Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola



Tézisfüzet

Dr. Baráth Tibor

School leadership competencies in the knowledge society

Iskolavezetői kompetenciák a tudástársadalomban

PhD-értekezéshez

Témavezető:
Prof. Dr. emeritus Pukánszky Béla

Társ témavezető:
Prof. Dr. emeritus Halász Gábor

A Neveléstudományi Doktori Iskola igazgatója:
Prof. Dr. habil. Szűts Zoltán

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. Szőke-Milinte Enikő PhD

EGER, 2026

TARTALOM

1. A kutatás előzményei és jelentősége – bevezetés és problémafelvetés, a dolgozat struktúrája.....3

1.1. Bevezető gondolatok 3

1.2. A dolgozat struktúrája.....6

2. A kutatás célkitűzései, kérdései, koncepciója.....13

3. A kutatás módszertana.....18

3.1. A módszertani megközelítés bemutatása 18

3.2. A kutatási fázisokban alkalmazott, kiemelt módszerek és modellek.....21

3.3. A design-based kutatás mint a kutatási fázisok módszertani kerete.....27

4. Tudományos eredmények (Tézisek).....30

4.1. Tézis1: A tudástársadalomban sikeres iskola-vezetés kompetenciáinak meghatározhatósága 31

4.2. Tézis2: A tanulószervezeti működés és a Central5 vezetői kompetenciák közötti szerves kapcsolat igazolása 34

4.3. Tézis3: A Central5 validálása 37

4.4. Tézis4: A tanulószervezet és a tanulási környezet összefüggése 40

4.5. Tézis5: Az iskolavezetői kompetencialevárások és az iskolai autonómia összekapcsolása.....44

5. Az eredmények tudományos és gyakorlati jelentősége.....51

6. A disszertáció témájában írt saját közlemények.....54

7. Válogatott szakirodalmi hivatkozások 58

1. A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI ÉS JELENTŐSÉGE – BEVEZETÉS ÉS PROBLÉMAFELVETÉS, A DOLGOZAT STRUKTÚRÁJA

1.1. Bevezető gondolatok

A modern, posztmodern társadalmi létre erős szervezeti beágyazottság jellemző. A felnövekedés (bölcsőde, óvoda), az iskolázás (ennek különböző szintjei és formái), a munka világában való jelenlét, mellette sok esetben a szabadidős (kulturális, sport, karitatív stb.) tevékenység is szervezetekhez köti az embert. Ezek működési jellemzői, minősége jelentősen befolyásolják az emberi élet minőségét. Ezért nem meglepő, hogy a szervezeti működés eredményessége, sikere régóta foglalkoztatja a kutatókat, elméleti szakembereket, gyakran a mindennapi embereket is. Születtek elméletek, modellek a szervezetekre, ezek vezetésére vonatkozóan, hogy jobban megértsük működésüket, viselkedésüket (Lásd például: *Georgopoluos & Tannenbaum*, 1957; *Bennis*, 1966; *Lawrence & Lorsch*, 1967;

Campbell, 1977; *Katz & Kahn*, 1978; *Cameron, & Whetten*, 1983; *Quinn & Rohrbaugh*, 1983; *Faerman, & Quinn*, 1985). A szervezeti eredményesség, siker, hatékonyság kérdése megjelenik az iskola világában is. (Lásd például: *Coleman et al.*, 1966, 1981; *Jencks et al.*, 1972; *Mortimore et al.*, 1988; *Schereens,* 1992).

A szervezetek működésében kulcsfontosságú az első számú vezető, illetve, tágabban, a vezetés szerepe. Ennek okán kézenfekvő a kérdés, hogy milyen szerepet játszik a vezető, illetve a vezetés a szervezetek és intézmények sikeres működésében, és ennek alapján milyen tudásra, pontos megfogalmazással élve milyen kompetenciákra van szükség a szervezetek/iskolák sikeres irányításához; milyen szerepeket kell betölteni, milyen magatartást kell tanúsítani, és milyen tevékenységi rendszert kell ellátni? (Lásd: *Taylor*, 1947; *Quinn et al.*, 1996; *Jirasinghe, & Lyons*, 1996.; *National Association of Elementary School Principals*, 2008; *Ontario competences*; *UNESCO*, 2006; *Wilson, Lenssen & Hind*, 2006). A vezetői szerepek és kompetenciák meghatározása, valamint azok megnyilvá-

nulási formáinak és tevékenységeinek felvázolása kulcsfontosságú kérdések a vezetői fejlesztés során.

A szervezeti működés és a vezetés összekapcsolása különösen fontos abban a gyorsan változó, gyakran új, a korábbitól eltérő értelmezéseket igénylő, sok bizonytalansággal járó, komplex világban, amiben élünk. A dolgozatban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam, hogyan határozhatók meg az iskolavezetői kompetenciák az ilyen környezetben működő iskolák számára. Ez azért fontos, mert az ipari társadalomból a tudástársadalomba való átmenet, általában a tudomány, az iskola esetében különösen a tanulástudomány fejlődése lényeges változásokat generál az iskolázással (*Sawyer*, 2008), a működő intézményrendszerrel, az egyes iskolákkal kapcsolatban. Ez a változás erős befolyással van az iskolavezetők tevékenységére, a velük szemben támasztott elvárásokra. Az iskolavezetés kompetenciáinak definiálása szükséges a kiválasztás, a képzés és a vezetésfejlesztés tervezése és megvalósítása miatt. Számolnunk kell azzal is, hogy e kompetenciaelvárásokat nem elég egyszer megalkotni, hanem rendszeresen felül kell vizsgálni, és hozzá kell igazítani a változó társadalmi

igényekhez, környezethez. Az elmúlt évtizedekben (leginkább a ’90-as éveket követően) születtek ugyan nemzeti válaszok (standardok a vezetésre), de komplex, a tudástársadalom felől való elindulás és válaszkeresés hiányzik. A dolgozatommal ezen hiány feloldásához szeretnék szerény hozzájárulást tenni.

1.2. A dolgozat struktúrája

A dolgozatom kilenc fejezetből áll. Az első fejezet a kutatás indoklását (miért válik fontossá a tudástársadalomban az iskolavezetés kompetenciáinak meghatározása), a dolgozat struktúrájának rövid bemutatását, az előzményeket és a dolgozat koncepcióját, a kutatási fázisok rövid leírását tartalmazza. A dolgozat három kutatási fázis integrált vizsgálatára épül. Az első kettő a Central5 iskolavezetői kompetencia keretrendszer kidolgozását szolgáló fejlesztési kutatás [Quality School Leadership for Effective Learning (LLL-S-L), International Cooperation for School Leadership (ICSL)], a harmadik pedig egy új tanulószervezeti modell fejlesztése iskolák számára [Learning Organisational Model for Schools (LOM4S)].

A második fejezetben mutatom be a dolgozat logikai keretrendszerét, azokat a tényezőket, amelyekből levezethetők a tudástársadalomban sikeresen működő iskolavezetői kompetenciák, továbbá itt szerepel azon hatásmechanizmusnak a leírása, amely az iskolavezetői kompetenciáktól a tanulás optimalizálását szolgáló környezet formálásán keresztül eljut a tanulói kompetenciák fejlesztéséig. E fejezet tartalmazza a kutatási kérdés megfogalmazását is.

A harmadik fejezetben írom le az általam alkalmazott kutatási megközelítést, módszertant és ezzel összehangoltan az elméleti alapokat. Részletesen foglalkozok hasonló célú (kompetencia keretrendszer fejlesztését kitűző) kutatások vizsgálatával, a kompetencia fogalmával, értelmezésével, ezek eredményeként a dolgozatban használt értelmezés meghatározásával. E fejezet tartalmazza a fejlesztési kutatás értelmezését és annak indoklását, miért tekinthető az általam végzett kutatás e kategóriába tartozónak. Továbbá itt mutatom be a design-based research (DBR) értelmezését, kritikáját, és annak indoklását, miért választottam ezt a módszertant a kutatásom módszertani keretrendszerének. Végül ez a fejezet tartalmazza az általam alkalmazott,

a kutatási fázisokhoz adaptált modellek bemutatását (igény alapú kompetenciafejlesztési modell (DDCDM), viselkedési kompetencia modell (RDA), versengő értékek modell (CVF):

A negyedik fejezet a konkrét, alkalmazott módszereket, eszközöket, eljárásokat diszkutálja. Itt foglalkozok az egyes kutatási fázisok során alkalmazott modellekkel, ezek adaptálásával. Kiemelt szerepe van mindegyik fázisban a standardizált, fejlesztő műhelyeknek, mint kutatási módszernek, ezért ezzel részletesen foglalkozok. Ez a fejezet tartalmazza a további eszközök (pl. kérdőívek) bemutatását, valamint az egyes fázisokban alkalmazott trianguláció leírását. A negyedik fejezetben mutatom be a tanulószervezeti modell fejlesztésének koncepcióját, eljárását, és itt foglalkozok a Central5 kompetencia keretrendszer és a LOM4S modell validálásával.

Az ötödik fejezet foglalkozik a tanulás értelmezésével a tudástársadalomban, és a kiemelt jellemzők alapján eljut a tudástársadalomban szükséges tanulói kompetenciák célirányos felvázolásáig. Kézenfekvő, hogy olyan gyorsan változó világban, mint a 21. század, nem lehet évszázados

távra meghatározni a tanulói kompetenciákat (amelyeket az iskolának fejlesztenie kell). Ezért lényeges azonosítani azokat a tényezőket, amelyek általában a társadalmi elvárásokat, ezen belül a munkapiaci igényeket meghatározzák. E kontextus elemzése során vizsgáltam az exponencialitás, a komplexitás, a globalizáció és a technológiai környezet hatásait, továbbá a tanulás és a munka világának kapcsolatát. A kontextus elemzésére építve vizsgáltam továbbá a 21. században a társadalomban való boldoguláshoz szükséges tanulói kompetenciák lehetséges modelljeit, megközelítéseit. Itt kiemelt szerepe van *Fadel és Trilling* (2009) modelljének és nemzetközi alkalmazásainak, a munkapiac vizsgálata során a WEF éves elvárásainak, valamint az OECD megközelítését mutató dokumentumoknak (pl. OECD Learning Compass 2030, OECD Global competence model).

