

# DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Stomp Ágnes

Debrecen  
2025

**DEBRECENI EGYETEM**  
**GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNYI KAR**

**GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYOK DOKTORI**  
**ISKOLA**

*Doktori iskola vezető:* **Prof. Dr. Nábrádi András** egyetemi tanár

**AZ ÁLLAMI SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK**  
**IRÁNYÍTÁSI ÉS VEZETÉSI SAJÁTOSSÁGAI**

*Készítette:*

**Stomp Ágnes**

*Témavezető:*

**Dr. habil Móra Marianna**

dékan, tudományos tanácsadó

**DEBRECEN**

**2025**

## A doktori értekezés betétlapja

### AZ ÁLLAMI SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK IRÁNYÍTÁSI ÉS VEZETÉSI SAJÁTOSSÁGAI

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében  
a Gazdálkodás-és szervezéstudományok tudományágban

Írta: Stomp Ágnes okleveles közgazdász

Készült a Debreceni Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok doktori iskolája  
(..... programja) keretében

Témavezető: Dr. habil Móri Marianna

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

A doktori szigorlat időpontja: 20... ..

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Az értekezés védésének időpontja: 20... ..

## NYILATKOZAT

Alulírott, Stomp Ágnes (szül.: Nyíregyháza, 1982.02.22.) büntetőjogi és fegyelemi felelősségem tudatában kijelentem és aláírással igazolom, hogy a doktori (Ph.D) fokozat megszerzése céljából benyújtott értekezésem kizárólag saját, önálló munkám.

Nyilatkozom továbbá, hogy:

- a Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola szabályzatát megismertem, és az abban foglaltak megtartását magamra nézve kötelezően elismerem;
- a felhasznált irodalmat korrekt módon kezeltem, a disszertációra vonatkozó jogszabályokat és rendelkezéseket betartottam;
- a disszertációban található másoktól származó, nyilvánosságra hozott vagy közzé nem tett gondolatok és adatok eredeti leőhelyét a hivatkozásokban, az irodalomjegyzékben, illetve a felhasznált források között hiánytalanul feltüntettem a mindenkori szerzői jogvédelem figyelembevételével;
- a benyújtott értekezéssel azonos, vagy részben azonos tartalmú értekezést más egyetemen, illetve doktori iskolában nem nyújtottam be tudományos fokozat megszerzése céljából.

Debrecen, 2025.08.25.

---

Stomp Ágnes

# TARTALOMJEGYZÉK

## Tartalom

<b>BEVEZETÉS</b> .....	<b>1</b>
<b>1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS</b> .....	<b>4</b>
1.1. A célkitűzések, kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása .....	5
<b>2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS</b> .....	<b>10</b>
2.1. Az állami szakképző intézmény, mint szervezet és a közszolgálati szervezet értelmezése .....	10
2.1.1. <i>Az állami szakképző intézmény, mint szervezet fogalmi meghatározása</i> .....	11
2.1.2. <i>A közszolgálati szervezet értelmezése, jellemzői és irányítása</i> .....	15
2.1.3. <i>A szervezetek strukturális jellemzői, modelljei és tartalmi elemei</i> .....	19
2.2. Az iskolavezetés változó szerepe, vezetési funkciók és feladatok rendszerezése .....	27
2.2.1. <i>Az iskolavezetés alapfogalmai</i> .....	27
2.2.2. <i>Az iskolavezetés változó szerepe</i> .....	32
2.2.3. <i>Vezetési funkciók és feladatok rendszerezése az oktatási intézményekben</i> .....	39
2.3. A magyar szakképzés intézményirányításának és vezetésnek változásai a rendszerváltástól napjainkig .....	46
2.4. Nemzetközi kitekintés .....	55
<b>3. ANYAG ÉS MÓDSZER</b> .....	<b>58</b>
3.1. A kutatás lehatárolása .....	58
3.2. Vizsgálati módszerek.....	59
3.3. Az adatfeldolgozás és elemzés módszere .....	65
3.4. A vizsgálati minta bemutatása .....	68
3.4.1. <i>A vizsgált állami szakképző intézmények jellemzői</i> .....	68
3.4.2. <i>A vizsgálatban résztvevő igazgatók jellemzői</i> .....	71
<b>4. A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA</b> .....	<b>74</b>
4.1. A dokumentumelemzés eredményei.....	74
4.1.1. <i>Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti vizsgálata</i> .....	74
4.2. A kérdőíves felmérés eredményei .....	81
4.2.1. <i>Az állami szakképzés intézményirányításának vizsgálata</i> .....	81
4.2.2. <i>Vezetési funkciók és vezetési feladatok vizsgálata</i> .....	90
4.2.3. <i>Az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálata</i> ..	102
4.2.4. <i>Igazgató és oktatók kapcsolatának vizsgálata</i> .....	110
<b>5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK</b> .....	<b>118</b>
<b>6. AZ ÉRTEKEZÉS ÚJ ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI</b> .....	<b>126</b>
<b>ÖSSZEFOGLALÁS</b> .....	<b>127</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>133</b>
<b>IRODALOMJEGYZÉK</b> .....	<b>139</b>

<b>SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE .....</b>	<b>153</b>
<b>TÁBLÁZATJEGYZÉK.....</b>	<b>156</b>
<b>ÁBRAJEGYZÉK .....</b>	<b>157</b>
<b>MELLÉKLETEK .....</b>	<b>159</b>
<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....</b>	<b>176</b>

## BEVEZETÉS

Az oktatás és a gazdaság szoros kölcsönhatásban áll egymással. Egy versenyképes gazdaság egyik kulcsa a humán erőforrás fejlesztés (DAJNOKI, 2014), amely alapvetően az oktatási rendszer keretén belül valósul meg. Az általános értelemben vett oktatás és annak színvonala fontos szerepet játszik a gazdaság működésének, növekedésének és versenyképességének biztosításában, amelynek egyik meghatározó tényezője a minőségi szakemberképzés (STOMP – MÓRÉ, 2021a). A szakemberek képzése a szakoktatási és szakképző intézményekben történik, amelyek a fejlett politikai gazdaságok oktatási rendszerének alapvető elemei. Az oktatási rendszerekben végbement folyamatok, úgymint az iskolák autonómiája, az oktatási piac kibontakozása, az eredményességi és hatékonysági igények előtérbe helyezték azt a szemléletmódot, hogy az iskolákra, mint szervezetekre kell tekinteni, amely megkívánja a hatékony szervezeti működés különböző modelljeinek kialakítását (HALÁSZ, 2001). A modern vezetési és szervezési módszereket főként üzleti szervezetek alkalmazzák, azonban ma már egyre több más szektorokhoz tartozó szervezetekben is használják azokat (ANTAL et al., 2011). Minden típusú szervezetben az emberek, a struktúra és a folyamatok irányítása és vezetése kulcsfontosságú feladatokat jelent.

A társadalmi és gazdasági fejlődés következményei a szervezetekre gyakorolt változás és változtatási kényszer (BENEDEK, 1998). Számos európai országban az oktatási rendszerek olyan hasonló problémákkal küzdenek, mint a csökkenő tanulólétszám, az elaprózódott településhálózat, a gazdasági válságok, csökkenő pénzügyi források és a külső környezeti szereplők által támasztott egyre nagyobb elvárások, ennek következtében az oktatási szervezetek jelentős kihívásokkal szembesülnek (PÉTERI, 2015). Ezek a külső hatások a hosszú távú fenntarthatóságot és a sikert is nagymértékben befolyásolják (DENNISON, 2018; ROPER – WHITT, 2016). A szervezeteket körülvevő állandóan változó külső környezet hatással van a szervezetek formális szervezeti struktúrájára, amelyek különböző szervezeti struktúrákat igényelnek. Az oktatási intézmények, mint közszolgálati szervezetek sajátos környezetének változása alkalmazkodási kényszert teremt az oktatáspolitikai számára, amelynek egyik lehetséges eszköze az oktatásirányítási rendszer és ezáltal az irányítási struktúra alakítása. Az oktatási intézményekben szinte minden vezetői és irányítási tevékenység valamilyen globális, nemzeti vagy helyi szintű politikai kezdeményezéshez köthető (CARDNO, 2018). A legmagasabb szinten a jogszabályok állnak, amelyek nemzeti szinten, parlamenti törvények, rendeletek formájában irányítják az oktatási ellátást és gyakran a végrehajtási intézkedéseket irányító szervezeti politikát hivatottak létrehozni. A kormányzati szintű politikák meghatározzák a szervezeti szintű politikákat vagy megkövetelik azok

kidolgozását, ezért az oktatási intézmények vezetői mindig érdekeltnek lesznek a kormányzati szintű közpolitikai döntésekben. Az oktatási vezetőknek ismerniük kell a politikát, mivel az oktatási szervezetekben a szervezet szinte minden funkcióját a politika határozza meg, amelynek mind országos, mind helyi kihatásai vannak. A szervezeti vezetők szerepe magában foglalja a politika értelmezését és a politikai igényeknek a politikai értékek elérése érdekében alkalmazható gyakorlati intézkedésekre való átültetését (CARDNO, 2018). Tehát azt mondhatjuk, hogy az oktatáspolitikai által meghatározott oktatásirányítás meghatározza és jelentős mértékben befolyásolja az oktatási intézmények vezetését. Ennek a kapcsolatát kiválóan fogalmazta meg MEZEI és PETRÓ (1982), amely szerint az irányítás felsőbb szervtől az alsóbb szervhez szól, a vezetés pedig egy adott szervezeten belüli tevékenység, amely közvetlen feladatokra és munkahelyre vonatkozik. Az irányítás közvetíti a politikai útmutatást a vezetéshez, vagyis a felsőbb politikát fordítja le a vezetés nyelvére. Az irányítás átfogó jellegű, egy-egy szakterület egészét érinti és nagy területre – ország, megye, város, kerület – vonatkozik és közvetlenül a vezetésen keresztül érvényesül.

Doktori értekezésem témája az állami szakképző intézmények irányítási és vezetési sajátosságainak a vizsgálata vezetés- és szervezéstudományi szempontból. Kutatómunkámban az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során az állami szakképző intézmények vonatkozásában létrehozott új intézményirányítási rendszer vezetés- és szervezéstudományi szempontból történő vizsgálatára vállalkoztam, valamint arra, hogy feltárjam az országban a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének a fenntartásában a 41 szakképzési centrum részeként működő 347 szakképző intézményben a gyakorlatban alkalmazott különböző irányítási, vezetési és működési folyamatokra, hatáskörökre vonatkozó sajátosságokat.

A kutatás egyediséget és értéket képvisel abban a tekintetben, hogy egy centralizált intézményirányítási rendszer működésének aspektusait vizsgálja abban az időben, amikor Európa legtöbb országában decentralizált irányításban működnek az oktatási intézmények. A kutatás új, hiánypótló kutatásnak számít egyrészt a tudományos munka szempontjából, mivel az állami szakképzés új intézményirányítási rendszeréről és az állami szakképző intézmények vezetési sajátosságairól még nincsenek országos szintű kutatások. A kutatás új, hiánypótló kutatásnak számít másrészt a működés szempontjából, hiszen egy helyzetelemzést, visszacsatolást ad az irányító hatóság számára a jelenlegi intézményirányítási rendszer és az állami szakképző intézmények gyakorlatbeli működéséről, amely segítheti, támogathatja az esetleges fejlesztési területek, irányok meghatározását.

Dolgozatomban a szakirodalmi áttekintésben először az állami szakképző intézményt, mint szervezetet helyezem el a kapcsolódó fogalmak rendszerében. Ezt követően a közszolgálati

szervezetek irányításának fogalmkörét vizsgálom meg, majd a szervezetek szervezetistruktúra modelljeit és tartalmi elemeit veszem számba, amely alapját képezi a jelenlegi szektorszintű szakképzés irányítás elemzésének, jellemzésének és a működési sajátosságok feltárásának. Az iskolavezetés alapfogalmainak és az iskolavezetés változó szerepének áttekintését követően a vezetési funkciókkal és feladatokkal kapcsolatos vizsgálatokhoz olyan szakirodalmakat tanulmányozok át, amelyek kifejezetten az oktatási intézmények vezetési funkcióival és feladataival foglalkozik. Végezetül a magyar szakképzés irányítás és iskolavezetés változásainak jellemzőit veszem számba a rendszerváltástól napjainkig hazai szakirodalmi források feldolgozásával. Ezt követően hét alfejezetben ismertetem a kutatásom módszertanát és kivitelezését, majd a vizsgálati eredményeimet, amelyek alapján következtetéseket és javaslatokat fogalmazok meg és bemutatom a kutatásom új és újszerű eredményeit.

# 1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS

Az elmúlt évtizedekben az oktatási reformok jelentős része az irányítási és szabályozási rendszerre irányult. Európa valamennyi oktatási rendszerében bekövetkeztek kisebb vagy nagyobb irányítási reformok (HALÁSZ, 2001). Nyugat-Európában az 1980-es évektől az oktatásirányítási változásokat decentralizációs folyamat jellemezte azzal a céllal, hogy az intézmények nagyobb hatáskörrel, jobban tudjanak reagálni a helyi közösségek igényeire (BUSH – BELL, 2002; STOMP – MÓRÉ, 2022a). Hazánkban a rendszerváltást követően a szakképzésben is jelentős változások mentek végbe, amely a szakképzés intézményrendszerének átalakulási folyamataiban is megmutatkozott. A rendszerváltást követően decentralizált intézményirányítás valósult meg. A területi és a helyi közoktatás és iskolarendszerű szakképzés igazgatása 1990-től az önkormányzatok kötelező feladatává vált, így az iskolák döntő hányada települési vagy megyei önkormányzati fenntartásba került (SZEBENYI et al., 2006; GYÖRGYI, 2012; MÁRTONFI, 2016). A jogszabályok lehetővé tették iskolák alapítását és fenntartását nem önkormányzati szereplők számára is. A 2000-es évek elejére az intézményrendszer szétaprózódottá és átláthatatlanná vált, ezért a szakképző intézményeket többletforrás nyújtásával „önkéntes” társulásra készítették, amely a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) megalakulásával valósult meg. Azonban a TISZK-ek a kitűzött céllal ellentétben nem térségi alapon szerveződtek, hanem számos esetben egymástól földrajzilag távoli iskolák társultak. További problémát jelentett, hogy az együttműködés csak formális volt, az intézmények nem integrálódtak. A törekvések és folyamatos változások ellenére is az iskolarendszer kibocsátása szerkezetében és mennyiségében is egyre távolabb került a munkaerőpiac igényeitől, a kétkezi munka leértékelődött és egyes ágazatokban szakmunkáshiány alakult ki, míg egyre többen a munkaerőpiac által nem igényelt szakképesítést szereztek (DOBSZAI – VÁMOSI, 2013). Kétharmados többséggel módosításra került az önkormányzati törvény 2010-ben és átfogó köznevelési és szakképzési reform indult el. A 2011. évi köznevelési törvény módosításáról szóló 2012. évi CXXIV. törvény rendelkezéseinek megfelelően a megyei önkormányzatok által fenntartott szakképzési feladatot ellátó iskolák és kollégiumok fenntartása és működtetése 2013. január 1-jétől állami fenntartásba került a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK). A szakképző intézmények KLIK általi fenntartása rövid ideig tartott, ugyanis a hatékonyabb feladatellátás és a gazdasághoz való kapcsolódás érdekében 2015. július 1-jével a szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények kiváltak és a szakképzési centrumok tagintézményeiként<sup>1</sup> folytatják

