288-296).

A környezeti iskola elmélete mögött három szervezetelméleti irányzat húzódik meg: a kontingenciaelmélet, a populációs ökológia és az intézményi elmélet (Balaton et al., 2010, pp. 79-80) A környezeti iskola hívei abból a feltételezésből indulnak ki, hogy egy szervezet, vagy intézmény is egy ökológiai rendszerként tekinthető, amely ki van szolgáltatva a környezete törvényszerűségeinek. A szervezet nem tehet mást, mint igyekszik alkalmazkodni a környezetéhez. (Salamonné, 2011, p36)

A **tanulási iskola** a szervezeti tanulás elméletére alapozva, a stratégiai menedzsmentre úgy tekint mint a stratégiai menedzsment folyamata során történő tanulási és elköteleződési folyamat termékét. (Mintzberg et al., 1998, p. 226-227) March (1991) alapján a szervezeti tanulás két típusa különböztethető meg: a múltbeli tapasztalatokra épülő tudás, valamint a kísérletezés útján szerzett tudás és tanulás. A tanulási iskola arra a hipotézisre épít, hogy a minket körülvevő környezet összetett, folyamatai gyakran nehezen vagy egyáltalán nem jelezhetők előre, az erről nyert ismeretek hiányosak és helyileg korlátozottan hozzáférhetők a szervezeten belül, ezért a stratégiát nem egy előre kialakított tervnek tekintik, hanem egy közös, hálózati tanulási folyamat eredményének. (Salamonné, 2011, p 32)

A **kulturális iskola** a szervezeti kultúrát állítja középpontba, mint a stratégia és a stratégiai menedzsment meghatározóját. A szervezeti kultúrában gyökerező stratégia megőrzésére törekszik egy szervezet, mivel a szervezeti kultúra hosszabb időn keresztül befolyásolható vagy változtatható meg. (Mintzberg et al., 1998, p. 290) A kulturális iskola sokban épít a megismerési és tanulási iskolákra, számukra viszont a stratégiaalkotásnak a szervezeti kultúrából fakadó közös és kooperatív folyamatai fontosak. (Salamonné, 2011, p 35)

A különböző iskolák egymásmellettiége egy idő után akadályozó tényező lett az elméleti megállapítások gyakorlatba ültetésére nézve, így az 1990-es években felmerült az igény az egyes iskolák nézeteinek integrálására. Három jelentős szintetizálási törekvés ismert az elmúlt évtizedben. Ezek a Mintzberg-féle **konfigurációs iskola** amelynek szintetizáló alap gondolata az, hogy bármely szervezet kellő pontossággal leírható és jellemezhető saját jellemzőinek egy stabil konfigurációjával. Hiszen valamilyen szervezeti struktúra jellemző rá, valamilyen módon reagál a környezeti sajátosságokra, és ez valamilyen kapcsolatban van szervezeti kultúrájával. (Mintzberg et al., 2005, pp. 331-333) A konfigurációs iskola követői a szervezet fejlődését helyezik a stratégiaalkotás fókuszába. Nézetük szerint a szervezetek fejlődésük egy adott

időpillanatában bizonyos sajátosságokat mutatnak. A stratégia ezekből a sajátosságokból eredeztethető. (Salamonné, 2011, p 36)

A **dinamikus képességek** iskola jelentős mértékben épít a szervezeti tanulás elméletére, és gyökerei az erőforrások elemzésére épülő vállalatirányítási gyakorlatig nyúlik vissza.

Az alapvető kompetenciák, a megkülönböztető képességek, valamint a tudásalapú szervezet koncepciója jellemzi, amely a köznevelési intézményrendszerben is használt kulcsfogalmak.

A **szervezeti határok iskola** erőteljesen szerveztorientált, a stratégia valamint a stratégiai menedzsment kialakításakor a szervezeti előnyök, valamint a kooperáció kérdései állnak.

Stratégiai változásmenedzsment, stratégiai innováció-menedzsment

A magyar köznevelési intézményrendszer az elmúlt közel 30 évben jó néhány változáson ment keresztül. Ezek között voltak tervezett és megfelelő ütemben és időtávlatban bevezetett változások (törvényi szabályozás, szakmai-pedagógiai és rendszerszintű szervezeti változások), és voltak szép számban gyors szakmapolitikai döntéseken alapuló változások, vagy innováció-jellegű változtatási kísérletek.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a magyar köznevelés hozzászokott az állandó változáshoz. A nem mindig biztos kimenetelű változás állandósulása már nem is jelent olyan hajtóerőt, amelyet egy szakszerűen meghozott változtatási döntésnek jelentenie kellene. Kedvezőtlen helyzetet teremt az is, hogy a változások háttérül szolgáló oktatáspolitikai döntések nem mindig ismertek, valamint az a köznevelési stratégia, amely alapján az oktatáspolitikusok a változtatásokat elindítják nem mindig egyértelműen meghatározottak. A változtatások szakmailag előkészített széleskörű és hatékony kommunikációja sokszor elmarad, a változtatási szándék eredménye, a változás sokszor nem kielégítő vagy gyakran elmarad.

Mai napig alaposan nem vizsgált kérdés, hogy mi készteti az köznevelési intézményrendszert az aktív változtatásra (esetleg proaktív változtatásra), amikor időben meghozza a szükséges stratégiai döntéseket, és időben elindítja a változtatásokat megvalósító cselekvési terveket? Hiszen proaktív magatartást tanúsítva, még akár arra is lehetőséget kaphat, hogy a szakmai körülményeket befolyásolhassa. Vagy mitől tanúsít egy intézmény vagy intézményrendszer a változással szemben passzív magatartást, akár ellenállást, amikor az események után kullogó döntések eredményeként, a környezeti hatások negatív hatást gyakorolnak az intézmény, vagy intézményrendszer működésére?

Csath (2001) szerint az ezzel kapcsolatos kutatások igazolják, hogy a vállalatok, így joggal feltételezhetjük, hogy egyéb, így a köznevelési intézmények és szervezetek is, változással szembeni magatartásának milyensége alapvetően két tényezővel hozható összefüggésbe:

- a) a vezetés jellemzőivel: értékrendjével, színvonalával, kockázatviselő hajlamával
- b) a vállalat sajátos tudásának, képességeinek meglétével: hasznosuló megosztott tudás, kompetenciák, innovativitás, rugalmasság meglétével.

Csath megállapítása vélhetően igaz az oktatási intézményrendszerre is.

A sikeres és eredményes stratégiai menedzsmentnek mindig számolnia kell a változtatással, így eredményes a stratégia megvalósítása csak úgy lehet, ha beépített stratégiai változásmenedzsmenttel társul. Drucker (1995) így vall a változás, a döntés és a jövő összefüggéséről művében: „A döntések elköteleződések a cselekedetek mellett. A jövőt csak akkor alakíthatjuk, ha időben döntünk és cselekszünk.” A stratégiai változásmenedzsment szükségyszerű kialakulásának folyamatát, a stratégiai változtatásmenedzsment tevékenységei és megfontolásait szemléletesen bemutatja Csath (2001) Stratégiai változtatás-menedzsment című könyvében. A változtatásmenedzsment megfontolásoknál elsődlegesen a változtatás természete, a változtatás szintje és a változtatás típusa alapján szegmentálhatók a változtatások. A változtatás jellege lehet proaktív/aktív, tudatos stratégiai változtatás, ezekre a cégekre és intézményekre jellemző, hogy „megelőzik korukat”, azaz olyan változtatásokra képesek,

amelyek elébe mennek a később felmerülő problémáknak vagy igényeknek. A változtatás lehet követő vagy passzív változtatás, amely elsősorban azokra a cégekre és intézményekre jellemző, amelyek felismerik ugyan a változtatás szükségességét, de egyrészt a vezetői és szervezeti tudás, másrészt az intézmény vagy vállalat kockázatvállaló képessége nem elegendő ahhoz, hogy kellő időben meghozzák a változtatási döntéseket. A változtatásokat elősegítő több információ, vagy a versenytársak változtatási gyakorlata láttán, alacsony kockázati döntéssel követik a változtatást, amely már jelentős versenyhátrányt jelenthet számukra.

Az utolsó esetben a cég vagy intézmény vélhetően valamilyen belső ok miatt (vezetői vagy szervezeti tudás, belső kommunikációs hiányosságok, vagy akár túlzott önbizalom) lekési a változtatás vonatát, és az „elmegey”. A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának kidolgozásakor és annak bevezetésekor az a cél, hogy tudatos, proaktív és tervezett változtatási gyakorlatot alakítson ki az intézményrendszerben. Ez vélhetően hosszabb ideig tartó folyamat lesz.

Ansoff (Ansoff in Csath, 2001, p 6) találóan jellemzi ezt a három változtatási természetet: „Vannak olyan cégek, amelyek kezdeményezik a változtatásokat, vannak olyanok, amelyek követik azokat a cégeket, amelyek már változtattak, és vannak olyanok, amelyek csodálkozva nézik, hogy mi is történik a környezetükben.”

A változtatás szintjei szerint a környezetbeli változtatások esetén általában kétszintű változtatási lehetőséget látunk: az általános környezetbeli változtatás a nem szektorspecifikus változtatásokat öleli fel, míg a versenykörnyezetben történő változtatások a szektorspecifikus változtatásokat jelenthetik. A magyarországi református intézményeknek kettős „piaci pozíciójuk” van. Egyrészt értelmezhetők a helyi versenykörnyezetben, hiszen az adott településen működő egyéb hasonló fokú intézményekkel versenyhelyzetben vannak, másrészt értelmezhetők egy református intézményi hálózati együttműködés keretein belül. Ez utóbbi összefüggésben a kooperáció az elsődleges, sőt szinte egyedüli rendezőelv, az első esetben pedig kívánatos helyzetként a kooperáció, azaz együttműködő versengés a kívánatos gyakorlat. A belső változtatások háromszintű, egybeölelkező hierarchiája a makroszintet – általános, átfogó változtatásokat, a mikroszintet – kisebb helyi változtatásokat, és az egyéni szintet – a munkatársak szintjén történő változtatásokat jelentik. (Ansoff, 2006) A református intézményrendszer-fejlesztési stratégia mindhárom szintet kívánja megcélolni.

A változtatás típusai tekintetében a változtatás mérete és gyorsasága szerint a változtatás lehet radikális, mindenre kiterjedő, gyors, és lehet részleges, folyamatos, időben elhúzódó.

A változtatás hatásainak meghatározottsága alapján a szakirodalom beszél determinisztikus, kiszámítható változtatásról, valószínűsíthető vagy becsülhető következményekkel járó, valamint bizonytalan, azaz ismeretlen következményekkel járó változtatásokról (Csath, 2001, p.7). A változtatások dinamikáját leginkább egy háromdimenziós térben ábrázolva lehet plasztikusan szemléltetni, amelynek koordinátatengelyei rendre a változtatás mélységét, a változtatás sebességét és a változtatás kiterjedését szemléltetik. (Csath, 2001, p.10).

7.3. Társadalmi tőke, kulturális tőke, spirituális tőke.

A tőke fogalma elsődlegesen közgazdaságtudományi kategóriaként jelent meg, de már a XIX. században kiterjed a nem gazdasági jellegű erőforrásokra is, amely tetten érhető a kor jelentős közgazdasági szaktekintélyeinek műveiben (Weber, Simmel, Durkheim). A társadalmi tőkefogalom eredete viszont szorosan kapcsolódik az iskola világához, hiszen a XIX. század elején egy nyugat-virginiai tanfelügyelő a társadalmi különbségek iskolai eredményekre gyakorolt hatásának vizsgálata közben használta először társadalmi tőke elnevezést (Pusztai, 2009).

A fogalom az 1950-es évekig szinte eltűnt a társadalomtudományos közgondolkodásból és kutatásból. A kapcsolatokról, a közösségi értékrendről, a vallási közösségekhez tartozásról, a

kölcsönösségről leginkább mint a társadalmi modernizációs folyamatok akadályairól értekeztek (Lenski, 1961)

A magyarországi református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia kidolgozásánál a tárgykör tevékenységeit a lehető legáltalánosabban igyekeztünk értelmezni, hogy az általánostól az egyedi, megkülönböztető jelleggel felruházott tevékenységekig haladva lehessen a stratégiaalkotást tervezni.

A keresztyén nevelés és oktatás legáltalánosabban a társadalmi tőke és spirituális tőke gyarapításának tárgykörébe tartozó tevékenységi körnek tekinthető.

A társadalmi tőke fogalma az 1980-as években vált ismét ismertté mint a társadalomban fellelhető nem anyagi erőforrások összessége. A társadalmi tőkének számos meghatározása létezik, de mindegyikben közös, hogy a társadalmi tőkét a hálózatokhoz kapcsoltnak értelmezi, és nem önállóan értelmezhető entitásként határozza meg. Erőteljesen korrelál ez a szemlélet a református egyház azzal a szemléletével, hogy alapvetően az egyház gyülekezeteiben zajló tevékenységrendszer, a helyi közösségek, és a közösségek közötti kapcsolatrendszer határozhatja meg a küldetésének és missziójának minőségét. Hálózatokat alkotnak azok az elkülöníthető elemek, amelyek között valamilyen kapcsolat létezik. Ennek megfelelően a társadalmi tőke a hálózatokat alkotó elemek – a gazdaság és a társadalom szereplői – közötti kapcsolatok összességében nyilvánul meg, és nem magukban a szereplőkben (mint például az emberi erőforrás). Egy olyan erőforrásról van tehát szó, ami egy közösség társadalmi, gazdasági folyamatait befolyásolja. Ebből kifolyólag a társadalmi tőke jelentős hatással van egy térség fejlődésére, illetőleg fejlesztési szempontrendszerére.

Miért kell kiemelt figyelemmel lennie a református oktatási stratégiának a köznevelési intézményrendszere társadalmi tőke és spirituális tőke generáló képességére?

Pusztai Gabriella (2009) „Társadalmi tőke és iskola” című kutatásában az indokolás nagyon jól előkészítetten megfogalmazott.

„Az oktatási rendszert érintő új kihívások nemcsak tudásközvetítésről, hanem érték- és normaközvetítésről, magatartásminták kialakításáról szólnak. Egyik új kívánalom, hogy az oktatás erősítse az egyének társadalmi beágyazottságát és kedvezően formálja a tanuláshoz és a munkához való viszonyát, hiszen mindez nem magánügy többé. Egy másik, sokat hangoztatott igény, hogy az iskola ne csak egy állás elérésére készítse fel a tanulókat, hanem arra is, hogy képesek legyenek kezelni a társas kapcsolataikat, megőrizni a mentális egészségüket és felelősséggel végezzék a munkájukat. Emellett a modern országok a politikai érdeklődés, az állampolgári aktivitás, a közösségi értékek iránti érdeklődés és az önkéntes tevékenység csökkenésével is küszködnek a fiatal korcsoportban. Ez a demokratikus deficit összefüggésben áll a közintézményekbe vetett bizalom megcsappanásával valamint a környezet és a jövő kiszámíthatóságának megrendülésével, ami a normákkal és a törvényekkel kapcsolatos szkepticizmust von maga után. A társadalmi kohézió erősítése is sokat emlegetett iskolai feladat...” (Pusztai, 2009, p. 6)

Ezeken a területeken a református köznevelési intézmények már a kezdeti, reformáció utáni évszázadokban kialakult intézményrendszerük tekintetében természetesen, azaz biblikus küldetésüknél fogva eredményesek voltak, hacsak a kulturális tőkegyarapodás (iskoláztatás) a gazdasági tőke, és a család meglévő kulturális tőkétől (szocio-ökonómiai státuszától) viszonylag függetlenül igyekeztek biztosítani a (tehetséges) fiatalok számára.

Az érték- és normaközvetítés valamint társadalmilag és közösségileg hasznos és építő magatartásminta kialakítása a korabeli és a jelenlegi református intézmények tekintetében is az elsődleges nevelési célok között szerepel, amely minden református intézmény nevelési programjában megtalálható.

A napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt nyerő komplex kompetenciafejlesztés, amely az intellektuális kompetenciák fejlesztése mellett a szociális kompetenciák, az érzelmi

kompetenciák, valamint a felelős felnőtt életre és a családi életre való felkészítés fontosságát hangsúlyozza, természetesen módon megjelenik a református egyház holisztikus keresztyén nevelési szemléletében és gyakorlatában. A református egyház és a református egyházi intézmények irányába megmutató bizalom azzal a lehetőséggel és egyúttal társadalmi felelősséggel is megterheli a Magyarországi Református Egyházat és a református intézményeket, hogy a fenti társadalmi sajátosságokból, elvárásokból és lehetőségekből kiindulva, valamint a relatív jelentős társadalmi és spirituális tőkegeneráló képességét jól kamatoztatva, hozzájáruljon a magyar társadalom társadalmi és spirituális tőke gyarapításához.

Az értekezés kísérletet tesz annak modellszerű meghatározására, hogy a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modelljének mely területekre kell összpontosítania ahhoz, hogy a társadalmi tőke optimalizálása elvárható eredménye lehessen a stratégiai fejlesztésnek, illetve egy intézmény a saját tevékenységportfóliója kialakításánál milyen szempontokat vegyen figyelembe ahhoz, hogy a helyi társadalmi és spirituális tőkegenerálás optimális lehessen.

A nemzetközi társadalomtudományi és gazdaságtudományi szakirodalomban az 1980-as évektől kezdődően kapott komoly szerepet a társadalmi tőke. Olyan szerzők által, mint James S. Coleman (Coleman, 1996), Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2004), vagy Mark Granovetter (Granovetter, 1973). Az 1990-es években a társadalmi tőke széleskörűen ismert és használt fogalommá vált, amelyben az előbbieket mellett olyan társadalomkutatók is fontos szerepet játszottak, mint Robert D. Putnam, Francis Fukuyama vagy Nan Lin. (Putnam, 1993, 2006; Fukuyama, 2000; Lin, 1999)

A kifejezés tehát bekerült a társadalom- és gazdaságtudományokkal foglalkozók szótárába, és ezzel együtt mindinkább felismerésre került és felértékelődött a társadalmi tőke jelentősége. Ezt igazolja az a tény is, hogy a közgazdasági és szociológiai kutatások napjaink egyik népszerű területévé vált a társadalomban fellelhető nem anyagi erőforrások vizsgálata.

Ezzel szemben Magyarországon a társadalmi tőkével foglalkozó kutatások viszonylag újak. A társadalomkutatók és közgazdászok e téma iránti érdeklődését a gazdasági folyamatokba bevonható új erőforrások, a gazdasági fejlődés új erőforrásainak megtalálása motiválja, míg a szociológusok inkább a társadalomfejlődés aspektusából közelítenek a téma felé (Kopp, Martos, Boros, G. Fekete és Solymári, Orbán, Szántó).

Az utóbbi időkben Magyarországon is egyre több szakkikk és tanulmány jelenik meg a társadalmi tőkével kapcsolatban, amelyek a társadalom és a gazdaság más-más dimenziójából közelítik meg a társadalmi tőke szerepét és jelentőségét.

Kopp és Skrabszki cikkeikben (Kopp, Skrabszki 2001, 2002) a magyar, valamint a Közép- és Kelet-európai társadalmakban tapasztalható lelki és testi betegségek társadalmi tőkével való viszonyára hívják fel a figyelmet. Szerintük az utóbbi évtizedekben jelentős társadalmi destrukció ment végbe a vizsgált országokban, és az egyetlen mód, hogy ezen változtassunk, és a fejlődés valódi irányába haladjon a társadalom, a közösségekben (család, iskola és a kölcsönösségen alapuló civil szervezetek) rejlik. Csath „Erős társadalmi tőke, sikeres nemzet” (Csath 2002) című írásában a társadalmi tőke szerepét osztársadalmi és nemzetgazdasági szinten vizsgálta és konklúzióként a társadalmi tőkét, mint társadalmi és gazdasági sikertényezőt említi. G. Fekete és Solymári (2004) tanulmányukban a közösségi (harmadik) szektorhoz tartozó szociális gazdaság Észak-magyarországi régióban történő kiépítésének szükségessége kapcsán foglalkoznak a társadalmi tőkével, és azt, mint a társadalom- és gazdaságfejlődést meghatározó erőforrást említik.

Az előbbiekből egyértelműen következik, hogy a társadalomban létező kapcsolatok és ezzel együtt a társadalmi tőke megléte vagy hiánya erőssége vagy gyengesége a közösségeknek, a társadalomnak.

A társadalmi tőke fogalmának tisztázása során a témában legtöbbet hivatkozott szerzők (Bourdieu, Coleman, Putnam) társadalmi tőke fogalmát használom.

Bourdieu a tőke meghatározásánál annak három alapvető formájáról beszél. Szerinte a tőke három alapvető formája létezik, ezek: a gazdasági tőke, a kulturális tőke és a társadalmi tőke. A társadalmi tőke a társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó tőke, ami bizonyos feltételek mellett gazdasági tőkévé alakítható. Tovább elmélyedve a bourdieu-i társadalmi tőke definícióban, Bourdieu (1998) a következőket mondja: **„a társadalmi tőke azon jelenlegi és lehetséges erőforrások együttese, amelyek a kapcsolatok egy olyan tartós hálójához kötődnek, amelyek a kölcsönös ismeretségen és elismertségen alapulóan többé-kevésbé intézményesítve vannak.”** Az intézményesítettség egy olyan csapathoz való tartozáson alapszik, amely nem csupán közös tulajdonságokkal rendelkezik, hanem egyesítve vannak tartós és hasznos kötelekekkel. A társadalmi tőke nagysága, amellyel egy egyén rendelkezik, függ egyrészt annak a kapcsolathálónak a kiterjedtségétől, amelyet mozgósítani tud, másrészt azon tőke (gazdasági, kulturális vagy szimbolikus) nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll.

Pokol Bourdieu elméletének alapkategóriáiról készített tanulmányában a következőket írja a bourdieu-i társadalmi tőkéről: „a társadalmi tőke fogalma alatt a kapcsolati tőke érthető, amely jelenti egyrészt azt a tőkét, amely egyszerűen a más személyekkel kialakított folyamatos kapcsolattartásból ered, de amely kapcsolattartás folyamán az esetleges lekötelezettségek tovább növelik valakinek a tőkéjét”. (Pokol 1995)

Coleman a társadalmi strukturális erőforrásokat az egyének tőkejavainak, azaz társadalmi tőkéjének tekinti. A társadalmi tőkét Coleman szerint annak funkciója határozza meg. A társadalmi tőke fogalma azt a funkciót határozza meg, hogy milyen értéke van erőforrásként a cselekvők számára a társadalmi struktúra azon vonásainak, amelyeket érdekeik érvényesítésében felhasználhatnak.

Coleman idézett műveiben is megjelennek a tőke különböző formái (bár más csoportosításban, mint Bourdieu-nál): pénztőke, tárgyi tőke, az emberi tőke és negyedikként a társadalmi tőke. A tőkeformákkal összefüggésben a következőket mondja: mint a tőke többi formája, a társadalmi tőke is termelő, vagyis lehetővé teszi bizonyos, máskülönben elérhetetlen célok elérését. Ugyanakkor hozzáteszi, hogy a tőke többi formájától eltérően a társadalmi tőke a cselekvők közötti viszonyok struktúrájában ölt testet, ennél fogva nem található meg sem magukban a cselekvőkben, sem pedig a termelés anyagi eszközeiben.

A társadalmi tőke kutatásának és fogalom-meghatározásának harmadik nagy alakja Robert D. Putnam. Putnam meghatározása szerint „a társadalmi tőke a társadalmi szervezetek jellemzőiből származik, olyanokból, mint a bizalom, a normák és a hálózatok, amelyek növelhetik a társadalom hatékonyságát azzal, hogy elősegítik az összehangolt cselekvéseket”. (Szakál in G. Fekete és Solymári szerk., 2004)

Putnam szerint a társadalmi tőke fogalma a társadalmi hálózatokra és a kölcsönösséggel összefüggő normákra vonatkozik, a fogalom alapgondolata, hogy a társadalmi hálózatoknak értéke van. Ennek megfelelően a társadalmi hálózatok jelentős erőforrásként szolgálhatnak úgy az egyének, mint a csoportok, közösségek számára..

A putnami társadalmi tőke koncepció kulcselemei a bizalom és a kölcsönösség, amely a társadalmi élet szinte minden területén lehetővé teszi a kölcsönös előnyök érdekében létrejövő társadalmi kooperációt. A hagyományos értelemben vett tőkével ellentétben a társadalmi tőke Putnam szerint „közjó”, eszerint az nem személyes tulajdona azoknak, akiknek hasznára válik. Mindezek mellett a társadalmi tőke jellegzetesen kötelekekkel, normákból és bizalomból áll össze, amely átvihető az egyik társadalmi környezetből a másikba.

Összegző következtetésként megállapító, hogy mindhárom szerző társadalmi tőke fogalma mögött világos alapösszefüggés húzódik meg. Ezek szerint a társadalmi tőke a különböző kapcsolatokkal jellemezhető társadalmi rendszerek egy olyan erőforrása, amelynek társadalmi és gazdasági következményei vannak. A társadalmi tőke, tőkeként való meghatározása magában hordozza azt a feltevést, hogy a társadalmi hálózatok erőforrásként szolgálhatnak az egyének és közösségeik számára. Ezzel együtt az is kifejezésre kerül, hogy a társadalmi tőke tulajdonképpen társadalmi hálózatokba ágyazottan létezik, tehát ez a fajta erőforrás kizárólag hálózatok útján, hálózatokon keresztül hozható létre és válhat hasznosítható tényezővé.

7.4. Spirituális tőke – a református köznevelési intézményrendszer szektorspecifikus megkülönböztethetőségi jegye

A spirituális tőke fogalma, meghatározása, mérésének módszertana, működési mechanizmusa, gazdasági-, társadalmi-, társadalmi hálózati-, menedzsment összetevői a nemzetközi szakirodalom előterébe kerültek az elmúlt két évtizedben (Finke 2003, Berger és Redding 2010, Middlebrooks 2010, Baker 2012, Palmer 2013, Neubert és Bradley 2015, stb). Nemcsak egyéni kutatások, tanulmányok és értekezések tárgyát képezte a spirituális tőke, hanem kutatóműhelyek több éven át tartó kutatási projektje is irányult erre a témakörre. A Hong Kong Egyetem Társadalomtudományi Kara által koordinált ExCEL3 (Excellence and Capacity Building on Entrepreneurship and Leadership for the Third Sector) projektjének spirituális tőke kutatására irányuló SPIRIT3 alprogramja, valamint a Metanexus Intézet és a John Templeton Alapítvány által 2003-ban közösen meghirdetett kutatás a spirituális tőke vonatkozásában csupán kettő az említett kutatóműhelyek különös figyelmét tanúsító projektekre.

A spirituális tőke kutatásának magyar szakirodalma meglehetősen szűkös. A társadalmi tőkébe ágyazottan jelennek meg kutatási eredmények, amelyek érintőlegesen tesznek említést a spirituális tőkéről (Nagy, 2017; Kopp, Székely, Skrabszki, 2004; Pusztai 2007, 2009; Fényes, Pusztai, 2004; Kopp 2007)

Miért fordulunk olyan nehézkesen ehhez a nemzetközi tekintetben már jól kutatott területhez? Talán azért, mert a spirituális tőke jelenléte és működése bizonyos körülmények között érzékelhető és tetten érhető a mai magyar társadalomban is, de a megfoghatatlan, nehezen leírható, nehezebben mérhető és elemezhető aspektusa miatt a szakterület művelői nehezen szánják rá magukat a terület alaposabb kutatására. A transzcendens valóság és a materiális valóság határmezsgyéjén mozogva nem könnyű materiális, megfigyelhető és mérhető megnyilvánulásról és gyarapodásról úgy beszélni, mint aminek transzcendens, spirituális forrása vagy összetevője van. A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiája rá kívánja irányítani a figyelmet a spirituális tőke fontosságára, azáltal, hogy szektorspecifikus megkülönböztető attribútumként a spirituális tőke(gyarapítási) képességet a stratégiai tervezés részévé teszi.

7.4.1. A spirituális tőke – meghatározások és hatásmechanizmus

A spirituális tőkét nemzetközi téren valamilyen összefüggésben kutatók többféle meghatározást adtak a fogalomnak. Azért, hogy a spirituális tőke fogalmát jól rögzítsük, idézzünk fel néhányat ezek közül.

„A spirituális tőke azon egyéni és közösségi készségeknek az összessége, amelyeket a belső lényegi spirituális értékek megnyilvánulása és tápláló gondozása hoz létre.” (Palmer 2013, p.1). Palmer szerint a spirituális tőke autonóm formája az értéknek, és nem egy részhalmaza a társadalmi, kulturális vagy vallási tőkének. A spirituális tőke a belső értékek megnyilvánulását feltételezi, így kritikai perspektívát kínál a tőke eszközjellegének és átalakíthatóságának

szemlélésére. A spirituális tőke létrehoz és átalakít társadalmi és anyagi viszonyokat, és akkor tudja a közjót szolgálni, ha beépül a szervezeti kultúrába.

„A spirituális tőke az az erő, belső hatás és készség amelyet egy személy vagy közösség spirituális hite, ismerete és gyakorlata hoz létre.” (Liu 2015)

„A spirituális tőke a hit, a spirituális és vallásos gyakorlat, a közösségek és intézmények mérhető hatása az egyénre, a közösségre és a társadalomra.” (Palmer 2013)

„A spirituális tőke olyan erőforráskészlet, amely a hitéletből ered, és rendelkezésre áll a gazdasági, társadalmi és politikai fejlesztéshez.” (Berger és Reddings 2015)

„A spirituális tőke az egyén és közösség rendelkezésére álló spirituális tudás és készség, amelyben a spirituális alapvető rendeltetés, értékre utal. (Zohar és Marsall 2004)

A szakirodalomra építve az értekezésben a következő saját spirituális tőke meghatározást használtam: „A spirituális tőke olyan ismeret-, készség-, attitűd- és motivációs erőforráskészlet, amelynek a hitéleten keresztül megragadható transzcendens forrása van, és mobilizálható közjóként rendelkezésre állhat az egyén és közösség számára a teremtett világgal történő társadalmi és gazdasági sáfarkodáshoz.” (Ábrám 2019)

A spirituális tőke gyakorlati mobilizálhatóságának kérdésével azért vagyunk nehéz helyzetben, mert látjuk, tapasztaljuk, érzékeljük a hatását, de nem könnyű tetten érni és mérhető mennyiségeket hozzárendelni a működési mechanizmusához. Mégsem vonjuk kétségbe Pál apostolnak azt az állítását, hogy: „Mindenne van erőm a Krisztusban, aki megerősít engem.” (Fil 4:13). A spirituális tőke eszközjellegét, mobilizálhatóságát és konvertálhatóságát jól illusztrálja az idézett ige. Olyan erőtér, amelyben mozogva egyesek és egyes közösségek a társadalmi működés számára is hasznos erőforrásokat tudnak mozgósítani.

A keresztyén hit olyan képessége a hívő embernek, amellyel csatlakozhat egy spirituális erőforráshoz, amelyet a közösség és társadalom számára is hasznosíthat személyes közreműködésén keresztül. Az egyéni és közösségi képességek összessége, amelyeket az élethez való spirituális viszonyulás generál.

7.4.2. A spirituális tőke a közösségi együttműködés és társadalmi közjó szolgálatában

A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerében a társadalmi tőke, a kulturális tőke és a spirituális tőke generálása fontos tevékenységi cél. Mindhárom tőkekomponens hordozhat szektorspecifikus megkülönböztethetőségi jegyeket, de ezen belül a társadalmi tőke és a spirituális tőke leginkább az, amely ritka rendszerjellemezőként jelenhet meg, amely a hosszútávú, fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékű rendszerszintű működésnek lehet egyik pillére.

A kapitalista gazdaság jelenlegi állapotában egyre erősödő konszenzus jelenik meg a gazdasági szakemberek körében arra nézve, hogy a gazdaságra történő kizárólagos fókuszálás, és a gazdasági növekedés kizárólagos hajszolása nem elegendő, és a jólét holisztikusabb szemléletének meghonosítása szükséges, amelybe beletartozik a társadalmi tőke, a kulturális tőke és spirituális tőke aspektusainak figyelembe vétele is. A gazdaság-, a technológia-, a menedzsment-, a stratégia-központú kutatások egyre inkább kiegészülnek a hit, a spiritualitás és a vallásgyakorlat szerepének kutatásával (Tyndale, 2006)

A belső kapacitásképzés a köznevelési intézmények számára is jelentős probléma, mert miközben a missziójuk teljesítésére jelentős erőforrásokat kell mozgósítaniuk, nem feledkezhetnek meg az intézményük hosszútávú fenntartható versenyképessége érdekében kialakítani és megerősíteni szükséges belső erőforrásokról sem.

A spirituális tőke-koncepció hatékony kapocs lehet a spiritualitás (belső, intrinszek értékek) és a kapacitás képzés (a közösségek versenyképes és magas minőségű küldetésteljesítéséhez

szükséges erőforrások kialakítása, és folyamatos biztosítása) közötti szinergikus működésben. Szerves kapcsolatot jelenthet a spirituális „transzcendens” annotációja és a társadalmi és anyagi átalakulást feltételező „tőke”-fogalom között.

A spirituális tőke jöllehet a református köznevelési intézményrendszerben jelentős erőforrásként tekinthető, de nem helyettesíti a köznevelési intézményrendszerben szükséges egyéb kapacitást (pl.: szakmai kiválóság), ám ezzel szinergiát képezhet. Az a tanár, aki érti és megérti a tanuló érzelmi és lelki folyamatait is, és erre megfelelően rezonál, hatékonyabb tud lenni szakmai-pedagógiai munkájában is.

A spirituális tőke fogalma több összefüggésben is felmerül a nemzetközi szakirodalomban. A szakirodalom ma már árnyalt különbséget tesz a vallási tőke és a spirituális tőke között. A vezetés és menedzsment témakörében a spirituális intelligencia egyéni és közösségi érvényesülésén keresztül jelenik meg (Zohar és Marshall, 2004) az egyén szintjén, közösségi szinten (Middlebrooks és Noghiu, 2007), és társadalmi szinten (Baker és Miles-Watson, 2008) egyaránt.

A gazdasági teljesítmény összefüggésében is megjelenik a spirituális tőke. A Metanexus Intézet és a John Templeton Alapítvány által 2003-ban indított „Spirituális Tőke Kutatási Program” egyik elsődleges célja volt, hogy katalizáljon produktív, vitális és interdiszciplináris kutatást a spirituális tőke témakörében különös tekintettel a gazdasági összefüggésekre.

Theodore R. Malloch (CEO, The Roosevelt Group) ezen kutatás keretén belül készített tanulmányt „Társadalmi tőke, humán tőke, spirituális tőke és gazdasági fejlődés” címmel (Malloch, 2003).

Hasonló témájú kutatást végzett Berger és Hefner 2003, Finke 2003, Iannacone és Klick 2003, Woodberry 2003 is, akik a spirituális tőkének különböző meghatározást adtak, amelyekben erőteljesebben vagy csak áttételesen jelenik meg a gazdasági konvertálhatóság gondolata.

Berger és Redding (2010) „A tőke rejtett formái” című könyvében a spirituális tőke meghatározásában erős gazdasági kapcsolatot integrál: „A spirituális tőke olyan erőforráskészlet, amely a hitéletből ered, és rendelkezésre áll a gazdasági, társadalmi és politikai fejlesztéshez.”

A spirituális tőke társadalmi-kulturális vetületeit szem előtt tartva, Bourdieu társadalmi tőke-konceptiójára építve Verter (2003) a spirituális tőkének három állapotát különbözteti meg a bourdieui társadalmi tőke három állapota szerint. Egyrészt a spirituális tőkének a megtestesült, intrinszek állapotát, másrészt tárgyiasult állapotát, harmadrészt az intézményesült állapotát mutatja be. Ez utóbbi van szorosabb kapcsolatban a vallási tőkével.

Mindkét előbbi aspektus szerinti szemlélet a spirituális tőkére még úgy tekint mint a társadalmi- és kulturális tőke részalmazára, mint egy funkcionális erőforrásra. A spiritualitásnak elsődleges funkciója a transzcendens kapcsolat, de tetten érhetőek azok a megnyilvánulásai amelyek erőforrásként beépülhetnek a társadalom-gazdasági működésbe.

Dinamikus feszültség jelenhet meg a társadalomban a spirituális tőke intrinszek, belső funkciója és megnyilvánulása, és az instrumentális, azaz a társadalom számára hasznosuló megnyilvánulásai között. A társadalom értékrendjét és belső „tőkeérzékenységet” jellemezheti az, hogyan kezeli ezt a feszültséget.

A vallási tőke és a spirituális tőke közötti dinamikus kapcsolatra Bakar és Skinner (2006) tanulmánya utal. A műszaki hasonlaltal élve a vallási tőke és a spirituális tőke dinamikus viszonyára, olyanok mint egy számítástechnikai eszköz „hardver” és „szoftver” része. Mindkettő önállóan értelmezhető, de a szoftver lehel életre és teszi cselekvőképessé a hardvert.

A spirituális tőke energizálja, működteti, informálja és kódolja a vallási tőkét, a spirituális/teológiai identitás biztosításával, az értékrend, a moralitás, és a hit „programjain” keresztül.

Zohar és Marshall (2004) tanulmányában a spirituális tőkét az innováció és változtatás forrásának is tekinti. A változást egyéni szintről induló, és a nagyobb közösség felé kiterjedő értékvezérelt folyamatnak tartják. Véleményük szerint a spirituális tőkében gazdag szervezetek nemcsak fenntarthatóbbak működésükben, de a belső fejlődésüket is egy komplex, adaptív, önszerveződésre képes attitűd jellemzi.

Neubert és Bredley (2015) a spirituális tőke hatását az innovációra és a gazdasági teljesítményre vizsgálják. Innovációnak azt a folyamatot tekintik, amely során a vállalat a lehetőségeket piacképes megoldássá alakítja (Drucker, 2006). A gazdasági növekedés többfajta skálázási lehetősége közül pedig a Sine, Mitshuhashi és Kirsch (2006) által használt előzetes vállalati növekedés (prior firm growth) modelljét használják. A spirituális tőkét tanulmányukban a hozzárendelt, skálázott egyéni hitbeli érettséggel (individual's faith maturity – FMS) mérik (Benson, Donahue és Erickson, 1993). Így rendelnek a spirituális tőkéhez mérhető tulajdonságokat és fogalmakat.

Alapvető küldetésénél fogva a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményei a hűséges sáfárság küldetését hordozzák. Ez jelenti azt is, hogy a rájuk bízott különböző tőkeformákkal legjobb tudásuk szerint, hűségesen, a jó gazda szemléletével kell sáfárkodjanak. A köznevelési feladatellátásra központi költségvetésből kapott pénztőke, a feladatellátásra a fenntartótól használatba kapott ingatlan vagyon, szakmai-pedagógiai ingóságok ugyanúgy része a hűséges sáfárságnak, mint az emberi erőforrás, a spirituális tőke, a társadalmi tőke vagy a kulturális tőke.

A pénztőke-forgalmának mérése az éves költségvetésben követhető nyomon, az ingatlan és szakmai-pedagógiai ingóságokkal való gazdálkodás a vonatkozó leltárakban. A nem gazdasági jellegű, nem tárgyiasult tőkeformák mérése és értékelése nehézkes. A sáfárkodás alapvető kérdése viszont nem az, hogy mennyink van, hanem az, hogy amit kaptunk, az mennyivel, milyen ütemben gyarapszik. Ez a stratégiai szemlélet biblikus, hiszen a Tálentumok példázatának (Máté 25, 14-28) eszmei üzenetével összhangban van.

A kulturális tőkegyarapodást (tudást, ismeretet, készséget) rendszeresen mérik az intézményeinkben.

Fordítsuk figyelmünket a spirituális tőke és a társadalmi tőke felé a stratégia összefüggésében. Annál inkább fontos ez, mivel a 21. századi modern pedagógiai szemlélet ismét nagy hangsúlyt fektet azon szociális kompetenciák fejlesztésére, amelyek alkalmassá teszik a fiatalokat az együttműködésre, kölcsönös segítségnyújtásra, a konfliktuskezelésre, és más olyan készségek fejlesztésére, amelyek a társadalomban az aktív és hasznos részvételt támogatják.

A köznevelési intézmények pedagógiai programjának és tevékenységrendszerének összeállítása tekintetében elsősorban nem a tanulók szociális tőke és spirituális tőke összetevőinek mérésére kell törekedni, hanem sokkal inkább az intézményeknek olyan tevékenységeket és pedagógiai folyamatokat célszerű tervezni, amely az adott intézmény körülményei között az optimális gyarapodást eredményez a társadalmi tőke és a spirituális tőke növekedésének folyamatában. Erre nyújt a spirituális tőke- és a társadalmi tőke-gradiens elemzéssel modellt a következő fejezetek egyikében.

7.5. Hálózatelméleti alapok, stratégiai tanulás és tudásmegosztás hálózati együttműködéssel

A stratégiai modell szempontjából fontos hálózatelméleti alapok

Az előző fejezet következtetéseiből kiindulva a társadalmi tőke csak a hálózati együttműködés összefüggésében értelmezhető, és ezért a társadalmi hálózatok vizsgálata a társadalmi tőke megértése és működése tekintetében elengedhetetlen.

Granovetter szerint (Granovetter 1973, p. 1361) a társadalmi hálózatok tanulmányozása egyszerismind egy olyan eszköz is, amely a társadalom mikro és makroszintjét összekapcsolja. A hálózatoknak tehát nagy jelentőségük van a társadalmi tőke termelésében és erőforrásként való hasznosításában.

A hálózatok tekintetében Csermely így fogalmaz: „Minden olyan rendszer felfogható hálózatnak, amely egymástól elkülönült elemekből áll, és amelyben ezeket az elemeket gyengébb vagy erősebb kapcsolatok kötik össze” (Csermely 2005a). Csermely szerint a hálózatok definíciója szinte minden bennünk rejtőző vagy minket körülvevő rendszerre teljesül. A társadalom tehát emberek, valamint intézmények, szervezetek által alkotott hálózatok. Ilyen hálózatok akkor jönnek létre, ha az egyes szereplők között valamilyen szintű kapcsolatok alakulnak ki.

Társadalmi hálózatok azok a hálózatok, amelyek a társadalom szereplői közötti kapcsolatok struktúrájában öltenek testet. A társadalmi hálózatok részvevői közötti kapcsolatok alapvetően kétféleképpen lehetnek, amelyeket erős és gyenge jelzővel illethetünk.

Granovetter hálózatelméleti megfontolásokat ad közzé tanulmányában, és ezzel a társadalmi tőke hálózatelméleti összefüggései tekintetében alapvetőnek számító tanulmányt jegyezhet. A legfontosabb, a címben idézett téma tekintetében is megfontolásra ajánlott megállapításokat az alábbiakban összegezzük.

Mark Granovetter (1973) szerint egy kapcsolat erőssége vélhetően lineáris kombinációja a) a kapcsolatra fordított időnek, b) az érzelmi intenzitásnak, c) a bizalomnak, d) a kölcsönös szívességnek, amelyek ezt a kapcsolatot jellemzik. A spirituális tőke társadalmi tőkébe történő szervesülése tekintetében fontos elem lehet még a kölcsönös szolgálat.

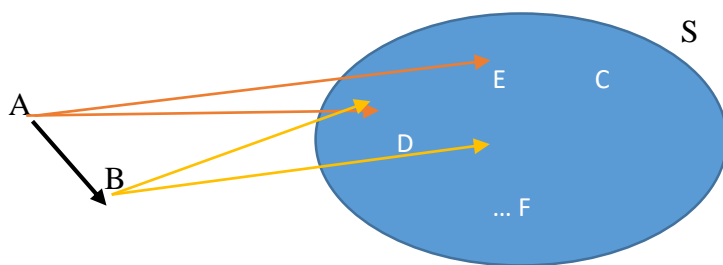
Matematikai képlettel leírva a fentieket:

$$S_{tie} = a * t + b * e_i + c * b_k + d * s_r$$

ahol	S_{tie}	a kapcsolat erőssége
	a, b, c, d, e	együtthatók
	t	megosztott idő
	e_i	kölcsönös bizalom
	b_k	kölcsönös szívesség
	s_r	kölcsönös szolgálat

jelentéssel bír.

Jelen értekezés számára elegendő egy intuitív becslés arra nézve, hogy az adott kapcsolatot erősnek, gyengének, vagy hiányzónak tekintjük. Granovetter nagyon jól világít rá a társadalmi hálózatokkal kapcsolatos szabályok közül azon fontosabbakra, amelyek a társadalmi tőke, valamint a társadalmi tőke gyarapítás tekintetében az értekezés számára is jelentősek. Nézzünk meg néhányat ezek közül. A következőkben azt a modellt elemezzük, amely az alábbi ábrán látható:

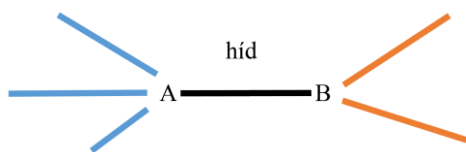


15. sz. ábra Társadalmi hálózati modell
(Forrás: Granovetter 1993 alapján - saját szerkesztés)

Minél erősebb az A-B kapcsolat, annál nagyobb egy tetszőleges S halmazban annak a két részhalmaznak a metszete, amelyik az A és B külső elemek kapcsolatait tartalmazza.

Fordítva is igaz: ismerőseink (gyenge vagy kiterjedtebb kötelékek) társadalmilag kevésbé vannak kapcsolatban egymással, mint közeli barátaink (erős kötelékek). A társadalom szereplői által alkotott hálózatok tehát különböző erősségű kötelékekben, illetve kapcsolatokban valósulnak meg. Granovetter (1983) ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Az egyénekből és az ismerőseikből álló embercsoport alacsony sűrűségű hálózatot alkot (amiben több lehetséges kapcsolati vonal hiányzik), míg ugyanazon egyén és közeli barátai szorosan kötődnek egymáshoz (a lehetséges kapcsolati vonalak jelen vannak)”.

A laza kötelékek (kapcsolatok) lehetővé teszik egyrészt, hogy egy adott közösség, egy adott társadalmi hálózat bővüljön, másrészt, hogy a különböző közösségek között kapcsolatok alakuljanak ki, hozzájárulva ezzel a közösség(ek) társadalmi tőkéjének növekedéséhez.



16. sz. ábra Híd társadalmi hálózatokban
(Forrás: Granovetter, 1993 alapján - saját szerkesztés)

Minél szorosabb a kapcsolat A és B között, annál nagyobb a valószínűsége, hogy többféle szempontból is hasonlítanak. Az idő és a hasonlóság a kapcsolatok erősségének két reciprok módon determináló eleme. Az egymással töltött idő hosszúsága arányos annak a valószínűségével, hogy egynél több közös szakmai tartalommal is felruházott a kapcsolat. Különösen fontos ez a köznevelési intézményrendszerben az innováció menedzsment tekintetében.

A gyenge kapcsolatok értékes szerepe a hálózatokban

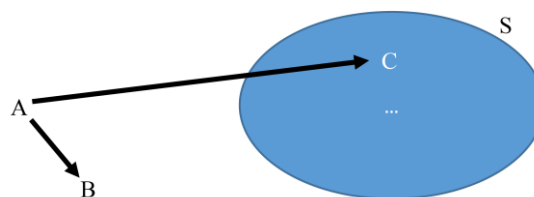
A gyenge kapcsolatoknak kiemelt szerepe az innováció-diffúziós folyamatokban (például innováció menedzsment) (Csath, 2007; Dobos, 2002; Dyer and Nobeoka, 2000; Halász et al, szerk., 2001 European Commission, 2004) van, így a gyenge kapcsolatok a stratégiaalkotás számára is figyelemreméltók.

Hídnak az olyan kapcsolatot nevezzük, amelyik a hálózat két része közötti egyedüli átjárást/kapcsolatot jelenti. (15.sz. ábra)

Az elmélet tiltott triádnak (16.sz. ábra) – azaz valószínűtlen, ezért nem megengedett kapcsolatnak tekinti azt, amikor A és B között erős kapcsolat van, az S-ben lévő C és A között erős kapcsolat van, és B és C között bármilyen kapcsolat is hiányzik, nem is ismerik egymást.

Ha feltételezzük azt, hogy a hálózatban nincs tiltott triád, akkor erős kapcsolat nem lehet híd (*a szerző megjegyzése: erős kapcsolat csak abban az esetben lehet híd, ha egyik félnek sincs több erős kapcsolata*), sőt igazolható, hogy minden híd gyenge kapcsolat.

Ez a társadalmi tőke tekintetében nagyon jelentős felismerés, és fontos szerepe lesz az innováció menedzsmentben és tudásmegosztásban is.



17. sz. ábra Tiltott triád (Forrás: Granovetter, 1993 alapján – saját szerkesztés)

A lokális híd és abszolút híd

Kiterjedt hálózatokban nagyon ritkán fordul elő, hogy egy A-B kapcsolat abszolút híd legyen, azaz ne lehessen eljutni egy C pontból a B-be kizárólag az A-n keresztül. Sok esetben viszont nagyon jelentős a „kerülőút”, amelyen a C-ből más úton jutok el a B-be, így a C-ből B-be eljutás számára a leghatékonyabb út csak az A-B hídon át vezet, amely így lokális hídnak tekinthető. Így a lokális hidak több és rövidebb utat kínálnak adott pontba eljutás számára.

Ha kiesik a hálózatból egy gyenge kapcsolat, az nagyobb „kárt” okoz, mint egy erős kapcsolat kiesése. A hálózatelméleti megfontolások a gyenge kapcsolatok felértékeléséhez vezetnek a kiterjedt hálózatok esetén. A gyenge kapcsolatokon keresztül nagyobb „szociális” távolságot futhat be és több emberhez eljut, mint az erős kapcsolatokon keresztül történő kommunikáció. A központi és marginális szereplők különböző szerepet töltenek be a társadalmi tőke növelésében. Feltételezve egy központi (sok kapcsolat) és egy marginális (keves kapcsolat) szereplőt, akik azonos innovációs potenciállal bírnak, az innováció-diffúzió tekintetében a központi szereplő sikeresebb lesz.

Az egocentrikus hálózati elemek – azok, amelyeknek nagyon kevés kapcsolatuk van, a társadalmi hálózat lokális sűrűségét negatív módon befolyásolják, így a társadalmi tőke potenciálját az egész hálózatra nézve csökkentik. Az egocentrikus hálózati elemek kritikus száma és/vagy kritikus helyzete (vezető pozíció – esetleg híd) függvényében a hálózat kommunikációs hatékonysága jelentősen csökkenhet.

A gyenge kapcsolatok és a közösségek szervezőképessége

A kérdést úgy tehetjük fel, hogy miért van az, hogy egyik közösség sokkal könnyebben szerveződik meg egy-egy közösségi cél érdekében, mint egy másik közösség.

Kutatások azt találták (Granovetter, 1973; Lin, 1999), hogy ennek két oka volt: egyrészt a kommunikációnak a hivatalos vagy személyes (kapcsolati) formája: a médián keresztül történő szervezés esetén sokkal látványosabb volt az eredmény, ha a kommunikációt személyesen is megerősítették.

Másik komponens a vezetőkbe vetett bizalom kérdése, amelyet a vezetők cselekedeteinek előrejelezhetősége és befolyásolhatósága jellemezhet. Azt találták, hogy minél inkább csökkentették a vezető és vezetettek közötti kommunikációs út hosszát („network fragmentation”), annál hatékonyabb volt a szervezőerő.

Mikro és makro hálózati modellek – intézményrendszer és rész-intézményrendszerek

A társadalmi hálózatok és a társadalmi tőke viszonyát elemezve megállapíthatjuk tehát, hogy társadalmi hálózatok nélkül nem jöhet létre társadalmi tőke, hiszen a társadalmi tőke a

társadalom részvevői között létrejött erős és gyenge kapcsolatok révén válik hasznosítható erőforrássá.

A hálózatok, a közösségek és a társadalmi tőke egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Az előzőekben szó volt arról, hogy a társadalmi tőke társadalmi hálózatokhoz kötöten, a különböző közösségeken belül létező kapcsolatokba ágyazottan létezik. De hogyan alakulnak ki azok a kapcsolatok, amelyek lehetővé teszik a társadalmi tőke „termelését”? A kérdés magában hordozza azt a feltevést, hogy lennie kell bizonyos motivációnak arra vonatkozóan, hogy társadalmi hálózatok, közösségek jöjjenek létre, illetve szükség van olyan erőkre, amelyek azok fennmaradását biztosítják. Ilyen módon szétválasztva a kérdést, lehetővé válik azok külön-külön megválaszolása. Bourdieu (1998) szerint „a kapcsolatháló azoknak az egyéni vagy közösségi beruházási stratégiáknak a terméke, amelyek tudatosan vagy öntudatlanul olyan társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányulnak, amelyek előbb-utóbb közvetlen haszonnal kecsegtetnek”. Ide illik Lin (1999) azon véleménye, miszerint a társadalmi tőke fogalma mögött egy egyszerű alaptétel áll: „befektetés a társadalmi kapcsolatokba a várt hozamok reményében”. Coleman (1998) szerint valamely társadalmi rendszerben a társadalmi tőke megkönnyíti a rendszeren belül a cselekvők bizonyos cselekedeteit, és hozzáteszi, hogy „... a társadalmi tőke is termelő erő, vagyis lehetővé teszi bizonyos, máskülönben elérhetetlen célok megvalósulását”. A kapcsolatok építése, ily módon egy közösség tagjává válása tehát későbbi hasznok és előnyök realizálását feltételezi. Mindemellett szükség van bizalomra és társulási hajlandóságra is (Szabó és mtsai, 2005).

A tanulmány felveti annak a kérdését is, hogyan kapcsolódik egymáshoz a kiterjedt társadalmi hálózat mikro és makro szintje? Milyen következményei lehetnek, ha a kapcsolat erősségén túl más „dimenzióit” is figyelembe vesszük, vagy figyelembe szeretnénk venni? Például a kapcsolat erőssége mellett fontos tényező a kapcsolat tartalma, vagy szerkezete. Mi a kapcsolat egy kapcsolat erőssége és a kapcsolat specializációs foka között, vagy a kapcsolat erőssége és a kapcsolat egymásra épülő szerkezete között? Hogyan kezeljük egy hálózaton belül a negatív kapcsolatokat? A kapcsolatok erőssége vajon folytonos függvénnyel írható-e le vagy valamilyen „kvantált” jelenséget mutat? Hogyan fejlődnek az idő függvényében a hálózati kapcsolatok. Ezzel Granovetter tanulmánya új kutatási területeket is nyitott, amely a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia kidolgozásában egy olyan intézményrendszernek, amely kettős kapcsolati hálóval rendelkezik, azaz kapcsolódik a magyar köznevelési intézményrendszerhez és tagjaihoz, de markánsan megkülönböztethető módon a saját, református intézményrendszeri kapcsolati hálóját is építenie kell, kiemelt jelentőséggel bír.

7.6. Szervezetfejlesztés és rendszerfejlesztés, szervezeti képesség- és kompetenciaépítés

A gazdaság más szereplőjéhez hasonlóan a köznevelési feladatok ellátására létrehozott szervezeteknek (köznevelési intézményeknek) célszerűnek, hatékonynak és eredményesnek kell lenniük.

Míg a gazdaság egyéb szereplőinek szervezetfejlesztéséről jelentős szakirodalom áll rendelkezésre (Gouldner 1967, Mintzberg 1980, Bakacsi 1999, Barlai-Csapó 1997, Dobák, Veresné Somosi szerk. 2010, Veresné Somosi 2011, 2012), addig a köznevelési intézmények szervezetének célszerűsége, szervezeti struktúrája, szervezeti kultúrája, és szervezetfejlesztése csak az elmúlt évtizedekben került a köznevelés-fejlesztés érdeklődésének periférikus látóterébe. (Benedek 1997, Benedek 1998, Kovács 1994, M. Nádasi szerk 2006, Barlai Róbertné 2011) A köznevelési intézmények tekintetében kötelező dokumentumként előírt Szervezeti és Működési Szabályzat (SZMSZ), korábban Minőségfejlesztési terv, és tanévre valamint intézményvezetői ciklusra előírt fejlesztési terv minden köznevelési intézmény számára kötelezően elkészítendő és nyilvános dokumentum. A köznevelési intézmények

tudatos szervezetfejlesztése mégsem nyert olyan mértékben teret, mint ahogy ez máskülönben meghatározhatja a köznevelési intézményrendszer minőségi működését.

Napjainkban a szervezetfejlesztés fogalma és folyamata jelentős átértelmezésen és változáson megy keresztül. A változást a piaci környezet átalakulása is okozza, amely gyors és rugalmas reagálást vár el a piaci szereplőktől, így a szervezeti struktúráról a hangsúly áttevődik a kompetenciákra és szervezeti képességekre.

Kompetenciának a szervezet azon alapvető képességeit nevezve, amelyek megfogalmazott céljai elérésében hatékonyan használhatók. (Vilmányi 2004). A stratégiai menedzsment és változásmenedzsment felfogásában a szervezet tanulásának elsődleges célja, hogy azokat a kompetenciákat fejlessze, amelyek jövőbeli céljai megvalósításához a legszükségesebbek. A szervezeti kompetenciák legfontosabbjait kulcskompetenciáknak először Prahalad és Hammel (1994) definiálták.

A szervezeti képességépítés áll ma a szervezetfejlesztés figyelmének homlokterében, hiszen a szervezeti képességépítés hozhat hosszútávon fenntartható piaci előnyt a szervezetnek. A szervezeti teljesítmény pedig a szervezeti képességek által nagymértékben meghatározott (Veresné Somosi 2010, 2011a, 2011b)

A kulcskompetencia fogalomrendszere visszaköszön a nemzetközi szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) köznevelés-fejlesztési stratégiáiban is, és egyre inkább teret nyer a Nemzeti Alaptanterven keresztül az intézmények pedagógiai gyakorlatában is.

Jóllehet a köznevelési intézmények és intézményrendszer szervezeti kulcskompetenciáiról, szervezeti képességépítésről szóló köznevelési jellegű nemzetközi szakirodalom elérhető (Teddlie and Reynolds 2000, Rooney 2009, Stoll 2011, Pitcher et al 2016) a magyarországi köznevelési intézményrendszeri gyakorlatban még újszerű a szervezeti képességépítés stratégiájáról gondolkodás. Ezen újszerűséget kívánja támogatni a jelen értekezés azzal a kutatással, amely a református köznevelési intézményrendszer szervezeti képességeit vizsgálja VRIO módszerrel, erre a célra kifejlesztett VRIO-K, azaz a köznevelési intézmények sajátosságait is figyelembe vevő módszertani megközelítéssel.

Ebben a köznevelési intézmények kompetenciáit és szervezeti képességeit hét csoportba sorolva adtuk meg, úgymint (1) Emberi erőforrások és kompetenciák, (2) Tárgyi erőforrások és kompetenciák, (3) Technológiai erőforrások és kompetenciák, (4) Pénzügyi erőforrások, (5) Szervezeti erőforrások és képességek, (6) Piaci kompetenciák, (7) Reputáció, brand, hírnév kompetenciák.

Az értekezés a stratégiai modellen keresztül a MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési stratégiájába igyekszik integrálni a szervezetfejlesztés erőforrásközpontú szemléletét és a szervezeti képességépítés szükségességét.

A szakirodalom-kutatás és feldolgozás a stratégiaalkotás számára legfontosabb területeket érintette, de a stratégiaalkotás folyamatában más szakirodalom-területeken történő tájékozódás is szükségessé válhat.

8. A primer kutatások új és részben új eredményei

8.1. A stratégiai szemlélet, a stratégiareceptivitás és stratégia-módszertani felkészültség vizsgálata a református köznevelési intézményekben (primer kutatás)

Az első primer kutatást (P1) a H1a és H1b hipotézisek igazolására végeztük el, és arra a kérdésre is válaszul szolgált, hogy mennyire érzékeli a fontosságát ma egy református intézmény a stratégiai tervezésnek, és mennyire felkészült ma egy református köznevelési intézmény, valamint a református köznevelési intézményrendszer globális stratégia befogadására, és ennek alapján saját értékvezérelt stratégiai elkészítésére? A Magyarországi Református Egyház

köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának rendszerszintű megvalósításánál alapvető kérdés ez. Csak akkor lehet bármely rendszerszintű stratégiát megvalósítani, ha az érintettek fontosnak tartják az adott tevékenységet, motiváltak annak megvalósításában, és módszertanilag felkészültek erre.

A kitöltött kérdőívek száma 15, az önkéntes válaszadási hajlandóság 83,3%, kiemelkedően jónak tekinthető. A válaszadó intézmények intézményfokozat szerinti besorolásából kitűnik, hogy a válaszadó intézmények viszonylatában sem torzul az arány, amellyel a kutatási célcsoport modellezése igyekezett a magyarországi református intézményrendszer intézménytípus-szerkezetét modellezni. (Válaszadó intézmények: óvoda: 3, általános iskola: 9, középiskola: 3).

8.1.1. A kutatás következtetései:

A kutatás eredményeinek részletes elemzése a 6. sz. mellékletben olvasható. Azokat a területeket foglaljuk össze, amelyek stratégiai modell tekintetében jelentős megállapításokat tesznek.

a) Stratégiai szemlélet (9 kérdés: 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40.)

Az intézmények stratégiai szemléletét hivatott feltérképezni a 9 állításból álló alcsoport, amely, az „Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.” bevezető résszel kezdődik.

Az intézmények stratégiai szemléletével kapcsolatban vizsgáltuk a magyar köznevelési helyzet és stratégiai szemlélet viszonyát (32., 33.), a stratégiai szemléletben és gyakorlatban való nevelőtestületi felkészültség és a szervezeti kultúra viszonyát (34., 36., 37., 39.), valamint az intézményvezető az intézmény jövője iránti felelősségét (35., 38., 40.)

Viszonylag magas szórással (szórás: 2,02) de inkább egyet nem értéssel (átlag: 2,67) vélekednek az intézmények arról az állításról, hogy „Nincs értelme intézményi fejlesztési stratégiában gondolkodni, mert a magyar köznevelési rendszer tartalmi és szervezeti szabályozói olyan gyorsan és gyakran változnak, hogy nem tesznek lehetővé stratégiai gondolkodást.” (32. kérdés) A magyar köznevelési jogszabályi és szakmai környezet intézményi stratégiára gyakorolt hatása lehet serkentő, vagy lehet bénító. A református intézmények nem érzékelik (vagy az utóbbi években már nem érzékelik) a gyorsan változó peremfeltételek stratégiaalkotás tekintetében bénító hatását.

A 33. kérdésben azt vizsgáltuk, hogy a törvényi szabályozás, a köznevelési törvényben és egyéb jogszabályokban előírt kötelező feladatok megléte az intézmények szerint milyen mértékben határolja be a köznevelési intézmények stratégiaalkotási szabadságát. Az állítással egyetértésre adott átlag 4, a skála közepét jelenti, amit ha összevetünk a kiemelkedően magas szórással (szórás: 2,14), akkor az állapítható meg, hogy az intézmények közel fele inkább egyetért, míg a másik fele inkább nem ért egyet az állítással.

A törvényi előírások leginkább célokat generálnak, így a célokhoz vezető leghatékonyabb és legeredményesebb út megtalálása vezethet hatékony intézményi stratégiához.

Az intézmények inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „A köznevelési intézmények nevelőtestületei nem felkészültek a stratégiaalkotásra, így ezt nem feltétlenül kell erőltetni.” (átlag: 2,6, szórás: 1,55), inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A magyarországi köznevelési intézmények tekintetében még nem lett a tervezési kultúra része a fejlesztési stratégia készítése.” (átlag: 4,67, szórás: 1,45), meglehetősen kis mértékben ugyan, de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Elegendő továbbképzés érhető el a stratégiai gondolkodás és ismeretek elsajátítására úgy intézményvezetői, mint pedagógus szinten.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), és kis mértékben ugyan de inkább nem értenek egyet azzal az állítással,

hogy „Sok esetben az elkészült bármilyen fejlesztési terv csak írott dokumentum marad, sajnos az élet legtöbbször felülírja, így kevésbé használható.” (átlag:3,47, szórás: 1,91)

A stratégiai szemlélet kialakításában kiemelt terület az intézményvezető intézmény jövője iránti felelőssége. Három kérdés vizsgálta ezt a területet. (35., 38., 40.)

A 35. állításra adott válaszokban az intézmények kismértékben inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A stratégiaalkotás elsősorban intézményvezetői és vezetőségi feladat és felelősség.” (átlag: 4,67, szórás: 1,91). A 38. állítással kapcsolatos intézményi vélekedés „Az intézményfejlesztési stratégia azt a felelősséget is tükrözi, ahogyan az intézmény a feladatairól gondolkodik.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), valamint az állítással csak kis mértékben történő egyetértés, azt a korábbi megállapítást erősíti, hogy a stratégiai gondolkodás, mint az intézmény feladatairól és jövőjéről történő felelős gondolkodás még nem szerves része a köznevelési intézmények/intézményvezetők szervezeti és vezetői kultúrájának.

Látszólag ellentmond ennek a 40. állításra adott válasz. „A fejlesztési stratégia a korszerű és hatékony intézményirányítás hatékony eszköze.” (átlag: 5,87, szórás: 1,46). Az állítással az intézmények többnyire egyetértenek. A 38. és 40. állítások egyidejű megvizsgálása azt erősíti meg, hogy az operatív vezetés és irányítás síkján, a hétköznapiakban kézzelfogható intézkedésekkel kapcsolatos állítást az intézmények előbbre sorolják, a jövő iránti felelősség stratégiai szemléleténél.