A hatodik fejezet – építve az előzőre – a tanulói kompetenciák elsajátításához szükséges tanulási környezet jellemzőit vázolja fel. Ennek részeként vizsgálom a tanulók tanulásához szükséges mentális és fizikai környezet jellemzőit, a tanulás és az innováció kapcsolatát, a teljes

személyiség fejlesztését célul kitűző tanulást (*Darling-Hammond et al.*, 2020). A környezethez tartozik a digitalizáció jelensége, a digitális kompetenciák, az erre vonatkozó elvárások megjelenése (*Redecker*, 2017; *Vuorikari et al.*, 2022). A fejezetet a tanulási környezet és az iskolavezetés kapcsolatának vizsgálatával zárom.

A hetedik fejezet azzal foglalkozik, hogy milyen iskolaszervezet képes optimális tanulási környezetként szolgálni a tanulók fejlődéséhez, fejlesztéséhez. Ez a fejezet mélyen foglalkozik a tanulószervezetek jellemzőivel, az iskola tanulószervezeti működésének jellemzőivel (*Senge*, 1994/1998, 1990/2006; *Argyris & Schön*, 1978, 1996; *Visser*, 2007). Kiemelt szerepe van a tanulószervezeti koncepció, modell megjelenésének, kritikájának (*Belet*, 2009). Itt elemzem néhány kiemelkedően fontos kutatás eredményeit az iskolákra vonatkozóan, amelyek a tanulószervezeti működés, az iskolavezetés jellemzői, a tanulók eredményei közötti kapcsolatot tárják fel (*Mulford & Silins*, 2003; *Pol et al.*, 2011,2013; *Baráth*, 2014). Ezen elemzésekkel az a célom, hogy azonosítsam, milyen iskolaszervezet képes optimalizálni a tanulók tanulását. Ugyancsak e fejezetben mutatom

be részletesen a LOM4S modellt (*Baráth*, *szerk*., 2015, ennek validálását, majd vizsgálom a tanulószervezeti működésnek és a tanulási környezetnek a kapcsolatát empirikus adatok alapján, döntően a harmadik kutatási fázisban végzett adatfelvételre építve. E fejezetben foglalkozok az OECD tanulószervezeti modelljének wales-i alkalmazásával (*Koll & Stoll*, 2016). Az 5–7. fejezetek indirekt módon, ugyanakkor jól azonosíthatóan elvárásokat tesznek azonosíthatóvá az iskolavezetés kompetenciáira vonatkozóan, követve a 2. fejezetben bemutatott logikai láncot, amelynek célja, hogy a tudástársadalomban szükséges iskolavezetői kompetenciákat meghatározzuk.

A nyolcadik fejezet mélyen és részletesen foglalkozik az iskolavezetői kompetenciák szerepével, a tanulók tanulására gyakorolt hatásával, a vezetői standardokkal. A fejezet első részében szakirodalmi elemzésre támaszkodva azt vizsgálom, milyen hatással van az iskolavezetés a tanulók tanulási eredményeire, fejlődésére (pl. *Leitner*, 1994; *Bosker & Witziers*, 1996; *Leithwood & Jantzi*, 1999; *Day et al*., 2009). Itt azt láthatjuk, hogy az iskolavezetés a második legfontosabb iskolai tényezőként funkcionál. A kö-

vetkezőkben kutatással megalapozott iskolavezetői kompetencia standardokat vizsgálok (USA, Kanada, Nagy-Britannia), amelyek alapján láthatóvá tehetők a közös pontok az elvárásokban (*Day et al*., 2010, *Louis et al*., 2010). Ebben a fejezetben mutatom be részletesen az igény alapú kompetenciafejlesztés modelljére és a viselkedési kompetenciaelvárásokra épülő eljárást, amelynek eredményeként elkészült a Central5 iskolavezetői kompetencia keretrendszer. Ugyancsak e fejezet tárgya a kompetenciaelvárások és az iskolai autonómia összefüggéseinek vizsgálata, valamint a tanulószervezeti működésből eredeztethető kompetenciaelvárások és a Central5 közötti kapcsolat feltárása.

A kilencedik fejezet az eredmények diszkutálására irányul. Az előző fejezetek eredményei alapján itt adok választ a kutatási kérdésre (meghatározható-e és hogyan az iskolavezetői kompetenciák a tudástársadalomban). Összegezem, igazolom, hogy a dolgozatomban definiált logikai láncon végig haladva lényegében ugyanazon kompetenciákhoz juthattunk volna, mint amelyeket a Central5 tartalmaz, továbbá, miért tekinthető általánosíthatónak a modell eredménye és maga a fejlesztési eljárás módszertana. A

fejezetet a területet érintő kihívások és ezen keresztül a kutatás folytatási irányainak rövid összegzésével zárom.

A fejezeteket megelőzi az ábrák és táblázatok listája, zárja a hivatkozott szakirodalom listája, és ezt követi a mellékleteket tartalmazó rész, ami az egyes fejezetekhez igazodva ad mélyebb betekintést a kutatási-fejlesztési folyamatokba, növeli a dolgozat transzparenciáját.

2. A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI, KÉRDÉSEI, KONCEPCIÓJA

Kutatásom átfogó célja a *tudástársadalomban zajló társadalmi-gazdasági folyamatok kontextusába ágyazott módon meghatározni az iskola sikeres vezetéséhez szükséges iskolavezetői kompetenciákat*. Ehhez szükségessé vált azon hatásrendszer feltárása, amelynek eredményeként az iskolavezetés komplex interakciók révén hat a tanulói kompetenciák fejlődésére. Ugyanis az iskola alapvető célja – a rá vonatkozó társadalmi szerződés és munkamegosztás alapján – az, hogy felkészítse a diákokat a személyes

boldogulásukra és a társadalomba való sikeres beilleszkedésre.

Az átfogó cél alapján a *fő kutatási kérdés* annak meghatározása volt, hogy: *Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie annak az iskolavezetésnek, amely képes létrehozni és működtetni egy olyan iskolát (tanulási környezetet), amelyben a tanulók elsajátíthatják a tudástársadalomban való boldoguláshoz szükséges kompetenciákat*?

E fő kutatási kérdés megválaszolása érdekében definiálnom kellett a válaszkeresés logikáját, amelynek kiindulópontja a tudástársadalomban szükséges tanulói kompetenciák, kontextusa az a környezet, amiben a tanulás zajlik, végpontja pedig a célként kitűzött vezetői kompetenciák meghatározása. Ehhez választ kell adni a következőkre:

1. Milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük a tanulóknak a tudásalapú társadalomban?
2. Mi jellemzi azt a tanulási környezetet, amely lehetővé teszi a tanulói kompetenciák elsajátítását?
3. Milyen szervezet képes létrehozni a fent leírt tanulási környezetet, amely lehetővé teszi a tanulók számára kompetenciáik optimális fejlesztését?

4. Milyen vezetés képes létrehozni, megalapozni és működtetni egy olyan szervezetet (iskolát), amely optimalizálja a tanulók tanulási lehetőségeit, azaz optimális tanulási környezetet teremt? Milyen vezetői kompetenciákra van ehhez szükség?

A kutatási kérdés megválaszolásának útját, azaz a kutatás koncepcióját az 1. ábra mutatja be.

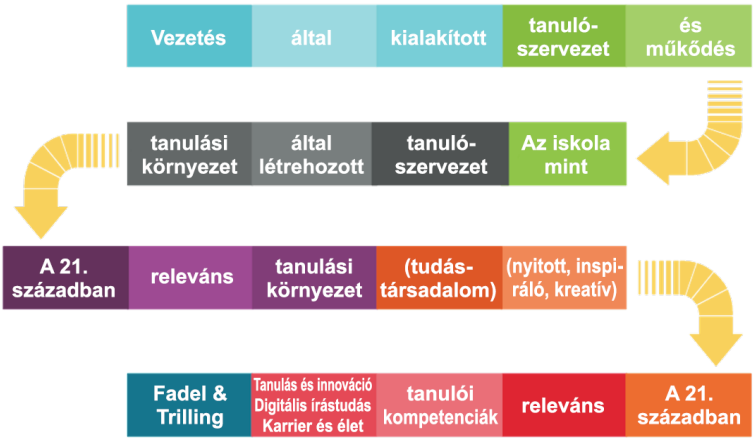


1. ábra: A kutatás koncepciója

Az 1. ábra logikáját követve a tudástársadalomban szükséges tanulói kompetenciák meghatározását elsősor-ban szakirodalmi elemzésére támaszkodva (*Fadel & Trilling*, 2009; OECD Learning Compass stb.) végeztem el. A kompetenciákból következtetni lehetett a tanulási környezetre, amit külön elemeztem (*Barrett et al.*, 2015; *OECD*, 2019;

Darling-Hammond et al., 2020) szakirodalom alapján. A tanulási környezetből kibonthatóvá váltak azon szervezet jellemzői, amely e környezetet meg tudja teremteni a tanulók számára. A jellemzők alapján ez a tanulószervezetként való működésben volt azonosítható. Ebben a szakaszban támaszkodtam a kutatásom harmadik fázisának eredményeire, amelynek célja egy tanulószervezeti modell létrehozása volt az iskolák számára. A tanulószervezeti modell kidolgozásából, annak részletes leírásából pedig meghatározhatók voltak az iskolavezetés azon jellemzői (kompetenciái), amelyek szükségesek egy ilyen szervezet (tanulószervezet) létrehozásához és folyamatos működtetéséhez.