---

<sup>1</sup> A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény értelmében 2020. január 1-jétől a szakképzési centrumok szervezeti egységeiként folytatják tevékenységüket.

tovább tevékenységüket a feladat jogutódjaként a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt annak érdekében, hogy a szakképzés és a gazdaság összehangolása egy irányítás alatt legyen. Az állami szakképző intézmények 2018. május 22-től az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz (94/2018. (V.22.) és 2022. május 24-től a Kulturális és Innovációs Minisztériumhoz (182/2022 (V.24.) kerültek, de a fenntartói jogok gyakorlója minden esetben a szakképzésért felelős miniszter. A fenntartóváltás és az azt követő intézményintegráció viszonylag rövid időintervallumon belül valósult meg. A folyamat során a kormány középírányító szervként a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalt (továbbiakban: NSZFH) jelölte ki, amely 2015. július 1-jétől a szakképzési centrumok részeként működő szakképző intézmények felett, mint középírányító szerv (MÁRTONFI, 2016; MÁRTONFI, 2019) és 2020. január 1-jétől szakképzési intézményfenntartó központként (Szkr. 78. §) gyakorolja az irányító szervi hatásköröket – néhány a rendeletben meghatározott hatáskörök kivételével. Magyarországon olyan társadalmi és gazdasági következményekkel járó változások mentek végbe, amelyre választ már nem tudott adni a korábbi kínálatorientált képzési rendszer. A vállalatok olyan keresletorientált szakképzési rendszert vártak el az oktatáspolitikától, amely széles ismerettel rendelkező, a technikai fejlődéshez gyorsan és rugalmasan alkalmazkodó szakemberek megjelenését biztosítja a munkaerőpiacon. Erre reagálva kidolgozták a Szakképzés 4.0 stratégiát, amely a szakképzés és felnőttképzés rendszerszintű megújítását és tovább fejlesztését határozta meg. Ennek megvalósítására a kormány elfogadta a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvényt (továbbiakban: Szkt.), amely egy új szakképzési szerkezetet vezetett be 2020. szeptember 1.-jétől felmenő rendszerben (STOMP, 2024). Az új irányítású és képzési szerkezetű szakképzés intézményrendszerét és annak működését az Szkt. és a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Szkr.) szabályozza. A magyar gazdaság és munkaerőpiac igényeit szolgáló teljesen új képzési szerkezetben és tartalomban többek között kiemelt hangsúlyt kap a projektoktatás, a duális képzőhelyeken történő gyakorlati képzés és a középfokú szakmai oktatás együttműködésének fejlesztése a felsőoktatással (STOMP – MÓRÉ, 2022b; MAKSZIM et al., 2022). A korábbi rendszerben tanító pedagógusok az új szakképzési rendszerben oktatókká váltak és a közalkalmazotti státusból a munka törvénykönyve alá kerültek, amely egyéni béralku lehetőségét biztosítja számukra. A korábbi tanfelügyeleti ellenőrzés és pedagógusértékelés helyett bevezetésre került az oktatói teljesítményértékelés.

### **1.1. A célkitűzések, kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása**

Az oktatásban a vezetés évtizedek óta kutatás tárgyát képezi és a vezetés számos megközelítését eredményezte. A szakirodalom hangsúlyozza a vezetés hatását az iskolák hatékonyságára, ezért

az oktatásban a vezetés vizsgálata nagy figyelmet kap a nemzetközi szakirodalomban, főként az iskolaigazgatók növekvő felelősége és az elszámoltathatóság által vezérelt környezet miatt, amelyben dolgoznak (DANIÉLS et al., 2019). Az igazgatók jelentős potenciállal rendelkeznek a tanárok és a diákok tanulási környezetének megteremtésében, a tanárookra gyakorolt befolyásuk révén a tanulók tanulási eredményeinek javításában, valamint a szervezeti politikában és folyamatokban (HALLINGER et al., 1996; HALLINGER – HECK, 1998; HITT – TUCKER, 2016; DANIÉLS et al., 2019). A nemzetközi szakirodalomban a vezetésnek az oktatásban történő vizsgálatának jelentőségére hívja fel a figyelmet többek között LEITHWOOD et al. (2008), FULLAN (2010), HARRIS – JONES (2015), LEITHWOOD et al. (2017), HARRIS – JONES (2018), ROBINSON (2018), akik kutatásaikban azt vizsgálják, hogy a vezetés hogyan járul hozzá a szervezeti tanuláshoz és a rendszerfejlesztéshez. FULLAN (2016) szerint az oktatási reformok sikeressége és a változásmenedzsment szoros összefüggésben áll azzal, hogy az oktatási rendszerek miként képesek belső újításokra és szervezeti tanulásra. Az oktatási rendszerek irányításának és vezetésének elemzése feltárja a szervezeti gyakorlatokat, valamint olyan rendszerszintű és szervezeti összefüggéseket mutat ki, amelyek közvetlen befolyással bírnak az oktatás eredményességére, színvonalára, a munkaerőpiachoz történő alkalmazkodásra, ezáltal elősegítve a folyamatos fejlesztést és a fenntartható működést.

A hazai szakirodalomban SIMON (2014) is rávilágít ezen vizsgálat fontosságára, hiszen úgy véli, hogy az oktatásban a fenntartói rendszer átalakulása az intézménystruktúra befolyásolásán túl az iskolavezetés szerepét, funkcióját is befolyásolja. BILANICS (2008) idézve DOBÁK (1996) – ot kiemeli, hogy a szervezeti változások a vezetési feladatok változását is indukálják, hiszen a vezetés a szervezetek keretein belül történik. Továbbá DAJNOKI (2006) kutatásai is bizonyítják, hogy a szervezeti forma hatással van a különböző vezetési feladatok fontosságának megítélésére is.

Mindezek okán úgy vélem, hogy hazánkban is kiemelt jelentőségű az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének vezetés- és szervezéstudományi szempontból történő vizsgálata, hiszen a közelmúltbeli fenntartóváltással, a szakképzési centrumok létrehozásával, intézményintegrációval, az NSZFH kijelölésével, és az új képzési rendszerrel az állami szakképzés-irányítás új fejezete kezdődött el egy új irányítású szervezeti struktúrában. A centralizált intézményirányítás bevezetése az állami szakképző intézmények, mint oktatási szervezetek működésének keretét és módját jelentős mértékben átalakította. Ennek következtében megváltoztak az irányítási és vezetési folyamatok, amelyek a menedzsmenttudományok szerint hatással bírhatnak az egész szervezet működésére (STOMP – MÓRÉ, 2022a).

A fenti tényekből kiindulva kutatásom *egyik célkitűzése (C1)*, hogy az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során az állami szakképző intézmények vonatkozásában létrehozott új intézményirányítási rendszer strukturális felépítését meghatározzam, annak funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolódásait feltárjam és a szakirodalom alapján beazonosítsam azt a közszolgálati szervezeti modellt, amellyel azonos a jelenlegi irányítási forma. A kutatásom *másik célkitűzése (C2)* az állami szakképző intézmények igazgatóinak a véleményének feltárása az új intézményirányítási rendszer bevezetéséről, irányításáról és működéséről, valamint annak feltárása, hogy az állami szakképzésben megvalósított nagy szervezeti átalakítás, és az ezzel járó jogszabályi változások hogyan befolyásolták az intézmény vezetését és működését.

A hipotéziseket a kutatásom célkitűzéseire igazítva a kutatási kérdések és a szakirodalom alapján határoztam meg. Az egyes vizsgálati területeket és az azokhoz kapcsolódó szakmai kérdéseket a kérdőívben a kutatási kérdésekhez igazítva, a szakirodalmi vizsgálatok, a vonatkozó törvények és rendeletek értelmezése alapján fogalmaztam meg.

Az alábbi kutatási kérdéseket és az azokhoz kapcsolódó hipotéziseket fogalmaztam meg:

**K1:** Milyen szervezeti modell azonosítható az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerében az állami szakképző intézmények vonatkozásában?

- **H1:** Az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típusával.

**K2:** Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetéséről?

- **H2:** Az állami szakképző intézmények igazgatóinak véleményében statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés, településforma, vezetési tapasztalat és életkor tekintetében az új intézményirányítás bevezetésével kapcsolatosan.

**K3:** Milyen kapcsolat alakult ki az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között az új intézményirányítás bevezetését követően?

- **H3:** Az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között jó kapcsolat alakult ki, de statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés tekintetében.

**K4:** Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói a vezetési funkciók szerepéről az intézményvezetői munkában az új centralizált intézményirányítási rendszer bevezetését követően?

- **H4a:** A vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése korcsoportok szerint eltérő.
- **H4b:** Az állami szakképzés intézményirányításában az állami szakképző intézmények vonatkozásában az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményeznek.

**K5:** Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói az intézmény napi vezetéséről és működéséről az intézmények irányításának és vezetésének jogszabályi változását követően?

- **H5a:** Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése összefüggésben áll az intézmény méretével.
- **H5b:** Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott vélemény között összefüggés van.

**K6:** Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hogyan befolyásolták az igazgató oktatókkal való kapcsolatát?

- **H6:** Az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára összefüggésben áll az igazgató vezetési tapasztalatával a jelenlegi intézményben.

***A hipotézisek létjogosultságát a következő szakirodalmi források támasztják alá:***

- ANTAL et al. (2011) a vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell fogalma alatt azt a szervezeti formát értik, ahol a vállalatok, intézmények a jogi önállóságuk megtartása mellett egy jogilag önálló társaság, intézmény irányításával közösen működnek (H1).
- KERESZTY (2015) kutatása szerint az igazgatók nagy többsége pozitívan áll a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósuló új intézményirányítás bevezetéséhez. BOCSI (2015) szerint az intézményvezetők többsége valamilyen szinten indokoltnak látja a centralizációt, de ennek megítélése különböző (H2).
- GYÖRGYI (2015), KARDOS – KOVÁCS (2015), ANDL – PAKU (2015) kutatásai szerint az iskolák és a tankerületi vezetés között jó kapcsolat alakult ki, míg BOCSI (2015) kutatása szerint bizonyos interjúk alapján pozitív színben tűnik fel, más esetekben kritikusabb hangok is megjelennek (H3).

- BANDER (2015) szerint a vezetői gyakorlat az iskola méretétől, a tantestület számától, a földrajzi fekvéstől és a vonzáskörzet nagyságától függően jelentősen különbözhet (H2, H3, H5a).
- STRÉHLI – KLOTZ (2020) szerint a közszolgálati szervezetekben a vezetők életkora, az egyes generációk eltérő szemléletmódja és vezetési tapasztalata befolyásolja a változásokhoz való viszonyulásukat vezetői szerepük betöltésekor (H2, H4a, H6).
- GYÖRGYI et al. (2015) szerint a közoktatás államosítása a korábbi funkciók, hatáskörök teljes átrendeződéséhez vezetett (H4a).
- MEZEI (1978) megállapítása szerint az intézményirányításban az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményeznek (H4b).
- BOCSI (2015) kutatásai szerint a központosítás megnehezíti az intézmények napi működését (H5a).
- LEITHWOOD et al. (2008), PONT (2020) és IMRE (2018) kutatása igazolja, hogy az oktatásügyben a szakpolitikai beavatkozások és intézkedések megvalósításában intézményi szinten az iskolavezetők töltik be a kulcsszerepet. A vezetői szerep eltér attól függően, hogy az iskolavezetők hogyan viszonyulnak a megvalósításhoz. A vezetői hozzáállás erősen függhet a szervezeti működéstől és a változásokhoz fűződő viszonytól. Ettől függhet, hogy a vezető milyen attitűddel fogadja a változásokat, azaz a lehetőségek vagy a kényszerek felől közelíti-e meg a kapcsolódó feladatokat (H5b).

A következő fejezetben a kutatásomhoz kapcsolódó szakirodalmi áttekintést mutatom be.

## **2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS**

A szakirodalmi feldolgozást azzal a céllal végeztem el, hogy átfogó képet nyújtsak az állami szakképző intézmény, mint szervezet fogalmi meghatározásáról, az állami szakképző intézmény irányításával és vezetésével kapcsolatos fogalmakról és azok tartalmáról, a hozzá kapcsolódó szervezeti és vezetési funkciókról, feladatokról, hatáskörökről. A feldolgozott szakirodalom alapján meghatároztam az elméleti keretet és az alapfogalmakat, valamint a szakirodalmi források kritikai elemzésére törekedtem. A szakirodalmi áttekintés strukturális felépítése követi a kutatási eredmények bemutatásának sorrendjét.

Kutatási témám címe „Az állami szakképző intézmények irányítási és vezetési sajátosságai” egyértelműen meghatározza, hogy kutatásom célcsoportját az állami szakképző intézmények jelentik. Ahhoz, hogy az állami szakképző intézmény fogalmát definiálni tudjam, szükségesnek tartom a szervezet fogalmi meghatározásainak tartalmi feldolgozását és számba vételét. Kutatásom egyik célja elemezni a szakképzésben a közelmúltban bevezetett új típusú intézményirányítási rendszerét az állami szakképző intézmények vonatkozásában szervezéstudományi szempontból. Ehhez azonban először a szervezetek irányításának fogalmkörét kell megvizsgálni, amelyet kizárólag a közszolgálati szervezetek irányítására vonatkozó szakirodalmak feldolgozásával teszek meg, hiszen az állami szakképző intézmények a közszolgálati szektor szervezetei közé tartoznak. Ennek okán indokoltnak tartom a szervezetek szervezetistruktúra modelljeit és jellemzőit számba venni, amely alapját képezi a jelenlegi szektorszintű állami szakképzés irányítás elemzésének, jellemzésének és a működési sajátosságok feltárásának. A kutatásom másik célja feltárni, hogy az állami szakképző intézményekben milyen vezetési feladatai vannak az intézményvezetőnek és hogyan alakultak a vezetési funkciók az oktatásirányítás különböző szintjeinek megjelenésével. Ennek vizsgálatához azokat a szakirodalmakat tanulmányoztam, amelyek kifejezetten az oktatási intézmények vezetési funkcióival és feladataival foglalkoznak. Végezetül a magyar szakképzés irányítás és iskolavezetés változásainak jellemzőit veszem számba a rendszerváltástól napjainkig hazai szakirodalmi források feldolgozásával.

### **2.1. Az állami szakképző intézmény, mint szervezet és a közszolgálati szervezet értelmezése**

Ebben a fejezetben a szervezet fogalmi meghatározásainak tartalmi feldolgozását végzem azzal a céllal, hogy az állami szakképző intézményeket el tudjam helyezni a szervezetek fogalmi rendszerében. A közszolgálati szervezetek értelmezését követően áttekintésre kerülnek a közszolgálati szervezetek irányításának jellemzői és a szervezetek szervezetistruktúra modelljei

és azok tartalmi elemei, amely alapját képezi a jelenlegi szektorszintű szakképzés irányítás elemzésének, jellemzésének és a működési sajátosságok feltárásának.