Összességében a küldetésnyilatkozat és a jövőkép szervesülése az intézmények stratégiai szemléletébe nem erős. A stratégiai szemlélet kialakulásának kezdeti szintjén tartanak az intézmények, amely folyamat külső támogatással gyorsítható és elmélyíthető.

b) Stratégiareceptivitás (3 kérdés: 28., 30., 31., vedd még össze az 1., 9., 18. kérdésekkel a stratégia fontosságával és időhorizontjával)

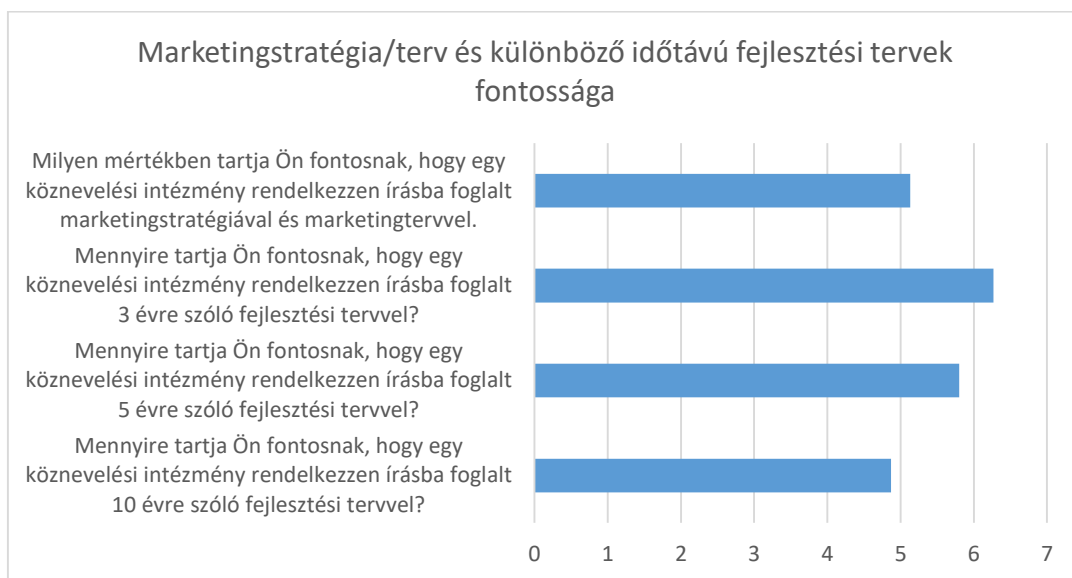
A stratégiareceptivitással is összefüggő stratégiai szemlélet kialakulására négy kérdés is irányul. Három ezek közül a különböző időtávú stratégiai tervezés fontosságát vizsgálja. Ez egészül ki annak a felmérésével, hogy vajon az intézmények szívesen igénybe vennének-e külső segítséget a saját intézményfejlesztési stratégiájuk kidolgozására (28. kérdés), mennyire tartja fontosnak, hogy egy intézmény rendelkezzen marketingstratégiával vagy marketingtervvel (31. kérdés), valamint a stratégiaalkotás mely részterületén igényelnek külső segítséget. (30. kérdés).

Az intézmények 67%-a nyilatkozott úgy, hogy szívesen igénybe venne külső szakmai segítség a saját intézményfejlesztési stratégia kidolgozására, de eddig nem kínálkozott olyan külső lehetőség, amely ebben segítségül lett volna. Az intézmények 27%-a autodidakta módon készül a stratégiai fejlesztési terv elkészítésére, de némi szakmai tanácsot szívesen elfogadna. Mindösszesen egy intézmény nyilatkozott úgy, hogy az intézményben minden rendben folyik, nincs szükség intézményfejlesztési stratégiára.

A 67%-os nyitottság a külső segítségre a saját intézményfejlesztési stratégia elkészítésében, illetve a 27%-ban külső szakmai tanácsokat szívesen elfogadó intézmények aránya (azaz összességében 94%-os nyitottság) egy határozott és magas arányú stratégiareceptivitást mutat. Az is a stratégiareceptivitás magas szintjét jelzi, hogy az intézmények átlagosan 3 olyan területet jelöltek meg, amelyiken elsősorban igényelnék a külső szakmai segítséget (30. kérdés). Megvizsgálva az egyes stratégiai területek gyakoriságát, amelyen segítséget kérnek az intézmények azt tapasztaljuk, hogy az intézmények 73,3%-a megjelölte az iskolamarketinget, 60%-a megjelölte a tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatását, 40%-a megjelölte a szervezetfejlesztés területét, 26,7%-a jelölte meg az emberi erőforrásfejlesztést és a közösségfejlesztést. Csupán egy-egy intézmény jelölte meg a helyi küldetés

megfogalmazásának és a pedagógiai tervezésnek a területét. Meglepő, hogy csupán két intézmény kérne az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakításában külső segítséget.

Végezzünk összehasonlító vizsgálatot a stratégiai tervezés időtávját meghatározó 10., 5., 3. éves tervezés fontosságát vizsgáló kérdések és a marketingstratégia fontosságát vizsgáló kérdés között.



18. sz. ábra A marketingstratégia/marketingterv, valamint a különböző időtávú fejlesztési tervek hierarchiája a kutatásba bevont intézmények tekintetében.
(Forrás: saját szerkesztés)

Azt tapasztaljuk, hogy az intézmények az időtávval fordítottan arányosan változó módon tartják fontosnak a fejlesztési terv készítését. A marketingstratégia (fontosság: 5,13, szórás: 1,06) megelőzi az igazából stratégiaiinak nevezhető 10 éves fejlesztési terv készítésének fontosságát (fontosság: 4,87, szórás: 0,99).

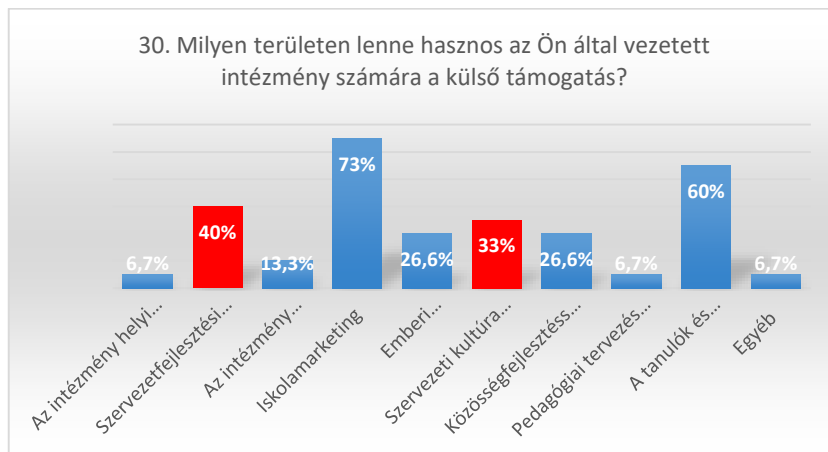
c) Szervezeti tudatosság, szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés (4 kérdés: 4., 7., 8., 30.)

A szervezeti tudatosság, szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés témaköreire 4 kérdés vonatkozik. A szervezeti tudatosságot a részletes munkaszervezeti ábra meglétével kapcsoltuk össze (4. kérdés). Az intézményeknek 67%-a rendelkezik részletes, minden munkakört tartalmazó munkaszervezeti ábrával, 6%-a csak az alapmunkaköröket tartalmazó munkaszervezeti ábrával rendelkezik, 20%-a nem rendelkezik munkaszervezeti ábrával, de tervezi elkészíteni, és 7%-a az intézményeknek nem rendelkezik ezzel, de nem is tervezi elkészíteni.

A szervezetfejlesztés tervezettségére kérdez rá a 8. kérdés. Az intézmények csupán 13%-a rendelkezik szervezetfejlesztési tervvel, 34%-a nem rendelkezik, 53%-a ugyan nem rendelkezik szervezetfejlesztési tervvel, de néhány szervezetfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységük van.

A 7. kérdés a szervezeti kultúra tudatos formálásának fontosságára kérdez rá. Az intézmények egyöntetűen (szórás: 0,35) kiemelten fontosnak (fontosság: 6,87 (98,1%)) tartja a szervezeti kultúra tudatos és tervezett formálását.

A 30. kérdésben a külső segítség rangsorában a szervezetfejlesztési kérdések a 3. helyen szerepel az intézmények 40%-ának jelölésével, míg a szervezeti kultúra formálása a 4. helyen szerepel az intézmények 33%-ának jelölésével.



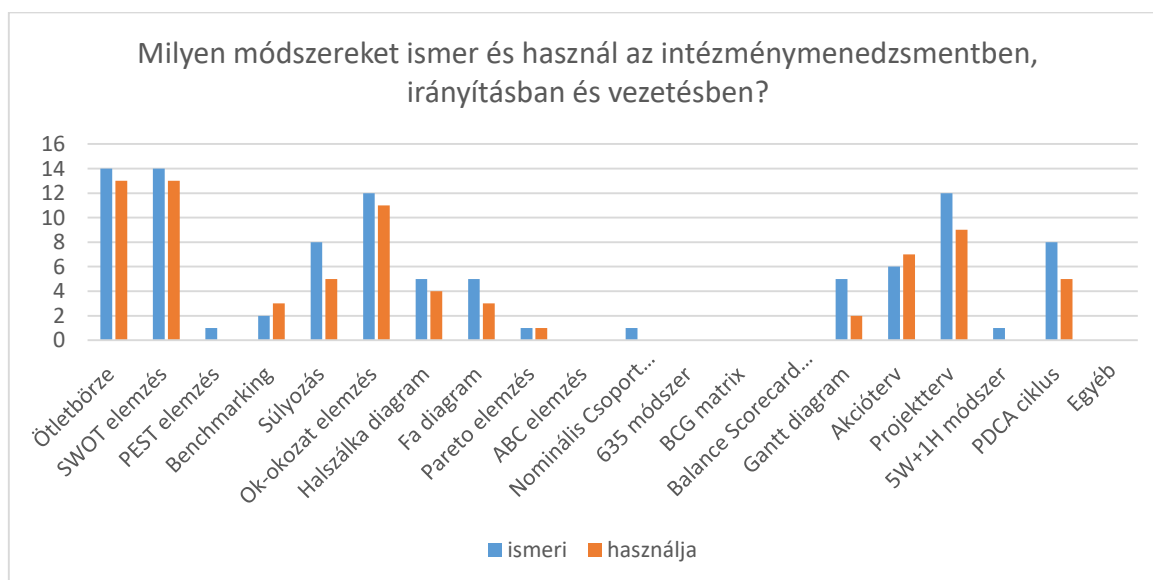
19. sz. ábra Külső szakmai segítség – szervezeti tudatosság és szervezeti kultúra
(Forrás: saját szerkesztés)

A szervezetfejlesztési kérdések és a szervezeti kultúra tudatos formálásának igényének megjelenése az intézmények külső segítség elfogadásának rangsorában az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában.

d) Stratégiai tervezés és stratégia menedzsment eszköztára (3 kérdés: 5., 13., 30.)

A kutatásban a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment eszköztárának felmérését célzó kérdések is bekerültek. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment tekintetében átlagosnak tekinthető módszertani eszköztárból milyen arányban és mely módszereket ismerik az intézményvezetők, és az ismert módszereket milyen arányban alkalmazzák. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az alkalmazott módszerek halmaza mutat-e valamilyen sajátosságot.

Az 5. kérdés vonatkozik az ismert módszerekre, a 13. kérdés az ismert és használt módszerekre.



20. sz. ábra Az intézmények módszertani kultúrája a stratégiai menedzsment területén (Forrás: saját szerkesztés)

Kizárva a feldolgozásból a benchmarking és az akciótervre adott válaszokat, megállapítható, hogy csak néhány általánosan ismert és többnyire használt módszer van. Ezek az ötletbörze (93,3% ismertség/86,7% alkalmazás), a SWOT elemzés (93,3%/86,7%), valamint az ok-okozat

elemzés (80%/63,3%), valamint a projektterv (80%/60%). Mérsékeltten ismerik és használják az intézmények a súlyozást (30%), a PDCA tervezési ciklust (30%), a halszálka diagramot (26,7%), valamint a Gantt diagramot (13,3%). Az intézmények nem ismerik és nem alkalmazzák a PEST-elemzést, a Pareto elemzést, az ABC elemzést, a Nominális Csoport Módszert, a 635 módszert, a Balanced Scorecard módszert, a BCG matrixot, az 5W+1H módszert. Azaz az intézmények menedzsment módszertani ismerete és alkalmazása megreked a stratégiaalkotás első fázisánál, az ötletbörze, helyzetelemzés és okkeresés módszereinél, de nem terjed ki a stratégiageneráló célmeghatározás, vagy folyamat tervezés és ellenőrzés módszereire.

Az intézmények módszertani kultúrája elsősorban az ötletbörze, a helyzetelemzés, az ok-okozat elemzés területeire szorítkozik, illetve a projektterv készítés több helyen is felmerülő szükséglete az intézménynek, akár EU-s projektek kapcsán is.

Vélhetően a stratégiai szemlélet kialakulását, és az intézményi stratégiai fejlesztési tervek nagyobb arányú elkészülését egy külső módszertani gazdagítás is támogathatná.

e) Társadalmi tőke, spirituális tőke, keresztyén intézményi identitás a stratégiai gondolkodásban (4 kérdés: 16., 19., 29., 30.)

A református köznevelési intézmények, a többi magyarországi köznevelési intézményhez hasonlóan legtágabb értelemben a társadalmi tőke gyarapítását szolgáló tevékenységkörbe tartozó feladatokat végeznek. Az Európai Kompetencia Keretrendszer (EU, 2009), valamint a 21. századi Pedagógia Kompetencia Keretrendszere (P21, 2009) egyöntetűen tartalmaznak olyan kompetenciákat (kooperáció, kommunikáció, fenntarthatóságra törekvés, stb), amelyek a református intézmények által fontosnak tartott társadalmi tőkeösszetevőkkel (értékrend, kölcsönös segítségnyújtás, keresztyén hit, stb) társulva járulhat hozzá jelentős mértékben a református intézményrendszer társadalmi tőke- produktivásához.

Spirituális tőke

16. Hogyan értelmezi Ön a spirituális tőkét az egyén és a közösség esetében?

Egyén esetében szellemi muníciót, közösség esetében az intézmény a szellemiségét tekintjük ennek.

Rendkívül fontos ez a fogalom, mert megalapozza a rá építhető konkrét szakmai terveket és biztos alapokat biztosít.

A spirituális tőke számomra azon szellemi és lelki javak összességét jelenti amire az egyén és a közösség a mindennapjait építheti, melyek súlyozzák a létezését. Egyén esetében ez a műveltséget és az erkölcsi tartást, minőséget jeleneti. Közösség esetében elsősorban a hagyományt, kultúrát, a szokásrendet a közösségi értékeket értem ez alatt. De ide tartozik a feldolgozott ismert történetiség is. Isten minden emberbe behelyezett különböző talantomokat, ajándékokat. Fontos, hogy az ember ezt felismerje és ne tartsa meg önmagának, hanem a közösség javára használja.

A mi spirituális tőkénk a keresztyén hit, életünk nem önmagunkért való, mások segítése, támogatása fontos számunkra

egyén: hitből fakadó szolgálatkészség, elhívás
közösség: együttműködés, egymás segítése,

A spirituális többlet számomra a lelki életet a hittel való együttélést jelenti. A hit által kapott biztos alapot amire az életemet építhetem. Református intézményben dolgozó számára elengedhetetlen, így a közösség számára is összetartó erő.

x

A spirituális tőke más néven a spirituális intelligencia, amely segítségével megközelítjük a lét értelmének kérdéseit, eldöntjük melyik életút a helyes, tetteinket egy nagyobb összefüggésbe helyezzük.

A spirituális tőke mindenkié benne van. A lélek fejlesztésére mindenkinek szüksége van, hogy a jó utat megtalálja. A LÉLEK FEJLESZTÉSE ELENEDHETETLEN. Ez fogalmazza meg a közös értékeinket, és alapvető céljainkat.

Jellemet meghatározó adottság, közösség esetében közös értékrend, hitvallás, elkötelezettség egy ügy mellett

Olyan erőforrás, melyet igénybe véve, egy magasabb rendű rendezőelv elfogadása és felhasználása által az egyén vagy közösség hatékonyabban végzi feladatát.

A spirituális tőke a szellemi tőke. Lehet ez vallási tőke. Pl. a szeretet Az egyéntől kiindulva kihat a közösségre is.

A szív a szeretet szava, amellyel gyakran többet érhetünk el vezetőként, mint a racionalitással. Az egyén emberségét, amikor figyelembe veszi kollégáit, problémaérzékeny, segíti a pozitív gondolkodást.

Hitbeli meggyőződésen alapuló szellemi többlet.

5. sz. táblázat A spirituális tőke értelmezésének sajátosságai az egyén és a közösség tekintetében a kutatásba bevont intézményekben
(Forrás: saját szerkesztés)

Társadalmi tőke

19. Mit ért Ön a társadalmi tőke alatt?

Társaság megtartó képességet. (munkahely megtartó, gyermek utánpótlás)

Társadalmi aktív szerepvállalást és az intézmény széles körben történő bemutatása, megismertetése, hatékony kapcsolatrendszer kialakítása

A társadalmi tőke számomra a szűkebb vagy akár – nézőpont szerint– tágabb értelemben vett környezet humán erőforrásait, annak minőségét jelenti.

Olyan embercsoportot jelent, akik építik a társadalmat, együttműködők, alkalmazkodók, empatikusak és konstruktívan gondolkodnak.

Az emberek közötti kapcsolatokban rejlő erőforrás.

olyan értékrenden alapuló kapcsolatrendszer, mely az egyén és a közösség számára is előnyös, a fejlődést szolgálja

Társadalmi tőke, az intézményt körülvevő épített környezet, infrastruktúra, gazdasági és emberi erőforrások. A nevelési oktatási intézmények. Kulturális élet intézményei és szereplői.

Társadalmi tőke, ami fontos az emberek mindennapjaiban: jóakarát, barátság, kölcsönös érzékenység egymás iránt.

Az emberek közötti kapcsolatokban megbúvó erőforrás, mely a kapcsolatok mennyiségének, minőségének és struktúrájának függvénye. Az emberi kapcsolatban áramló energia elősegítheti az egyén boldogulását, de egyúttal elősegítheti a kollektív cselekvést is és ezáltal egy egészséges és prosperáló társadalom fenntartását

A társadalmi tőke és az iskola eredményessége között szoros kapcsolat van. A társadalmi tőke és az oktatás között kölcsönösség áll fenn. A diáktársaktól, a tanároktól való informális tanulás, a tanárok és az iskolavezetés közötti bizalom együttműködés, a tanulókat körülvevő közösségek és családi kötelékek erőssége együtt adja meg az intézmény szempontjából a társadalmi tőkét.

Anyagi hasznos is jelentő kapcsolatok

A társadalmi tőke olyan többlet, mely az emberi kapcsolatokon keresztül hat annak jellege szerint az egyéni és a társadalmi folyamatokra.

Az emberi kapcsolatokban rejlő energia a társadalmi tőke.

Az emberek egymás közötti kapcsolata, egymás támogatásának a milyensége.

Az emberek között kialakult kapcsolatok révén az egyén képes a társadalom aktív részese lenni, mely pozitív hatással van mind az egyénre, mind a társadalomra.

6. sz. táblázat A társadalmi tőke értelmezése a kutatásba bevont intézmények tekintetében
(Forrás: saját szerkesztés)

29. Milyen módon járulhat hozzá egy református intézmény a társadalmi tőke gyarapításához

Megosztja a tudását és tapasztalatait

Jó gyakorlat bemutatásával, aktív társadalmi szerepvállalással, hitéleti plusz nyújtásával

Saját egyértelmű nevelő - oktató feladatain túl nem csak intézményi érintetteknek szervezett programokkal. De talán leginkább saját kisugárzásával. Azzal hogy tanulóit közösségi szerepvállalásra és lokálpatriotizmusra neveli.

Az általa közvetített keresztyén értékrenddel, bibliai alapokon álló gondolkodással, a helyes viselkedés és emberi hozzáállás kialakításával " Szeresd felebarátodat, mint magadat!"

Nevelőmunkánk során a felnövekvő nemzedék hitbéli elkötelezettséggel, az emberi kapcsolatokra nyitottsággal rendelkezik.

a keresztyén értékrenden alapuló kapcsolatrendszer erős közösséghez való kötődést jelent az egyén számára

a jó kapcsolatok segítik a hiteles információáramlást

a közösséghez tartozás az egyén számára hitelképességet kölcsönöz, ezáltal erősíti az egyént

a jó iskolai közösség hatással van a tanítványok későbbi közösségi szerepvállalására

A református intézménybe járó gyermek biztos erkölcsi etikai alapokat kap. Hitbéli képességeinek megalapozásával lelkileg erős egészséges, az innovációkra nyitott gyermekek indulnak innen az iskolába, megalapozva az élethosszig tartó tanulás képességét is.

x

Ha olyan értékeket közvetít, amely egy egészséges és prosperáló társadalom fenntartását elősegíti: Pl.: a nevelés és az oktatás, a tudás, a hit és az erkölcs egysége. Gyermekközpontúság, biztonságos és esztétikai környezet. Családias légkör, színvonalas oktatás, keresztyén értékrend.

Olyan erőforrás összessége, amelyekkel az adott szervezet társadalmi, vallási kapcsolatai révén rendelkezik, beleértve a bizalmat, a református értékeket, hálózatokat, amelyek javítják a szervezet hatékonyságát.

Keresztyén öntudattal rendelkező, munkáját becsülettel végző állampolgárok nevelésével.

A hitünkben fakadó pozitív cselekedetek javíthatják az emberi kapcsolatok minőségét, így erőt és kitartást adhatnak a nehéz helyzetekben, jobbitva az egyéni és a társadalmi folyamatokat is.

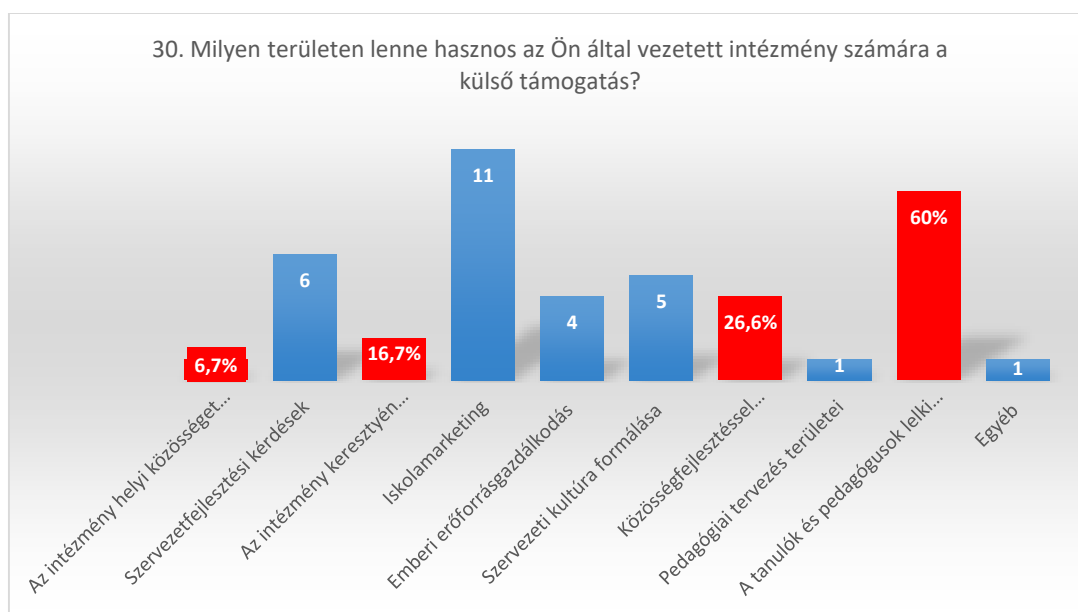
Nagyon fontos szerepet játszanak református intézményeink abban, hogy jó alapokat raknak le a gyermekek életében / hit , keresztyén értékrend /s ezek a szilárd erkölcsű ,megbízható egyének majd hozzájárulnak egy egészséges, prosperáló társadalom fenntartásához.

Olyan értékrendet alakít ki, amely segíti jövőképe kialakításában.

A református intézmények dolgozói között lévő kapcsolatok általában a szeretetre és az empátiára épülnek, így jobban elősegíthetik az egyén boldogulását, és egyben erősíthetik a református intézmények egységét, melynek a társadalom számára is pozitív hozadéka van.

7. sz. táblázat A református intézmények társadalmi tőkegyarapító képességének elemei a kutatásba bevont intézmények tekintetében
(Forrás: saját szerkesztés)

A 30. kérdésben, amely a stratégiaalkotási folyamatban a külső támogatás hasznosságára kérdez rá, négy olyan területet is megfogalmaztunk, amely a spirituális tőkével valamilyen módon kapcsolatba hozható. a) Az intézmény helyi közösséget figyelembe vevő küldetésének a megfogalmazása (6% jelölés), c) Az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása (12% jelölés), d) Közösségfejlesztéssel kapcsolatos kérdések (24% jelölés), e) A pedagógusok és a tanulók lelki növekedésének támogatása (60% jelölés). A jelölések, különösen a közösségfejlesztéssel kapcsolatos, és a lelki növekedéssel kapcsolatos azt támasztják alá, hogy a református intézmények egyik sajátossága lehet a magas társadalmi tőke, és kiemelten a spirituális tőke produktivitás.



21. sz. ábra A társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás szempontjából fontos területek pozíciója a külső segítség elfogadásának megítélésében az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában.
(Forrás: saját szerkesztés)

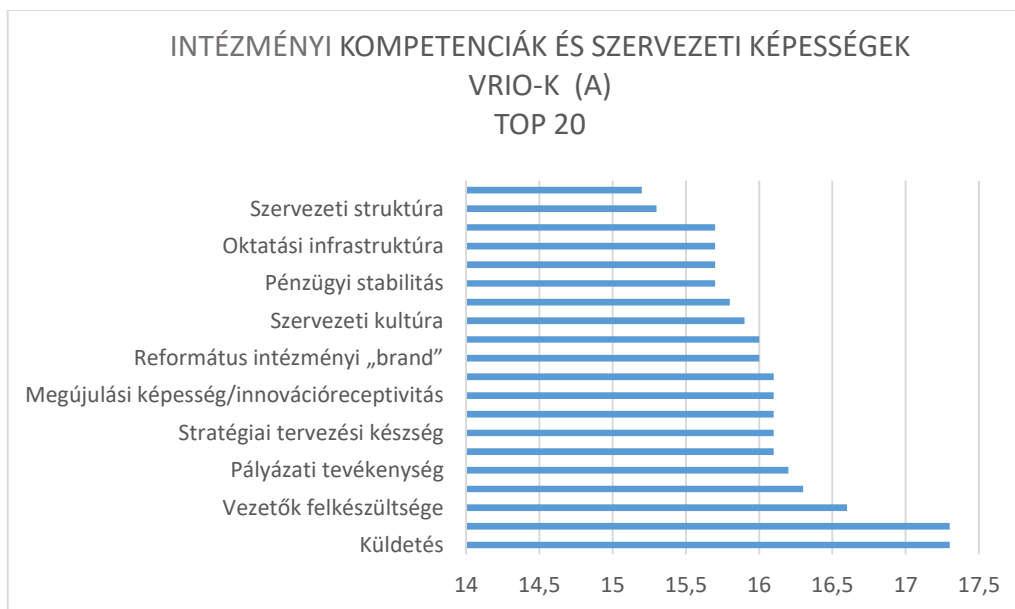
A társadalmi tőke- és a spirituális tőkegenerálás szempontjából fontos tevékenységek szegmentációja humán erőforrás központúságot mutat a küldetési, értékrendi és arculati összetevőkhöz képest. A tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatására a válaszadók 60%-ának igénye fogalmazódott meg, a közösségfejlesztéssel kapcsolatos területek támogatására 26,6%-os igény merült fel. E mellett az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása 12%-os igényt, az intézmény helyi közösséget figyelembe vevő küldetésének a megfogalmazása 6%-os igényt mutat. Ez utóbbi két kérdés esetében további vizsgálat tárgya lehet, hogy a keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása azért nem kapott előrébb rangsorolást, mert az intézmény úgy érzi, hogy ezen a területen látható módon jó helyzetben van, vagy nem tartja fontosnak ezt a területet.

8.2. A református köznevelési intézményrendszer szektorspecifikus stratégiai kompetenciáinak és szervezeti képességeinek azonosítása VRIO-K módszerrel háromszintű, fókuszcsoportos megkérdezéssel - Online kérdőíves felmérés a református köznevelési intézmények, köznevelési intézménycsoport, valamint a teljes

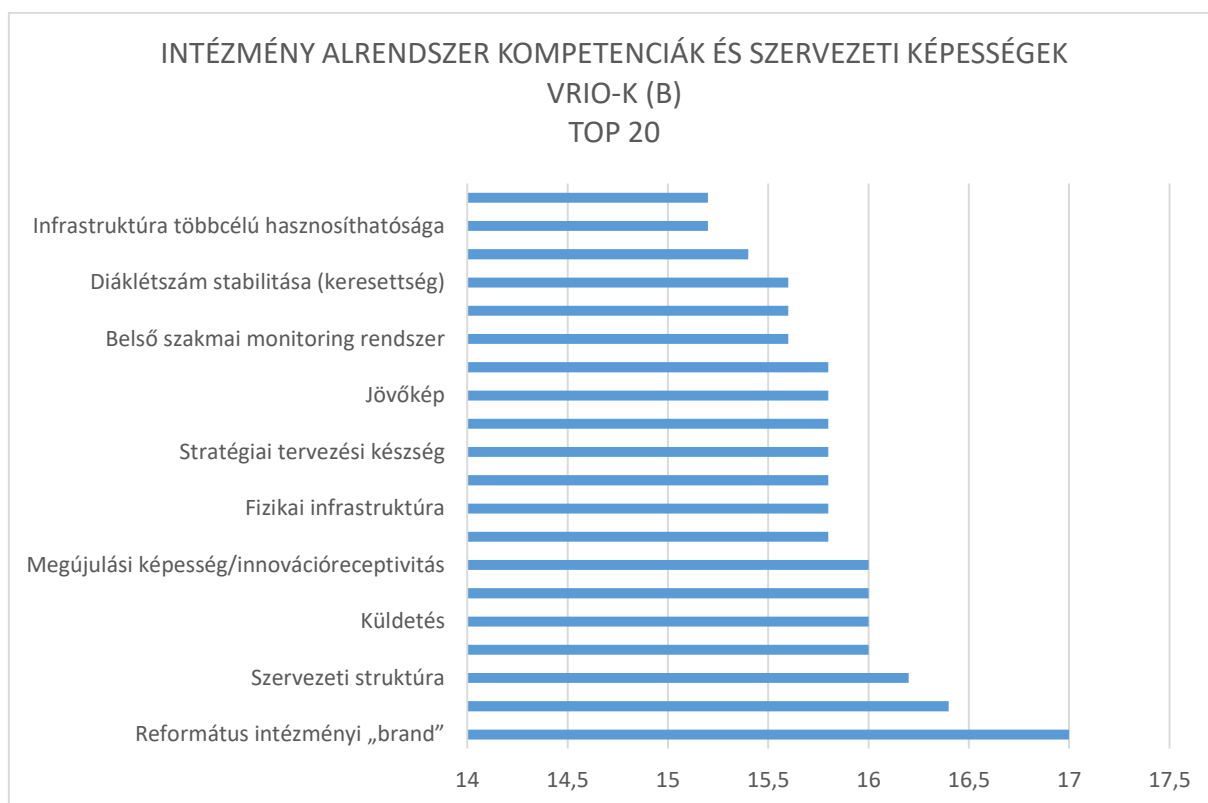
református intézményrendszer belső kompetenciáiról és szervezeti képességeiről a VRIO módszer segítségével (primer kutatás)

A kutatásban a három fókuszcsoporthoz az **A** fókuszcsoport ($N_A=10$) az intézményi fenntartható versenyelőny-elemzést (fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték), a **B** fókuszcsoport ($N_B=7$) a hálózati (rész-intézményrendszer, amely modellezheti a teljes intézményrendszert) fenntartható versenyelőny-elemzést (fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték), a **C** fókuszcsoport ($N_C=5$) pedig a teljes magyar református köznevelési intézményrendszer fenntartható versenyelőny-elemzését (fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték) végezte el. Ezzel a módszerrel három alapvető célt kívántunk elérni. Egyrészt különállóan megvizsgálni a köznevelési intézményrendszerre adaptált VRIO-K felmérés eredményét (egy intézményre, egy intézményhálózatra – rész intézményrendszer, valamint az intézményrendszerre), másrészt megvizsgálni az alapvető különbségeket az intézményi, hálózati (rész-intézményrendszer) és az intézményrendszerre vonatkozó felmérések között, harmadrészt pedig a három fókuszcsoporthoz alapján a korrelációt, koincidenciát, valamint az egyes erőforráscsoportok dominanciáját vizsgáltuk a három vizsgálat pókhálódiagramjának összehasonlításával. Azokat a kompetenciákat és szervezeti képességeket tekintettük a magyarországi református köznevelési intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték tekintetében stratégiai kompetenciáknak és szervezeti képességeknek, amelyeket a **C** fókuszcsoport azonosított és az **A** és **B** fókuszcsoport is megerősített, azaz azt a feltételezést fogadtuk el, hogy az intézményrendszer fenntartható magasszintű hozzáadott pedagógiai értékű kompetenciáinak meg kell jelenniük egy részhálózatban és egy intézmény vonatkozásában is, nemcsak a rendszer egészében.

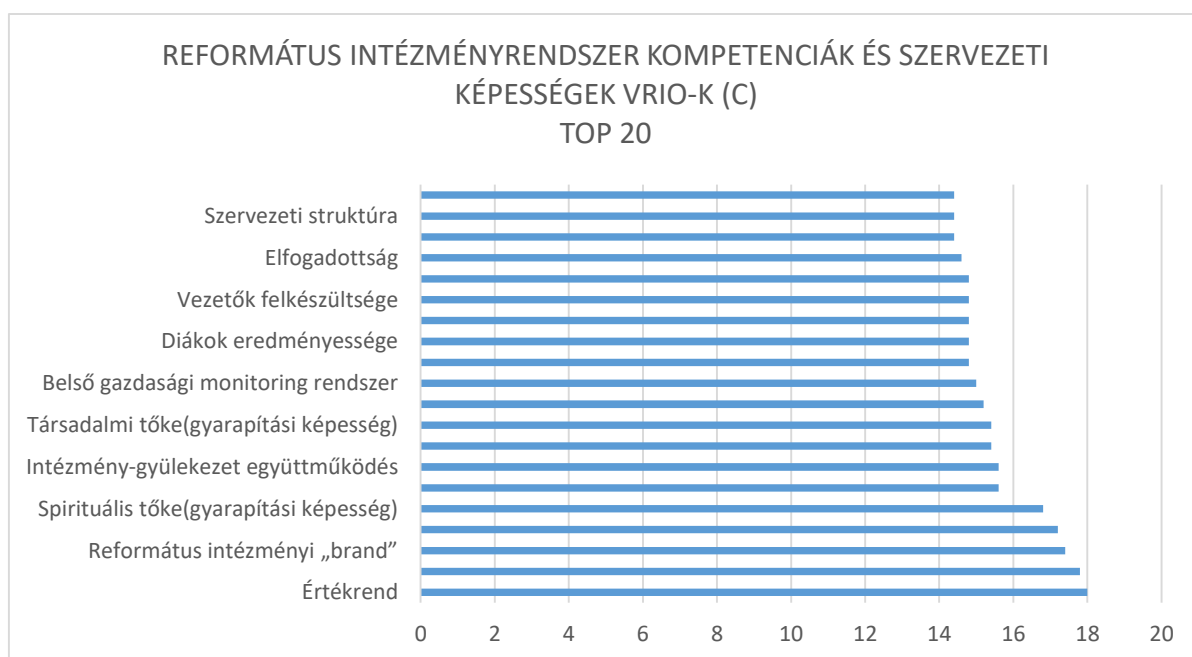
8.2.1. A kutatási következtetései



22. sz. ábra Intézményi kompetenciák és szervezeti képességek az A intézményi fókuszcsoport esetén (TOP20) (Forrás: saját szerkesztés)



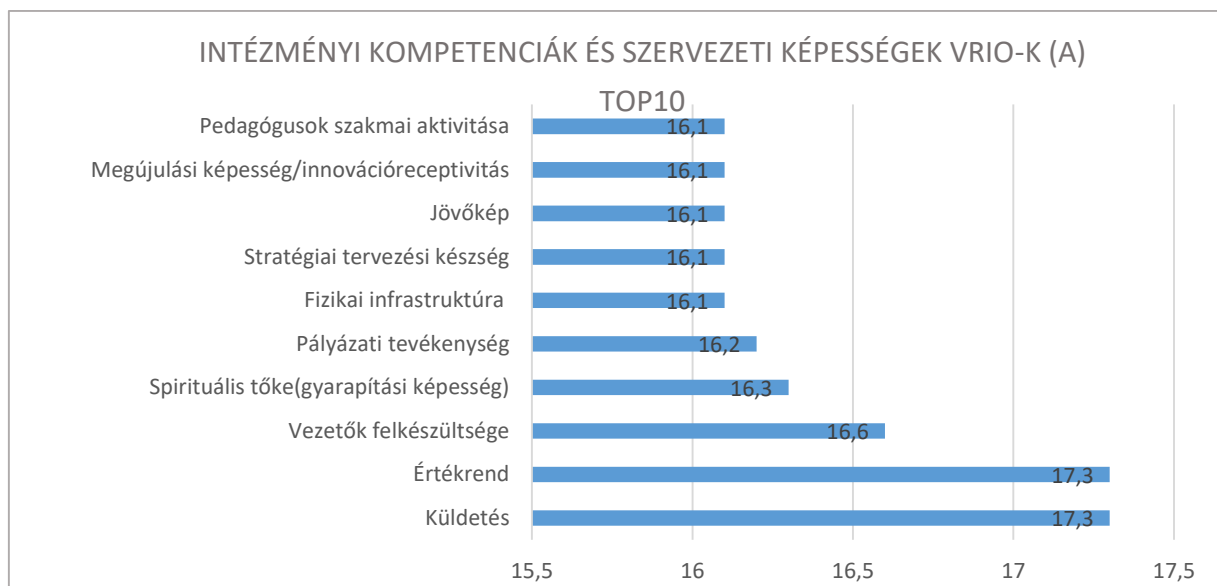
23. sz. ábra Intézmény alrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP20
(Forrás: saját szerkesztés)



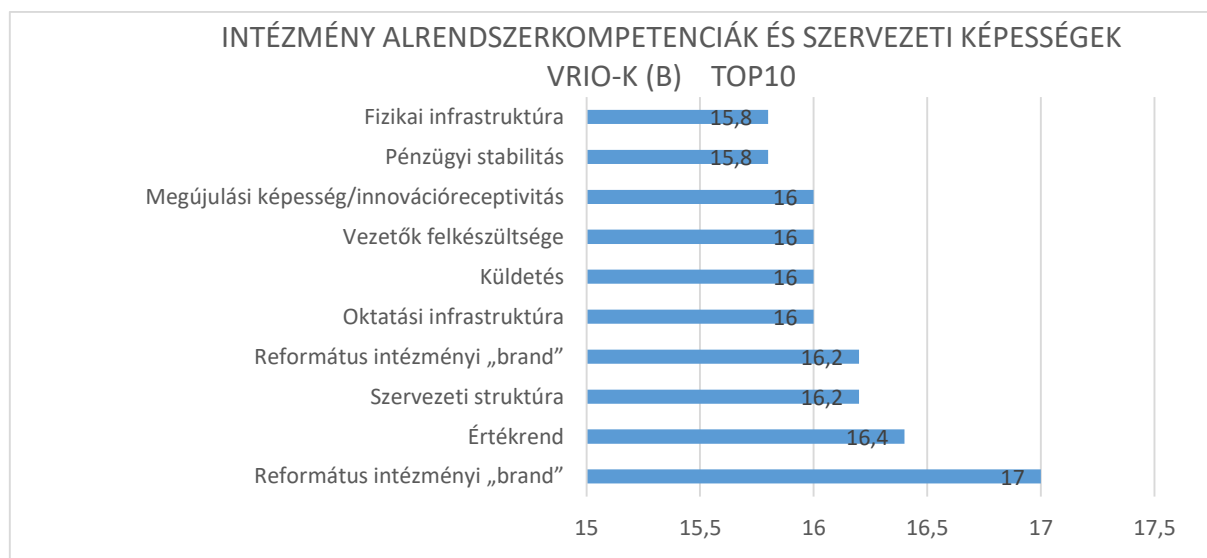
24. sz. ábra Református intézményrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP20
(Forrás: saját szerkesztés)

Vizsgáljuk meg az intézményi rangsor, a hálózati rangsor és az intézményrendszer rangsor sajátosságait, majd az elsődleges versenyelőny kompetencia rangsorral történő összevetés és az egyesített versenyelőny rangsorral való összevetés sajátosságait.

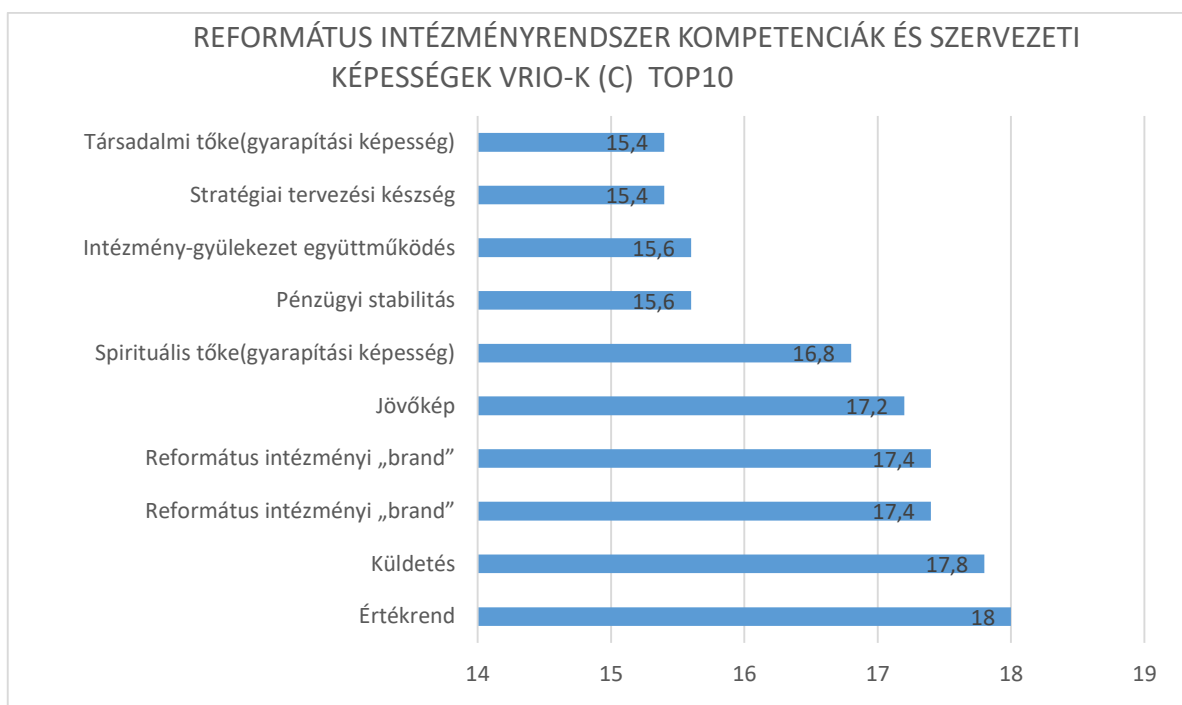
Az intézményi rangsornál szembeűnő az, hogy az egyedűli felmérés, ahol a TOP10-ben a küldetés, mint eszmei szervezeti versenyelőnykompetencia a rangsorban az első helyen szerepel, valamint legalább kettő emberi erőforrás-kötődésű szervezeti kompetencia (vezetők felkészűtsége – 3. hely, pedagógusok szakmai aktivitása – 10. hely) megjelenik.



25. sz. ábra Intézményi kompetenciák és szervezeti képességek, TOP10
(Forrás: saját szerkesztés)

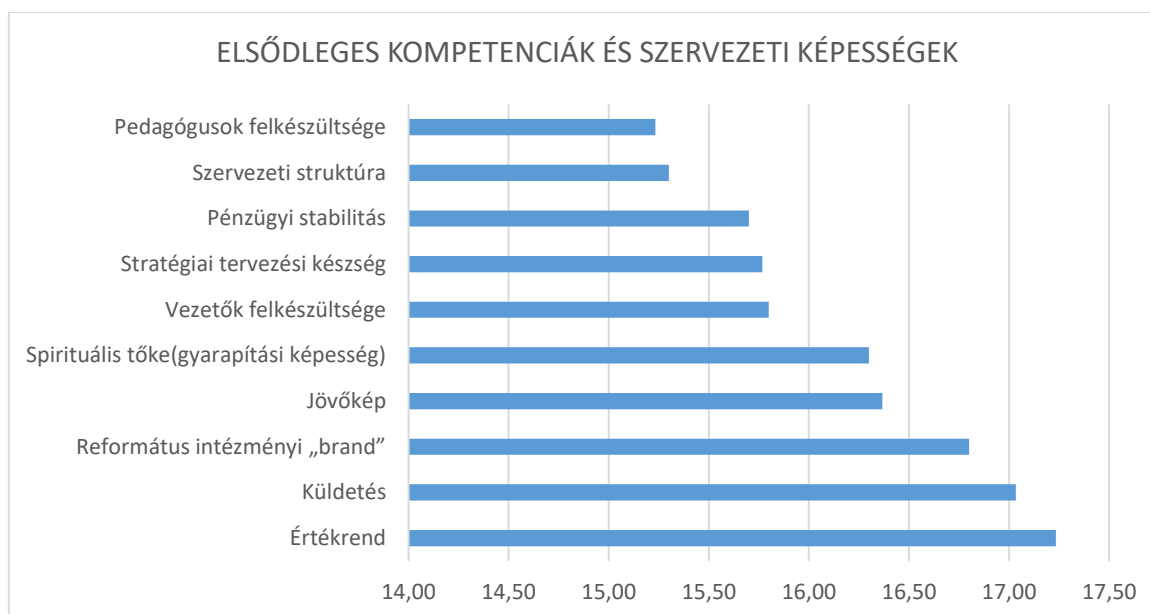


26. sz. ábra Intézmény alrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP10
(Forrás: saját szerkesztés)



27. sz. ábra Intézményrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP10
(Forrás: saját szerkesztés)

Elsődleges kompetenciák és szervezeti képességek elemzése

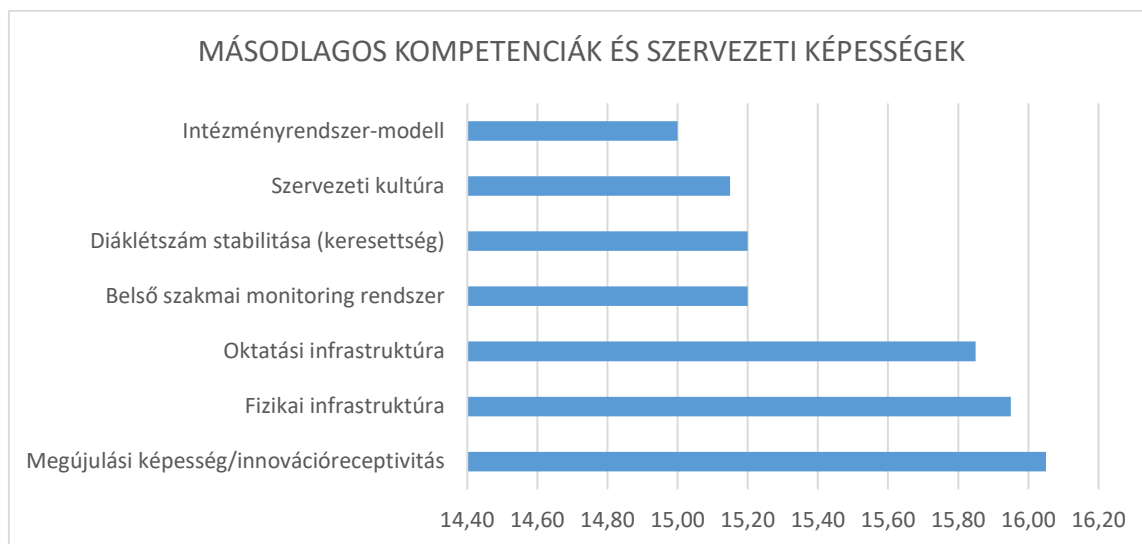


28. sz. ábra Elsődleges szervezeti képességek és kompetenciák
(Forrás: saját szerkesztés)

Tíz elsődleges versenyelőnykompetencia és szervezeti képesség azonosítása történt meg. Azokat a kompetenciákat és szervezeti képességeket tekintjük a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték szempontjából elsődlegesnek, amelyek szerepelnek mindhárom VRIO-K felmérés első húsznak rangsorolt kompetenciái között. Az egyes felméréseket ehhez az elsődleges kompetenciaterülethez -nevezhetjük magkompetenciaterületnek is- viszonyítjuk. A

tíz elsődleges kompetencia és szervezeti képesség: értékrend, küldetés, református intézményi „brand”, jövőkép, spirituális tőke(gyarapítási képesség), vezetők felkészültsége, stratégiai tervezési készség, pénzügyi stabilitás, szervezeti struktúra, pedagógusok felkészültsége.

Másodlagos kompetenciák és szervezeti képességek elemzése



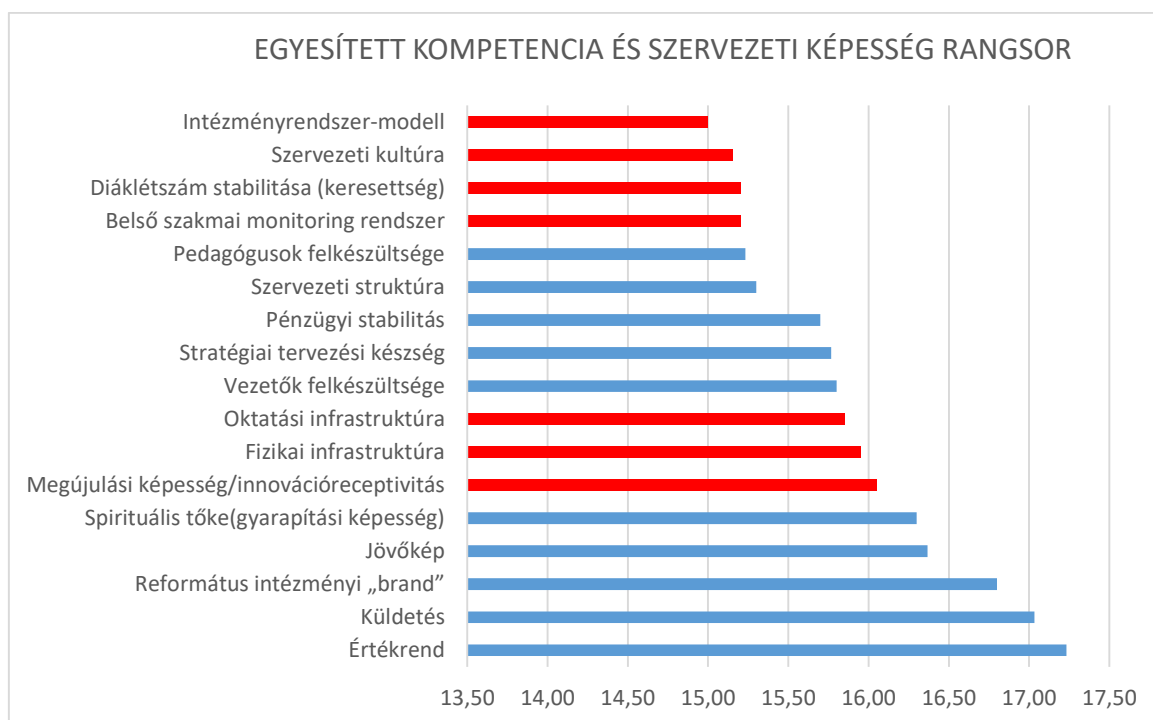
29. sz. ábra Másodlagos szervezeti képességek és kompetenciák
(Forrás: saját szerkesztés)

Másodlagos versenyelőny kompetenciáknak és szervezeti képességeknek tekintjük azokat, amelyek a háromból kettő VRIO-K rangsorban szerepelnek az első húsznak rangsorolt kompetenciák és szervezeti képességek között. Hét ilyen kompetencia és szervezeti képesség azonosítása történt meg. Ezek a megújulási képesség/innovációreceptivitás, a fizikai infrastruktúra, az oktatási infrastruktúra, a belső szakmai monitoringrendszer, a diáklétszám stabilitása (keresettség), a szervezeti kultúra és az intézményrendszer-modell.

Egyesített kompetencia és szervezeti képesség-rangsor

Indokoltnak tartottuk egy harmadik rangsor összeállítását, amelyik egyesíti az előzőeket. Az két előző rangsor készítésének az elve az egyöntetűsége épített, azaz arra, hogy egy kompetencia mindhárom rangsorban benne van-e az első húsz kompetencia között, illetve legalább két rangsorban szerepel az első húsz között.

Az egyesített rangsorban az előző szempontot kiegészítjük a fontossági szemponttal, amely szerint, jóllehet egy kompetencia csak két rangsorban szerepel, így az egyöntetűség alapján a másodlagos kompetenciák körébe kerülne, de a két rangsor alapján képezett átlaga alapján az egyesített rangsorban ez a kompetencia fontosság tekintetében megelőzhető elsőlegesnek választott kompetenciát.



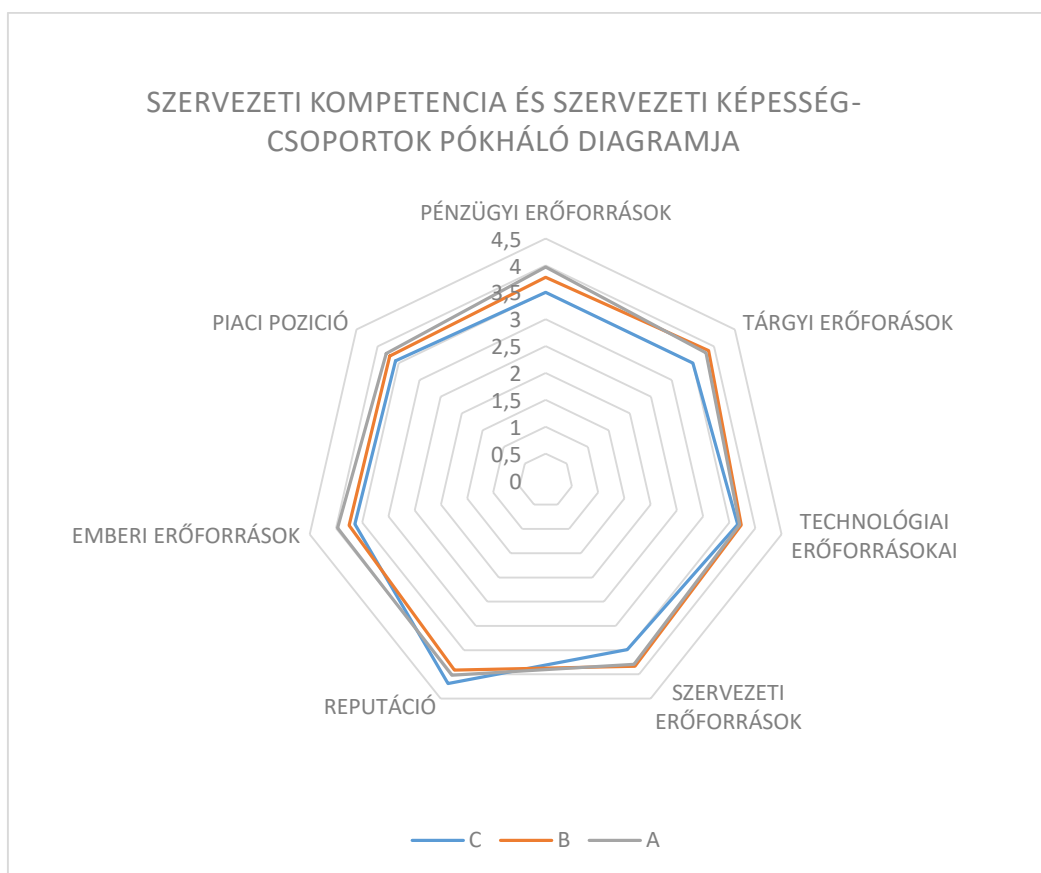
30. sz. ábra Egyesített szervezeti képesség és kompetencia rangsor (késsel az elsődleges szervezeti képességek és kompetenciák, pirossal a másodlagos szervezeti képességek és kompetenciák (Forrás: saját szerkesztés)

Az egyesített kompetencia és szervezeti képesség rangsorban az első öt helyen nincs változás, az elsődleges kompetenciarangsor öt eleme szerepel, ezek az egyöntetűségben és a fontosságban is az élen állnak: értékrend, küldetés, református intézményi „brand”, jövőkép, spirituális tőke(gyarapítási képesség). A fontossági rangsorban három másodlagos kompetencia követi őket. Ezek közül a megújulási képesség/innovációreceptivitás a stratégiai szemlélet és gyakorlat szempontjából kiemelten fontos, és bekerült egy páros, amelyet joggal lehet nevezni nagyon szoros kapcsolatban lévő kompetenciáknak. A fizikai infrastruktúra a tágabban értelmezhető, amelynek része az oktatási infrastruktúra, amely a fizikai infrastruktúrának az oktatás-nevelési tevékenységgel elsődlegesen érintett részét jelenti. Az oktatási infrastruktúra, még mindig egy összetett fogalom, a felmérésben szerepel is ennek egy szűkebb, csak az oktatási folyamatot közvetlenül támogató oktatástechnikai infrastruktúra. A fizikai infrastruktúra és az oktatási infrastruktúra „együttállása” arra világít rá, hogy az oktatási intézmények együttjárónak tartják a kettőt, nem differenciálnak a jó oktatástechnikai körülmények, de rossz épületkörülmények között.

A következő öt ismét elsődleges kompetencia: vezetők felkészültsége, stratégiai tervezési készség, pénzügyi stabilitás, szervezeti struktúra, pedagógusok felkészültsége. A sort négy másodlagos kompetencia zárja: belső szakmai monitoring rendszer, diáklétszám stabilitása (keresettség), szervezeti kultúra, intézményrendszer-modell.

8.2.2. A három VRIO-K felmérés kompetenciaterületeinek pókhálódigramja

Az alábbi pókhálódigrammon az egyes kompetencia és szervezeti képesség csoportok 5-ös skálára normált, átlagos fontossági rangsorát jelenítettük meg, azzal a céllal, hogy vizsgáljuk a három intézménycsoport kompetencia és szervezeti képességcsoportok szerinti profilját.



31. sz. ábra Kompetenciák és szervezeti képesség-csoportok pókhálódíagramja a három vizsgált intézményi csoport esetén.
(Forrás: saját szerkesztés)

A pókhálódíagramm első szemrevételezésekor megállapítható, hogy a három intézményi csoportban nincsenek jelentős különbségek az egyes erőforrás-csoportok átlagos megítélése között. Ez már előrevetítheti a rangsorkorreláció valószínűségét is.

A három intézményi csoport kompetencia és szervezeti készség megítélése a technológiai kompetenciák esetén a legeggyöntetűbb (A=3,7, B=3,73, C=3,66).

A legnagyobb különbség a pénzügyi erőforrások megítélésében mutatkozik (A=3,97, B=3,78, C=3,5). Az eltérés A és C között 0,47 (a normált érték 9,4%-a). A pénzügyi erőforrások fontosságát az önállóan gazdálkodó intézmény tartja a legfontosabbnak, míg az intézményi alrendszer és a teljes intézményrendszer esetén monoton csökkenést látunk.

A megítélésbeli különbség tekintetében a második legnagyobb érték az emberi erőforrásoknál mutatkozik (A=3,97, B=3,75, C=3,64). Az eltérés A és C között 0,33 (a normált érték 6,6%-a). Ebben a két esetben (és a piaci pozíció megítélésénél) az A-B-C sorrend megmarad, bár csökkenő mértékű különbséggel. Minél nagyobb egy intézményrendszer annál nehezebb objektíven megítélni a pénzügyi erőforrásokat és az emberi erőforrásokat. Ez a stratégia kommunikálásában jelenthet feladatot.

Az eddigi A-B-C rangsor megváltozik a tárgyi erőforrások esetén (B-A-C), a szervezeti erőforrások esetén (B-A-C), valamint legjelentősebb mértékben a reputáció tekintetében (C-A-B).

8.2.3. A három VRIO-K rangsor korrelációvizsgálata Spearman módszerrel

A három intézményhalmaz esetén felállított teljes, TOP20 és TOP10 szervezeti készség és kompetenciarangsort Spearman rangsorkorrelációs eljárással vizsgáltuk meg.

A null hipotézisünk az, hogy nincs korreláció a rangsorok között, vagyis három független listáról van szó.

A kritikus értéket a Zar, J. H. (1984) mellékleteként közzétett táblázatból vettük. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy korreláció a B és az A között van, hiszen itt kaptuk a legmagasabb értékeket. A teljes listára (ami 38 elemű) 0,31 Spearman korrelációs együtthatót kaptunk, tehát a táblázat szerint 10% alatti a valószínűsége, hogy a két rangsor egymástól független.

A TOP20 rangsorra $\rho=0,35$ volt, ez alapján 20% a valószínűsége, hogy egymástól független a két rangsor.

A TOP10 elemre $\rho=0,77$, vagyis 2% az esélye, hogy független a két rangsor. Tehát a null hipotézist elvethetjük, a két rangsor lineáris korrelációban áll egymással.

Spearman (C - B)

Teljes lista

Rho: -0.2587829703403743, p érték: 0.11669123177732015

Top 20

Rho: -0.1440933032355154, p érték: 0.5444558881402

Top 10

Rho: -0.21646341463414634, p érték: 0.5480566261273476

Spearman (C - A)

Teljes lista

Rho: 0.03031629637736675, p érték: 0.8566181616666917

Top 20

Rho: 0.24454477050413842, p érték: 0.29875699877696443

Top 10

Rho: -0.2978737164032316, p érték: 0.4032038726329136

Spearman (B - A)

Teljes lista

Rho: 0.3118091277224471, p érték: 0.056685432363648765

Top 20

Rho: 0.3528969149736644, p érték: 0.12696627068171878

Top 10

Rho: 0.7720400404736821, p érték: 0.008879536829615684

8. sz. táblázat Az intézményi, a hálózati és az intézményrendszeri VRIO-K teljes lista, TOP20 és TOP10 korrelációvizsgálata (Forrás: saját szerkesztés)

9. A szekunder kutatás új és részben új eredményei

9.1. Magyarországi nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiák

Ennek a fejezetnek célja elsősorban az, hogy a magyarországi köznevelési intézményrendszer-fejlesztési reformok és stratégiák erőterében azokra a kapcsolódási pontokra felhívja a figyelmet, amelyek a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének a magyar köznevelési intézményrendszerbe hálózati szervesülése során kapcsolódási pontként tekinthetők a stratégiaalkotás vonatkozásában. Nem célja a fejezetnek a magyar közneveléstörténet feltárása, azok folyamatainak részletes megismerése, elemzése és értékelése.

A stratégiaalkotás tekintetében három alapvető kérdés határolja be a vizsgálandó tárgyat és területet:

- a) milyen módon alakult a magyar köznevelés tartalmi szabályozása a stratégiaalkotás tekintetében

- b) milyen módon alakult a magyar köznevelési intézményrendszer irányítási, és szervezeti szerkezete,
- c) mikortól érhetőek tetten és milyen elveket fogalmaznak meg a magyar köznevelési stratégiák, amelyekhez a hálózati szervesülés folyamatában célszerű csatlakozni, vagy figyelembe venni a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának kialakításakor.

Az egyházi fenntartású intézmények államosítása után egy hosszabb ideológiai rombolási és ideológiai építkezési folyamat zajlott a közoktatáspolitikában is. Ortutay Gyula 1947. március 14-től 1950. február 24-ig vallás- és közoktatásügyi miniszter, az államosítás minisztereként tevékenykedett. 1959-ben megjelent „Művelődés és politika” című tanulmánykötete, amely 1947-ben és 1948-ben húsznál több helyen elhangzott beszédének gyűjteményes kötete mintegy ideológiai alapú oktatási-reform tanulmánykötetnek is tekinthető. (Ortutay 1949)

1950-ben párthatározat alapján nagyon rövid idő alatt új tartalmi szabályozók (tantervek) készülnek az általános iskoláknak és gimnáziumoknak. Ennek bevezetése után rövid időn belül kiderül, hogy a tantervek túlzásfoltak, didaktikailag nem koherensek, megtanításuk szinte lehetetlen. (MDP, 1954) Párthatározatok következtében minisztériumi rendeletek többször is módosították az így bevezetett tanterveket. Néhány évnyi erőteljes, központi ideológiai-alapú oktatásirányítás után születik csak meg az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

A törvény bevezetése és gyakorlati megvalósítása csúfos kudarcba fulladt, minek következtében 1965-ben egy párthatározattal felülírták a törvényt. Többek között e kudarc, de 1968 nemzetközi eseményei is az magyar oktatási intézményrendszerre irányították a figyelmet. 1970-ben az MSZMP X. kongresszusa célul tűzte ki az egész állami oktatási rendszer felülvizsgálatát (Kardos, 2007., p. 121) Ugyanebben az évben az 1967-ben újjászerveződött Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére, azaz gyakorlatilag alulról szerveződve került megrendezésre az Ötödik Nevelésügyi Kongresszus (Báthory, 2001. 15.), közel 600 résztvevővel, ahol ilyen és ehhez hasonló vélemények kimondására nyílt lehetőség: „*Rugalmas tanterveket! A minden körülmények közötti, egyazon módon kötelező tantervek merevek. A tantervek bizonyos hányadát, még ha a jelenlegi gyakorlatban teljesen el is szoktak az ilyenfajta önállóságtól. (...) A rugalmas tantervek felszabadítanak a pedagógusok kísérletező kedvét olyan kérdésekben is, amelyek eddig számikra nem voltak megengedettek.*” (Az MPT Didaktikai-metodikai albizottságának állásfoglalása. Idézi: Ballér, 1996. 128.)

Tehát a centralizált, felülről irányító oktatáspolitikával mellett megjelenik egy alulról, szakmai-pedagógiai alapokon szerveződő, a szakmai rugalmasságot, kreativitást és alternatívát hordozó törekvés – amely a stratégiai gondolkodás csírájának is tekinthető a magyar köznevelésben.

Ezek után a magyar közoktatás irányítása hosszú időn keresztül Központi Bizottsági és párthatározatokkal történik, de érlelődik a változtatás szükségessége.

Ezek hatására született meg az az 1972-es párthatározat (Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata. In: Kardos -Kornidesz, 1990. 662-680.) amely Báthory Zoltán szerint „elindított a magyar köznevelésben egy máig tartó folyamatot, a köznevelés „maratoni” reformját, amely a mai napig nem ért célba.”

Még 1973-ban megtörtént a tantervnek egy kisebb korrekciója, de az átfogó tartalmi szabályozás 1978-ra készült el az általános iskolák tekintetében és 1979-ben a középiskolák számára. Az 1978-as tantervek tekinthetők a korszak legtartósabb, és egyes vélemények szerint máig is ható, sőt észrevétlenül a későbbi tanterveket és a Nemzeti Alaptanterveket is részben meghatározó tartalmi szabályozóknak.