A valós életben, az iskolai gyakorlatban a folyamatok ellentétes irányban haladnak az 1. ábrán ábrázoltakhoz képest. A 2. ábra a kompetens vezetés működésének hatásmechanizmusát mutatja be, ami a tanárokon, a szervezeten keresztül éri el a megfelelő tanulási környezet megteremtését, ami lehetővé teszi a tanulók számára a tudástársadalom által elvárt kompetenciák elsajátítását.



2. ábra: A vezetés hatásmechanizmusa

Az 1. és a 2. ábrán bemutatott koncepció és hatásmechanizmus szinergikus módon kapcsolódnak össze. Lehetővé teszik az iskolavezetés kompetenciáinak meghatározását, illetve korrekcióját, a hatásmechanizmus ismerete pedig vizsgálhatóvá teszi a kompetenciáknak a gyakorlatban való működését, eredményességét, ezen keresztül a beavatkozások tervezését és megvalósítását a folyamat optimalizálása érdekében.

A kutatás átfogó céljának elérése, a fő kutatási kérdés megválaszolása feltételezi azt, hogy a válasz kiterjed a vezetői

kompetenciák meghatározásának konkrét, a gyakorlatban alkalmazható eljárására, módszerére. Ezért *az átfogó célhoz kapcsolódik egy további cél: az iskolavezetői kompetenciák meghatározásának kidolgozott eljárása, módszertana*, ami alkalmazható a tudástársadalom felé haladó (ebben eltérő stációkban álló, valamint kulturális és oktatáspolitikai eltérésekkel bíró) országokban.

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

3.1. A módszertani megközelítés bemutatása

A módszertan célirányos tárgyalása során a dolgozat kulcsfogalmának értelmezését emelem ki. A dolgozat 3. fejezetében mélyen és részletesen foglalkozom a fogalom szakirodalmi feltárásával (pl. *Chomsky*, 1965, 2006; *McClelland,* 1973; *Boyatzis,* 1982; *Parry,* 1996; *Spencer & Spencer,* 1993). Itt csak azt az értelmezést rögzítem, ami a kutatási fázisokban következetesen szerepel. A kutatás minden egyes szakaszában két tényező határozta meg a kompetenciáról alkotott felfogásunkat. A *kompetenciát a*

viselkedéshez kötöttük. Értelmezésünk szerint *a viselkedés a kompetenciák aktív megnyilvánulása* (*Abari & Baráth*, 2010, p. 8–9; *Kirkham & Révai*, 2013, p. 23–25). Továbbá a kompetenciák megjelenése, érvénysülése két módon ragadható meg. A folyamat során a viselkedés (egyéni és szervezeti) tükrözi ezek megjelenését, a kimenet esetén pedig a produktumok, adott tevékenységek során előállt eredmények. E kettő természetes módon összekapcsolódik, mert a tevékenységek egy adott csoportja vezet meghatározott eredményekhez. Ez az értelmezés a módszerek és modellek választása szempontjából is fontos, mert ez tette indokolttá az igény alapú kompetenciafejlesztési modell (DDCDM) alkalmazását a kompetenciák azonosítására, valamint a Role Diagrammatic Approach (RDA) viselkedési kompetenciamodell használatát az iskolavezetői és szervezeti profilok leírására, valamint a Central5 kompetencia keretrendszer eredményeinek validálására.

A 2. pontban megfogalmazottak szerint a kutatásom fő célja (az iskolavezetés kompetenciáinak meghatározása a tudástársadalomban) mellett célom az eljárás módszerének

bemutatása is. Ebben az értelemben az alkalmazott módszerek inkább a *tudásépítés*hez sorolhatók, mint a klasszikus kutatási módszerekhez. A kutatás egyes fázisaiban alkalmazott vagy javasolt módszerek eltértek a hagyományos kutatási módszertani megközelítéstől, amelynek során a kutató/kutatócsoport egy vagy több kutatási kérdést és kapcsolódó hipotézist fogalmaz meg, majd megfelelő eszközöket használ az adatok gyűjtésére és elemzésére annak érdekében, hogy döntést hozzanak a hipotézisek elfogadásáról vagy elvetéséről, és ennek segítségével megválaszolják a kutatási kérdéseket. Az alkalmazott módszerek és módszertan az érintett csoportok bevonásán alapultak, annak érdekében, hogy a velük való kommunikáción keresztül mélyrehatóan megértsük a vizsgált témát, feltárjuk a különböző érdekcsoportok törekvéseit, és erre építve kialakítsunk egy közös álláspontot, ami a célul kitűzött produktum (kompetencia keretrendszer az iskolavezetés számára, tanulószervezeti modell iskolák számára) kidolgozásához vezetett. Ezért leírható úgy, mint egy tudásépítési, modell- és rendszerépítési folyamat, amelyet célirányosan megválasztott módszertan tesz megvalósíthatóvá.

3.2. A kutatási fázisokban alkalmazott, kiemelt módszerek és modellek

Az előző bekezdésben megfogalmazottak alapján jutottam arra a következtetésre, hogy a dolgozatom módszertani fejezete tartalmazza a kutatás során alkalmazott modelleket és ezeken keresztül az elméleti hátteret is. Az 1. táblázatban összefoglalom azokat a módszereket és modelleket, amelyeket a kutatás egyes fázisaiban alkalmaztunk, és röviden bemutatom az alkalmazott modelleket, valamint a műhelymunkát mint kutatási módszert.

Az igény alapú kompetenciafejlesztési modell (DDCDM): A munkáltatók, a munkaerőpiac kompetenciaelvárásainak feltárását, és erre építve az elvárt kompetenciák fejlesztését lehetővé tevő modell. Alkalmazásának alapvető jellemzője az érdekelt csoportok bevonása a folyamatba, továbbá az elérhető kutatási eredmények szisztematikus elemzése, szükség szerinti kiegészítése. A modell Nagy-Britanniában született az ezredforduló idején, ahol a munkaerőpiacot 25 szektorra osztották fel, és minden szektor esetében egy-egy tanács (Sector Skill Council) irányította az adott szektorra érvényes kompetenciák fejlesztését

(*Leitch Review*, 2006; *LLUK*, 2006). A modellt adaptáltam a kutatási fázisokban történő alkalmazás érdekében.

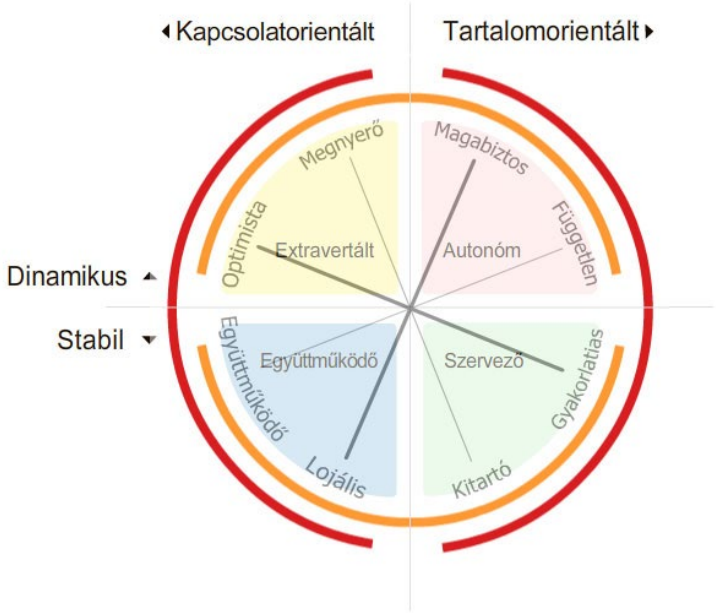
1. táblázat: A kutatási fázisokban alkalmazott modellek és módszerek

Modellek, módszerek	*1. fázis: LLL-S-L*	*2. fázis: ICSL*	*3. fázis: LOM4S*
Igény alapú kompetenciafejlesztési modell (kompetenciák azonosítása; személyes vagy szervezeti)	X	X	X
RDA (viselkedési kompetenciamodell)	X	X	X
CVF (szervezeti kultúra és hatékonysági modell)	–	–	X
Szakirodalmi feltárás (desk research)	X	X	X
Interjú	X	X	X
Standardizált műhelymunka adatgyűjtés és konszenzusépítés	X	X	X

Modellek, módszerek	*1. fázis: LLL-S-L*	*2. fázis: ICSL*	*3. fázis: LOM4S*
Kérdőíves vizsgálat	X	–	–
Kérdőíves vizsgálat reprezentatív mintán	–	–	X
Esettanulmányok a fejlesztések alkalmazásáról	X	X	X
A fejlesztési eredmények tesztelése (prototípus) és az eredmények elemzése	X	X	X

Role Diagrammatic Approach (RDA): Alkotói törekvése szerint egy holisztikus megközelítésen és az *emberi viselkedés strukturált leírásán* alapuló integrált viselkedési kompetenciamodell (*van Harten & Wolbers*, 2005). Az RDA segítségével a viselkedés leírható három dimenzió mentén: dinamikus és stabil, kapcsolat- és tartalomorientáció, vezetői és megvalósítói működés. A dimenziókon túl a viselkedés jellemezhető az első két dimenzió alapján kifeszített négy negyed (autonóm, szervező, extravertált, együttműködő) mentén. A négy negyed mindegyikében

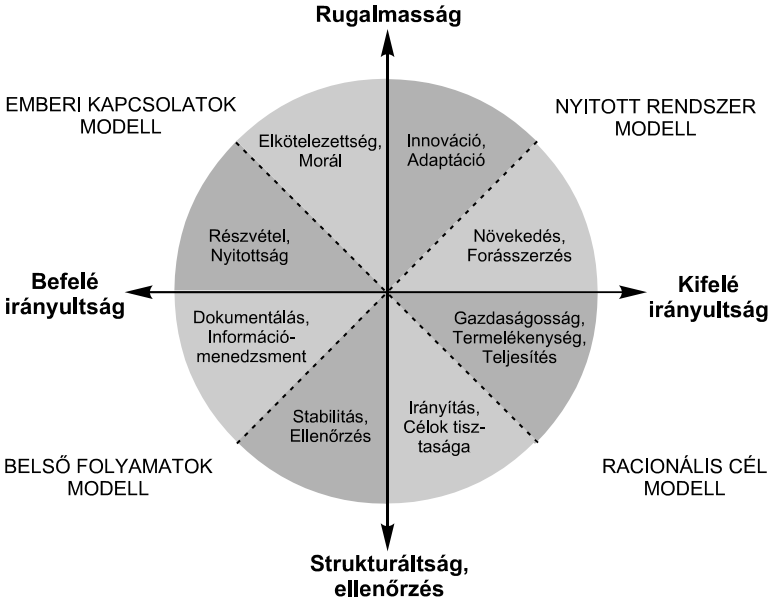
két-két tengely található, amelyek a vezetői és az operatív megvalósítói jellemzők leírását teszik lehetővé. A modell hazai adaptációját én irányítottam. A modell jellemzőit a 3. ábra mutatja.