### ***2.1.1. Az állami szakképző intézmény, mint szervezet fogalmi meghatározása<sup>2</sup>***

Az oktatási rendszerekben végbement folyamatok, úgymint az iskolák autonómiája, a helyi tervezés jelentőségének megnövekedése, az oktatási piac kibontakozása, az eredményességi és hatékonysági igények előtérbe állították azt a szemléletmódot, hogy az iskolákra, mint szervezetekre kell tekinteni, amely megkívánja a hatékony szervezeti működés különböző modelljeinek kialakítását (HALÁSZ, 2001). A köznevelési és szakképző intézmények (iskolák) az oktatási rendszer részeként működő intézményekként jelennek meg a társadalomban, amelyek fő funkciója a szocializáció, a nevelés segítése, a kultúra újratermelése más társadalmi intézményekkel együttműködve. Ezek az intézmények azonban nemcsak a neveléssel kapcsolatos sajátos értékeket, normákat megjelenítő közvetítő társadalmi intézményekként értelmezhetők, hanem a köznevelési rendszer részeként funkcionáló szervezetekként is (GOLNHOFER, 2006; GOLNHOFER – SZEKSZÁRDI, 2003). Éppen ebből kifolyólag a vizsgálatomban szereplő állami szakképző intézmények nemcsak szakoktatást nyújtó iskolákként értelmezhetők, hanem szervezetekként is. A következőkben a szervezetekhez kapcsolódó fogalommeghatározásokat veszem számba azzal a céllal, hogy az állami szakképző intézményeket elhelyezzem a szervezetek fogalmi rendszerében.

A szervezet fogalmi meghatározására számos szerző tett kísérletet. Társadalmi és gazdasági megközelítésből kiindulva a szervezet olyan tudatosan kiépített rendszer, amely a társadalmi és gazdasági folyamatok realizálásának feltételeit és kereteit biztosítja (PIEROG – SZABADOS, 2015). BENEDEK (2017) szervezetnek nevezi azokat a társadalmi formációkat, amelyek az emberek közös tevékenysége révén alakulnak ki. Hasonlóan fogalmaz KLEIN (2001) is, aki a szervezetet két vagy több ember szándékosan összehangolt tevékenységeinek rendszerének nevezi. A szervezet olyan emberek csoportja, akik együtt dolgoznak egy cél elérése érdekében a saját környezetükből szerezhető források felhasználásával (RAINEY, 2014). A szervezeteket különböző funkciók ellátása céljából hozzák létre, amelyben a szervezetek tagjai saját elhatározásukból vesznek részt a szervezet feladatainak elvégzésében, annak céljainak megvalósításában (MÓRÉ – KOZÁK, 2015). CSEPELI (2015) szerint a szervezetek által ellátott társadalmi funkciók sajátossága, hogy azokat a társadalom tagjai külön-külön nem

---

<sup>2</sup> Ennek az alfejezetnek a megírása során támaszkodtam a korábbi kutatási eredményeimre, amelyek egy része „A szakképzés intézményirányítási rendszerének strukturális felépítése a Mintzberg-modell tükrében” címmel a MULTIDISZCIPLINÁRIS KIHÍVÁSOK SOKSZÍNŰ VÁLASZOK Gazdálkodás – és Szervezéstudományi folyóirat 2021/2 számában jelent meg (STOMP-MÓRÉ, 2021c).

képesek ellátni. A szervezetekben a tagok egymással együttműködve cselekszenek, amelynek eredményeként célirányos eredményességi többlet keletkezik.

Az előbbieken említett definíciók a szervezetet célkitűző szervként írják le, amely együtt dolgozó emberek csoportjából áll. A szervezet fogalmi meghatározásában a következő szerzők a szervezetet már nemcsak az egyén és cél szempontjából határozzák meg, hanem vezetés – és szervezéstudományi megközelítésből is. BÁCSNÉ et al. (2005) szervezetnek nevezik a termelő vállalatokat, az egészségügyi és oktatási intézményeket, a szolgáltatókat és minden olyan szerveződést, amelynek sajátos, jól felismerhető struktúrája van. A szervezetek olyan rendszerek, amelyeket emberek és tárgyak alkotnak, tartós célt követnek, formális struktúrával és célszerű szabályokkal rendelkeznek (DOBÁK – ANTAL, 2018). BARNARD (1938) a szervezet fogalmi meghatározását a vezetés oldaláról közelíti meg, miszerint a szervezet nem más, mint két vagy több személy tudatosan irányított tevékenységeinek vagy erőinek rendszere. SCHEIN (1978) úgy véli, hogy a szervezet több személy tevékenységének ésszerű koordinációja közös, kinyilvánított szándék vagy cél megvalósítása érdekében, amely a munkamegosztás, tevékenységi körök megosztása, a tekintély és felelősség hierarchia alapján működnek.

A szervezetek osztályozásának számos módja létezik. Strukturális megközelítésből két szervezeti csoportot különböztetünk meg. Az *informális szervezet* lazábban szerveződik, szabályozatlan együttműködések és folyamatokat, spontán szerveződő kapcsolatokat jelent. A *formális szervezet* valamilyen formában regisztrált, nyilvántartott tagsággal és vagyonnal rendelkezik, rögzített szervezeti szabályok szerint működik, amely formákban megjelenített részlegekből, munkakörökből, hatáskörökből és folyamatokból áll (MÓRÉ – KOZÁK, 2015; KISS – PALLAI, 2019a). MINTZBERG (1979) négy típusú szervezetet különböztet meg a tulajdonosi forma szerint: *magántulajdonban lévő szervezetek*, *köztulajdonban lévő vagy állami tulajdonú szervezetek*, *szövetkezeti tulajdonú szervezetek* és *nem tulajdonolt szervezetek*. CSEPELI (2015) a szervezetek két fő típusát határozza meg a tulajdonlás és a haszon jellege szerint. Az egyik típus a *köztulajdonban lévő szervezetek*, amelyeknek célja a közösség szolgálata. A szerző a köztulajdonban lévő szervezeteket tovább csoportosítja termelő és szolgáltató szervezetekre, ez utóbbit közszolgálati szervezeteknek nevez, amelyek költségvetését az önkormányzat vagy az állam határozza meg. A szervezetek másik típusa a tulajdonlás és haszon jellege szerint a *magántulajdonban lévő szervezetek*, amelyekben a tulajdonosok célja a minél nagyobb pénzben kifejezett haszon szerzése. CSEPELI (2015) a szervezetek céljai szerinti osztályozás alapján a következő szervezet típusokat különbözteti meg: *gazdasági szervezetek*, *védelmi szervezetek*, *társadalmi szervezetek*, *közhatalmi szervezetek*, *közszolgálati szervezetek*, *egészségügyi és szociális intézmények*, *vallási*

*szervezetek*. Szűkítve a fogalmat az oktatási szervezetek meghatározására KECZER (2014) alapvetően háromféle oktatási szervezetet különböztet meg: *közintézmények* (állami iskolák és felsőoktatási intézmények, regionális képzési központok), *kereskedelmi szervezetek* (pl. korlátolt felelősségű társaság, részvénytársaság) és *nonprofit szervezetek* (pl. alapítványok).

Az intézmény olyan társadalmi vagy állami szervezet, amelyet közösségi célra létesítenek, személyi keretekkel rendelkeznek és feladata az egyének cselekedeteinek irányítása és befolyásolása (MÓRÉ – KOZÁK, 2015). WEBER (1987) szerint az intézmény olyan szervezet, amelynek tervszerűen lefektetett rendje van, amit minden cselekvésre rákényszerítenek. Ennek értelmében intézménynek tekinti a vállalatokat, önkormányzatokat, egyetemeket, oktatási szolgáltatásokat nyújtó szervezeteket. FARKAS (2007) szerint az intézmény jelentheti: elvárások, szabályok sajátos rendszerét, a viselkedés megfigyelhető szabályszerűségeit, beállítottságok, értelmezési hajlandóságok valószínűségét, csoportot vagy szervezetet, a társadalom valamely szféráját vagy alrendszerét. FARKAS (2010) az intézmények három fő típusát különbözteti meg: *közösségi, társadalmi és testiségi intézményeket*. Társadalmi intézménynek nevezi az olyan intézményeket, amelyek az egyének számára az intézmények által biztosított cselekvési lehetőségek és képességek a szükségletkielégítés eszközeit képezik. Ilyen intézményeket találunk a szervezett oktatás és tanulás területén. KECZER (2014) különbséget tesz az oktatási intézmények és azon szervezetek között, amelyek termékeket állítanak elő. Úgy véli, hogy az *oktatási intézmények* azok a szervezetek, amelyek szolgáltatást nyújtanak és az alaptevékenységük az oktatás. BARTA (2021) a legvilágosabban határozta meg a szervezet és intézmény fogalma közötti különbséget és kapcsolatot. Egyik megközelítésében intézmény alatt azokat az emberek közötti kapcsolatokat érti, amelyek stabilak, tartósak és valamilyen szabályrendszer által rendezettek. Egy másik megközelítése szerint az intézmény nem más, mint a gazdasági, kulturális, szociális élet vagy az államigazgatás céljaira létesített és bizonyos személyi kerettel rendelkező társadalmi vagy állami szervezet. A két fogalom összevetése rávilágít arra, hogy a legtöbb esetben az intézmény magában foglal egy szervezetet is az arra vonatkozó szabályozással és a szervezeti célokat megvalósító emberek összességével együttesen. Ebből látható, hogy az intézmény tágabb, amely magában foglalja a szervezet külső és belső társadalmi kapcsolatait, rendeltetését és legitimitását.

A gazdasági-társadalmi cselekvések formalizált tevékenységei az üzleti, az állami (közszolgálati) és a nonprofit szférában zajlanak. Az üzleti szektor szervezetei általában magántulajdonban lévő nyereségorientált vállalkozások, vállalatok, amelyek magánjövőkét állítanak elő fogyasztói igények kielégítésére (CHIKÁN, 2000). Az állami (közszolgálati) szektor szervezetei nem nyereségcélúak, hanem a kollektív igények kielégítése érdekében működnek. A nonprofit szervezetek sem nyereségorientáltak, a magánszférához tartoznak és

önkéntes alapon szerveződnek (ANTAL et al., 2011). E három szféra szervezeteit az 1. táblázat összefoglalóan tartalmazza:

**1. táblázat: A gazdasági-társadalmi szektorok szervezetei és céljai**

Gazdasági-társadalmi szektor	Szervezet	Cél
Üzleti szektor	Vállalkozások, vállalatok	Nyereségszerzés
Állami (közszolgálati) szektor*	-Törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltatási intézmények** -Honvédelmi szervek -Köznevelés és <i>szakképzés intézményei</i> ** -Egészségügy intézményei**	Kollektív igények kielégítése
Nonprofit szektor	Civil szervezetek	Jótékonyosság, közhasznúság

(\*Antal et al. (2011) a vonatkozó szakirodalomban az állami, közszolgálati, közigazgatási, kormányzati kifejezéseket szinonimaként használják a szektor egészére, annak szervezeteire, vezetőire is.

\*\*Antal et al. (2011) a vonatkozó szakirodalomban az „intézmény” szót a közszolgálati szervezet kifejezés szinonimájaként használják.)

*Forrás: saját szerkesztés ANTAL et al. (2011) alapján, 2024*

A 1. táblázatban jól látható, hogy a gazdasági-társadalmi szektorok egyik típusa az állami (közszolgálati) szektor. ANTAL et al. (2011) ennek a szektornak az egyik szervezettípusának nevezik a köznevelés és szakképzés intézményeit. A „közszolgálati” kifejezés megjelenik a 2011. évi CXC. köznevelési törvényben is (a köznevelést közszolgálatnak nevezi), amely a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg és általános kereteit az állam biztosítja. Ilyen értelemben állami rendszerű nevelési - oktatási intézménynek tekintjük az iskoláskor előtti nevelés, az alapfokú oktatás, a középfokú oktatás és a felsőoktatás intézményeit. A középfokú oktatáson belül a szakképzés intézményeit 2020. szeptember 1-jétől összefoglalóan szakképző intézménynek nevezik. Az Szkt. értelmében a szakképző intézmény jogi személy, amely a szakképzési alapfeladat ellátására jött létre. Szakképző intézményt önállóan vagy együttesen az állam, nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy vagy vallási egyesület, gazdasági társaság, alapítvány vagy egyesület alapíthat. Az Szkt. az állam által alapított szakképző intézményeket *állami szakképző intézménynek*, míg az előzőekben felsorolt lehetséges alapítók által alapított szakképző intézményeket *nem állami szakképző intézménynek* nevezi. Az Szkt. értelmében az állam által alapított szakképző intézmény a köznevelési intézmény egy vagy több köznevelési alapfeladatát is elláthatja, az ilyen típusú intézményeket a törvény *többcélú szakképző intézménynek* nevezi.<sup>3</sup> Az Európai Unió 2013-ban

<sup>3</sup> A dolgozat további részében az állam által alapított szakképzési alapfeladat ellátását végző állami szakképző intézményekre és a szakképzési és köznevelési alapfeladat ellátását is végző többcélú szakképző intézményekre az egyszerűsítés és rövidítés céljából állami szakképző intézményként utalok.

az állami iskola/intézmény fogalmát úgy határozta meg, hogy olyan iskola/intézmény, amelyet közvetlenül vagy közvetve egy állami intézmény, oktatási hatóság irányít (EURYDICE, 2013).