A tartalmi szabályozás mellett a magyarországi köznevelési intézményrendszer fejlesztési stratégiájával kapcsolatos szakmapolitikai gondolkodás sem az 1990-es évek elején indult, hanem jóval korábban az 1970-es években elkezdődött. A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai kutatócsoportja gondozásában 1977-ben megjelent „Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében” című a kor ideológiájától kellően átitatott, de stratégiai gondolkodás tekintetében figyelemre méltó kötete (Inkei, Kozma, 1977), amely már a köznevelés rendszerszemléletű távlati fejlesztéséről értekezik, a köznevelési intézményrendszerről, mint tervszerűen fejlődő rendszerről beszél.

„Az ezredforduló iskolája” című kötetben (Inkei, Kozma, Nagy, Ritoók Pálné, 1979) már a köznevelés céljáról és a fejlesztés feladatairól, a köznevelés fejlesztés fő irányairól, a köznevelés fejlesztés stratégiáiról beszél, a fejlesztés irányait, a jövőkép, stratégia, terv fogalmakat is használva.

Ezért talán elsőre érthetetlen az, hogy a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési (igaz, hogy szocialista ideológia háttérű) stratégiai gondolkodás korábbi megléte ellenére a rendszerváltás után hosszú ideig nem készült olyan átfogó stratégia, amely szakmai megalapozottsággal és megegyezéssel jelölte volna ki a köznevelési intézményrendszer hosszútávú fejlesztésének elvét, céljait és gyakorlatát. Nem reform-jelleggel, hanem a köznevelési intézményrendszer által megkövetelt hosszútávú, tartós stratégia-jelleggel.

A stratégiakészítés elutasításának és a rendszerszintű gondolkodás elmaradásának okát találjuk meg Bajomi Iván „A kiérleletlen oktatásügyi változások egynémely ellenszere” című írásában (Bajomi, 2001), Báthory Zoltán „Maratoni reform” című kétrészes írásában (Báthory 2000a, Báthory 2000b), valamint „Közoktatási reformmozaik” című írásában (Báthory 2006), Rajnai Judit „Közoktatáspolitikai koncepciók a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990 és 1998 között” (Rajnai, 2008).

Az ideológia-vezérelt, felülről diktált, köznevelési intézményrendszert szakaszosan érintő, évtizedekre visszavezethető sikertelen reformok következtében a magyar köznevelési közgondolkodás az 1980-as évek végére olyan állapotban volt, amelyben elutasította azt a nézetet, miszerint „az iskola világát is jellemző mai válságjelenségeket egy központból vezérelt, az egész oktatási rendszert megrázó –vagyis a nálunk szokásos– hagyományos iskolareform szüntethetné meg.” (Lukács, P., Várhegyi, Gy., szerk, 1989)

Jellemző az akkori oktatáspolitikai közgondolkozásra, hogy nem tudtak a „reform-szemléletű” változtatásról a „stratégiai-szemléletű” változtatásra áttérni. Idézzük ide a Magyar nyelv értelmező szótárának „reform” meghatározásának az oktatáspolitikára is alkalmazható társadalmi-gazdasági, politikai téren adott értelmezését, amely önmagáért beszél. E szerint a reform „békés úton végrehajtott olyan átalakítás, újítás, amely javít a hibákon, de a múlttal nem szakít gyökeresen, s amelyet az uralkodó osztály a maga uralmának megszilárdítása végett hajt végre.”

Készült az 1990-es évek elején Baranyi Károly tollából olyan tanulmány „Az oktatás nemzeti stratégiája” címmel, amely stratégiai szemléletű, viszont ez nem került be az 1994-ig tartó kormány oktatáspolitikájába, s csak később került publikálásra (Baranyi, 2009)

Az 1993. évi LXXIX. sz. törvény a közoktatásról 95.§ (1) bekezdése az oktatásért felelős miniszter feladatává és felelősségévé teszi a „a közoktatás hosszú és középtávú fejlesztési terveinek kidolgozása” stratégiaalkotási feladatot. Az egyértelmű törvényi szabályozás mellett különböző közszereplők és szervezetek szintén felelősséget éreznek a köznevelés stratégiai fejlesztése terén.

Az 1996 – 2016 között fellelhető közoktatásfejlesztési stratégiák:

Időszak	Kibocsátó szervezet	Cím
1996	Művelődési és Közoktatási Minisztérium	A közoktatás távlati fejlesztésére vonatkozó stratégia
1998	Művelődési és Közoktatási Minisztérium	A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája (Szerk: Halász Gábor)
2004	Oktatási Minisztérium	Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája
2008	Miniszterelnöki Hivatal	Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért
2009	Sólyom László köztársasági elnök A kötet szerzői Sólyom László köztársasági elnök által felkért Bölcsék Tanácsának tagjai: Csermely Péter, Fodor István, Eva Joly, Lámfalussy Sándor	Szárny és Teher – fehér könyv
2009	Medvigy Endre (főszerk.): Magyar nemzetstratégia. 2. köt., Budapest	Baranyi Károly: Az oktatás nemzeti stratégiája (jóval korábban készült tanulmány)
2014	Kormányelőterjesztés	Köznevelés-fejlesztési stratégia
2014	OFI	Nemzeti stratégiák -Köznevelés-fejlesztés (ESD) -Végzettség nélküli korai iskolaelhagyás (ESL) -Élethosszig tartó tanulás (LLL)

9. sz. táblázat Magyarországi köznevelés-fejlesztési stratégiák
(Forrás: saját szerkesztés)

A legutóbbi hivatalos köznevelési-fejlesztési stratégia (Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014) azon területei, amelyekhez a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának s hálózati szervesülés során kapcsolódnia lehet, és ezt a stratégia alkotás folyamatában megvizsgálni szükséges, az alábbiak:

A 2014-2020 közötti köznevelésfejlesztési stratégia tervezett beavatkozásai
Tényeken alapuló szakpolitika és gyakorlat révén fenntartható, hatékony köznevelés és ágazatirányítás fejlesztése
A köznevelés ágazat teljes standard irányítási, minőség értékelési rendszerének kialakítása
A pedagógiai szakmai szolgáltatások és a pedagógiai szakszolgálatok által nyújtott szolgáltatások színvonalának emelése és egységesítése
A tanulói készségek, képességek szintjének emelése, fejlesztése
A pedagógusok módszertani kultúrájának emelése összhangban az új tantervi-tartalmi szabályozókban megjelenő követelményekkel
Az új tantervi-tartalmi szabályozóknak megfelelő taneszközök fejlesztése, bevezetése, elterjesztése
Az innováció és a tehetség támogatása a köznevelés minden szintjén
A pedagógusképzés fejlesztése
A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének biztosítása
A végzettség nélküli iskolaelhagyás arányának csökkentése
A nyitottságra ösztönző nevelés támogatása

10. sz. táblázat A 2014-2020 közötti köznevelésfejlesztési stratégia tervezett beavatkozásai.
(Forrás: Köznevelésfejlesztési stratégia, 2014, saját szerkesztés)

A szekunder kutatás során elemzett magyar nemzeti köznevelési stratégiák, vagy annak nevezett dokumentumok elemzése során megfigyelhető az a tendencia, hogy az Európai Unióhoz történő csatlakozást követően a magyar köznevelés-fejlesztési stratégia erőteljesen fókuszál az Európai Unió „Oktatás és képzés 2020” című stratégiájára, és kiemelten figyelembe veszi annak prioritásait (4 kiemelt prioritás – lásd EU 2009), anélkül, hogy a magyar nemzeti köznevelés fejlesztési tervbe beemelné a 2016-2020 közötti munkaciklus hat részprioritását (EU 2009). A megkülönböztető, magyar sajátosságokra összpontosító jegyek egyre inkább hiányoznak a stratégiából, így a stratégiai dokumentum az EU-normatíváknak való megfelelés kényszerétől korlátozott, és nehezen fellelhetően tartalmaz markánsan nemzeti célokat és akciókat.

Az Európai Unió oktatáspolitikai prioritásainak erőteljesebb megjelenése a magyar köznevelési fejlesztési stratégiában egyúttal azt is eredményezi, hogy ezek elterelik a figyelmet a stratégia nemzeti jellegéről, ennek a nemzeti jellege, a saját kreatív és innovatív fejlesztési megoldásainak keresése háttérbe szorulni látszanak.

KM 1.1. Kutatási megállapítás Az 1948-as egyházi köznevelési intézmények és ingatlanok államosításával nemcsak törvénytelen és erőszakos módon történt beavatkozás a magyar köznevelési intézmények fenntartói szerkezetébe, de a társadalmi tőke és a spirituális tőke magyarországi erróziójának is kezdetét jelentette.

KM 1.2. Kutatási megállapítás Az 1950-80-as évek közötti sikertelen köznevelési reformok terhe, valamint a rendszerváltás körüli és utáni köznevelés-politikai szakmai konszenzus hiánya eredményezhette azt, hogy a rendszerváltást követő évtizedekben a magyar köznevelési intézményrendszer maga is idegenkedett a szakmai-szervezeti-tartalmi rendszerszintű stratégiai megújulástól. A kutatáson és széleskörű konszenzuson alapuló, szakmai megalapozottságú köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia helyett az aktuális kormányzati ciklusokhoz köthető, a kormányváltások következtében eltérő ideológiai-értékrendi töltetű, rövid életciklusú reform- és innováció-mozaik jellemezte a magyar köznevelést és köznevelés-fejlesztést, mely a pedagógusok társadalmi és anyagi megbecsülésének hiánytüneteivel társulva akadály lehetett a köznevelési intézményrendszer rendszerszintű, stratégiai megújulásának és rendszerszintű innovatív fejlődésének.

KM 1.3. Kutatási megállapítás Az EU csatlakozást követően a magyar köznevelési stratégiákból egyre inkább hiányzik a megkülönböztethetőségre törekvő, a jellegzetesen magyar nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztési modell és stratégia keresése. A magyar köznevelési rendszer fejlesztési stratégiák az EU oktatási stratégiájának sarokpontjai mentén fogalmazódnak meg, mintegy „lekövetve” azokat, és nem törekedve egy sajátos, innovatív, egyedi és megkülönböztethetően magyar köznevelési stratégia megfogalmazására. Mindeközben a magyar köznevelési fejlesztési stratégiák nem reflektálnak, és nem jelentenek védelmet a globális oktatási, vagy oktatási és képzési stratégiák (OECD, UNESCO, Világbank) tekintetében sem.

Két olyan tanulmány érdemelhet nagyobb figyelmet a stratégiaalkotás folyamatában, amely a nemzetközi oktatási stratégiákra is figyelemmel a magyar köznevelés-fejlesztés és a református intézményrendszer-fejlesztési stratégiában is kulcsfolyamat jelenthet. 2011-ben a Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) konzorciumi megvalósításában született tanulmányok, „Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer Fejlesztésének Stratégiájára, 2011”, valamint „Innováció a Tudásalapú

Gazdaságban – Az innováció hatásai az oktatásra és tanulásra, 2011” érdemelhetnek megkülönböztetett figyelmet.

9.2. Nemzetközi kitekintés - jelentősebb köznevelési intézményrendszert fenntartó külföldi protestáns egyházak és köznevelési szervezetek (ACSI) intézményrendszereinek sajátosságai

A nemzetközi kitekintésbe olyan országok és egyházi fenntartók kerültek beválogatásra, amelyek egyházszervezetükben és hitelveikben, illetve az általuk fenntartott iskolarendszer, valamint az előzetesen felállított szempontrendszer alapján iskolarendszere hasonlítható a MRE által fenntartott iskolarendszerhez. A nemzetközi vizsgálatnak az a célja, hogy segítsen a stratégiaalkotás folyamatában annak felismerésében, hogy melyik külföldi egyházi fenntartó, és az általa működtetett intézményrendszer vehető jó gyakorlatként figyelembe, illetve ha nincs egy ilyen azonosítható egyházi fenntartó és iskolarendszer, akkor a Magyarországi Református Egyház stratégiája számára milyen „jó gyakorlat mix” javasolható a külföldi protestáns intézményrendszerek köréből.

A kutatás eredményei

Először az állapítható meg, hogy a protestáns intézményrendszerek az adott ország sajátosságait hordozzák, így merőben különböznek a MRE intézményrendszerétől.

A nemzetközi egyházi fenntartású köznevelési intézményrendszerek tekintetében a kutatás nem tudott feltárni, vagy fellelni hasonló jellegű stratégiát a megvizsgált Németország, Hollandia, Amerikai Egyesült Államok (ACSI), Ausztrália országok tekintetében. Az egyes országokban a hasonló jellegű intézmények fenntartói köre jelentős divergenciát mutat, és nem lelhető fel közös, rendszerszerű stratégiai fejlesztési szándék, vagy gyakorlat. A két, jelentős intézményhálózattal rendelkező protestáns iskolarendszert megvizsgálva, a németországi Evangelische Kirche Deutschland (EKD) által fenntartott intézmények tekintetében a Comenius-Institute (Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V, Schreiberstraße 12, 48149 Münster) nyújt pedagógiai és vezetői támogató szolgáltatást, de nem rendelkezik rendszerszerű stratégiával, míg Hollandiában a protestáns háttérű intézmények tanárképzését és továbbképzését a Driestar Educatief (University for Teacher Education, Educational Advice Centre and Management Advice Centre, Burg. Jamessingel 2 2803 PD Gouda) intézet, valamint a VGS (Vereniging Voor Gereformeerde Schoolondervijis – Református Iskolák és Iskolafenntartók Egyesülete, Kastanjelaan 10, 2982 CM Ridderkerk) látja el. Hollandiában a református intézmények iskolaközösségbe szerveződnek. Egy iskolaközösség 3-5, különböző telephelyen működő, általában eltérő iskolatípusból álló közösség, amelyet egy igazgatótanács irányít. Közös stratégiával nem rendelkeznek, mindegyik iskolaközösség igazgatótanácsa maga alakítja ki az adott iskolaközösség számára megfelelő stratégiát. Az Igazgatótanács hatásköre jóval nagyobb mint a MRE intézményrendszerében működő igazgatótanácsoké.

Az Association of Christian Schools International (ACSI) az Amerikai Egyesült Államokban alapított, de jelenleg világszerte működő, elsősorban a nemzetközi, de az elmúlt 25 évben az adott ország nemzeti nyelvű protestáns iskoláit, tanáraikat, vezetőiket és tanulóikat szakmailag támogató szervezet. Nem rendelkezik rendszerszerű stratégiával, azonban két olyan szakmai programot is működtetnek, amelyek valamilyen módon az egyes intézmények szakmai fejlesztését is célozzák. A STAR (Steps Toward Achieving Recognition) (hivatkozás) egy olyan intézményfejlesztő programcsomag, amelyet a nem akkreditált intézményeknek ajánlanak, azért, hogy felkészüljenek az akkreditációra. A REACH (Reaching for Excellence Through Accreditation and Continuous Improvement for Higher Achievement) (ACSI, 2015)

az intézményi akkreditációs programjuk. Az akkreditációs program több eleme is alkalmas arra, hogy a leendő stratégia tekintetében figyelembe vegyék.

A felállított szempontrendszer alapján elvégzett összehasonlító elemzés következtében mind az egyes szempontok alapján, mind az összesített pontszám alapján következtetéseket fogalmaztam meg.

szempont \ egyház, ország	D ¹	NL ²	AU ³	ACSI ⁴	Figyelembe vehető jó gyakorlat
1. Fenntartó vagy szervezet világnézeti elkötelezettsége	1+	3+	1+	2+	NL, ACSI
2. Intézményrendszer összetettsége és száma	2+	1+	2+	3+	D, ACSI
3. Missziói törekvés	1+	0	1+	3+	ACSI
4. Több ország, eltérő jogi és kulturális környezet	0	0	0	3+	ACSI
5. Intézményrendszer-marketing	1+	2+	3+	2+	AU
Összesen	5	6	7	13	ACSI, NL, D

¹ Forrás: www.comenius.de

² Dick van Meeuwen, a hollandiai Van Lodenstein College igazgatótanácsának tagja – magánközlemény

³ David Nockles igazgató, Macarthur Anglican School, Cobbyty, NSW Australia – magánközlemény

⁴ Demeter László igazgató, ACSI Európai Régió, Budapest – magánközlemény

11. sz. táblázat Nemzetközi kitekintés – a jelentősebb köznevelési intézményrendszert fenntartó egyházak intézményrendszer-fejlesztési törekvései
(Forrás: saját szerkesztés)

Többnyire az adott oktatási intézményrendszert és az egyházi intézményfenntartót jól ismerő szakember szakmai magánközleménye, valamint az interneten elérhető, az adott intézményfenntartó egyház és köznevelési intézményrendszert támogató intézmények honlapján elérhető információkat feldolgozva fogalmazható meg az alábbi kutatási megállapítás:

KM 1.4. Kutatási megállapítás Nem lelhető fel nyilvánosan olyan egyházi fenntartó által készített, a MRE köznevelési intézményrendszeréhez öt megnevezett jellemző közül (fenntartó vagy szervezet világnézeti elkötelezettsége, intézményrendszer összetettsége és számossága, missziói törekvések, több ország-eltérő jogi és kulturális környezet, intézményrendszer-marketing) legalább két meghatározott jellemzőben hasonlító intézményrendszerre vonatkozó átfogó köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia amely mintául szolgálhatna, vagy akár elemeiben adaptálható lehetne a MRE intézményrendszere számára.

KM 1.5. Kutatási megállapítás A jó gyakorlatok rendszerszintű stratégiai adaptálása tekintetében a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája számára leginkább az alábbi intézményrendszerek jó gyakorlatainak figyelembevétele lehet hasznos: fenntartói világnézeti elkötelezettség tekintetében a holland és ACSI, az adott egyház által fenntartott intézményrendszer összetettsége és száma

tekintetében a német és ACSI, a missziói törekvések tekintetében az ACSI, az adott intézményrendszer területi eloszlása, a jogi és társadalmi környezet összetettsége szempontjából az ACSI, intézménymarketing szempontjából az ausztrál keresztyén iskolarendszer egyes jó gyakorlatai hasznosíthatók.

KM 1.6. Kutatási megállapítás Az ACSI STAR és REACH nevű akkreditáció előkészítő és akkreditációs programja, amely egységes szempontrendszer alapján készült, nemzetközileg többszörösen akkreditált program, a magyar református intézményrendszer sajátosságait figyelembe vevő adaptációt követően alkalmas lehet a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszere számára minőségbiztosítási eszközként, illetve az egységes keresztyén arculat kialakításának eszközeként.

9.3. Globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiáinak sajátosságai

A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájában a nemzetközi kapcsolatrendszer építése és gondozása, a hálózati együttműködés, az egymástól tanulás képességének fejlesztése javasolt fejlesztési területek. A nemzetközi egyházi oktatási intézményrendszerek mellett kellő figyelmet kell szentelni azon világi szakmai és társadalmi-gazdasági erőternek, amelybe ágyazottan a református intézményrendszer tevékenységét végzi. Figyelemre méltó, hogy azok a nemzetközi szervezetek, amelyek meghatározzák a globális társadalmi-gazdasági erőteret, valamennyien rendelkeznek komoly kutató és elemző munkára épülő oktatási és képzési stratégiával. Ez igazolja azt a tézist, mely szerint az oktatás és képzés komoly gazdasági tényező, és komoly humántőke és társadalmi-tőke generáló szerepe van, amelyet a nemzetközi szervezetek igyekeznek a lehető legteljesebben kihasználni.

A globális szervezetek maguk is megfogalmazzák oktatási, oktatás-fejlesztési stratégiájukat, amelyek szemlélete egy globális társadalom irányába mutat, és jól tükrözik a szervezet szakmai karakterét. Jóllehet az egyes szervezetek akciótervei és prioritásai eltérőek, a szervezet alapmissziója vagy érdeke markánsan megjelenik az oktatási stratégia soraiban és sorai között. Négy szervezetet választottunk ki. Az Európai Unió, az OECD, az UNESCO és a Világban oktatási és képzési stratégiáinak rövid elemzését végeztük el, különös tekintettel a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia számára is hasznosítható elvekre, célokra és műveletekre.

Az OECD – „Innovation strategy for education and training” (OECD, 2014), és „Strategic Education Governance” (OECD, 2014) című stratégiája és stratégiai oktatásmenedzsment projektje, a Világbank – „Learning for all – Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development” (World Bank, 2011) című stratégiája, valamint az UNESCO – „Education Strategy 2014-2021” című stratégiája (UNESCO, 2014) kiemelkednek a nemzetközi szervezetek oktatási stratégiái közül.

Az Európai Unió oktatásfejlesztési stratégiája

Európai Unió oktatási stratégiája „Education and training in Europe 2020 – Oktatás és képzés Európában 2020” címet viseli.

A magyar köznevelés számára, így a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája számára is jelentős az a tény, hogy a nemzeti köznevelésünk az Európai Unió tagsági keretek, és EU-s valamint OECD-s monitoring rendszerbe tagozódik be.

Az Európai Unió a tagállamok szuverén módon szervezett köznevelési rendszerét az oktatás és képzés területén együttműködési stratégiai keretrendszerrel igyekszik befolyásolni és

támogatni. A tíz évenkénti ciklikusan egymásra épülő keretrendszerek az előző ciklus következtetésit és a következő ciklus stratégiai céljait is figyelembe véve készülnek el. Az együttműködést 2020-ig meghatározó stratégiai keretrendszer (Oktatás és képzés Európában 2020, HLC 119, 2009) egyes tagállamokban történő megvalósítását a cikluson belül rendszeres monitoringgal követik nyomon. A 2012-ben elkészült közös jelentés az „Oktatás és képzés 2020 – Oktatás és képzés az intelligens, fenntartható és befogadó Európában (HL C, 70, 2012.3.8.), valamint 2015-ben „Oktatás és képzés 2020 – Az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés új prioritásai” (HL C, 417., 2015.12.15.)

A korábbi, 2010-ig tartó oktatási stratégiai keretrendszerének (Oktatás és képzés Európában 2010) által elért eredményeit elemezve, a következő tervezési ciklusra négy stratégiai célt határoz meg annak érdekében, hogy a polgárok számára a lehetőségeik teljes mértékű kiaknázását biztosítsák, és az európai gazdaság fenntartható fejlődését az oktatási intézményrendszeren keresztül is elősegítsék.

A következtetésekben megfogalmazott négy stratégiai cél: (1) Az élethosszig tartó tanulás biztosítása, a mobilitás megvalósítása, valamint a változásokra jobban válaszolni tudó, a környezetre nyitottabb oktatási és képzési rendszer létrehozása. (2) Az oktatási és képzési rendszer minőségének fejlesztése és hatékonyságának javítása, különös tekintettel az alapkészségek –írás, olvasás, számolás– szintjének emelése, a matematika, a természettudományok és a műszaki tudományok vonzóbbá tétele, valamint a nyelvi kompetenciák erősítése révén. (3) A méltányosság, a tevékeny és felelős polgári szerepvállalás, és a társadalmi összetartás előmozdítása annak érdekében, hogy valamennyi polgár –személyes, gazdasági és szociális körülményeitől függetlenül– fejleszthesse szakmai készségeit. (4) Az innováció, a kreativitás és a vállalkozói készségek fejlesztése az oktatás és képzés egyes szintjein, mivel ezek tekinthetők a fenntartható gazdasági fejlődés fő hajtóerőjének. Ezen belül különös figyelmet kell szentelni a polgárok digitális kompetenciájának fejlesztésére, a kezdeményező-készség, a vállalkozói készség és a kulturális tudatosság kialakítására.

A stratégiai keretrendszer a 2020-ig tartó időszakot munkaciklusokra osztja. a 2016-2020 közötti munkaciklusra hat prioritást jelöl meg (European Commission/EACEA/Euridyce 2013), ezek az alábbiak: (1) releváns és magas szintű ismeretek és kompetenciák a foglalkoztathatóság, az innováció, az aktív polgári szerepvállalás és a jóllét érdekében (például kreativitás, kezdeményező-készség és kritikus gondolkodás); (2) befogadó oktatás (pl. a tanulók egyre növekvő mértékű sokszínűségének kezelése), egyenlőség, megkülönböztetésmentesség és a polgári kompetenciák javítása (pl. kölcsönös megértés és a demokratikus értékek tisztelete); (3) nyitott és innovatív oktatás és képzés, többek közt a digitális kor vívmányainak teljes körű kihasználása révén; (4) a pedagógusok határozott támogatása (pl. a toborzási, kiválasztási és képzési folyamatok fejlesztése, valamint a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása révén); (5) a készségek és a képesítések átláthatósága és elismerése a tanulási célú és a foglalkozási mobilitás elősegítése érdekében (pl. a szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakerete révén); (6) fenntartható beruházás (többek között az európai beruházási tervben rejlő lehetőségek feltérképezése), az oktatási és képzési rendszerek teljesítménye és hatékonysága.

A stratégiai keretrendszer világos, átfogó és uniformizáló célokat fogalmaz meg, amelyek a világgazdasági elvárásoknak ugyan megfelelnek, de nem igényli, illetve nem hagy teret a tagállamok saját oktatási-kulturális hagyományaikból, valamint a nemzeti sajátosságokból fakadó egyedi értékek és prioritások megjelenítésére.

Az OECD oktatásfejlesztési stratégiája

Az OECD globális szervezetnek elsődleges célja az, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális-politika kialakításában és fenntartásában. E tekintetben kapcsolódik tevékenysége az oktatással is.

Az OECD – „Innovation strategy for education and training”, és „Strategic Education Governance” című stratégiája és stratégiai oktatásmenedzsment projektje szoros szakmai kapcsolatot mutat. Az OECD az oktatás- és képzés-fejlesztési stratégiájának középpontjába az innovációt állítja, valamint az oktatási rendszerek stratégiai irányítását. Ennek megfelelően a két futó projekt az „Oktatás és képzés innovációs stratégiája”, amely kétfókuszú: Az oktatási és képzési rendszer innovációja, amelynek pillérei: Innovációt támogató intézményrendszer-fejlesztés, az innovációt támogató technológia alkalmazása, az innovációt támogató iskolai oktatásszervezés, az innováció középpontú oktatási kutatás és fejlesztés, valamint az intézményi innováció mérésének fejlesztése. A másik fókusz az elsőt támogató, az innovációt elősegítő készségek és technológiák fejlesztése (OECD 2014).

Az „Oktatási rendszerek stratégiai irányítása” az OECD futó projektje, amely folytatása a korábbi, „Komplex oktatási rendszerek irányítása” című projektnek. A projekt célkitűzései: áttekintést adni a többszintű irányítási szerkezettel rendelkező, összetett környezetben működő oktatáspolitikával kapcsolatos kutatásokról; mindeközben fejleszteni a stratégiai intézményrendszer-irányítás eszközeit olyan módon, hogy a hatékony oktatásirányítási mechanizmusok tudásmegosztása országon belül és országok között történik, azzal a céllal, hogy az országok kialakíthassák a saját stratégiai oktatásirányítási rendszerüket.

Az OECD oktatási stratégia fejlesztése projekt szemléletű, amelybe meghívással lehet bekerülni.

A Világbank oktatási stratégiája

A Világban oktatási stratégiája 2011-ben készült, tízéves időtartamra. Ezt megelőzően 2000-ben adott közre a Világban oktatási stratégiát. A stratégia mögött egy nagyon jelentős, és komoly szakmai tapasztalattal rendelkező kutató, fejlesztő, elemző csoport áll.

A stratégia két fókuszpontja az oktatásrendszer-reformban és az ehhez szüksége tudásháttér építésben rejlik. Az oktatási rendszer reformja az alábbi területeket érinti (World Bank 2011) Az elmúlt évtizedekben az oktatási rendszer fogalmának kiterjesztése történt a formális oktatás mellett a nem formális és informális oktatást is rendszerelemmé emelve. A nem formális és informális tanulás rendszer szintű értelmezése és gyakorlata teszi lehetővé, hogy a reformok a sikeres tanulás útjában álló akadályok felszámolását megcélozzák.

Az új stratégia enyhíti a sokak által „világbanki fundamentalizmusnak” nevezett, erősen az oktatási ráfordításokra orientált gondolkodást. Nagyobb hangsúlyt helyez a ráfordítások tanulás szempontjából hatékony felhasználására.

A rendszerszerű megközelítés felerősíti a szakmai elszámoltathatóság elvét, amennyiben az oktatási rendszer minden elemének – különösen az oktatásirányításnak – működése a mindenki számára biztosított eredményes tanulás követelményének rendelődik alá.

A Világbank a jövőben előnyben részesíti azokat a programokat, melyek a tanulási eredmények javulását helyezik középpontba.

A tudásháttér építése pedig az alábbi prioritásokat fogalmazza meg (World Bank, 2011). (1) Regionális és globális keretek között a Világbank befektet az oktatási rendszerek monitoring rendszerének kidolgozásába, hatásvizsgálatokba és a tanulás és készségek mérésébe. (2) A Világban új eszközöket és „benchmarkingot” szolgáló módszertant dolgoz ki, melyek

támogatják a nemzeti oktatási reformokat. (3) Az egyes országok oktatási rendszereinek jobb megértése szolgálhatja hatékonyabb világbanki programok kidolgozását. (4) Az egyes oktatási rendszerek jobb megértése lehetővé teszi, hogy a Bank ne az általános fejlettség mutató, hanem az oktatás rendszerek fejlettsége alapján érvényesítsen differenciált megközelítést.

Jóllehet a Világbank oktatásstratégiájának globális, hasznos munkaerő, és profitorientáltsága megmarad, de nagyobb nyitottságot mutat az oktatási rendszerek szakmai szempontú fejlesztése iránt, mint korábbi oktatási stratégiája.

Az UNESCO oktatási stratégiája

Az UNESCO az Egyesült Nemzetek Szervezetének nevelésügyi, tudományos és kulturális szervezete. 1945-ben azzal a céllal hozták létre, hogy az emberiség „intellektuális és morális szolidaritását” elősegítse a nemzetek és népek közötti tartós béke megteremtése és megőrzése érdekében.

A 2021-ig terjedő oktatási stratégiája (UNESCO 2014 három pillérre és tizenhárom műveletre épül. A stratégiai pillérek, és azon belül az akciók az alábbiak:

(1) a minőséget és az inkluzív, élethosszig tartó tanulást elősegítő oktatási rendszer fejlesztése, ezen belül (a) az oktatási rendszer széleskörű fejlesztése, (b) az írástudatlanság felszámolása, (c) a munka világa számára hasznos készségek fejlesztése, (d) a felsőoktatáshoz egyenlő eséllyel történő hozzáférés támogatása, (e) pedagógusok fejlesztése, és a tanítás minőségének fejlesztése, (f) a tanulási folyamat fejlesztése, az eredmények javítása, (g) a tanulás minőségének és lehetőségeinek kiterjesztése az IKT eszközök felhasználásával.

(2) A tanulók felkészítése a kreatív és felelős globális polgárságra, ezen belül (a) a globális polgárságra nevelés megerősítése, (b) a fenntartható fejlődés középpontba állítása a nevelési folyamatokban, (c) az egészségnevelés biztosítása

(3) Az oktatás jövőjének tervezése, ezen belül (a) a jövő oktatásának tervezése: kutatás és tervezés, (b) a globális fejlesztések monitoringja, normatív eszközök fejlesztése, (c) hatékony partnerség építése az oktatásban

Az UNESCO az Egyesült Nemzetek Szervezetének (ENSZ) nevelésügyi, tudományos és kulturális szervezete. Az UNESCO alapfeladata szerint szellemi és etikai műhelyként, referenciaközpontként, nemzetközi etikai normák kidolgozójaként és konszenzusteremtő fórumként kíván működni. A Szervezet fő feladata az oktatás, tudomány, kultúra és tájékoztatás-kommunikáció egyes területeinek vizsgálata, az interdiszciplináris probléma- és megoldásmegközelítés előtérbe helyezése, a regionális együttműködések erősítése, valamint a normatív-jogi, az információs-dokumentációs és tájékoztatási, az innováció- és világforum típusú funkciók megtartása (www.unesco.org).

A szervezet kiegyensúlyozó szerepe tetten érhető az oktatási stratégiájában is.

A vizsgálat során arra is törekedtünk, hogy az oktatási stratégiával rendelkező globális szervezetek mindegyikére érvényes általános megállapításokat tegyünk.

KM 2.1. Kutatási megállapítás A globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) rendelkeznek kutatáson alapuló, markánsan megkülönböztethető, az adott globális szervezet misszióját és társadalmi-gazdasági érdekeit erőteljesen tükröző, eltérő időtartamú, és nem párhuzamosan futó oktatási és/vagy oktatási és képzési stratégiával. A globális oktatási stratégiák egyöntetű közös jellemzője a (a) tudományos megalapozottság (kutatás), (b) az erőteljesen kompetencia-fejlesztés-központú szemlélet, a (c) fenntarthatósági szemlélet és gyakorlat, valamint (d) hatékony monitoring beépítése a stratégiába.

KM 2.2. Kutatási megállapítás A globális szervezetek oktatási és oktatási és képzési stratégiaiban a kompetencia-modellek közül a P21 (21. Századi Kompetencia Keretrendszer, 2014) tűnik teret nyerni az oktatási stratégiák többségében, az EU Kompetencia Keretrendszer (2005) rovására.

10. A korábbi református köznevelési stratégiaalkotási törekvések sikertelenségeinek vizsgálata (szekunder kutatás)

A dokumentumelemzésre és strukturált okkeresés, valamint személyes interjúkra alapozott kutatás azoknak az okoknak az azonosítását tűzte, amelyek előidézhatték vagy befolyásolhatták a korábbi stratégiaalkotási kezdeményezések eredménytelenségét.

Ezek az okok akadályként jelentek meg a stratégiaalkotás folyamatában. Azonosításuk a jövőbeli stratégiaalkotás tekintetében kulcsfontosságú, tudatos elkerülésükre a stratégiaalkotás előkészítő szakaszában gondot kell fordítani.

Az okokat három csoportba sorolhatónak találtuk. Belső okok, ezek a Magyarországi Református Egyház tárgykörre vonatkozó szervezeti és működési sajátosságaiból fakadó okok. Külső okok, ezek a társadalmi-kulturális és szakmai-politikai környezettől meghatározott okok, amelyek döntő mértékben függetlenek a MRE szervezeti és működési rendjétől, és az egyház által nem befolyásolhatók. Végül, vegyes okok, amelyek mindkét előbbi tényezőtől meghatározott okoknak tekinthetők. A vegyes okok esetén nem vizsgáltuk a belső okhierarchiát, azaz azt, hogy inkább az egyház működési sajátosságai, vagy inkább a szakmai-politikai, társadalmi összetevők meghatározóbbak. Szektorspecifikus hatékony és innovatív stratégia készítése érdekében a stratégiaalkotás folyamatában igyekezni kell elvonatkoztatni a külső okoktól, amelyek befolyásolására nincs lehetőség.

10.1. Belső okok

10.1.1. A szervezeti-, a szakmai- és az információáramlás kontinuitása a zsinati ciklusokon átívelő időszakban a Magyarországi Református Egyházban

A kutatás során vizsgáltam a Magyarországi Református Egyház Zsinatának és zsinati szakbizottságainak működési rendjét és mechanizmusát. A többször módosított 1994. évi II. törvény a Magyarországi Református Egyház alkotmányáról és kormányzatáról szabályozza a Magyarországi Református Egyház Zsinatának összetételét, választási rendjét, a zsinati szakbizottságokat, illetve a szakbizottságok működésének rendjét (MRE 1994/II). A szakbizottságokba mindegyik egyházkerület egyenlő számú tagot javasol a zsinati tagjai közül. A javaslattételnél az egyházkerületnek nem kell figyelembe vennie a szakértelmet, így előfordulhat az, hogy az oktatási szakbizottságba olyan tagok kerülhetnek, akiknek nincs közvetlen intézményfenntartói vagy intézményi tapasztalatuk vagy gyakorlatuk.

A szakbizottságok tagjait az egyházkerületek javaslatára a Zsinat választja meg, majd a bizottság maga választja meg elnökét tagjai sorából (ZSÜ 15.§). Személyes tapasztalat három zsinati ciklus, azaz közel 18 év alapján, hogy az egyházkerületek által javasolt szakbizottsági tagokat –így az Oktatási Bizottság tagjait is– a zsinat érdemi mérlegelés nélkül választja meg. A zsinati szakbizottságok számát, elnevezését és létszámát a Magyarországi Református Egyház Zsinatának tanácskozási szabályzata és ügyrendje szabályozza (ZSÜ). Az alkotmányt, a tanácskozási szabályzatot és ügyrendet, valamint az Oktatásügyi Bizottság jegyzőkönyveit tanulmányozva megállapítható, hogy nem biztosított a hatéves zsinati ciklus lejártakor olyan szervezeti, vagy szakmai folytonosság, amely a szakbizottságokban megkezdett, és a zsinati

ciklus végéig le nem zárt ügyek, feladatok, és projektek tervezett átadásáról gondoskodna. Jóllehet a zsinati ciklus végén készül beszámoló, amelyben a szakbizottságok is beszámolnak az elvégzett feladataikról (zsinati beszámoló-időszaki vagy éves, cikluszáró beszámoló-összegző, a hat év munkájáról), de a folyamatban lévő ügyek felsorolása, és rendelkezés ezek sorsáról nem történik meg. Így a folyamatban lévő ügyek sorsa esetleges.

Az időbeli folytonosság kérdését is vizsgáltam a zsinati szakbizottságok munkájával kapcsolatban. Azt vizsgáltam, hogy az egymást követő két zsinati ciklus, azaz a leköszönő zsinati bizottság utolsó érdemi ülése és a megalakuló zsinat új oktatási szakbizottságának első érdemi ülése között mennyi idő telik el? Az időtényező nemcsak érdemi munka kiesést jelent, de a „feledés homályába” engedi veszni akár a fontos ügyeket is.

A cikluszáró zsinati ülésre többnyire novemberben kerül sor. A legutóbbi cikluszáró közgyűlésre 2014. november 12-13-án került sor. A szakbizottságok általában jóval az utolsó zsinati ülés előtt ülésezik utoljára, hiszen a bizottság jelentése, vagy a titkára által készített és az elnöke által jegyzett előterjesztése fel kell kerüljön a zsinat napirendjére, a beszámolót elektronikusan (általában felhő alapú kommunikációval) el kell juttatni a zsinati tagokhoz.

Optimális működést feltételezve, az utolsó érdemi bizottsági ülés időpontja legkésőbb október elejére-közepére tehető.

A zsinati bizottságok tagjainak és elnökének megválasztására legkorábban a következő év májusában, az új személyi összetételű bizottság munkájának elkezdésére pedig október-november hónap során, az őszi zsinati ülészeket megelőző időszakára tehető.

A jelenleg tartó 2015-2020 közötti zsinati ciklus esetén az előző ciklus cikluszáró zsinati ülése 2014. november 12-13-án volt, az új zsinat alakuló ülése 2015. február 25-én, melyen csupán a zsinat tisztségviselőit választották meg, a szakbizottságok megválasztására a 2015. április 22-i ülésén került sor, míg az első érdemi zsinati döntésre 2015. november 18-19-én tartott zsinati ülésen.

Így az új zsinati szakbizottságok érdemi munkavégzéséig akár 6-8 hónap is eltelhet.

Jóllehet a zsinati szakbizottságokat egy-egy zsinati elnökségi tanács tag felügyeli (ZSÜ 18.§), de semmilyen dokumentum nem rögzíti, hogy felügyeleti jogköre és kötelessége milyen területekre terjed ki.

Így sem a zsinat, sem az illetékes zsinati elnökségi tanács tag, sem az oktatásügyi szakbizottság elnöke, vagy a maga az oktatásügyi szakbizottság vonatkozásában a szakmai folytonosság nem szabályozott, így nem is biztosított.

A korábbi stratégiaalkotási munkálatok előkészítéseként született tanulmánykötet (Református oktatási stratégia - tervezet) 2008 őszére készült el, és a Zsinat 2008. november 19-21-i cikluszáró ülészekének napirendjére nem került fel annak vitája és elfogadása. A cikluszáró zsinati ülés ünnepélyessége és beszámoló, lezáró jellegénél fogva amúgy sem ad alkalmas keretet egy ilyen horderejű dokumentum elfogadására. Az Oktatási Szakbizottság beszámolóját elfogadta a Zsinat (ZS-207/2008 sz. zsinati határozat), de sem a beszámoló, sem a határozat nem tartalmazott utalást a stratégiaalkotás tanulmánykötetére. Így nem rendelkezhetett a megkezdett munka folytatásáról sem.

KM 3.1. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának korábbi elkészítését hátráltatta az, hogy a zsinati ciklusokon átívelően nem teljesen biztosított az előző zsinati ciklusban megkezdett, (különösen) stratégiai jellegű vagy fontosságú munkák koherens folytatása. Az új zsinati ciklusban a Zsinati Oktatási Bizottság (szinte) teljes mértékben kicserélődik, és az ügyrend szintjén nem biztosított a megkezdett feladatok szakmailag is megfelelő előkészítettségű átadása, amely annak folytatását biztosíthatná, vagy elősegíthetné. Mindemellett túl hosszú a két egymást követő zsinati ciklus oktatási bizottságainak érdemi ülései között eltelt idő is.

10.1.2. A korábbi református stratégia-alkotási folyamat szabályozottsága

A kutatás során azt is vizsgáltuk, hogy a MRE korábbi stratégiaalkotási törekvéseinek milyenek voltak a szervezeti keretei? Volt-e formális projektszervezete, volt-e stratégiaalkotási felhatalmazás, milyen munkamódszert alkalmaztak, hogyan kommunikálták és csatolták vissza az eredményeket.

A 2003. január 1-jén kezdődő Zsinati ciklusban tett a MRE kísérletet arra, hogy stratégiát alkosson maga számára. Ennek a közegyházi stratégiaalkotási hangulattól és törekvéstől felbuzdulva az Oktatási bizottságban fogalmazódott meg a belső igény református oktatási stratégia kidolgozására, amelyet az Oktatási Bizottság, illetve annak elnöke koordinált. Az Oktatási Bizottság jegyzőkönyveiből kiderül, illetve a személyes tapasztalat alapján állítható, hogy az Oktatási Bizottság nem kapott Zsinati legitimitációt a feladat végzésére, nem volt formális projektszervezete, és az Oktatási Bizottság elnöke formális és informális kommunikációval koordinálta a tevékenységet. A munka végén nem volt Zsinati elfogadása az elkészült részfeladatnak.

KM 3.2. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer fejlesztési korábbi stratégiai törekvéseinek sikerességét és hatékonyságát nagymértékben befolyásolta, hogy a stratégiaalkotás-kezdeményezés tevékenysége nem kapott előzetes zsinati legitimitást, nem projektszemléletű volt, így nem volt formális projektszervezete, nem történt legitim és nyilvános mandátumkiosztás, és a bevont szakértőként kizárólag belső (egyházi) szakemberek vettek részt a tevékenységben.

A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia elkészítése (a) projektszemléletű kell legyen, (b) legitim, formális és nyilvános, a projekttulajdonos általi mandátum meghatározással, (c) és olyan módon felállított projektszervezettel, amelyben a belső (egyházi) köznevelési szakemberek mellett helyet kapnak külső szakemberek is.

10.2. Vegyes és külső okok

A kutatás szerint a vegyes okokban mind a MRE tárgy szerinti szervezeti és működési sajátosságai, mind a külső szocio-kulturális és szakmai-politikai környezet sajátosságai közrejátszanak. A kutatás során azt elemeztük, hogy a magyarországi oktatáspolitikai változások, esetleg oktatáspolitikai bizonytalanságok milyen hatással voltak a MRE köznevelési stratégiai folyamataira. Fellelhető-e összefüggés az oktatáspolitikai változások, valamint azok bekövetkezésének időpontja, és a MRE korábbi köznevelési stratégiaalkotási folyamatában bekövetkező töréspont időpontja között, illetve megállapítható-e ok-okozati összefüggés a két esemény között.

A kutatás során azt is elemeztük, hogy a korábbi stratégiaalkotási folyamatban hol volt az a pont és lélektani pillanat, amely a stratégiaalkotási folyamat lendületét megtörte, és a meglévő motivációt csökkentette vagy megszüntette. A korábbi stratégiaalkotásban a 2008. novemberi Zsinati ülésen történő informális, azaz napirenden nem szereplő nyilvánosságra hozatala, és a zsinati tagok részére a tanulmánykötet kiosztása önmagában egyrészt nem eredményezte a stratégia tervezés valamiféle lezárását, illetve nem vetette vissza a tanulmánykötet alapján a további stratégiai gondolkodást. Az informálisan létrejött stratégiai csoport előbb ha nem is azonos rendszerességgel, de folytatta a munkát. Ennek következtében 2009-ben előbb egy 129 pontból álló tézisgyűjtemény, majd ennek 39 pontos 7 fejlesztési területet érintő összegzése történt meg. A stratégiaalkotás amúgy is lassú és informális folyamatában 2010. május elején, a májusi Zsinati ülést megelőző Oktatási Szakbizottsági ülésen a stratégiaalkotással

kapcsolatban elhangzó javaslat, miszerint a kormányváltást követően vélhetően új oktatáspolitikai elképzelések, és új köznevelési stratégia kerül kidolgozásra. Az Oktatási Szakbizottság javaslata alapján, célszerűnek tűnt megvárni a református oktatási stratégiának a kidolgozásával a magyar köznevelés-fejlesztési stratégia elkészültét, és ehhez igazítani a református stratégiát.

Ez az esemény jelentette meglátásom szerint a töréspontot a korábbi stratégiai gondolkozásban. Ettől az időponttól kezdve, a korábban az együtt-gondolkozásban aktív tagok is „elengedték” a további munkát. Azaz az oktatáspolitikai változások, vagy a változások kilátásba kerülése a 2010. évi tavaszi parlamenti választások után, illetve a stratégiaalkotási folyamat megtorpanásának időpontja egymással összefüggésben van, és megállapítható egyértelmű ok-okozati kapcsolat az oktatáspolitikai változások előrevetítése és a református közoktatási stratégiaalkotás folyamatának megtorpanása között. Ma már a szerző világosan látja, hogy itt volt az az „íbnflexiós pont”, ahol tovább kellett volna vinni a stratégiaalkotást, amely a keletkező oktatáspolitikai átmeneti időszakban akár innovációt is jelenthetett volna a magyar köznevelésben.

Két dologra világít rá a tanulmányozott folyamat és esemény: egyrészt arra, hogy 2008-ban még nem volt meg az a merészség az akkori MRE Zsinati Oktatási Bizottságban, de a stratégiaalkotásban aktív tagokban sem, hogy a Magyarországi Református Egyház által fenntartott intézmények halmazát a magyar nemzeti intézményrendszer szerves részeként, de önálló intézményrendszernek tekinték. Azzal a látással sem rendelkeztek az akkori református oktatási szakemberek, hogy egy képlékeny, átmeneti oktatáspolitikai időszak a kreatív és innovatív folyamatok tekintetében nem kedvezőtlen, hiszen pont azok a korlátok hiányoztak, amelyek behatárolják a stratégiai gondolkodást, sokkal inkább igényelték ezeket a korlátokat kapaszkodóként, és határkijelölő entitásokként.

KM 3.3. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia készítési törekvéseit visszavetette annak a MRE-on (Zsinati Oktatási Szakbizottság) belüli szemléletnek a merevsége, hogy a református stratégiaalkotásnak meg kell várni, és teljes mértékben alkalmazkodni kell a nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztés törvénykezési és szakmai-pedagógiai stratégiai törekvéseihez, és annak a bátorságnak a hiánya, hogy a MRE köznevelési intézményrendszerét a magyar köznevelési intézményrendszer szerves részeként, de önálló intézményrendszerként is szemlélje.

KM 3.4. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának –mint a korábbi időszakban dependensnek feltételezett stratégiának– elkészítését hátráltatta az elmúlt 25 év nem kongruens magyar nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája, amely sokkal gyakrabban változott, mintsem hogy arra dependens köznevelés-fejlesztési stratégia megbízható módon építhető lett volna.

11. Stratégia-módszertani ajánlások a stratégia egyes elemeire

11.1. A stratégiaalkotást motiváló belső és külső hajtóerők

A kutatás során megvizsgáltuk, hogy mi jelenthet egy stratégiaalkotás folyamatában a szó jó értelmében „kényszert”, amely külső hajtóerő, és mi jelentheti, vagy keltheti fel a „vágyat”, amely belső hajtóerő a stratégiaalkotás folyamatában.

A két különböző hajtóerő külön-külön is, de a stratégiaalkotás hatékonysága szempontjából nélkülözhetetlen együttes megjelenésének három elem megléte elengedhetetlen feltétele. A közösségnek rendelkeznie kell küldetéssel, küldetéstudattal az adott területen, amely belső motivációt jelent. A küldetés a legtöbb stratégiaelméleti iskola stratégiaértelmezésében

szerepel. A küldetéstudattal rendelkező közösség vágya, hogy megfeleljen a küldetésnek, és ennek értelmében tervet készítsen a küldetés teljesítésére nézve.

A tervkészítés részeként megfogalmazza jövőképét – azaz azt a kívánatos jövőbeli állapotot, amit, ha a szervezet elér, akkor optimálisan betöltheti küldetését. A tervkészítés részeként helyzetelemzést végez, azaz azonosítja azt, hogy a jövőképhez viszonyítva hol tart most. A jövőkép és a jelenlegi helyzet megfelelő jellemzői közötti eltérés és inkohérensia jelent egy külső kényszert és hajtóerőt a stratégia készítésében. Belső kényszert és hajtóerőt jelent a megfogalmazott és kinyilvánított küldetés és ehhez társuló küldetéstudat. Külső kényszert és hajtóerőt jelent(het) a pillanatnyi helyzet és a jövőkép közötti különbség. A három elem (küldetés, jövőkép, helyzetelemzés) együttes, vagy külön-külön bármelyik hiánya, vagy hiányossága eredményezheti azt, hogy az adott szervezett nem érez (belső vagy külső) kényszert a stratégiaalkotás terén.

Megvizsgálva a Magyarországi Református Egyház közneveléssel kapcsolatos három előbb említett elemét, az alábbi fejezetek összesítik ezekkel kapcsolatos megállapításokat.

11.1.1. Küldetés

A Magyarországi Református Egyház 1995. évi II. törvénye a Magyarországi Református Egyház missziójáról (MRE 1995/II), amely az egyház küldetését foglalja keretek közé és szabályozza. A törvény preambuluma megfogalmazza a református egyház általános küldetését:

„Az egyház által végzett misszió ezért az Atyától eredően, a Fiú iránti engedelmisségben, a Szentlélek hatalmával történik. Református hitünk szerint a misszió az Isten kegyelmi kiválasztásának gyakorlati megvalósulása. Az egyház mintegy közhírré teszi az evangéliumot, hogy akik üdvösségre választottak, de még nem hallották meg az életet mentő jó hírt, végre meghallják: „a hit tehát hallásból van, a hallás pedig a Krisztus beszéde által” (Róm 10,17). A misszió ezért Krisztusnak, az Ő egyházának – és benne Krisztus Magyarországi Református Egyházának – az a szüntelen fáradozása, amely által az Ő gyülekezeteibe akarja gyűjteni Isten választottait (Heidelbergi Káté 54. kérdés-felelet). A misszió célja nemcsak az ember üdvössége, hanem mindenképp föltt Isten dicsőségének a szolgálata: „Őtőle, Őáltala és Őreá nézve vannak mindenképp... Ővé a dicsőség mindörökké” (Róm 11,36). A Magyarországi Református Egyház a küldetésbe (misszióba) állító Szentháromság Istennek engedelmeskedve, a “perzselő tüzet” (Jer 20,9), a “Lélek erejét” meg nem oltva (1Thessz 5,19), az evangélium szavára szüntelen emlékezve és emlékeztetve, az egyházban folyó missziói munka ékesen és szép rendben történő végzése érdekében az alábbi törvényt alkotja.”

Megvizsgálva azt, hogy a missziói törvényben milyen összefüggésben jelenik meg a református iskolák küldetésére vonatkozó rendelkezés, az alábbiakat találjuk:

„6. § A belmisszió főbb területei: (2) fiatalok közti misszió minden korosztálynak (gyermekek, általános- és középiskolások, szakmunkásképzősök, főiskolások, egyetemi ifjúság között)”

„9. § A Magyarországi Református Egyház iskolarendszerének kiépítésében, illetve a meglévő iskolák tantervi szabályzataiban kiemelt fontosságúnak tartja a missziói célú képzési formák létrehívását.”

„14. § A Magyarországi Református Egyház az egymástól tanulás (1Kor 13,9), a Szentírásból jobbra taníttatás nyitottságával vesz részt a hazai és nemzetközi, felekezetközi egyházi szervezetek szolgálatában.”

A missziói törvényben csak egy konkrét paragrafus vonatkozik az egyház által fenntartott intézményekre, egy másik a korosztályra, egy harmadik pedig a stratégiaalkotás szempontjából is fontos megállapítást tesz az egymástól tanulás vonatkozásában. A missziói törvény nem foglalkozik a református iskolarendszer küldetésével.

A Magyarországi Református Egyház 1995. évi I. törvénye A Magyarországi Református Egyház köznevelési törvénye preambuluma foglalkozik a református iskolák küldetésével:

„A Magyarországi Református Egyház által fenntartott és működtetett református köznevelési intézmények célja és feladata, hogy – tanulóit művelt, jellemes keresztyén emberekké, az egyetemes emberi értékek tisztelőivé, a magyar haza és nemzet hűségese és áldozatkész, alkotó polgáraivá formálja, akik mindenkor készek az örökölt és a jelenkori kultúra valódi értékeit befogadni, gyarapítani, közvetíteni és továbbadni; – református tanulóit egyházunk hitvalló tagjaivá, – nem református tanulóit – vallásuk szabad gyakorlásának biztosítása mellett – saját felekezeti és a református egyház értékeinek megbecsülésére nevelje. Mindezek megvalósítása egyházunk oktatási intézményeinek évszázadok során kialakult hitbeli örökségére és pedagógiai kultúrájára épül, és azt fejleszti tovább.”

A preambulumban megjelenő „küldetés-töredék” annak a hosszabb dokumentumnak a része amely a korábbi stratégiaalkotási munkálatokkal összefüggésben keletkezett és a református köznevelési intézmények küldetését írja le, de külön dokumentumként, önálló „küldetésnyilatkozatként” nem került deklarálásra.

Korábban nem zajlott le a Magyarországi Református Egyházon belül olyan strukturált és nyilvános munka, amely a református köznevelési intézmények küldetésének meghatározását, értelmezését, vagy újra értelmezését célozta volna meg. Azaz nem zajlott le egy köznevelési küldetéstisztázó folyamat a Magyarországi Református Egyházon belül. A református intézmények újraindításakor, vagy azok önkormányzati vagy állami fenntartótól történő átvételekor nem szabályozott, rendszertelen vita alakult ki az intézmények rendeltetéséről és küldetéséről, de ezek leginkább lokális vitatkozások szintjén maradtak, és nem vitték előre a küldetéstisztázás folyamatát, így inkább akadályai voltak mintsem serkentői a stratégiaalkotásnak.

A küldetés tekintetében már a stratégiaalkotás folyamatában került lefolytatásra széleskörű küldetéstisztázási folyamat, amelynek végén „Alapvetés” címmel tanulmánykötet készült. Ez a MRE köznevelési küldetésével és küldetés-tisztázásával kapcsolatosan tartalmaz 5 teológiai alapvetést, 4 neveléstörténeti alapvetést. (Alapvetés, 2018) Ezen alapvetések felhasználásával több munkacsoport dolgozott a MRE Köznevelési Küldetésnyilatkozata elkészítésén, amelyet a MRE Zsinata 2018. november 20-21-i ülésén elfogadott (A XIV. ZSINAT 2018. NOVEMBER 21-22-i ÜLÉSÉNEK HATÁROZATAI, 2018, pp. 82-83).

11.1.2. Jövőkép.

Ha jövőképet úgy határozzuk meg, hogy az intézményrendszer azon jövőbeli, kívánatos és reményelt állapota, amely a küldetés teljesítését optimálisan biztosítja, akkor a rendelkezésre álló dokumentumok alapján megállapítható, hogy nem történt formális jövőképalkotás a református intézményrendszer tekintetében.

Mindeztől elmaradt a Magyarországi Református Egyházon belül annak a felelőssége és előrelátása, hogy milyen intézményrendszert szeretne, milyen a látása és jövőképe ezzel az intézményrendszerrel kapcsolatban.

Jogosan tevődik fel a kérdés, hogy kinek a jogköre és felelőssége a MRE jövőképének a megfogalmazása. Főszabályként fogadjuk el, hogy az alapítás joga kapcsolódjék össze a küldetés megfogalmazásának jogával, a jövőkép megfogalmazásának joga a fenntartót és az intézményt együttesen illesse meg, hiszen a jövőkép megfogalmazásában ott kell lennie az intézmény küldetéselfogadásának, és a küldetésre adott válaszában is.

Az alapító okiratban az intézmény alapítója már nagyon sok küldetés-elemről rendelkezhet.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről rendelkezik a köznevelési intézmény alapítási jogáról. A számunkra most releváns rész szerint „Köznevelési intézményt ... az egyházi jogi személy...alapíthat és tarthat fenn.” (2011. évi CXCV. törvény 2.§ (3) bb)). Az egyházi jogi

személy fogalmáról a 2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, a vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló törvény 10.§-a rendelkezik: „Egyházi jogi személy a bevett egyház és annak belső jogi személye.”

A belső jogi személyi státuszról a következő paragrafus rendelkezik:

„11. § (1) Az egyház belső egyházi szabálya szerint jogi személyiséggel rendelkező egysége vagy szervezete jogi személy (a továbbiakban: belső egyházi jogi személy).”

Az 1994. évi II. törvény a Magyarországi Református Egyház alkotmányáról és kormányzatáról felsorolás szerűen rendelkezik a református belső egyházi jogi személyiséggel felruházott egységekről. E szerint belső egyházi jogi személyiséggel rendelkezik az anyaegyházközség (Alk. 14. § (2)), a társegyházközség (Alk.15.§ (1)), a missziói egyházközség (Alk. 17. §), az egyházmegye (Alk. 75. §), az egyházkerület (Alk. 103. §), az egyházi közoktatási intézmény az (Alk. 171. § felhatalmazásával az Ektv. 2. § - 11. § alapján hozható létre), valamint az egyházi szociális intézmény (fenntartói döntés, hogy önálló jogi személyiséggel ruházza-e fel vagy sem (2000. évi II. tv. az MRE szeretetszolgálatáról 3. § (5)). Így a Magyarországi Református Egyház mint bevett egyház belső szabályzatán keresztül származik református vonatkozásban a belső egyházi jogi személyiség.

Így a küldetés és a jövőkép megfogalmazásának joga és kötelezettsége is a Magyarországi Református Egyházat, testületileg a Zsinatot és a Zsinati Tanácsot illeti meg.

Mivel a belső egyházi jogi személyek is rendelkeznek helyi intézményalapítási joggal, így az adott intézménynek a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének küldetésébe és jövőképebe illeszkedő helyi intézményi küldetés és jövőkép megfogalmazása tekintetében fontos szerepük van.

A stratégiaalkotás folyamatában a MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modelljét is felhasználva 2018. márciusában több szakértői csoportban zajló szakmai tanácskozás eredményeként fogalmazódtak meg azok a jövőkép-elemek, amelyekből egy szűkebb szakértői csoport készítette el a MRE Köznevelési Intézményrendszerének jövőkép-rendszerét. Ezt a MRE Zsinata 2018. november 20-21-i ülésén elfogadott (A XIV. ZSINAT 2018. NOVEMBER 21-22-i ÜLÉSÉNEK HATÁROZATAI, 2018, pp. 86-99).

11.1.3. Helyzetelemzés.

A református köznevelési intézményrendszer egyes szegmenseit, bizonyos szempontok szerint korábban már vizsgálták (Pusztai Gabriella, Bacskai Katinka, Kopp Erika, Educatio, stb). Ezeket az eredményeket ugyan publikálták, de felhasználásuk korrekció, fejlesztés, vagy stratégiaalkotás céljából nem történt meg. Ezen túlmenően rendszerszintű, strukturált helyzetelemzés nem történt az elmúlt 27 éves időszakban.

A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszere tekintetében az elmúlt közel 30 év egyik hiányossága, hogy a köznevelési intézményrendszerrel kapcsolatosan sem a küldetés, sem a jövőkép sem a helyzetelemzés tekintetében nem zajlott tervezett és rendszerszintű munka.

KM 3.5. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai kezdeményezéseit hátráltatta az, hogy az elmúlt közel 30 évben nem zajlott széleskörű belső társadalmi (egyházi) vita a református köznevelési intézményrendszer küldetéséről és jövőképéről, és nem készült alapos és strukturált helyzetelemzés az intézményrendszeréről.

A stratégiaalkotás folyamatában a MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje alapján két helyzetelemzés készült. Már a helyzetelemzés szempontrendszerének

kialakítása is széleskörű református intézményi és intézményfenntartói megkérdezéssel került összeállításra.

A Stratégiai Tervezést Koordináló csoport a csoport által megfogalmazott, és folyamatosan véleményezett szempontrendszer alapján, a református iskolarendszerben már korábban is komoly kutatásokat végző Dr. Pusztai Gabriella egyetemi tanárt, a MTA rendes tagját, a Debreceni Egyetem Művelődés- és Neveléstörténeti Intézetének vezetőjét, és munkatársait, Dr. Bacskai Katinkát és Dr. Morvai Laurát kérték fel, akik a kutatás szakmai megalapozottságát, és az adatok tudományos feldolgozását biztosították. A Helyzetelemzés intézményi és intézményfenntartói összesítése egy tanulmányban jelent meg „BŐVÜLÉS UTÁN, EGYSÉGESÜLÉS ELŐTT” (Református pedagógusok és intézményfenntartók 2017-ben) (Pusztai, Morvai, Bacskai, 2017)

A helyzetelemzés másik részét adta a Református Tananyagfejlesztő Csoport által végeztetett fókuszcsoporthoz megkérdezés. A hat fókuszcsoporthoz összesen 55, református oktatási intézményből érkezett interjúalany véleményét tárta fel a 2017. júniusában végzett vizsgálat. Ennek eredményét a ZÁRÓTANULMÁNY (GYORSJELENTÉS) Református intézményvezetői fókuszcsoporthoz kikérdezés tapasztalatai (EGYH-KCP-16-P-0127 azonosítószámú projekt) címmel adták közre.

11.2. A MRE köznevelési intézményrendszerének küldetése és jövőképe

Bármiféle stratégia szempontjából a küldetés (mission) és a jövőkép (vision) meghatározó sarokpontként szerepel. Vélhetően a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia esetén is igaz lesz ez. Így a munka során az a kérdés fogalmazódott meg, hogy a) milyen kapcsolat lehetséges és legyen a MRE küldetése és a MRE által fenntartott köznevelési intézményrendszer küldetése között?, b) a jövőkép-alkotás tekintetében milyen elvi megfontolás tehető?, c) a református köznevelési intézményrendszer jövőképe milyen összetevőkkel rendelkezzen? Amikor a jövőkép megfogalmazása történik, akkor milyen kategóriákban kell gondolkodnunk?

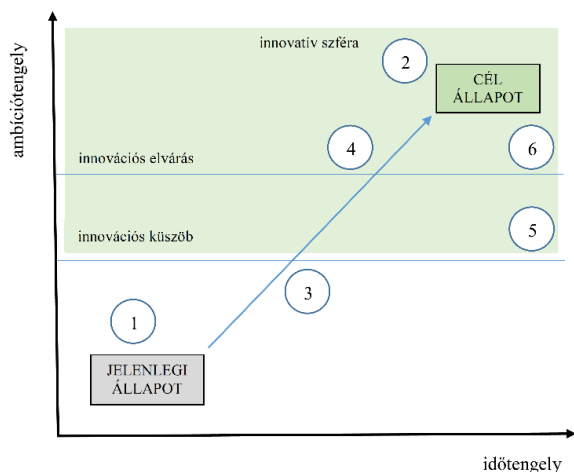
11.2.1. Küldetés- és jövőkép-vezérelt stratégia

A stratégiának, mint olyan tevékenységrendszernek mely a jelenlegi állapot és a célállapot közötti utat jelenti általában négy eleme különül el: a jelenlegi állapot (helyzetkép), a célállapot (jövőkép), a jelenlegi állapotból a célállapotba vezető alternatív utak, a jelenlegi állapotból a célállapotba történő előrehaladás mérésére szolgáló eszközök és eljárás.

Ábrázoljuk ezeket az elemeket egy derékszögű koordinátarendszerben (31. sz. ábra). A vízszintes tengelyen az időt mérjük, ez a stratégia megvalósításának időbeli nyomonkövetését szolgálja.

A függőleges tengelyen a stratégia innovatív voltát szemléltetjük. A nagyobb értékekhez nagyobb kihívást jelentő, jelentősebb innovációt feltételező, célállapot tartozik. Az innovációs zónán belül minél nagyobb ez a koordináta, a célállapot innovációs szintje annál magasabb.

Az innováció -idő koordinátarendszerben ábrázolt stratégiai folyamat elemei az alábbiak:



32. sz. ábra A stratégiai tervezési folyamat elemei (Forrás: saját szerkesztés)

Az innovációs tengelyt két részre osztja az innovációs küszöb. Az innovációs küszöb alatti térrészben található (köznevelési intézményi, intézményrendszeri) állapotok nem tekinthetők innovatívnak. Ezek az állapotok nem feltételeznek semmilyen újszerű pedagógiai megoldást, sem a korábbi pedagógiai-módszertani ismeretek újszerű alkalmazását, sem új oktatásszervezési eljárások alkalmazását, de még újszerű vezetélméleti és gyakorlati megfontolásokat sem tartalmaznak. Az ebben a térrészben elérhető fejlődés a korábbi pedagógiai módszerek és tevékenységek hatékonyabb végzésével biztosítható.

De idézzünk el egy kicsit többet az innováció fogalomrendszerénél, és oktatási összefüggéseinél. Az innováció fogalma J.A. Schumpeter nevével fonódik össze. Szerinte „az innovációt a termelés tényezőinek merőben újszerű kombinációjaként értelmezzük.” (Schumpeter, 1939). Bármely megfogalmazását is tekintjük az innovációnak (Goulding-Kennedy, 1968; Morton, 1972; Közgazdasági Kislexikon, 1972; Druckner, 1985) a meghatározások az *újszerűség* és a *fejlődés* fogalmakat helyezik középpontba. Rámutatnak a fogalom kettős jellegére is, amelyben a folyamat és annak eredménye párosából az innovációs folyamat egyre meghatározóbbá válik.