3. ábra: RDA – dimenziók, negyedek, tengelyek

Versengő értékek modell (CVF): A profit szférában született modell a *szervezeti hatékonyság és kultúra* vizsgálatára alkalmas. A három dimenzióból itt kettőt emelek ki:

az egyik a szervezeti orientáció, ami mentén a szervezetek lehetnek a külvilág felé forduló, versengő szervezetek, vagy befelé fordulóak, a működésükre, hagyományokra, az emberekre fókuszálóak. A másik dimenzió a szervezet strukturáltsága, a hierarchia mértéke, ami mentén a szervezetek lehetnek erősen strukturáltak, hierarchikusak vagy lapos hierarchiával bíró, rugalmas szervezetek (4. ábra). A két dimenzió mentén négy almodell különböztethető meg: racionális célmodell (piac), belső folyamatok modell (hierarchia), emberi kapcsolatok modell (klán), nyitott rendszer modell (adhokrácia). A modellben nemcsak a szervezeti működés, hanem a vezetői szerepek is megjeleníthetők. (Lásd például: *Quinn* & *Rohrbaugh*, 1983; *Quinn et al.*, 1996; *Cameron* & *Quinn*, 2011). A CVF alkalmas a diagnózis mellett a jelen és a kívánatos jövő összevetésére, ezzel támogatja a fejlesztést is. A CVF adaptálását az oktatási környezetben történő alkalmazáshoz a ’90-es évek közepén, a modellhez kapcsolódó eszközök fejlesztését egy országos reprezentatív kutatás során 1996–98 között végeztem el (*Baráth*, 1996, 1998).



4. ábra: Hatékonyságkritériumok a versengő értékek modellben

Forrás: Quinn és mtsai, 1996, 12

Műhelymunka: Ezt hosszabb időn keresztül alapvetően fejlesztési eszközként vagy módszerként tartották számon. Ez a státusz azonban megváltozott. Egyre gyakrabban szerepel a műhelymunka kutatási módszerként, különösen olyan helyzetekben, amelyekben az érintettek között mély

interakcióra van szükség, illetve a várt eredmény az érintettek közötti vitára, közös megállapodásra épül komplex feladatok, problémák megoldása során (*Ørngree & Levinsen,* 2017; *Dolan & Liebenberg*, 2019; *Lange*, 2019). Az igény alapú kompetenciafejlesztési modell alkalmazása során a műhelymunkának meghatározó szerepe volt az adatgyűjtésben, valamint az érintettek közötti vitában és konszenzusteremtésben. A műhelyek standardizált formáját, programját én alakítottam ki a kutatási fázisok során.

3.3. A design-based kutatás, mint a kutatási fázisok módszertani kerete

A módszertani keret definiálása során fontos feladat a kutatási fázisok státuszának rögzítése. Mindhárom fázis az igény alapú kompetenciafejlesztési modell (DDCDM) és egy viselkedési kompetenciamodell (RDA) integrált alkalmazására épült. A fázisok mindegyike *fejlesztési kutatás*nak tekinthető (nem egyszerűen fejlesztésnek), amit számos tényező mutat. A részletek bemutatása nélkül olyan eljárások alkalmazásáról van szó, amelyek egy fejlesztéshez nem szükségesek, de egy fejlesztési kutatás során

nélkülözhetetlenek: értékelési és validálási módszerek, eljárások alkalmazása az eredmények vizsgálata során; prototípuskészítés, ennek szisztematikus vizsgálata, továbbfejlesztése; a megismételhetőséget támogató dokumentáció készítése; speciális elemzések (pl. az 1. fázis során a kompetencia keretrendszer és az iskolai autonómia összefüggéseinek vizsgálata; a 2. fázisban a Central5 validálása; a 3. fázisban a modellfejlesztést követő széles körű, kevert kutatás elvégzése a modell alkalmazásának támogatására); szakpolitikai ajánlások megtétele. Ezek az elemek egyrészt igazolják, hogy a három projektben végzett tevékenységek kutatásra épülő fejlesztéseknek tekinthetők, egyben megalapozzák azt, hogy a kutatási fázisokat – amelyek térben és időben részben eltérőek voltak – a *tervezés alapú kutatás (DBR)* segítségével egységes módszertani keretbe tudjuk foglalni.

A tervezésalapú kutatás (DBR) egy viszonylag fiatal kutatási módszertan. Újszerű megközelítése – amely a gyakorlati alkalmazhatóságot és a tudományos elméletekhez való hozzájárulást, különösen e két szempont együttes megvalósíthatóságát tűzi ki célul – számos vitát váltott ki. Bár

ezek a viták még nem zárultak le, elmondható, hogy a DBR mára elismert, széles körben elfogadott kutatási módszertanná vált.

A dolgozatomban (3.2. alfejezet) részletesen foglalkoztam a DBR keletkezésével, fejlődésével, kritikájával, végül annak igazolásával, hogy az általam végzett kutatás fázisai miért írhatók le a DBR segítségével. Itt néhány fontos elemet említek meg. *Ann L. Brown* (1992) kutatásai alapozták meg az új módszertant, egyben kötötték szorosan a tanulástudományhoz. Számos kutató úgy vélte, hogy ez az irányzat új, innovatív kutatási megközelítést hozhat az oktatáskutatásba. Ennek egyik alapvető jellemzője, hogy a gyakorlatból indul ki, és egy gyakorlati problémát vizsgál. Ugyanakkor a kutatási módszertan hozzájárul a tudományos értelmezések és elméletek kidolgozásához (*Collins*, 1992; *Reeves*, 1999; *Design-Based Research Collective*, 2003; *Bannan-Ritland*, 2003; *van den Akker et al.*, 2006). A kutatási fázisokhoz legjobban *Plomp* (2010, p. 9) értelmezése, definíciója kapcsolható, aki szerint a DBR közvetlenül a problémából indul ki. Az oktatási tervezési kutatást olyan kutatási megközelítésként fogalmazza meg,

amely válaszokat keres az oktatási gyakorlatból fakadó összetett problémákra, amelyek megoldására nincs egyértelmű útmutatás. Az oktatási kutatási tervezés olyan módszertan, amely szisztematikusan összefogja a tervezést, a fejlesztést és az értékelést egy olyan beavatkozási rendszerbe, amelynek célja az összetett problémák megoldása. Plomp által elvárt jellemzők (komplexitás, gyakorlati problémából történő elindulás, szisztematikus tervezés, fejlesztés és értékelés stb.) rendre jelen vannak az általam megvalósított kutatási fázisokban.

4. TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK (TÉZISEK)

A következőkben bemutatott öt tézis a kutatásom során elvégzett három fejlesztési kutatási fázis (LLL-S-L, ICSL, LOM4S) szintetizálásának eredménye. A fejlesztési kutatás jellege és kontextusa (nemzetközi, illetve hazai kooperáció) okán a fázisok csapatmunkát igényeltek (adatfelvételi folyamatok és a nemzetközi workshopok lebonyolítása,

a Central5 és a tanulószervezeti modell kidolgozása). Ugyanakkor a rendszeralkotás, a kutatási fázisok módszertani megalapozása, a nyers adatokból végzett vizsgálatok számos része (pl. az iskolavezetői kompetenciák meghatározásának útja, a DDCDM adaptálása a fejlesztési kutatási fázisokhoz, az empirikus vizsgálatok koncipiálása, az elemzések egy részének elvégzése) saját tudományos munkám eredménye.

A következőkben a *Problémafelvetés* → *Célkitűzés* → *Módszerek* → *Eredmények* → *Jelentőség* lépéseken haladok végig a dolgozatom legfontosabb tudományos eredményeinek bemutatásán.

4.1. Tézis1: A tudástársadalomban sikeres iskolavezetés kompetenciáinak meghatározhatósága

Problémafelvetés: A tudástársadalom való átmenet, a társadalmi-gazdasági rendszerben zajló bonyolult, komplex és gyorsan változó folyamatok (VUCA világ) radikálisan átalakítják az iskolával és így annak vezetésével kapcsolatos elvárásokat. Ezért felvetődik az igény arra, hogy legyen olyan, elméletileg megalapozott, a gyakorlatban

alkalmazható kompetencia keretrendszer az iskolavezetők számára, ami a tudástársadalomban használható. A kérdés tehát az, hogy a tudástársadalom működéséből, jellemzőiből, e társadalmi formációnak az iskolával szembeni elvárásaiból levezethetők-e az iskolavezetéssel szembeni elvárások? Ha elvileg meghatározhatók a kompetenciák, akkor milyen módon történhet meg a definiálásuk?