### ***2.1.2. A közszolgálati szervezet értelmezése, jellemzői és irányítása***

A közigazgatás országonként eltérő és egyedi, sajátos irányítási rendszer jellemzi. Az egyes országok a közigazgatási tevékenységüket különböző kormányzási módokon keresztül nyújtják. ANTAL et al. (2011) szerint a közszolgálati szektor működését csakis az adott társadalom kultúrájának, tradícióinak ismeretében lehet megérteni, amelyet alátámaszt az a megfigyelés is, hogy – más tudományokkal elletétben – a közigazgatási-közszolgálati területen alig található nemzetközi szakkönyv, tankönyv. A közszolgálati menedzsment tankönyvek az ország közigazgatási-politikai struktúrájának felvázolásával illetve annak illusztrálását célzó gyakorlati példákon keresztül kizárólag csak a szerző hazájára érvényesek. Mindezek okán ebben az alfejezetben eltekintek az egyes országok közigazgatási rendszerének számba vételétől és kizárólag a hazai közigazgatási rendszer irányításának jellemzőit veszem számba tekintettel arra, hogy a kutatásom középpontjában a hazai közszolgálati szervezetek egyik típusának, az állami szakképző intézményeknek a vizsgálata áll. A mai modern közigazgatás feladatai olyan összetettek, hogy azok csakis komplex szervezetrendszer útján láthatók el és ezáltal sokféle szervezetből állnak (JÓZSA, 2018; BELÉNYESI et al., 2019; ÁRVA et al., 2021). MAGYARY (1942) a közigazgatás fogalmát az alábbiakban határozta meg: „az állam szervezete, a közfeladatoknak ezek természete által megszabott módszerrel a jogrend keretében való eredményes megoldása”.<sup>4</sup> A hazai szakirodalomban a közigazgatási szervek osztályozásának és tipizálásának többféle szempont szerinti csoportosítása van (JÓZSA, 2018; ÁRVA et al., 2021). A terjedelmi korlátokra tekintettel a következőkben kizárólag ÁRVA et al. (2021) és BARTA (2021) csoportosítását veszem számba, amely szorosan illeszkedik az intézményirányítási rendszer vizsgálatához a kutatásomban. ÁRVA et al. (2021) és BARTA (2021) meghatározása szerint makro megközelítésben a közigazgatás intézményrendszerének két elkülöníthető része van. Egyik része a kizárólag közigazgatási szervekből álló rész, amely a közigazgatás szervezetrendszere, szűk értelemben vett intézményrendszer, avagy direkt közigazgatás. A másik része az előbbiek mellett létező, heterogénebb ún. paraetatikus része, amelyet közvetett, avagy indirekt közigazgatásnak neveznek. A direkt és indirekt közigazgatás egymást kiegészítő intézményeket takarnak. Az első csoportba azok a közigazgatási szervek tartoznak, amelyeket közigazgatási feladatok ellátása céljából a legfőbb állami szervek – az Országgyűlés és a Kormány – kifejezetten, mint közigazgatási szervet létesítenek. Ilyen szervek

---

<sup>4</sup> MAGYARY (1942): Magyar Közigazgatás. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 39.p

közé tartoznak az államigazgatási szervek; az autonóm államigazgatási szervek és önálló szabályozó szervek; helyi önkormányzatok és a rendészeti szervek is. Az államigazgatás centralizált és hierarchikus jellegéből adódóan a legjelentősebb döntési jogosítványok egy központi szerv, a Kormány hatáskörébe tartoznak, amely az államigazgatás csúcsszerve. A Kormány azontúl, hogy közigazgatási szerv, egy kormányzati feladatokat ellátó politikai intézmény is, amely szervezetalakítási és jogalkotási joggal is rendelkezik. Az államigazgatás vertikálisan tagolt, vagyis a központi szint felől épül ki az alacsonyabb igazgatási szintek felé. A központi szinten található az intézmények, amelyek egy-egy közigazgatási szakterületért felelősek. Ilyen közigazgatási szervek többek között a minisztériumok, amelyek olyan szakpolitikai feladatokat látnak el mint például szociális, egészségügyi, oktatási, pénzügyi. Az államigazgatás szervezeti rendszere horizontálisan is tagolt, vagyis azonos közigazgatási szinteken belül több különböző szervezet között oszlanak meg a feladatok, valamint hierarchikus, vagyis az alacsonyabb területi és helyi szinten is vannak közigazgatási szervek (ÁRVA et al., 2021; BARTA, 2021). JÓZSA (2018) úgy véli, hogy a központi államigazgatási szervek leginkább irányító és ellenőrző típusú feladatokat, míg a területi és a helyi szervek operatív feladatokat látnak el. Az utóbbi szervek illetékessége csak az ország közigazgatásilag és földrajzilag elkülönült területi egységéhez igazodik. Az általános területi szint a főváros és a vármegye, míg a helyi szint a községek, városok, vármegyei jogú városok és a fővárosi kerületek. Előfordulnak egy vármegyétől nagyobb vagy kisebb működési területtel rendelkező szervek is.

ÁRVA et al. (2021) és BARTA (2021) meghatározása szerint makro megközelítésben a közigazgatás intézményrendszerének másik része a paraetatikus rész, a közvetett, avagy indirekt közigazgatás, amelybe a közigazgatási feladatot ellátó nem közigazgatási szervek tartoznak. BALÁZS (1990) paraetatizmus alatt a nem klasszikus értelemben vett közigazgatási szervek közigazgatási feladatellátását érti. Ilyen típusú szervek a közintézetek, köztestületek, közcélú alapítványok, közvállalatok, magánszemélyek. A közigazgatás-elmélet által közintézetnek nevezett intézmények (például kórházak, könyvtárak, iskolák) humán közszolgáltatást nyújtanak. Ezen intézmények jellemzője, hogy állami vagy önkormányzati költségvetésből működnek és szolgáltatásaik ingyenesek vagy kedvezményesek (ÁRVA et al., 2021; BARTA, 2021). A vezetés- és szervezéstudományi szakirodalomban a szerzők az ilyen típusú közszolgáltatást nyújtó szervezeteket közszolgálati szervezeteknek nevezik (MINTZBERG, 1996; ANTAL et al., 2011; TAKÁCS, 2015; CZUPRÁK – KOVÁCS, 2017; DOBÁK – ANTAL, 2018; BELÉNYESI et al., 2019;). CZUPRÁK és KOVÁCS (2017) a közszolgálati szervezet alatt olyan szervezetet ért, amely valóságos működési funkciókkal rendelkezik, célszerűségi elven szerveződik, aktív tevékenységet folytat és jellemzően nem

értéktermelő folyamatokat hajt végre. A közszolgálati szervezetek elsődleges célja nem a profit vagy a piaci pozícionálás, hanem a közérték előállítás (MOORE, 1995; MOORE et al., 2005; BOZEMAN, 2009). A közszolgálati szervezetek létrehozásának és működtetésének célja egy adott földrajzi területen a közösség ellátása, szolgálata (ANTAL et al., 2011). JÓZSA (2018) meghatározása szerint a közigazgatási szervek közszolgáltatás nyújtására közszolgálati szervezeteket hoznak létre, működtetnek és szervezik azok tevékenységének szervezeti, személyi, pénzügyi stb. feltételeit. ANTAL et al. (2011) közszolgálati szervezeteknek tekintik az állami, regionális és helyi közigazgatás intézményeit, illetve a (részben) általuk finanszírozott szolgáltatókat is.

A közszolgálati szervezetek általános jellemzői CZUPRÁK és KOVÁCS (2017) nyomán:

- társadalmi szükségletek hívják életre, amely kielégítésén keresztül képesek fenntartani önmagukat;
- létrehozásának és működtetésének célja a közösség szolgálata;
- társadalmi típusú rendszerként funkcionálnak, amely a szervezeti struktúrán és a szervezeti kultúrán keresztül értelmezhető;
- a szervezeti céloknak alárendelten működnek;
- viszonylag stabil belső struktúrával rendelkeznek;
- saját belső viszony- és szabályrendszerük van, amit a szervezet tagjaival kötelezően be is tartatnak;
- az emberek viszonylag tartós együttműködése és munkamegosztás jellemzi.

A közszolgálati szervezeteket gyakran nevezzük bürokratikus szervezeteknek a túlzott szabályelvű működésük miatt. Ezen szervezetek legmarkánsabb jellemzője a hierarchia és központosítás. ÁRVA et al. (2021) is a hierarchia jelenlétét hangsúlyozzák a közigazgatás felépítésében és működésében, vagyis az egyes ágazati vagy funkcionális alapon szervezett és különböző területi szinteken működő szervek egymással alá-fölérendeltségben működnek. WEBER (1987) úgy véli, hogy a bürokrácia a közigazgatás szervezeteiben nyilvánul meg a legtisztábban, ugyanis működésük szabályokhoz kötött, hatáskörökkel szabályozott, hierarchikusan épülnek fel, amelyben ellenőrző és felügyeleti szervek is vannak. KIESER (1995) szerint a bürokratikus szervezetekre a munkamegosztás, a szakképzett és hatáskörökkel felruházott munkaerő, a hivatali hierarchia, a technikai szabályok és normák valamint az írásbeliség a jellemző. JÁVOR (2003) úgy véli, hogy egy szervezet struktúrájának és működésének elemzése csak a hatalmi megközelítés alapján lehetséges, ugyanis a szervezetek embereket irányítanak és ellenőriznek, amely kizárólag hatalom kérdése. A bürokratikus

működés jellemzőit a következő fejezetben bemutatásra kerülő közszolgálati szervezeti modellek eltérő módon és mértékben, de magukon viselik.

A közszolgálati szervezetek sajátos irányítási és vezetési rendszerrel rendelkeznek. MEZEI és PETRÓ (1982) felhívják a figyelmet az irányítás és vezetés fogalmak megkülönböztetésére. Úgy vélik, hogy a két fogalom közötti különbség abban mutatkozik, hogy az irányítás felsőbb szervtől az alsóbb szervhez szól, a vezetés pedig egy adott szerven, szervezeten belüli tevékenység, amely közvetlen feladatokra és munkahelyre vonatkozik. Az irányítás közvetíti a politikai útmutatást a vezetéshez, vagyis a felsőbb politikát fordítja le a vezetés nyelvére. Az irányítás átfogó jellegű, egy-egy szakterület egészét érinti és nagy területre – ország, vármegye, város, kerület – vonatkozik és közvetetten a vezetésen keresztül érvényesül. CZUPRÁK és KOVÁCS (2017) a közszolgálati szervezetek irányítási rendszere alatt a különböző szintű vezető szervek azon kapcsolat- és viszonyrendszerét érti, amely biztosítja a magasabb szintű vezetői döntések és feladatok alsóbb szinteken történő végrehajtását. Az egyes közszolgálati szervezetek irányítását egy-egy minisztérium felelősségi körébe sorolják, amelyet a kormányzati struktúra és a miniszterek közötti munkamegosztás alapján határoznak meg. Az egyes minisztériumok irányításért felelős minisztere gyakorolja mindazokat a jogokat, amelyeket a vonatkozó törvények és jogszabályok határoztak meg. ÁRVA et al. (2021) és BARTA (2021) úgy vélik, hogy a közintézetekre vagy közszolgálati szervezetekre az osztott irányítás jellemző, miszerint elkülönül egymástól a szakmai tevékenységek (oktatás, nevelés, gyógyítás) és a szervei tevékenységek (az intézmény létesítése, átszervezése, megszüntetése, költségvetésének megállapítása, munkáltatói jogok gyakorlása) irányítása. A szakmai tevékenység irányítása országosan egységes szakmai szempontok alapján történik és egy központi közigazgatási szervhez köthető, míg a szervei tevékenységek irányítása a helyi viszonyok figyelembe vételével történik és a közigazgatás alacsonyabb szintjén működő intézményekhez kapcsolódik.

CZUPRÁK és KOVÁCS (2017) a közszolgálati szervezetek vezetési rendje alatt a vezető szervek azon belső kapcsolatát és viszonyát érti, ami alapján az egyes szervezetek vezetői döntéseket hoznak az adott szervezetre vonatkozóan, kidolgozzák és kiadják a szervezet tagjai számára a végrehajtandó feladatokat úgy, hogy mindeközben biztosítják a végrehajtás feltételeit, ellenőrzik és értékelik a feladatok elvégzését. A közszolgálati szervezetek stabil struktúrával rendelkeznek, amelyben a hatásköri és illetékességi szabályok révén minden szervezeti egység hozzájárul az adott szervezet eredményességéhez. Belső szabályrendszerük (SZMSZ, munkaköri leírások, stb...) biztosítja a szervezetek rendeltetésszerű működését. A közszolgálati szervezet élén a szervezet vezetője áll, aki felelős az általa vezetett szervezet teljes működéséért és a szervezetében érvényre juttatja a felsőbb szintű vezetőnek a szervezet

működtetésével kapcsolatos elvárásait. A közszolgálati szervezet vezetőjének feladata a szervezet tevékenységének összefogása és a vezetési funkciók gyakorlásával annak zavartalan működésének biztosítása. A hierarchikus irányítási rendszer és szervezeti felépítés sajátos jelleget adnak az egyes közszolgálati szervezetek vezetésének. Az irányítási rendszerben az egyes szervezetek vezetői egymással alá-és fölérendeltségi kapcsolatban vannak, tehát azt mondhatjuk, hogy az irányítási és vezetési rendszer közvetlen hatást gyakorol az adott szervezet működésére és ezáltal a szervezetben a vezetettek tevékenységére is.

### ***2.1.3. A szervezetek strukturális jellemzői, modelljei és tartalmi elemei***

A szervezeti forma kifejezést a szociológia, a jog, a közgazdaságtudomány és más tudományágak képviselői egymástól eltérő értelemben használják. Szervezéstudományi szempontból a szervezeti formákat a szervezeti struktúrák reprezentálják. A szervezéstudományi szakirodalomban megfigyelhető, hogy az egyes szerzők más-más elnevezéssel, de egymás szinonimájaként használják a szervezeti forma, szervezeti struktúra, szervezeti modellek és szervezetistruktúra-modellek kifejezést (DOBÁK et al., 1998; ANTAL et al., 2011; CZUPRÁK – KOVÁCS, 2017; BELÉNYESI et al., 2019). Nincs egységesen elfogadott definíció, sok szerző sokféleképpen határozza meg. BARNARD (1968) meghatározása szerint minden komplex szervezet szervezeti egységekből épül fel és működő vagy alapszervezetek sok egységéből áll, amelyeket a végrehajtó szervezetek egységei fednek le és ez így együttesen adja a szervezeti struktúrát. GIBSON et al. (2011) szerint a szervezet struktúrája a szervezet különböző aleggységei közötti tevékenységek és kapcsolatok formális mintázata. CZUPRÁK és KOVÁCS (2017) amellet érvel, hogy a szervezet struktúrája a benne kialakított szervezeti egységeket és azok egymáshoz való viszonyát, kapcsolatait (alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyok, valamint a kapcsolattartás szabályai) jelenti. Különböző tanulmányok kimutatták, hogy a nagyobb szervezetek általában strukturálisan összetettebbek, mint a kisebbek, több szinttel, részleggel és munkörrel rendelkeznek (KALLEBERG et al., 1996; PUGH et al., 1968). A nemzetközi és hazai szakirodalomban a szerzők egyaránt úgy vélik, hogy a szervezeti formák értelmezése, leírása és összehasonlítása a struktúra leírására szolgáló fogalmakkal, azaz a strukturális jellemzőkkel (KALLEBERG et al., 1996; DOBÁK et al., 1998; TOLBERT – HALL, 2009; ANTAL et al., 2011; CZUPRÁK – KOVÁCS, 2017; BELÉNYESI et al., 2019) vagy más néven struktúradimenziókkal (NEMES, 2007) valósítható meg. Ebből kifolyólag mielőtt a szervezeti modellek típusainak számbavételét megtenném, rövid áttekintést adok az egyes strukturális jellemzőkről és azok tartalmáról, amely alapot nyújt a szervezeti modellek értelmezéséhez. A szervezet strukturális jellemzőinek ismérveit

(NEMES, 2007; DOBÁK, 2008; ANTAL et al., 2011; DOBÁK – ANTAL, 2018; BELÉNYESI et al., 2019;) alapján az alábbiakban ismertetem (2. táblázat).