A szakemberek ma is egyetértenek Schumpeterrel abban, hogy a tudás és gyors (piaci) alkalmazkodóképesség gazdasági jelentősége felértékelődik. A „gazdasági-műszaki” fejlődés, az innováció egyrészt a versenyképességnek, másrészt pedig a nemzetgazdasági fejlődésnek fő mozgatórugójává válik.

Mivel a tudás, és így ennek megszerzésének elsődleges színtere –a köznevelési intézményrendszer– egyre inkább gazdasági tényezővé és versenystratégiai meghatározóvá válik, így a tudásbázis a gazdaság fejlettségét meghatározó egyik legfontosabb tényező (Dosi, 1988, Nelson-Winter, 1982).

- 1 Jelenlegi állapot: a stratégia alanyának jelenlegi helyzete a koordinátarendszerben.
- 2 Célállapot: az elérni kívánt állapot az innováció-idő koordinátarendszerben.
- 3 Alternatív stratégia – a jelenlegi állapotból a célállapotba vezető lehetséges út
- 4 Az előrehaladás mérésére szolgáló eljárás – monitoring.
 - ⊙ Innovációs küszöb – az adott gazdasági szektorban –jelen esetben köznevelési intézményrendszer esetén– széles körben elfogadott minimális innovációs szint. Egy terméket, tevékenységet vagy folyamatot innovatívnak vagy részben innovatívnak tartunk, ha a célállapot legalább eléri innovációs szint tekintetében ezt az értéket. A köznevelési intézményrendszer esetén szubjektíven megállapítható szint. Az idő előrehaladtával az innovációs küszöb is változhat. A jelenlegi oktatási-gazdasági helyzetet tekintve ezt nagy valószínűséggel feltételezhetjük.
 - ⊙ Innovációs elvárás – a stratégiaalkotó és/vagy megbízó által elvárásként megfogalmazott elérendő optimális innovációs mérték.

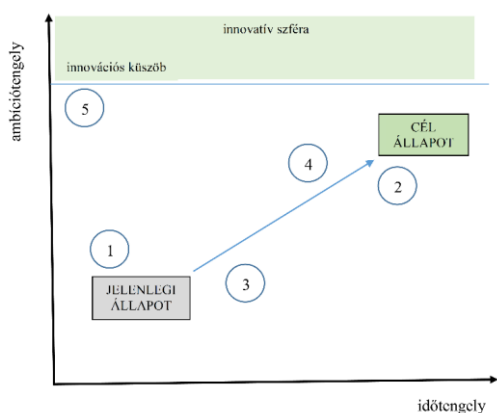
Nem véletlen tehát, hogy az oktatási intézményrendszer tekintetében az innováció fogalma olyan globális, gazdasági irányultságú szervezet dokumentumaiban jelenik meg először, amelyik tisztában van az oktatási intézményrendszer ilyen jellegű jelentőségével.

Az OECD oktatással kapcsolatos kutatási és fejlesztési tevékenységeit mutatja be, és annak magyarországi vonatkozásait elemzi Halász-Kovács (2002) tanulmányában. Magyarország az 1996-os OECD teljes jogú tagság létesítésétől kezdődően vesz részt az OECD jelentősebb oktatással kapcsolatos kutatásaiban. Szinte valamennyi ilyen kutatásnak az oktatási innováció kiemelt területe és tárgya. A magyarországi tudatos oktatás-innovációs gondolkodás is hosszú időre nyúlik vissza. Az oktatáspolitikai döntések nyomán az elmúlt közel 30 évben bevezetett változások (minőségbiztosítás, kompetenciaalapú oktatás, stb) koherens nemzeti köznevelésfejlesztési stratégia hiányában inkább tekinthetők oktatási innovációnak mint megvalósuló oktatásstratégiai elemeknek. Az oktatási innováció terén a három, együttesen talán a legjelentősebb magyar nyelvű tanulmány „Az innováció hálózatai” (2012), „Innováció a tudásalapú gazdaságban – Az innováció hatásai az oktatásra és tanulásra (2011), valamint „Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztési stratégiájára” (2011). Kár, hogy az OECD kutatásokban és tanulmányokban 2003-ban és 2004-ben megfogalmazott oktatási innovációs stratégiai dokumentumoknak (OECD, 2003, 2004) magyar fordítása és a téma EU-s pályázati keretek között történő kutatása csak 2011-ben és 2012-ben történhetett meg. Az pedig végképp sajnálatos, hogy a 2014-2020. közötti időszakra megfogalmazott nemzeti köznevelési stratégia igaz, hogy több helyen hivatkozik az innovációra (Köznevelésfejlesztési stratégia, 2013, p4, p36, p44, p48, p50, p52, p74-78, p94) de döntő többségében ezt a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan, egyéni tanulói készségeként értelmezve az innovációt és kreativitást, de elmarad ebben a rendszerszintű, hálózati innovációs szemlélet, valamint a nemzeti innovációs oktatási rendszer víziója, és a fenti tanulmányok eredményei és megfontolásai nem épülnek be a nemzeti köznevelési stratégiába.

A jövőkép által meghatározott célállapot pozicionálása a stratégiaalkotás egyik kulcspillanata, amely meghatározza és kihatással van a stratégia többi elemére is, és meghatározhatja a teljes stratégiai folyamatot is. A pozicionálás azt jelenti, hogy az innovatív zónán belül hova helyezem el a célállapotot, azaz mennyire innovatív célállapotot jelöl meg a stratégiaalkotó vagy a stratégia megrendelője.

A stratégiai megközelítésnek két jól elkülöníthető alternatívája a bázis-szemléletű stratégia, valamint a jövőkép- és küldetés-vezérelt stratégia.

A bázisszemléletű stratégia jellemzője a fokozatos haladás, a kockázatkerülés valamint a

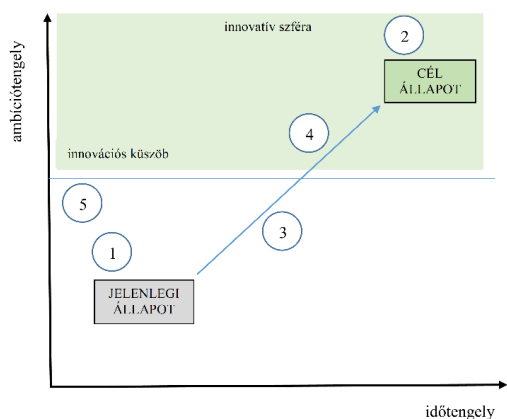


33. sz. ábra A bázis-szemléletű stratégiai tervezési folyamat elemei (Forrás: saját szerkesztés)

hagyományos tervezési szemlélet. Ezzel a szemlélettel készülő stratégiai dokumentumok alapos helyzetelemzéssel rendelkeznek, a visszafogott ambíciójú célállapot miatt a tervezés nem lép be az innovatív szférába, így nem ad teret olyan innovatív ötleteknek és szándékoknak, amelyek jelentős (néha radikális) változást eredményezhetnének. Alapvetően két elvre épít: megfontoltan és biztonságosan. Kisebb a kockázatvállalás, de az eredmény is szerényebb.

A jövőkép-vezérelt stratégiai megközelítés alapja a részletesen kidolgozott célállapotban (jövőkép) rejlik. Ez a részletesen kidolgozott jövőkép (amely magas innovációs elvárásnak igyekszik megfelelni) szolgál kiindulási

alapként a jelentős innovációs kapacitást mozgósító tervezéshez. A célállapothoz vezető út



34. sz. ábra Az innovatív stratégiai tervezési folyamat elemei (Forrás: saját szerkesztés)

leírása a jövőkép, mint eszmei cél részcélokra bontásával indul, mely folyamat egészen a jelenlegi állapotig visszavezeti az alkalmazandó stratégiai folyamatot. Ezen szemlélet szerint a stratégiai túlmutathat a megszokott, konvencionális gondolkodás és megoldások határain, és támogatja a kreatív és magas innovációs szintű megoldásokat. Ezen a szemléleten alapuló stratégia lényege, hogy a célállapot eléréséhez a jelenlegi állapot lehetőségeit csupán mint kiindulási feltételeket veszi figyelembe, a stratégiai terv jóval merészebb, mint a bázisszemléletű stratégia esetén. Ez növekvő kockázattal is társul, de valódi motiváló erőt jelenthet a kitűzött célállapot eléréséhez. Ez a stratégia küldetés és jövőkép-vezérelt.

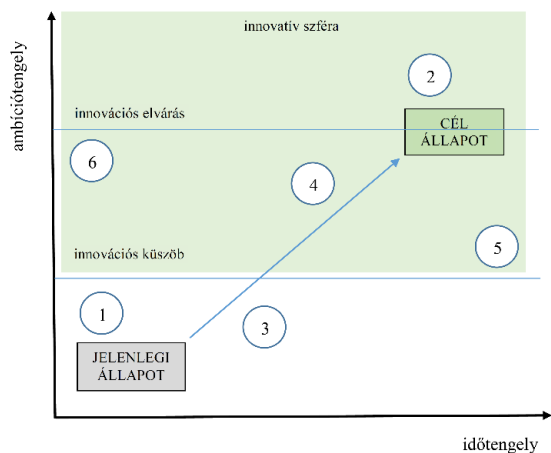
Mivel a MRE köznevelési intézményrendszerének van küldetése, amelyet szükséges küldetés-nyilatkozatban deklarálni, és a stratégiaalkotás folyamatában a jövőkép is megfogalmazásra kerül, és amennyiben magas innovációs elvárást fogalmaz meg az intézményrendszer számára, a stratégiának vélhetően jövőkép- és küldetés-vezéreltnek kell lennie.

MM2 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési feladatellátásának biblikus, és történelmi gyökerű küldetése van a magyar nemzeti köznevelésben és társadalomban. Ennek a biblikus és történelmi gyökerű küldetésnek csupán bizonyos elemei, és csak esetlegesen, helyileg és intézménytípusonként eltérő módon örökítődtek át a jelenlegi intézményrendszer működtetésébe, de ez nem tekinthető tudatos és rendszerszerű küldetésértelmezésnek. A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának, és a stratégiakészítés folyamatának egy széles belső (egyházi) körben megvitatott és elfogadott küldetés és jövőkép által vezéreltnek szükséges lennie.

11.2.2. Célállapot pozicionálása az innovációs küszöbszinthez és az innovációs elváráshoz képest

A magyar köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiában az innovációs küszöb, azaz az a minimális szint, amelynek elérése már részben innovatív pedagógiai eljárásokat igényel, nem kerül definiálásra egyik elérhető közoktatásfejlesztési dokumentumban sem. (Köznevelésfejlesztési stratégia, 2013). Ez a minimális szint folyamatosan változik, hiszen a pedagógiai innovációk napi gyakorlatba ültetésével az innovációs küszöb emelkedik. Azaz ami a tegnapi még innováció volt, az ma már a mindennapi gyakorlat része, és holnap már nem tekinthető innovációnak. Jó példa erre az interaktív tábla és interaktív tananyag használata. Jó tíz évvel ezelőtt ennek használata még az innovatív szférába tartozott, ma már alkalmazásuk (szinte) a mindennapi gyakorlat része. Ezért lényeges az, hogy a stratégia célállapota ne alacsony innovációs elvárású legyen, azaz az innovációs küszöb által meghatározott, és a

stratégiába legyen beágyazva az innovációs elvárás újra fogalmazásának rendszere és folyamata is.



35. sz. ábra Magas innovációs elvárás
(Forrás: saját szerkesztés)

A református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájában egyszerre kell figyelembe venni az (időben változó) innovációs küszöböt, valamint a célállapot pozicionálását végző innovációs elvárást, olyan módon, hogy a stratégiai fejlesztés végén is biztosított legyen az innovációs küszöb feletti állapot.

Ebben az esetben a stratégia megvalósításának időtartama alatt már fenyeget az a veszély, hogy az alacsony innovációs elvárású célállapot kikerül az innovatív szférából. Azaz, mire elérjük a célállapotot, már nem is releváns az a fejlesztés amit végeztünk.

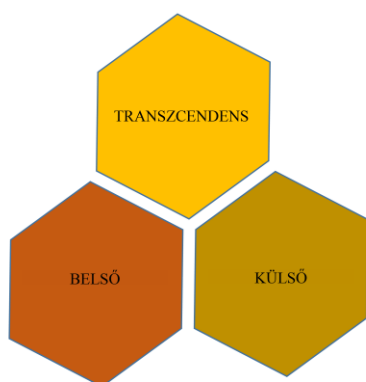
A magas innovációs-elvárású stratégia biztosíthatja azt, hogy a célállapot az innovatív szférában maradjon, szükség esetén az innovációs-elvárás szintjének növelésével ott is tartható, annak ellenére, hogy a stratégia megvalósításának folyamatában az innovációs küszöb emelkedhet.

MM3 Módszertani megállapítás A stratégia célállapota innovációs szint tekintetében az innovációs küszöbhez viszonyítható, és az innovációs elvárás által meghatározott helyzetű lehet. Magas innovációjú jövőképet, és célállapotot magas innovációs elvárás-állítással lehet elérni. A MRE jelmondata „semper reformanda” magában hordozza a belső magas innovációs elvárást. A külső magas innovációs elvárást a stratégiának kell biztosítania, mint ahogy az innovációs elvárás rendszeres szakmai-pedagógiai újrafogalmazását is.

11.3. A markáns megkülönböztetőség elve

A stratégia egyik sarokköve a jövőkép, hiszen ez generálja a célállapotot. Egy termék, egy vállalat, de egy intézmény és egy intézményrendszer esetén is fontos a megkülönböztetőség kritériuma, amely azt mondja ki, hogy akkor lehet sikeres egy termék a piacon, ha vannak (lehetőleg markáns) megkülönböztető jegyei. A református iskolarendszer is akkor lehet sikeres, ha idővel „brand”-é formálódik, azaz, lesznek olyan megkülönböztető márkajegyei, amely alapján az intézményrendszert keresők felfigyelhetnek és könnyen rátalálhatnak a keresett református intézményre. Nagyon fontos ismerni, hogy mely területen lehet a leginkább kialakítani ezeket a megkülönböztető jegyeket.

A jövőkép meghatározásánál figyelembe kell venni a MRE köznevelési intézményrendszerének



36. sz. ábra A jövőkép küldetés-összetevői
(Forrás: saját szerkesztés)

sajátosságát, amely abból a modelltől fakad, amelyet az 17.5 és 17.6 fejezetekben ismertettünk. Ezen modell alapján a jövőképnek három fajta összetevője lehetséges: a világnézet által meghatározott (transzcendens jövőkép-komponens), a másik összetevője a hálózati együttműködési és közösségi jellegéből adódó komponens (belső jövőkép-komponens), a harmadik összetevő a köznevelési intézményrendszer és környezetével való kölcsönhatás által meghatározott komponens (külső jövőkép-komponens).

MM4 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszerének, mint világnézetileg elkötelezett köznevelési intézményrendszer jövőképének és küldetésének három fő összetevője lehet. Az egyik szignifikáns összetevője a keresztyén világnézet által meghatározott (transzcendens jövőkép- és küldetés-komponens), a másik összetevője a hálózati együttműködési és közösségi jellegéből adódó komponens (belső jövőkép- és küldetés-komponens), a harmadik összetevő a köznevelési intézményrendszer és a társadalmi-gazdasági-kulturális környezetével való kölcsönhatás által meghatározott komponens (külső jövőkép- és küldetés-komponens).

Küldetéseszerű működést feltételezve, a világnézetileg elkötelezett intézményrendszernek fel kell ismernie, vagy el kell ismernie a szektorspecifikus transzcendens jövőkép- és küldetés-komponenseit. Ha ez a felismerés elmarad, és a világnézeti elkötelezettségéből származó jövőképe és küldetése jegyeit markáns megkülönböztethetőség jegyeként hatékonyan megjeleníteni nem tudja, akkor megszűnik az ok, amiért a református intézményrendszer létezik.

11.4. A MRE köznevelési intézményrendszere szervesülésének és megkülönböztethetőségének kérdése

Az 1990-es évek elejétől kezdődően a magyarországi református intézmények újraindítása és a fenntartói jog átvétele révén a református intézményrendszer fejlődési fázisában két ellentétesnek tekinthető folyamat figyelhetünk meg. Az egyik folyamat a szervesülés folyamata, amelyet elvár minden tekintetben az országos oktatáspolitikai, amennyiben a vonatkozó jogszabályok, a szakmai-pedagógiai szabályozók és gyakorlat tekintetében azonos elvárásoknak kell megfelelnie valamennyi köznevelési intézménynek, így a református fenntartású intézményeknek is.

A másik folyamat – amely ellentétes az előbbivel – a megkülönböztethetőségben megnyilvánuló elkülönülés folyamata. Amely abban nyilvánul(hat) meg, hogy csak a jövőképének és küldetésének markánsan megfelelő református intézményrendszer képes jelentős hozzáadott pedagógiai- és indirekt gazdasági hozzáadott értékkel emelni a nemzeti köznevelési intézményrendszer teljesítményét.

„Contraria non contradictoria sed complementa sunt” (Niels Bohr) (Az ellentétek egymásnak nem ellentmondóak, hanem egymást kiegészítik.) A Niels Bohr komplementaritás elméletének, az általa 1961-ben adott talán legfőbb megfogalmazása.

A két folyamat tehát nem ellentmondó, hanem kiegészítik egymást. A 2008-2010 közötti református köznevelési intézményrendszer stratégiaalkotási törekvéseit nagymértékben hátráltatta az akkori bátorság, vagy megérlelődött helyzet hiánya, melyben nem tudott önálló intézményrendszerként tekinteni a református intézmények halmazára.

Az önálló intézményrendszerként való szemlélés felelőssége olyan innovációs potenciált szabadíthat fel, amely a teljes intézményrendszer javára és hasznára válhat.

MM5 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszere szerves része a magyar köznevelési intézményrendszernek, de önálló intézményrendszerként is értelmezhető. A MRE köznevelési intézményrendszerének önálló, és a nemzeti köznevelési intézményrendszerbe integrált hatékony rendszerszerű működéséhez, működtetéséhez és fejlesztéséhez szükség van mindkét státuszt figyelembe vevő önálló fejlesztési stratégiára, amely önálló stratégiai menedzsmentbe, stratégiai változásmenedzsmentbe és stratégiai innováció menedzsmentbe ágyazott, és tartalmaz szervezetfejlesztési és erőforrás menedzsment stratégiát is, úgy hogy egy hosszútávon fenntartható hatékony rendszer jöjjön létre.

11.5. Degeneratív leképezés helyett generatív modellállítás

A református köznevelési intézményrendszernek a XVI. századra visszanyúló történelmi küldetése volt a magyar köznevelésben. Ha a reformáció évtizedei utáni protestáns, és ezen belül is a református iskolaalapítási tevékenységet vizsgáljuk, akkor az állapítható meg, hogy a református iskolarendszernek történelmi feladata volt az, kiváltképpen a kis települések intézményei tekintetében, hogy nemcsak egyéni értékrendi mintául szolgáljon, hanem közösségi mintát is adjon a közösségi normák és együttélés szabályai és módja tekintetében. Az államosítás utáni ideológiai változások, az erős közösségektől való félelem megváltoztatta az intézményekkel kapcsolatos elvárásokat is. Ez azt eredményezte, hogy az iskola alapvető feladatául az engedelmes, szocialista típusú fiatalok nevelését jelölte meg, és nem preferálta a közösségi, közösségi-értékrendi, hálózati együttműködési megnyilvánulásokat.

A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának szakítania kell azzal a gyakorlattal, hogy azokban a társadalmakban, ahol a köznevelési intézményrendszer nagy politikai kitettségű, maga az intézményrendszer degeneratív (eltorzító) módon leképezi a társadalmat, de nem képes generatív (újat létrehozó) modellt és példát állítani a társadalom számára saját hatékony működésén keresztül.

Az iskolákat, mint köznevelési intézményeket, de a teljes köznevelési intézményrendszert is három alapvető, leegyszerűsített modell szerint szemlélnék és írják le a szakirodalomban (Csapó et al. 2009, Csapó et al. 2014, Csapó 2015). (a) Az iskola (iskolarendszer) leképezi a társadalom törvényszerűségeit, (b) Az iskola (iskolarendszer) újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket, (c) Az iskola (iskolarendszer) felerősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Az általunk degeneratívnak nevezett modell abból indul ki, hogy az iskola (az intézményrendszer) a társadalom része, a társadalom egészéhez képest mikrotársadalom.

Így a társadalom–intézményrendszer modellpárhuzam megjelenik az intézményrendszer-modell a társadalom modellhez kötött, így az előbbinek a változása az utóbbi változását rövid időn belül generálja (vagy degenerálja). A társadalmi szemlélet változásával változhat az iskolarendszer-modell is, de tipikusan kötve marad a társadalmi modellhez. Jellemző példaként nézzük meg a társadalom modellje és az iskolarendszer modellje közti fenti kapcsolatot az alábbiakban:

A társadalomra vonatkoztatott modell	Intézményrendszerre degeneratív módon vonatkozó modell
Információs társadalom	Információs mikrotársadalom
Tudás alapú társadalom	Tudás alapú mikrotársadalom
Hálózati társadalom (új, alakulóban lévő szemlélet)	Hálózati mikrotársadalom (új, alakulóban lévő szemlélet)

12. sz. táblázat A társadalmi modell és köznevelési intézményrendszer-modell párhuzamai
(Forrás: saját szerkesztés)

A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje javasolja megváltoztatni ezt a szemléletet olyan módon, hogy ne a társadalmi folyamatok határozzák meg a református intézményrendszer működési modelljét, hanem saját jövőkép-vezérelt és küldetéstudatos hatékony működésén keresztül generatív módon állítson modellt a társadalom működése számára, komolyan figyelembe véve a kor szakmai és társadalmi kihívásait is. Ezzel az intézményrendszer a passzív leképezés helyett egy proaktív példaállítási szerepet vállal fel, azaz „példát vesz” helyett „példát ad” a társadalomnak. A köznevelési intézményekkel szemben az utóbbi években egyre inkább megerősödő „nevelő” funkció így nyer nagyobb teret és értelmet a református intézményrendszerben és ezen keresztül..

MM6 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszerének markáns megkülönböztettségének törekvése semmilyen módon nem jelent a magyar köznevelési intézményrendszeren belül elkülönülési törekvést, csupán egy határozott „termékazonosítási” szándékot tükröz. A MRE köznevelési intézményrendszerének markáns megkülönböztettségének törekvése azt a szemléletváltást kell tükrözze, hogy a református köznevelési intézményrendszer nem csupán degeneratív módon leképezi a társadalmi folyamatokat (egyes tekintetben konzerválja a társadalmi különbségeket, egyes tekintetben felerősíti azokat) hanem küldetése generatív módon modellt állítani a társadalomban saját jövőkép-vezérelt és küldetéstudatos hatékony működésén keresztül. Az első természeténél fogva hordozza a megkülönböztettség lehetőségét, és ennek elmaradhatatlanul meg kell jelenni a jövőképben, a belső jövőkép-komponens a református iskolarendszer szerkezetéből kifolyólag kínál megkülönböztethető hálózati együttműködési formákat és lehetőségeket, a külső jövőképkomponens a református iskolarendszer nemzeti-kulturális nyitottsága, valamint a társadalom felé kapott küldetése tekintetében hordozhat markáns megkülönböztetőségi jegyeket.

11.6. A megfontolásra javasolt református köznevelési intézményrendszer-modell. A modell megkülönböztettség-jegyei

A kutatás egy értékrend és világnézet tekintetében elkötelezett köznevelési intézményrendszert vizsgál. Olyan modell javasolható, amely (a) hordozza a markáns megkülönböztettség jegyeit, ez alapján (b) generatív példa állítható a társadalmi működés számára.

Az elméleti modell alapfeltevései

1. A hálózati együttműködés modellje fellelhető a magyar református iskolatörténetben, és a modern intézményrendszer-fejlesztésnek is egyik alapvető rendezőelve lehet.
2. Az értékvezérelt tudás alkalmazása szolgálhatja a közjót, így a társadalom és gazdaság fejlődését (organikus fejlődését)

3. Az állami intézményrendszer „mikro-társadalom” modelljétől eltérően a református iskolarendszer tekintetében a „közösségi” modell alkalmazása javasolt, amely több mint mikrotársadalom.

Az állami köznevelési intézményrendszer vonatkozásában jelenleg többségében érvényesített modell-értelmezés: érdekvezérelt, tudásalapú mikrotársadalom.

A református intézményrendszer számára javasolt modell is háromfókuszú:

- érték vezéreltség – világnézetileg és értékrendileg elkötelezett intézményrendszerről lévén szó
- értékvezérelt tudás alapúság – a tudás alapvető kategória a köznevelési intézményrendszerben. A MRE intézményrendszere tekintetében is igaz ez. A tudás a keresztyén értékrenden alapuló etikus magatartással társulva értékvezéreltté válik.
- közösség-irányultság – amely a közösségi létnek a hálózati együttműködését, a közös küldetést és célokat (érdekközösség), a közös értékeket (értékközösség), a közös tevékenységeket (munkaközösség), és a közös ünneplés lehetőségeit integráló hálózati forma - több mint mikrotársadalom.

MM7 Módszertani megállapítás A markáns megkülönböztethetőség elvárásának az érintettek (köznevelési intézményrendszerre) alkalmazott modellben is érvényre kell jutni. A stratégiaalkotás folyamatában a magyar református intézményrendszerre a stratégia mint hálózati együttműködésre épülő *(ez biztosítja azt, hogy a társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás magas legyen), értékvezérelt-tudás alapú (megkülönböztethetőségi jegy) közösségre (megkülönböztethetőségi jegy) tekint. Az értékvezérelt-tudás alatt a tudás és keresztyén erkölcs szinergiáját értjük.*

11.6.1. A spirituális tőke, a spirituális tőkegyarapítási képesség

Alapvető küldetésénél fogva a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményei a hűséges sáfárság küldetését hordozzák. Ez jelenti azt is, hogy a rájuk bízott különböző tőkeformákkal legjobb tudásuk szerint, hűségesen, a jó gazda szemléletével kell sáfárkodjanak. A köznevelési feladatellátásra központi költségvetésből kapott pénztőke, a feladatellátásra a fenntartótól használatba kapott ingatlan vagyon, szakmai-pedagógiai ingóságok ugyanúgy része a hűséges sáfárságnak, mint az emberi erőforrás, a spirituális tőke, a társadalmi tőke vagy a kulturális tőke.

A pénztőke-forgalmának mérése az éves költségvetésben követhető nyomon, az ingatlan és szakmai-pedagógiai ingóságokkal való gazdálkodás a vonatkozó leltárakban. A nem gazdasági jellegű, nem tárgyasult tőkeformák mérése és értékelése nehézkes. A sáfárkodás alapvető kérdése viszont nem az, hogy mennyink van, hanem az, hogy amit kaptunk, az mennyivel, milyen ütemben gyarapszik. Ez a stratégiai szemlélet biblikus, hiszen a Tálentumok példázatának (Máté 25, 14-28) eszmei üzenetével összhangban van.

A kulturális tőkegyarapodást (tudást, ismeretet, készséget) rendszeresen mérik az intézményeinkben.

Fordítsuk figyelmünket a spirituális tőke és a társadalmi tőke felé a stratégia összefüggésében. Annál inkább fontos ez, mivel a 21. századi modern pedagógiai szemlélet ismét nagy hangsúlyt fektet azon szociális kompetenciák fejlesztésére, amelyek alkalmassá teszik a fiatalokat az együttműködésre, kölcsönös segítségnyújtásra, a konfliktuskezelésre, és más olyan készségek fejlesztésére, amelyek a társadalomban az aktív és hasznos részvételt támogatják.

A köznevelési intézmények pedagógiai programjának és tevékenységrendszerének összeállítása tekintetében elsősorban nem a tanulók szociális tőke és spirituális tőke összetevőinek mérésére kell törekedni, hanem sokkal inkább az intézményeknek olyan

tevékenységeket és pedagógiai folyamatokat célszerű tervezni, amely az adott intézmény körülményei között az optimális gyarapodást eredményez a társadalmi tőke és a spirituális tőke növekedésének folyamatában. Erre nyújt a spirituális tőke- és a társadalmi tőke-gradiens elemzéssel modellt a következő fejezet.

A társadalmi tőke meghatározására és mérésére alkalmazott, Fukuyama (Fukuyama, 1999, p. 12) által javasolt társadalmi tőke képletet fogadjuk el lineárisnak. Így a társadalmi tőke modellben szereplő négy komponensét: bizalom, kapcsolati tőke, intézményrendszeren belüli normák, az intézményrendszer társadalmi aktivitása, az alábbi kibővített, intézményrendszerre is értelmezhető képlettel írhatjuk le: $\sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot c_i \cdot n_i + \sum_j^k a_j \cdot z_j + \sum_i^k b_i \cdot v m_i + \sum_i^k d_i \cdot ca_i$.

Az első tag a bizalommal kapcsolatos, a második tag a kapcsolati tőkével, a harmadik tag az intézményrendszeren belüli normákkal, a negyedik pedig az intézmények társadalmi aktivitásával. Egészítsük ki az egyén és a közösség (csoport) spirituális tőkekomponenseivel a Fukuyama által javasolt képletet. A spirituális tőke egyéni és közösségi értelmezésére egyszerű modellt alkalmaztunk. A spirituális tőkét lineáris kombinációjának tekintve a hitbeli érettségnek (*faith maturity – fm*), az egyéni (*ps_i*) és közösségi (*gs_i*) hitéleti beágyazódottságnak és az egyéni (*g_i*) és közösségi (*hi*) hitéleti aktivitásnak $\sum_i^k (f m_i + g_i \cdot ps_i + h_i \cdot gs_i)$. Ez utóbbi kettő összefüggő tulajdonság, így szorzatként szerepel a képletben. Így olyan társadalmi tőke és spirituális tőke értelmezést kapunk, amely a tőkegyarapodás tekintetében hasznos lehet a stratégia számára.

A Fukuyama által javasolt képlet a spirituális tőke kiegészítésével adja a társadalmi és spirituális tőkét (*social and spiritual capital – SSC*)

$$SSC = \sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot c_i \cdot n_i + \sum_j^k a_j \cdot z_j + \sum_i^k b_i \cdot v m_i + \sum_i^k d_i \cdot ca_i + \sum_i^k (f m_i + g_i \cdot ps_i + h_i \cdot gs_i)$$

A fenti társadalmi tőke-komponensek és spirituális tőke-komponensek egzakt módon nehezen mérhetőek. Ezért nem elsősorban ennek a mérése a cél, hanem az, hogy a stratégia olyan intézményi tevékenységeket és folyamatokat generáljon, amelyek a társadalmi és spirituális tőke-gyarapodást elősegítik, azaz a társadalmi és spirituális tőke változásának (pozitív) mértéke legyen magas a köznevelési intézményi oktató-nevelő folyamatokon keresztül.

A társadalmi tőke gyarapodásának ütemét az alább vázolt összefüggéssel határozhatjuk meg. Feltételezve azt, hogy a MRE köznevelési intézményrendszerén belül a csoportok száma is változik az időben, a MRE köznevelési intézményrendszere társadalmi és spirituális tőkegyarapodásának a tőke gradiensének formális származtatásából adódó alábbi tagjai vannak:

$$\begin{aligned}
\frac{d(SSC)}{dt} = & \sum_i^k \frac{\partial r_{t_i}}{\partial t} \cdot \frac{c_i \cdot n_i}{r_{d_i}} - \sum_i^k \frac{1}{r_{d_i}^2} \cdot \frac{\partial r_{d_i}}{\partial t} \cdot r_{t_i} \cdot c_i \cdot n_i + \sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot n_i \cdot \frac{\partial c_i}{\partial t} + \sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot c_i \cdot \frac{\partial n_i}{\partial t} \\
& + \sum_j^k a_j \cdot \frac{\partial z_j}{\partial t} + \sum_j^k z_j \cdot \frac{\partial a_j}{\partial t} + \frac{\partial k}{\partial t} \cdot \left(\sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot c_i \cdot n_i + \sum_j^k a_j \cdot z_j \right) \\
& + \sum_i^k \frac{\partial v m_i}{\partial t} \cdot b_i + \sum_i^k \frac{\partial b_i}{\partial t} \cdot v m_i + \sum_i^k \frac{\partial c a_i}{\partial t} \cdot d_i + \sum_i^k \frac{\partial d_i}{\partial t} \cdot c a_i \\
& + \sum_i^k \left(\frac{\partial f m_i}{\partial t} + g_i \cdot p s_i + h_i \cdot g s_i \right) + \sum_i^k \left(f m_i + \frac{\partial g_i}{\partial t} \cdot p s_i + h_i \cdot g s_i \right) \\
& + \sum_i^k \left(f m_i + g_i \cdot \frac{\partial p s_i}{\partial t} + h_i \cdot g s_i \right) + \sum_i^k \left(f m_i + g_i \cdot p s_i + \frac{\partial h_i}{\partial t} \cdot g s_i \right) \\
& + \sum_i^k \left(f m_i + g_i \cdot p s_i + h_i \cdot \frac{\partial g s_i}{\partial t} \right)
\end{aligned}$$

ahol

n_i	az i-edik csoport (intézmény) tagjainak száma
k	a csoportok (intézmények) száma
c_i	az i-edik csoport (intézmény) kohéziós együtthatója
z_i	azon egyének száma, akik 2, 3, vagy több csoporthoz tartoznak
a_i	átfedési együttható
r_{t_i}	az i-edik csoport (intézmény) bizalmi sugara
r_{d_i}	az i-edik csoport bizalmatlansági sugara
$v m_i$	az i-edik csoport manifeszt értékrendjének elemei
b_i	az i-edik csoport hitelességi együtthatója
$c a_i$	az i-edik csoport társadalmi tevékenységei
d_i	az i-edik csoport társadalmi aktivitási hajlandósága
g_i	az i-edik egyén hitéleti beágyazódási együtthatója
$p s_i$	az i-edik egyén egyéni hitéleti aktivitása
h_i	az i-edik csoport hitéleti beágyazódási együtthatója
$g s_i$	az i-edik csoport csoportos hitéleti aktivitása
$f m_i$	a csoport i-edik tagjának hitbeli érettsége

Az egyes tagok stratégia tekintetében az alábbi kérdést és stratégiatervezési kérdést vetik fel:

Tag	Elnevezés	Kérdés	Stratégiatervezési kérdés
$\sum_i^k \frac{\partial r_{t_i}}{\partial t} \cdot \frac{c_i \cdot n_i}{r_{d_i}}$	A bizalmi sugár változásától függő tag	Milyen ütemben nő a bizalmi sugár és mitől függ az egyházi intézményrendszer tekintetében?	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik a bizalmi sugár növekedését?
$-\sum_i^k \frac{1}{r_{d_i}^2} \cdot \frac{\partial r_{d_i}}{\partial t} \cdot r_{t_i} \cdot c_i \cdot n_i$	A bizalmatlansági sugár változásától függő tag	Milyen ütemben nő a bizalmatlansági sugár és mitől függ az egyházi	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik a

$\sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot n_i \cdot \frac{\partial c_i}{\partial t}$	A csoportkohézió együtttható változásától függő tag	intézményrendszer tekintetében? Mitől függ a csoportkohéziós együtttható?	bizalmatlansági sugár csökkenését? Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik a kohéziós együtttható növelését?
$\sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot c_i \cdot \frac{\partial n_i}{\partial t}$	A csoportok tagjainak számától függő tag	Mitől függ az i-edik csoport létszáma?	Milyen intézkedések növelhetik a csoport tagjainak számát?
$\sum_j^k a_j \cdot \frac{\partial z_j}{\partial t}$	A kettő vagy több csoporthoz tartozó elemek számától függő tag	Mitől függ és milyen ütemben nő a 2, 3 vagy több csoporthoz tartozók száma?	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik a 2, vagy több csoporthoz tartozók számának növekedését?
$\sum_j^k z_j \cdot \frac{\partial a_j}{\partial t}$	Az átfedési együtttható időbeni változásától függő tag	Mitől függ az átfedési együtttható?	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik az átfedési együtttható növelését?
$\frac{\partial k}{\partial t} \cdot \left(\sum_i^k \frac{r_{t_i}}{r_{d_i}} \cdot c_i \cdot n_i + \sum_j^k a_j \cdot z_j \right)$	A csoportok össz-számának változásától függő tag	Hogyan növelhető a csoportok száma az iskolarendszeren belül?	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik a csoportok össz-számát az iskolarendszeren belül?
$\sum_i^k \frac{\partial v m_i}{\partial t} \cdot b_i$	A csoportok manifeszt értékrendjétől függő tag	Mitől függ az i-edik csoport deklarált – elfogadott (akceptált) – és manifeszt értékrendje?	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik az i-edik csoport deklarált – elfogadott (akceptált) – és manifeszt értékrendjét? Milyen folyamaton keresztül válik a deklarált értékrend manifeszt értékrenddé?
$\sum_i^k \frac{\partial b_i}{\partial t} \cdot v m_i$	Az i-edik csoport hitelességétől függő tag	Mitől függ a csoport hitelessége	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik a csoport hitelességének növelését?
$\sum_i^k \frac{\partial c a_i}{\partial t} \cdot d_i$	Az i-edik csoport társadalmi tevékenységeitől függő tag	Mitől függ a csoport társadalmi tevékenységeinek jellege és mértéke	Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik az i-edik csoport társadalmi

$\sum_i^k \frac{\partial d_i}{\partial t} \cdot ca_i$	Az i-edik csoport társadalmi tevékenységre való hajlandóságától függő tag	Mitől függ a csoport társadalmi tevékenységre való hajlandósága	tevékenység-aktivitását? Milyen tevékenységek, szervezeti vagy tartalmi elemek segítik az i-edik csoport társadalmi tevékenységre való hajlandóságának növelését?
$\sum_i^k \frac{\partial fm_i}{\partial t}$	az i-edik egyén hitbeli érettségének változásától függő tag	Mitől függ az i-edik egyén hitbeli érettsége?	Milyen tevékenységek növelik az i-edik egyén hitbeli érettségét?
$\sum_i^k \frac{\partial g_i}{\partial t} \cdot ps_i$	az i-edik egyén hitéleti beágyazódásának változásától függő tag	Mitől függ az i-edik egyén hitéleti beágyazódottsága?	Milyen tevékenységek növelik az i-edik egyén hitéleti beágyazódását
$\sum_i^k g_i \cdot \frac{\partial ps_i}{\partial t}$	az i-edik egyén egyéni hitéleti aktivitásának változásától függő tag	Mitől függ az i-edik egyén hitéleti aktivitásának változása?	Milyen tevékenységek növelik az i-edik egyén hitéleti aktivitását?
$\sum_i^k \frac{\partial h_i}{\partial t} \cdot gs_i$	az i-edik csoport hitéleti beágyazottságának változásától függő tag	Mitől függ az i-edik csoport hitéleti beágyazódottsága?	Milyen tevékenységek növelik az i-edik egyén hitéleti beágyazódottságát?
$\sum_i^k h_i \frac{\partial gs_i}{\partial t}$	az i-edik csoport hitéleti aktivitásának változásától függő tag	Mitől függ az i-edik csoport hitéleti aktivitásának változása?	Milyen tevékenységek növelik az i-edik csoport hitéleti aktivitását?

A társadalmi- és spirituális tőkegyarapodási gradiens konkrét meghatározására nem törekszünk, és ez nehezen is megvalósítható egyszerű eszközökkel a köznevelési intézményekben. Azonban a stratégiaalkotás folyamatában, illetve az egyes intézmények saját tantervi és tevékenységrendszerük összeállításakor figyelemmel lehetnek arra, hogy melyik tőkegyarapodási elemet milyen tevékenység támogat. Így akár az is tervezhető, hogy az általuk fontosabbnak ítélt társadalmi- és spirituális tőkegyarapodási elemeket kiemelten kezelve, ezekre nagyobb figyelmet fordítva, több ismeretközlés és tevékenység is szolgálja ezek gyarapodását. Az intézményeknek a határhaszon-elmélet törvényszerűségeire is tekintettel célszerű felmérni azt egyszerű eszközökkel, hogy az intézményekbe belépő tanulók hogyan szegmentálhatók a spirituális „teljes haszon-görbén”. Azaz, milyen spirituális előélettel érkeznek. Az „elfogyasztott” egyes ismeretek és tevékenységek hasznosulása ettől is függ. Az intézmények az ismeret- és tevékenységkínálatukban erre is tekintettel kell legyenek.

A modell jelentős előnyének tekintjük, hogy a MRE intézményrendszerének tartalomszolgáltatása és tevékenységrendszere megtervezésekor figyelembe vehető, hogy milyen jellegű tevékenységekkel lehet az egyes tagok növekedését elősegíteni. Ennek mintájára akár az egyes intézmények is úgy alakíthatják ki saját, helyi lehetőségeiket és

sajátos küldetésüket figyelembe vevő tevékenységrendszerüket, hogy ez a társadalmi és spirituális tőkegyarapodást optimálisan szolgálja. Így a stratégiaalkotás folyamatában eldönthető, hogy mely tevékenységek, fejlesztési területek és szempontok élvezhetnek elsőbbséget, illetve az intézmények saját küldetésük, társadalmi környezetük, és erőforrásaik ismeretében megalapozottan dönthetnek, hogy számukra melyik komponens fejlesztése jelent a küldetészerű működés tekintetében a legnagyobb hozzáadott értéket.

MM8 Módszertani megállapítás A társadalmi- és spirituális tőkegyarapítási képesség a MRE köznevelési intézményrendszerének egyik fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító szektorspecifikus szervezeti képessége lehet, amennyiben az intézményrendszer küldetése és jövőképe olyan keretet teremt, amelyben az intézmények egyéni és közösségi tevékenységportfóliójának meghatározásakor kiemelt szempontként jelenik meg a társadalmi- és spirituális tőkegyarapítás magas minőségi kívánalma.

12. A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája lehetséges jellegének elemzése

A gyorsan változó tervezési környezet megköveteli a rugalmas alkalmazkodást, és a „jövőbelátás” képességét. A stratégiai jellegének előrejelzéséhez bizonyos szcenárióelemzési módszereket alkalmazunk, jóllehet a végtermék nem szcenárió, hanem csupán az adott stratégia összetevők jellegéből a stratégia jellegére fogalmaz meg megállapításokat. A stratégia jelleg-elemzés olyan eszköz, amellyel előre vetíthető a stratégia különböző forgatókönyve, és előzetes elemzés történhet a stratégia jellegére vonatkozóan.

A szcenárióelemzés történetéről és irodalmáról Chermack et al. (2001) ad részletes áttekintést. A szcenárióelemzés lehetséges meghatározását adják Porter (1985) mely szerint „a szcenárió egy következetes belső látás, hogy a jövő mit hozhat – nem előrejelzés, hanem a jövő lehetséges alakulása.”, Swartz (1991) a szcenáriókat úgy határozza meg, mint „egy eszköz, amely a jövőről való előfeltételezéseink felhasználásával segít a jövőről hozott döntéseinkben”, Ringland (1998) úgy határozza meg a szcenáriókat, mint „a stratégiai tervezés olyan eszköztárába, amelyel igyekszünk kezelni a jövővel kapcsolatos bizonytalanságokat.”, míg Shoemaker (1995) úgy határozza meg a szcenárióelemzést, mint „fegyverrel megteremtett módszer a lehetséges jövő elképzelésére, amely irányába a döntések megszülehetnek.”

Nem célja ennek a fejezetnek a szcenárióelemzés történeti-szakmai elemzése, csupán néhány megfontolást kíván adni a MRE stratégiaalkotás előkészítő időszakára azon elképzelhető stratégia jellegét meghatározó szempontok összegyűjtésével, amely a stratégiaalkotás döntési fázisában segíthet az alternatív stratégiák közül az optimális kiválasztásában. Az alkalmazott módszer így nem tartozik a klasszikus szcenárióelemzés eszköztárába, de a szerző megítélése szerint alkalmas arra, hogy szűkítse a társadalmi- és spirituális tőkegyarapítás lehetséges stratégiák körét, és szempontrendszerrel nyújtson a stratégiaalkotóknak arra nézve, hogy a stratégia kulcselemeinek kezelésével milyen erősségű stratégiát eredményezhet a tervezés.

12.1. A stratégia jellegét meghatározó kulcsösszetevők és vektorkompetenciák

A református oktatási stratégia szektorspecifikus stratégiájának hét meghatározó elemét választottuk ki. A választás döntő részben a VRIO-K eredményeire alapozott, illetve figyelembe vesz szektorspecifikus jellegét is. Ezek az (1) értékrend, (2) spirituális tőkegyarapítási képesség, (3) a küldetés, (4) a jövőkép, (5) a helyzetelemzés, (6) az innovációs elvárás, (7) az alkalmazott intézményrendszer-modell. Ezeket az elemeket háromszintűnek feltételezzük. A küldetés lehet erős, közepes vagy gyenge, a jövőkép határozott, bizonytalan,

vagy határozatlan, a helyzetismeret alapos, közepes, vagy felületes, az innovációs elvárás magas, közepes vagy alacsony, az intézményrendszer-modellt innovatív, félutas, vagy hagyományos. A félutas intézményrendszer-modell azt jelenti, hogy ebben keverednek az innovatív és a hagyományos intézményrendszer jellemzői.

A stratégiai jellege szempontjából vektorkompetenciának tartjuk az értékrendet és a spirituális tőkegyarapítási képességet, amelyek alapvetően meghatározzák a stratégia irányát.

	Szektorspecifikus stratégiai alkotóelem	1	2	3
A	Küldetés	erős	közepes	gyenge
B	Jövőkép	határozott	közepes	határozatlan
C	Helyzetelemzés	alapos	közepes	felületes
D	Innovációs elvárás	magas	közepes	alacsony
E	Intézményrendszer-modell	innovatív	félutas	hagyományos

13. sz. táblázat A stratégia jellegét meghatározó kulcsösszetevők
(Forrás: saját szerkesztés)

	Szektorspecifikus kiegészítő stratégiai alkotóelem	1	2	3
VA	Értékrend	manifeszt keresztyén	akceptált keresztyén	deklarált keresztyén
VB	Spirituális tőke(gyarapítási képesség)	magas	közepes	alacsony

14. sz. táblázat A stratégiai vektor-kompetenciái
(Forrás: saját szerkesztés)

Az öt stratégia-elem azon szektor-specifikus stratégiai elemrendszernek tekinthető, amelynek együttese meghatározza a stratégiaalkotás folyamatát és a stratégia jellegét, és a stratégia tartalmi elemeire is befolyással lehetnek.

A fenti elemek kombinációit figyelembe véve nagyon sok, különböző jellegű stratégia vázolható fel. Az alábbiakban a stratégiaalkotással kapcsolatban javasolt megfontolásokkal szűkítjük a lehetséges stratégia-jellegek számát. A megfontolások ajánlások, ezeket a stratégiaalkotás döntéshozóinak kell mérlegelni és az ezzel kapcsolatos szükséges döntéseket meghozni.

12.2. A stratégia jellegét befolyásoló tényezők

Az alábbiakban azokat a megfontolásokat foglaljuk össze, amelyek korlátozzák a lehetséges stratégia jellegét.

„Fejnehéz”, „lábnehéz” vagy „stabil” stratégia

A stratégiaalkotás folyamatában jelentős kérdésként merül fel az, hogy melyik elemére mennyi energiát fordítanak a stratégiaalkotók. Vajon minek van nagyobb hozadéka, a jelentős energiát igénylő alapos helyzetelemzésnek, vagy a körültekintően és merészen megfogalmazott jövőképnek.

Az alapos helyzetelemzéssel rendelkező stratégiaalkotás „lábnehéznek” nevezhető, ugyanis a helyzetelemzés azt az alapot („lábazatot”) szolgáltatja, amelyről a fejlesztés indul. Az alapos helyzetelemzés nagy rendszer esetén nagyon sok energiát igényel, és nem feltétlenül jelenik meg ez a többlet a stratégiaalkotás folyamatában, amennyiben küldetés-vezérelt stratégiaalkotás folyik. Viszont legalább közepesen alapos helyzetelemzés nélkül nem valós kiinduló állapotot rajzol meg a stratégia kiindulási helyzeteként az alkotó.

Nevezzük „fejnehéz”-nek azt a stratégiát, amelyben alapos és magas innovációs elvárású jövőképet fogalmaz meg a stratégia megrendelője, és ez a célállapot pozicionálásával mintegy meghatározza a stratégia „fejének” a helyzetét.

A „stabil” stratégiában kiegyensúlyozottan van jelen a helyzetelemzés, a kiindulási állapot ismerete, és a jövőkép által meghatározott célállapot. A kettő közé biztosan feszül ki az a cselekvéssor, amely a jelenlegi állapotból a célállapotba viszi a szervezetet. Egyik vége sem „lengedezik” a stratégiának.

Stabil stratégia biztosítéka - erős küldetés és határozott jövőkép (A1-B1)

A stratégia stabilitását a helyzetelemzés, azaz a kiindulási állapot ismerete, és a jövőkép által meghatározott célállapot mellett a küldetés milyensége is meghatározza. Ha elfogadjuk a református intézményrendszer tekintetében a küldetés transzcendens elemét, ez azt is jelenti, hogy ez erős küldetesként vagy küldetéselemként jelenik meg, és az egész küldetést erőssé teszi.

A stratégia stabilitását a helyzetismeret vélhetően csak kismértékben befolyásolja. Törekedni célszerű legalább C2 helyzetismeretre. Az alapos helyzetismeret (C1) szinte elérhetetlen, az oktatási szereplők sokfélesége (fenntartók, intézmények), és hagyományos felmérés válaszadási hajlandóságukat figyelembe véve, a felületes helyzetismeret (C3) elégtelen az elfogadható stratégiához. A stratégiának a helyzetismeret a kilengéseinek tágasságát határozza meg, azaz egy nem alapos helyzetismeret esetén a célállapot elérésére készített akciótervek a jelenlegi helyzettől jelentősen távoli kiindulási állapotot, vagy közbeeső állapotot feltételezhetnek. A jövőkép viszont határozott stratégia igazodási pontként szolgálhat, és idővel a kilengések tágassága csökkenhet.

A jövőkép és innovációs elvárás együttes hatása a stratégiára

A jövőkép és az innovációs elvárás együttes funkciója fontos a stratégiaalkotásban. Határozott jövőképű (B1) stratégiát nem lehet közepes vagy alacsony innovációs elvárással megvalósítani. Amennyiben határozott jövőképű stratégia készítése a cél (B1), ehhez magas (D1), vagy legfennebb közepes (D2) innovációs elvárás társulhat. A célállapot határozott jövőkép szerinti pozicionálásához D1 vagy D2 szolgál eszközül.

A rendszerszintű innováció és az intézményrendszerre alkalmazott modell együttes hatása a stratégiára

A stratégiai akkor motiváló és hatásos, ha kihívást jelent. A gyenge jövőképű, alacsony innovációs elvárású hagyományos intézményrendszer-modellt alkalmazó stratégia (B3, D3, E3) nem képes ezt a kihívást nyújtani. Így stratégia-funkciója csekély, azaz elvethető.

Amennyiben a MRE rendszerszintű innovációt tervez a stratégia keretei között, azaz D1 magas innovációs elvárást állít, ennek sikeréhez az alkalmazott intézményrendszer-modellnek innovatívnak (E1), vagy legalább innovatív elemeket is tartalmazó, azaz félutasnak (E2) kell lennie. Az innovációs elvárás és az alkalmazott intézményrendszer-modell kölcsönhatásban együttesen határozzák meg a stratégia jellegét. Együtt mozgó stratégiaelemekről van szó.

A jövőkép bizonytalanságának hatása a stratégiára

Számolni kell azzal az eshetőséggel is, hogy a legjobb szándék mellett sem sikerül markáns, határozott jövőképet megfogalmazni. Ebben az esetben a használható stratégia feltétele az, hogy az innovációs elvárás magas legyen (D1), és innovatív intézményrendszer-modellt (E1) alkalmazzon a stratégiaalkotó.

A vektorkompetenciák szerepe a stratégiaalkotásban

A MRE köznevelési stratégiája szempontjából az értékrend és a spirituális tőkegyarapítási képesség jelentenek olyan kompetenciát és szervezeti képességet amelyek alapvetően meghatározzák a stratégia irányát. Ezeket nevezzük a stratégia vektor-kompetenciáinak. A MRE köznevelési stratégiája számára a manifeszt keresztyén értékrend és a magas spirituális tőkegyarapítási képesség szolgálhatnak iránymutatókul. Ennek a VA1 és VB1 vektor-kompetencia elemekre épülő stratégia felel meg.

A tiltott elemek meghatározása

A következő fejezetben javaslattal élünk a stratégia döntéshozói felé, hogy mely elemeket javasoljuk „tiltólistára” venni, azaz olyan elképzelhető forgatókönyvet nem engedni megvalósulni, illetve odafigyelni ennek elkerülésére, amelyben ez a kompetencia vagy szervezeti képesség a tiltott minőségben szerepel. Ezzel nagymértékben irányítható a stratégia jellege.

Az értékrend tekintetében a hiteles református oktatási stratégia csak a megmutatkozó (manifeszt) keresztyén értékrendet felvállaló intézményrendszert fogadja el, így a vektorkompetenciák tekintetében az VA1 és VB1 elemekre épülő stratégiát szorgalmazza. A VA3 vektor-kompetencia elemet és a VB3 vektorkompetencia elemet kizárva, meg kell jegyeznünk, hogy vélhetően a stratégia megvalósításának első szakaszában nem lehet kizárni a VA2 akceptált keresztyén értékrendi valamint a VB2 közepes spirituális tőkegyarapítási képességet megjelenítő fázisokat. A küldetés tekintetében a közepes (A2) és gyenge küldetést (A3), a jövőkép tekintetében a határozatlan jövőképet (B3), az innovációs elvárás tekintetében az alacsony innovációs elvárást (D3), és az intézményrendszer-modell tekintetében a hagyományos (E3) intézményrendszer-modellt javasoljuk kizárni.

A stratégiát meghatározó összetevők kölcsönös viszonya

Erős küldetés (A1), határozott, vagy közepesen határozott jövőkép (B1, B2), magas vagy közepes innovációs elvárás (D1, D2), innovatív vagy félutas intézményrendszer-modell (E1,

E2). Ezek a stratégiaelemek maradnak meg, ha elfogadjuk az előző részben tett kizárási javaslatot.

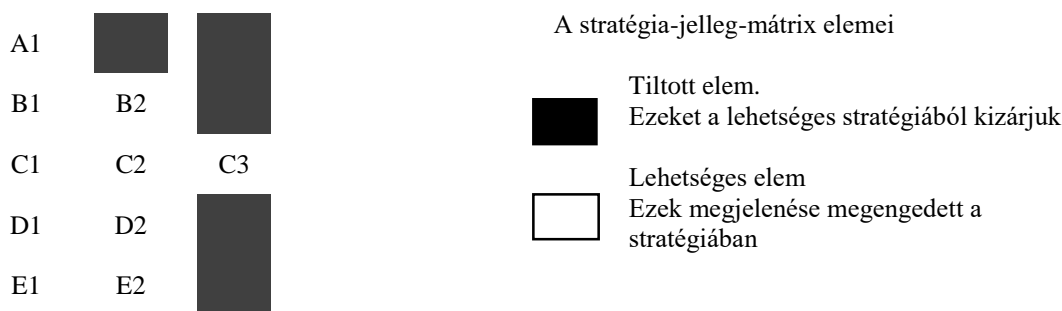
A közepes innovációs elvárás állítás (D2) azt a veszélyt hordozza magában, hogy a stratégia megvalósítás folyamatában, az idő múlásával az innovációs küszöb emelkedik, és a célállapot a közepes innovációs elvárás miatt a pillanatnyi innovációs küszöb alá kerül.

Ezért nagy biztonsággal innovatív stratégia csak magas innovációs elvárás mellett (D1) valósítható meg.

Stabil stratégia esetén a korábbi megfontolásoknak megfelelően A1+B1 az ideális, de az A1+B2 is képes viszonylagos stabilitást kölcsönözni a stratégiának. A helyzetelemzésben ésszerűségi megfontolásból a C2-vel meg kell elégednünk, és a helyzetelemzés és jövőkép vetekedéséből a jövőkép kerül ki győztesen. Fontosabb a jövőkép mint a helyzetelemzés, így B1+C2 a valószínűbb stratégiaelem-kombináció.

A lehetséges stratégia-jellegek meghatározása. A stratégia-jelleg-mátrix.

A lehetséges stratégiákat a 36. sz. ábrát alapul vevő mátrix elrendezésben ábrázoljuk. Ebben az egyes sorok a stratégia egy-egy alkotóelemét jelzik, A – küldetés, B – jövőkép, C – helyzetismeret, D – innovációs elvárás, E – intézményrendszer modell jelölésekkel. A három függőleges oszlopban az egyes elemek minőségét, erősségét, alaposságát szemléltetjük, a 13. sz. táblázatnak megfelelően. Sötéttel kitakarva a tiltott stratégia jelleg-elemek.



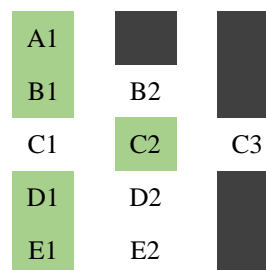
37. sz. ábra Stratégia jelleg-mátrix tiltott elemekkel és lehetséges elemekkel
(Forrás: saját szerkesztés)

A négy legvalószínűbb stratégia-jelleg

A lehetséges stratégia-jelleggel kapcsolatos korlátozó megfontolások, valamint a stratégia küldetési komponensére tett feltételezés, illetve a helyzetelemzés energiaráfordítás és elvárható eredmény racionalizálása a lehetséges stratégia jellegek közül négyet valószínűsít. Ezek első látásra nem markánsan különböznek egymástól, de a stratégiaválasztás nyomán kialakuló fejlesztések következtében merőben eltérő köznevelési intézményrendszer épülhet. A négy valószínű stratégia közül kétségtelenül az OPTIMA hordoz az optimálisához közeli jegyeket, de a többi három stratégia jellegnek is vannak előnyös tulajdonságai. Nem feladata az értekezésnek választani a stratégia jellegek közül, ezt a stratégia megrendelője, illetve a stratégiát kidolgozó csoport lehetőségének kell fenntartani.

OPTIMA

Az optimális stratégia-jelleg erős küldetést (A1), határozott, markánsan szektorspecifikus jövőképet (B1), az elérhető legjobb jóhelyzetismeretet (C2), magas innovációs elvárást (D1), valamint innovatív intézményrendszer-modellt feltételez (E1). A stratégiák rendeltetését tekintve ez szinte az ideális állapot, azzal a kiegészítéssel, hogy a stratégiaalkotó elfogadja azt, hogy a helyzetismeret energiabefektetés/eredmény tekintetében megelégszik a közepes helyzetismerettel, amely már a kezdeti állapot helyes értelmezését és pozicionálását nagymértékben biztosítja. Ez a stratégia jelleg közelíti meg a leginkább az ideális állapotot. Talán kissé idealizálva azt, hogy az intézményrendszer receptivitása az újra, valamint az innovatív rendszer-szerű működés E1 szintű lehet a református intézményrendszerben.

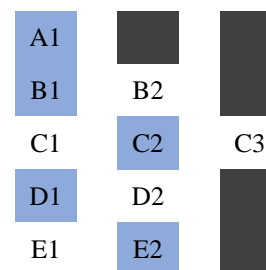


38. sz. ábra OPTIMA stratégia jelleg - saját szerkesztés

BELÁTÓ

A belátó stratégiai forgatókönyv elemei az erős küldetés (A1), a határozott jövőkép (B1), a közepes helyzetismeret (C2), a magas innovációs elvárás (D1), valamint a félutas intézményrendszer-modell (E2).

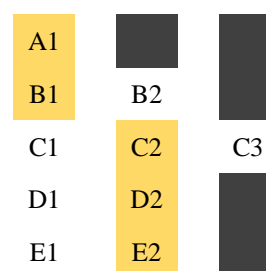
Ez a stratégia jelleg látszólag egyetlen, valójában két elembe különbözik az OPTIMA-tól. Míg az OPTIMA a közepes helyzetismeretet igyekszik fölfelé extrapolálni, azaz alaposabb következtetést levonni, addig a belátó nemcsak az intézményrendszer-modell tekintetében tételez fel egy kevésbé innovatív működési módot a református intézményrendszerrel, hanem a közepes helyzetismeret inkább tartózkodóvá teszi a stratégiaalkotót.



39. sz. ábra BELÁTÓ szcenárió – saját szerkesztés

MEGALKUVÓ

A megalkuvó jellegű stratégia alkotóelemei az erős küldetés (A1), a határozott jövőkép (B1), majd ezt követően a közepes helyzetismeret (C2) mellett a célállapot pozicionálásának eszközrendszerében (D2), majd a megvalósítás tekintetében kulcsfontosságú intézményrendszer-modell (E2) tekintetében is megalkuvó. A megalkuvás azt a kontrasztot is jellemzi, amely az erős küldetéssel és határozott jövőképpel egy közepes innovációs elvárást és egy felemás intézményrendszer-modellt társít. Amennyiben a stratégiaalkotó ezt a stratégia jelleget követi, számolni kell a veszéllyel, hogy a stratégia a D2 és E2 következtében a megvalósítás fázisában torpan meg. Ez a stratégia csak nagyon szigorú monitoringrendszer mellett lehet eredményes.

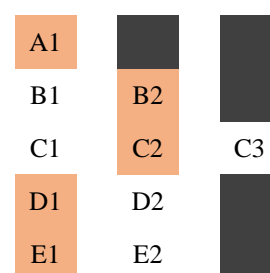


40. sz. ábra MEGALKUVÓ stratégia jelleg – saját szerkesztés

NAGY NYOMÁSÚ

A nagy nyomású forgatókönyv elemei az erős küldetés (A1), a közepesen határozott jövőkép (B2), a közepes helyzetismeret (C2), a magas innovációs elvárás (D1), valamint az innovatív intézményrendszer-modell (E1).

A nagy nyomású stratégia arra épít, hogy egy viszonylag határozatlan jövőkép és egy közepes helyzetismeret ellenére is lehet sikeres stratégiát megvalósítani egy magas innovációs elvárással, illetve innovatív intézményrendszerrel számolva. Ez utóbbi két elem biztosítja a magas nyomást a stratégia megvalósításában. A stratégia hiányossága, hogy nem számol azzal, hogy magas innovációs elvárást többnyire egy határozott jövőkép mellett lehet megfogalmazni.



41. sz. ábra NAGY NYOMÁSÚ stratégia jelleg - saját szerkesztés

MM9 Módszertani megállapítás Stabil stratégia csak határozott küldetésre és határozott jövőképre építhető.

A vektor szervezeti kompetenciák (értékrend, társadalmi és spirituális tőkegyarapítási képesség) stabilitása jelenthet iránykövető hordozófelületet a megfelelő intézményrendszer-modell értelmezés esetén a magas innovációs elvárásnak megfelelő, küldetés- és jövőképezérelt intézményrendszer-fejlesztési stratégia számára.

13. A hipotézisek igazolása vagy elvetése

13.1. H1 hipotézis vizsgálata

H1a A magyarországi református köznevelési intézményrendszer magas stratégiareceptivitása ($SR_{\text{átlag}} > 7,45$ a normált stratégiareceptivitási skálán) alkalmassá teszi az intézményrendszert eredményes értékvezérelt stratégiaalkotási folyamat befogadására és végrehajtására.

H1b A magyarországi református köznevelési intézményrendszer értékvezérelt stratégiaalkotást gátló tényezői jelenleg leginkább (a) a stratégiai szemlélet hiányossága, és (b) a stratégia-módszertani felkészültség hiányossága a református köznevelési intézményekben.

Milyen a református intézményeknek stratégiai szemlélete, stratégiareceptivitása, és mennyire felkészült ma egy református köznevelési intézmény, valamint a református köznevelési intézményrendszer az értékvezérelt stratégiai tervezésre és megvalósításra? Alapvető kérdés annak a köznevelési intézményrendszernek a stratégiai gondolkodás és stratégiaalkotási tevékenységek befogadására való hajlandóságát vizsgálni, amely intézményrendszer számára fejlesztési stratégia készül.

H1a hipotéziselem vizsgálata

A stratégiareceptivitással kapcsolatos hipotézis vizsgálata:

H1a Hipotéziselem A magyarországi református köznevelési intézményrendszer magas stratégiareceptivitása (SR_{átlag} > 7,45 a normált stratégiareceptivitási skálán) alkalmassá teszi az intézményrendszert eredményes értékvezérelt stratégiaalkotási folyamat befogadására és végrehajtására.

Az H1a hipotéziselem vizsgálatára a P1 primer kutatás szolgált adatokat. Az intézmények stratégiai szemléletét hivatott feltérképezni a 9 állításból álló kérdéscsoport, amely az „Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.” bevezető résszel kezdődik.

Az intézmények stratégiai szemléletével kapcsolatban vizsgáltuk a magyar köznevelési helyzet és stratégiai szemlélet viszonyát (32., 33.), a stratégiai szemléletben és gyakorlatban való nevelőtestületi felkészültség, és a szervezeti kultúra viszonyát (34., 36., 37., 39.), valamint az intézményvezető jövő iránti felelősségét, és az intézmény jövő iránti felelősségét (35., 38., 40.) Viszonylag magas szórással (szórás: 2,02) de inkább egyet nem értéssel (átlag: 2,67) vélekednek az intézmények arról az állításról, hogy „Nincs értelme intézményi fejlesztési stratégiában gondolkodni, mert a magyar köznevelési rendszer tartalmi és szervezeti szabályozói olyan gyorsan és gyakran változnak, hogy nem tesznek lehetővé stratégiai gondolkodást.” (32. kérdés) A magyar köznevelési jogszabályi és szakmai környezet intézményi stratégiára gyakorolt hatása lehet serkentő, vagy lehet bénító. A református intézmények nem érzékelik (vagy az utóbbi években már nem érzékelik) a gyorsan változó peremfeltételek stratégiaalkotás tekintetében bénító hatását.

A 33. kérdésben azt vizsgáltuk, hogy a törvényi szabályozás, a köznevelési törvényben és egyéb jogszabályokban előírt kötelező feladatok megléte az intézmények szerint milyen mértékben határolja be a köznevelési intézmények stratégiaalkotási szabadságát. Az állítással egyetértésre adott átlag 4, a skála közepét jelenti, amit ha összevetünk kiemelkedően magas szórással (szórás: 2,14), akkor az állapítható meg, hogy az intézmények közel fele inkább egyetért, míg a másik fele inkább nem ért egyet az állítással.