Célkitűzések: A kiindulási pontot az iskola alapfeladata jelentette számomra, ami a tanulóknak a tudástársadalomba való belépésre, a személyes boldogulásra történő sikeres felkészítést jelenti. Ha ezt elfogadjuk, akkor az a kérdés, hogy ehhez milyen tudással, felkészültséggel bíró iskolavezetésre van szükség. Kézenfekvő módon ez közvetlenül nem határozható meg. Ehhez fel kellett tárnom azt a logikai láncot, amin keresztül a tudástársadalomban szükséges tanulói kompetenciákból kiindulva elérkezhetünk az iskolavezetés számára szükséges kompetenciák meghatározásához. (Lásd 2. pont, 1. és 2. ábra.)

Módszerek: A cél eléréséhez alapvetően szakirodalmi elemzésre támaszkodtam. A szervezeti jellemzők esetében ezt kevert módszertanra épülő vizsgálat egészítette ki

(LOM4S, a kutatás harmadik fázisa). Az iskolavezetés kompetenciáinak meghatározása ugyancsak kevert módszertan alkalmazását tette szükségessé. Konkrétan az igény alapú kompetenciafejlesztési modellt adaptáltam a kutatási fázisokhoz, aminek eredményeként a kutatás első és második fázisában létrejött a Central5 vezetői kompetencia keretrendszer.

Eredmények: Ennek a tézisnek a meghatározó eredménye a kutatás logikai rendszere, valamint az iskolavezetésnek a tanulók fejlődésére gyakorolt hatásmechanizmusa volt, amit az 1. és 2. ábra mutat be.

Jelentőség: A kutatási koncepción történő végighaladással igazoltam, hogy az iskola alapfunkciójából, a tanulók fejlesztéséből és felkészítéséből kiindulva meghatározhatók a tanulók számára megfelelő tanulási környezetet megteremteni képes iskolavezetés kompetenciái. Ezt kiegészítette a hatásmechanizmus, aminek a jelentősége nem csupán az, hogy lépésenként igazolható a vezetés hatása, hanem az is, hogy elemezhetővé teszi e hatásokat, és ez alapján lehetővé teszi a fejlesztő célú beavatkozásokat.

A Central5 esetében a DDCDM adaptálhatósága tette lehetővé az alkalmazását az iskolavezetői kompetencia keretrendszer kidolgozását. Az általam adaptált, a Central5 fejlesztése során alkalmazott módszertan bizonyított módon vezetett eredményre. Ez mutatja, hogy maga a DDCDM alkalmazható transznacionális közegben. Az alkalmazott módszertan jelentőségét erősíti az, hogy átvihető más területre is. Erre konkrét példa a kutatásom harmadik fázisa, amely során a modellt szervezeti kompetenciák meghatározására alkalmaztuk. Az eljárást ez esetben is én alakítottam ki.

4.2. Tézis2: A tanulószervezeti működés és a Central5 vezetői kompetenciák közötti szerves kapcsolat igazolása

Problémafelvetés: A Tézis1 során két dolgot igazoltam: a) A kutatási koncepció mentén (1. ábra) a tudástársadalomban szükséges iskolavezetői kompetenciák meghatározhatók. b) A DDCDM alkalmazásával elkészült a Central5, egy részletesen kidolgozott kompetencia keretrendszer. A kérdés az, hogy a Central5-ben leírt iskolavezetői kom-

petenciákat birtokló iskolavezetés létre tud-e hozni és működtetni egy tanulószervezetet.

Célkitűzés: Célul tűztem ki annak igazolását, hogy a Central5 mint kompetencia keretrendszer tartalma megfeleltethető azon iskolavezetői kompetenciáknak, amelyek egy tanulószervezet létrehozásához és működtetéséhez szükségesek.

Módszer: Összehasonlító tartalomelemzés, kategorizálás.

Eredmények: Annak érdekében, hogy a célt elérjem, tartalomelemzést végeztem az első két kutatási fázis (LLL-S-L és ICSL) eredményeként előállt vezetői kompetencia keretrendszer, a Central5 (competency framework), valamint a LOM4S projektben azonosított tanulószervezeti területek jellemzői alapján. Azt a kérdést fogalmaztam meg, hogy a Central5 területeihez tartozó tartalmi elemek (a vezetői kompetenciák egyes alkotóelemei) besorolhatók-e a tanulószervezeti területekbe. A tanulószervezeti jellemzők ugyanis implicit módon meghatároznak a vezetéssel kapcsolatos elvárásokat, másképpen fogalmazva, a szervezet adott jellemzőkkel való működéséből következtethetünk a vezetésének jellemzőire, így tehát ez a besorolás megte-

hető. Mindennek eredményeként, ha a Central5-ben található kompetenciák nagy részével ez a besorolás elvégezhető, akkor ez azt igazolja, hogy a Central5-ben azonosított kompetenciaelemek relevánsak a tanulószervezetek vezetése esetében is. Ha pedig ez így van, akkor az LLL-S-L és az ICSL adatgyűjtése, a kérdőíves vizsgálat, majd később a műhelyek alapján készült vezetői profilok releváns módon használhatók fel a tanulószervezetek vezetéséhez szükséges kompetenciák leírásához. A vizsgálatot elvégeztem, és a tartalomelemzés alapján azt állapítottam meg, hogy a Central5-ben szereplő kompetenciaelemek (tudás, képesség, attitűd) 95,6%-a hozzárendelhető volt a tanulószervezeti működés valamelyik területéhez, és nem maradt ki a Central5 egyetlen területe sem a besorolásból. Mindezek alapján igazoltam, hogy a Central5-ben definiált iskolavezetői kompetenciák egyben relevánsak a tanulószervezet létrehozásához és működtetéséhez is.

Jelentőség: A fenti eredmény a kutatásom fő kérdésének pozitív megválaszolásához kellett. Ezzel ugyanis bizonyítani tudtam, hogy a Central5 kompetencia keretrendszer alkalmas a tanulószervezetként működő iskola létrehozá-

sához és működtetéséhez szükséges iskolavezetői kompetenciák leírására. Ezzel a lépéssel igazoltam, hogy a kutatási koncepciót bemutató 1. ábrán szereplő logikai úton végig lehet haladni. Nem feltételezés, hogy ezen az úton a tudástársadalomban sikeres iskolavezetés kompetenciái meghatározhatók, hanem erre konkrét, a gyakorlatban működő példa van.

4.3. Tézis3: A Central5 validálása

Problémafelvetés: Kutatásom második fázisa vezetett el a Central5 kidolgozásához. Az igény alapú kompetenciafejlesztési modell (DDCDM) alkalmazása – amelyet én javasoltam a fejlesztési kutatás módszertanaként, és adaptáltam a modellt a kutatási fázishoz – elvezetett oda, hogy előállt az iskolavezetéssel szembeni elvárások (viselkedés, gondolkodásmód, tevékenységek, tudás) leírása egy 251 elemet tartalmazó mondatlista segítségével. Ezeket strukturálta a nemzetközi kutató-fejlesztő team 5 területre. Ezt követően történt meg az egyes területekhez rendelt mondatok alapján a kompetencia deskriptorok mentén (tudás, készség és képesség, attitűd) meghatározása. Amikor ez

elkészült, logikusan vetődött fel az a kérdés, hogy az így előállt kompetencia keretrendszer milyen viszonyban van az érintettek (iskolaigazgatók, helyi és országos oktatásirányítók, pedagógusok) által megfogalmazott, a nemzetközi mondatlistában rögzített elvárásokkal. Állítható-e, hogy a két elvárásrendszer lényegében megegyezik?

Célkitűzés: A célkitűzés az volt, hogy eldönthessük, a két elvárásrendszer lényegileg megegyezőnek tekinthető-e.

Módszer: Viselkedési kompetenciamodell (RDA) segítségével történő összehasonlító elemzés.

Eredmények: A Central5 validálása érdekében arra tettem javaslatot a kutató-fejlesztő teamnek, hogy alkalmazzuk az RDA-t a két eredmény összevetésére. Az RDA viselkedési kompetencia elemzésére, leírására szolgáló modell. A nemzetközi mondatlista azon elemeit, amelyek – direkt vagy indirekt módon – viselkedést, cselekvést, gondolkodásmódot határoztak meg, rögzíteni lehetett az RDA-ban. Ugyanez megtehető volt a Central5 elemei közül azokkal, amelyek az iskolavezetés elvárt készségeit, képességeit, valamint attitűdjét írták le. (A tudás maga nem volt rögzíthető a rendszerben, ugyanakkor ezek következtethetők

voltak a viselkedésből, működésből.) Így a két eredmény összevethető volt. Az RDA-ban rögzített adatok alapján a profilokat egy kollégám (Kígyós Tamás) készítette, az elemzést pedig én végeztem el. Az elemzéssel igazoltam, hogy az eredeti elvárások (nemzetközi mondatlista), valamint az ennek alapján készült Central5 (a deskriptorok mentén készített kompetenciaelvárások) egyezése 93,79% volt, ami egyértelműen magasnak tekinthető. Ez az arány a Central5 egyes területei esetében 86,98% és 97,47% között változott, ami tovább erősíti annak igazolását, hogy a kidolgozott kompetencia keretrendszer megfelelően adja vissza az érdekelt csoportok által eredetileg megfogalmazott elvárásokat.

Jelentőség: Az eredmény elsődleges jelentősége magának a Central5-nek a validálása volt. Ugyanakkor ez az eredmény azt is mutatja, hogy a DDCDM alkalmazásával az elvárások feltárhatók, és ennek eredményei – kellően szofisztikált eljárás alkalmazásával – átalakíthatók olyan rendszerré (a kompetenciák deskriptorok mentén történő leírásává), amely célirányosan alkalmazható a gyakorlat-

ban. A validálás tehát az alkalmazott módszertan megerősítését is jelentette.

4.4. Tézis4: A tanulószervezet és a tanulási környezet összefüggése

Problémafelvetés: A kutatás logikai rendszere alapján fontos kérdés, hogy találunk-e empirikus bizonyítékokat arra, hogy a tanulószervezetként működő iskola eredményesen fejleszti a tanulók kompetenciáit, amelyek birtoklása szükséges számukra a tudástársadalomban való boldoguláshoz.