**2. táblázat: A szervezetek strukturális jellemzői**

Strukturális jellemzők	Tartalmi elemek
<b>Munkamegosztás</b>	<p>A feladatok részfeladatokra bontását és azok szervezeti egységhez történő rendelését jelenti. A szervezet egységei különböző elvek szerint kerülnek kialakításra, amelyen belül további szervezeti részlegeket alakítanak ki a további munkamegosztás révén.</p> <p><i>Elsődleges munkamegosztás:</i> a szervezet alaptevékenységéből adódó feladatok legátfogóbb felosztása:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>funkcionális elvű:</i> homogén szakmai tevékenységeket különítenek el egymástól;</li> <li>• <i>tárgyi elvű:</i> a feladatokat a szervezeten belül a termékek/szolgáltatások és vevők szerint rendelik az egyes szervezeti egységekhez;</li> <li>• <i>regionális elvű:</i> a feladatokat földrajzi és értékesítési területek szerint különítik el.</li> </ul> <p><i>Egydimenziós szervezetek:</i> az elsődleges munkamegosztás a három elv közül csak az egyik szerint történik.</p> <p><i>Két- és többdimenziós szervezetek:</i> a három munkamegosztási elvet az elsődleges munkamegosztás szintjén párhuzamosan alkalmazzák.</p>
<b>Hatáskörmegosztás</b>	<p>A munkamegosztási elvek alapján tagolt szervezeti egységek vezetőinek döntési és utasítási hatáskörének felosztását jelenti. Ez alapján megkülönböztetünk:</p> <p><i>Egyvonalas szervezetet:</i> az alárendelt egységek csak egy felsőbb szervezeti egységtől kaphatnak utasítást. A munkáltatói és szakmai kapcsolat ugyanattól a felettes egységtől származik.</p> <p><i>Többvonalas szervezetet:</i> az alárendelt egységeket két vagy több felsőbb szervezeti egység is utasíthatja. A munkáltatói és szakmai kapcsolat elválízik egymástól. A döntési hatáskörök eltérő mértékben jelennek meg az egyes szervezeti szinteken. Ennek alapján megkülönböztetünk:</p> <p><i>Centralizált hatásköri rendszert:</i> a döntési és utasítási hatáskörök főként a felső vezetési szinteken összpontosulnak.</p> <p><i>Decentralizált hatásköri rendszer:</i> a döntési és utasítási hatáskörök nagyobb részét átadják az alsóbb vezetési szinteknek.</p>
<b>Koordináció</b>	<p>A szervezeti egységek feladatainak összehangolását jelenti a szervezeti célok érdekében. A koordinációs eszközök típusai:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>strukturális</i> (pl.projekt, team, vezetői értekezlet);</li> <li>• <i>technokratikus</i> (pl.szabályok, eljárások, tervek, programok);</li> <li>• <i>személyorientált</i> (pl.vezetőkiválasztás, szervezeti kultúra).</li> </ul>
<b>Konfiguráció</b>	<p>A szervezet funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolatait tükrözi. A munkamegosztás, hatáskörmegosztás és koordináció kialakítja a szervezet struktúráját, a konfigurációt, amelynek a következő kategóriái vannak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A szervezet mélységi tagoltsága:</i> a szervezeti, hierarchikus szintek száma.</li> <li>• <i>A szervezet szélességi tagoltsága:</i> a hierarchia egyes szintjein egy vezető alá közvetlenül tartozó beosztottak száma.</li> <li>• <i>Az egyes szervezeti egységek mérete:</i> az adott szervezeti egységhez tartozó alkalmazottak száma.</li> </ul>

*Forrás: saját szerkesztés NEMES (2007); DOBÁK (2008); ANTAL et al., (2011); DOBÁK – ANTAL (2018); BELÉNYESI et al., (2019); alapján, 2024*

A szervezetek struktúrája az imént ismertetett strukturális jellemzők alapján jelentősen eltér egymástól. A struktúra alapján különböző szervezettípusokat definiál a szakirodalom. Ezek a szervezeti formák a szervezet belső felépítése és az irányítási, vezetési kapcsolatrendszer alapján létrehozott szervezeti modellek (DOBÁK, 1996; ANTAL et al., 2011; BELÉNYESI et al., 2019) struktúramodellek (CZUPRÁK – KOVÁCS, 2017). Minden szervezet egyedi struktúrával rendelkezik. Az egyes szervezeti struktúramodellek egy-egy szervezetben tiszta formában ritkán fordulnak elő, azok kombinálva jelennek meg a szervezetekben, de mindig azonosítható az a szervezeti modell, amelynek leginkább megfelel az adott szervezet (BELÉNYESI et al., 2019; CZUPRÁK – KOVÁCS, 2017). A szakirodalomban számos szerző határozta meg a szervezetek alapstruktúráit, modelljeit, amelyet a 3. táblázat szemléltet.

**3. táblázat: Szervezeti modell típusok**

<b>SZERVEZETI MODELLEK</b>				
<i>Mintzberg (1979)</i>	<i>Dobák (1996)</i>	<i>Antal et al. (2011)</i>	<i>Czuprák-Kovács (2013)</i>	<i>Belényesi et al. (2019)</i>
Egyszerű szervezet	Egyszerű szervezet	Egyszerű szervezet	Lineáris szervezet	Lineáris struktúra
Gépi bürokrácia	Funkcionális szervezet	Funkcionális szervezet	Funkcionális szervezet	Lineáris törzskari struktúra
Szakmai bürokrácia	Divizionális szervezet	Divizionális szervezet	Divizionális szervezet	Funkcionális struktúra
Adhokrácia	Mátrixszervezet	Mátrixszervezet	Mátrix szervezetek (projekt, termék, tenzor)	Lineáris-funkcionális struktúra
Divizionális szervezet		Projektszervezet		Divizionális struktúra
		Vállalat (társaság)- vagy intézménycsoportok		Mátrixstruktúra
				Projektszervezet

*Forrás: saját szerkesztés MINTZBERG (1979); DOBÁK (1996); ANTAL et al., (2011); CZUPRÁK – KOVÁCS (2013); BELÉNYESI et al., (2019) alapján, 2024*

Több szervezetelmélet kutató (PUGH et al., 1969; BOZEMAN – LOVELESS, 1987; FEENEY – RAINEY, 2009; TOLBERT – HALL, 2009; RAINEY, 2014) vizsgálta, hogy a közszervezetek rendelkeznek-e megkülönböztető szervezeti struktúrákkal. Egyes kutatók (PUGH et al., 1969; FEENEY – RAINEY, 2009; RAINEY, 2014) szerint az állami szervezetek különböznek a magánszervezetektől, mivel a kormányzati felügyelet és az olyan teljesítménymutatók, mint értékesítés, nyereség hiánya miatt a szabályok és hierarchia hangsúlyozására törekszenek. Ez azt jelentheti, hogy az állami szervezetek csak nehezen tudnak

átvenni bizonyos szervezeti formákat. Ezzel szemben néhány a szervezeti struktúrával foglalkozó kutató (CHASE – REVEAL, 1983; BOZEMAN – LOVELESS, 1987) a közszféra státuszát jelentéktelennek tartja és elutasítja a köz-és magánszféra szervezeti struktúráinak a megkülönböztetését, mert kutatásaikban kevés bizonyítékot találtak arra, hogy a közszféra szervezetei megkülönböztető struktúrákkal rendelkeznek (TOLBERT – HALL, 2009), de megjegyzik, hogy mindkét szervezeti típusban a strukturális jellemzők más-más mértékben vannak jelen. A kutatások igazolják, hogy az állami szervezeteket a magasabb fokú kormányzati ellenőrzés (HOLDAWAY et al., 1975), a belső strukturális összetettség, a központosítás és a formalizáció magasabb szintje jellemzi (PUGH et al., 1968) és kevésbé decentralizáltak (KALLEBERG et al., 2001; MARSDEN et al., 1994). WARWICK és LININGER (1975) és ZAFFANE (1994) is úgy vélik, hogy a közhivatalok eredendően hajlamosak a bonyolult hierarchiák, előírások és szabályok kialakítására. Ezekben a szervezetekben a hatalom jobban koncentrálódik a szervezet tetején. Az adott feladatkategóriákon belül az állami szervezetek hajlamosak a stabil hierarchiára (MEYER, 1979) a központosított és formalizált szabályokra, különösen a felügyeleti szervek által szabályozott funkciókra, úgymint személyzet, beszerzés, költségvetés és számvitel. TWEEDIE et al. (1990) kutatásukban arról számoltak be, hogy az Egyesült Államokban az állami iskolák alkalmazottai több kívülről előírt formális korlátozást érzékeltek a személyzeti eljárások és az iskolai politikák tekintetében, mint a magániskolák alkalmazottai.

Több szervezetelmélet kutató (WARWICK – LININGER, 1975; MEYER, 1979; TOLBERT – HALL, 2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy az állami szervezeteken belüli struktúrát nem lehet könnyen elválasztani a szervezeten kívüli struktúrától, amelyek a kormányzat szerves részét képezik. Ez azt jelenti, hogy a közszervezetek belső struktúrái részben visszahatnak annak a kormányzati szervnek a joghatósági struktúráira, amelynek a hatálya alatt működnek. A törvényhozás, a felügyeleti szervek és más kormányzati intézmények a joghatóságuk alá tartozó összes ügynökségre rendszerszintű szabályokat és konfigurációkat írnak elő.

Ebből kifolyólag a közszolgálati szervezetek szervezeti modelljeit nem önálló modellalkotással, hanem az üzleti modellek adaptálásával és kiegészítésével határozza meg a szakirodalom (MINTZBERG, 1979; ANTAL et al., 2011; CZUPRÁK – KOVÁCS, 2013; BELÉNYESI et al., 2019).

A nemzetközi szakirodalomban MINTZBERG (1979) az általa meghatározott üzleti szervezeti modelleket (lásd 3. táblázat) adaptálta a közszolgálati szervezetek modelljeinek meghatározásakor (MINTZBERG, 1996) és az alábbi öt közszolgálati szervezeti modellt alkotta meg: *gépmodell*, *teljesítménykontroll modell*, *hálózatmodell*, *virtuális modell* és *normakontroll modell*. Ezek a modellek egy-egy közszolgálati szervezetre vonatkoznak,

azonban a közszolgálati szervezetek irányításának teljes szervezeti struktúráját nem lehet egy-egy közszolgálati szervezet szintjén megragadni. Erre MINTZBERG (1996) megalkotta a nemzetközi szakirodalomban egyedülállónak számító közszolgálati szervezetek szektor szintű szervezeti modelljét, amely a közszolgálati szervezeteket a belső struktúrájukon és működésükön túl szektor szinten értelmezi. A közszolgálati szervezetek szektor szintű értelmezéséhez a „szuperstruktúra” és „mikrostruktúra” fogalmakat alkotta meg. A szuperstruktúra a szolgáltatások tervezését és ellenőrzését valósítja meg, míg a mikrostruktúra a szolgáltatások operatív megvalósítását végzi. A szektor szintű modellben egy szuperstruktúrán belül több, köztes, hierarchiába rendezhető szuperstruktúra is kiépülhet. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a köztes szuperstruktúra a mikrostruktúrák szintjén elhelyezkedő intézmények egységes irányítását végezheti a hierarchia csúcsán álló szuperstruktúra irányítása és kontrollja mellett. Az egyes közszolgálati szervezeti modellek értelmezhetők mindkét struktúra, valamint ezek egymáshoz való viszonya szintjén is. Az öt szervezettípus közös jellemzője, hogy azok mindegyikét külön-külön az irányító szervezet ellenőrző hatóságának vagyis a szuperstruktúrának, valamint a szervezeti egységek tevékenységének vagyis a mikrostruktúrájának megszervezésének sajátos módja jellemzi (ANTAL et al., 2011; MINTZBERG, 1996). STOMP – MÓRÉ (2021c) elemezte a jelenlegi magyar állami szakképzés intézményirányítási rendszerét a Mintzberg közszolgálati szervezetek szektorszintű modellje szerint és megállapította, hogy a szakképzés intézményirányítási struktúrájának esetében a fenntartó a hierarchia csúcsán álló szuperstruktúraként értelmezhető, amelyen belül további két köztes, hierarchiába rendezett szuperstruktúrának tekinthető az NSZFH és a szakképzési centrumok. A modell értelmében az állami szakképző intézmények mikrostruktúraként értelmezhetők.

A hazai szakirodalomban az egyes szerzők szervezeti modell csoportosításaiból (3. táblázat) ANTAL et al. (2011) csoportosítását részletezem a következőkben. A szerző szintén az üzleti modelleket adaptálta a közszolgálati szervezetekre, amelynek egyik fajtája megfeleltethető a jelenlegi állami szakképzés intézményirányítás modelljének és ez fogja képezni az egyik vizsgálatom alapját. A 3. táblázatban számba vett szervezeti modellek főbb jellemzőit ANTAL et al. (2011) munkássága alapján a következőkben ismertetem:

Az **egyszerű szervezetet** lineáris, egyvonalas szervezetnek is szokták nevezni, amelynek mérete kicsi és homogénnek tekinthető feladatkört lát el. Nincsen szervezeti szintű specializáció, nincsenek szervezeti egységek, a munkamegosztás esetleges a szervezetben. A szervezet egyetlen vezetője dönt az operatív és stratégiai kérdésekben is. A szervezet koordinálása személyes utasítás formájában történik. Ennek a típusú szervezeti modellnek az alkalmazási területe a non-profit szféra.

A **funkcionális szervezet** modellben a munkamegosztás funkcionális elven történik, azaz az alaptevékenységet szakmai tevékenység szerint különítik el egymástól és rendelik alá rendszerekhez és azon belül szervezeti egységekhez. Az alárendszerek egymással szoros kapcsolatban állnak, önállóan nem képesek szolgáltatás nyújtására. Centralizált irányítás jellemzi a szervezetet. Az első számú vezető az alárendszerek vezetőitől kapja meg a szükséges információkat javaslatok formájában, akik azonban sem operatív, sem pedig stratégiai döntéseket nem hozhatnak. A többvonalas működés azt jelenti, hogy egy adott felsővezető irányítása alá tartozó munkatárs más szakmai területről is kaphat szakmai tartalmú utasítást. Tipikus példája az ilyen típusú szervezeteknek az önkormányzati hivatalok.

A **divizionális szervezet** modellben a munkamegosztás tárgyi vagy regionális elvű, vagyis a szervezetek szolgáltatások nyújtására vagy adott régió kiszolgálására kerülnek kialakításra, amelyek nagy önállósággal végzik feladataikat a központ irányító, koordináló és ellenőrző tevékenysége mellett. A szolgáltatást nyújtó szervezetek a divíziók. A decentralizált szervezet (divízió) autonómiáját, működését korlátozhatja a szervezet felső vezetése stratégiai okokból vagy résztevékenységek centralizálásával. Ezen típusú szervezet hatásköri rendszere egyvonalas és decentralizált, ugyanis a divíziók vezetői működésükkel kapcsolatos operatív kérdésekben döntéseket hozhatnak. A felső vezetés a szervezeti egységtől csak az elvárt teljesítményt (pl. szolgáltatási mennyiséget, színvonalat) határozza meg, annak elérési módját, folyamatát nem. Tipikus példája ennek az egyetem, ugyanis egy egyetemi szervezet divizionális szervezetében a divíziókat az egyetemi karok alkotják, amelyeken belül a tanszékek találhatóak.