A törvényi előírások leginkább célokat generálnak, így a célokhoz vezető leghatékonyabb és legeredményesebb út megtalálása vezethet hatékony intézményi stratégiához.

Az intézmények inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „A köznevelési intézmények nevelőtestületei nem felkészültek a stratégiaalkotásra, így ezt nem feltétlenül kell erőltetni.” (átlag: 2,6, szórás: 1,55), inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A magyarországi köznevelési intézmények tekintetében még nem lett a tervezési kultúra része a fejlesztési stratégia készítése.” (átlag: 4,67, szórás: 1,45), meglehetősen kis mértékben ugyan, de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Elegendő továbbképzés érhető el a stratégiai gondolkodás és ismeretek elsajátítására úgy intézményvezetői, mint pedagógus szinten.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), és kis mértékben ugyan de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Sok esetben az elkészült bármilyen fejlesztési terv csak írott dokumentum marad, sajnos az élet legtöbbször felülírja, így kevésbé használható.” (átlag:3,47, szórás: 1,91)

A stratégiai szemlélet kialakításában kiemelt terület az intézményvezető és az intézmény jövő iránti felelőssége. Három kérdés vizsgálta ezt a területet. (35., 38., 40.)

A 35. állításra adott válaszokban az intézmények kismértékben inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A stratégiaalkotás elsősorban intézményvezetői és vezetőségi feladat és felelősség.” (átlag: 4,67, szórás: 1,91). A 38. állítással kapcsolatos intézményi vélekedés „Az intézményfejlesztési stratégia azt a felelősséget is tükrözi, ahogyan az intézmény a feladatairól gondolkodik.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), valamint az állítással csak kis mértékben történő egyetértés, azt a korábbi megállapítást erősíti, hogy a stratégiai gondolkodás, mint az intézmény

feladatairól és jövőjéről történő felelős gondolkodás még nem szerves része a köznevelési intézmények/intézményvezetők szervezeti és vezetői kultúrájának.

Látszólag ellentmond ennek a 40. állításra adott válasz. „A fejlesztési stratégia a korszerű és hatékony intézményirányítás hatékony eszköze.” (átlag: 5,87, szórás: 1,46). Az állítással az intézmények többnyire egyetértenek. A 38. és 40. állítások egyidejű megvizsgálása azt erősíti meg, hogy az operatív vezetés és irányítás síkján, a hétköznapokban kézzelfogható intézkedésekkel kapcsolatos állítást az intézmények előbbre sorolják, a jövő iránti felelősség stratégiai szemléleténél.

A stratégiai tervezés fontossága tekintetében megállapítható, hogy mindhárom időtartam esetén az intézmények viszonylag fontosnak tartják a tervezést. A 3 éves fejlesztési terv fontossága: 6,27 (89, 57%, 0,96 szórás), 5 éves fejlesztési terv fontossága: 5,8 (82, 86%, 0,86 szórás), 10 éves fejlesztési terv fontossága: 4,87 (69,57%, 0,99 szórás). Így, a legkevésbé fontosnak tartott 10 éves fejlesztési terv is közel 70%-os fontossági mutatóval rendelkezik. A fontosság tekintetében az időtávlat növekedésével a tervezési fontosság csökken. Vélhetően az okok között találjuk a már említett kettőn kívül azt a globális gazdasági jelenséget, miszerint a piac stratégia meghatározó jellemzői olyan gyorsan változnak, hogy lehetetlen hosszútávú konzekvens stratégiát erre alapozni, és építeni. Ez lehet egyik magyarázata a 10 éves stratégiai tervezés köznevelési megítélésének is. Különösen igaz lehet ez, ha az elmúlt 25 év köznevelési stratégiáinak következetes voltára tekintünk.

T1 Tézis Jóllehet az intézmények többsége rendelkezik formálisan küldetésnyilatkozattal és jövőképpel, de ezek stratégiai szervesülése a magyarországi református intézményrendszerben az üzleti szektorhoz képest alacsonyabb szintet mutat. A szervesülés jelenlegi szintje kevésnek bizonyulhat küldetés és jövőkép-vezérelt fejlesztési stratégia befogadására és készítéséhez.

A stratégiaireceptivitással is összefüggő stratégiai szemlélet kialakulására négy kérdés is irányul. Három ezek közül a különböző időtávú stratégiai tervezés fontosságát vizsgálja. Ez egészül ki annak a felmérésével, hogy vajon az intézmények szívesen igénybe vennének-e külső segítséget a saját intézményfejlesztési stratégiájuk kidolgozására (28. kérdés), mennyire tartja fontosnak, hogy egy intézmény rendelkezzen marketingstratégiával vagy marketingtervvel (31. kérdés), valamint a stratégiaalkotás mely részterületén igényelnek külső segítséget. (30. kérdés). A stratégiaireceptivitás összefüggésében a kutatás által adott meghatározásában öt összetevőt kell vizsgálni, részben külön-külön, majd a stratégiaireceptivitási függvényen keresztül. Ezek a stratégiai fontossága (S_nI , $n = 10, 5, 3$), a stratégiai gyakorlat (S_nP , $n = 10, 5, 3$), az intézményi marketing fontossága (S_m), az intézményi marketing gyakorlat (P_m), valamint a külső segítség elfogadási készség saját stratégiaalkotáshoz (S_L)

Az intézmények 67%-a nyilatkozott úgy, hogy szívesen igénybe venne külső szakmai segítség a saját intézményfejlesztési stratégia kidolgozására, de eddig nem kínálkozott olyan külső lehetőség, amely ebben segítségül lett volna. Az intézmények 27%-a autodidakta módon készül a stratégiai fejlesztési terv elkészítésére, de némi szakmai tanácsot szívesen elfogadna. Mindösszesen egy intézmény nyilatkozott úgy, hogy az intézményben minden rendben folyik, nincs szükség intézményfejlesztési stratégiára.

A 67%-os nyitottság a külső segítségre a saját intézményfejlesztési stratégia elkészítésében, illetve a 27%-ban külső szakmai tanácsokat szívesen elfogadó intézmények aránya (azaz összességében 94%-os nyitottság) egy határozott és magas tudásmegosztási hajlandóságot mutat. Az is a tudásmegosztási hajlandóság magas szintjét jelzi, hogy az intézmények átlagosan 3 olyan területet jelöltek meg, amelyiken elsősorban igényelnék a külső szakmai segítséget (30. kérdés). Megvizsgálva az egyes stratégiai területek gyakoriságát, amelyen segítséget kérnek az intézmények azt tapasztaljuk, hogy az intézmények 73,3%-a megjelölte az iskolamarketinget,

60%-a megjelölte a tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatását, 40%-a megjelölte a szervezetfejlesztés területét, 26,7%-a jelölte meg az emberi erőforrásfejlesztést és a közösségfejlesztést. Csupán egy-egy intézmény jelölte meg a helyi küldetés megfogalmazásának és a pedagógiai tervezésnek a területét. Meglepő, hogy csupán két intézmény kérte az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakításában külső segítséget.

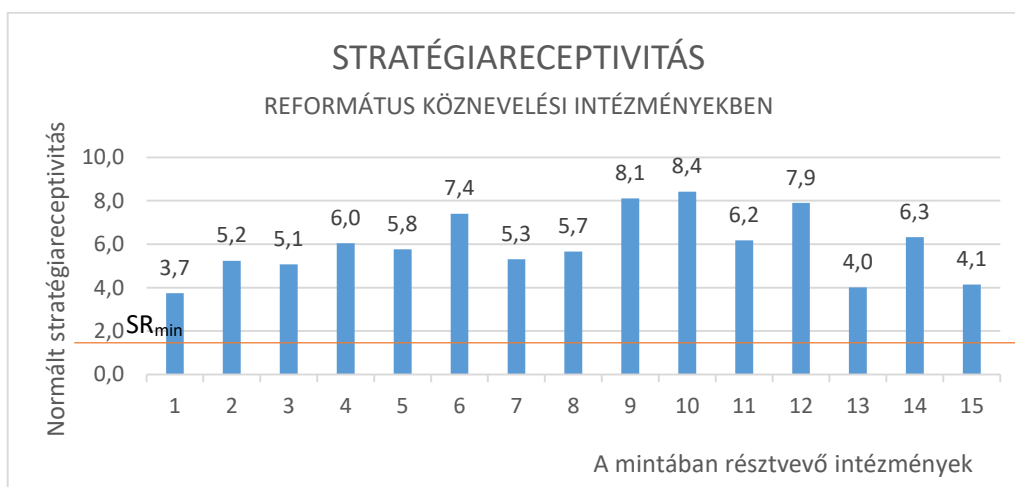
Végezzünk összehasonlító vizsgálatot a stratégiai tervezés időtávját meghatározó 10., 5., 3. éves tervezés fontosságát vizsgáló kérdések és a marketingstratégia fontosságát vizsgáló kérdés között.

A fejlesztési tervek meglétét tekintve az előzetes várakozásunk igazolódik, miszerint a vezetői program időtávja meghatározó az intézményi tervezési folyamatban. Míg a fontossági sorrend az időtávlat növekedésével csökken, addig a meglévő fejlesztési terveket tekintve (3 éves fejlesztési terve az intézmények 27%-ának van, 5 éves fejlesztési terve az intézmények 34%-ának van, míg 10 éves fejlesztési terve csupán az intézmények 6%-ának van) az 5 éves fejlesztési tervek meglétének száma kiemelkedik a sorból, és viszonylag kevés a 3 és csekély a 10 éves fejlesztési tervvel rendelkező intézmények száma. Figyelemre méltó viszont az, hogy jelentős azon intézményeknek az aránya, amelyek igaz nem rendelkeznek fejlesztési tervvel, de „van néhány olyan leírt terület, amelyet fejleszteni kívánunk” választ adtak. A 3 és a 10 éves időtávlatra az intézmények 67%-a nyilatkozott így, míg az 5 éves időtávlat esetén az intézmények 53%-a. Igaz, ez utóbbi esetben volt a legmagasabb a fejlesztési tervvel rendelkező intézmények aránya.

Az intézmények inkább fontosnak tartják a marketingstratégia és/vagy marketingterv meglétét (fontosság: 5,13 (73,3%), szórás: 1,06). A marketingstratégiát az intézmények fontosabbnak tartják mint a 10 évre szóló fejlesztési tervet (fontosság: 4,87, szórás: 0,99).

Az intézmények 13%-ának van valamilyen marketingstratégiája, 27%-ának egyáltalán nincs, és 60% az aránya azon intézményeknek, amelyek néhány marketingelemet alkalmaznak, de ez nem tekinthető marketingstratégiának.

Az intézmények érzik, hogy a megkülönböztethetőség fontos, és vélelmezzük, hogy tudatában vannak annak, hogy ez az iskolamarketingen keresztül mutatható meg az intézményt kereső családok számára. Mi sem igazolja ezt jobban, mint a 30. kérdésre, „Milyen területen lenne hasznos az Ön által vezetett intézmény számára a külső támogatás?” az intézmények 73,3%-a az iskolamarketinget jelölte meg, ezzel az első helyen van a külső támogatási listán.



42. sz. ábra

A normált stratégia-receptivitás értéke a vizsgált intézményi mintán
($SR_{\min} = 0,7$; $SR_{\max} = 11,2$; $SR_{\text{átlag}} = 5,95$)
(Forrás: saját szerkesztés)

A református köznevelési intézmények magas stratégiareceptivitásra felállított két kritérium egyike sem teljesül. A stratégiareceptivitás mintahalmaz-átlaga $SR_{\text{átlag}} = 5,95$, nem teljesíti a magas stratégiareceptivitásra a modellben meghatározott $SR_{\text{átlag}} > 7,7$ kritériumot. A kiegészítő feltétel, miszerint a magas stratégiareceptivitás átlagára meghatározott számszerű feltétel mellett elvárjuk azt is, hogy a vizsgált intézményi minta elemei több mint fele esetén teljesülnie kell a $SR > SR_{\text{átlag}}$ szintén nem teljesül, hiszen 7 intézmény stratégiai receptivitása nagyobb az átlag 5,95-ös értéknél, míg 8 intézménynek az átlag alatti.

Reménységre ad okot az, hogy S_L vizsgálatából kitűnik, hogy csupán egy intézmény érzi úgy, hogy nincs szüksége segítségre a stratégiai folyamatainak tervezéséhez, 4 intézmény nyilatkozik úgy, hogy autodidakta módon haladnak ugyan, de némi segítséget szívesen fogadnak, míg 10 intézmény nyilatkozik úgy (66,67%), hogy szívesen elfogadnának külső segítséget, de eddig nem volt erre kínáló lehetőség.

T2 Tézis A vizsgált intézményrendszer stratégiai tervezés időhorizontja alacsony, a stratégiai tervezés időhorizontja helyett az operatív tervezés időhorizontjához közelít. A stratégiai tervezés még nem lett a szervezeti kultúra része. Az intézmények jelenleg fontosabbnak tartják az iskolamarketinget, mint a hosszútávú stratégiai tervezést.

T3 Tézis A magyarországi református intézményrendszer stratégiareceptivitása közepes. A T1-ben megfogalmazott hiányosságot a stratégiareceptivitás közepes szintje felerősítheti, így az intézményrendszer eredményes stratégiabefogadásához és stratégiaalkotásához külső szakmai segítség elengedhetetlen.

T3 Tézis záradéka

Bizakodásra adhat okot az, hogy az intézményi stratégiai receptivitás fontos összetevőjeként a fejlesztési stratégia elkészítéséhez a külső szakmai segítségre az intézmények nyitottak (66,7%), leginkább az (a) iskolamarketing (73 %), (b) a tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatása (60%), (c) szervezetfejlesztési (40%), (d) a szervezeti kultúra tudatos formálása (33%), valamint (e) emberi erőforrásgazdálkodás (26,6 %) és (f) közösségfejlesztéssel (26,6%) kapcsolatos területeken vennének igénybe külső segítséget.

A H1b hipotéziselem vizsgálata

H1b hipotéziselem A magyarországi református köznevelési intézményrendszer értékvezérelt stratégiaalkotást gátló tényezői jelenleg leginkább (a) a stratégiai szemlélet hiányossága, és (b) a stratégia-módszertani felkészültség hiányossága a református köznevelési intézményekben.

Az H1b. hipotéziselem vizsgálatára a P1 primer kutatás szolgáltat adatokat.

A stratégiai szemlélet vizsgálata

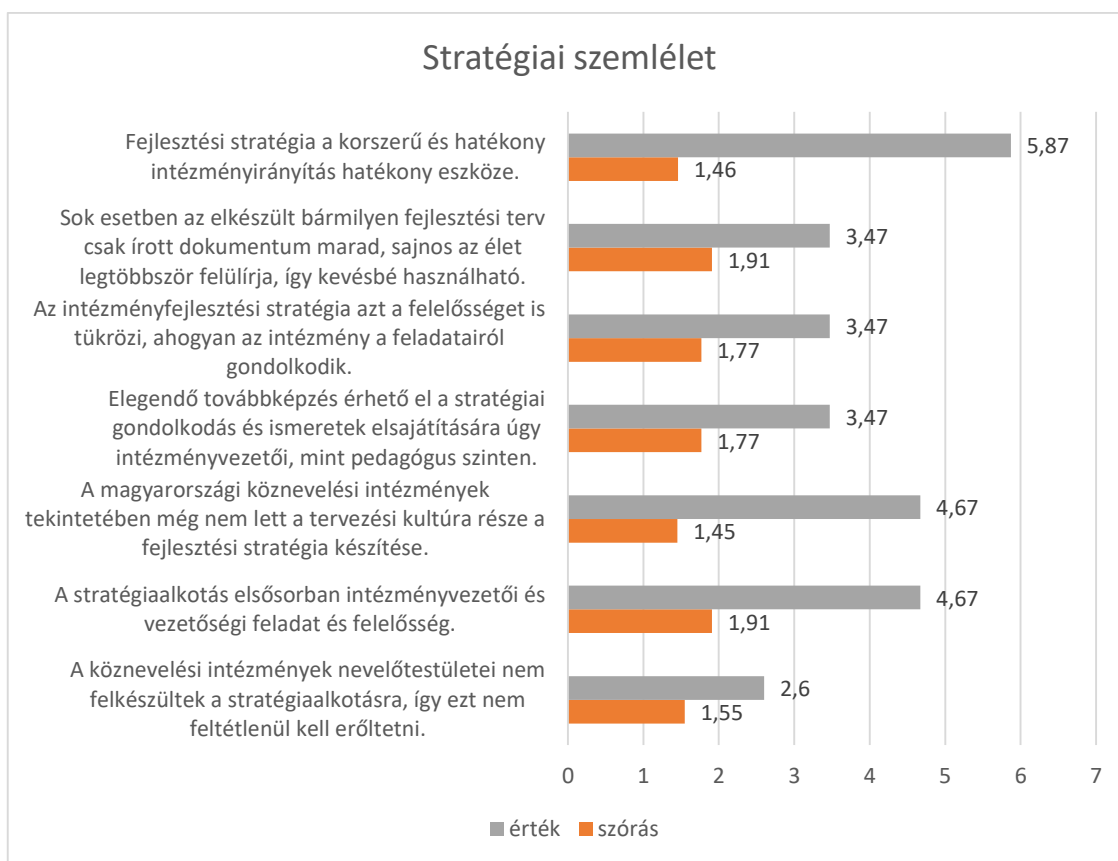
A stratégiai szemlélet kialakításában kiemelt terület az intézményvezető és az intézmény jövő iránti felelőssége. Három kérdés vizsgálta ezt a területet. (35., 38., 40.)

A 35. állításra adott válaszokban az intézmények kismértékben inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A stratégiaalkotás elsősorban intézményvezetői és vezetőségi feladat és felelősség.” (átlag: 4,67, szórás: 1,91). A 38. állítással kapcsolatos intézményi vélekedés „Az intézményfejlesztési stratégia azt a felelősséget is tükrözi, ahogyan az intézmény a feladatairól

gondolkodik.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), valamint az állítással csak kis mértékben történő egyetértés, azt a korábbi megállapítást erősíti, hogy a stratégiai gondolkodás, mint az intézmény feladatairól és jövőjéről történő felelős gondolkodás még nem szerves része a köznevelési intézmények/intézményvezetők szervezeti és vezetői kultúrájának.

Látszólag ellentmond ennek a 40. állításra adott válasz. „A fejlesztési stratégia a korszerű és hatékony intézményirányítás hatékony eszköze.” (átlag: 5,87, szórás: 1,46). Az állítással az intézmények többnyire egyetértenek. A 38. és 40. állítások egyidejű megvizsgálása azt erősíti meg, hogy az operatív vezetés és irányítás síkján, a hétköznapiakban kézzelfogható intézkedésekkel kapcsolatos állítást az intézmények előbbre sorolják, a jövő iránti felelősség stratégiai szemléleténél.

A stratégia szemlélet megjelenését a pedagógiai tervezésben a 10. kérdés vizsgálta. Az adott válaszok elemzéséből megállapítható, hogy csak nagyon kevés intézmény alkalmaz mérésekre épülő, számszerűsíthető bemeneti adatokat a pedagógiai tervezése során, sok intézmény a kompetenciafejlesztést helyezi előtérbe, míg mások az intézményspecifikus jegyeket állítják a pedagógia tervezés fókuszába.



43. sz. ábra A stratégiai szemléletet jellemző állítások megítélése a vizsgált intézményi mintán (1-7 ig terjedő skálán mérve, az egyes témakörökben a válaszértékek átlagát és a szórást ábrázolva)
(Forrás: saját szerkesztés)

Az intézmények inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „A köznevelési intézmények nevelőtestületei nem felkészültek a stratégiaalkotásra, így ezt nem feltétlenül kell erőltetni.” (átlag: 2,6, szórás: 1,55), inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A magyarországi köznevelési intézmények tekintetében még nem lett a tervezési kultúra része a fejlesztési stratégia készítése.” (átlag: 4,67, szórás: 1,45), meglehetősen kis mértékben ugyan, de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Elegendő továbbképzés érhető el a stratégiai

gondolkodás és ismeretek elsajátítására úgy intézményvezetői, mint pedagógus szinten.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), és kis mértékben ugyan de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Sok esetben az elkészült bármilyen fejlesztési terv csak írott dokumentum marad, sajnos az élet legtöbbször felülírja, így kevésbé használható.” (átlag:3,47, szórás: 1,91)

A stratégiai szemlélet kialakításában kiemelt terület az intézményvezető és az intézmény jövő iránti felelőssége. Három kérdés vizsgálta ezt a területet. (35., 38., 40.)

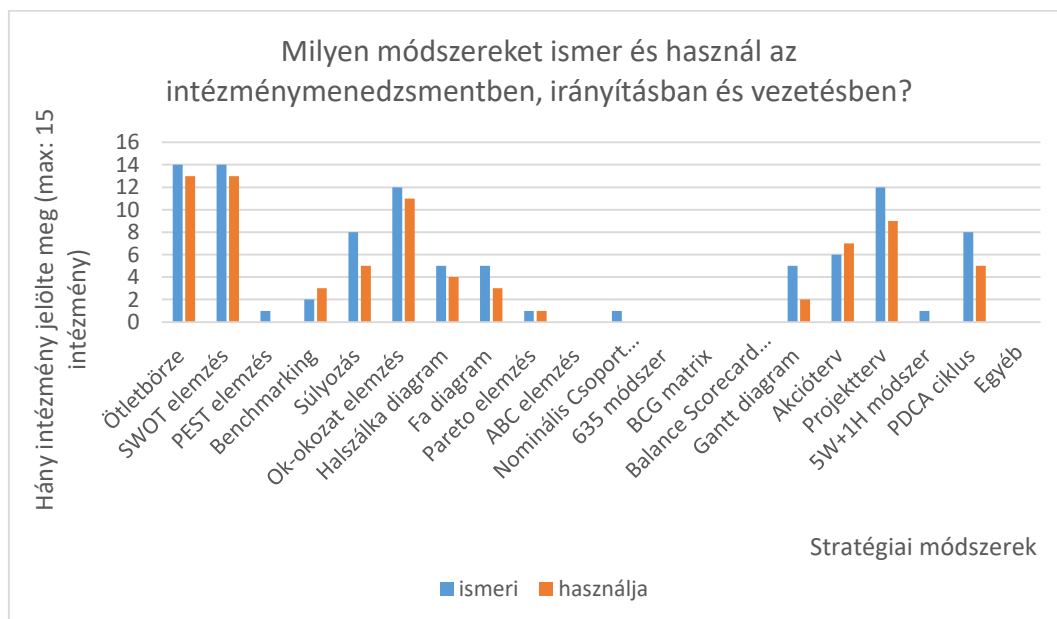
A 35. állításra adott válaszokban az intézmények kismértékben inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A stratégiaalkotás elsősorban intézményvezetői és vezetőségi feladat és felelősség.” (átlag: 4,67, szórás: 1,91). A 38. állítással kapcsolatos intézményi vélekedés „Az intézményfejlesztési stratégia azt a felelősséget is tükrözi, ahogyan az intézmény a feladatairól gondolkodik.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), valamint az állítással csak kis mértékben történő egyetértés, azt a korábbi megállapítást erősíti, hogy a stratégiai gondolkodás, mint az intézmény feladatairól és jövőjéről történő felelős gondolkodás még nem szerves része a köznevelési intézmények/intézményvezetők szervezeti és vezetői kultúrájának.

Látszólag ellentmond ennek a 40. állításra adott válasz. „A fejlesztési stratégia a korszerű és hatékony intézményirányítás hatékony eszköze.” (átlag: 5,87, szórás: 1,46). Az állítással az intézmények többnyire egyetértenek. A 38. és 40. állítások egyidejű megvizsgálása azt erősíti meg, hogy az operatív vezetés és irányítás síkján, a hétköznapi munkában kézzelfogható intézkedésekkel kapcsolatos állítást az intézmények előbbre sorolják, a jövő iránti felelősség stratégiai szemléleténél.

T4 tézis A stratégiai szemlélet még nem szervesült kellőképpen sem (a) az intézményvezetők, sem (b) a nevelőtestületek jövőjéről történő gondolkodás kultúrájába, sem (c) az intézmények szervezeti kultúrájába.

Stratégia-módszertani felkészültség vizsgálata

A stratégia alkotás módszertani megalapozottságát a köznevelési intézményekben két kérdés vizsgálta. Az 5. kérdés vonatkozik az ismert módszerekre, a 13. kérdés az ismert és használt módszerekre.



44. sz. ábra

Az intézmények módszertani kultúrája a stratégiai menedzsment területén
(Forrás: saját szerkesztés)

Két módszer esetén (benchmarking és az akcióterv) eltekintettünk az értékeléstől, megállapítható, hogy csak néhány általánosan ismert és többnyire használt módszer van az intézményi gyakorlatban. Ezek az ötletbörze (93,3% ismertség/86,7% alkalmazás), a SWOT elemzés (93,3%/86,7%), valamint az ok-okozat elemzés (80%/63,3%), valamint a projektterv (80%/60%). Mérsékeltten ismerik és használják az intézmények a súlyozást (30%), a PDCA tervezési ciklust (30%), a halszálka diagramot (26,7%), valamint a Gantt diagramot (13,3%). Az intézmények nem ismerik és nem alkalmazzák a PEST-elemzést, a Pareto elemzést, az ABC elemzést, a Nominális Csoport Módszert, a 635 módszert, a Balanced Scorecard módszert, a BCG matrixot, az 5W+1H módszert. Azaz az intézmények menedzsment módszertani ismerete és alkalmazása megreked a stratégiaalkotás első fázisánál, az ötletbörze, helyzetelemzés és okkeresés módszereinél, de nem terjed ki a stratégiageneráló célmeghatározás, vagy folyamat tervezés és ellenőrzés módszereire.

Az intézmények stratégiai módszertani kultúrájának nem a tudatos tanulás alakítja ki a profilját, hanem vélelmezhetően két jelenség együttes hatása. A korábbi időszakban (2000-es évek) bevezetett Comenius I. és II. köznevelési intézményfejlesztési modell módszertani lenyomata még fellelhető az intézményekben, különösen ott, ahol a külső tanácsadó hangsúlyt fektetett a stratégiai módszertanra, másrészt az Európai Unió pályázatokkal bizonyos módszertani kultúra is kialakul a gyakran pályázó intézményekben a projektterv, akcióterv, Gantt diagramm módszerek alkalmazásával.

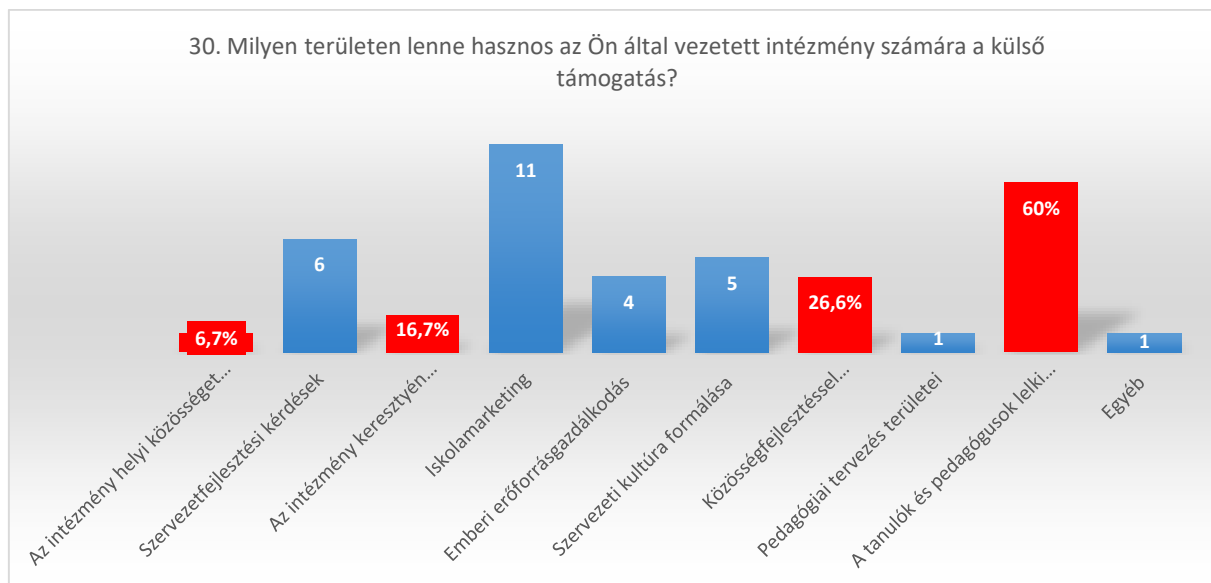
T5 tézis Az intézmények/intézményvezetők intézmény-menedzsment módszertani ismerete és azok alkalmazása többnyire a stratégiaalkotás folyamatának első fázisára korlátozódik, az ötletbörze, helyzetelemzés és okkeresés módszereire, de nem terjed ki a stratégiageneráló célmeghatározás, vagy stratégiai folyamattervezés, végrehajtás, ellenőrzés és monitoring módszereire.

A társadalmi tőke- és a spirituális tőke-generálás vizsgálata

A P1 kutatásnak egyik fontos területe volt azt vizsgálni, hogy a társadalmi tőke és a spirituális tőke-generálás szempontjából, vagy az arra történő felkészülés szempontjából az intézmények a stratégiaalkotásra való felkészülésben a külső segítséget inkább az eszmei területeken (keresztyén értékrend, arculat, küldetés) vagy inkább az eszmei területeket képviselő és megjelenítő emberi erőforrással kapcsolatos területeken (a tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatása, közösségfejlesztés, szervezeti kultúra fejlesztés) tartják-e fontosabbnak?

Érdekes megállapítás az, hogy az intézmények nem elsősorban az eredmény-jellegű területeken, hanem az erőforrás-jellegű területeken látnak szívesen külső támogatást.

T6 tézis A társadalmi tőke- és a spirituális tőkegenerálás szempontjából fontos tevékenységek szegmentált hierarchiája emberi erőforrás központúságot mutat a küldetési, értékrendi és arculati összetevőkhöz képest. A tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatása és a közösségfejlesztéssel kapcsolatos területek támogatása markánsabban jelenik meg az igények között mint az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása, vagy az intézmény helyi közösséget figyelembe vevő küldetésének a megfogalmazása.



45. sz. ábra A társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás szempontjából fontos területek pozíciója a külső segítség elfogadásának megítélésében az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában. (Forrás: saját szerkesztés)

13.2. A H2 hipotézis vizsgálata

H2 Hipotézis A magyarországi református intézményrendszerben az emberi erőforráshoz köthető kompetenciák és szervezeti képességek rangsorban megelőzik mind a (a) küldetéshez köthető (eszmei) kompetenciákat és szervezeti képességeket, mind a (b) szervezeti és közösségi hatékony működéshez köthető (strukturális) kompetenciákat és szervezeti képességeket.

A köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia rendszerszintű bevezetése feltételezi a küldetés és célorientáltság (azaz jövőorientáltság) megfelelő fokát és a szervezeti kultúra bizonyos szintjét. A kevésbé küldetés és célorientált (kevésbé jövőorientált) szervezetek, valamint az alacsony szervezeti kultúrájú szervezetekben a karizmatikus vezetés (Bakacsi et al, 2002) valamint a személyekhez köthető szervezeti kompetenciák fontossága megnő.

A hipotézis igazolásához a három csoporthoz (a) emberi erőforrásokhoz köthető kompetenciák és szervezeti képességek, (b) strukturális kompetenciák és szervezeti képességek, és (c) célhoz és jövőképhez köthető kompetenciák és szervezeti képességek tekintetében csoportonként 4-4 kompetenciából álló kontingenst határoztunk meg. Az egyes kontingensekhez tartozó rangsorösszeg-elemzéssel vizsgáltuk a hipotézist.

KOMPETENCIÁK ÉS SZERVEZETI KÉPESSÉGEK		
SZEMÉLYEKHEZ KÖTHETŐ	STRUKTURÁLIS	KÜLDETÉSHEZ KÖTHETŐ
Pedagógusok felkészültsége	Református intézményi „brand”	Küldetés
Vezetők felkészültsége	Szervezeti kultúra	Jövőkép
Intézmény-gyülekezet együttműködés	Szervezeti struktúra	Értékrend
Megújulási képesség/innovációreceptivitás	Intézményrendszer-modell	Spirituális tőke(gyarapítási képesség)

15. sz. táblázat Személyekhez köthető kompetenciák (a), strukturális kompetenciák (b), valamint küldetéshez köthető kompetenciák (c) négyes kontingense

KOMPETENCIA	VIZSGÁLT INTÉZMÉNYI CSOPORT			EREDMÉNY	
	A	B	C	ÖSSZ.	Rangsor
EMBERI ERŐFORRÁSHOZ KÖTHETŐ					
Pedagógusok felkészültsége	15	21	18	54	9
Vezetők felkészültsége	16	7	3	26	5
Intézmény-gyülekezet együttműködés	8	36	25	69	11
Megújulási képesség/innovációreceptivitás	23	8	9	40	7
Rangsorösszeg	62	72	55		32
STRUKTURÁLIS					
Református intézményi „brand”	3	1	11	15	3
Szervezeti kultúra	19	26	13	58	10
Szervezeti struktúra	20	3	20	43	8
Intézményrendszer-modell	21	17	37	75	12
Rangsorösszeg	63	47	81		33
KÜLDETÉSHEZ KÖTHETŐ					
Küldetés	2	6	1	9	2
Jövőkép	5	14	8	27	6
Értékrend	1	2	2	5	1
Spirituális tőke(gyarapítási képesség)	6	15	4	25	4
Rangsorösszeg	14	37	15		13

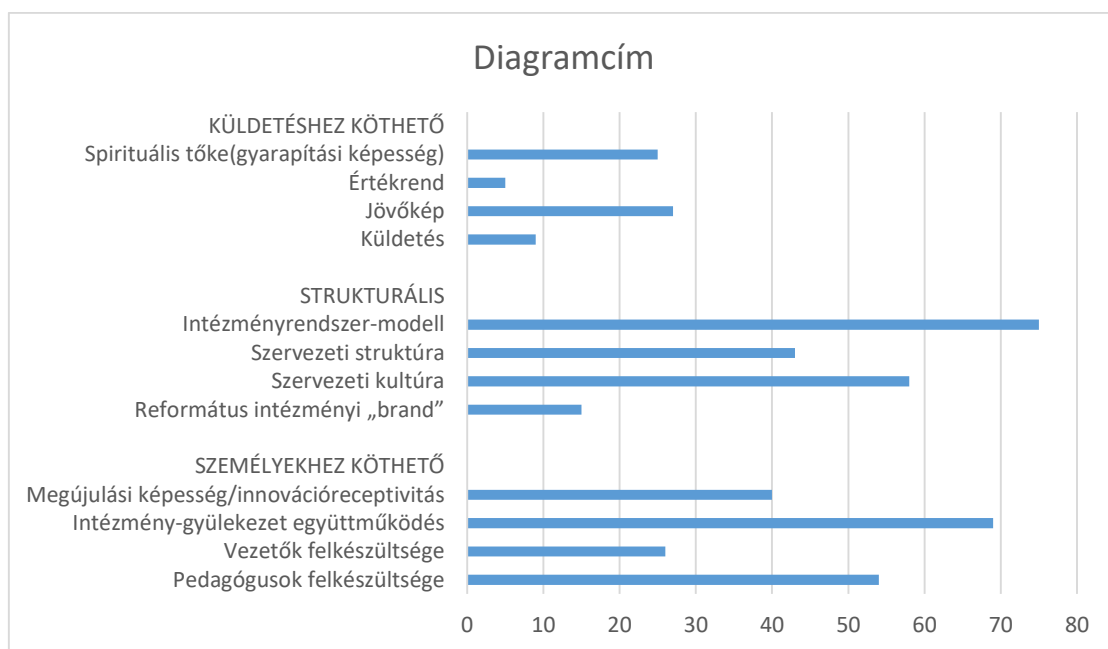
16.sz. táblázat Személyekhez köthető (a), strukturális (b), valamint küldetéshez köthető (c) szervezeti kompetencia négyes kontingenseinek rangsorösszege (forrás: saját szerkesztés)

A 16. sz. táblázat A, B, C oszlopában a három VRIO-K felmérésben az adott kompetencia rangorszámja található. Az Össz. oszlopban az A, B, C rangorszám-összege található, majd az utolsó oszlopban azt jelöltük, hogy az előző oszlop alapján mi az összeg-rangorszámja az adott kompetenciának. Vizsgáltuk azt is, hogy az összeg-rangorszámok három csoport szerinti összege egymáshoz hogyan viszonyul.

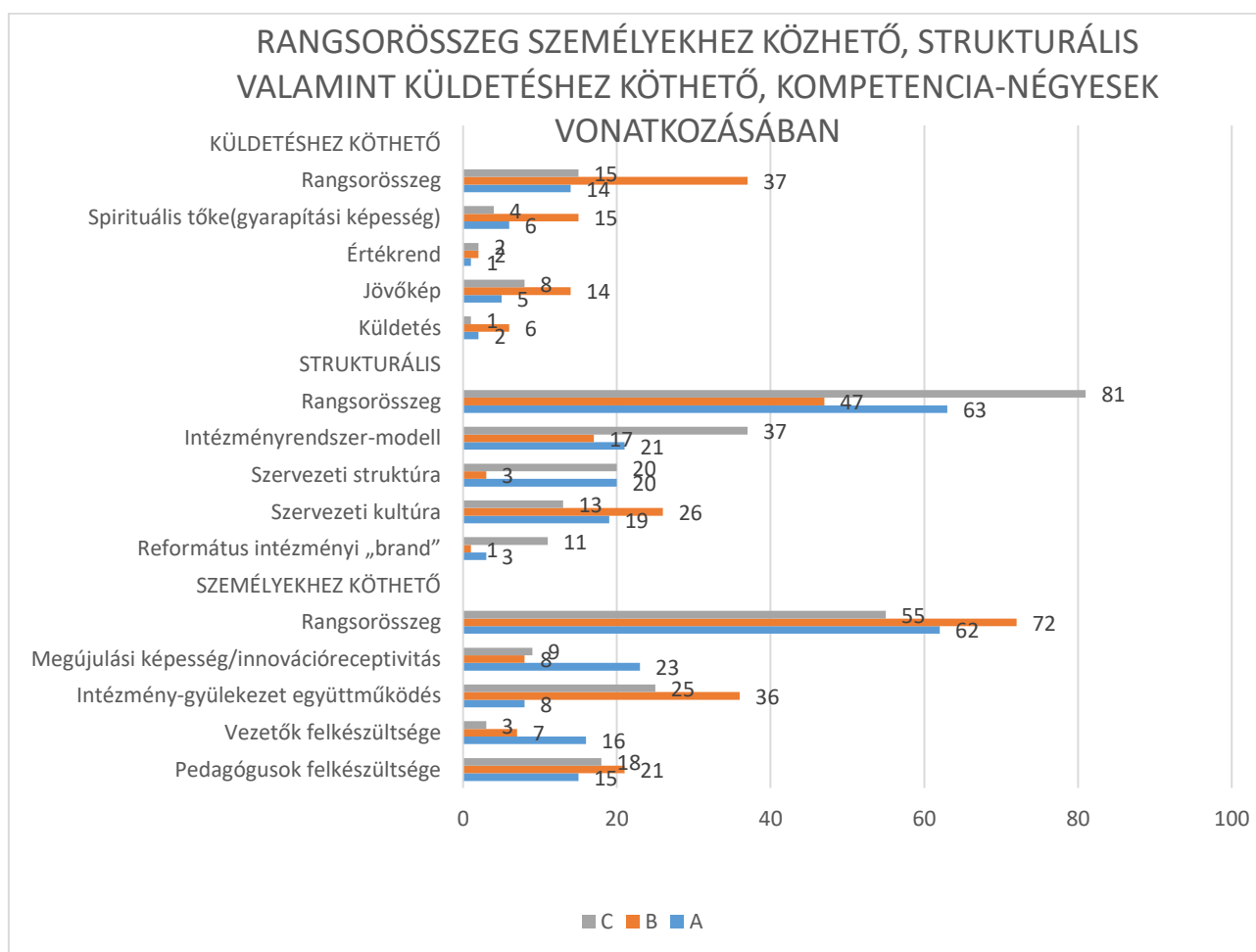
Megállapítások:

1. A küldetéshez köthető kompetenciák mindegyike a 12 kompetencia rangsorának első felében foglal helyet. Az értékrend (1), a küldetés (2), a spirituális tőke(gyarapítási képesség) (4), a jövőkép (6) a rangsorban. A küldetéshez köthető kompetenciák összeg-rangorszámainak összege 13. Rangsorterjedelem: 4

2. A személyekhez köthető kompetenciák a rangsor második kétharmadában (5-12 pozíció között) egyenletesen helyezkednek el. A vezetők felkészültsége (5) kapta a legjobb rangsort, majd a megújulási készség/innovációreceptivitás (7), a pedagógusok felkészültsége (9), valamint intézmény-gyülekezet együttműködése (11) követik egymást. A személyekhez köthető kompetenciák összeg-rangorszámainak összege 32. Rangsorterjedelem: 6



46. sz. ábra Emberi erőforráshoz köthető, strukturális valamint küldetéshez köthető kompetencia-négyes rangsor elemzése (Forrás: saját szerkesztés)



47. sz. ábra Személyhez köthető, strukturális valamint küldetéshez köthető kompetencia-négyes rangsor és rangsorösszeg elemzése (Forrás: saját szerkesztés)

3. A strukturális kompetenciák esetén a legnagyobb a rangsorterjedelem (9). A református intézményi „brand” (3), a szervezeti struktúra (8), a szervezeti kultúra (10), valamint az intézményrendszer-modell (12) követik egymást a rangsorban.

4. A kutatás eredményeiből megállapítható, hogy a személyekhez köthető kompetenciák az összegrangsorban sem, és a rész-rangsorokban sem előzik meg a küldetéshez köthető kompetenciákat (összegegrangsor: 32 : 13, részrangsorok: A 62:14, B 72:37, C 55:15), így a H2 (a) nem igazolható.

5. A kutatás eredményeiből megállapítható, hogy a személyekhez köthető kompetenciák az összegrangsorban nem előzik meg a strukturális kompetenciákat (32:33), és a részrangsorok közül egy esetben nem előzik meg (B 72:47), két esetben a részrangsorban megelőzik a személyekhez köthető kompetenciák a strukturális kompetenciákat (A 62:63, C 55:81). Így a H2 (b) részben igazolható.

T7 tézis A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszere tekintetében a küldetéshez köthető kompetencia és szervezeti képesség-négyes játssza a legjelentősebb szerepet, amely az intézményrendszer erőteljes jövőorientáltságára utal. Az emberi erőforráshoz köthető kompetencia és szervezeti képesség-négyes az összrangsorban sem, és a részrangsorokban sem előzik meg a küldetéshez köthető kompetenciákat és szervezeti képességeket. (H2(a) nem igazolható)
A személyekhez köthető kompetencia és szervezeti képesség-négyes és a strukturális kompetencia és szervezeti képesség-négyes tekintetében nem állapítható meg egyértelmű rangsor, mivel az előbbiek az összrangsorban és a B részrangsorban nem előzik meg az utóbbiakat, míg az A és C részrangsorban megelőzik. A két kompetencia-négyes közel azonos jelentőségüként jelenik meg a rangsorokban. (H2(b) részben igazolható)

13.3. A H3 és H4 hipotézisek együttes vizsgálata

H3a Hipotéziselem A VRIO-K elemzésben a kompetenciák és szervezeti képességek tekintetében szignifikáns rangsorkorreláció van az A, B és C fókuszcsoporthoz közl legalább kettő által top 10-be és top 20-ba rangsorolt kompetenciák és szervezeti képességek között.

H3b Hipotéziselem A stratégiaalkotás számára kulcsfontosságú kompetenciák és szervezeti képességek a szignifikáns rangsorkorrelációt mutató top 10-es kompetenciák és szervezeti képességek között megjelennek.

H4 Hipotézis Az elsősorban vállalati és forprofit környezetre kidolgozott stratégiaalkotás módszertani elemek (VRIO) szektorspecifikus célszerű módosításokkal alkalmassá tehetők a (református) köznevelési intézményrendszer stratégiaalkotási módszertana számára is.

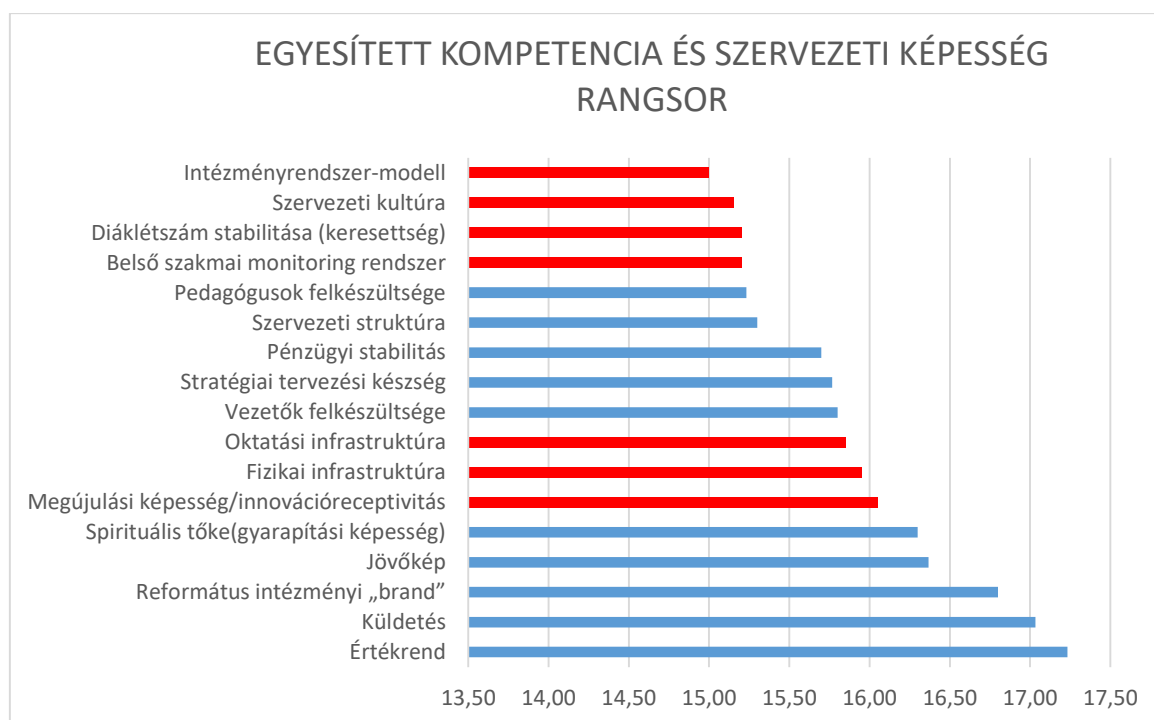
Milyen szektorspecifikus, megkülönböztethetőséget biztosító stratégiai elemek (kompetenciák és szervezeti képességek) azonosíthatók a református köznevelési intézményrendszer tekintetében, amelyek biztosíthatják a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékű református intézményrendszer-működést? Van-e korreláció a három intézményi csoportban, a három diszjunk fókuszcsoporthoz közl TOP10-be és TOP20-ba rangsorolt kompetenciák és szervezeti képességek között? Az alapvetően vállalati környezetre készült stratégia módszertanok szektorspecifikus adaptációval alkalmazhatók-e köznevelési környezetben is?

Ezeket a kérdésekre kereste a választ a H3 és H4 hipotézisek vizsgálata.

A H3a hipotéziselem vizsgálata – rangsorkorrelációs vizsgálat

A H3 hipotézis vizsgálatát a P2 kutatásból nyert eredményekkel végeztem, a VRIO-k szektorspecifikusan a református köznevelési intézményrendszer számára adaptált kérdőíves megkérdezéssel. A három választott intézménycsoport (A – intézmény, B – rész-intézményrendszer, C – intézményrendszer) egymás részhalmazai ($A \in B \in C$). Így vizsgálni lehetett azt, hogy az egyedi intézmény stratégiai és szervezeti kompetenciái és szervezeti képességei hogyan viszonyulnak a rész-intézményrendszer és a teljes intézményrendszer stratégiai és szervezeti kompetenciáihoz és szervezeti képességeihez. Spearman féle rangsorkorrelációs vizsgálattal elemeztük az A, B és C halmazok esetén nyert rangsorokat.

A megkérdezett fókuszcsoporthoz diszjunk volt (A esetében – az adott intézmény kibővített szakmai vezetősége, B esetében – a P1 kutatásba beválogatott intézmények vezetői (saját intézményeiből alkotott B csoport), C esetében – a református oktatási stratégiai tervezést koordináló csoport) biztosíthatja az eredmény relevanciáját.



48. sz. ábra Egyesített kompetencia és szervezeti képesség rangsor
(Forrás: saját szerkesztés)

A Spearman-féle rangsorkorrelációs vizsgálat eredménye

Spearman (C - B)

Teljes lista

Rho: -0.2587829703403743, p érték: 0.11669123177732015

Top 20

Rho: -0.1440933032355154, p érték: 0.5444558881402

Top 10

Rho: -0.21646341463414634, p érték: 0.5480566261273476

Spearman (C - A)

Teljes lista

Rho: 0.03031629637736675, p érték: 0.8566181616666917

Top 20

Rho: 0.24454477050413842, p érték: 0.29875699877696443

Top 10

Rho: -0.2978737164032316, p érték: 0.4032038726329136

Spearman (B - A)

Teljes lista

Rho: 0.3118091277224471, p érték: 0.056685432363648765

Top 20

Rho: 0.3528969149736644, p érték: 0.12696627068171878

Top 10

Rho: 0.7720400404736821, p érték: 0.008879536829615684

17. sz. táblázat Az intézményi, a hálózati és az intézményrendszeri VRIO-K teljes lista, TOP20 és TOP10 rangsor – korrelációvizsgálata Spearman módszerrel
(Forrás: saját szerkesztés)

A három intézményhalmaz esetén felállított teljes, TOP20 és TOP10 szervezeti készség és kompetenciarangsor Spearman rangsorkorrelációs eljárással vizsgáltuk meg.

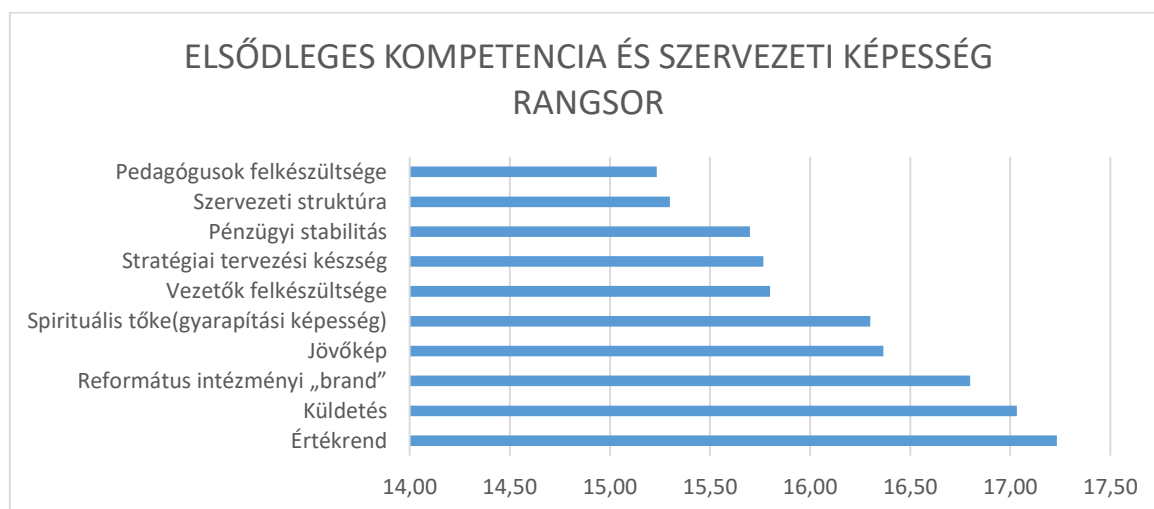
A null hipotézisünk az, hogy nincs korreláció a rangsorok között, vagyis három független listáról van szó.

A kritikus értéket a Zar, J. H. (1984) mellékleteként közzétett táblázatból vettük. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy korreláció a B és az A között van, hiszen itt kaptuk a legmagasabb értékeket. A teljes listára (ami 38 elemű) 0,31 Spearman korrelációs együtthatót kaptunk, tehát a táblázat szerint 10% alatti a valószínűsége, hogy a két rangsor egymástól független.

A TOP20 rangsorra $\rho=0,35$ volt, ez alapján 20% a valószínűsége, hogy egymástól független a két rangsor.

A TOP10 elemre $\rho=0,77$, vagyis 2% az esélye, hogy független a két rangsor. Tehát a null hipotézist elvethetjük, a két rangsor lineáris korrelációban áll egymással.

A TOP10-be rangsorolt elsődleges szervezeti képességek tekintetében a kutatás igazolta a rangsorkorrelációt az A és B között. Az elsődleges szervezeti képességek és kompetenciák az alábbiak:



49. sz. ábra Elsődleges kompetencia és szervezeti képesség
(Forrás: saját szerkesztés)

T8 Tézis A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító szervezeti kompetenciái és készségei:

(a) elsődleges kompetencia és szervezeti képesség-rangsor szerint

(1) értékrend, (2) küldetés, (3) református intézményi „brand”, (4) jövőkép, (5) spirituális tőke(gyarapítási képesség), (6) vezetők felkészültsége, (7) stratégiai tervezési készség, (8) pénzügyi stabilitás, (9) szervezeti struktúra, (10) pedagógusok felkészültsége

(b) másodlagos (kiegészítő) kompetencia és szervezeti képesség-rangsor szerint:

(1) a megújulási képesség/innovációreceptivitás, (2) a fizikai infrastruktúra, (3) az oktatási infrastruktúra, (4) a belső szakmai monitoringrendszer, (5) a diáklétszám stabilitása (keresettség), (6) a szervezeti kultúra és (7) az intézményrendszer-modell

(c) valamint az egyesített kompetencia- és szervezeti képesség-rangsor szerint:

(1) értékrend, (2) küldetés, (3) református intézményi „brand”, (4) jövőkép, (5) spirituális tőke(gyarapítási képesség), (6) a megújulási képesség/innovációreceptivitás, (7) a fizikai infrastruktúra, (8) az oktatási infrastruktúra, (9) a belső szakmai monitoringrendszer, (10) vezetők felkészültsége, (11) stratégiai tervezési készség, (12) pénzügyi stabilitás, (13) szervezeti struktúra, (14) pedagógusok felkészültsége, (15) a diáklétszám stabilitása (keresettség), (16) a szervezeti kultúra és (17) az intézményrendszer-modell

H3b hipotéziselem vizsgálata – a stratégiaileg fontos kompetenciák és szervezeti képességek megjelenése a TOP10-ben

Mindhárom csoport esetén a TOP10-ben szerepel a stratégiaalkotás szempontjából kulcsfontosságú küldetés (A=1, B=6, C=2), jövőkép (A=2, B=14, C=5), értékrend (A=8, B=2, C=1), református intézményi „brand” (A=19, B=1, C=3). Mindösszesen kettő kompetencia egyedi rangsorértéke nincs a TOP10-ben, de ebben az esetben is a rangsorértékek átlaga alapján mindkét kompetencia a TOP10-ben szereplőnek tekinthető.

A H2a és H2b vizsgálatának együttes értelmezése érdekes megvilágításba helyezi a református köznevelési intézményrendszert, és a majdani stratégiaalkotás és megvalósítás számára fontos következtetést hordoz.

E szerint a református intézmények az intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékkel történő működésének elsődlegesen eszmei jellegű meghatározó kompetenciáit és szervezeti képességeit azonosítják, azonban saját stratégiareceptivitásuk és értékvezérelt stratégia alkotás tekintetében inkább az emberi erőforráshoz köthető kompetenciák és szervezeti képességek fejlesztését tartják fontosnak.

T9 Tézis A református köznevelési intézmények a református intézményrendszer fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékkel történő működés –mely versenyelőnyt jelenthet– tekintetében az eszmei jellegű kompetenciákat és szervezeti képességeket (küldetés, jövőkép, értékrend, spirituális tőkegyarapítási képesség) tartják elsődlegesnek mind az emberi erőforráshoz köthető kompetenciák és szervezeti képességek (pedagógusok felkészültsége, vezetők felkészültsége, intézmény-gyülekezet együttműködés, innovációreceptivitás), mind a strukturális kompetenciák és szervezeti képességek (református intézményi „brand”, szervezeti kultúra, szervezeti struktúra, intézményrendszer-

modell) képest, ugyanakkor a stratégia intézményi befogadása és ez alapján saját értékvezérelt stratégia készítése szempontjából inkább az emberi erőforrások fejlesztése terén fogadnának el külső segítséget.

A H4 hipotézis vizsgálata

A H4 hipotézis vizsgálata a P1 és P2 kutatás eredményeinek összevetésével és együttes értelmezésével történt. Mivel a H4 nem a kutatás elsődleges tárgyára vonatkozó feltételezést fogalmaz meg, hanem a forprofit szektorban alkalmazott stratégiai módszertan kellő átalakítással a köznevelésben való alkalmazhatóságára vonatkozó hipotézist, így a P1 és P2 eredményei alapján megfogalmazott alapvető megállapítást módszertani megállapításnak neveztem.

MM1 Módszertani megállapítás A forprofit szektor számára kifejlesztett stratégiai, és fejlesztési eszközök és módszerek köznevelési intézményekben történő alkalmazásának akadályai (a) a köznevelési minőségbiztosítási rendszerek következtelen alkalmazása, (b) a sektorspecifikus adaptálási szakirodalom hiánya, valamint (c) az intézmények szűk fókuszú fejlesztéspolitikája.

A fentiekre tekintettel a H3(a) igazolt, a H3(b) esetén pedig a stratégiaalkotás szempontjából fontos szervezeti képességek és kompetenciák (általános - küldetés, jövőkép, sektorspecifikus: református intézményi „brand”, spirituális tőke(gyarpítási képesség)) a TOP10-en belül is vezető helyen szerepelnek. H4 a P1 és P2 koherens eredményein keresztül igazoltnak tekinthető.

14. A kutatási kérdésekre adott válaszok és a stratégia-módszertani ajánlások rendszere

14.1. Kutatási kérdés (1) – hazai és globális köznevelés-politikai erőter

KK1. Kutatási kérdés Melyek az alapvető jellemzői és használható jó gyakorlatai a (a) magyar nemzeti közneveléspolitikai erőteret meghatározó köznevelési stratégiának, (b) a globális szervezetek (EU, OECD, Világbank, UNESCO) közneveléspolitikai erőterét meghatározó oktatási és képzési stratégiának, valamint (c) a jelentős protestáns iskolarendszert működtető külföldi egyházak (Hollandia, Németország, Ausztrália, valamint ACSI szervezet) oktatási stratégiájának, amelyek erőter-jellemzői és jó gyakorlatai figyelembe vehetők a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai keretrendszer tekintetében?

A fenti kutatási kérdésre választ keresve szekunder kutatás keretei között elemeztük a fellelhető magyar közoktatási stratégiákat. Az elemzés következtében nemcsak a kutatási kérdésre született meg a válasz, hanem a magyar köznevelési stratégiákat a globális szervezetek hasonló stratégiáival összevetve alapozó tézis megfogalmazására is sor került.

KM 1.1. Kutatási megállapítás Az 1948-as egyházi köznevelési intézmények és ingatlanok államosításával nemcsak törvénytelen és erőszakos módon történt beavatkozás a magyar köznevelési intézmények fenntartói szerkezetébe, de a társadalmi tőke és a spirituális tőke magyarországi eróziójának is kezdetét jelentette.

KM 1.2. Kutatási megállapítás Az 1950-80-as évek közötti sikertelen köznevelési reformok terhe, valamint a rendszerváltás körüli és utáni köznevelés-politikai szakmai konszenzus hiánya eredményezhette azt, hogy a rendszerváltást követő évtizedekben a magyar köznevelési intézményrendszer maga is idegenkedett a szakmai-szervezeti-tartalmi rendszerszintű stratégiai megújulástól. A kutatáson és széleskörű konszenzuson alapuló, szakmai megalapozottságú köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia helyett az aktuális kormányzati ciklusokhoz köthető, a kormányváltások következtében eltérő ideológiai-értékrendi töltetű, rövid életciklusú reform- és innováció-mozaik jellemezte a magyar köznevelést és köznevelés-fejlesztést, mely a pedagógusok társadalmi és anyagi megbecsülésének hiánytüneteivel társulva akadályta lehetett a köznevelési intézményrendszer rendszerszintű, stratégiai megújulásának és rendszerszintű innovatív fejlődésének.

Az ezzel kapcsolatos szekunder kutatás során az volt adatható, hogy jóllehet az oktatás tagállami hatáskörbe tartozó terület, amelyen belül az EU elvár minden tagállamtól bizonyos monitoringmutatók teljesülését (korai iskolaelhagyás, kompetenciaszint teljesítés, élethosszig tartó tanulás, stb) az Európai Unió csatlakozást követően egyre kevésbé válik hangsúlyossá a nemzeti-specifikus, sajátos jegyekkel rendelkező köznevelési stratégia készítése, és a magyar köznevelési stratégia elkezd az EU köznevelési stratégiájára reflektálni. Ezen túlmenően nem veszi figyelembe a többi globális szervezet köznevelési stratégiájának egyes jellegzetességeit sem.

KM 1.3. Kutatási megállapítás Az EU csatlakozást követően a magyar köznevelési stratégiákból egyre inkább hiányzik a megkülönböztethetőségre törekvő, a jellegzetesen magyar nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztési modell és stratégia keresése. A magyar köznevelési rendszer fejlesztési stratégiák az EU oktatási stratégiájának sarokpontjai mentén fogalmazódnak meg, mintegy „lekövetve” azokat, és nem törekedve egy sajátos, innovatív, egyedi és megkülönböztethetően magyar köznevelési stratégia megfogalmazására. Mindeközben a magyar köznevelési fejlesztési stratégiák nem reflektálnak a globális oktatási, vagy oktatási és képzési stratégiákra (OECD, UNESCO, Világbank)

A szekunder kutatás során vizsgáltuk azt is, hogy elérhető-e olyan oktatási stratégiák, amelyeket a Magyarországi Református Egyházhoz hasonló, köznevelési intézményrendszert működtető külföldi protestáns egyházak készítettek, amelyből jó gyakorlatot lehetne adaptálni a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája elkészítéséhez.

KM 1.4. Kutatási megállapítás Nem lehetséges fel nyilvánosan olyan nemzetközi egyházi fenntartó által készített, a MRE köznevelési intézményrendszeréhez öt megnevezett jellemző közül (fenntartói világnézeti elkötelezettség, az adott egyház által fenntartott intézményrendszer összetettsége és száma, a missziói törekvések, az adott intézményrendszer területi eloszlása, a jogi és társadalmi környezet összetettsége, intézmény(rendszer)marketing) legalább két meghatározott jellemzőben hasonló intézményrendszerre vonatkozó átfogó köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia amely mintául szolgálhatna, vagy akár elemeiben adaptálható lehetne a MRE intézményrendszere számára.

Azt is vizsgáltuk, hogy az öt kialakított szempont területén, a vizsgált külföldi egyházi intézményrendszerben fellelhető jó gyakorlatok közül melyik vehető leginkább figyelembe a Magyarországi Református Egyház köznevelési stratégiája tekintetében.

KM 1.5. Kutatási megállapítás A jó gyakorlatok rendszerszintű stratégiai adaptálása tekintetében a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája számára leginkább az alábbi intézményrendszerek jó gyakorlatainak figyelembevétele lehet hasznos: (a) fenntartói világnézeti elkötelezettség tekintetében a holland és ACSI, (b) az adott egyház által fenntartott intézményrendszer összetettsége és száma tekintetében a német és ACSI, (c) a missziói törekvések tekintetében az ACSI, (d) az adott intézményrendszer területi eloszlása, a jogi és társadalmi környezet összetettsége szempontjából az ACSI, (e) intézmény(rendszer)marketing szempontjából az ausztrál keresztyén iskolarendszer egyes jó gyakorlatai hasznosíthatók.

KM 1.6. Kutatási megállapítás Az ACSI STAR és REACH nevű akkreditáció előkészítő és akkreditációs programja, amely egységes szempontrendszer alapján készült, nemzetközileg többszörösen akkreditált

program, a magyar református intézményrendszer sajátosságait figyelembe vevő adaptációt követően alkalmas lehet a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszere számára minőségbiztosítási eszközként, illetve az egységes keresztyén arculat kialakításának eszközeként.

A szekunder kutatás során igyekeztünk feltárni a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) oktatási és oktatási és képzési stratégiáinak közös jellemző tulajdonságait, elsősorban nem tartalmi szempontokat szem előtt tartva, hanem a stratégiaalkotás módszertani sajátosságait középpontba állítva.

KM 2.1. Kutatási megállapítás A globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) rendelkeznek kutatáson alapuló, markánsan megkülönböztethető, az adott globális szervezet misszióját és társadalmi-gazdasági érdekeit erőteljesen tükröző, eltérő időtartamú, és nem párhuzamosan futó oktatási és/vagy oktatási és képzési stratégiával. A globális oktatási stratégiák egyöntetű közös jellemzője a (a) tudományos megalapozottság (kutatás), (b) az erőteljesen kompetencia-fejlesztés-központú szemlélet, valamint a (c) fenntarthatósági szemlélet- és fenntarthatósági gyakorlat-központúság, és ezt biztosító monitoring beépítése a stratégiába.

KM 2.2. Kutatási megállapítás A globális szervezetek oktatási és oktatási és képzési stratégiaiban a kompetencia-modellek közül a P21 (21. Századi Kompetencia Keretrendszer, 2014) tűnik teret nyerni az oktatási stratégiák többségében az EU Kompetencia Keretrendszer (2005) rovására.

14.2. Kutatási kérdés (2) – korábbi stratégiaalkotási kezdeményezés eredményességét leárnyékoló belső és külső tényezők

Jelentős szekunder kutatást folytattunk a Magyarországi Református Egyházon belül korábban folyó stratégiaalkotási törekvések eredménytelenségének okainak feltárására.

A stratégiaalkotás eredményességének feltétele ezeknek az okoknak a megszüntetése, vagy kizárása az elindítandó stratégiaalkotási folyamatban.