Célkitűzés: Annak feltárása, hogy a harmadik kutatási fázisban (LOM4S) felvett adatok alapján igazolható-e a tanulószervezeti működés és a tanulási környezet közötti kapcsolat. Feltételezhetjük ugyanis azt, hogy a jobb tanulási környezet a kompetenciák magasabb szintű elsajátítását teszi lehetővé a tanulók számára.

Módszer: Kérdőíves adatfelvétel, statisztikai elemzés.

Eredmények: A kutatás harmadik fázisában az általam vezetett kutatói team kidolgozott egy új tanulószervezeti modellt az iskolák számára. A modell validálása érdekében

kidolgoztunk egy kérdőívet, amelynek segítségével megítélhetővé vált a fejlesztett (szinkron-diakrón) modell érvényessége. A válaszokon végzett faktoranalízis segítségével sikerült a faktorok két olyan csoportját új változóként azonosítani, amelyek közül az egyik csoportba a tanárok munkahelyi tanulását jellemző faktorok, a másikba a tanulók tanulási környezetét leíró faktorok kerültek. A harmadik kompozit változó (a vizsgálatban a függő változó) a tanulószervezeti működést jellemezte (LO%).

A három kompozit változó közötti kapcsolat feltárása érdekében a general linear model alapján végeztünk vizsgálatot. A kérdés az volt, hogy a függő változó (LO%) varianciájából mennyit magyaráznak meg a bevont kategóriaváltozók (wle_bin2, sle_bin2). Az OLS-ben kategóriaváltozókat használtunk, mert ezekkel jobban be lehet mutatni, hogy nincs közöttük interakció. A vizsgálat folytatásaként azt néztük meg, hogy pontosan milyen hatásokról van szó az említett változók között. Az elemzésben az sle_bin2 és a wle_bin2 szerepel, amelyek két kategóriára osztják a mintát, alacsony SLE/WLE és magas SLE/WLE (50%-nál elvágva), ezeket a kategóriákat egy 2×2-es mátrix össze-

hasonlításában képzelhetjük el. Azt láthatjuk például, hogy a wle_bin2 esetében 0.716 a ß érték (fixed effects parameter estimates), amit úgy értelmezhetünk, hogy ha valaki a magas WLE kategóriában van, akkor ekkora szorzóval nagyobb LO%-ot ér el. Ha egyenlettel akarjuk leírni, akkor: LO% = wle_bin2×0.716 (a wle_bin2 értéke 1, ha a magasabb csoportba tartozik, az alacsonyabb csoportba tartozás értéke pedig 0). Hasonlóképpen az sle_bin2 változó esetében azt láthatjuk, hogy a ß érték 1.065. Az LO%-ra gyakorolt hatást itt is hasonló egyenlettel írhatjuk le: LO% = sle_bin2×1.065. Az egyenletekből látható, hogyan befolyásolja az LO% értékét a munkahelyi tanulás és a tanulói tanulási környezet változójának alacsony vagy magas értéke. Azt is láthatjuk, hogy az utóbbinak nagyobb a hatása az LO%-ra. Végül fontos megemlítenünk, hogy a két kategóriaváltozó (wle_bin2 és sle_bin2) között nincs interakció. Eddig tehát a kapcsolatot a változók között sikerült igazolni. Hasonlóan, vizsgálható lehet a kapcsolat az ellenkező irányban is, azaz a tanulószervezeti működés mutat-e összefüggést a tanári és tanulói tanulási környezettel. A módszer tehát a kapcsolat igazolására, nem okokozati összefüggés vizsgálatára volt alkalmas.

Ugyanakkor ezek a tényezők (a tanulási környezetet leíró faktorok) visszahatnak a tanulószervezeti működésre. Ebből két dolog következik, amit ugyan nem igazolnak a dolgozatban szereplő adatok, de megengedik, hogy erős feltételezéssel éljünk: a) A szervezeti jellemzők elég mélyek és erősek ahhoz, hogy feltételezzük, alapvetően képesek meghatározni a tanulási környezetet. Másképpen, a tanulási környezet (tanulóé és tanáré) egyfajta visszatükrözése, ha úgy tetszik, indikátora (mint a lakmuszpapír) a tanulószervezeti működésnek. b) Természetesen a szervezetben zajló folyamatok nem start-stop jellegűek, elindulnak és lefutnak, ezzel megállnak, hanem visszahatnak a szervezet működésére. Azaz lehetséges, hogy egyes pontokon – akár egyéni vagy kisebb csoportok kezdeményezésére és tevékenységének hatására (lehetnek tanulói és tanári kezdeményezések és ezek összekapcsolódása is) – tanulói és/vagy tanári tanulás olyan jellemzőket mutat, ami túllép, túlmutat a szervezet általános tanulási jellemzőin. Az új tanulási formák inspirálják a szervezeti tanulást, aminek kialakulhat a korábbiaknál fejlettebb formája, gyakorlata, ezzel a szervezet előbbre lép a tanulószervezeti jellemzők területén. Ez a megközelítés tehát az érintett változók körkörös

kapcsolatára utal. E kapcsolat a területek egyenetlen változása okán széthúzódik, spirált alkot.

A konkrét empirikus vizsgálat és a szervezetek belső folyamataira vonatkozó tudás alapján lényegében megerősíthetjük, hogy a tanulószervezeti működés képes befolyásolni közvetlenül és a tanárok tanulásán keresztül indirekt módon a tanulók tanulási környezetét, így tanulásuk minőségét.

Jelentőség: A kutatás logikai rendszere mentén haladva igazolni tudtam, hogy a tanulószervezeti működéstől várható a megfelelő tanulási környezet megteremtése.

4.5. Tézis5: Az iskolavezetői kompetencialevárások és az iskolai autonómia összekapcsolása

Problémafelvetés: Az iskolavezetői kompetencia keretrendszer fejlesztésével kapcsolatos sarkalatos kérdés volt az, hogy vajon a részt vevő országok oktatási rendszerei közötti különbségek, az iskolavezetés mindennapi gyakorlatában fellelhető eltérések lehetővé teszik-e transznacionális kompetenciastandardok meghatározását a vezetők

számára. A kérdést úgy is feltehetjük, hogy vajon az oktatási rendszer nemzeti jellege, a történetiségből fakadó eltérések gyakorolnak-e nagyobb hatást a vezetői elvárásokra, vagy az a tény, hogy az iskola is alapvetően szervezet – amelyik természetesen rendelkezik speciális ismérvekkel –, és ebből adódóan mindaz, amit a modern szervezetekről és annak vezetéséről tudunk, az érvényes rá is. Folytatva, a globalizálódó, posztmodern világ – még ha ennek jellemzői eltérő módon és mértékben is vannak jelen társadalmainkban és iskoláinkban – többé-kevéssé meghatározza azokat a kulcsfontosságú tudásokat, amelyeket a 21. században az iskolavezetőknek birtokolniuk kell.

Célkitűzés: A fejlesztési kutatás témaköréhez igazodva azt a célt fogalmaztuk meg, hogy tegyük vizsgálat tárgyává az iskolai autonómia és az iskolavezetés kompetenciáinak kapcsolatát.

Módszer: Kérdőíves vizsgálat iskolavezetők és oktatásügyi döntéshozók körében, statisztikai elemzés.

Eredmények: A célkitűzés megvalósítása érdekében az észlelt és a kívánatos autonómia mértékét vetettem össze az autonómiával összefüggést mutató vezetői viselkedést

leíró állításokkal. Az autonómiát generálisan, valamint négy kiemelkedő fontosságú területen vizsgáltuk (munkáltatói jogok, alkalmazás; a működés szabályozása; gazdálkodás; tanterv, program). A kívánatos autonómia esetében azt a kérdést tettük fel, hogy annak mértékét mérsékelni vagy növelni kellene, vagy éppen a kívánatos szinten van. Ennek segítségével vizsgálható volt, hogy milyen vezetési megközelítések érvényesülnek a kívánatos autonómiától függően.

Az észlelt autonómia vizsgált területei egydimenziós skálaként viselkedtek az elvégzett főkomponens elemzés alapján, ezért ez egy változóként az autonómia mértékének tekinthető. Ezen változónak az országonkénti eltérését vizsgálva, az öt ország három csoportba volt sorolható. Ausztria érzékelte a legalacsonyabb mértékű autonómiát, Magyarország és Szlovénia a közepes csoportba kerültek, míg magas mértéket érzékelt Csehország és Szlovákia.

Regresszióelemzés segítségével azt vizsgáltam, hogy a vezetői működést és viselkedést leíró funkcióprofilok kialakításához használt 32 állítás közül melyek hatottak az érzékelt autonómiára. Ebből kiderült, hogy azok a tényezők

és jellemzők, amelyek a vezetők cselekvési szabadságának kiterjesztését igénylik, negatívan befolyásolhatják az érzékelt autonómia mértékét. Ennek magyarázata az lehet, hogy a vezető számára szükséges autonómia érzékelt hiánya korlátozza cselekvési képességét és ambícióinak megvalósítását. Az alkalmazkodóképességet növelő jellemzők, amelyek segítenek a vezetőnek a megadott korlátok között céljait elérni, növelik az autonómia iránti elégedettséget. Ebben az esetben a jelenség azzal magyarázható, hogy a vezető képes a korlátok között megvalósítani ambícióit, és ezért nem éli meg azokat negatívan.

Összességében az érzékelt autonómia mértéke összefüggésben áll az iskolavezetők vezetői kompetenciáival. Az autonómia – az iskola működésének egyéb fontos tényezőihez hasonlóan – az oktatáspolitika, illetve tágabb értelemben az iskolázás, a tudás, a tanulás, valamint ezeket tükröző társadalompolitikák figyelembevételével határozható meg. Ezért az iskolavezetők kompetenciáinak meghatározásakor szükséges megérteni, feltárni és figyelembe venni ezeket az elvárásokat. A tanulmány ezen eleme

tovább erősíti egy adaptív rendszer kidolgozásának szükségességét.