A **mátrix szervezet** modellben a munkamegosztás tárgyi és regionális elvű, vagyis ez egy kétdimenziós és többvonalas szervezeti forma, amelyben a vezetők egymás szempontjaihoz alkalmazkodva közösen döntenek a szervezetet érintő kérdésekben. Ilyen típusú szervezeti formában akkor működik egy szervezet, ha komplex, innovatív feladatokat kell ellátnia vagy ha a szervezet egységeinek szűkös erőforrásokon kell osztozkodni. A közszférában is sikeresen adaptálták ezt a szervezeti formát, hiszen ilyen formában működnek a kórházak, kutatóintézetek.

A **projektszervezet** önálló szervezatként, de a fentiekben bemutatott szervezeti modellek keretei között alkalmazott strukturális koordinációs eszközként is értelmezhető. Önálló szervezeti modellként akkor definiálható, ha a szervezet alapfeladatait projektek keretei között végzi és nem szervezeti egységek között (pl. önkormányzatok esetében az intézmények központosított beszerzését, könyvelését egy önálló projektszervezet végzi). A projektszervezet lapos hierarchiai felépítéssel rendelkezik. A projektszervezeten belül a projekt irányítását, megvalósítását és kontrollját különböző vezetők és a munkakörök munkatársai végzik, amely döntéshozói, irányítói és egy operatív szintből áll. A közszférában ilyen példák azok a

projektszervezettel rendelkező kutatóintézetek, amelyek kutatásaikat csak kutatási projektek keretében végzik.

Az előzőekben bemutatott szervezeti modellek elméletileg egy-egy szervezet modelljei. Egy-egy szervezeti modell azonban nem mutatja be teljes körűen azt a működési formát, modellt, amikor pl. az állam, minisztérium, önkormányzat több szervezetet irányít a működése alatt, úgy hogy azok egymással különböző hierarchiai kapcsolatban vannak. ANTAL et al. (2011) szerint ma Magyarországon a közszolgálati szervezetek irányításának egy sajátos és aktuális gyakorlatát jelenti az, amikor a tulajdonos állam, minisztérium, önkormányzat több, jogilag önálló szervezetet irányít és ellenőriz. Ennek két irányítási alternatíváját különbözteti meg: külön, egyedi módon történő irányítás és közös egységes irányítás. A **külön, egyedi módon** történő irányítás esetében a szervezeteket a tulajdonos saját maga külön, egyedi módon irányítja és nagy szakmai és működési önállóságot biztosít. A **közös, egységes módon történő irányítás** esetében a tulajdonos állam csak a főbb tulajdonosi jogosítványokat tartja meg és az irányítási jogosítványok nagy részét a saját szervezetén kívülre helyezi. ANTAL et al. (2011) ennek az egységes módon történő irányításnak két szervezeti modelljét különbözteti meg: *egységes vállalat* és *vállalatcsoport*. Az *egységes vállalatok modell* esetében az egyes vállalatok, szervezetek, divíziók egy jogi egységben végzik feladataikat, míg a *vállalatcsoportok modell* esetében a vállalatok úgy irányítják a szervezeteket, hogy azok jogi önállósággal is rendelkeznek. A hazai szakirodalomban ANTAL et al. (2011) az imént említett két modell típus közül az utóbbit, a *vállalatcsoport* (konzern) modellt adaptálta a közszolgálati szektorra, amelyet **vállalat- vagy intézménycsoport modellnek** nevez. Ezt a modellt a közszolgálati szervezetek szektor szintű modelljének is tekinthetjük a hazai szakirodalomban. A szerzők vállalat – vagy intézménycsoport fogalma alatt a tőkekoncentrációnak azt a különleges formáját értik, ahol a vállalatok, intézmények a jogi önállóságuk megtartása mellett egy jogilag önálló társaság irányításával közösen működnek (4. táblázat).

#### 4. táblázat: A vállalatcsoportok (konzernek) közszolgálati adaptációjának modellje

A vállalatcsoportok (konzernek) közszolgálati adaptációjának modellje	Jellemzője
<i>Vállalat- vagy intézménycsoport</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a vállalatok, intézmények jogi önállósággal rendelkeznek</li> <li>- egy jogilag önálló társaság irányításával közösen működnek</li> </ul>

*Forrás: saját szerkesztés ANTAL et al., (2011) alapján, 2024*

A vállalat- vagy intézménycsoport a korábbiakban ismertetett szervezeti alapformák bármelyikét alkalmazhatja, bár a szerzők megjegyzik, hogy a divizionális és mátrix szervezetek

a gyakoriak, de homogén tevékenységű intézmények és vállalatok esetében a centralizált funkcionális szervezeti modell is hatékonyan működtethető (ANTAL et al., 2011).

**5. táblázat: Az intézménycsoportokat alkotó tagok elnevezései**

<b>Irányító szervezet</b>	<b>Irányított szervezett</b>
Irányító társaság	Irányított társaság
Irányító intézmény	Irányított intézmény
Intézményi központ	Tagintézmény

*Forrás: saját szerkesztés ANTAL et al., (2011) alapján, 2024*

Ahogy az 5. táblázat szemlélteti, ANTAL et al. (2011) irányító társaságnak, irányító intézménynek, intézményi központnak nevezik az egységes irányítást végző szervezetet. A közös irányítás szereplőit irányított társaságnak, irányított intézménynek vagy tagintézménynek nevezik. Az intézményi központ és az irányított intézmények alapító okiratában az irányításhoz szükséges jogokat, szabályokat és feladatokat rögzítik. Az irányító intézménynek önállóan gazdálkodó teljes jogkörű státusza van, míg az irányított intézménynek részben önállóan gazdálkodó vagy önállóan nem gazdálkodó jogkörű státusza van. Amennyiben az intézményközpontnak országos szinten kell nagyon sok intézményt irányítani, ellenőrizni, akkor célszerű köztes egységeket létrehozni, akik közvetítik a helyi szervezetek felé az irányító központ elvárásait, ellenőrzik az egységek működését és a központ felé beszámolnak. Az irányító intézmény különböző módon és mértékben befolyásolhatja az irányítása alá tartozó szervezeteket. Ennek okán az irányítás típusa lehet vagyongazdálkodási, pénzügyi, stratégiai és operatív, amelynek mértéke attól függ, hogy az irányító milyen mértékben akar beavatkozni az irányított szervezet működésébe.

### **Összegzés**

*Áttekintve és értelmezve a szervezethez, intézményhez kapcsolódó szakirodalmi fogalom meghatározásokat, az állami szakképző intézmények fogalma alatt olyan szervezeteket értek, amelyek: köztulajdonban lévő szervezetek, közintézmények; az állami (közszolgálati) szektor csoportjába tartoznak, tehát közszolgálati szervezetek; formális szervezeti kereteken belül működnek; jól felismerhető struktúrával rendelkeznek; céljuk a társadalom oktatási igényeinek kielégítése; alapfeladatuk szakképzési szolgáltatás nyújtása a társadalom tagjai számára; munkamegosztás, tevékenységi körök megosztása, a tekintély és felelősség hierarchia alapján működnek. A szakirodalmi meghatározások alapján a közszolgálati szervezetek alatt olyan szervezeteket értek, amelyek humán közszolgáltatási tevékenység nyújtásával a társadalmi közösséget szolgálják, aktív tevékenységet folytatnak, a szervezeti céloknak*

*alárendelten működnek, a szervezet tagjai kötelezően betartják a saját belső viszony- és szabályrendszerüket. A közszolgálati szervezetek hierarchikus irányítási rendszerében az egyes szervezetek alá-és fölérendeltségi kapcsolatban vannak, a magasabb szinten meghozott vezetői döntések és az alsóbb szinten történő feladatok végrehajtása jellemzi. Az egyes közszolgálati szervek vezetése az adott szervezet belső kapcsolat és viszonyrendszerén alapul, amelynek során az adott szervezett vezetője vezetői döntéseket hoz a hatáskörén belül, kidolgozza és kiadja a végrehajtandó feladatokat és a szervezet tagjai elvégzik azokat, amit a vezető ellenőriz és értékel. Összefoglalva a szakirodalom által leírtakat elmondható, hogy a szervezeti formákat a szervezeti struktúrák reprezentálják. A szervezetek struktúrája a strukturális jellemzők alapján jelentősen eltér egymástól, ezért struktúra alapján különböző szervezettípusokat definiál a szakirodalom, amelyeket a szakirodalom szervezeti formáknak, szervezeti modelleknek vagy a szervezetek alapstruktúráinak is nevez. A szakirodalom a közszervezetek szervezeti modelljeit nem önálló modellalkotás eredményeképpen, hanem az üzleti modellek adaptálásával és kiegészítésével határozza meg. Ezek a modellek elméletileg egy-egy szervezet modelljei, azonban a közszolgálati szervezetek irányításának egy sajátos és aktuális gyakorlatát jelenti az, amikor a tulajdonos állam, minisztérium, önkormányzat több, jogilag önálló szervezetet irányít és ellenőriz. A hazai szakirodalomban ANTAL et al. (2011) a vállalatcsoport modellt adaptálta a közszolgálati szervezetekre, amelyet vállalat- vagy intézménycsoport modellnek nevez. Ez a model a közszolgálati szervezeteket szektor szinten értelmezi és ezáltal felfedi, átláthatóvá, elemezhetővé teszi a közszolgálati szervezetek komplex intézményirányítási rendszerének és működésének sajátosságait.*

## **2.2. Az iskolavezetés változó szerepe, vezetési funkciók és feladatok rendszerezése<sup>5</sup>**

A fejezetben bemutatom az iskolavezetés alapfogalmait, az iskolavezetés változó szerepeit és mérföldköveit. Ezt követően feltárom, hogy a szakirodalom milyen vezetési funkciókat és feladatokat határoz meg az oktatási intézményekben. A szakirodalmi feldolgozás révén kiválasztom azokat a vezetési funkciókat, amelyeket vizsgálni fogok az állami szakképző intézményekben.

### **2.2.1. Az iskolavezetés alapfogalmai**

Az iskolavezetésnek és az iskolát vezető személynek különböző kifejezései és fogalmi meghatározásai vannak, amelyek nyelvenként eltérőek, országtól, kultúrától és az oktatást irányító struktúrától függően. Az iskolavezetésre az angol nyelvben az educational

---

<sup>5</sup> Az „iskola” szót – általános értelemben – az intézmény kifejezés szinonimájaként, míg az „iskolavezetés” szót az intézményvezetés szinonimájaként használok a 2.2.-es és 2.3.-as fejezetben.

management, educational leadership, educational administration elnevezés mellett a school management, school leadership, school administration kifejezések használatosak. Ezek a kifejezések központi fogalmak az oktatási intézmények szervezésének megértésében, de jelentésük, a köztük lévő különbség, és értékük az oktatásszervezésben továbbra is vita tárgyát képezi (CONNOLLY et al., 2019).

A nemzetközi szakirodalomban az iskolavezetést számos kutató sokféleképpen definiálja, nincs általánosan elfogadott meghatározás. Ez részben az oktatási intézmények sokféleségét tükrözi az általános iskolától kezdve egészen az egyetemekig, ahol különböző problémák fordulnak elő, amelyek eltérő megközelítéseket és megoldásokat igényelnek. Az viszont a nemzetközi szakirodalmakból kiderül, hogy kezdetben az iskolavezetéssel kapcsolatos kérdéskörökre az oktatásmenedzsment kifejezéssel utaltak. HARRIS és JENKINS (1984) az oktatásmenedzsmentet a menedzsment tudományok egyik ágának tekinti, amelynek határai flexibilisek. GLATTER (1979) az oktatásmenedzsment fogalmi meghatározásában a tárgy körül határolását teszi meg, miszerint ez a tudomány az oktatási intézmények belső működésével és azok környezettel való viszonyaival foglalkozik, továbbá azokkal a vezető testületekkel, amelyeknek formálisan felelősek (GLATTER, 1979, idézi BALÁZS, 1998).

Az oktatásmenedzsment kérdéskörével foglalkozó angol nyelvű szakirodalomban az 1990-es években történt egy elmozdulás a management és a manager fogalmaktól a leadership és leader fogalmak használata felé, amellyel az iskolát vezető személyre és tevékenységére utaltak (BUSH, 1999; GUNTER, 2004). A vezetés fogalmának a menedzsmenttől való vélt "előretörése" egyidejűleg történt a menedzserizmus felemelkedésével az Egyesült Királyságban az 1988-as oktatási reformtörvény (The Education Reform Act of 1988) nyomán (EARLEY – WEINDLING, 2004). Ez a törvény számos olyan programot vezetett be, amely az igazgatók vezető-képzésére összpontosított. Ennek okán BUSH (2006) a Theories of Educational Management című tanulmányában hangsúlyozza annak fontosságát, hogy különbséget kell tenni az oktatásmenedzsment tudományágban az educational management, educational leadership és az educational administration fogalmak között, amelyek nagyon hasonlóak és némileg átfedik egymást, mégis sok tekintetben különböznek egymástól. Az oktatásmenedzsment tudományos megközelítésében a *management* a hatékony és eredményes szervezeti intézkedéseket, a szervezet működésének fenntartását jelenti. A *leadership* kifejezést olyan tevékenységként definiálja, amelyben a szervezet tagjait befolyásoljuk a kívánatos célok elérése érdekében, míg az *administration kifejezés* az oktatásirányítás során felmerülő adminisztratív, alacsonyabb rendű feladatokat foglalja magában (STOMP – MÓRÉ, 2022a). Bár BUSH (2006) megjegyzi, hogy az Egyesült Államokban az administration fogalomhasználat az elterjedt és nem kapcsolódik alacsonyabb rendű feladatokhoz, de átfogó

kifejezésnek tekinthető, amely magában foglalja a vezetést és a menedzsmentet is. PETERS és WATERMAN (1982), BENNIS és NANUS (1985), SERGIOVANNI (1984), CALDWELL és SPINKS (1988) munkái megerősítették a vezetésnek, mint a szervezeti hatékonyság megkülönböztetett összetevőjének fogalmát, amelyet meg kell különböztetni a menedzsmenttől és az adminisztrációtól. WEST – BURNHAM (1992), TORRINGTON és WEIGHTMAN (1989) nyomán, egy hármast javasol az értékekkel, a jövőképpel és a küldetéssel foglalkozó vezetés, a tervezéssel, szervezéssel, végrehajtással foglalkozó menedzsment és a működési részletekkel foglalkozó adminisztráció között. Hasonlóan az előző szerzőkhöz, DIMMOCK (1999) is különbséget tesz a három fogalom között, bár úgy véli, hogy a sikeres iskolának hatékony menedzsmentre, vezetésre és adminisztrációra van szüksége, és valószínűtlennek tartja, hogy egyik is sikeres legyen a többi nélkül. A vezetés alatt a személyzet, a tanulók és az iskola teljesítményének javítását célzó feladatokat érti, a menedzsment alatt az iskola jelenlegi működésének rutinszerű fenntartását érti, az adminisztráció alatt alacsonyabb rendű dokumentációs feladatokat érti.