KK2. Kutatási kérdés Melyek voltak a belső (elsősorban a MRE belső szervezeti és működési sajátosságaiból fakadó) és külső (elsősorban a magyar közneveléspolitikai és társadalompolitikai sajátosságaiból fakadó) okai a korábbi református köznevelési stratégia-készítési törekvések eredménytelenségének, és ezek milyen következményekkel járnak a református oktatási stratégia elkészítésében?

A szekunder kutatás során feltárt információk és sajátosságok nemcsak a kutatási kérdések megválaszolását tették lehetővé, hanem alapozó tézis megfogalmazására a sarkallták a szerzőt:

KM 3.1. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai kezdeményezéseit hátráltatta az, hogy az elmúlt közel 30 évben nem zajlott széleskörű belső társadalmi (egyházi) vita a református köznevelési intézményrendszer küldetéséről és jövőképéről, és nem készült alapos és strukturált helyzetelemzés az intézményrendszerről.

A korábbi református oktatási stratégiaalkotási törekvések eredménytelenségének okait vizsgálva olyan belső szervezeti és működési sajátosságokat tártunk fel (KM3.1., KM3.2.), stratégiaalkotás módszertani tekintetben releváns okokat tártunk fel (KM3.3.), valamint szemléleti okok feltárása (KM3.4., KM3.5.) történt meg.

KM 3.2. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának korábbi elkészítését hátráltatta az, hogy a zsinati ciklusokon átívelően nem teljesen biztosított az előző zsinati ciklusban megkezdett, (különösen) stratégiai jellegű vagy fontosságú munkák koherens folytatása. Az új zsinati ciklusban a Zsinati Oktatási Bizottság (szinte) teljes mértékben kicserélődik, és ügyrendi szinten nem biztosított a

megkezdett feladatok szakmailag is megfelelő előkészítettségű átadása, amely annak folytatását biztosíthatná, vagy elősegíthetné. Mindemellett túl hosszú a két egymást követő zsinati ciklus oktatási bizottságainak érdemi ülései között eltelt idő is.

KM 3.3. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer fejlesztési korábbi stratégiai törekvéseinek sikerességét és hatékonyságát nagymértékben befolyásolta, hogy a stratégiaalkotás-kezdeményezés tevékenysége nem projektszemléletű volt, így nem volt formális projektszervezete, nem történt legitim és nyilvános mandátumkiosztás, és a bevont szakértőként kizárólag belső (egyházi) szakemberek vettek részt a tevékenységben.

A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia elkészítése (a) projektszemléletű kell legyen, (b) legitim, formális és nyilvános, a projektulajdonos általi mandátum meghatározással, (c) és olyan módon felállított projektszervezettel, amelyben a belső (egyházi) köznevelési szakemberek mellett helyet kapnak külső szakemberek is.

KM 3.4. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégia készítése törekvéseit visszavetette annak a MRE-on (Zsinati Oktatási Szakbizottság) belüli szemléletnek a merevsége, hogy a református stratégiaalkotásnak meg kell várni és teljes mértékben alkalmazkodni kell a nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztés törvénykezési és szakmai-pedagógiai stratégiai törekvéseihez, és annak a bátorságnak a hiánya, hogy a MRE köznevelési intézményrendszerét a magyar köznevelési intézményrendszer szerves részeként, de önálló intézményrendszerként is szemlélje.

KM 3.5. Kutatási megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának –mint a korábbi időszakban dependensnek feltételezett stratégiának– elkészítését hátráltatta az elmúlt 25 év nem kongruens magyar nemzeti köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája, amely sokkal gyakrabban változott, mintsem hogy arra dependens köznevelés-fejlesztési stratégia megbízható módon építhető lett volna.

14.3. Stratégia - módszertani megállapítások

Olyan, a stratégiaalkotási folyamat egyes elemeivel kapcsolatos javaslatok, módszertani megfontolások, amelyek kiegészíthetik a kutatási eredményeket, sarokpontul és mérlegelési alapul szolgálhatnak a stratégiaalkotás folyamatgazdájá valamint a stratégiai tervezést koordináló csoport számára az előzetes, valamint a stratégiaalkotás folyamatába épített tulajdonosi döntések meghozatalánál. A módszertani megfontolások az alábbi területekre vonatkoznak:

SM1 A stratégiaalkotást motiváló belső és külső hajtóerők

- (1) küldetés
- (2) jövőkép
- (3) helyzetelemzés – a jelen állapot feltárása

MM 1 Módszertani megállapítás. A MRE köznevelési feladatellátásának biblikus, és történelmi gyökerű küldetése van a magyar nemzeti köznevelésben és társadalomban. Ennek a biblikus és történelmi gyökerű küldetésnek csupán bizonyos elemei, és csak esetlegesen, helyileg és intézménytípusonként eltérő módon örökítődték át a jelenlegi intézményrendszer működtetésébe, de ez nem tekinthető tudatos és rendszerszerű küldetésértelmezésnek. A MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának, és a stratégiakészítés folyamatának egy széles belső (egyházi) körben megvitatott és elfogadott küldetés és jövőkép által vezéreltnek szükséges lennie.

SM2 A küldetés- és jövőkép-vezérelt stratégia

- (4) küldetés– és jövőkép vezérelt stratégia célállapotának pozicionálása

MM 2 Módszertani megállapítás A stratégia célállapota innovációs szint tekintetében az innovációs küszöbhez viszonyítandó, és az innovációs elvárás által meghatározott helyzetű lehet. Magas innovációjú jövőképet, és célállapotot magas innovációs elvárás-állítással lehet elérni. A MRE jelmondata „semper reformanda” magában hordozza a belső magas innovációs elvárást. A külső magas innovációs elvárást a stratégiának kell biztosítania, mint ahogy az innovációs elvárás rendszeres szakmai-pedagógiai újrafogalmazását is.

SM3 A szervesülés és megkülönböztethetőség kérdése a MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájában

(5) a megkülönböztethetőség kérdésköre

(6) leképezés vagy modell-adás

MM 3 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszerének, mint világnézetileg elkötelezett köznevelési intézményrendszer jövőképe és küldetésének három fő összetevője lehet. Az egyik szignifikáns összetevője a keresztyén világnézet által meghatározott (transzcendens jövőkép- és küldetéskomponens), a másik összetevője a hálózati együttműködési és közösségi jellegéből adódó komponens (belső jövőkép- és küldetéskomponens), a harmadik összetevő a köznevelési intézményrendszer és a társadalmi-gazdasági-kulturális környezetével való kölcsönhatás által meghatározott komponens (külső jövőkép- és küldetéskomponens).

Küldetészerű működést feltételezve, a világnézetileg elkötelezett intézményrendszernek fel kell ismernie, vagy el kell ismernie a szektorspecifikus transzcendens jövőkép- és küldetés komponenseit. Ha ez a felismerés elmarad, és a világnézeti elkötelezettségéből származó jövőképe és küldetése jegyeit markáns megkülönböztethetőség jegyeként hatékonyan megjeleníteni nem tudja, akkor megszűnik az ok, amiért a református intézményrendszer létezik.

MM 4 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszere szerves része a magyar köznevelési intézményrendszernek, de önálló intézményrendszerként is értelmezhető. A MRE köznevelési intézményrendszerének önálló, és a nemzeti köznevelési intézményrendszerbe integrált hatékony rendszerszerű működéséhez, működtetéséhez és fejlesztéséhez szükség van mindkét státuszt figyelembe vevő önálló fejlesztési stratégiára, amely önálló stratégiai menedzsmentbe, stratégiai változásmenedzsmentbe és stratégiai innováció menedzsmentbe ágyazott, és tartalmaz szervezetfejlesztési és erőforrás menedzsment stratégiát is, úgy hogy egy hosszútávon fenntartható hatékony rendszer jöjjön létre.

MM 5 Módszertani megállapítás A MRE köznevelési intézményrendszerének markáns megkülönböztethetőségének törekvése semmilyen módon nem jelent a magyar köznevelési intézményrendszeren belül elkülönülési törekvést, csupán egy határozott „termékazonosítási” szándékot tükröz. A MRE köznevelési intézményrendszerének markáns megkülönböztethetőségének törekvése azt a szemléletváltást kell tükrözze, hogy a református köznevelési intézményrendszer nem csupán degeneratív módon leképezi a társadalmi folyamatokat (egyes tekintetben konzerválja a társadalmi különbségeket, egyes tekintetben felerősíti azokat) hanem küldetése generatív módon modellt állítani a társadalomban saját jövőképezérelt és küldetéstudatos hatékony működésén keresztül.

Az első természeténél fogva hordozza a megkülönböztethetőség lehetőségét, és ennek elmaradhatatlanul meg kell jelenni a jövőképben, a belső jövőkép-komponens a református iskolarendszer szerkezetéből kifolyólag kínál megkülönböztethető hálózati együttműködési formákat és lehetőségeket, a külső jövőképkomponens a református iskolarendszer nemzeti-kulturális nyitottsága, valamint a társadalom felé kapott küldetése tekintetében hordozhat markáns megkülönböztethetőségi jegyeket.

SM4 Református intézményrendszer-modell

(7) javasolt református intézményrendszer modell

MM 6 Módszertani megállapítás A markáns megkülönböztethetőség elvárásának az érintettek (köznevelési intézményrendszerre) alkalmazott modellben is érvényre kell jutni. A stratégiaalkotás folyamatában a magyar református intézményrendszerre a stratégia mint hálózati együttműködésre épülő (ez biztosítja azt, hogy a

társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás magas legyen), értékvezérelt-tudás alapú (megkülönböztethetőségi jegy) közösségre (megkülönböztethetőségi jegy) tekint. Az értékvezérelt-tudás alatt a tudás és keresztyén erkölcs szinergiáját értjük.

SM5 A spirituális tőke– és társadalmi tőke–generáló képesség

(8) a spirituális és társadalmi tőke sáfárságának kérdése a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájában

MM 7 Módszertani megállapítás A társadalmi- és spirituális tőkegyarapítási képesség a MRE köznevelési intézményrendszerének egyik fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító sektorspecifikus szervezeti képessége lehet, amennyiben az intézményrendszer küldetése és jövőképe olyan keretet teremt, amelyben az intézmények egyéni és közösségi tevékenységportfóliójának meghatározásakor kiemelt szempontként jelenik meg a társadalmi- és spirituális tőkegyarapítás magas minőségi kívánalma.

14.4. A stratégia lehetséges jellegének vizsgálata

A stratégia jellegének vizsgálatával a stratégiaalkotás folyamatgazdája és döntéshozói számára kívántunk támogatást nyújtani, és felvázolni az elképzelhető jellegű stratégiákat.

SM6 A stratégiaalkotás folyamatában milyen modellek képzelhetők el, és milyen szempontok szerint lehet a stratégia megrendelőjének döntenie a stratégia jellegére vonatkozóan?

MM 8 Módszertani megállapítás Stabil stratégia csak határozott küldetésre és határozott jövőképre építhető. A vektor szervezeti kompetenciák (értékrend, társadalmi és spirituális tőkegyarapítási képesség) stabilitása jelenthet hordozófelületet a megfelelő intézményrendszer-modell értelmezés esetén a magas innovációs elvárásnak megfelelő küldetés- és jövőképezérelt intézményrendszer-fejlesztési stratégia számára.

15. A hipotézisek igazolásának vagy elvetésének táblázatos összefoglalása

HIPOTÉZIS		VIZSGÁLATI MÓDSZER	IGAZOLT/NEM IGAZOLT
H1	H1a	P1 kutatás	nem igazolt
	H1b	P1 kutatás	igazolt
H2	H2(a)	P2 kutatás	nem igazolt
	H2(b)	P2 kutatás	részben igazolt
H3	H3a	P2 kutatás	igazolt
	H3b	P2 kutatás	igazolt
H4	H4	P1, P2 kutatás	igazolt

18. sz. táblázat A hipotézisek igazolásának vagy elvetésének összefoglalása
(Forrás: saját szerkesztés)

16. Összegzés

Az értekezés kutatási keretei között a MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiai Modelljét hoztuk létre. Időközben ez alapján a református oktatási stratégia kidolgozása is elkezdődött és folyamatban van.

A Stratégiai Modell elemei (lásd 21. oldal) az értekezés kutatási keretein belül valósultak meg, amelyet a stratégiakészítés projekt-keretei között, a ROS-team koordinálása alatt további elemek egészítik ki.

Az primer kutatás első elemének (P1) legfontosabb eredményeként igazoltuk, hogy a református köznevelési intézményrendszer stratégiareceptivitása közepes, ez önmagában nem teszi alkalmassá az intézményrendszert egyrészt a református oktatási stratégia befogadására, és ennek egyes intézkedései felelős végrehajtására, másrészt ennek alapján saját érték-vezérelt stratégia vagy intézményi fejlesztési terv készítésére. Szükséges az intézményrendszer stratégiareceptivitásának növelése, elsősorban az emberi erőforrásokhoz kapcsolható kompetenciák és szervezeti képességek külső támogatással történő fejlesztésével. A P1 másik jelentős eredményének tartjuk annak felismerését, hogy az előbbi folyamatot elősegíteni leginkább az intézmények/intézményvezetők stratégiai szemléletének fejlesztésével, valamint stratégia-módszertani gazdagítással lehet. A P1 nem igazolta a H2a hipotézist, igazolta viszont a H2b hipotézist.

A primer kutatás második elemének (P2) a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték szempontjából kulcsfontosságú, a református intézményrendszerre jellemző kompetenciák és szervezeti képességek azonosításával járult hozzá a Stratégiai Modellhez. Fontos felismerése a P2 kutatásnak, hogy az intézmények (az A, B, C csoport mindegyikében) a küldetéshez kötődő eszmei kompetenciákat és szervezeti képességeket előbbre rangsorolják a mind az emberi erőforráshoz kötődő kompetenciák és szervezeti képességek, mind a szervezeti jellegű kompetenciák és szervezeti képességek viszonylatában. A P1 azon megállapítása, mely szerint az intézmények az emberi erőforráshoz köthető kompetenciaterületen fogadnának el leginkább külső segítséget a stratégiaalkotás folyamatában csak látszólagos ellentmondásban van az előbbivel.

Ugyanakkor az emberi erőforráshoz köthető kompetenciák és a strukturális kompetenciák összehasonlításában nem tudott P2 határozott rangsort állítani.

A P2 a H3a hipotéziselemet nem igazolta, a H3b hipotéziselem is csak részben tekinthető igazoltnak.

A P1 és P2 együttes eredménye a H4 hipotézis igazolása, mely során egy alapvetően forprofit környezetre készült stratégiai eszközt (VRIO) köznevelési jellegű adaptálással alkalmassá tettünk a köznevelési stratégia számára (VRIO-K), jól együttműködve a P1 eredményeivel, kiegészítve is azt.

Izgalmas együtttest jelentett a két szekunder kutatás (SZ1 és SZ2). Az SZ1 azokat a köznevelési vagy köznevelés jellegű erőtereket térképezte fel amelyek hatással vannak és hatással lehetnek a református köznevelési stratégiára. Arra a kutatási kérdésre kerestük a választ, hogy a három csoportba sorolható, köznevelési szempontból fontos halmazban vannak-e olyan stratégiák, stratégiaelemek vagy jó gyakorlatok, amelyek felhasználása szóba kerülhet a református köznevelési stratégia készítése során. A három halmaz diszjunkt, de kiegészítik egymást. A magyar köznevelési és közneveléspolitikai rendszer az elsődleges erőter, amelyben a református intézményrendszernek is működnie kell.

Az EU, OECD, UNESCO, Világbank oktatási valamint oktatási és képzési stratégiáiból a református köznevelési stratégia számára is fontos tanulságok vonhatók le a kompetencia-központúság, a fenntarthatóság biztosítása, valamint a stratégiába épített monitoring terén.

A külföldi egyházi fenntartású protestáns iskolarendszereket és szervezetet tanulmányozva leginkább az ACSI REACH intézményfejlesztési, valamint intézményakkreditációs programja szolgálhat mintaként a stratégiaalkotás folyamatában. Az SZ1 kutatás elsősorban dokumentumelemzésre és magánközleményekre támaszkodott.

Az SZ2 kutatás során elsősorban dokumentumelemzéssel tártuk fel azokat a MRE szervezeti és működési sajátosságait (belső okok), a magyar közoktatáspolitikai környezettől (külső okok), valamint a két előbbtől egyaránt függő (vegyes okok) okokat, amelyek a korábbi református köznevelési stratégiaalkotási kezdeményezés eredménytelenségéért felelősek lehetnek.

A belső okok és a vegyes okok befolyásolható részeinek kiküszöbölésével teremthető olyan helyzet, amely a MRE eredményes stratégiaalkotását támogathatja. Ez a helyzet a stratégiaalkotás folyamatának elején megteremtődött.

A négy kutatást két, ezeket módszertanilag kiegészítő elem teszi rendszerszerűvé.

Stratégia-módszertani ajánlásokat fogalmaztunk meg hét területen. A stratégiaalkotást motiváló külső és belső hajtóerők kapcsán (küldetés, jövőkép, helyzetismeret), a küldetés- és jövőképezérelt stratégia jellegéről, a református intézményrendszer a magyar köznevelési intézményrendszerbe szervesülése és megkülönböztethetősége tárgyában, az ajánlott református intézményrendszer-modellről, és a társadalmi és spirituális tőkegenerálási képesség fontosságáról.

A stratégia-jelleg elemzés elsősorban a döntéshozók és a stratégiaalkotás folyamatszereplői számára ad támpontot döntéseikhez.

17. Az kutatás eredményeinek felhasználási területei, további kutatási és felhasználási irányok

Az értekezés eredményeit gyakorlati felhasználása folyamatban van. A MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiai Modellje alapján elindult a projekt-szemléletű stratégiaalkotás. Az eredmények felhasználásának előkészítése a kutatással párhuzamosan történt, illetve az értekezés elkészítése során valósult meg.

A korábbi stratégiaalkotási törekvés eredménytelenségének okainak feltárása, és ezek megszüntetésére intézkedés előkészítés. A projektet támogató szervezeti környezet kialakítása.

Előterjesztés történt a Magyarországi Református Egyház korábbi köznevelési stratégiaalkotási kísérleteinek eredménytelenségének okaiként feltárt belső egyházi szervezeti és működési hiányosságok kiküszöbölésére, és a projektszemléletű stratégiaalkotás előkészítésére. A MRE Zsinati Elnökségi Tanácsa és Zsinata számára formális előterjesztés és cselekvési terv készült a „Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája” kidolgozásának előkészítése és projektszemléletű elkészítése céljából.

Javaslat készült a MRE Zsinat elnöksége részére a projekt előkészítő szervezet, valamint projektszervezet létrehozására és személyi összetételére. A MRE Zsinat elnöksége megbízta a projektszervezetet, és megbízta a stratégiai tervezést koordináló ötfős csoportot, kijelölte a csoport vezetőjét. A stratégiaalkotás a MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiai Modellje alapján folyamatban van.

A „Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje” értekezés alapján a projektszervezet azonosítja azon területeket amelyeken további kutatást szükséges végezni. Ezeket a területeken szükséges kutatást a stratégiaalkotás folyamatába építve végzi el.

A stratégia alkotás folyamatába ágyazottan további kutatásokat szükséges végezni azokon a területeken, amelyek a stratégiai megvalósítása, valamint a fenntarthatóság biztosítása érdekében szükségesek, és biztosíthatják a megvalósítás eredményességét.

A kutatás során három olyan terület körvonalazódott, amelyeken az eredményes stratégiamegvalósítás és a fenntarthatóság okán további kutatás végzése célszerű és elengedhetetlen. A stratégia megvalósítása jelentős változást idézhet elő a református köznevelési intézményrendszerben. Jóllehet a Reformáció egyik jelmondata a „Semper reformanda” – azaz folyamatosan megújulni, de a református közösségeink a változásokra, pláne a stratégiai változtatásokra nem könnyen hangolhatók rá. Ezért a stratégiai változásmenedzsment egy olyan kutatási terület, amely az eredményesség érdekében elengedhetetlen.

A stratégia megvalósítása várhatóan bizonyos mértékű innovativitást vár el a református köznevelési intézményrendszertől. Attól függően, hogy melyik jellegű stratégia erősödik meg a stratégiakészítés folyamatában, ez az innováció lehet magas az innovációs elvárásban, és magas a köznevelési intézményrendszer-modellben is.

Ez a helyzet a 18. fejezetben tárgyalt valószínű stratégiák felében fordul elő, az OPTIMA (A1, B1, C2, D1, E1) és NAGY NYOMÁSÚ (A1, B2, C2, D1, E1) scenáriók esetén. Még a BELÁTÓ (A1, B1, C2, D1, E2) jellegű stratégia is magas innovációs elvárással dolgozik. Így akár valószínűségi, akár optimizmus megfontolásból célszerű az innováció tekintetében a magas innovációs állapotra felkészülni.

A református köznevelési intézményrendszer számára egy sajátos innováció-menedzsment rendszert szükséges kialakítani, ezért a stratégiai innovációmenedzsment az a terület, amelyen további kutatás lehetséges, egy református innovációmenedzsment rendszer kialakítása érdekében.

A stratégia megvalósításában, és a megvalósult elemek fenntarthatóságának biztosításában elengedhetetlen a rendszerszintű monitoring kiépítése.

Ezért a monitoring az a terület, amelyen szükséges újabb tanulmányok és kutatások folytatása, azért, hogy a református köznevelési intézményrendszer viszonylatában intézménybarát monitoringrendszer kerüljön kialakításra.

A MRE Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiai Modellje alapján elindított stratégiaalkotási folyamat harmadik éve tart. Tapasztalatai és eredményei igazolják a Stratégiai Modell működőképességét. Ez alapján készülő evolutív református köznevelési stratégia elemei reménység szerint befogadásra kerülnek a Kárpát-medencei magyar református intézményekben, mind intézményeink, mind intézményrendszerünk fejlődését ösztönözve, szolgálva ezzel a nemzeti köznevelés ügyét.

Ábrák jegyzéke

1. sz. ábra A magyarországi református köznevelési intézményrendszer, valamint a határon túli magyar református köznevelési intézmények területi elrendezése
- Készítette: Nagy Károly Zsolt, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Néprajztudományi Intézet – *tudományos munkatárs.*
- (Forrás: <http://www.nkzs.hu/?p=40> utolsó letöltés időpontja: 2018.03.18)
1. sz. ábra A stratégiai modell jelen értekezés keretei között megvalósuló elemeinek rendszere (Forrás: saját szerkesztés)
2. sz. ábra A kutatás folyamata (Forrás: saját szerkesztés)
4. sz. ábra Református köznevelési intézmények feladatellátási helyei számának alakulása Magyarországon és a Kárpát-medencében 1989-2016 között
- (Forrás: <http://www.ksh.hu>, KSH és a MRE Oktatási Iroda (magánközlemény) adatai alapján – saját szerkesztés)
5. sz. ábra A 2011. évi népszámlálás adatai alapján a református népesség járásonkénti eloszlásának aránya
- KSH, 2011. évi népszámlálás, vallás és felekezeti hovatartozás, területi adatok, alapján - saját szerkesztés
- (<http://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/nsz2011/vallas.html> utolsó letöltés időpontja: 2017.10.26.)
6. sz. ábra. A református általános iskolák területi eloszlása 2017-ben Magyarországon
- Készítette: Bánné Mészáros Anikó köznevelési szakértő, Református Pedagógiai Intézet
- (Forrás: <http://www.refpedi.hu/>, utolsó letöltés időpontja: 2018.03.19.)
7. sz. ábra A református gimnáziumok területi eloszlása 2017-ben Magyarországon
- Készítette: Bánné Mészáros Anikó köznevelési szakértő, Református Pedagógiai Intézet
- (Forrás: <http://www.refpedi.hu/>, utolsó letöltés időpontja: 2018.03.19.)
8. sz. ábra Egyházi fenntartású általános iskolás tanulók létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon
- KSH adatok alapján – saját szerkesztés
- (<http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés időpontja: 2018.10.25.)
9. sz. ábra Egyházi fenntartású általános iskolában dolgozó pedagógusok létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon
- KSH adatok alapján – saját szerkesztés

- (<http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés időpontja: 2018.10.25.)
10. sz. ábra Egyházi fenntartású gimnáziumban tanulók létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon
KSH adatok alapján – saját szerkesztés
(<http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés időpontja: 2018.10.25.)
11. sz. ábra Egyházi fenntartású gimnáziumban dolgozó pedagógusok létszámának alakulása 2001-2015 között Magyarországon
KSH adatok alapján – saját szerkesztés
(<http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés időpontja: 2018.10.25.)
12. sz. ábra Református köznevelési intézményben nevelt és tanuló gyermek és tanuló létszámának alakulása 2008-2015 között Magyarországon
KSH adatok alapján – saját szerkesztés
(<http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés időpontja: 2018.10.25.)
13. sz. ábra A központi költségvetésből köznevelési feladatokra református fenntartók által átvett pénzeszközök 2008-2015 között Magyarországon
(<http://www.ksh.hu>, KSH adatok, valamint Magyarország Kormánya által közzétett adatok alapján – saját szerkesztés)
14. sz. ábra Társadalmi hálózati modell
(Forrás: Granovetter, 1993 alapján - saját szerkesztés)
15. sz. ábra Híd társadalmi hálózatokban
(Forrás: Granovetter 1993 alapján - saját szerkesztés)
A társadalmi hálózatok két alhálózata közötti kapcsolatban van kiemelt jelentősége
16. sz. ábra Tiltott triád
(Forrás: Granovetter 1993 alapján – saját szerkesztés)
17. sz. ábra A marketingstratégia/marketingterv, valamint a különböző időtávú fejlesztési tervek hierarchiája a kutatásba bevont intézmények tekintetében.
(Forrás: saját szerkesztés)
18. sz. ábra Külső szakmai segítség – szervezeti tudatosság és szervezeti kultúra
(Forrás: saját szerkesztés)
19. sz. ábra Az intézmények módszertani kultúrája a stratégiai menedzsment területén (Forrás: saját szerkesztés)

20. sz. ábra A társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás szempontjából fontos területek pozíciója a külső segítség elfogadásának megítélésében az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában.
(Forrás: saját szerkesztés)
21. sz. ábra Intézményi kompetenciák és szervezeti képességek az A intézményi fókuszcsoporthoz tartozó TOP20 (Forrás: saját szerkesztés)
22. sz. ábra Intézmény alrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP20
(Forrás: saját szerkesztés)
23. sz. ábra Református intézményrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP20
(Forrás: saját szerkesztés)
24. sz. ábra Intézményi kompetenciák és szervezeti képességek, TOP10
(Forrás: saját szerkesztés)
25. sz. ábra Intézmény alrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP10
(Forrás: saját szerkesztés)
26. sz. ábra Intézményrendszer kompetenciák és szervezeti képességek, TOP10
(Forrás: saját szerkesztés)
27. sz. ábra Elsődleges kompetenciák és szervezeti képességek
(Forrás: saját szerkesztés)
28. sz. ábra Másodlagos kompetenciák és szervezeti képességek
(Forrás: saját szerkesztés)
29. sz. ábra Egyesített kompetencia és szervezeti képesség rangsor (kékkel az elsődleges szervezeti képességek és kompetenciák, pirossal a másodlagos szervezeti képességek és kompetenciák)
(Forrás: saját szerkesztés)
30. sz. ábra Szervezeti kompetencia- és készség-csoportok pókhálódiaagramja a három vizsgált intézményi csoport esetén.
(Forrás: saját szerkesztés)
31. sz. ábra A stratégiai tervezési folyamat elemei (Forrás: saját szerkesztés)
32. sz. ábra A bázis-szemléletű stratégiai tervezési folyamat elemei
(Forrás: saját szerkesztés)
33. sz. ábra Az innovatív stratégiai tervezési folyamat elemei
(Forrás: saját szerkesztés)

34. sz. ábra Magas innovációs elvárás
(Forrás: saját szerkesztés)
35. sz. ábra A jövőkép küldetés-összetevői
(Forrás: saját szerkesztés)
36. sz. ábra Stratégia jelleg-mátrix tiltott elemekkel és lehetséges elemekkel
(Forrás: saját szerkesztés)
37. sz. ábra OPTIMA stratégia jelleg
(Forrás: saját szerkesztés)
38. sz. ábra BELÁTÓ stratégia jelleg
(Forrás: saját szerkesztés)
39. sz. ábra MEGALKUVÓ stratégia jelleg
(Forrás: saját szerkesztés)
40. sz. ábra NAGY NYOMÁSÚ stratégia jelleg
(Forrás: saját szerkesztés)
41. sz. ábra A normált stratégiareceptivitás értéke a vizsgált intézményi mintán
($SR_{\min} = 0,7$; $SR_{\max} = 11,2$; $SR_{\text{átlag}} = 6$)
(Forrás: saját szerkesztés)
42. sz. ábra A stratégiai szemléletet jellemző állítások megítélése a vizsgált intézményi mintán
(1-7 ig terjedő skálán mérve, az egyes témakörökben a válaszerőterek átlagát és a szórást ábrázolva)
(Forrás: saját szerkesztés)
43. sz. ábra Az intézmények módszertani kultúrája a stratégiai menedzsment területén
(Forrás: saját szerkesztés)
44. sz. ábra A társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás szempontjából fontos területek pozíciója a külső segítség elfogadásának megítélésében az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában. (Forrás: saját szerkesztés)
45. sz. ábra Emberi erőforráshoz köthető, strukturális valamint küldetéshez köthető kompetencia-négyes rangsor elemzése (Forrás: saját szerkesztés)
46. sz. ábra Emberi erőforráshoz köthető, strukturális valamint küldetéshez köthető kompetencia-négyes rangsor és rangsorösszeg elemzése (Forrás: saját szerkesztés)

47. sz. ábra Egyesített kompetencia és szervezeti képesség rangsor
(Forrás: saját szerkesztés)
48. sz. ábra Elsődleges kompetencia és szervezeti képesség
(Forrás: saját szerkesztés)

Táblázatok jegyzéke

1. sz. táblázat A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modell elemei (Forrás - saját szerkesztés)
2. sz. táblázat A Magyar köznevelési intézményrendszer szegmentációja a 2015/2016. tanévben
Forrás: A KSH Oktatás 2015-2016 kiadvány adatainak (KSH „Oktatás 2015-2016”, <http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés: 2018. október 25.), valamint a Magyarországi Református Egyház Zsinati Oktatási Iroda adatainak (magánközlemény) felhasználásával - saját szerkesztés
3. sz. táblázat Gyermekek- és tanuló létszám a református köznevelési intézményrendszerben a 2016/2017. tanévben
Forrás: A MRE Oktatási Iroda által szolgáltatott adatok alapján (magánközlemény) – saját szerkesztés
4. sz. táblázat A református köznevelési intézmények aránya a magyarországi köznevelési intézmények, valamint az egyházi fenntartású intézmények viszonylatában.
Forrás: <http://www.ksh.hu>, utolsó letöltés: 2018. október 25., valamint a MRE Oktatási Iroda által szolgáltatott adatok (magánközlemény) alapján – saját szerkesztés
4. sz. táblázat Magyarországi köznevelés-fejlesztési stratégiák (saját szerkesztés)
5. sz. táblázat A spirituális tőke értelmezésének sajátosságai az egyén és a közösség tekintetében a kutatásba bevont intézményekben
(Forrás: saját szerkesztés)
6. sz. táblázat A társadalmi tőke értelmezése a kutatásba bevont intézmények tekintetében
(Forrás: saját szerkesztés)
7. sz. táblázat A református intézmények társadalmi tőkegyarapító képességének elemei a kutatásba bevont intézmények tekintetében
(Forrás: saját szerkesztés)
8. sz. táblázat Az intézményi, a hálózati és az intézményrendszeri VRIO-K teljes lista, TOP20 és TOP10 korrelációvizsgálata (Forrás: saját szerkesztés)
9. sz. táblázat Magyarországi köznevelés-fejlesztési stratégiák
(Forrás: saját szerkesztés)
10. sz. táblázat A 2014-2020 közötti köznevelésfejlesztési stratégia tervezett beavatkozásai.

(Forrás: Köznevelésfejlesztési stratégia, 2014, saját szerkesztés)

11. sz. táblázat Nemzetközi kitekintés – a jelentősebb köznevelési intézményrendszert fenntartó egyházak intézményrendszer-fejlesztési törekvései
(Forrás: saját szerkesztés)
12. sz. táblázat A társadalmi modell és köznevelési intézményrendszer-modell párhuzamai
(Forrás: saját szerkesztés)
13. sz. táblázat A stratégia jellegét meghatározó kulcsösszetevők
(Forrás: saját szerkesztés)
14. sz. táblázat A stratégiai vektor-kompetenciái
(Forrás: saját szerkesztés)
15. sz. táblázat Személyekhez köthető kompetenciák (a), strukturális kompetenciák (b), valamint küldetéshez köthető kompetenciák (c) négyes kontingense
16. sz. táblázat Emberi erőforráshoz köthető (a), strukturális (b), valamint küldetéshez köthető (c) szervezeti kompetencia négyes kontingenseinek rangsorösszege
(forrás: saját szerkesztés)
17. sz. táblázat Az intézményi, a hálózati és az intézményrendszeri VRIO-K teljes lista, TOP20 és TOP10 rangsor – korrelációvizsgálata Spearman módszerrel
(Forrás: saját szerkesztés)
18. sz. táblázat A hipotézisek igazolásának vagy elvetésének összefoglalása
(Forrás: saját szerkesztés)

Mellékletek jegyzéke

1. sz. melléklet Stratégiareceptivitás és stratégia-módszertani felkészültség a református köznevelési intézményekben – kutatási kérdőív (Forrás – saját szerkesztés)
- 2.sz. melléklet A kérdőív tartalmi összeállításának szempontjai (forrás: saját szerkesztés)
3. sz. melléklet A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító stratégiai kompetenciák és szervezeti képességek felmérését szolgáló kérdőív
(Forrás: saját szerkesztés)
4. sz. melléklet Református köznevelési intézmények területi megoszlása intézménytípusonként Magyarországon
Készítette: Bánné Mészáros Anikó köznevelési szakértő, Református Pedagógiai Intézet
(Forrás: <http://www.refpedi.hu/>, utolsó letöltés időpontja: 2018.03.19.)
5. sz. melléklet A tanulói létszám változása az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben (Forrás: <http://www.ksh.hu>, KSH adatok alapján – saját szerkesztés)
6. sz. melléklet A pedagógus létszámváltozása az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben Magyarországon, 2000 - 2015 (Forrás: <http://www.ksh.hu>, KSH adatok alapján – saját szerkesztés)
7. sz. melléklet Stratégiareceptivitás és stratégia-módszertani felkészültség a református köznevelési intézményekben – kutatási következtetések (Forrás – saját szerkesztés)
- 8.sz. melléklet A kutatási kérdések, hipotézisek, vizsgálati módszerek, hipotézisek igazolása vagy elvetése, kutatási megállapítások, módszertani megállapítások rendszere (Forrás – saját szerkesztés)

Publikációs jegyzék

A szerző tárgyban elhangzott előadásainak és megjelent, illetve megjelenés alatt lévő publikációinak jegyzéke:

1. Előadások

- a. Ábrám, T., The Hungarian Christian School Dystem and its Impact to Church and Society, Second meeting of protestant synod members in Europa, workshop lecture, Budapest, Hungary, January 30 - February 1, 2015
- b. Ábrám, T., The Hungarian Christian School System and Possible Ways of Networking and Cooperation, International Educational Leadership Conference, ACSI, Budapest, Hungary, February 25-28, 2015
- c. Ábrám, T., 2015, Some New Viewpoints of the School-System Development Strategy of the Reformed Church in Hungary, 7th International Conference for Theory and Practice in Education (Methodology), IBS, Budapest, Hungary, 25-27 June, 2015
- d. Ábrám, T., 2015, Innovation management as „driver” of the school system development strategy of the Reformed Church in Hungary, Challenges in Economic and technological development: Conference Phd session, Lillafüred, Hungary, October 15-16, 2015

2. Publikációk jegyzéke

2.1. Könyvrészlet

1. Ábrám, T. 2008, 'Tehetségkutatás, tehetséggondozás', in: 'Református Oktatási Stratégia. A Magyarországi Református Egyház középtávú nevelési-oktatási terve (Tervezet) – tanulmánygyűjtemény' (nincs szerkesztő feltüntetve) (oldalszám: 359), pp. 179-184, Református Pedagógiai Intézet, Budapest (ISBN 978-963-9700-41-3, ISSN 1586-1724)
2. Ábrám, T. 2003, 'A minőségfejlesztés közoktatási intézményeinkben történő alkalmazásának nagyobb összefüggései', in: Hogyan? Válogatott tanulmányok, (nincs szerkesztő feltüntetve), (oldalszám 197), Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Közoktatásáért Közalapítvány, Miskolc, pp 67-83 (ISBN nincs)

2.2. Könyvszerkesztés

3. „A Lévay” és Lévay – Tanulmányok a felső-magyarországi református iskolákról és Lévay Józsefről, 2015, szerk.: Ábrám, T. – Gyulai, É., (oldalszám: 126), Tiszáninneri Református Egyházkerület, Miskolc (ISBN 978-963-88905-6-6 ISSN 2416-2469)

2.3. Folyóirat, periodika

4. Ábrám, T., 2016, Regionális hálózati együttműködés, mint a köznevelési intézményi innováció menedzsment és tudásmegosztás egyik hatékony csatornája a Felső-magyarországi régióban, Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek, 2016, XIII. évfolyam, 1. szám, p 54-63 (ISSN 1786-1594)
5. Ábrám T, Sarka F., 2016, A Magyarországi Református Egyház tehetséggondozó stratégiája, Tehetség, XXI. Évfolyam 2016/1. szám, p. 14-16, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest (ISSN: 126-8084)

2.4. Konferenciakötet

6. Ábrám, T., 2015, Innovation management as „driver” of the school system development strategy of the Reformed Church in Hungary, Challenges in economic and technological development, PhD session, 15-16 October, 2015, Lillafüred, Hungary, in Z. Bartha, L. Berényi, R. Marcziński & L. Molnár (eds.), Challenges in Economic and technological development, Conference proceedings, University of Miskolc, Miskolc, pp. 1-8. (ISBN 978-963-358-100-1)

2.5. Konferencia absztraktkötet

7. Ábrám, T., 2015, 'Some New Viewpoints of the School-System Development Strategy of the Reformed Church in Hungary' 7th International Conference for Theory and Practice in Education, 25-27 June 2015, Budapest, Hungary, in: abstract volume, 7th

International Conference for Theory and Practice in Education, Methodology', Association of Educational Sciences, Budapest, p 17, (ISBN 978-963-89392-8-9)

2.6. Elektronikus folyóirat

8. Ábrám, T., Sarka, F., 2016, 'Egy tehetséggondozó stratégia kidolgozását megelőző felmérés tanulságairól', Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris szakmai lap, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Debrecen (megjelenés alatt – befogadó nyilatkozat van)
Elektronikus kiadvány
(ISSN 2498-5368)
9. Ábrám, T., Sarka, F., 2016, 'Kivonat a Magyarországi Református Egyház tehetséggondozó stratégiájából - Tehetségkereső- és fejlesztő programok a Magyarországi Református Egyház nevelési és oktatási intézményeiben', Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris szakmai lap, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Debrecen (ISSN 2498-5368)
10. Ábrám, T., 2019, A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának szcenárióelemzése, in: Magyar Református Nevelés – Református Pedagógiai Folyóirat, 2019/1 szám, pp. 6-12

Felhasznált irodalom

- Abell, A. & Oxbrow, N. (2001) *Competing with knowledge: The information professional in the knowledge management age*, Library Association Publishing, London, UK
- ACSI (2015) *REACH 2.0 Standards Manual for Accreditation for EE–12 North American and International Schools*, Colorado Springs CO, USA
- A közoktatás fejlesztésének stratégiája, 1994, Vitaanyag
- Bakacsi, Gy. (2001) *Szervezeti magatartás és vezetés*, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest
- Balaton, K., Hortoványi, L., Incze, E., Laczkó, M., Szabó, Zs. R. & Tari, E., (2014) *Stratégiai menedzsment*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Baranyi, K. (1994) 'Az oktatás nemzeti stratégiája', in E. Medvigy (ed) *Magyar nemzetstratégia. 2. köt.*, Püski: Magyar Konzervatív Alapítvány, pp. 125-157, 2009, Budapest
- Barakonyi, K., 1999, *Stratégiai tervezés*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barakonyi, K., 2000, *Stratégiai menedzsment*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Barney, J., 1986, "Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage?", *Academy of Management Review*, Vol. 11, pp. 656-665.
- Barney, J., 1991, "Firm resources and sustained competitive advantage". *Journal of Management*, Vol. 17, pp. 99-120.
- Barney, J., 2001, "Is the resource-based "view" a useful perspective for strategic management research? yes". *Academy of Management Review*, Vol. 26, pp. 41-56.
- Barney, J., 2002, *Gaining and Sustaining Competitive Advantage*, Second Edition. NJ: Prentice Hall.
- Barney, J.B. and Hesterly, W.S. (2006). *Strategic Management and Competitive Advantage: Concepts and Cases*. NJ: Pearson Education.
- Blanchard, K., 2010, *Vezetés magasabb szinten: Eredményesség emberközpontú módszerekkel*, HVG Kiadó Zrt, Budapest
- Boros, Zs., 2008, A társadalmi és erkölcsi tőke a mai magyar társadalomban, *Parola*, 2008. év 2. szám, pp. 19-21
(http://www.adattar.net/parola/?page_id=18, utolsó letöltés időpontja: 2015. október 12.)
- Both, D. & de Bruin, A. (ed.), 2012, *Onderwijs vragt leiderscha!*, Scriptum Management, Schiedam, Netherlands

- Bourdieu, P., 1998, Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája, szerk.: Lengyel Gy. – Szántó Z., Aula Kiadó, Budapest, pp. 155–176.
- Bourdieu, P., 2004, Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke, in: Angelusz Robert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei, Válogatott tanulmányok. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 122–137
- Carrington, P., J., Scott, J. & Wasserman, T. (ed.), 2005, Models and Methods in Social Network Analysis, Cambridge University Press, UK
- Carver, J., 1997, Boards that make a difference: A new design for Leadership in Nonprofit and Public Organisations, 2nd edn., Jossey-Bass Publisher, San Francisco, CA
- Carver, J., 1997, Boards that make a difference: A new design for Leadership in Nonprofit and Public Organisations, 2nd edn., Jossey-Bass Publisher, San Francisco, CA
- Coleman, J. S., 1996, Társadalmi tőke, in: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Aula Kiadó Kft., Budapest, pp. 99–128
- Csapó, B., 2015, A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében – Értékek és viszonyítási keretek, Iskolakultúra, 25. évf., 2015/7–8. szám, p. 4-17
- Csapó, B., Molnár, Gy. & Kinyó, L., 2009, 'A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében', Iskolakultúra, 19. évf., 2009/3–4. szám, pp. 3-13
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E., 2014, Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban, in: Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk), Társadalmi Riport 2014, TÁRKI Zrt, Budapest, pp. 110-136
- Csapó, B. (ed), 2012, Mérlegen a magyar iskola, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Csath, M., 2001, Stratégiai változás-menedzsment, Aula Kiadó Kft., Budapest
- Csath, M., 2002, Erős társadalmi tőke, sikeres nemzet, In: Valóság, 2002. (45. évf.) 5. sz. pp. 82-92.
- Csath, M., 2007, Stratégiai tervezés és vezetés, „Leadership” Vezetés- és Szervezetfejlesztési Kft, Budapest
- Csermely, P., 2005a, Hálózatok sejtjeinkben és körülöttünk. Mindentudás Egyeteme. 2005.09.12., (<http://origo.hu/attached/20050912csermely20050912.rtf>, utolsó letöltés időpontja 2016. március 13.)
- Csermely, P., 2005b, A rejtett hálózatok ereje. Hogyan stabilizálják a gyenge kapcsolatok a világot? Természet világa, 2005/4. sz., pp. 146–150.
- Dyer, J. H. & Nobeoka, K., 2000, Creating and managing a highperformance knowledge-sharing network, Strategic Management Journal, 21, pp. 345-367
- De Pree, M., 1990, Leadership is an art, Doubleday, Random House, Inc., New York

- Dobos, K., 2002, Az innováció, in: Új Pedagógiai Szemle, 2002 szeptember, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, pp. 38-48
- Drexler J. L. (ed), 2007, Schools as communities, Purposeful Design Publication, Colorado Springs, CO
- Drexler, J. L., 2011, Nurturing the School Community: Teacher Induction and Professional Learning Communities, Purposeful Design Publications, Colorado Springs, CO
- European Commission, 2004, 'Innovation Management and the Knowledge-driven Economy', ECSC-EC-EAEC Brussels-Luxembourg
- Edge, K., 2005, Powerful public sector knowledge management: a school district example, Journal of Knowledge Management, vol. 9, no. 6., 42-52
- Edlin, R. J., 1999, THE CAUSE OF CHRISTIAN EDUCATION, 3rd edn., With study guide, Openbook Publishers, Adelaide, AU
- EU, 2009, Oktatás és képzés 2020, EU Oktatási és Kulturális Főigazgatóság, Brüsszel (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_hu, letöltés időpontja: 2015. október 12.)
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels
- Fazakas, S. ed., 2008, Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest
- G. Fekete, É., Solymári, G., 2004, A szociális gazdaság kiépítésének esélye és feltételei az Észak-magyarországi régióban, in: Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek, 1/2. pp. 32-78.
- Fényes, H., Pusztai, G., 2004, A Kulturális és társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában, in: Statisztikai Szemle, 82. évfolyam, 2004/6–7. sz., pp. 567-582.
- Fry, L. W., Graves Wigglesworth, C., 2010, Toward a theory of spiritual intelligence and spiritual leader development, Presented at the 2010 meeting of the Academy of Management, Montreal, Canada
- <https://www.iispiritualleadership.com/wp-content/uploads/docs/SpiritIntelAOM2010.pdf>, utolsó letöltés dátuma: 2019. március 5.
- Fukuyama, F., 2000, 'Social Capital and Civil Society', IMF Working Paper, Vol. WP/00/74, pp. 1-19.
- Fülöp, Gy., 2008, Stratégiai menedzsment: Elmélet és gyakorlat, Perfekt Gazdasági Tanácsadó Oktató és Kiadó, Zrt., Budapest

- Füzér, K., Gerő, M., Sik, E., Zongor, G., 2006, Társadalmi tőke és fejlesztés, in.: Társadalmi riport, Kolosi, T., Tóth, I. Gy., Vukovics, Gy (szerk), Budapest, TÁRKI, pp. 335-350
- Giczi, J., Sik, E., 2009, Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés, in: Tóth István György (szerk.): TÁRKI Európai Társadalmi Jelentés 2. – Gazdasági attitűdök. Budapest, Tárki Zrt., 2009, pp. 65-84
- Granovetter, M., 1973, The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, Vol. 78, Issue 6 (May, 1973), pp. 1360-1380.
- Grant, R., M., 2008, Tudás és stratégia – siker dinamikus környezetben, Alinea Kiadó, Budapest
- Green, B. G., 2010, THE GOSPEL AND THE MIND: Recovering and Shaping the Intellectual Life, CROSSWAY, Wheaton, IL
- Greene, A. E., 1998, Reclaiming the Future of Christian Education: A transforming vision, Purposeful Design Publications, Colorado Springs, CO
- Haycock, K., Cheadle, A. & Spence Bluestone, K., 2012, Strategic thinking, in: *Library Leadership & Management*, Vol. 26, No 3/4, 2012
- Halász, G., Kovács, K., 2002, Az OECD tevékenysége az oktatás területén. in: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.) *Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*, Books in Print, Budapest, pp. 71-86.
- Halász, G., Balázs, É., Fischer, M., Kovács, I. V., szerk., 2011: *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Hax, A. C. – Majluf, N. S., 1984, *Strategic management: An Integrative Perspective*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York
- Heidrich, B., 2006, *Szolgáltatás menedzsment*, Human Telex Consulting, Budapest
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., Mackay, T., 2014, School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), pp.: 257-281.
- Hulsebosch, J., Turpin, M. & Wagenaar, S., 2009, Monitoring and evaluating knowledge management strategies, IKM Background Paper, October 2009
(http://wiki.ikmemergent.net/index.php/File:901130_IKM_Background_Paper_Monitoring_and_evaluating_knowledge_management_strategies.pdf, letöltés időpontja: 2015.09.21.)
- Inkei, P. & Kozma, T., 1997, *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Inkei, P., Kozma, T., Nagy, J., Ritoók, P.: *Az ezredforduló iskolája*, Tankönyvkiadó, 1997

Istance, D., Kobayashi, M. szerk., 2012: Az innováció hálózatai – Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest (A mű az OECD kiadásában 2003-ban megjelent „Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems” című művének magyar fordítása)

Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól, 1954. február 15., In: Kardos-Kornidesz, II. köt. p. 21.

Kis, K., 2006, A társadalmi tőke, mint a társadalmi és gazdasági folyamatokat befolyásoló erőforrás, in: Agrártudományi Közlemények, 2006/20 Különszám

Kelló, É. (ed), 2014, Coaching alapok és irányzatok, Akadémiai Kiadó, Budapest

Kienel, P. A., Gibbs, O. E. & Berry, S. R., Philosophy of Christian School Education, Association of Christian Schools International, Colorado Springs, CO

King, W. R., Knowledge Management and Organizational Learning, in: King, W. R. (ed), Knowledge Management and Organizational Learning, Annals of Information Systems 4, Springer Science+Business Media, LLC

Kopp, M., 2009, A 21. századi ember lelke, in: Debreceni Szemle, 17. évf., 2009/1. sz., pp. 60-66)

Kopp, M., Martos, T., 2011, A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya, a Jövő nemzedékek állampolgári biztosa megbízásából (http://www.ess.tk.mta.hu/wp-ontent/uploads/2013/04/kopp_gazdasagi_novekedes.pdf letöltés időpontja: 2016. március 4.)

Kopp, M., Skrabski, Á., 2001, Társadalmi tőke Magyarországon, in: Magyar Szemle, 10. évf., 2001/9-10. sz., pp: 77-85

Kopp, M., Skrabski, Á., 2002, A magyarság társadalmi és erkölcsi tőkéje, in: Valóság 45. évf., 2002. 9. sz., pp. 11-19

Kopp, M., Székely, A., Skrabszki, Á., 2004, Vallásosság és egészség az átalakuló társadalomban, Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 5(2004)2, 103125

Kottler, J. P., 2009, Tettvágy – Változásmenedzsment stratégiai vezetőknek, HVG Könyvek, Budapest

Kottler, J., 1995, Leading Change, Harvard Business Review, USA

Köznevelésfejlesztési stratégia, 2013, Kormányelőterjesztés, 2.sz. melléklet a Kormány 54606/2013 számú előterjesztéséhez, Budapest

Kunos, I., 2011, Personality Development, Miskolc University Press, Miskolc

Lénárt, S., 2011, Összefoglaló jelentés az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeiről, in: Új pedagógiai szemle, 61. évf., 6. szám, pp. 2-21.

- Lin, N., 1999, Building a network theory of social capital, *Connections* 22(1), pp. 28-51 (http://www.insna.org/PDF/Connections/v22/1999_I-1-4.pdf, utolsó letöltés időpontja 2016. november 9.)
- Looney, J. W., 2009, “Assessment and Innovation in Education”, OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>, letöltés időpontja: 2015.12.14.)
- Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E., 2013, “Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments”, OECD Education Working Papers, No. 86, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>, letöltés időpontja: 2015.12.14.)
- Malloch, T., R., 2003, *Social, Human and Spiritual Capital in Economic Development*, Templeton Foundation, Working Group of the Spiritual Capital Project, Harvard University
- March, J. G., 2000, *Bevezetés a döntéshozatalba: Hogyan születnek a döntések?*, PANEM Kiadó, Budapest
- Márkus, G., 2008, Református iskolahálózat erősségeinek azonosítása (SWOT), in: *Magyar Református Nevelés*, 9. évf., 3. szám, 2008 szeptember, 16-20
- Maxwell, J. C., 2013, *Aranyat érő vezetői ismeretek*, Üzleti Plusz Kft., Budapest
- Maxwell, J. C., 2014, *A vezetés 5 szintje*, Üzleti Plusz Kft., Budapest
- Mintzberg, H., 1994, *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Prentice Hall, New York–London–Toronto–Sydney–Tokio–Singapore
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J., 2005, *Stratégiai szafari, Útbaigazítás a stratégiai menedzsmentben*, HVG Kiadó Rt., Budapest
- Morrish, R. G., 2003, *With all due respect: Keys for Building Effective School Discipline, Purposeful Design Publications*, Colorado Springs, CO
- Nagy, G. D., 2017, *Fejezetek a vallás és a társadalmi tőke kapcsolatrendszeréről*, MTA Szegedi Területi Bizottsága Szociológiai Munkabizottsága kötetei, Belvedere Meridionale, Szeged
- Nahalka, I., *Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzetelemzés és lehetséges feladatok* (http://www.oktatasikerekasztal.hu/u/lesek/070502/nahalka_eselyegyenlotlenseg_az_iskolaban.pdf, letöltés időpontja: 2015. március 20.)
- Nonaka, I., 1994, A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organizational Science*, 5(1): 14–37.
- OECD, 2012, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, Paris (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>)

OECD, 2014, Innovation Strategy for Education and Training, OECD Publishing, Paris
(<http://www.oecd.org/edu/cei/measuring-innovation-in-education.htm>)

OECD, 2004: Innováció a tudásalapú gazdaságba – Az innováció hatásai az oktatásra és a tanulásra, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011 (A mű az OECD kiadásában 2004-ben megjelent „Knowledge Management. Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning” című művének magyar fordítása)

OECD, 2016, Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, *OECD Publishing*, Paris.

(<http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>)

Oktatási pénzügyi adatok 2015

(<http://www.kormany.hu/download/3/1d/e0000/Oktatasi%20P%C3%A9nz%C3%BCgyi%20Adatok-2015-j.pdf> , utolsó letöltés dátuma: 2018.06.27.)

Pendlebury, J., Grouard, B., Meston F., 1995, Successful change management, John Wiley, Nagy-Britannia

Penrose, E., 1959, The Theory of the Growth of the Firm, John Wiley and Sons, New York

Peters, T. J., 1984, Strategy follows structure: Developing distinctive skills, California Management Review, no. 3.

P21 Framework Definition

(<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>, utolsó letöltés dátuma: 2019.07.31.)

Pokol, B., 1995, Bourdieu elméletének alapkategóriái, in: Elméleti Szociológia, 1995/ 2. sz., pp. 75–94

Porter, M. A., 2006, Versenystratégia, Akadémiai Kiadó, Budapest

Porter, M. A., 1991, 'Towards a dynamic theory of strategy', Strategic Management Journal, vol. 12., pp. 95-117

Powalla, C., Bresser, R., 2012, Practical implications of the resource-based view. Z Betriebswirtsch 82, pp.: 335–359

Pukánszky, B, Német, A., 1996, Neveléstörténet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, XII. fejezet

Pusztai, G., Vallásosság és pedagógiai ideológiák, in: Educatio 2011/1, 48-61

Putnam, R., D., 1993, 'Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy', New Jersey: Princeton University Press, pp. 163-185.

Putnam, R., 2006, A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet. Civil Fórum, 2006/2, pp. 11–17

- Rajnai, J., 2008, Közoktatás-politikai koncepciók a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990 és 1998 között, PhD értekezés, Budapest
(<https://doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=1249>, utolsó letöltés időpontja: 2017. július 10.)
- Rajnai, J., 2013, Közoktatás-politikai irányváltások és tendenciák a rendszerváltás utáni Magyarországon, Vzdelávanie, výskum a metodológia pp. 100-108, Szlovákia
(www.irisro.org/pedagogia2013januar/0111RajnaiJudit.pdf, utolsó letöltés időpontja: 2014. június 10.)
- Rath, T. & Concie, B., 2008, Strengths based leadership, Gallup Press, New York, NY
- Református Oktatási Stratégia-tervezet, 2008, Református Pedagógiai Intézet, Budapest
- Rodin, R. S., 2010, The Stewart Leader: Transforming People, Organisations and Communities, InterVarsity Press, Downers Grove, IL
- Sebestyén, I., 2015, A civil tőke fogalma mint a társadalmi tőke speciális esete, Civil Szemle, 2015/3, pp. 5-27
- Stronge, G. H., 2007, Qualities of effective teachers, ASCD, Alexandria, Virginia USA
- Szabó, I., 1999, Iskola és társadalom – Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon, Új Pedagógiai Szemle, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 1999. szeptember, 27-43
- Szabó, G., Katonáné Kovács, J., Popovics, P., 2005, A társadalmi tőke szerepe a vidékfejlesztésben, in: A mezőgazdaság tőkeszükséglete és hatékonysága. (Szerk.: Jávor A.) DE ATC AVK, Debrecen, pp. 223-229.
- Szabó, M., Singer, P. & Varga, A. (szerk), 2011, Tanulás hálózatban (Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához), Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Szakály, D., 2008, Innovációmenedzsment, Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc
- Sziklai, I., 2006, Stratégiai tervezés alapjai – Sziklai István (Debrecen, 2006. január 30.) fóliáinak felhasználásával
(www.3kconsens.hu/files/2_Strategiai%20tervezes%20alapai.pdf, letöltés időpontja: 2016. 01. 03.)
- Szintay, I., 2003, Vezetélmélet, Bíbor Kiadó, Miskolc
- Tomka, J. & Bögel, Gy., 2014, Megéri jónak lenni?: A Biblia és a menedzsment II., Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó, Budapest
- Tomka, J. & Bögel, Gy., 2011, Vezetés egykor és most: A Biblia és a menedzsment, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Tomka, J., 2012, A megosztott tudás hatalom, Harmat Kiadó, Budapest

Toner, P., 2011, “Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature”, OECD Education Working Papers, No. 55, OECD Publishing.

(<http://dx.doi.org/10.1787/5kgk6hpnxzq-en>, utolsó letöltés dátuma: 2015.12.14.)

UNESCO, 2014, UNESCO Education Strategy 2014–2021, published by the UNESCO, Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>)

Valente, T., W., 1995, Network Models of the Diffusion of Innovations. Hampton Press, Cresskill, NJ, USA

World Bank, 2011, Learning for all - Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank Educational Strategy 2020, Washington DC USA

Zhao, Y., 2009, Cathing up and leading the way: American Education in the Age of Globalization, ASCD, Alexandria, Virginia USA

Zar, J., H., 1984, Biostatistical Analisis, second edition, PRENTICE HALL, Upper Saddle River, New Jersey

Zohar, D., Marshall, I., 2000, SQ - Spiritual Intelligence, the ultimate intelligence Bloomsbury, London

Mellékletek

1. sz. melléklet Stratégiareceptivitás és stratégia-módszertani felkészültség a református köznevelési intézményekben – kutatási kérdőív (Forrás – saját szerkesztés)

KÉRDŐÍV

Tisztelt Intézményvezető! Egy készülő kutatáshoz mintavétel alapján, az Ön által vezetett intézmény is beválogatásra került. Kérjük, segítse a kutatás eredményességét azzal, hogy legjobb tudása szerint, részletesen kitölti az alábbi kérdőívet. A kutatás anonim, így az Ön által kitöltött kérdőív semmilyen módon nem azonosítható, az adatoknak statisztikai felhasználása történik. A kutatás a köznevelési intézmények stratégiai vezetésére irányul, de nem terjed ki ennek valamennyi területére. A kérdőív kiértékelése után Önnek is megküldjük a statisztikai eredményeket. Köszönjük segítségét!

1. Van-e az intézménynek írásba foglalt és nyilvános küldetésnyilatkozata?

- a) igen, az intézmény rendelkezik küldetésnyilatkozattal, amely megtalálható a honlapunkon is, és széleskörben ismert a tanulók, a szülők és az iskola partnerei körében.
 b) igen, az intézmény rendelkezik küldetésnyilatkozattal, amelyet belső használatra a pedagógusok ismernek.
 c) nem, az intézmény nem rendelkezik írott küldetésnyilatkozattal, de tervezi annak elkészítését.
 d) nem, az intézmény nem rendelkezik írott küldetésnyilatkozattal, és nem is tervezi annak elkészítését, hiszen anélkül is ismertek az intézmény feladatai.
 e) Egyéb:

2. Van-e az intézménynek írásba foglalt jövőképe?

- a) igen, az intézménynek van írásba foglalt jövőképe, és ez ismert a pedagógusok és szülők előtt is.
 b) nem, az intézménynek nincs írásba foglalt jövőképe, néhány jövőbeli elérni kívánt állapotot megfogalmaztunk ugyan, de leírt, átfogó jövőképe nincs.
 c) nem, az intézménynek nincs írott jövőképe, de igyekszünk az adott tanév tevékenységeit és programjait alaposan megszervezni.
 d) nem, az intézménynek nincs írásba foglalt jövőképe, de ennek ellenére az intézmény jól végzi a feladatát.
 e) Egyéb:

3. Van-e az intézménynek (az intézményvezetői pályázathoz készült vezetői terven kívüli) írott fejlesztési terve a következő 10 évre?

Kérjük, hogy pontosan 10 év vonatkozásában válaszoljon

- a) van
 b) nincs, de van néhány leírt olyan terület, amelyet fejleszteni kívánunk a következő 10 évben
 c) nincs

4. Készült-e az intézménynek munkaszervezeti felépítés ábrája, amely tartalmaz valamennyi munkakört?

- a) igen, az intézménynek van részletes munkaszervezeti felépítés ábrája
- b) nem, nincs az intézménynek részletes munkaszervezeti felépítés ábrája, csak egyszerű, az alapmunkaköröket tartalmazó.
- c) nem, egyáltalán nincs az intézménynek munkaszervezeti felépítés ábrája, de terveznünk készíteni.
- d) nem, nincs az intézménynek munkaszervezeti felépítés ábrája, de nem is tartjuk fontosnak annak meglétét.
- e) Egyéb:

5. Milyen módszereket ismer az intézménymenedzsmentben, irányításban és vezetésben? Kérem, hogy jelölje meg azokat a módszereket, amelyeket ismer, azaz tudja, hogy mire használható és ismeri a módszertanát és értékelését is. Valamennyi ismert módszert jelölje meg.

- Ötletbörze
- SWOT elemzés
- PEST elemzés
- Benchmarking
- Súlyozás
- Ok-okozat elemzés
- Halszálka diagram
- Fa diagram
- Pareto elemzés
- ABC elemzés
- Nominális Csoport Módszer
- 635 módszer
- BCG matrix
- Balance Scorecard (BSC)
- Gantt diagram
- Akcióterv
- Projektterv
- 5W+1H módszer
- PDCA ciklus
- Egyéb:

6. Ön szerint mi a három lényeges különbség a küldetés és a jövőkép között? Kérjük, hogy pontosan három, sorszámozott különbséget adjon meg.

7. Mennyire tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény tudatosan formálja a szervezeti kultúrát?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelkedően fontos

8. Van-e az intézménynek írásba foglalt szervezetfejlesztési terve?

- a) van
- b) nincs
- c) nincs, de van néhány szervezetfejlesztéssel kapcsolatos kérdéssel foglalkozunk.

9. Van-e az intézménynek (az intézményvezetői pályázathoz készült vezetői terven kívüli) írott fejlesztési terve a következő 5 évre?

Kérjük, hogy pontosan 5 évre vonatkozóan válaszoljon

- a) van
- b) nincs, de van néhány leírt olyan terület, amelyet fejleszteni kívánunk a következő 5 évben
- c) nincs

10. Az intézmények oktatási-nevelési céljai között a kompetenciafejlesztés kiemelt helyet kap. Kérem, fejtse ki részletesen, hogy milyen módon tervezi az intézmény, hogy tevékenységei közül melyik milyen tanulói kompetenciákat fejleszt?

11. Mennyire tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény rendelkezzen írásba foglalt 10 évre szóló fejlesztési tervvel?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelkedően fontos

12. Mennyire tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény rendelkezzen írásba foglalt küldetésnyilatkozattal?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelkedően fontos

13. Milyen módszereket ismer és használ az intézménymenedzsmentben, irányításban és vezetésben?

Kérem, hogy jelölje meg azokat a módszereket, amelyeket ismer és használ az intézményben. Valamennyi használt módszert jelölje meg.

Ötletbörze
SWOT elemzés
PEST elemzés
Benchmarking
Súlyozás
Ok-okozat elemzés
Halszálka diagram
Fa diagram
Pareto elemzés
ABC elemzés
Nominális Csoport Módszer
635 módszer
BCG matrix
Balance Scorecard (BSC)
Gantt diagram
Akcióterv
Projektterv
5W+1H módszer
PDCA ciklus
Egyéb:

14. Hálózati szakmai együttműködés milyen formáiban vesz részt az intézmény?

Kérjük, hogy soroljon fel minél többet. Szíveskedjen sorszámozni ezeket.

15. Mennyire tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény rendelkezzen írásba foglalt jövőképpel?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelkedően fontos

16. Hogyan értelmezi Ön a spirituális tőkét az egyén illetve a közösség esetében? Kérjük, hogy fejtse ki, hogy Ön szerint mi a spirituális tőke? Az egyén esetében mit tekinthetünk ennek, illetve a közösség esetében mit tekinthetünk ennek?

17. Van-e az intézménynek marketingstratégiája és/vagy marketingterve?

- a) van
- b) nincs
- c) néhány elem van, de ez még nem tekinthető marketingtervnek

18. Mennyire tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény rendelkezzen írásba foglalt 3 évre szóló fejlesztési tervvel?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelkedően fontos

19. Mit ért Ön társadalmi tőke alatt?
Kérjük adja meg az Ön szerinti meghatározását.

20. Az intézmény pedagógiai céljainak megvalósításában az anyagi erőforrások hiánya jelent-e akadályt?

- a) nem, minden pedagógiai célú fejlesztésünkre elegendő anyagi forrás van
- b) részben meg tudjuk valósítani pedagógiai fejlesztéseinket, de vannak anyagi akadályok egyes céljaink elérésében
- c) nagyrészt az anyagi hiánya miatt nem sikerül a pedagógiai fejlesztéseinket megvalósítani
- d) az anyagi források hiánya lehetetlenné tesz bármilyen pedagógiai fejlesztést az intézményben
- e) Egyéb:

21. Mennyire tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény rendelkezzen írásba foglalt 5 évre szóló fejlesztési tervvel?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelkedően fontos

22. Fontosnak tartja-e Ön, hogy az intézménye egyedi, megkülönböztethető legyen az intézményrendszeren belül?

1 egyáltalán nem fontos 7 kiemelten fontos

23. Soroljon fel 3 olyan dolgot, amelyben az intézménye egyedi, azaz megkülönböztethető a 30km-es körzetben található hasonló intézmények között. Legyen szíves pontosan 3 dolgot, sorszámozva felsorolni

24. Mit ért Ön az intézményen belüli és intézményen kívüli tudásmegosztás fogalmán? Adjon meghatározást a két fogalomra.

25. Van-e az intézménynek (az intézményvezetői pályázathoz készült vezetői terven kívüli) írott fejlesztési terve a következő 3 évre?