A kívánatos autonómia vizsgálata két faktorhoz vezetett. Ezek segítségével számos vizsgálat volt végezhető. Itt azt emelem ki, ami legközelebb áll a kérdésfelvetésünkhöz: mi határozza meg leginkább az iskolavezetés kompetenciáit a tudástársadalomban.

Azt láthattuk, hogy az adott rendszerben optimálisnak tekinthető kompetenciák – azaz a kívánatos magatartásformák és cselekvési minták, tudások – összessége az oktatási rendszer jellemzői szerint változhat. Érdemes továbbá megjegyezni, hogy a tudásalapú társadalom nem egységes, homogén konstrukció. Alapvető jellemzői ellenére jelentős térbeli, időbeli és a kultúrát befolyásoló történelmi különbségeket mutat (lásd például a finn és a szingapúri oktatási rendszert), amelyek komoly hatással vannak az iskolavezetők számára releváns kompetenciákra. Sok szempontból egy sikeres vezetőnek más kompetenciákkal kell rendelkeznie, ha alapvetően pedagógiai vezetőként működik, mintha teljes felelősséget visel a szervezet működéséért, és erős felhatalmazással rendelkezik olyan területeken,

mint a finanszírozás, az infrastruktúra üzemeltetése és fejlesztése, a toborzás stb. Ez tovább erősíti azt a nézetünket, hogy az oktatási adminisztráció döntéshozói csak akkor remélhetnek magasan képzett igazgatókat az iskolák élére, ha egyértelműen meghatározzák a tőlük elvárt kompetenciákat. Ebből az is következik, hogy a döntéshozók jövőre, a jövő társadalmára és az iskola abban betöltött szerepére vonatkozó elképzelései jelentősen meghatározzák a szükséges vezetői kompetenciákat. Elég csak arra hivatkozni például, hogy mi áll az iskolai oktatás középpontjában: a tanítás vagy a tanulás, bármilyen szorosan is összefonódnak e két fogalom. A kutatás első fázisának eredményei alapján megállapítható, hogy meghatározhatók a tudásalapú társadalomban egy sikeres iskolavezetővel szemben támasztott kompetenciaelvárások. Ezek több esetben is jelentős tartalmi és prioritási különbségeket mutattak a kompetenciaelemek között. Ez arra utal, hogy elkerülhetetlen a tágabb kontextus és az oktatási rendszerek vizsgálata, mivel ezek egyértelműen befolyásolják a várt kompetenciák meghatározását. Bár ezek az elemek felmerültek a fejlesztési kutatás során, nem kerültek előtérbe.

Jelentőség: Összességében tehát azt állapíthatjuk meg, a tudástársadalomban sikeresen működő iskolavezetés számára létrehozható egy kompetencia keretrendszer. Az adott rendszerben optimálisnak tekinthető kompetenciák – azaz a kívánatos magatartásformák és cselekvési minták, tudások – összessége az oktatási rendszer jellemzői szerint változhat.

Az iskolai autonómia és a vezetés kompetenciáinak kapcsolata alapján végzett vizsgálat alapján az fogalmazható meg, hogy: a) tudástársadalomban a sikeres iskolavezetés kompetenciái esetében a keretrendszer struktúrája, fő irányai azonosak. b) Fontos, hogy keretrendszerről beszélünk, ami adaptálást igényel a társadalmi, kulturális jellemzők, valamint az érvényes társadalompolitikai célkitűzések figyelembevételével.

5. AZ EREDMÉNYEK TUDOMÁNYOS ÉS GYAKORLATI JELENTŐSÉGE

Dolgozatom legfontosabb eredményének az tekinthető, hogy sikerült igazolni azt, hogy a tudástársadalomban az iskola sikeres vezetéséhez szükséges kompetenciák meghatározhatók, és ezek levezethetők a tanulók számára a tudástársadalomban való boldoguláshoz szükséges kompetenciákból. További fontos eredménynek tekinthető annak igazolása, hogy a tanulók kompetenciafejlesztésére optimális környezetet a tanulószervezetként működő iskolák képesek megteremteni. Ehhez kapcsolva a dolgozat bizonyítékot mutat fel a tanulók és a tanárok tanulási környezete, valamint a tanulószervezeti működés között.

Módszertani szempontból két hozzájárulást emelek ki. Először, sikerült gyakorlati példát mutatni a dolgozatban az iskolavezetői kompetenciák fejlesztésére. Az igény alapú kompetenciafejlesztési modell adaptált változata jól működött. Az eredményben és a – bizonyított – gyakorlati alkalmazhatóságban kulcsszerepe volt az érintettek

bevonásának, aktív részvételének. Az alkalmazhatóságot támogatta a kompetenciaértelmezés is, ami a kompetenciát folyamat és kimenet szempontjából ragadta meg. Másodszor, a DBR jól alkalmazható volt a kutatási fázisok módszertani keretbe foglalására. Ígéretes lehet a DBR és a service design integrált alkalmazása a jövőben a neveléstudományi kutatásokban.

Végül az eredmények között említhető, hogy a dolgozatban bemutatott fejlesztési kutatások inspirációt jelenthetnek az iskolavezetés és a tanulók fejlesztésének további vizsgálatát illetően. Itt szervezeti szinten kiemelten érdekes lehet a vezetés, a szervezeti tanulás, valamint a tanárok és diákok tanulásának értelmezése, kapcsolat- és hatásrendszerének vizsgálata. Továbbá olyan eszközök és módszerek feltárása és fejlesztése, amelyek az iskolavezetés eredményességét, hatásosságát képesek növelni abban a VUCA környezetben, amiben élünk. Rendszer szinten további vizsgálódásra lehet szükség az oktatáspolitika, illetve általában a társadalompolitika és az iskolarendszer kapcsolatát illetően. Mi és hogyan befolyásolja az iskolavezetéssel kapcsolatos elvárásokat, és ezeket milyen

módon, milyen eszközökkel támogatja a társadalom- és szakpolitika? Végezetül a társadalmi változások jellemzői és gyorsasága, a tudomány és technológia fejlődése (lásd AI) okán kiemelten fontossá válhat az új tudások társadalmilag hasznos alkalmazása. Ebben alapvető szerepe lehet az iskolának – ha ebbe a szerepbe beleilleszkedik –, amihez szakmailag felkészült, erős morális iránytűvel rendelkező vezetésre van szükség. E területnek a feltárása, megértése, fejlesztése jövő formáló tényező lehet.

6. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁBAN ÍRT SAJÁT KÖZLEMÉNYEK

Baráth, T. (1997a): Eredményes iskola In: Baráth, T. & Golnhofer, E. (eds.): *Közoktatási menedzser II. Oktatás – Nevelés – Fejlesztés*. OKKER, Budapest, 5–59.

Baráth, T. (1997b): Hatékony iskola. In: Baráth, T. & Golnhofer, E. (eds.): *Iskolavezetés és fejlesztés I.* JATE, Szeged, B1–B85.

Baráth, T. (1997c): Iskolafilozófia és pedagógiai program. In: Baráth, T. & Golnhofer, E. (eds.): *Iskolavezetés és fejlesztés I.* JATE, Szeged, M1–M83.

Baráth, T. (1998): Hatékonyságmodellek a közoktatásban: In: Budai, Á. & Varga, L. (eds.) *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési Minisztérium, Budapest, 44–85.

Baráth, T. (2000): Effectiveness in public education: Models and aspects of leadership. In: Balázs, É. & Wieringen, F. (eds): *Quality in educational management*. Műszaki Könyvkiadó, member of Wolters Kluwer Group, Budapest, 147–168.

Baráth, T. (2006): Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. In: *Új Pedagógiai Szemle. No. 7-8*, 56–72.

Baráth, T. (2010a): Methodology applied in the project. In: Abari-Ibolya & Baráth (eds.): *Improving school leadership in Central Europe.* Tempus Public Foundation, Budapest, 33–40.

Baráth, T. (2010b): Workshops – concepts and results. In: Abari-Ibolya & Baráth (eds.): *Improving school leadership in Central Europe*. Tempus Public Foundation, Budapest, 41–55.

Baráth, T. (2010c): Defining and analysing leader competence profiles. In: Abari-Ibolya, Baráth (eds.): *Improving school leadership in Central Europe*. Tempus Public Foundation, Budapest, 67–95.

Baráth, T. (2010d): Competence expectations and school autonomy. In: Abari-Ibolya & Baráth (eds.): *Improving school leadership in Central Europe*. Tempus Public Foundation, Budapest, 96–110.

Baráth, T. & Schratz, M. (2010): Conclusions and recommendations for policy makers: *Improving school leadership in Central Europe.* Tempus Public Foundation, Budapest, 111–115.

Baráth, T. & Cseh, Gy. (2011): PDA – The optimal way of organisational development. The role and responsibility of school leadership. In: Baráth, T. & Szabó, M. (eds): *Does leadership matter?* SZTE KÖVI, NTK., Szeged, 169–203.

Baráth, T. (2013a): Methodology of the competency framework development. In: Kirkham & Révai (eds.): *The art and science of leading a school – Central5: Central-European view on competencies for school leaders*. Tempus Public Foundation, Budapest, 31–42.

Baráth, T. (2013b): The Role Diagrammatic Approach. In: Kirkham & Révai (eds.): *The art and science of leading a school – Central5: Central-European view on competencies for school leaders*. Tempus Public Foundation, Budapest, 219–225.

Baráth, T. & Kirkham, G.A. (2013): Coherence and validity 5.1 and 5.2. In: Kirkham & Révai (eds.): *The art and science of leading a school – Central5: Central-European view on competencies for school leaders*. Tempus Public Foundation, Budapest, 66–77.

Baráth, T. (2014): Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek, A. & Golnhofer, E. (eds.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből, 2013.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 235–255.