Számos szerző tett kísérletet arra, hogy meghatározza a különbözőséget és/vagy egyezőséget a menedzsment és vezetés fogalmi között az oktatási intézményekre vonatkozólag. A legtöbb szerző diskurzusának középpontjában a menedzsment és a vezetés áll, amelyben mindkét fogalom az iskolát vezető személyre vonatkozik (BOTTERY, 2005; BUSH – GLOVER, 2003; EARLEY – WEINDLING, 2004; GUNTER, 2004; HARRIS, 2006; LINGARD – CHRISTIE, 2003; SIMKINS, 2005). HEYSTEK (2007), EARLEY – WEINDLING (2004), BUSH – GLOVER (2003) a két fogalom közötti jelentés különbségére a menedzsment és a vezetés, mint funkciók értelmezéséből világít rá, akik a vezetést az emberek irányításának tevékenységként értelmezik, vagyis az embereken keresztül intézni a dolgokat, a kapcsolatokra, a kommunikációra, a motivációra és az érzelmi intelligencián alapuló megközelítésre helyezve a hangsúlyt. A menedzsment tevékenység egy strukturáltabb szerepkörre vagy megközelítésre utal, amely szigorúan meghatározott szabályok, előírások, rendelkezések keretei között zajlik (EARLEY – WEINDLING, 2004). CONNOLLY et al. (2019) a két fogalom közti különbséget a felelősség viselés kérdéskörével határozza meg, miszerint az oktatásmenedzsment magában foglalja a felelősség viselését egy olyan rendszer megfelelő működéséért egy oktatási intézményben, amelyben mások is részt vesznek. Az ilyen jellegű felelősség viselése egy lelkiállapot, és nem igényel cselekvést. Ezzel szemben, az iskolavezetés az oktatási környezetben mások befolyásolása a célok elérése érdekében, és valamilyen cselekvést tesz szükségessé. Amikor az átruházott felelősséget viselők a felelősséggel kapcsolatban cselekszenek, akkor befolyásolnak, és ezért vezetnek. Bár az oktatásvezetés ideális esetben felelősségteljesen történik, a gyakorlatban nem feltétlenül jár azzal, hogy felelősséget kell

viselni annak az oktatási rendszernek a működéséért, amelyben a befolyást gyakorolják. CUBAN (1988) az egyik legvilágosabb különbséget teszi a vezetés és a menedzsment között. A vezetést a változással kapcsolja össze, míg a menedzsmentet fenntartó tevékenységnek tekinti. Ugyanakkor hangsúlyozza mindkettő fontosságát a szervezeti tevékenységben és egyiknek sem tulajdonít különösebb jelentőséget, mivel szerinte a különböző környezeti változások különböző válaszokat igényelnek. DAY et al. (2001) úgy vélik, hogy a menedzsment a rendszerekhez és a "papírokhoz" kapcsolódik, míg a vezetés az emberek fejlesztéséről szól. BOLMAN és DEAL (2017) álláspontja is hasonló, miszerint a vezetés és a menedzsment tevékenysége különböző, de mindkettő egyenrangúan fontos, nélkülözhetetlen és egyenlő hangsúlyt kell kapnia az intézményben, ha az iskolák hatékonyan akarnak működni és el akarják érni a céljaikat. Míg a világos jövőkép elengedhetetlen a változás jellegének és irányának meghatározásához, ugyanilyen fontos annak biztosítása, hogy az újításokat hatékonyan hajtsák végre, és hogy az iskola „fennmaradó” funkcióit hatékonyan végezzék, miközben bizonyos tényezők változáson mennek keresztül. A modern szervezetek kihívása megköveteli a menedzser objektív perspektíváját, valamint a jövőkép és az elkötelezettség bölcs vezetésének jelenlétét is. BOLMAN és DEAL (1997); HALLINGER (2003a) valamint LEITHWOOD (1994) azt állítják, hogy a vezetői szemlélet a szerepére vonatkozóan nem csökkenti az igazgató vezetői szerepét. A különbségeket nem lehet könnyen megfigyelni a mindennapi gyakorlatban. HEYSTEK (2007) álláspontja az, hogy a két fogalom és gyakorlat nem választható el egymástól. BRIGGS (2003) tanulmánya a középiskolai vezetők körében az angol továbbképző főiskolákon azt sugallja, hogy ez a két dimenzió szimbiózisban áll egymással, és egyensúlyban kell tartani őket. Az előbbieken számba vett számos szerző megközelítéséből egyértelműen kitűnik, hogy jelentős átfedés és közös jelentés van az oktatásmenedzsment (educational management) és az oktatás vezetés (educational leadership) fogalmainak használata között. A legtöbb szerző még mindig úgy használja a két fogalmat, mintha ugyanazt jelentenék, és nem feltétlenül tesznek egyértelmű különbséget közöttük (MULFORD, 2005; HOYLE – WALLACE, 2005). Néhány szerző úgy véli, hogy az iskolavezetés egy érzelmileg megterhelő és időigényes munka, amelyhez magas szintű jogi felelősség tartozik (CHAPLAIN, 2001; BARRETT-BAXENDALE – BURTON, 2009; EARLEY – BUBB, 2013).

A magyar nyelvben és szakirodalomban az oktatási intézmények vezetésére leginkább az iskolavezetés és intézményvezetés szóhasználat a gyakori. BALÁZS (1998) szerint az oktatásmenedzsment az oktatásügyi szervezetek működésével és annak gyakorlatával foglalkozik. BANDER (2015) szerint az iskolavezetést leginkább az iskola által követendő stratégiák és célok meghatározásával és a tanári munka szakmai irányításával azonosítják.

BENEDEK (1995) az iskolavezetés alatt olyan tevékenységet ért, amelynek során a vezető erőforrásokat mozgósít az intézmény oktatási-nevelési céljainak elérése érdekében. TÓTH (1973) szerint az iskolavezetés nem más mint az iskola egész munkájának, külön az oktató-nevelő munkának a tervezése, szervezése, rendszeres megfigyelése, összehangolása (koordinálása), irányítása, kiértékelése és állandó fejlesztése. Továbbá úgy véli, hogy a pedagógiai vezetés szélesebb értelmezése magába foglalja ezenkívül még az eredményes, minőségi munkához szükséges tárgyi és személyi feltételek biztosítását, konstruktív kapcsolatok kialakítását a szakszolgálattal, önkormányzati közoktatásügyi szervekkel, valamint a különböző tanügyi intézményekkel, tudományos intézetekkel kialakított kapcsolatok ápolását.

A szakirodalomban az iskolát vezető személyre vonatkozóan is számos fogalommeghatározás létezik. PONT (2020) szerint az iskolavezetés azokra a személyekre vagy csapatokra utal, akik az oktatási intézményeket irányítják, menedzselik vagy vezetik az általános és középfokú oktatásban. Az angol nyelvű országokban a principal, headmaster, head teacher, a latin amerikai országokban a school director, míg egyes skandináv országokban a rector vagy headteacher megnevezést alkalmazzák az iskolát vezető személyre. Olyan szerzők is akadnak, akik a school leader angol kifejezést használják az iskolavezetőre (SCHRATZ et al., 2010). Az Európai Unió angol nyelven a 'school head' szóhasználatot alkalmazza az iskolavezető személyére, amelyet úgy határoz meg, hogy az az iskolát vezető bármely személy, aki egyedül vagy egy iskolatanáccsal együtt felelős az iskola vezetéséért. A körülményektől függően az érintett személy oktatási feladatokat is elláthat, de az intézmény általános működéséért is felelős (EURYDICE, 2013). MEZEI és PETRÓ (1982) is a felelősséget hangsúlyozza a fogalom meghatározásában, miszerint a pedagógiai intézmények felelős vezetője az intézmény igazgatója. EGER et al. (2017) úgy vélik, hogy az igazgatói szerepet leggyakrabban olyan tanár tölti be, aki az adott oktatási intézményhez kötődik és évek óta abban az iskolában tanít. Az iskolavezetésben szereshető új kompetenciákkal a tanárok lehetőséget kapnak a szakmai szerepük megváltoztatására. LEITHWOOD és RIEHL (2005) szerint az iskolavezető motivál és befolyásol másokat a közösen meghatározott célok elérésének érdekében. LEITHWOOD et al. (2006) a sikeres iskolavezetésről szóló átfogó jelentésükben a sikeres iskolavezetők hatékony irányításával kapcsolatban négy közös területet azonosított: iránymeghatározás, emberek fejlesztése, a szervezet újra tervezése és a tanítási és tanulási program irányítása. Úgy véli, hogy ezek a területek közösek számos ország vezetői standardjaiban, még ha egyesek némileg eltérő kifejezéseket használnak is, hiszen a vezetés mindig az irány meghatározásáról és a befolyásolásról szól. Szinte teljesen ugyanezt fogalmazzák meg LOUIS et al. (2010), akik

ezt magára a vezetőre utalva fogalmazzák meg, miszerint a vezető bármit is tesz, irányt ad és gyakorolja a befolyását.

A magyar nyelvben is sok szinonima van az iskolát vezető személyre vonatkozóan, úgymint iskolaigazgató, iskolavezető, igazgató, intézményvezető, intézmény vezető, amelyek használata vegyesen fordul elő a szakirodalomban is (SZEBENYI et al., 2006; BARÁTH, 2006). A magyar nyelv értelmező szótára (1959) szerint az iskolaigazgató az iskola személyi, anyagi és oktatási ügyeinek felelős vezetője.

Számos nemzetközi jelentés és szakpolitikai nyilatkozat hangsúlyozza a vezetés és az iskolát vezető személy fontosságát az iskolák hatékonysága és fejlesztése szempontjából (BARÁTH, 2006). Jó néhány iskolai hatékonyságot vizsgáló kutatás eredményei megerősítették az iskolavezető központi szerepét, amelyet a hatékony iskolák egyik sikertényezőjeként neveztek meg. (RUTTER et al., 1979; EDMONDS, 1979; BROOKOVER et al., 1979; MORTIMORE et al., 1988; LEVINE – LEZOTTE, 1990; TEDDLIE – STRINGFIELD, 1993; CREEMERS, 1994; SAMMONS et al., 1995).

Az iskolafejlesztéssel foglalkozó kutatók is egyre inkább elismerik az iskolavezetők fontosságát az iskolafejlesztési folyamat minden szakaszában (VAN VELZEN et al., 1985; STEGÖ et al., 1987; FULLAN, 1991; LEITHWOOD, 1992; CALDWELL – SPINKS, 1992; SERGIOVANNI, 1994; HOPKINS et al., 1996; WEST – AINSCHOW, 1994). Az iskolavezetőt leggyakrabban az egyes iskolák fejlődésének kulcsszereplőjeként említik, aki vagy gátolja, vagy elősegíti a változást, belső változásközvetítőként működik, felügyeli a növekedési és megújulási folyamatokat (HUBER – WEST, 2002; PONT, 2020).

A disszertációm vizsgálatát képező az állami szakképző intézmények irányítási és működési keretét meghatározó Szkt. az iskolavezetésre a 'szakképző intézmények vezetése' kifejezéssel, míg az állami szakképző intézmények vezetőjére az igazgató szóhasználattal utal, aki a szakképző intézmény szakszerű és törvényes működéséért felel. Az Szkt. értelmében az igazgatói feladatok ellátásának segítésére és az igazgató helyettesítésére igazgatóhelyettes bízható meg.

### ***2.2.2. Az iskolavezetés változó szerepe***

Az iskolák vezetése és szervezeti felépítése az idők során jelentős változásokon ment keresztül az általuk szolgált társadalmak mélyreható változásai miatt. A tömeges általános és középfokú oktatás megjelenése előtt az iskolákat egy tanár vezette, aki az épületek, a diákok és a személyzet felügyeletét is ellátta (OECD, 2001). Az igazgatói pozíció az állami iskoláztatásnak mint alapvető társadalmi szolgáltatásnak az iparosodó gazdaságokban a 19. század második felében történt kialakulásával jelent meg. Az iparosítás és az alapfokú végzettséggel rendelkező

munkavállalók iránti fokozódó igény szisztematikusabb iskolaszervezést igényelt, ami rész- vagy teljes munkaidős igazgató kinevezését eredményezte iskolai szinten. A 20. század elején az iskolákat a hatékony termelés ipari modelljeinek megfelelően alakították ki (PONT et al., 2008b). Az iskolai oktatás szervezése és tartalma sok tekintetben tükrözte az ipari fejlődést. Ahogyan a gyárakat egy nagyobb vállalat fióktelepeiként szervezték meg, amelyek előre meghatározott közös normáknak feleltek meg, úgy a közoktatás is egy felügyeleti stílust követett, amely előre látható eredményeket hozott, és az igazgatót a fióktelep vezetőjének szerepébe helyezték (OECD, 2001). Ezt az időszakot tekintik az oktatásmenedzsment kifejlődés kezdetének az Egyesült Államokban, ahol Taylor, Fayol és Weber munkája hatással volt erre (BUSH, 1998; BUSH et al., 1999; BUSH, 2003; BUSH, 2006). A 20. század nagy részében uralkodó bürokratikus irányítási rendszerekben az igazgató a bürokratikus adminisztrátor szerepét töltötte be, aki egyszemélyben volt felelős a nemzeti, állami, önkormányzati jogszabályok, előírások és irányelvek betartásának felügyeletéért, és elszámoltatható volt az erőforrások felhasználásáért. Tanítási felelősségét is megtartotta és ellátta a források kezelésével, a szülőkkal és az oktatási rendszer egyéb elemeivel való kapcsolattartással összefüggő nem tanítási feladatokat is (PONT et al., 2008b). Az igazgató kezdeti adminisztratív szerepköre az 1960-80-as években fokozatosan menedzsment szereppé alakult át az 1980-as és 1990-es évekre, amely végül a 2000-es évek elejére vezetői szerepkörre változott (PONT et al., 2008b; GLATTER, 2014; PONT, 2020).

Az oktatásmenedzsmentnek önálló kutatási irányként való kifejlődése az 1980-90-es években ment végbe az Egyesült Királyságban, amelyet az 1988-as Oktatási Reformtörvény bevezetése szilárdított meg. Az oktatási reformtörvény okozta változások átalakították az igazgatói munka szerkezetét, amely az oktatási rendszer alapvető hatalmi struktúráját változtatta meg és az igazgatókra bízta az iskolák fenntartásának és vezetésének feladatait. A törvény létjogosultságának érvelése szerint az igazgató elsődleges szerepe már a menedzser, nem pedig mesterpedagógus, ezért az igazgató kiválasztásának, képzésének és fejlesztésének kérdéseire kellett összpontosítani, azért hogy növeljék a hatékony és eredményes iskolavezetés esélyét. Ezzel egyidőben hasonló folyamatok mentek végbe Ausztráliában, Hong Kongban, Új-Zélandon és a fejlett európai országok többségében is (BUSH, 1998; BUSH et al., 1999).