Kérjük, hogy pontosan 3 évre vonatkozóan válaszoljon

- a) van
- b) nincs, de van néhány leírt olyan terület, amelyet fejleszteni kívánunk
- c) nincs

26. A tudásmegosztás milyen formái működnek az Ön által vezetett intézményben? Soroljon fel legalább ötöt! Legyen szíves pontosan ötöt, sorszámozva felsorolni. A sorrend az Ön fontossági sorrendje is legyen.

27. Ön szerint mit jelent a hálózati szakmai együttműködés?

28. Szívesen igénybe venne külső szakmai segítséget egy intézményfejlesztési stratégia kidolgozására?

- a) nem, az intézményben minden rendben működik, nincs szükség intézményfejlesztési stratégiára
- b) igen, de eddig nem kínálkozott olyan külső szakmai lehetőség, amely ebben segítette volna az intézményt.
- c) az intézmény autodidakta módon készül a stratégiai terv elkészítésére, de némi szakmai tanácsot szívesen fogadna.
- d) Egyéb:

29. Véleménye szerint egy református köznevelési intézmény milyen módon játszhat szerepet a társadalmi tőke gyarapításában?

Kérjük, véleményét részletesen fejtse ki.

30. Milyen területen lenne hasznos az Ön által vezetett intézmény számára a külső támogatás?

Több válasz is megjelölhető

- a) Az intézmény helyi közösséget figyelembe vevő küldetésének megfogalmazása
- b) Szervezetfejlesztési kérdések
- c) Az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása
- d) Iskolamarketing
- e) Emberi erőforrásgazdálkodás
- f) Szervezeti kultúra formálása
- g) Közösségfejlesztéssel kapcsolatos kérdések
- h) Pedagógiai tervezés területei
- i) A tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatása
- j) Egyéb:

31. Milyen mértékben tartja Ön fontosnak, hogy egy köznevelési intézmény rendelkezzen írásba foglalt marketingstratégiával és marketingtervvel.

1 egyáltalán nem 7 teljes mértékben

32. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

Nincs értelme intézményi fejlesztési stratégiában gondolkodni, mert a magyar köznevelési rendszer tartalmi és szervezeti szabályozói olyan gyorsan és gyakran változnak, hogy nem tesznek lehetővé stratégiai gondolkodást.

1 egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

33. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

A köznevelési intézménynek törvényben rögzített kötelező feladatai vannak. Ez behatárolja az intézmény stratégiaalkotási szabadságát.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

34. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

A köznevelési intézmények nevelőtestületei nem felkészültek a stratégiaalkotásra, így ezt nem feltétlenül kell erőltetni.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

35. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

A stratégiaalkotás elsősorban intézményvezetői és vezetőségi feladat és felelősség.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

36. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

A magyarországi köznevelési intézmények tekintetében még nem lett a tervezési kultúra része a fejlesztési stratégia készítése.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

37. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

Elegendő továbbképzés érhető el a stratégiai gondolkodás és ismeretek elsajátítására úgy intézményvezetői, mint pedagógus szinten.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

38. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

Az intézményfejlesztési stratégia azt a felelősséget is tükrözi, ahogyan az intézmény a feladatairól gondolkodik.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

39. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

Sok esetben az elkészült bármilyen fejlesztési terv csak írott dokumentum marad, sajnos az élet legtöbbször felülírja, így kevésbé használható.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

40. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.

A fejlesztési stratégia a korszerű és hatékony intézményirányítás hatékony eszköze.

I egyáltalán nem értek egyet 7 teljes mértékben egyetértek

41. Ön mit tart még fontosnak a köznevelési intézmény vezetésével kapcsolatban?

42. Ön milyen típusú köznevelési intézményben dolgozik?

A kutatásba mindegyik intézménytípusból több intézmény került bevonásra.

- a) Többnyire 3-6 év közötti gyermekeket nevelünk
- b) Többnyire 6-14 év közötti tanulókat nevelünk
- c) Többnyire 14-18 év közötti tanulókat nevelünk

2. sz. A kérdőív tartalmi összeállításának szempontjai
melléklet

A kérdőív tartalmi összeállításának szempontjai

A kérdőív elágazásmentes, 42 önálló, de tartalmilag 11 csoportba rendezett kérdésből áll. A kérdéscsoportok:

a) Küldetéstudat és jövő(kép)vezéreltség (5 kérdés: 1., 2., 6., 12., 15.)

Ebben a kérdéscsoportban az intézményi küldetésnyilatkozattal, az intézményi jövőképpel kapcsolatos kérdéseket foglalmaztunk meg. A kérdések az intézményi küldetésnyilatkozat és intézményi jövőkép meglétére és ismertségére vonatkoznak, a két dokumentumot mennyire tartja fontosnak az intézmény, valamint fogalomdifferenciáló kérdés, amely a küldetés és a jövőkép közötti lényeges különbségekre kérdez rá.

b) Az intézmények stratégiai időhorizontja – intézményi tervezési távlat (6 kérdés: 1., 11., 9., 21., 18., 24.)

Az intézmények számára törvény írja elő az egy tanévre készített munkatervet (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 3.§), valamint az intézményvezető számára az intézményvezetői megbízás öt évre szóló vezetői pályázatot vagy vezetői programot. A kérdőív arra kereste a választ, hogy az intézmények/intézményvezetők stratégiai időhorizontja tágabb-e ennél, azaz terveznek-e hosszabb távú stratégiai változásokat. Az időtávlatokat 3, 5, 10 évben megjelölve a kérdőív a stratégiai fejlesztési terv meglétére és fontosságára kérdez rá.

Külön érdekes lehet az 5 éves időtartam. Az ezt firtató kérdések (9., 21.) a vezetői program mellett készített intézményi fejlesztési tervre kérdez rá, ugyanis a vezetői pályázat vagy vezetői program műfaját tekintve a fejlesztési irányokat szabhatja meg, de nem tekinthető stratégiai fejlesztési tervnek. Ebből a nevelőtestület bevonásával formálható intézményi stratégiai fejlesztési terv.

c) Egyediség, megkülönböztethetőség, marketing (5 kérdés: 22., 23., 17., 31., 30.)

Az egyediséget, megkülönböztethetőséget és a marketingterv fontosságát és meglétét kutató kérdések célja kettős: egyrészt fel kívánja mérni, hogy milyen összefüggés van az egyediségre, a megkülönböztethetőségre törekvés, annak fontossá nyilvánítása, és az intézmények stratégiai tervezési és marketing gyakorlata között. Másrészt előkészíti az intézményrendszer VRIO-elemzésének egyes területeit. A kérdéscsoport a köznevelési intézmények „piaci” tudatosságára is adalékot szolgáltat.

d) Szervezeti tudatosság, szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés (4 kérdés: 4., 7., 8., 30.)

A szervezeti tudatosság, a szervezeti kultúra és a tudatos szervezetfejlesztés a köznevelési intézmény és intézményrendszer versenyképessége és eredményessége tekintetében fontos kompetenciák és tevékenységek. Mégis a köznevelési intézmények marginális területként kezelik. A fenntartható fejlesztés, az eredményesség (versenyképesség) tekintetében viszont jelentős befolyásuk lehet.

e) Stratégiai szemlélet (9 kérdés: 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40.)

Az intézmények és intézményrendszer stratégiai szemléletének felmérésére 9 kérdésből álló kérdéscsoportot állítottunk be. A kérdéscsoportban helyet kaptak a magyar köznevelési helyzet és stratégiai szemlélet viszonyát kutató kérdések (32., 33.), a stratégiai szemléletben és gyakorlatban való nevelőtestületi felkészültséget, és a szervezeti kultúra viszonyát kutató kérdések (34., 36., 37., 39.), az intézményvezető és az intézmény jövő iránti felelősségét kutató kérdés (35., 38., 40.). Az állításokkal 7 fokú skálán lehet kifejezni a teljes egyet nem értésünket (1), majd fokozatosan a teljes egyetértésünket (7).

f) Külső szakmai segítség elfogadása a stratégiaalkotáshoz (2 kérdés: 28., 30.)

A református köznevelési intézmények és intézményrendszer stratégiai fejlesztése vonatkozásában „conditio sine qua non” kérdésnek tekinthető az intézmények és intézményrendszer stratégiareceptivitása, azaz annak a belső hajtóerőnek a megléte, hogy a stratégiai szemlélet, tudás és gyakorlat kialakítása fontos feltétele az intézményi eredményességnek, és ezek (szemlélet, tudás, gyakorlat) kialakítására és gyarapítására az intézmény és intézményrendszer nyitott. A 28. kérdés a külső segítség igénybevételének hajlandóságát méri az intézményfejlesztési stratégia elkészítésére, a 30. kérdés pedig azokat a területeket térképezi fel, amelyen az intézmények a leginkább igénybe vennék a külső segítséget. A stratégiai tanulási hajlandóság fontos ismérvei ezek.

g) Stratégiai tervezés és stratégia menedzsment eszköztára (3 kérdés: 5., 13., 30.)

A kutatásban a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment eszköztárának felmérését célzó kérdések is bekerültek. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment tekintetében átlagosnak tekinthető módszertani eszköztárból milyen arányban és mely módszereket ismerik az intézményvezetők, és az ismert módszereket milyen arányban alkalmazzák. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az alkalmazott módszerek halmaza mutat-e valamilyen sajátosságot.

h) A stratégiai szemlélet megjelenése a pedagógiai tervezésben (1 kérdés: 10.)

A stratégiai szemlélet pedagógiai tervezésben történő megjelenése és alkalmazása a stratégiai szemlélet és gyakorlat magasabb szintjét jelenti. A kutatásban kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógia tervezés során a stratégiai szemlélet és gyakorlat tudatos alkalmazása jelen van-e az intézményekben.

i) Társadalmi tőke, spirituális tőke, keresztyén intézményi identitás a stratégiai gondolkodásban (4 kérdés: 16., 19., 29., 30.)

A református köznevelési intézmények, a többi magyarországi köznevelési intézményhez hasonlóan legtágabb értelemben a társadalmi tőke gyarapítását szolgál tevékenységkörbe tartozó feladatokat végeznek. Az Európai Kompetencia Keretrendszer (EU, 2009), valamint a 21. századi Pedagógia Kompetencia Keretrendszere (P21, 2009) egyöntetűen tartalmaznak olyan kompetenciákat (kooperáció, kommunikáció, fenntarthatóságra törekvés, stb), amelyek a református

intézmények által fontosnak tartott társadalmi tőkeösszetevőkkel (értékrend, kölcsönös segítségnyújtás, keresztyén hit, stb) társulva járulhat hozzá jelentős mértékben a református intézményrendszer társadalmi tőke- produktivitásához.

j) Hálózati együttműködés, belső- és külső tudásmegosztás (3 kérdés: 14., 26., 27.)

A hálózati együttműködésnek, a belső- és külső tudásmegosztásnak egy stratégiai innováció-menedzsment folyamatban, mint a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának megvalósítása kettős szerepe van: egyrészt növeli a köznevelési intézményrendszer kohézióját az identitás, a küldetés, a jövőkép és az értékek tekintetében, másrészt gyakorlati segítséget és platformot jelent az innováció-diffúzió folyamatában.

k) Egyéb: a köznevelési intézmények stratégiájával kapcsolatban fontosnak tartott egyéb kérdés, az intézménytípusra vonatkozó kérdés (2 kérdés: 41., 42.)

A 41. kérdés lehetőséget ad a kérdőív kitöltőjének a stratégiai témakörrel kapcsolatban fontosnak tartott, a kérdőívben nem érintett kérdés vagy vélemény felvetésére. A 42. kérdés a válaszadó intézmények intézménytípus szerinti azonosíthatóságát biztosítja.

3. sz. melléklet A Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító stratégiai kompetenciák és szervezeti képességek felmérését szolgáló kérdőív

Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszerének fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító stratégiai kompetenciák és szervezeti képességek

VRIO-K ELEMZÉSE

Kérdések:

1. A **kompetencia értékessége**: Mennyire értékes ez a kompetencia vagy szervezeti képesség abban a tekintetben, hogy segít egy lehetőség kihasználásában, vagy egy veszély elhárításában, illetve az intézményrendszer küldetésének teljesítésében? (nem értékes: 1, ... értékes: 5)
2. A **kompetencia ritkasága**: Mennyire ritka az adott kompetencia vagy szervezeti képesség a versenytársak viszonylatában? (nem ritka: 1, ...ritka: 5)
3. A **kompetencia utánozhatósága**: Mennyire nehéz az adott kompetenciát vagy szervezeti képességet hasonló színvonalúra fejleszteni a versenytársak körében. (könnyen utánozható: 1, ... nehezen utánozható: 5)
4. A **szervezet/intézményrendszer** kérdése: Alkalmas-e az intézményrendszer/szervezet arra, hogy kihasználja az értékes, ritka és nehezen utánozható kompetenciáit vagy szervezeti képességeit (nem alkalmas: 1,... alkalmas: 5)

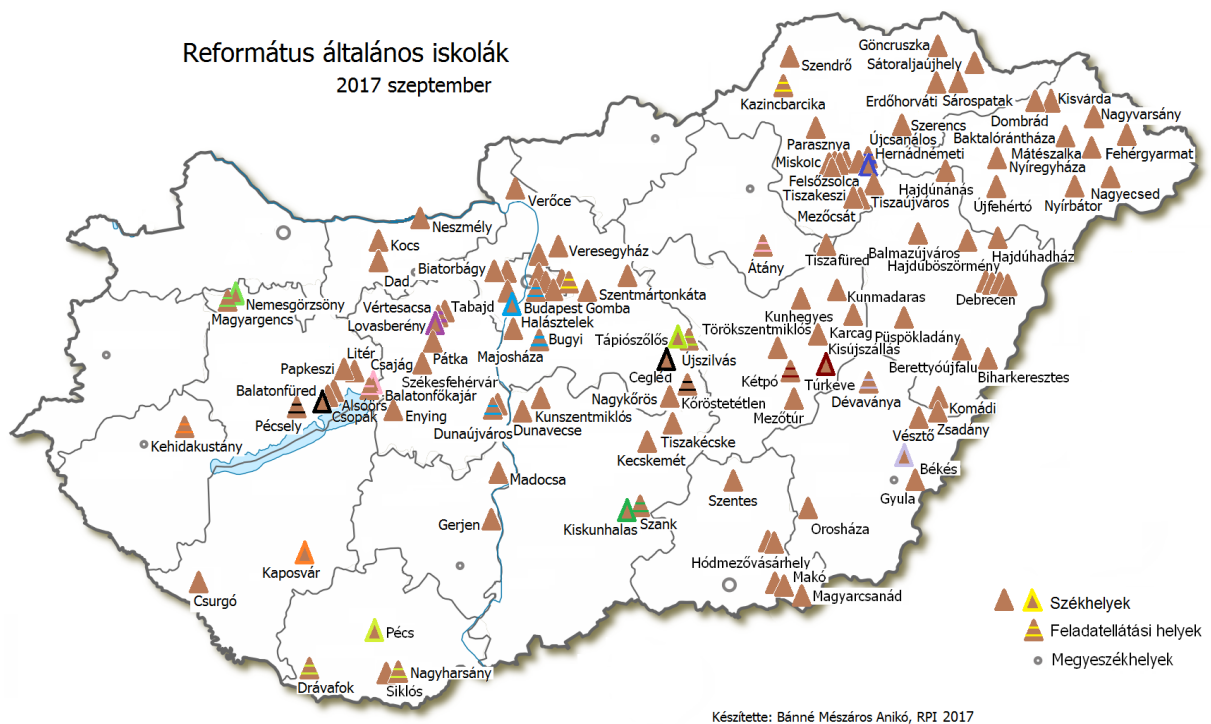
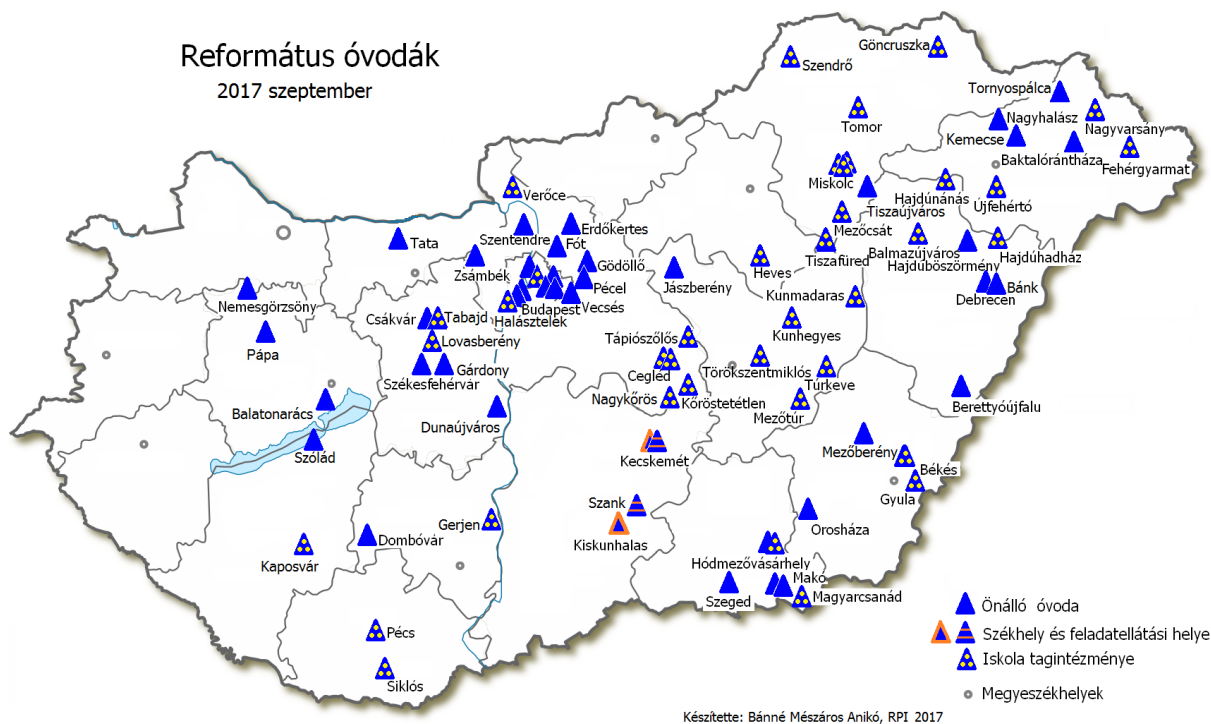
	KOMPETENCIA	A kompetenciák értékessége	A kompetencia ritkasága	A kompetencia utánozhatósága	Alkalmas-e az intézmény arra, hogy kihasználja a kompetenciáit?	ÉRTÉKELÉS (alapvető kompetencia vagy megkülönböztető képesség)
PÉNZÜGYI ERŐFORRÁSOK	Pénzügyi stabilitás					
	Pályázati tevékenység					
	Szigorú gazdálkodási rend					
TÁRGYI ERŐFORRÁSOK	Fizikai infrastruktúra					
	Oktatási infrastruktúra					

	Oktatástechnikai infrastruktúra/oktatástechnikai eszközök					
	Infrastruktúra többcélú hasznosíthatósága					
	Kiegészítő tevékenységekhez igénybe vehető egyházi infrastruktúra					
TECHNOLÓGIAI ERŐFORRÁSOKAI	Stratégiai tervezési készség					
	Belső szakmai monitoring rendszer					
	Belső gazdasági monitoring rendszer					
	A tárgyiasult és nem tárgyiasult erőforrások szinergikus használata					
SZERVEZETI KÉPESSÉG	Református intézményi „brand”					
	Szervezeti kultúra					
	Szervezeti struktúra					
	Szervezeti rugalmasság					
	Intézményrendszer-modell					
	Intézményi lefedettség					
	Szakmai kapcsolatrendszer					
	Nemzetközi hálózati együttműködés					
REPUTÁCIÓ	Református intézményi „brand”					
	Küldetés					
	Jövőkép					
	Értékrend					
	Társadalmi tőke(gyarapítási képesség)					
	Spirituális tőke(gyarapítási képesség)					
	Diákok eredményessége					
EMBERI ERŐFORRÁSOK	Pedagógusok felkészültsége					
	Vezetők felkészültsége					

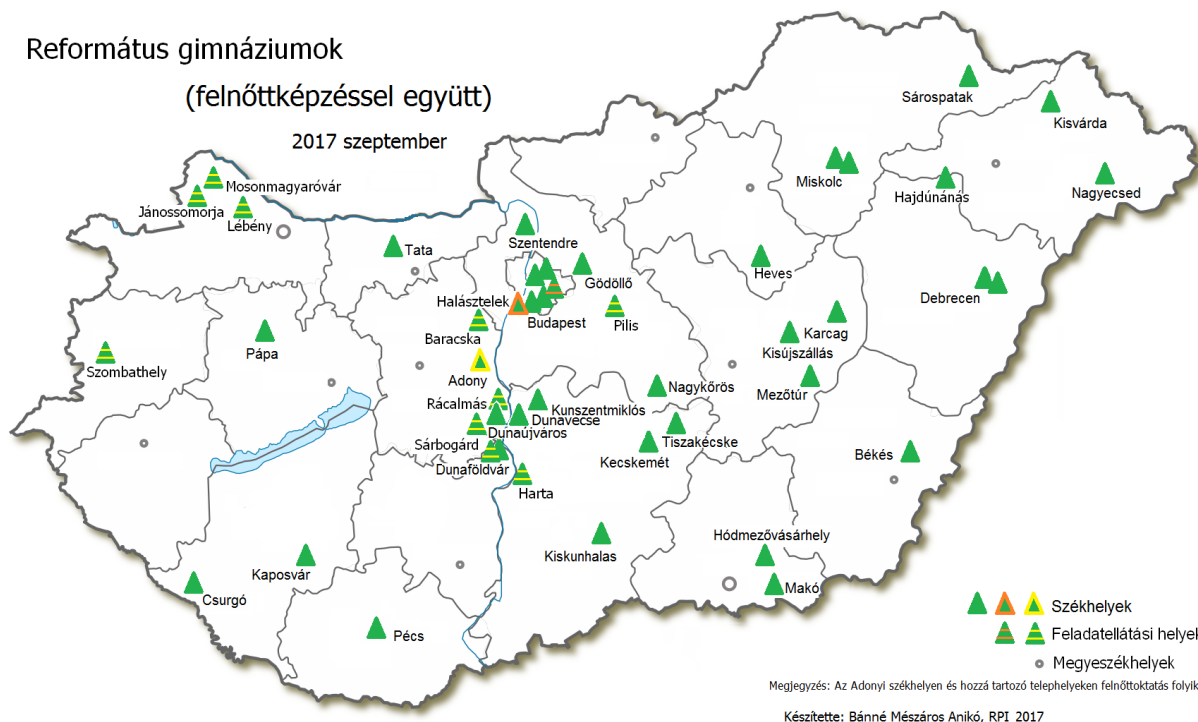
	Kreativitás					
	Fenntartó-intézmény együttműködési készség					
	Intézmény-gyülekezet együttműködési készség					
	Megújulási képesség/innovációreceptivitás					
PIACI POZÍCIÓ	Elfogadottság					
	Hálózati tanulási affinitás					
	Diákok eredményessége					
	Diáklétszám stabilitása (keresettség)					
	Pedagógusok szakmai aktivitása					

3. sz.
melléklet

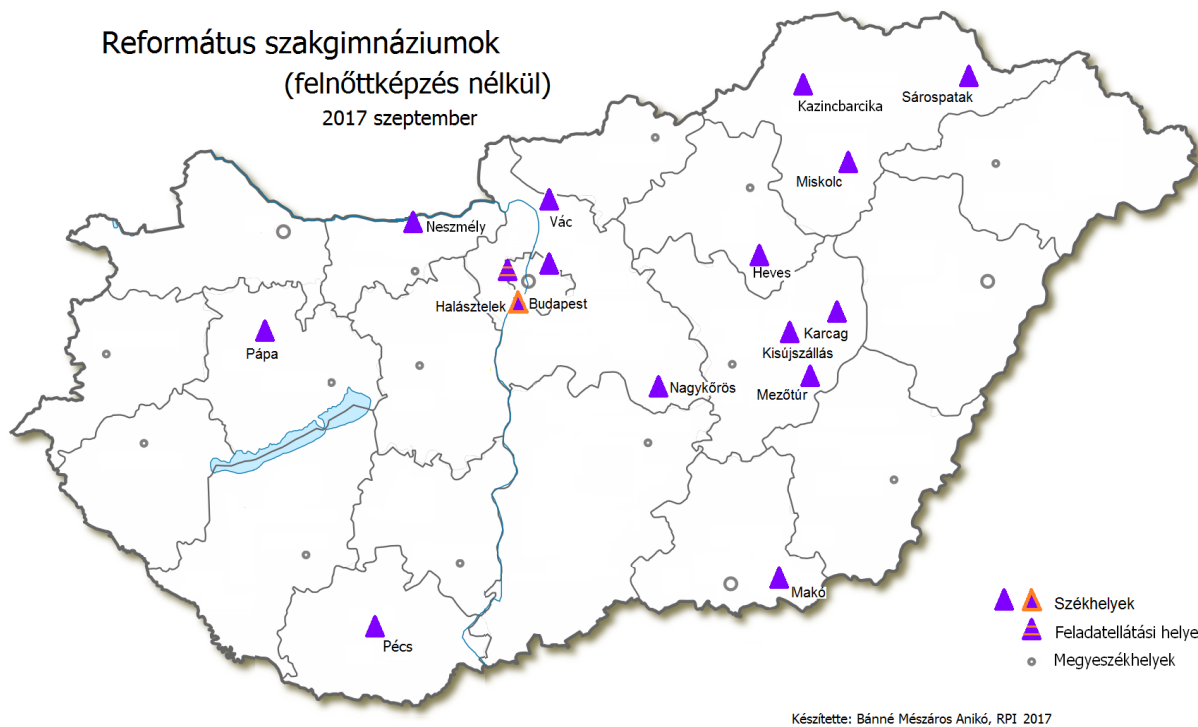
Református köznevelési intézmények területi megoszlása
intézménytípusonként Magyarországon (Forrás – készítette: Bánné
Mészáros Anikó, Református Pedagógiai Intézet, 2017)



Református gimnáziumok
(felnőttképzéssel együtt)



Református szakgimnáziumok
(felnőttképzés nélkül)



Református szakközépiskolák (régi szakiskolák) felnőttképzéssel együtt

2017 szeptember

(Dunavecse telephelyei nincsenek jelölve)



Készítette: Bánné Mészáros Anikó, RPI 2017

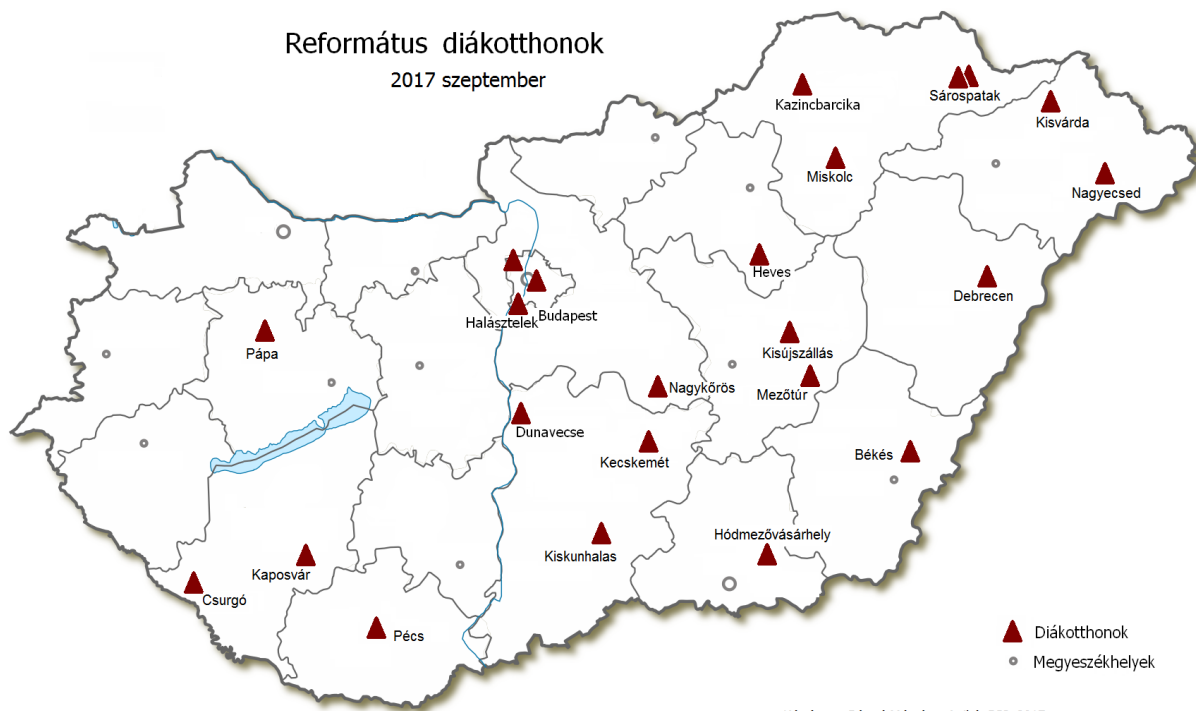
Református művészeti iskolák

2017 szeptember

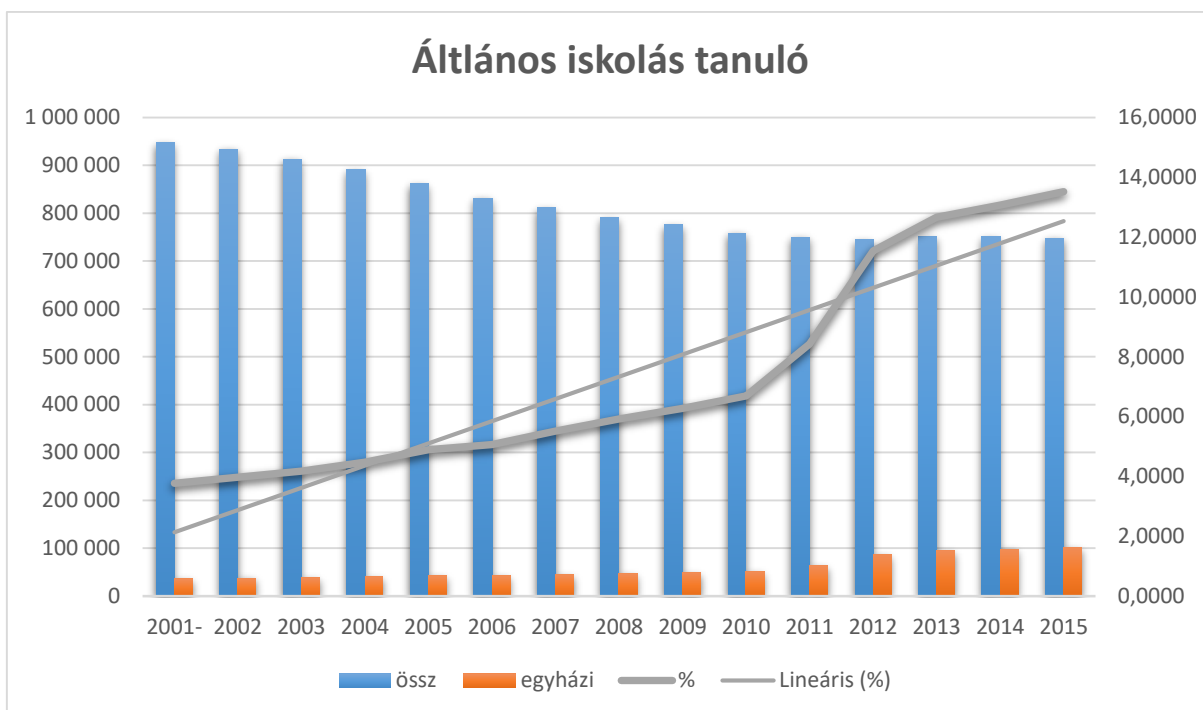
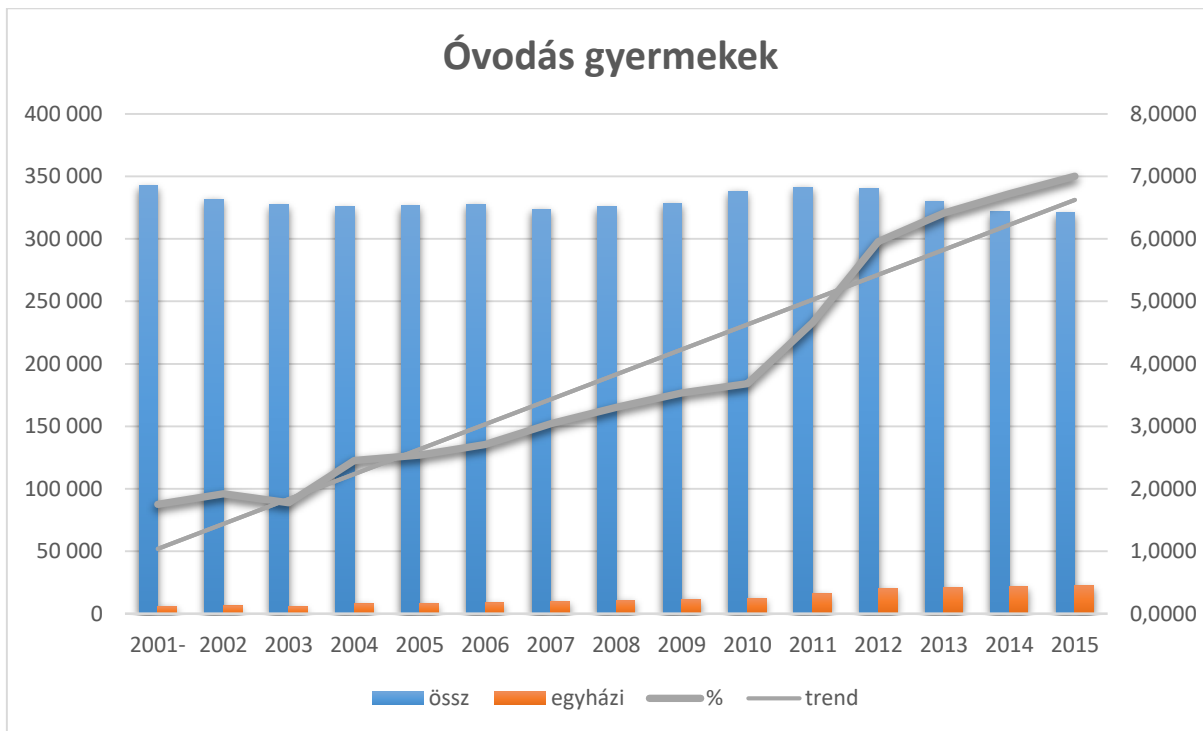


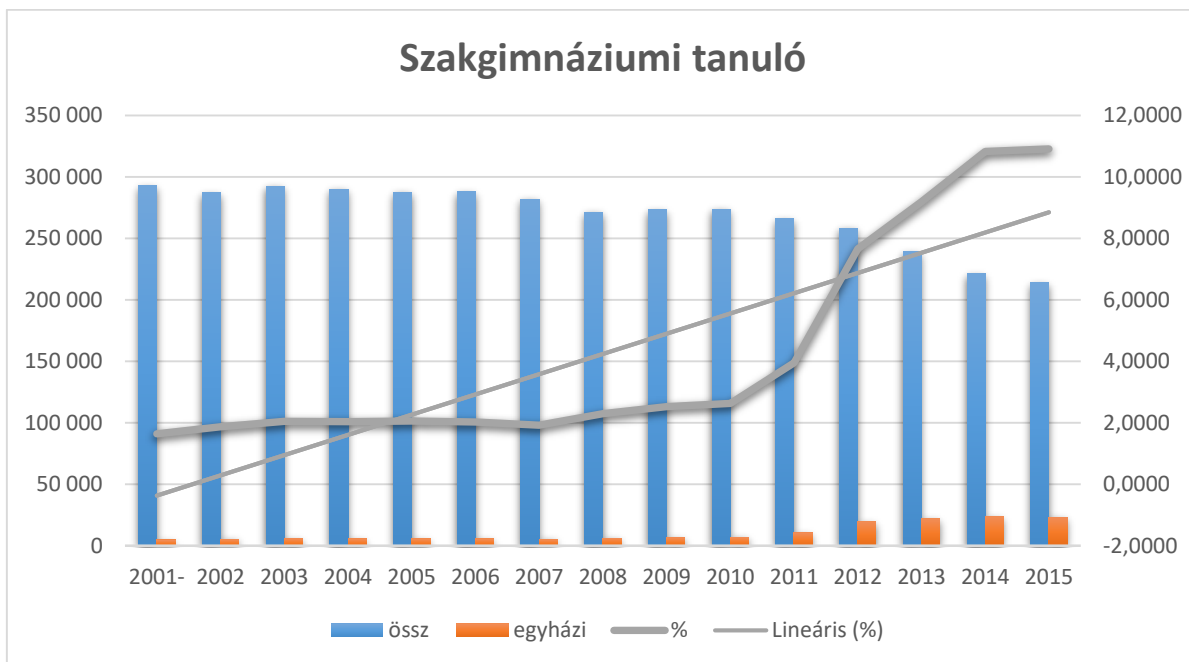
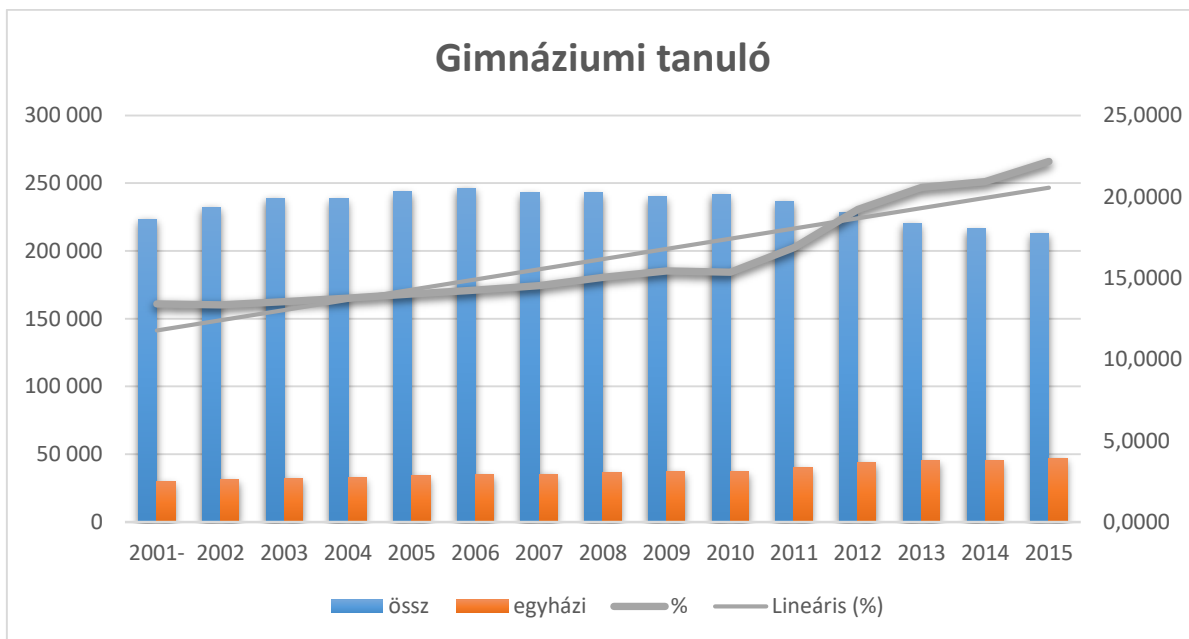
Készítette: Bánné Mészáros Anikó, RPI 2017

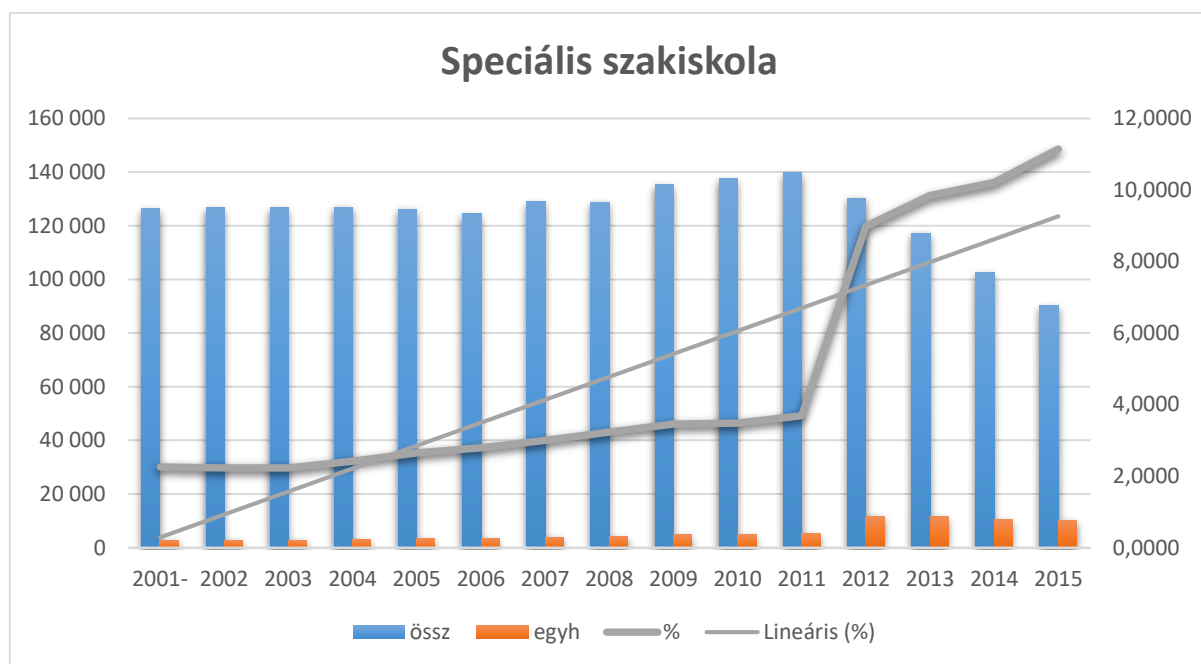
Református diáktthonok 2017 szeptember



4. sz. melléklet A tanulói létszám változása az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben (Forrás: KSH adatok alapján – saját szerkesztés)

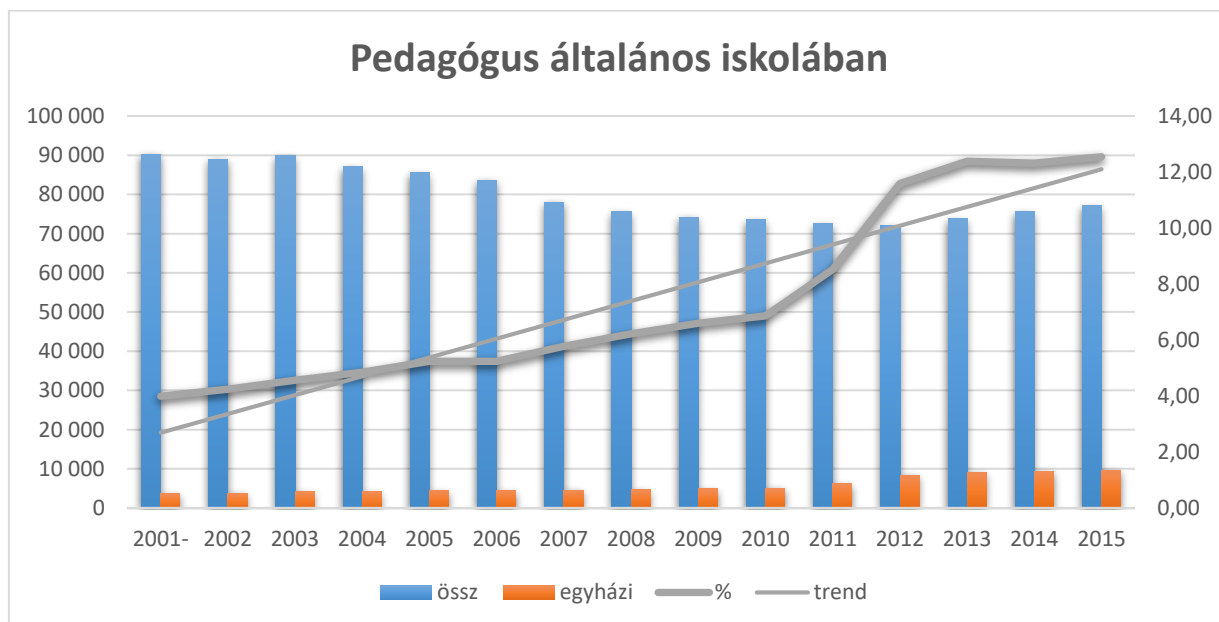
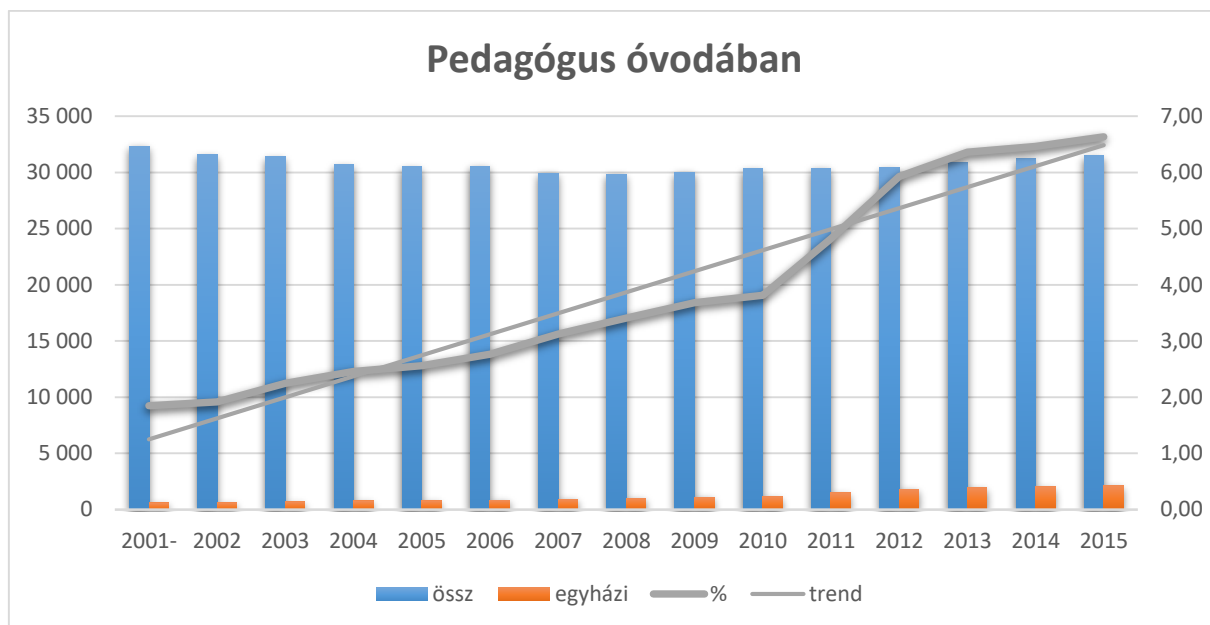


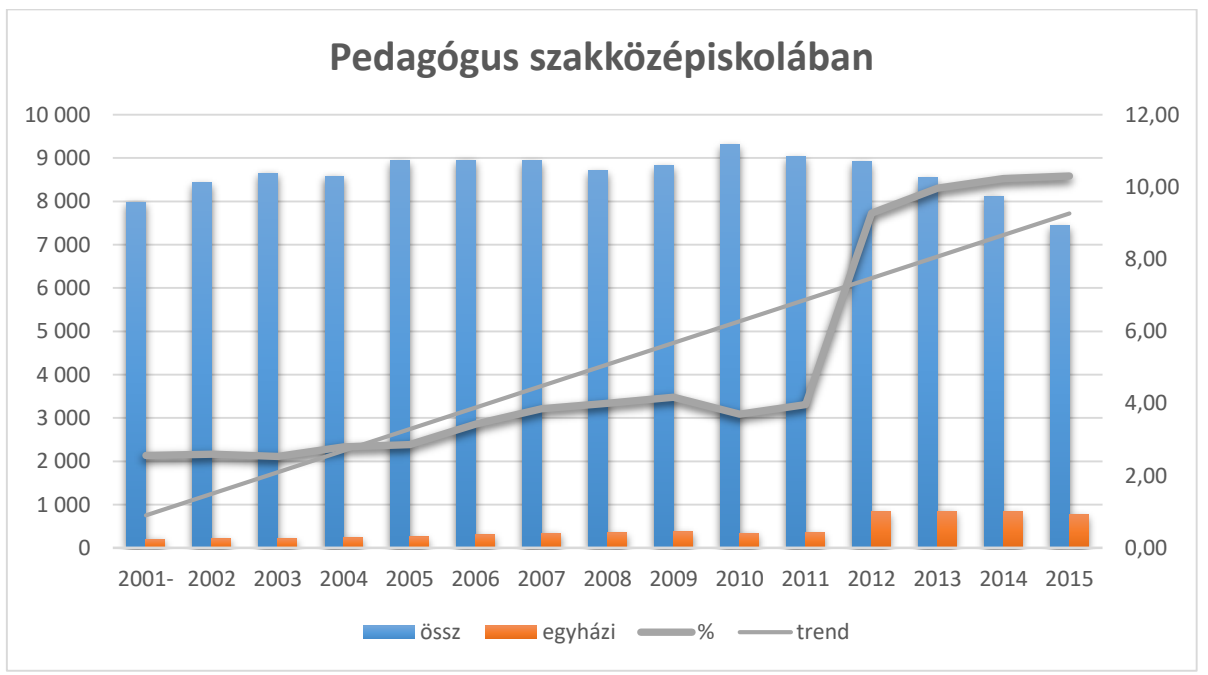
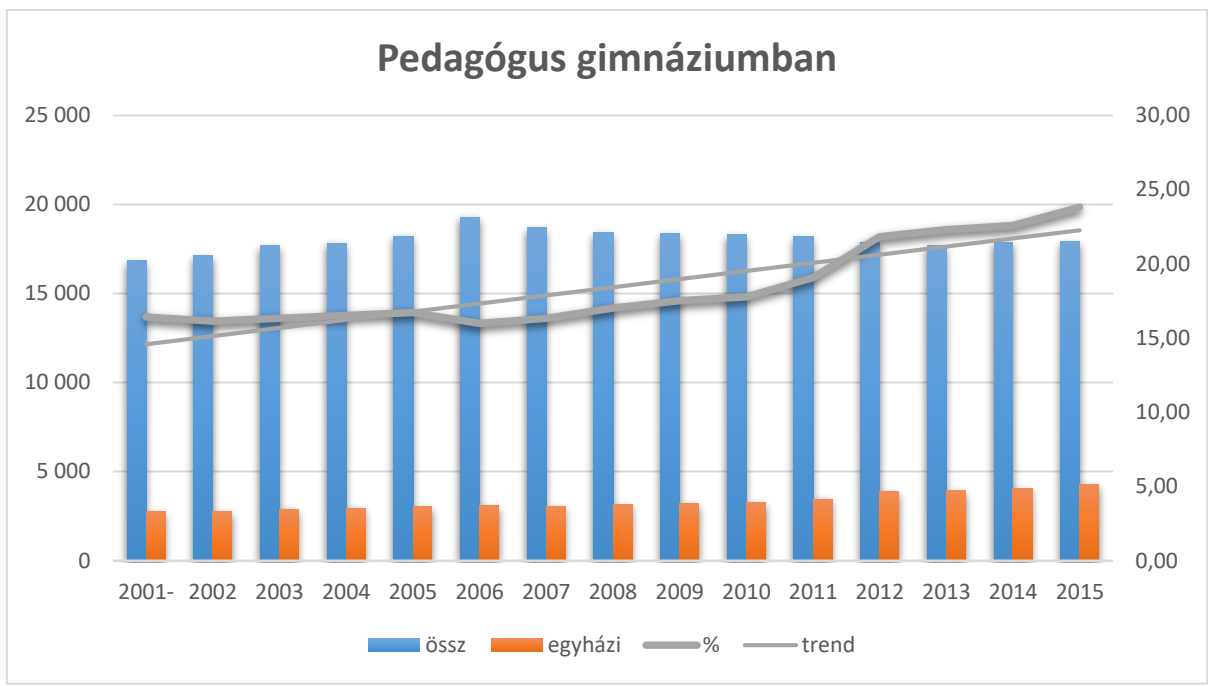


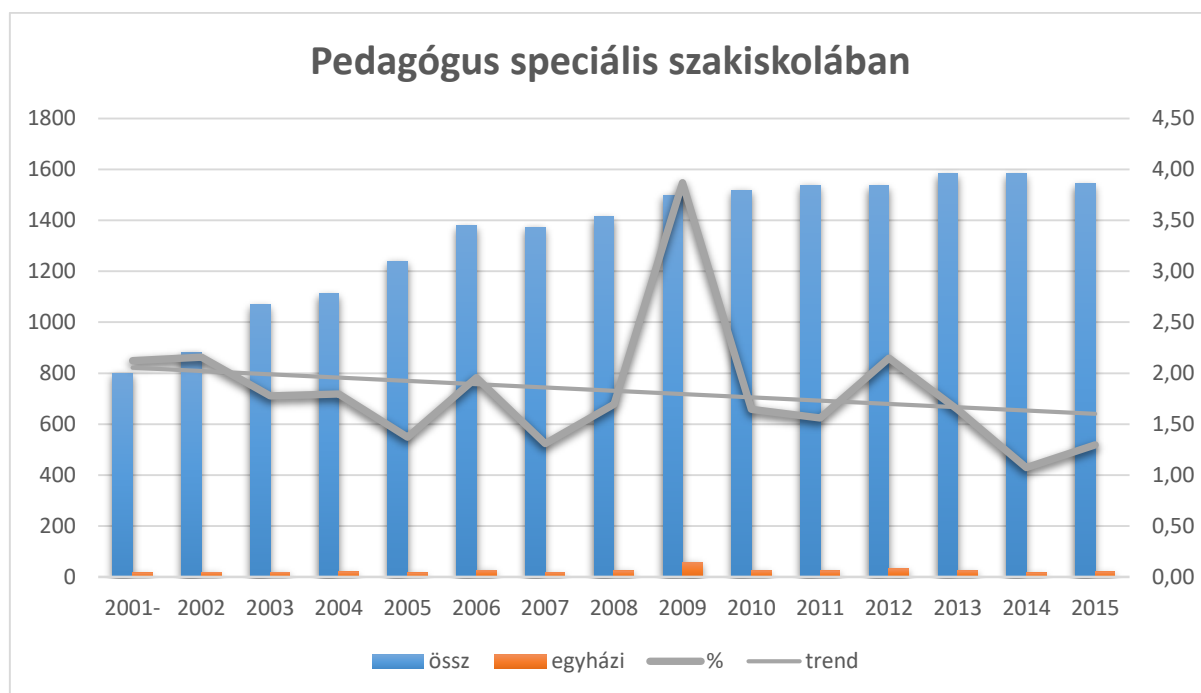


5.sz.
melléklet

A pedagógus létszámváltozása az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben Magyarországon, 2000 – 2015 között (Forrás: KSH adatok alapján – saját szerkesztés)







6. sz. melléklet Stratégiareceptivitás és stratégia-módszertani felkészültség a református köznevelési intézményekben – kutatási következtetések (Forrás – saját szerkesztés)

STRATÉGIARECEPTIVITÁS ÉS STRATÉGIA-MÓDSZERTANI FELKÉSZÜLTSG A REFORMÁTUS KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN

Primer kutatás következtetései

a) Küldetéstudat és jövő(kép)vezéreltség (5 kérdés: 1., 2., 6., 12., 15.)

Egy szervezet, intézmény vagy intézményrendszer életében a küldetés a legfőbb eszmei okokat és célokat megfogalmazó dokumentum, amelyért az intézmény létezik, amelyért az intézmény alapítója az intézményt létrehozta. Így a küldetésnyilatkozat részben az intézmény alapítójához kötött dokumentum, amelynek alapján az intézmény elkészíti a saját helyi adottságait is figyelembe vett küldetésnyilatkozatát.

A jövőkép az intézmény reményelt jövőbeli optimális állapotának és működésének megrajzolását és vizionálását jelenti, amelyet ha elér, vagy megközelít az intézmény akkor alkalmassá válik arra, hogy a küldetését hatékonyan és eredményesen betöltse.

Egyik dokumentum elkészítését sem rögzíti jogszabály, a stratégiaalkotás, és a stratégiai szemlélet kialakítása szempontjából viszont mindkettő fontos.

A válaszadó intézmények a küldetésnyilatkozatot 6,53 fontossági átlaggal (93,3%-os fontossági mutatóval) egyöntetűen (0,64 szórás) fontosnak ítélik.



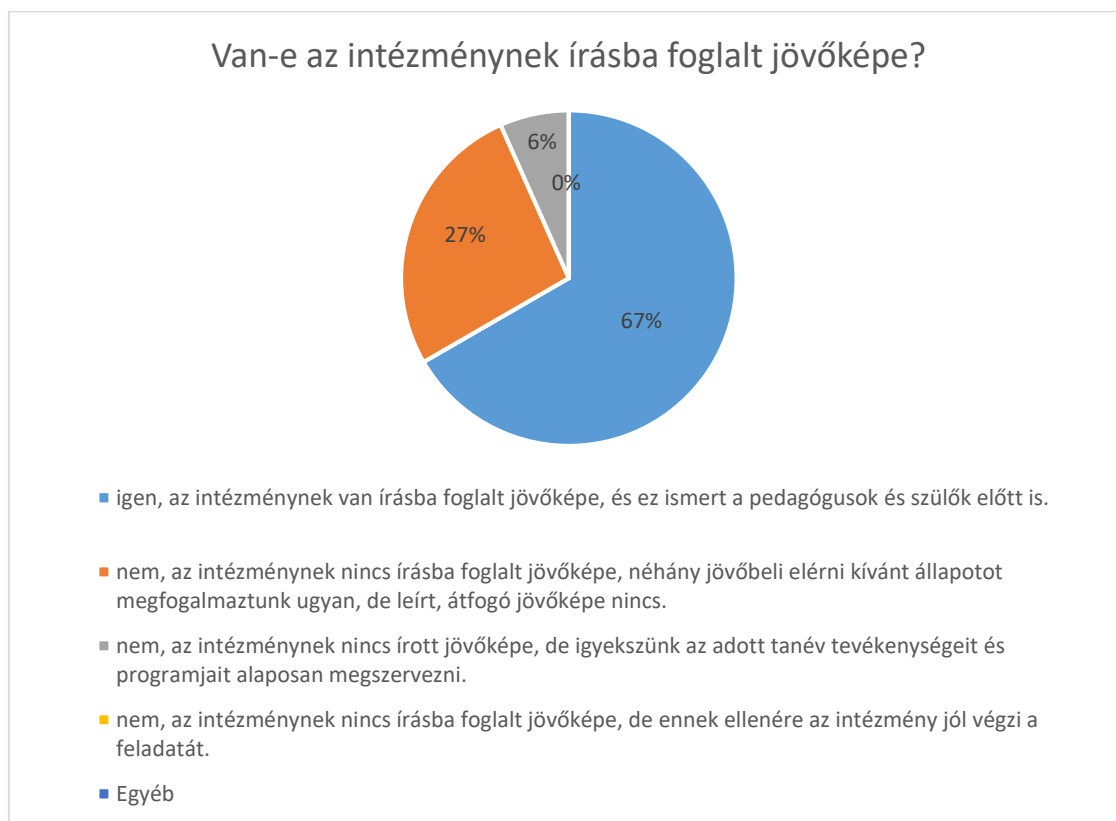
1. sz. ábra Írásban foglalt, nyilvános küldetésnyilatkozattal rendelkező intézmények eloszlása (Forrás: saját szerkesztés)

Az intézmények 84%-a rendelkezik küldetésnyilatkozattal, amely széleskörben ismert és megtalálható az intézmény honlapján, 6%-a rendelkezik küldetésnyilatkozattal, amelyet belső használatra, a pedagógusok ismernek, és csupán 7%-a az intézményeknek nem rendelkezik írott küldetésnyilatkozattal, de tervezik annak elkészítését.

A válaszadó intézmények körében meglepő az írásba foglalt jövőképpel rendelkező intézmények aránya (67%), jelentős az írásbeli jövőképpel ugyan nem rendelkező, de néhány jövőbeli elérni kívánt állapotot megfogalmazó intézmények aránya (27%), és még azok az intézmények is, amelyek nem rendelkeznek írásba foglalt jövőképpel, és nem is fogalmaztak meg ennek mozaik-állapotait, igyekeznek tevékenységeiket tudatosan tervezni (6%).

A stratégia szempontjából a küldetés és a jövőkép összetartozó értelmezése fontos.

A válaszadó intézmények esetén jóllehet az írásbeli jövőkép meglétének fontossága (6,07, 86,7%-os fontossági mutató) elmarad a küldetésnyilatkozatétól (93,3%), de mind a fontosság, mind az egyöntetűség (0,88 szórás) tekintetében megállapítható, hogy a válaszadó intézmények a küldetésnyilatkozatot és a jövőképet fontosság tekintetében összetartozó fogalmaknak értelmezik.



2. sz. ábra Írásba foglalt jövőképpel rendelkező intézmények eloszlása
(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás során vizsgáltuk a küldetés és a jövőkép esetén a relatív fogalomponzóságot is. A 6. kérdés a küldetés és a jövőkép közötti három különbségre kérdez rá. Jóllehet a kérdőív nem a két fogalom meghatározását kéri, hanem az egymáshoz viszonyított különbségek megjelölését, a válaszokból jól érzékelhető a válaszadó intézmények fogalomponzósága is. A legjellegzetesebb válaszok:

Ön szerint mi a három lényeges különbség a küldetés és a jövőkép között?
Kérjük, hogy pontosan három, sorszámozott különbséget adjon meg.

1. Az egyik csak terv a másik egy program
2. A küldetés az bibliai eredetű a jövőkép pedig belső program része
3. A küldetés az állandó érvényű a jövőkép az folyton változhat

1. A küldetés elkötelezettséget és erős szándékot, érzelmeket, értékrendet is magában foglal.
2. A jövőkép inkább tárgyilagos elképzelés a jövőnkről.
3. A két fogalmat ötvözni kell.

1. A küldetés elvi, a jövőkép gyakorlati fogalom.
2. A küldetés állandó, a jövőkép változhat.
3. A küldetés határozza meg a jövőképet, de a jövőkép nem okozhat változást a küldetésben.

1. A jövőkép a távlati cél - vízió
2. A küldetés a konkrét megfogalmazás - misszió
3. A küldetés, az út elejét, a jövőkép az út végét jelenti

1. Cél
2. Feladat
3. Elképzelés

küldetés=cél, jövőkép=vizualizált, elérni kívánt állapot.

Küldetéssel azonosulnia kell mindenkinek, aki a szervezet tagja.

Küldetés többnyire állandó, jövőkép változhat.

Küldetés túlmutat a jövőképen.

Jövőkép időben eltérő.

A küldetés az általunk képviselt értékeket, céljainkat fogalmazza meg miért vagyunk, mi a szándékunk.

1. a jövő felé vezető út eleje-vége
2. rögzített, előre elhatározott- irányválasztás
3. jellemző tevékenységeket foglalja magába- változtatás, képességek fejlesztése

A küldetésnyilatkozat alapvető célokat fogalmaz meg, jövőkép pedig hogy milyennek szeretnénk látni az intézményt a jövőben

A küldetésnyilatkozat minőségirányítással kapcsolatos célokat jelöl, a jövőkép a célhoz vezető utat.

A küldetésnyilatkozat tartalmazza hogy mit teszünk a minőség érdekében, a jövőkép pedig azt, hogy hogyan lehet az eddig elért eredményeket megtartani illetve javítani.

Küldetés: 1. kitűzött cél, 2. elvégzendő feladat, 3. misszió, elhivatottság;

Jövőkép: 1. vízió, 2. miben kell erősnek maradni, 3. miben kell erőssé válni.

küldetés=hitvallás - jövőkép=megvalósítani kívánt állapot

küldetés=állandó értékeken alapul - jövőképet befolyásolhatják objektív feltételek

küldetés=hosszabb ideig érvényes - jövőkép behatároltabb ideig

1. A küldetés alapértékeket fogalmaz meg.
2. A jövőkép a területek megjelölt időpontban elvárt állapotára vonatkozik.
3. A küldetés irányt jelöl, a jövőkép szintet.

1. A küldetés - a misszió , tartalmazza a betöltendő szerepeket, viselkedési normákat, kapcsolatokat.

2. A jövőkép - a vízió ,a jövőbeni állapotot rögzíti.

3.A misszió akkor működik jól , ha a víziót el tudják fogadtatni a dolgozókkal.

1. A küldetés egy értékrendet határoz meg.
- 2.A küldetés tettekre ösztönöz
3. A jövőkép lehetséges terveket tartalmaz az intézmény fejlesztésére vonatkozóan.

1. A küldetés közös vállalások megfogalmazása, a jövőkép egy elérendő cél.

2. A küldetés közös szándék kinyilatkoztatása, a jövőkép a kívánt állapot.

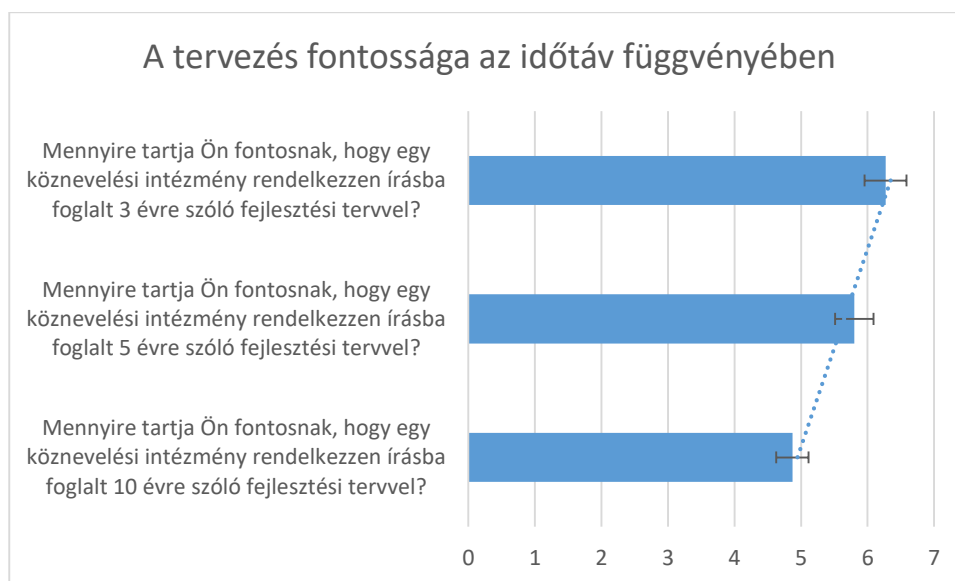
3. A küldetés egy folyamat megvalósítása, a jövőkép egy cél.