Baráth, T. (2015). Learning organisation as a tool for better and more effective schools. In: *Procedia Manufacturing. Volume 3*. Elsevier, USA, 1494–1502. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.330

Baráth, T. (2015, ed.). *Dél-Alföld megújuló iskolái*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Baráth, T. (2017): Leading learning school. In: *Advances in Intelligent Systems and Computing Series, Volume 498.* Kantola, Baráth, Nazir, Andre (eds., 2016): Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education. Springer, Switzerland, 1185–1198. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42070-7_107

7. VÁLOGATOTT SZAKIRODALMI HIVATKOZÁSOK

Abari-Ibolya, E. & Baráth, T (eds.): *Improving school leadership in Central Europe.* Tempus Public Foundation, Budapest

Argyris, C. és Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning, A Theory of Action Perspective.* Addison-Westley Publishing Co., Boston.

Argyris, C. és Schön, D. A. (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice.* Addison-Westley Publishing Co., Boston.

Bannan-Ritland, B. (2003): The role of design in research: the integrative learning design framework. *Educational Researcher, 32*(1), 21–24.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015): The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. In: *Building and Environment 89*. Elsevier, 118-133.

Belet, D. (2009): A new learning oriented leadership paradigm to facilitate the development of a second generation learning organization. In: Bruining, T. (2009, ed.): *Learning organization. The next generation*. European Consortium for the Learning Organisation in cooperation with KPC Group, 's Hertogenbosch - The Netherlands. p. 119-139. Downloaded in 11-02-2013.

Bennis, W. G. (1966): *Towards a 'Truly' Scientific Management*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, USA.

Bosker, R.J., & Witziers, B. (1996, April): *The magnitude of school effects. or: Does it really matter which school a student attends?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.

Boyatzis, R.E. (1982): *The Competent Manager: A Model for Effective Performance.* John Wiley & Sons, New York, USA.

Brown, A.L. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, *2*(2), 141–178.

Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (2011): *Diagnosing and Changing Organisational Culture based on the Competing Values Framework*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.

Cameron, K.S. & Whetten, D.A. (1983): *Organizational Effectiveness*. Academic Press, Orlando, FL, USA.

Campbell, J.P. (1977): On the Nature of Organizational Effectiveness. In: Goodman, P.S. – Pennings, J.M. (eds., 1977): *New Perspectives on Organizational Effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA, 40.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA, USA.

Chomsky, Noam (2006): *Language and Mind. Third Edition.* Cambridge University Press, New York, USA.

Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A. & York, R. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office, Washington, D.C., USA.

Coleman, J.S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1981): *Public and Private Schools*. National Opinion Research Center, University of Chicago, Chicago, IL, USA.

Collins, A. (1992): Toward a Design Science of Education. In: Scanlon, E., O'Shea, T. (eds.) *New Directions in Educational Technology. NATO ASI Series, vol 96.* Springer, Berlin, Heidelberg, 15–22. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020): Implications for educational practice of the science of learning and development, Applied Developmental Science, 24:2, 97–140, https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Day, C., Pam Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report, University of Nottingham, Nottingham, England.

Design-Based Research Collective (2003): Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. In: *Educational Researcher, 32*(1), 5–8. https://doi.org/10.3102/0013189X032001005

Dolan, K. & Liebenberg, L. (2019): Using Photo-Elicitation Interviewing To Bridge Social Gaps. In: Hoveid, M. H., Ciolan, L., Paseka, A. & da Silva, S.M., (eds): *Doing Educational Research, Overcoming Challenges In Practice.* Sage, London, England, 96–122.

Fadel, C., & Trilling, B. (2009): *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.

Faerman, S. R. & Quinn, R. E. (1985): Effectiveness: The Perspective from Organizational Theory. In: *Review of Higher Education*, *No. 9,* 83–100. https://dx.doi.org/10.1353/rhe.1985.0006

Georgopoluos, B.S. & Tannenbaum, A.S. (1957): A Study of Organizational Effectiveness. In: *American Sociological Review*, *Vol. 22,* 534–540. https://doi.org/10.2307/2089477

Jencks, C., Smith, M.S., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Grintlis, H., Heynes, B. & Michelson, S. (1972): *Inequality*. Basic Books, New York, USA.

Jirasinghe D, & Lyons, G. (1996): *The Competent Head: A Job Analysis of Heads' Tasks and Personality Factors: Job Analysis of Headteachers' Tasks and Personality Factors.* The Falmer Press, London.

Katz, D. & Kahn, R. (1978): *Social Psychology of Organizations*. Wiley, New York, USA.

Kirkham & Révai (eds.): *The art and science of leading a school – Central5: Central-European view on competencies for school leaders*. Tempus Public Foundation, Budapest

Kools, M. & Stoll, L. (2016): *What Makes a School a Learning Organisation?*, OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Lange, S.D. (2019): Discussing Sociological Gaps and Power Relations in an International Setting. In: Hoveid, M.H., Ciolan, L., Paseka, A. & da Silva, S.M. (eds.): *Doing Educational Research, Overcoming Challenges in Practice.* Sage, London. 272–307.

Lawrence P.R. & Lorsch, J.W. (1967): *Organization and Environment*. Harvard Business School, Division of Research, Boston, MA, USA.

Leitch, A. P. (2006): *Leitch Review of Skills. Prosperity for all in the global economy – world class skills*. The Stationery Office, London, England.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999): Transformational school leadership effects: a replication. In: *School Effectiveness and School Improvement 10*, 451–479. https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004): *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation.

Leitner, D. (1994): Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. In: *School Effectiveness and School Improvement 5,* 219–238. https://doi.org/10.1080/0924345940050302

LLUK (2006): *A sector skills agreement for the lifelong learning sector. Stage 1: Skills Needs Assessment (SNA)*. Lifelong Learning UK (LLUK), London.

Louis, K.S., Leithwood, K., L. Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2010): *Investigating the Links to Improved Student Learning*. Final report of research findings, University of Minnesota, Minneapolis, US.

Mansilla, V.B. & Schleicher, A. (2022): *Big Picture Thinking: How to educate the whole person for an interconnected world*. OECD, Paris. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/WEB_Big%20Picture%20Thinking_how%20to%20educate%20the%20whole%20person%20for%20an%20interconnected%20world%5B99%5D.pdf Downloaded: 05.12.2024.

McClelland, D.C. (1973): Testing for Competence Rather than for "Intelligence". in: *American Psychologist, 28,* 1-14. https://doi.org/10.1037/h0034092

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988): *School Matters: The Junior Years*. Open Books, Wells.

Mulford, B. & Silins, H. (2003): Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes—What Do We Know? In: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 2, p. 175-195.

National Association of Elementary School Principals (2008): *Leading Learning Communities: Standards for What Principals Should Know and Be Able To Do.* 2nd edition Alexandria, VA: NAESP

OECD (2019): *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2019): *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing, Paris.

Ontario Institute for Education Leadership (2008): *The Ontario Leadership Framework*. Ontario's Institute for Education Leadership, Canada. (Revised in 2013)

Ørngreen, R. & Levinsen, K. (2017): Workshops as a Research Methodology. in: *The Electronic Journal of eLearning, Vol. 15,* Issue 1, 70–81. Download: 16.05.2023. Available online at www.ejel.org.

Parry, S.B. (1996): The quest for competencies. *Training, 33*(7), 48–54.

Plomp, T. (2010). Educational Design Research: an Introduction. in: Plomp, T. & Nieveen, N. (eds.): *An Introduction to Educational Design Research*. SLO – Netherlands institute for curriculum development. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China). November 23–26. 2007. 9–36.

Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. and Sedlácek, M. (2011): On definition characteristics of organizational learning in schools. In: Baráth, T. & Szabó, M. (eds.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. SZTE KÖVI and Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest-Szeged, 147-157.

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P. and Sedláček, M. (2013): Organizational learning in Czech schools explored. In: Aksu, Mualla, Sabanci, Ali és Aksu, Türkan (eds.): *Educational leaders as change agents*. Akdeniz University, Faculty of Education, Anakara, p. 187-197.

Quinn, R.E. & Rohrbaugh, J. (1983): A Spatial Model of Effectiveness Criteria: towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. In: *Management Science, Vol. 29,* No. 3, 363–377.

Quinn, R.E., Faerman S.R., Thompson, M.P. & McGrath, M.R. (1996): *Becoming a Master Manager. A competency Framework. Second Edition.* John Wiley & Sons, Inc., New York, USA.

Redecker, C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Sawyer, K. (2008): Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research by R. Keith Sawyer, In: *OECD: Innovating to learn, learning to innovate*. OECD Publishing, Paris, 45–65.

Schereens, J. (1992): *Effective Schooling*. Cassell, London.

Senge, P.M. (1990/2006): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organizaiton*. Doubleday, USA.

Senge, P.M. (1994/1998): *Az 5. alapelv.* A tanulószervezet kialakításának elmélete és gyakorlata. HVG Kiadó, Budapest.

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993): *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons, Inc., New York, USA.

Taylor, F.W. (1947): *The Principles of Scientific Management*. Harper and Row, New York.

UNESCO (2006): *New roles of secondary school headteachers*. UNESCO, France. (English version was published in 2009)

van den Akker, J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (eds). (2006). *Educational design research*. London, Routledge.

van Harten, H. & Wolbers, H. (2005). *Syllabus; RDA basics certification course.* Con7, Utrecht.

Visser, M. (2007): Deutero-learning in organization: a review and a reformulation. In: *Academy of Management Review*. Vol. 32, No. 2, 659–667.

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022): *DigComp 2.2 The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Van den Brande, L. (2016): *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Joint Research Centre, European Union, doi:10.2791/11517

Wilson, A., Lenssen, G. & Hind, P. (2006): *Leadership Qualities and Management Competencies for Corporate Responsibility.* A Research Report for the European Academy of Business in Society Ashridge