1. sz. táblázat Lényeges különbségek a küldetés és jövőkép között a kutatásban résztvevő intézmények megítélésében
(Forrás: saját szerkesztés)

Nem vizsgáltuk, hogy a két dokumentum mennyire határozza meg az intézmény tervezési folyamatait. Ezt a stratégia implementációja során, annak előkészítéseként szükséges vizsgálat tárgyává tenni.

b) Az intézmények stratégiai időhorizontja – intézményi tervezési távlat (6 kérdés: 1., 11., 9., 21., 18., 24.)

A stratégiai időhorizont és tervezési távlat kérdéskörben arra voltunk kíváncsiak, hogy az intézmény életének és tevékenységeinek, fejlesztésének tervezése milyen időtávon a legjellemzőbb. A köznevelési intézményeknek jogszabályi kötelelemmel rendelkezniük kell egy tanévre szóló munkatervvel (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 3. fejezet), valamint az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben a jogszabály nem teszi kötelezővé az intézményvezetői pályázat kiírását, de meghívás esetén is készítenie kell az intézményvezetőnek egy öt tanévre szóló vezetői programot. A vezetői program műfajilag eltér a stratégiától, de rendelkeznie kell stratégia-jellegű elemekkel. Mivel az egy tanév munkaterve (tekinthetjük operatív tervezésnek) kötelező, ezért a három kérdéspár három tervezési időtávra vonatkozik. A 3 éves és 5 éves tervezést középtávúnak, a 10 éves tervezést hosszútávúnak tekinthetjük. A kérdéspárokból az adott tervezési távlat fontosságára, valamint az adott tervezési távra szóló fejlesztési terv meglétére kérdeztünk rá. A 3 éves tervezési időtávot fontosnak tartottuk beiktatni, hiszen a pedagógusok életpálya-modelljében az önértékelés és a tanfelügyelet esetén is a pedagógusnak 3 évre szóló önfejlesztési tervet kell készítenie, másrészt a 3 tanév a pedagógusok számára beláthatóbb, mint az 5 vagy akár 10 tanév. Így a 3 tanévre történő fejlesztési terv készítése egyre inkább be kell kerüljön az intézmények gyakorlatába.



3. sz. ábra A tervezés fontossága az időtáv függvényében a kutatásban résztvevő intézmények tekintetében (Forrás: saját szerkesztés)

A fontosság tekintetében az időtávlat növekedésével a tervezési fontosság csökken. (3 éves fejlesztési terv fontossága: 6,27 (89, 57%, 0,96 szórás), 5 éves fejlesztési terv fontossága: 5,8 (82, 86%, 0,86 szórás), 10 éves fejlesztési terv fontossága: 4,87 (69,57%, 0,99 szórás)).

A kutatás eredménye rávilágít arra, hogy a stratégiai tervezési szemlélet még nem vált az intézmény szervezeti kultúra részévé. Ennek két okát látjuk. Egyrészt abból fakad, hogy a köznevelési folyamatok az elmúlt két évtizedben nem stratégiai jelleget mutattak, a tervezési

igények gyakran változtak, és többnyire nem tartottak végigvihető, stratégiai szemlélet tekintetében releváns időtartamig. Így a köznevelési intézményekben a hosszútávú tervezés alapjai, és az eziránti kellő bizalom hiányoznak. Másrészt a református köznevelési intézményrendszerben még nem alakult ki a stratégiai tervezés kultúrája és személyi és szakmai rendszerfeltételei.

A fejlesztési tervek meglétét tekintve az előzetes várakozásunk igazolódik, miszerint a vezetői program időtávja meghatározó az intézményi tervezési folyamatban. Míg a fontossági sorrend az időtávlat növekedésével csökken, addig a meglévő fejlesztési terveket tekintve (3 éves fejlesztési terve az intézmények 27%-ának van, 5 éves fejlesztési terve az intézmények 34%-ának van, míg 10 éves fejlesztési terve csupán az intézmények 6%-ának van) az 5 éves fejlesztési tervek meglétének száma kiemelkedik a sorból, és viszonylag kevés a 3 és csekély a 10 éves fejlesztési tervvel rendelkező intézmények száma. Figyelemre méltó viszont az, hogy jelentős azon intézményeknek az aránya, amelyek igaz nem rendelkeznek fejlesztési tervvel, de „van néhány olyan leírt terület, amelyet fejleszteni kívánunk” választ adták. A 3 és a 10 éves időtávlatra az intézmények 67%-a nyilatkozott így, míg az 5 éves időtávlat esetén az intézmények 53%-a. Igaz, ez utóbbi esetben volt a legmagasabb a fejlesztési tervvel rendelkező intézmények aránya.

A stratégiareceptivitás fontos eleme a 10 éves fejlesztési tervvel rendelkező intézmények alacsony száma mellett (6%) a 10 éves fejlesztési terv fontosságát (közel 70%) valló intézmények aránya. A stratégiareceptivitásnak másik két fontos eleme a (a) gyakorlat, és a (b) külső segítség elfogadására mutató hajlandóság. Az intézmények fontosnak tartják a fejlesztési terv (stratégia) meglétét. Igaz, hogy csak kevés intézmény rendelkezik hosszútávú fejlesztési tervvel, de magas a tervezést „valamilyen módon” folytatók aránya. A stratégiai szemlélet formálásával és módszertani felkészítéssel lehet pozitív változást elérni a stratégiai szemlélet kialakításában és gyakorlatba ültetésében.

c) Egyediség, megkülönböztethetőség, marketing (5 kérdés: 22., 23., 17., 31., 30.)

A hosszútávú és fenntartható magas hozzáadott pedagógiai érték (versenyelőny) elérésében az is fontos, hogy az intézményt, azaz az értékrendet, és oktatási kínálatot keresők azonosítani tudják az intézményt, azaz az intézmény látható, és megkülönböztethető legyen. Ebben a csoportban azt vizsgáltuk, hogy fontosnak tartják-e az intézmények a megkülönböztethetőséget, vannak-e és az intézmények ismerik-e saját megkülönböztető jegyeiket, mennyire tartják fontosnak a tudatos iskolamarketinget, és rendelkeznek-e marketingstratégiával?

A megkülönböztethetőséget az intézmények fontosnak tartják (fontosság: 6,1, szórás: 0,96). Nagyon vegyes képet mutat az intézmények által felsorolt megkülönböztethetőségi jegyek sora:

30 km-es körzetben nincs hasonló intézmény

- 1 Református szakképző iskola, lelki többlet
- 2 Hiányszakmák oktatása és magas ösztöndíj lehetőségek
- 3 Aktív társadalmi szerepvállalás

1 Annyira egyedi, hogy 30 km-es körzeten belül nincs hasonló intézmény.

Ha tágítjuk a kört akkor:

- 2 Keresztény protestáns szellemiség.
- 3 Sokszorosán összetett jelleg.

- 1 Keresztény értékrendet képvisel
- 2 A rendszerváltás után az első egyházi fenntartású óvoda
- 3 Hívó, újjászületett munkatársak dolgoznak együtt

1 Mesterséges szimbólumok (köpeny, egyenruha)

- 2 Felső tagozatban csoportbontás
- 3 Első évfolyamtól angol nyelv oktatása

1 Hitbeli elkötelezettség

2 Innováció

3 Belső ethosz

1 Regisztrált tehetség pont, tehetség támogatás.

2 Inkluzív szemlélettel működő óvoda.

3 Jó gyakorlat, a pedagógus és gyermeki digitális kompetencia fejlesztése.

1 Iskola jellege

2 Tanított tantárgyak

3 Módszertan

1 Olyan iskola, ahol egységben lehet művelni azt, ami máshol sokszor elválk egymástól. Olyan intézmény, ahol egységben lehet a nevelés és az oktatás, a tudás, a hit és az erkölcs.

2 Gyermekközpontúság, biztonságos és esztétikai környezet,

3 Családias légkör, színvonalas oktatás, keresztény értékrend.

1 KIP módszer használó,

2 OH Bázis intézménye, egyéni fejlesztés,

3 Széleskörű iskolán kívüli tevékenységek.

1 Intézménytípus

2 Egyházi fenntartás

3 Szerkezet

1 Egyedi képzési szerkezet

2 Együttműködési megállapodásokon alapuló kapcsolattartás

3 Egyéni tehetségfejlesztés

1 Nagyon jól megközelíthető, központi helyen van.

2 Domborzata. Dombos, télen szánkózni is lehet az udvaron.

3 Keresett intézmény, jellemző a túljelentkezés.

1 A hitélet

2 A nevelés fontossága

3 A nyitott-elfogadó légkör

1 Református iskola

2 Két tanítási nyelvű iskola

3 Művészeti iskola

2. sz. táblázat Egyediségi és megkülönböztethetőségi tulajdonságok a kutatásba bevont intézmények tekintetében.

(Forrás: saját szerkesztés)

A megkülönböztethetőségi jegyek között az intézmények felsorolnak az infrastruktúrára, az intézmény megközelíthetőségére, az intézmény fizikai lehetőségeire utalókat éppúgy, mint a szakmai munka, a keresztyén nevelés, és a református, mint intézményi brand megkülönböztethetőségi jegyként történő feltüntetését. A megkülönböztethetőségi jegyeként feltüntetetteket elemezve az tapasztalható, hogy az intézmények csak kisebb része jelöl meg olyan kompetenciaelemeket, amelyek utánozhatósága nem nehéz, és jelentős azon intézmények aránya, amelyek vegyesen jelölnek meg elidegeníthető erőforrásokat, a szervezeti sektorspecifikus képességekkel együtt (hitélet, nyitott nevelési légkör, hitbeli elkötelezettség, keresztyén, protestáns szellemiség), és egyes intézmények esetén ez utóbbiak dominanciája megfigyelhető. Külön kutatást igényelne, de vélelmezhető, hogy azok az intézmények sikeresebbek a megkülönböztethetőség terén, amelyek sektorspecifikus szervezeti képességet állítanak a megkülönböztethetőségük fókuszába, amely hosszútávú azonosíthatóságot és megkülönböztethetőséget tesz lehetővé.

Az intézmények inkább fontosnak tartják a marketingstratégia és/vagy marketingterv meglétét (fontosság: 5,13 (73,3%), szórás: 1,06). A marketingstratégiát az intézmények fontosabbnak tartják mint a 10 évre szóló fejlesztési tervet (fontosság: 4,87, szórás: 0,99).

Az intézmények 13%-ának van valamilyen marketingstratégiája, 27%-ának egyáltalán nincs, és 60% az aránya azon intézményeknek, amelyek néhány marketingelemet alkalmaznak, de ez nem tekinthető marketingstratégiának.

Az intézmények érzik, hogy a megkülönböztethetőség fontos, és vélelmezzük, hogy tudatában vannak annak, hogy ez az iskolamarketingen keresztül mutatható meg az intézményt kereső családok számára. Mi sem igazolja ezt jobban, mint a 30. kérdésre, „Milyen területen lenne hasznos az Ön által vezetett intézmény számára a külső támogatás?” az intézmények 73,3%-a az iskolamarketinget jelölte meg, ezzel az első helyen van a külső támogatási listán.

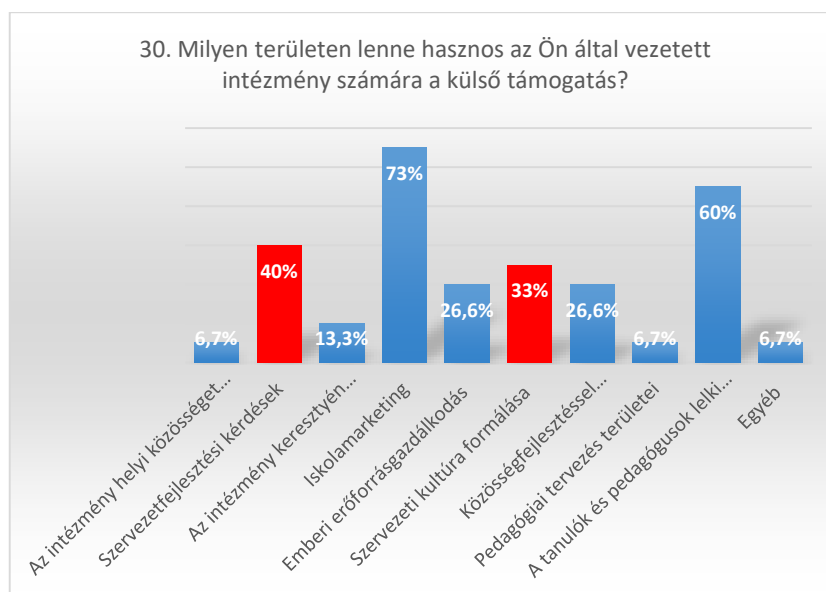
d) Szervezeti tudatosság, szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés (4 kérdés: 4., 7., 8., 30.)

A szervezeti tudatosság, szervezeti kultúra, szervezetfejlesztés témaköreire 4 kérdés vonatkozik. A szervezeti tudatosságot a részletes munkaszervezeti ábra meglétével kapcsoltuk össze (4. kérdés). Az intézményeknek 67%-a rendelkezik részletes, minden munkakört tartalmazó munkaszervezeti ábrával, 6%-a csak az alapmunkaköröket tartalmazó munkaszervezeti ábrával rendelkezik, 20%-a nem rendelkezik munkaszervezeti ábrával, de tervezi elkészíteni, és 7%-a az intézményeknek nem rendelkezik ezzel, de nem is tervezi elkészíteni.

A szervezetfejlesztés tervezettségére kérdez rá a 8. kérdés. Az intézmények csupán 13%-a rendelkezik szervezetfejlesztési tervvel, 34%-a nem rendelkezik, 53%-a ugyan nem rendelkezik szervezetfejlesztési tervvel, de néhány szervezetfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységük van.

A 7. kérdés a szervezeti kultúra tudatos formálásának fontosságára kérdez rá. Az intézmények egyöntetűen (szórás: 0,35) kiemelten fontosnak (fontosság: 6,87 (98,1%)) tartja a szervezeti kultúra tudatos és tervezett formálását.

A 30. kérdésben a külső segítség rangsorában a szervezetfejlesztési kérdések a 3. helyen szerepel az intézmények 40%-ának jelölésével, míg a szervezeti kultúra formálása a 4. helyen szerepel az intézmények 33%-ának jelölésével.



4. sz. ábra Külső szakmai segítség – szervezeti tudatosság és szervezeti kultúra (Forrás: saját szerkesztés)

A szervezetfejlesztési kérdések és a szervezeti kultúra tudatos formálásának igényének megjelenése az intézmények külső segítség elfogadásának rangsorában az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában.

e) Stratégiai szemlélet (9 kérdés: 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40.)

Az intézmények stratégiai szemléletét hivatott feltérképezni a 9 állításból álló alcsoport, amely, az „Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állítással? Az állítás egy köznevelési intézmény fejlesztési stratégiájával kapcsolatos.” bevezető résszel kezdődik.

Az intézmények stratégiai szemléletével kapcsolatban vizsgáltuk a magyar köznevelési helyzet és stratégiai szemlélet viszonyát (32., 33.), a stratégiai szemléletben és gyakorlatban való nevelőtestületi felkészültség, és a szervezeti kultúra viszonyát (34., 36., 37., 39.), valamint az intézményvezető és az intézmény jövő iránti felelősségét (35., 38., 40.)

Viszonylag magas szórással (szórás: 2,02) de inkább egyet nem értéssel (átlag: 2,67) vélekednek az intézmények arról az állításról, hogy „Nincs értelme intézményi fejlesztési stratégiában gondolkodni, mert a magyar köznevelési rendszer tartalmi és szervezeti szabályozói olyan gyorsan és gyakran változnak, hogy nem tesznek lehetővé stratégiai gondolkodást.” (32. kérdés) A magyar köznevelési jogszabályi és szakmai környezet intézményi stratégiára gyakorolt hatása lehet serkentő, vagy lehet bénító. A református intézmények nem érzékelik (vagy az utóbbi években már nem érzékelik) a gyorsan változó peremfeltételek stratégiaalkotás tekintetében bénító hatását.

A 33. kérdésben azt vizsgáltuk, hogy a törvényi szabályozás, a köznevelési törvényben és egyéb jogszabályokban előírt kötelező feladatok megléte az intézmények szerint milyen mértékben határolja be a köznevelési intézmények stratégiaalkotási szabadságát. Az állítással egyetértésre adott átlag 4, a skála közepét jelenti, amit ha összevetünk kiemelkedően magas szórással (szórás: 2,14), akkor az állapítható meg, hogy az intézmények közel fele inkább egyetért, míg a másik fele inkább nem ért egyet az állítással.

A törvényi előírások leginkább célokat generálnak, így a célokhoz vezető leghatékonyabb és legeredményesebb út megtalálása vezethet hatékony intézményi stratégiához.

Az intézmények inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „A köznevelési intézmények nevelőtestületei nem felkészültek a stratégiaalkotásra, így ezt nem feltétlenül kell erőltetni.” (átlag: 2,6, szórás: 1,55), inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A magyarországi köznevelési intézmények tekintetében még nem lett a tervezési kultúra része a fejlesztési stratégia készítése.” (átlag: 4,67, szórás: 1,45), meglehetősen kis mértékben ugyan, de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Elegendő továbbképzés érhető el a stratégiai gondolkodás és ismeretek elsajátítására úgy intézményvezetői, mint pedagógus szinten.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), és kis mértékben ugyan de inkább nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „Sok esetben az elkészült bármilyen fejlesztési terv csak írott dokumentum marad, sajnos az élet legtöbbször felülírja, így kevésbé használható.” (átlag:3,47, szórás: 1,91)

A stratégiai szemlélet kialakításában kiemelt terület az intézményvezető és az intézmény jövő iránti felelőssége. Három kérdés vizsgálta ezt a területet. (35., 38., 40.)

A 35. állításra adott válaszokban az intézmények kismértékben inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy „A stratégiaalkotás elsősorban intézményvezetői és vezetőségi feladat és felelősség.” (átlag: 4,67, szórás: 1,91). A 38. állítással kapcsolatos intézményi vélekedés „Az intézményfejlesztési stratégia azt a felelősséget is tükrözi, ahogyan az intézmény a feladatairól gondolkodik.” (átlag: 3,47, szórás: 1,77), valamint az állítással csak kis mértékben történő egyetértés, azt a korábbi megállapítást erősíti, hogy a stratégiai gondolkodás, mint az intézmény feladatairól és jövőjéről történő felelős gondolkodás még nem szerves része a köznevelési intézmények/intézményvezetők szervezeti és vezetői kultúrájának.

Látszólag ellentmond ennek a 40. állításra adott válasz. „A fejlesztési stratégia a korszerű és hatékony intézményirányítás hatékony eszköze.” (átlag: 5,87, szórás: 1,46). Az állítással az intézmények többnyire egyetértenek. A 38. és 40. állítások egyidejű megvizsgálása azt erősíti

meg, hogy az operatív vezetés és irányítás síkján, a hétköznapokban kézzelfogható intézkedésekkel kapcsolatos állítást az intézmények előbbre sorolják, a jövő iránti felelősség stratégiai szemléleténél.

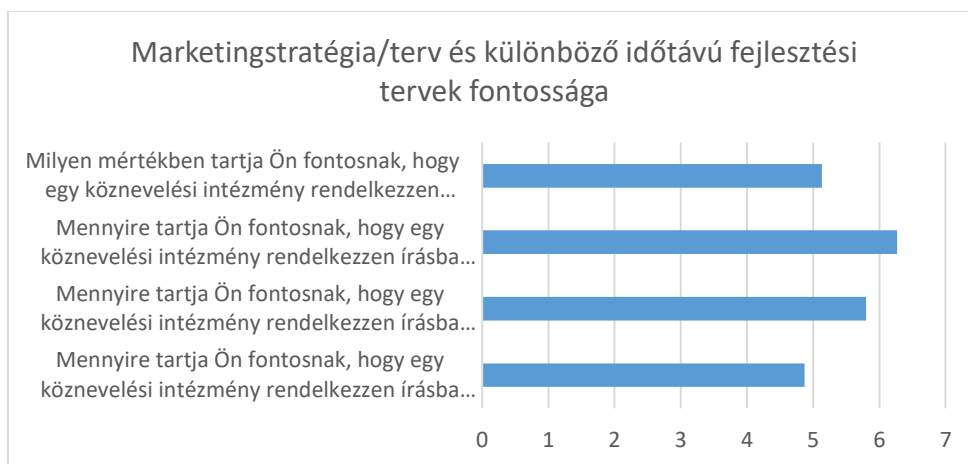
f) Stratégiareceptivitás (3 kérdés: 28., 30., 31., vedd még össze az 1., 9., 18. kérdésekkel a stratégia fontosságával és időhorizontjával)

A stratégiareceptivitással is összefüggő stratégiai szemlélet kialakulására négy kérdés is irányul. Három ezek közül a különböző időtávú stratégiai tervezés fontosságát vizsgálja. Ez egészül ki annak a felméréssel, hogy vajon az intézmények szívesen igénybe vennének-e külső segítséget a saját intézményfejlesztési stratégiájuk kidolgozására (28. kérdés), mennyire tartja fontosnak, hogy egy intézmény rendelkezzen marketingstratégiával vagy marketingtervvel (31. kérdés), valamint a stratégiaalkotás mely részterületén igényelnek külső segítséget. (30. kérdés).

Az intézmények 67%-a nyilatkozott úgy, hogy szívesen igénybe venne külső szakmai segítség a saját intézményfejlesztési stratégia kidolgozására, de eddig nem kínálkozott olyan külső lehetőség, amely ebben segítségül lett volna. Az intézmények 27%-a autodidakta módon készül a stratégiai fejlesztési terv elkészítésére, de némi szakmai tanácsot szívesen elfogadna. Mindösszesen egy intézmény nyilatkozott úgy, hogy az intézményben minden rendben folyik, nincs szükség intézményfejlesztési stratégiára.

A 67%-os nyitottság a külső segítségre a saját intézményfejlesztési stratégia elkészítésében, illetve a 27%-ban külső szakmai tanácsokat szívesen elfogadó intézmények aránya (azaz összességében 94%-os nyitottság) egy határozott és magas arányú stratégiareceptivitást mutat. Az is a stratégiareceptivitás magas szintjét jelzi, hogy az intézmények átlagosan 3 olyan területet jelöltek meg, amelyiken elsősorban igényelnék a külső szakmai segítséget (30. kérdés). Megvizsgálva az egyes stratégiai területek gyakoriságát, amelyen segítséget kérnek az intézmények azt tapasztaljuk, hogy az intézmények 73,3%-a megjelölte az iskolamarketinget, 60%-a megjelölte a tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatását, 40%-a megjelölte a szervezetfejlesztés területét, 26,7%-a jelölte meg az emberi erőforrásfejlesztést és a közösségfejlesztést. Csupán egy-egy intézmény jelölte meg a helyi küldetés megfogalmazásának és a pedagógiai tervezésnek a területét. Meglepő, hogy csupán két intézmény kérte az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakításában külső segítséget.

Végezzünk összehasonlító vizsgálatot a stratégiai tervezés időtávját meghatározó 10., 5., 3. éves tervezés fontosságát vizsgáló kérdések és a marketingstratégia fontosságát vizsgáló kérdés között.



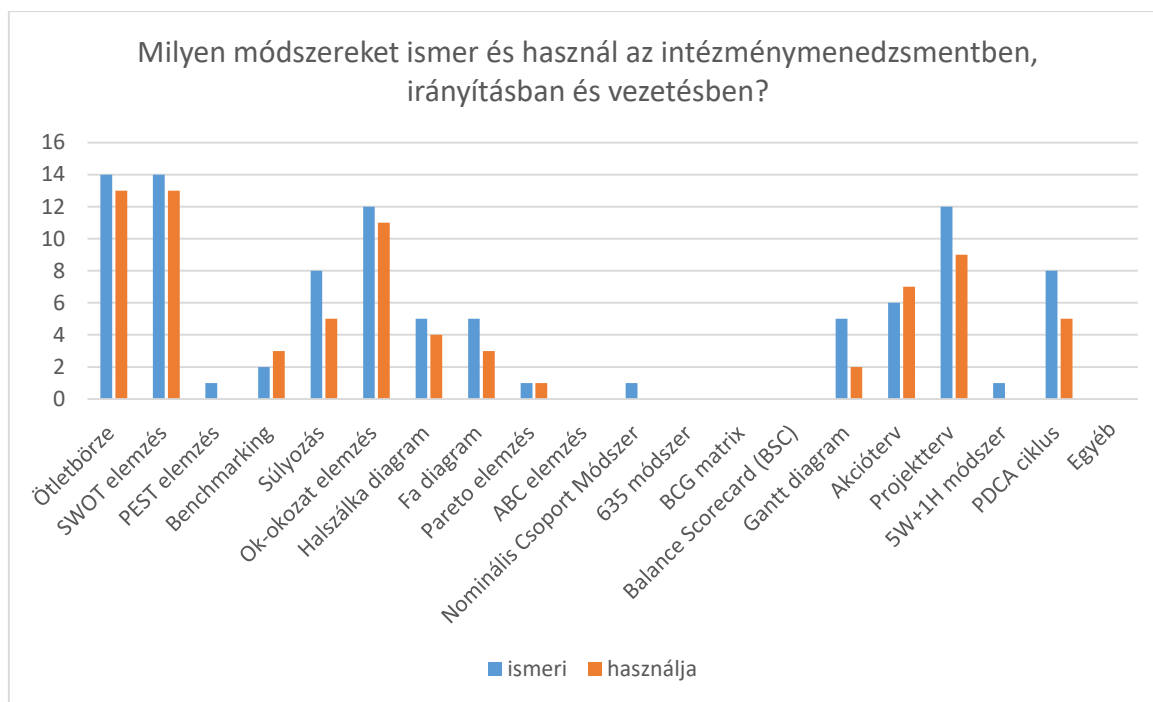
5. sz. ábra A marketingstratégia/marketingterv, valamint a különböző időtávú fejlesztési tervek hierarchiája a kutatásba bevont intézmények tekintetében.
(Forrás: saját szerkesztés)

Azt tapasztaljuk, hogy az intézmények az itőtávval fordítottan változó módon tartják fontosnak a fejlesztési terv készítését, és a marketingstratégia (fontosság: 5,13, szórás: 1,06) megelőzi az igazából stratégiaiainak nevezhető 10 éves fejlesztési terv készítésének fontosságát (fontosság: 4,87, szórás: 0,99).

g) Stratégiai tervezés és stratégia menedzsment eszköztára (3 kérdés: 5., 13., 30.)

A kutatásban a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment eszköztárának felmérését célzó kérdések is bekerültek. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment tekintetében átlagosnak tekinthető módszertani eszköztárból milyen arányban és mely módszereket ismerik az intézményvezetők, és az ismert módszereket milyen arányban alkalmazzák. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az alkalmazott módszerek halmaza mutat-e valamilyen sajátosságot.

Az 5. kérdés vonatkozik az ismert módszerekre, a 13. kérdés az ismert és használt módszerekre.



6. sz. ábra Az intézmények módszertani kultúrája a stratégiai menedzsment területén
(Forrás: saját szerkesztés)

Kizárva a feldolgozásból a benchmarking és az akciótervre adott válaszokat, megállapítható, hogy csak néhány általánosan ismert és többnyire használt módszer van. Ezek az ötlebörze (93,3% ismertség/86,7% alkalmazás), a SWOT elemzés (93,3%/86,7%), valamint az ok-okozat elemzés (80%/63,3%), valamint a projektterv (80%/60%). Mérsékelten ismerik és használják az intézmények a súlyozást (30%), a PDCA tervezési ciklust (30%), a halszálka diagramot (26,7%), valamint a Gantt diagramot (13,3%). Az intézmények nem ismerik és nem alkalmazzák a PEST-elemzést, a Pareto elemzést, az ABC elemzést, a Nominális Csoport Módszert, a 635 módszert, a Balanced Scorecard módszert, a BCG matrixot, az 5W+1H módszert. Azaz az intézmények menedzsment módszertani ismerete és alkalmazása megreked

a stratégiaalkotás első fázisánál, az ötletbörze, helyzetelemzés és okkeresés módszereinél, de nem terjed ki a stratégiageneráló célmeghatározás, vagy folyamat tervezés és ellenőrzés módszereire.

Az intézmények módszertani kultúrája elsősorban az ötletbörze, a helyzetelemzés, az ok-okozat elemzés területeire szorítkozik, illetve a projektterv készítés több helyen is felmerülő szükséglete az intézménynek, akár EU-s projektek kapcsán is.

Vélhetően a stratégiai szemlélet kialakulását, és az intézményi stratégiai fejlesztési tervek nagyobb arányú elkészülését egy külső módszertani gazdagítás is támogathatná.

h) A stratégiai szemlélet megjelenése a pedagógiai tervezésben (1 kérdés: 10.)

A stratégiai szemlélet pedagógiai tervezésben történő megjelenése és alkalmazása a stratégiai szemlélet és gyakorlat magasabb szintjét jelenti. A kutatásban kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógia tervezés során a stratégiai szemlélet és gyakorlat tudatos alkalmazása jelen van-e az intézményekben.

1. A bemeneti mérések eredményei határozzák meg, hogy milyen kompetenciák fejlesztésére van szükség.

1. Iskolánk szakképzési jellegéből fakadóan a tanulás tanulása és a vállalkozói kompetenciák elsajátítása szerepel a fő helyen, melyre a különböző work-shopokon keresztül az osztályfőnöki órákig és céglátogatásoktól az önéletrajzírásig minden lehetőséget igyekszünk kihasználni.

A középiskolai tagintézményben - elsősorban a fölmérések miatt - célzott konkrét felméréshez kötött fejlesztés folyik. Az óvoda és általános iskola tagintézményekben komplex módon kezeljük a kompetenciák, készségek kérdését elsősorban mozgásfejlesztés vonatkozásában indirekt módon, aminek kapcsán nagyon jó tapasztalataink vannak.

A tevékenységekben megvalósuló játékos tanulás óvodás korban spontán helyzetekben, tervezett foglalkozásokon, és egész nap a nevelés folyamatában jelen van. Értelmezésünk szerint, a tanulás egyenlő a tapasztalatszerzéssel, amely a pszichikus képességstruktúrákon keresztül sok-sok mozgással és játékkal alakítható. Fontosnak tartjuk az ismeretek átadását, bővítését, de nem a mennyiséget, hanem a tanuláshoz szükséges alapkészségek, képességek, kulcskompetenciák fejlesztését.

tanulás támogatása - a tanítási módszerek fejlesztésével

Priorizáltan a kompetenciák:

1. Digitális kompetencia
2. Anyanyelvi kommunikáció
3. Idegen-nyelvi kommunikáció
4. Szociális és állampolgári kompetencia
5. Matematikai kompetencia
6. Természettudományos kompetencia
7. Hatékony önálló tanulás
8. Kezdeményező készség
9. Esztétikai, művészeti tudatosság

A gyermeki digitális kompetenciát, tablet használatával a gyermeki képességfejlesztés és mérés feladatához. Anyanyelvi kompetencia, mindennapi mesélés, beszélő környezet kialakításával. Matematikai képességek, tehetségtámogató foglalkozásokkal.

a) A tanulók műveltségnek, készségeinek és képességeinek fejlesztése a tudás felhasználásával

b) A tanuló személyiségének, közösségének fejlesztése

c) Az intézményben a tanulók megismerik az erkölcsi normákat, képessé válnak arra, hogy tudatosan vállalt értékrend szerint alakítsák életüket.

A pedagógiai program, illetve a helyi tanterv megjelöli azokat a kulcskompetenciákat amelyeket egy oktatási intézményben fejleszteni kell. Ezek szervesen beépülnek a mindennapi nevelő-oktató munkába.

A KIP módszerrel minden tanulói kompetencia fejleszthető. Az intézmény minősített KIP iskola.

munkatervekben, tematikus -és óratervekben

A pedagógiai programban megfogalmazásra kerültek a pedagógiai tevékenység sikerességét biztosító meghatározott területek és kompetenciák. Ezek fejlesztéséhez a program tevékenységeket rendelt. A legfontosabb területek az Anyanyelvi kommunikáció, az Idegen nyelvi kommunikáció, a Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, a Digitális kompetencia, a tanulás tanulása, a Személyközi és állampolgári kompetencia, a Vállalkozói- és a Kulturális kompetencia.

Az óvodás gyermekeink kompetenciáinak fejlesztését elősegítjük élményekre, tapasztalatokra épülő komplex foglalkozásokkal, sokféle érdekes programmal, műsorral, a szabad játékkal, bibliai történetekkel.

Hitéleti nevelés: szociális és állampolgári kompetenciák

Különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelése: digitális kompetenciák, anyanyelvi kompetenciák, idegennyelvi kommunikáció, matematikai kompetenciák, esztétikai, művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciái

Egészséges életmódra nevelés: szociális és állampolgári kompetenciák, természettudományi

Környezeti nevelés: szociális és állampolgári kompetenciák, vállalkozói

kompetenciaalapú oktatást alkalmazó nevelés. vállalkozói, digitális kompetenciák, anyanyelvi kompetenciák, idegennyelvi kommunikáció, matematikai kompetenciák, esztétikai, művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciái, természettudományi

1. anyanyelvi kommunikáció: A magyar és az egyetemes kultúra alapvető értékeit hordozó ismertetek elsajátítása, olvasás, írás, kommunikációs készségek kialakítása a tanulók életkori sajátosságainak illetve egyéni fejlesztés ütemének megfelelően.
2. idegennyelvi kommunikáció: Korunk alapvető követelménye legalább egy idegen nyelv ismerete, s az idegen nyelvű kommunikáció és ismeretszerzés igényének kialakítása, amelyet a tanulóknak az angol nyelv magas szintű oktatásával biztosítunk a két tanítási nyelvű tanulócsoportokban
3. matematikai kompetencia: A matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képessége, felkészítve ezzel az egyént a mindennapi problémáinak megoldására. A számok és mértékegységek biztos ismerete és a mindennapi kontextusokban való használata, alpműveletek. A matematikai kifejezések és fogalmak biztos ismerete a legfontosabb geometriai és algebrai tételeket is beleértve. A matematika segítségével megválaszolható kérdéscsoportok ismerete.
4. természettudományos kompetencia: A természeti világ, a technológia és a technológiai eszközök és folyamatok alapelveinek az ismerete. A technológia és más területek – tudományos fejlődés, társadalom, kultúra és a környezet (környezetszennyezés, fenntartható fejlődés) – közötti összefüggések megismerése.
5. digitális kompetencia: A modernizációs műveltség megalapozása, az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használata – számítástechnika felhasználó készségeinek és egy idegen nyelv alapvető kommunikációs szintjének elsajátításával, a tehetséges tanulók képességeinek kibontakoztatásával – az általános iskolai tanulmányok befejezéséig
6. szociális és állampolgári kompetencia: A szülőföld és Magyarország megismerése, szeretete, megóvása. A nemzeti kultúra ápolása: a nemzeti múlt megismerése, megértése, emlékeinek, hagyományainak, jelképeinek tisztelete, ápolása, megbecsülése. Egészséges nemzeti önbecsülés és hazaszeretet. Fontos szerepet szánunk a nemzeti tudat fejlesztésének, az európai értékrend megismertetésének, más népek kultúrája iránti nyitottságra való nevelésnek.
7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia: Az önálló életkezéshez szükséges ismertetek, jártasságok megalapozása, a mindennapi életvitellel összefüggő praktikus tudás közvetítése. A kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia fejlesztése révén elősegítjük az egyént abban, hogy megismerje tágabb környezetét, és képes legyen a kínálkozó lehetőségek megragadására.
8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség: A tanköteles korosztály művelődési szakaszainak megalapozása, a zene, tánc, képzőművészet és dráma egyetemes értékeinek megismertetésére. Ezen művészeti ágak kulturális értékeinek befogadásán túl, az alapvető eszközök elsajátítása, az ön kifejezése, a személyiség kreatív kibontakoztatása érdekében.
9. a hatékony, önálló tanulás: Alkotóvá nevelés - pedagógiai munkánkban az alkotó gondolkodásra nevelést, az önművelés, önképzés igényének felkeltését, az önálló tanulás képességeinek kialakítását tartjuk szem előtt

3. sz. táblázat A stratégiai szemlélet megjelenése a kutatásba bevont intézmények pedagógiai tervezésében
(Forrás: saját szerkesztés)

i) Társadalmi tőke, spirituális tőke, keresztyén intézményi identitás a stratégiai gondolkodásban (4 kérdés: 16., 19., 29., 30.)

A református köznevelési intézmények, a többi magyarországi köznevelési intézményhez hasonlóan legtágabb értelemben a társadalmi tőke gyarapítását szolgáló tevékenységkörbe tartozó feladatokat végeznek. Az Európai Kompetencia Keretrendszer (EU, 2009), valamint a 21. századi Pedagógia Kompetencia Keretrendszere (P21, 2009) egyöntetűen tartalmaznak olyan kompetenciákat (kooperáció, kommunikáció, fenntarthatóságra törekvés, stb), amelyek a református intézmények által fontosnak tartott társadalmi tőkeösszetevőkkel (értékrend, kölcsönös segítségnyújtás, keresztyén hit, stb) társulva járulhat hozzá jelentős mértékben a református intézményrendszer társadalmi tőke- produktivitásához.

Spirituális tőke

16. Hogyan értelmezi Ön a spirituális tőkét az egyén és a közösség esetében?

Egyén esetében szellemi municiót, közösség esetében az intézmény a szellemiségét tekintjük ennek.

Rendkívül fontos ez a fogalom, mert megalapozza a rá építhető konkrét szakmai terveket és biztos alapokat biztosít.

A spirituális tőke számomra azon szellemi és lelki javak összességét jelenti amire az egyén és a közösség a mindennapjait építheti, melyek súlyozzák a létezését. Egyén esetében ez a műveltséget és az erkölcsi tartást, minőséget jeleneti. Közösség esetében elsősorban a hagyományt, kultúrát, a szokásrendet a közösségi értékeket értem ez alatt. De ide tartozik a feldolgozott ismert történetiség is. Isten minden emberbe behelyezett különböző tálumokat, ajándékokat. Fontos, hogy az ember ezt felismerje és ne tartsa meg önmagának, hanem a közösség javára használja.

A mi spirituális tőkénk a keresztyén hit, életünk nem önmagunkért való, mások segítése, támogatása fontos számunkra

egyén: hitből fakadó szolgálatkészség, elhívás
közösség: együttműködés, egymás segítése,

A spirituális többlet számomra a lelki életet a hittel való együttélést jelenti. A hit által kapott biztos alapot amire az életemet építhetem. Református intézményben dolgozó számára elengedhetetlen, így a közösség számára is összetartó erő.

x

A spirituális tőke más néven a spirituális intelligencia, amely segítségével megközelítjük a lét értelmének kérdéseit, eldöntjük melyik életút a helyes, tetteinket egy nagyobb összefüggésbe helyezzük.

A spirituális tőke mindenkiben benne van. A lélek fejlesztésére mindenkinek szüksége van, hogy a jó utat megtalálja. A LÉLEK FEJLESZTÉSE ELENGEDHETETLEN. Ez fogalmazza meg a közös értékeinket, és alapvető céljainkat.

Jellemet meghatározó adottság, közösség esetében közös értékrend, hitvallás, elkötelezettség egy ügy mellett

Olyan erőforrás, melyet igénybe véve, egy magasabb rendű rendezőelv elfogadása és felhasználása által az egyén vagy közösség hatékonyabban végzi feladatát.

A spirituális tőke a szellemi tőke. Lehet ez vallási tőke. Pl. a szeretet Az egyéntől kiindulva kihat a közösségre is.

A szív a szeretet szava, amellyel gyakran többlet érhetünk el vezetőként, mint a racionalitással. Az egyén emberségét, amikor figyelembe veszi kollégáit, problémaérzékeny, segíti a pozitív gondolkodást.

Hitbeli meggyőződésen alapuló szellemi többlet.

4. sz. táblázat A spirituális tőke értelmezésének sajátosságai az egyén és a közösség tekintetében a kutatásba bevont intézményekben
(Forrás: saját szerkesztés)

Társadalmi tőke

19. Mit ért Ön a társadalmi tőke alatt?

Társadalmi megtartó képességet. (munkahely megtartó, gyermek utánpótlás)

Társadalmi aktív szerepvállalást és az intézmény széles körben történő bemutatása, megismertetése, hatékony kapcsolatrendszer kialakítása

A társadalmi tőke számomra a szűkebb vagy akár- nézőpont szerint - tágabb értelemben vett környezet humán erőforrásait, annak minőségét jelenti.

Olyan embercsoportot jelent, akik építik a társadalmat, együttműködők, alkalmazkodók, empatikusak és konstruktívan gondolkodnak.

Az emberek közötti kapcsolatokban rejlő erőforrás.

olyan értékrenden alapuló kapcsolatrendszer, mely az egyén és a közösség számára is előnyös, a fejlődést szolgálja

Társadalmi tőke, az intézményt körülvevő épített környezet, infrastruktúra, gazdasági és emberi erőforrások. A nevelési oktatási intézmények. Kulturális élet intézményei és szereplői.

Társadalmi tőke, ami fontos az emberek mindennapjaiban: jóakarát, barátság, kölcsönös érzékenység egymás iránt.

Az emberek közötti kapcsolatokban megbúvó erőforrás, mely a kapcsolatok mennyiségének, minőségének és struktúrájának függvénye. Az emberi kapcsolatokban áramló energia elősegítheti az egyén boldogulását, de egyúttal elősegítheti a kollektív cselekvést is és ezáltal egy egészséges és prosperáló társadalom fenntartását

A társadalmi tőke és az iskola eredményessége között szoros kapcsolat van. A társadalmi tőke és az oktatás között kölcsönösség áll fenn. A diáktársaktól, a tanároktól való informális tanulás, a tanárok és az iskolavezetés közötti bizalom együttműködés, a tanulókat körülvevő közösségek és családi kötelek erőssége együtt adja meg az intézmény szempontjából a társadalmi tőkét.

Anyagi hasznot is jelentő kapcsolatok

A társadalmi tőke olyan többlet, mely az emberi kapcsolatokon keresztül hat annak jellege szerint az egyéni és a társadalmi folyamatokra.

Az emberi kapcsolatokban rejlő energia a társadalmi tőke .

Az emberek egymás közötti kapcsolata, egymás támogatásának a milyensége.

Az emberek között kialakult kapcsolatok révén az egyén képes a társadalom aktív részese lenni, mely pozitív hatással van mind az egyénre, mind a társadalomra.

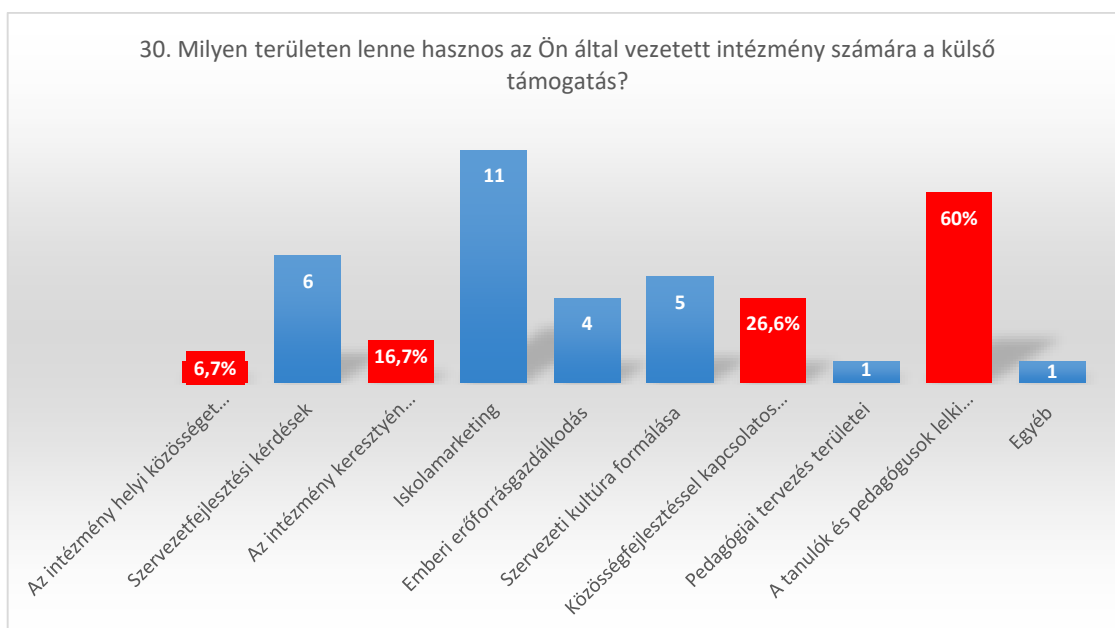
5. sz. táblázat A társadalmi tőke értelmezése a kutatásba bevont intézmények tekintetében
(Forrás: saját szerkesztés)

25. Milyen módon járulhat hozzá egy református intézmény a társadalmi tőke gyarapításához

Megosztja a tudását és tapasztalatait
Jó gyakorlat bemutatásával, aktív társadalmi szerepvállalással, hitéleti plusz nyújtásával
Saját egyértelmű nevelő - oktató feladatain túl nem csak intézményi érintetteknek szervezett programokkal. De talán leginkább saját kisugárzásával. Azzal hogy tanulóit közösségi szerepvállásra és lokálpatriótizmusra neveli.
Az általa közvetített keresztyén értékrenddel, bibliai alapokon álló gondolkodással, a helyes viselkedés és emberi hozzáállás kialakításával " Szeresd felebarátodat, mint magadat!"
Nevelőmunkánk során a felnövekvő nemzedék hitbeli elkötelezettséggel, az emberi kapcsolatokra nyitottsággal rendelkezik.
a keresztyén értékrenden alapuló kapcsolatrendszer erős közösséghez való kötődést jelent az egyén számára
a jó kapcsolatok segítik a hiteles információáramlást
a közösséghez tartozás az egyén számára hitelképességet kölcsönöz, ezáltal erősíti az egyént
a jó iskolai közösség hatással van a tanítványok későbbi közösségi szerepvállására
A református intézménybe járó gyermek biztos erkölcsi etikai alapokat kap. Hitbeli képességeinek megalapozásával lelkileg erős egészséges, az innovációkra nyitott gyermekek indulnak innen az iskolába, megalapozva az élethosszig tartó tanulás képességét is.
x
Ha olyan értékeket közvetít, amely egy egészséges és prosperáló társadalom fenntartását elősegíti: Pl.: a nevelés és az oktatás, a tudás, a hit és az erkölcs egysége. Gyermekközpontúság, biztonságos és esztétikai környezet. Családias légkör, színvonalas oktatás, keresztyén értékrend.
Olyan erőforrás összessége, amelyekkel az adott szervezet társadalmi, vallási kapcsolatai révén rendelkezik, beleértve a bizalmat, a református értékeket, hálózatokat, amelyek javítják a szervezet hatékonyságát.
Keresztyén öntudattal rendelkező, munkáját becsülettel végző állampolgárok nevelésével.
A hitünkben fakadó pozitív cselekedetek javíthatják az emberi kapcsolatok minőségét, így erőt és kitartást adhatnak a nehéz helyzetekben, jobbitva az egyéni és a társadalmi folyamatokat is.
Nagyon fontos szerepet játszanak református intézményeink abban, hogy jó alapokat raknak le a gyermekek életében / hit , keresztyén értékrend /s ezek a szilárd erkölcsű ,megbízható egyének majd hozzájárulnak egy egészséges,prosperáló társadalom fenntartásához.
Olyan értékrendet alakít ki, amely segíti jövőképe kialakításában.
A református intézmények dolgozói között lévő kapcsolatok általában a szeretetre és az empátiára épülnek, így jobban elősegíthetik az egyén boldogulását, és egyben erősíthetik a református intézmények egységét, melynek a társadalom számára is pozitív hozadéka van.

6. sz. táblázat A református intézmények társadalmi tőkegyarapító képességének elemei a kutatásba bevont intézmények tekintetében
(Forrás: saját szerkesztés)

A 30. kérdésben, amely a stratégiaalkotási folyamatban a külső támogatás hasznosságára kérdez rá, négy olyan területet is megfogalmaztunk, amely a spirituális tőkével valamilyen módon kapcsolatba hozható. a) Az intézmény helyi közösséget figyelembe vevő küldetésének a megfogalmazása (6% jelölés), c) Az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása (12% jelölés), d) Közösségfejlesztéssel kapcsolatos kérdések (24% jelölés), e) A pedagógusok és a tanulók lelki növekedésének támogatása (60% jelölés). A jelölések, különösen a közösségfejlesztéssel kapcsolatos, és a lelki növekedéssel kapcsolatos azt támasztják alá, hogy a református intézmények egyik sajátossága lehet a magas társadalmi tőke, és kiemelten a spirituális tőke produktivitás.



7. sz. ábra A társadalmi tőke és a spirituális tőke generálás szempontjából fontos területek pozíciója a külső segítség elfogadásának megítélésében az intézményi fejlesztési terv vonatkozásában.
(Forrás: saját szerkesztés)

A társadalmi tőke- és a spirituális tőkegenerálás szempontjából fontos tevékenységek szegmentációja humánerőforrás központúságot mutat a küldetési, értékrendi és arculati összetevőkhöz képest. A tanulók és pedagógusok lelki növekedésének támogatására a válaszadók 60%-ának igénye fogalmazódott meg, a közösségfejlesztéssel kapcsolatos területek támogatására 26,6%-os igény merült fel. E mellett az intézmény keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása 12%-os igényt, az intézmény helyi közösséget figyelembe vevő küldetésének a megfogalmazása 6%-os igényt mutat. Ez utóbbi két kérdés esetében további vizsgálat tárgya lehet, hogy a keresztyén értékrendjének és arculatának kialakítása azért nem kapott előrébb rangsorolást, mert az intézmény úgy érzi, hogy ezen a területen látható módon jó helyzetben van, vagy nem tartja fontosnak ezt a területet.

j) Hálózati együttműködés, belső- és külső tudásmegosztás (3 kérdés: 14., 26., 27.)

A hálózati együttműködésnek és a belső- és külső tudásmegosztásnak egy stratégiai innováció-menedzsment folyamatban, mint amelyet a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiájának megvalósítása jelent kettős szerepe van: egyrészt növeli a köznevelési intézményrendszer kohézióját az identitás, a küldetés, a jövőkép és az értékek tekintetében, másrészt gyakorlati segítséget és platformot jelent az innováció-diffúzió folyamatában.

A 27. kérdés a hálózati szakmai együttműködés mibenlétére kérdez rá, majd a 14. kérdés azt vizsgálja, hogy az intézmény milyen hálózati szakmai együttműködésben vesz részt, illetve a 26. kérdés azt vizsgálja, hogy az intézményben milyen belső és külső tudásmegosztás működik.

1. Cserediák program,
2. Országos Református tanáregyesület
1. Hitéleti területen való aktív kapcsolattartás
2. Szakképző iskolákkal való aktív kapcsolat
3. Külföldi testvérintézmények
1. Versenyrendezés, versenyrésztétel.

<ul style="list-style-type: none"> 2. Szakmai és kulturális kapcsolatok. 3. Testvériskolai kapcsolat. 4. Pályázati projektek. 5. Kutatások. 6. Egyetemi, főiskolai hospitálási, gyakorlati együttműködések.
<ul style="list-style-type: none"> 1. Pedagógus továbbképzések 2. Református EGYMI Pedagógiai Szakszolgálat 3. POK 4. A fenntartó által egymáshoz tartozó óvodák
<ul style="list-style-type: none"> 1. RPI, 2. REGYMI, 3. MATEHETSZ 4. Családgondozó 5. Szülői szervezet
<ul style="list-style-type: none"> 1. tehetséggondozás 2. felzárkóztatás, fejlesztés 3. kulturális tevékenység 4. innováció, pályázati együttműködés 5. pedagógiai, módszertani együttműködés 6. keresztyén küldetéssel kapcsolatos együttműködés
<ul style="list-style-type: none"> 1. Iskolával közös intézmény 2. Pedagógiai szakszolgálattal gyermeki képességmérés, fejlesztő tevékenység, továbbképzés. 3. Óvodákkal való közös rendezvények szervezése évente több alkalommal. 4. RPI szakmai módszertani segítség
x
<ul style="list-style-type: none"> 1. Jó gyakorlatok, fejlesztési programok adaptációja. 2. Modern pedagógiai módszertan alkalmazása. 3. Pedagógiai kultúra megújítása.
<ul style="list-style-type: none"> 1. szakmai csoportok, 2. előadások, 3. nyílt napok, 4. publikálások, 5. riportok,
<ul style="list-style-type: none"> 1. azonos intézménytípusok közti, továbbtanulást biztosító, 2. egyházi intézmények közti
<ul style="list-style-type: none"> 1. információcsere 2. tapasztalatcsere 3. együttműködés
<ul style="list-style-type: none"> 1. Református óvodák találkozója 2. Városi szinten óvodavezetői megbeszélések 3. Bemutató foglalkozások
<ul style="list-style-type: none"> 1. Versenyek, 2. rendezvények, 3. konferenciák, 4. műhelyfoglalkozások, 5. tehetségnapok, 6. továbbképzések, 7. pályázatok, 8. fejlesztő foglalkozások
<ul style="list-style-type: none"> 1. református iskolák 2. két tanítási nyelvű iskolák 3. művészeti iskolák 4. tehetségpontok 5. európai tehetségpontok

7. sz. táblázat Hálózati szakmai együttműködés formái a kutatásba bevont intézmények esetén

(Forrás: saját szerkesztés)

<ol style="list-style-type: none"> 1. munkaközösségi értekezletek 2. tantestületi értekezletek 3. digitális kompetenciák fejlesztése 4. csapatépítő tréningek 5. online tudásmegosztás
<ol style="list-style-type: none"> 1. Munkaközösségi értekezletek 2. Továbbképzések 3. Szakmai kiállítások 4. Gyakorlati nyitott tanműhely napok 5. Szakképzési konferenciák szervezése
<ol style="list-style-type: none"> 1. Munkaközösségi konzultáció. 2. Bemutató óra 3. Téma nap 4. Fakultatív előadások. 5. Továbbképzés utáni prezentáció.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Szakmai munkaközösség 2. Nevelőtestületi értekezletek 3. Nevelés nélküli munkanapokon tréning, előadás 4. Továbbképzésen szerzett tudás továbbadása 5. Szakmai találkozók megszervezése által
<ol style="list-style-type: none"> 1. pedagógusok egymás között 2. belső továbbképzés 3. jó gyakorlat 4. hospitálás 5. külső továbbképzés
<ol style="list-style-type: none"> 1. módszertani kosár 2. beszámoló továbbképzésen szerzett ismeretekről 3. workshopok, műhelymunkák 4. online portál, zárt csoport 5. hospitálás
<ol style="list-style-type: none"> 1. Heti megbeszélések. 2. Szakmai napokon előadások, 3. munkacsoport tervezett tevékenysége, 4. esetmegbeszélések 5. Hospitálások, konzultációk
<ol style="list-style-type: none"> 1. munkaközösségi megbeszélések, szakmai műhelymunka 2. hospitálás(egymás óráinak kölcsönös látogatása) 3. belső továbbképzés 4. nevelés nélküli munkanapok szakmai fejlődéssel történő összekapcsolása 5. külső továbbképzések ismereteinek átadása
<ol style="list-style-type: none"> 1. Szakmai műhelyek, műhelymunka 2. Belső továbbképzések 3. Tantestületi tréning 4. Önképzés 5. Jó gyakorlatok átvétele
<p>bemutató óra, konferencia előadások, workshopok, írott anyagok, műhelyfoglalkozások.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. hospitálás, 2. óralátogatás, 3. munkaközösségi alkalmak, 4. versenyek, 5. belső továbbképzések
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tájékoztatás, 2. Rendszeres megbeszélés, 3. Bemutató óra, 4. Feladat- tanmenetbank 5. Jó gyakorlatok átadása

A munkahelyi légkör és az emberi kapcsolatok fontosságát.

Fontos az innováció, a vezető személyisége, a közösség összetartása. A közös célok és az ebből fakadó együttműködés légkörének kialakítása.

A vezetői kompetenciák fejlesztése szükségszerű

A vezetőknek is szüksége van motivációra

A hatékony, eredményes vezetést, vezetőt el kell ismerni

A stratégiának való megfelelést ellenőrizni kell, a nem megfelelést számon kell kérni.

A stabil református értékrendet, az gyermekek legmagasabb szintű tiszteletén alapuló inkluzív szemléletet a változó törvényi s jogi környezetben. Innovatív közösséget a szervezetben.

x

Jól működő szülő-iskola kapcsolatot.

A példamutatást a vezető részéről.

x

A felkészült, következetes és hiteles vezető, a személyes szakmai kvalitásával és példaadásával válhat az intézmény kiváló irányítójává.

Innováció, korrektség, őszinte légkör, bizalom, átgondolt tervezés, hatékonyság.

-

Felgyorsult világunk változásait követni.

9. sz. táblázat A stratégiaalkotással kapcsolatban fontosnak ítélt egyéb kérdések a kutatásba bevont intézmények esetén. (Forrás: saját szerkesztés)

7. sz. melléklet

	Kutatási kérdés	Hipotézis (H)	Vizsgálati módszer	Tézis	Hipotézis igazolás/ elvetés	Kutatási megállapítás	Módszer-tani megállapítás
1.	Megfelelő-e a református intézményrendszer stratégiabefogadó képessége (stratégiareceptivitása) országos református köznevelési stratégia befogadására? (K1)	H1a	P1	T1 T2 T3	Nem igazolt		
2.	Rendelkeznek-e a református köznevelési intézmények megfelelő módszertani felkészültséggel ahhoz, hogy a református oktatási stratégiára alapozott saját intézményfejlesztési stratégiát készítsenek? (K2)	H1b H4	P1 P1, P2	T4 T5 T6	Igazolt		MM1
3.	Melyek a református köznevelési intézményrendszer fenntartható, magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetenciái és szervezeti képességei? (K3)	H2(a) H2(b)	P2	T7	Nem igazolt Részben igazolt		
4.	A református köznevelési intézményrendszer tekintetében a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értéket biztosító kompetencia és szervezeti képesség-rangsor milyen szerkezetű? (K4)	H3a	P2	T8	Igazolt		

5.	Milyen szektorspecifikus, megkülönböztetettséget biztosító stratégiai elemek (kompetenciák és szervezeti képességek) azonosíthatók a református köznevelési intézményrendszer tekintetében, amelyek biztosíthatják a fenntartható magas hozzáadott pedagógiai értékű református intézményrendszer-működést? (K5)	H3b	P2	T9	Igazolt		
6.	Melyek az alapvető jellemzői és a református oktatási stratégia számára használható jó gyakorlatai a (a) magyar nemzeti közneveléspolitikai erőteret meghatározó köznevelési stratégiá(k)nak, (b) a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) közneveléspolitikai erőterét meghatározó oktatási és képzési stratégiának, valamint (c) a jelentős protestáns iskolarendszert működtető külföldi egyházak (Hollandia, Németország, Ausztrália, valamint ACSI szervezet) oktatási stratégiájának, amelyek erőter-jellemzői és jó gyakorlatai figyelembe vehetők a református köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje tekintetében? (K6)		SZ1			KM1.1 KM1.2 KM1.3 KM1.4 KM1.5 KM1.6 KM2.1 KM2.2	
7.	Melyek voltak a korábbi református oktatási stratégiaalkotási kísérlet eredménytelenségének belső (elsősorban a MRE belső szervezeti- és működési sajátosságaiból fakadó) és külső (elsősorban a magyar közneveléspolitikai és társadalompolitika sajátosságaiból fakadó) okai, és ezek milyen következményekkel járnak a református oktatási stratégia előkészítésében? (K7)		SZ2			KM3.1 KM3.2 KM3.3 KM3.4 KM3.5	
8.	Melyek a legfontosabb, szektorspecifikus stratégia-módszertani megfontolások, amelyek MRE köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiai modellje elemeiként beépítésre javasolhatók az oktatási stratégiába? (K8?)		ME (módszertani elemzés)				MM2 MM3 MM4 MM5 MM6 MM7 MM8 MM9

ÖSSZEFOGLALÓ

A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiai Modellje témájú doktori értekezést, és az azt megelőző kutatásokat a magyar református iskolarendszer utóbbi közel 30 évének fejlődési sajátosságai motiválták. A kutatási problémát az a helyzet jelentette, hogy jóllehet jelentős számú református köznevelési intézményből álló intézményrendszer alakult Magyarországon, az intézménytípusok változatos összetételével és sajátos, sokszereplős fenntartói szerkezettel, de átfogó intézményrendszer-fejlesztési stratégia a mai napig nem készült a református intézményrendszerre. Korábban történt kísérlet egyfajta református oktatási stratégia készítésére, de ez eredménytelen maradt.

A kutatás tervezési szakaszában nyolc kutatási kérdést fogalmaztunk meg, és négy hipotézist (hét hipotéziselemmel) állítottunk fel. A kutatási kérdések vizsgálatára és a hipotézisek tesztelésére egy összetett primer kutatás szolgált. P1 primer kutatásként a stratégiai szemlélet, stratégiareceptivitás, stratégiai módszertani felkészültség vizsgálata kérdőíves megkérdezéssel történt; P2 primer kutatásként pedig „A református intézmények magas hozzáadott pedagógiai értéket (versenyelőnyt) biztosító kompetenciáinak és szervezeti képességeinek vizsgálata három fókuszcsoportos megkérdezéssel, három különböző intézményi körre” szolgáltatott adatokat. A kutatási kérdések tesztelésére az összetett szekunder kutatás szolgált. SZ1 szekunder kutatással a magyarországi református köznevelési intézményrendszer egyre tágabb körben megrajzolható köznevelési erőterét vizsgáltuk meg. Elemeztük a magyarországi köznevelési stratégiákat, a globális szervezetek (EU, OECD, UNESCO, Világbank) oktatási és képzési stratégiáit, valamint a jelentős egyházi fenntartású külföldi intézményrendszerek és szervezetek (Németország, Hollandia, Ausztrália, ACSI) köznevelési jó gyakorlatait. Az SZ2 szekunder kutatással a korábbi református köznevelési stratégiai törekvés eredménytelenségének belső (a MRE szervezetéből és működéséből származó) okait, valamint külső és vegyes okait tártuk fel. Ez utóbbi a MRE keretein belüli projekt szemléletű stratégiaalkotási folyamat előkészületeit alapozta meg.

A kutatások eredményei alapuló hét stratégiai területen végeztünk stratégia-módszertani elemzést, és tettünk javaslatot a majdani stratégiaalkotók, valamint a döntéshozók számára ezeken a területeken. A kutatás sorát a lehetséges stratégia jellegvizsgálata zárja, amely arra mutat rá, hogy a stratégia egyes elemeinek minősége hogyan befolyásolja a stratégia jellegét.

A kutatás eredményei alapján kilenc tézist fogalmaztunk meg, tizenhárom kutatási megállapítást tettünk, és kilenc módszertani megállapítás-javaslat született.

A kutatási eredmények a négy hipotézis hét hipotéziseleme közül hármat igazolt, kettőt nem igazolt, egyet részben igazolt. Egy hipotézis esetén módszertani megállapítással zárult a hipotézis kutatáson alapuló vizsgálata.

A kutatás eredményei alapján elindult a Magyarországi Református Egyház szervezeti keretei között a köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiaalkotás, illetve újabb kutatási területek kijelölése történt meg. A stratégiaalkotási folyamat bár lassan halad, de átgondolt, hosszútávú változásokat előkészítő jellege erőteljesen megmutatkozik.

SUMMARY

The doctoral dissertation on the Strategic Model of Public Institutional System Development of the Hungarian Reformed Church and the preceding researches were motivated by the developmental peculiarities of the last nearly 30 years of the Hungarian Reformed school system. The research problem was that although an institutional system consisting of a significant number of Reformed public education institutions was established in Hungary, with a diverse composition of institutional types and a specific, multi-stakeholder maintenance structure, no comprehensive institutional development strategy has been prepared for the Reformed institutional system to date. There has been an attempt in the past to come up with a kind of Reformed education strategy, but this has failed.

In the design phase of the research, we formulated eight research questions and set up four hypotheses (with seven hypothesis elements). A complex primary research was used to examine the research questions and test the hypotheses. As a primary research P1, the examination of the strategic approach, strategy receptivity and strategic methodological readiness of the reformed school system was carried out by means of a questionnaire; P2 as primary research provided data “Examination of the competencies and organizational abilities of the Reformed institutions providing high added pedagogical value (competitive advantage) with three focus group surveys, for three different institutional circles”. Complex secondary research was used to test the research questions. With SZ1 secondary research, we examined the expanding educational environment of the Hungarian Reformed public education institutional system. We analyzed the public education strategies of Hungary, the education and training strategies of global organizations (EU, OECD, UNESCO, World Bank), and the good public education practices of foreign institutional systems and organizations with significant church maintenance (Germany, the Netherlands, Australia, ACSI). With the SZ2 secondary research, we revealed the internal (from the organization and operation of the MRE) internal, as well as external and mixed reasons of the failure of the previous Reformed public education strategic endeavor. The latter laid the foundations for a project-based strategy-making process within the framework of the MRE.

Based on the results of the research, we performed a strategy-methodological analysis in seven strategic areas and made recommendations to future strategists as well as decision-makers in these areas. The line of research concludes with an examination of the nature of a possible

strategy, which shows how the quality of each element of the strategy influences the nature of the whole strategy.

Based on the results of the research, we formulated nine theses, made thirteen research findings, and made nine methodological statement.

The research results confirmed three of the seven hypothesis elements of the four hypotheses, two did not prove, and one partially confirmed. In the case of one hypothesis, the research-based examination of the hypothesis ended with a methodological statement.

Based on the results of the research, the strategy of developing the system of public education institutions was developed within the organizational framework of the Hungarian Reformed Church, and new research areas were designated. Although the strategy-making process is slow, its well-thought-out nature, which prepares for long-term changes, is strong.