BALL (1998) rámutatott, hogy az oktatásügy számos OECD-országban tükrözi a közpolitikában a decentralizáció, a szabványosítás és a piaci alapú megoldások felé való törekvést. Ennek hatására az új közmenedzsment (*New Public Management = NPM*) üzleti menedzsment technikákat vezetett be, ahol az oktatást fogyasztói árunak tekintik és az iskolavezetők feladata az iskolák átalakítása az NPM koncepcióknak megfelelően (PONT, 2020). Az új közmenedzsment alapján szerveződő oktatási rendszerben a teljesítményre, a

minőségre és a mérhető eredményekre helyeződik a hangsúly (BANDER, 2015). Az 1980-90-es években a decentralizációt, az iskolai autonómiát, a szülői és közösségi ellenőrzést, a közös döntéshozatalt, az eredményalapú értékelést és az iskolaválasztást hangsúlyozó új közmenedzsment struktúrák számos országban uralkodó iskolavezetési megközelítéssé váltak és jelentősen megváltoztatták az oktatási rendszereket (MULFORD, 2003). Ezek a változások az iskolavezetők szerepére és felelősségi körére nagy hatást gyakoroltak (PONT et al., 2008b), amelynek mértéke a decentralizáció formájától függött, ugyanis a decentralizáció magában foglalhatja a felelőségek átruházását az iskolai szintre vagy olyan köztes szintre, mint tartomány, helyi oktatási hatóság (OECD, 2004). GLATTER et al. (2003) a decentralizáció két típusát különböztetik meg, amelyben más-más az iskolavezetők szerepe. Az egyik típusú decentralizáció esetében a helyi felhatalmazás a kormány és az iskolák között lévő közvetítő hatóságra vonatkozik, amikor az iskolákat egy helyi oktatási rendszer vagy iskolahálózat részének tekintik, kölcsönös jogokkal és kötelezettségekkel. A másik típusú decentralizáció esetében az iskolai felhatalmazás a felelősségi körök iskolai szintre történő átruházását jelenti. Ebben az esetben az iskolavezetők hatáskörébe tartozik a költségvetési, számviteli, pénzügyi, személyzeti és oktatási feladatok irányítása és elvégzése is. Az iskolai autonómia nagyobb felelősséggel jár és sok esetben időigényessé teszi az iskolavezetők munkáját, amely azzal jár, hogy kevesebb idő és figyelem jut a tanítás és a tanulás javítását célzó vezetésre. PONT et al. (2008b) megjegyzi, hogy a legtöbb országban az iskolavezetés a centralizáció és decentralizáció közötti középső szinten áll, ahol egyes funkciókat központosítanak, másokat decentralizálnak és az oktatási rendszer különböző szintjein a vezetők között jelentős kölcsönhatás van. A decentralizáció az elszámoltathatóságra és az oktatási eredményekre összpontosított, amelyben az iskolavezetők már inkább menedzseri szerepkört töltek be és az iskolai célkitűzések közvetlenebb megvalósítására összpontosíthatnak (PONT, 2020). Ezt a folyamatot CALDWELL és SPINKS (1992) az önmenedzselés előre törésének nevezték, amelyben az önigazgató/önmenedzselő iskolát olyan intézménynek tekintik, ahol az autonómia, a következetes decentralizáció biztosítja az iskola döntéshozatali jogkörét az erőforrásokkal kapcsolatban. A szerzők már ekkor megfogalmazták azt, hogy eredményesebb és hatékonyabb olyan oktatási rendszereket kialakítani, amelyben a központi adminisztráció kicsi és az iskolák maguk intézik a saját ügyeiket. Ezt az iskolavezetési időszakot jellemzi még a megosztott vezetés elterjedése is, amelynek a vezetésben való megjelenése a 80-as évek végére 90-es évek elejére tehető. Az iskolavezetés megnövekedett felelőssége és elszámoltathatósága szükségessé teszi a vezetés megosztását mind az iskolán belül, mind az iskolák között. Az elosztott vezetésnek egyelőre nincs általánosan elfogadott definíciója (HARRIS, 2013). Az EURYDICE (2013) meghatározása szerint a megosztott vezetés, a vezetésnek olyan csoportos

megközelítésére utal, ahol a vezetési jogkörök nem csak egy személyt illetnek meg, hanem megosztható különböző emberek között az iskolán belül és kívül egyaránt. Az iskolai vezetés különböző szerepeket és funkciókat betöltő személyeket foglalhat magában, mint pl. iskolaigazgatók, igazgatóhelyettesek, munkaközösség vezetők, iskolai igazgatótanácsok, valamint a vezetői feladatokban részt vevő iskolai szintű személyzet. A megosztott vezetés formái szinte minden országban léteznek. SPILLANE (2006) meghatározása szerint a megosztott vezetés több személyre terjed ki és a feladatokat több vezető interakciója révén valósítják meg. A szakirodalomban számos szerző kiemeli a megosztott vezetés fontosságát (HECK – HALLINGER, 2010; LEITHWOOD et al., 2008; NEDELUCU, 2013; HARRIS – DE FLAMINIS, 2016; PENLINGTON et al., 2008). Sok szerző úgy véli, hogy a jól teljesítő iskolarendszerekben egyre kevésbé vezetőkről, inkább vezetésről beszélnek. Miután egy ember nem képes minden vezetői szerepet ellátni, szükségszerű a vezetői funkciók és feladatok iskolán belüli megosztása, delegálása, a vezetői csoportok fejlesztése, a középvezetői szint megerősítése (SERFŐZŐ, 2005; PONT et al., 2008b; SZÉLL, 2014). Ez azt jelenti, hogy több személy osztozik a vezetői felelősségen, hogy irányítsa és teljesítse a vezetési feladatokat, amelyek mérete, összetettsége és terjedelme változó (HARRIS – DE FLAMINIS, 2016). LEITHWOOD et al. (2008) megállapítása szerint a megosztott vezetés iskolákra és tanulókra gyakorolt hatása fokozódik, ha az iskolai vezetés széles körben oszlik meg. PENLINGTON et al. (2008) rámutatnak a tanárok részvételének jelentőségére a megosztott vezetésben, amelyben a tanárokat olyan szakértőknek tekintik, akiket be kell vonni az iskolai fejlesztési folyamatba. A 2000-es évek elején bevezették a diákok és az oktatási rendszer nemzeti és nemzetközi színű értékelését, amely az eredményekre való áttérést tükrözte. Ebben az időszakban az iskolavezetők szerepe a vezetési szerepkör irányába tolódott el és közvetlenebbül az iskolai eredményekre összpontosított (PONT, 2020). Számos kutatás igazolja, hogy az iskolavezetés hatással van a tanulók teljesítményére és az iskola általános teljesítményére (WITZIERS et al., 2003; LEITHWOOD et al., 2006; ROBINSON et al., 2009; MAY et al., 2012; BUSH, 2013; DANIÉLS et. al., 2019). Az iskolavezetés jelentős mértékben befolyásolja az iskolák működését és az oktatási tevékenységet, komoly hatást gyakorolva a tanári és – közvetve – a tanulói eredményességre mint például az igazgató-tanár kapcsolaton és az oktatás minőségén keresztül (DANIÉLS et. al., 2019; PONT, 2020). Az oktatás hatékonyságának, eredményességének növelésére törekvő fejlett országokban egyre inkább úgy vélik, hogy az oktatási intézmények külső és belső értékelése közötti összhang megteremtése, a nyilvánosság, az átlátható minőségi rendszerek kialakítása adhatja az intézményértékelések és egyben a fejlesztések alapját (HALÁSZ, 2001). ROBINSON et al. (2009) jelentős tanulmányok metaelemzése révén a következő szerepeket azonosítottak, amelyek a leginkább hozzájárulnak

az iskolai eredmények javításához: a tanárok képzésének és fejlesztésének előmozdítása és az abban való részvétel; az oktatók és a tanterv tervezésével, koordinálásával és értékelésével kapcsolatos munka; célkitűzések és elvárások meghatározása; stratégiai erőforrások kezelése és a tanulást elősegítő, rendezett környezet biztosítása. BRANCH et al. (2012) kutatásukban megállapították, hogy egy hatékony iskolavezető jelentősen növelheti a tanulók eredményeit az iskolában. Úgy vélik, hogy míg a tanárok közvetlenül vannak befolyással a diákokra, addig az igazgatók az egész iskolát befolyásolják és a hatékony iskolavezetők csökkenthetik a tanári változásokat és növelhetik a motivációt (PONT, 2020). LEITHWOOD és SEASHORE (2011) szerint a megosztott vezetés gyakorlata és az iskolavezetők iránti tanári bizalom az iskolai eredmények javulásával jár együtt. SCHEERENS (2012) azonban megjegyzi, hogy bár sok tanulmány azt mutatja, hogy az iskolai vezetésnek közvetett hatása van az eredményekre, ez a becslétnél alacsonyabb lehet az alkalmazott modellek és módszerek pontatlansága miatt.

Több nemzetközi kutatás elemzte a decentralizáció és iskolai autonómia politikájának hatását és számos eredmény utal arra, hogy a decentralizált rendszerekre jellemző iskolai autonómia növekedésével a diákok teljesítménye is javul a PISA vagy a TIMSS tesztekkel mérve (FUCHS – WÖSSMANN, 2007; WÖSSMANN, 2003; WÖSSMANN et al., 2007; idézi LÉNÁRD, 2021). LÉNÁRD (2021) úgy véli, hogy különösen nagy szerepe van ebben az autonóm személypolitikának, az iskolán belüli forrásallokációnak, a mindennapi működési döntésekben élvezett autonómiának, a szabad tankönyvválasztásnak, illetve a tanárok módszertani szabadságának. WÖSSMANN et al. (2007) úgy vélik, hogy az eredmények mögött az az ok húzódik meg, hogy a legtöbb döntési területen a decentralizált szereplők több információ birtokában vannak és jobban tudják, hogy az oktatási szolgáltatások hogyan lesznek a leghatékonyabbak helyben és hogyan szervezhetőek meg a helyi közösség igényeire szabottan (WÖSSMANN et al., 2007; idézi LÉNÁRD, 2021). LÉNÁRD (2021) ugyankor kiemeli, hogy nem egyértelmű, hogy a centralizáció és decentralizáció hatása mindenhol hasonló lenne. HANUSHEK et al. (2013) hangsúlyozzák, hogy az autonómia hatása az országok jövedelmi helyzete szerint heterogén, ugyanis az alacsonyabb jövedelmű fejlődő országokban negatívan, míg a fejlett országokban pozitívan hat a diákok teljesítményére (HANUSHEK et al., 2013, idézi LÉNÁRD, 2021). A centralizáció hatását is vizsgálták kutatók nemzetközi és hazai szinten is. Hazai vonatkozásban a közelmúltban LÉNÁRD (2021) megvizsgálta, hogy a magyar közoktatásban 2013-ban elindult centralizációs folyamat milyen hatást gyakorolt a diákok tesztpontszámaira mind általános iskolai, mind pedig középiskolai szinten. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a 6. és 8. évfolyamon nem volt kimutatható hatása a centralizációnak a kompetencia eredményekre, sem az általános iskolai, sem pedig a szerkezetváltó gimnáziumi képzésekben. 10. évfolyamon sem mutatható ki a 2013-at követő

teljes időszakra vonatkozó átlagos hatás, csak 2015-ben és 2017-ben mutatható ki átmeneti, 0,05 szórássegységi negatív centralizációs hatás a tesztpontszámokra. A centralizáció és a szakképzési reform hatásainak elkülönítését célzó modell alapján valószínűsíti a szerző, hogy ezek az átmeneti hatások elsősorban a szakképzési reform negatív hatásaira vezethetők vissza, amely egy szórássegység 9 - 16%-ával csökkentette a szakközépiskolás diákok matematikai pontszámait. Ez utóbbi eredményt az válthatta ki, hogy 2013 szeptemberétől a szakképzési reform keretén belül a közismereti óraszámok jelentősen csökkentek a szakmai gyakorlati oktatás óraszámának növelése céljából.

MOURSHED et al. (2007) kutatásukban elemték azokat a politikákat és stratégiákat, amelyek magyarázatot adhatnak a diákok teljesítménye közötti különbségekre az egyes országokban. A szerzők a következő iskolavezetési politikákat azonosították: tanításra alkalmas magas szakmai színvonalú emberek bevonása a tanári szakmába; minőségi pedagógiai gyakorlatok folyamatos fejlesztése és stratégiák kidolgozása az iskolákban; a pedagógiai vezetők ösztönzése és fejlesztése; folyamatos figyelmet fordítani a tanulók, iskolák és iskolai csoportok fejlődésére olyan adatok felhasználásával, amelyek támogatják a megelőző beavatkozások végrehajtását. Főbb megállapításaik rámutattak az iskolavezetőknek az iskolafejlesztésben betöltött fontos szerepére és javasolták a befektetést az iskolavezetési politikákba (PONT, 2020). HARGREAVES és SHIRLEY (2012) kutatása is hasonló megállapítást tükröz az iskolavezetőknek az iskolafejlesztésben betöltött szerepüket illetően. Megállapították, hogy a vezetés nélküli változásnak nincs esélye a tartósságra. Az iskolák, tanárok és intézmények közötti megosztott vezetői megközelítések összekapcsolhatják a vezetést a változásokkal, és segíthetnek az oktatási szakemberek mint reformtámogatók fejlesztésében (PONT, 2020). A Central5 - az iskolavezetők közép-európai kompetenciakerete - meghatározza azokat az ismereteket és készségeket, amelyekkel egy iskolavezetőnek rendelkeznie kell ahhoz, hogy sikeres legyen az iskolavezetésben. Ez a kompetenciakeret a vezetői szerep összetettségét öt területben jelöli meg: a tanulás és tanítás vezetése és irányítása; a változás vezetése és irányítása; önmaga vezetése és irányítása; mások vezetése és irányítása; az intézmény vezetése és irányítása (SCHRATZ et al., 2013). DANIËLS et al. (2019) szisztematikus irodalomelemzéssel áttekintették az iskolavezetés hatékonyságáról szóló publikációkat és meghatározásuk szerint a hatékony iskolavezetés jellemzői többek között a tantervekre és az oktatásra, a kommunikációra és a kapcsolatokra, az iskolai légkör és kultúra alakításának képességére, valamint a képzett tanárok felvételére és megtartására irányulnak.

Az iskolavezetők szakmai fejlődését vizsgáló kutatások ritkák, azok is túlnyomórészt a formális képzéseken keresztül történő tanulásra összpontosítottak (DANIËLS et al., 2019). Az országos gyakorlatok és a különböző forrásokból származó eredmények azt mutatják, hogy az

iskolavezetőknek speciális képzésre van szükségük ahhoz, hogy megfeleljenek a kibővült szerepeknek és felelőségeknek. A stratégiáknak az iskolai eredmények javításával kapcsolatos készségek fejlesztésére és megerősítésére kell összpontosítaniuk, és teret kell adniuk az egységesítésnek (PONT et al., 2008a). Hasonlóan jelentős kérdés a „soft skill”-ek fejlesztése, amelyek magukban foglalják a tanári csapatirányítás és a nem tanári munkavállalók irányításának formális és informális módszereit és technikáit, valamint az iskolai eredményekért való felelősség megosztását a többi munkatárssal (PONT et al., 2008a). Ez a feladatmegosztás és a mély, teljes körű és valódi felelősség megosztása a csapat minden tagja között nemcsak az iskola vezetők számára jelent nagy támogatást, hanem minden alkalmazott számára jó munkahelyet teremt a szervezet különböző szintjein (SIMON, 2015; WOESTMAN – WASONGA, 2015). BOLAM (2004) úgy véli, hogy az iskolavezető képzése és az azzal kapcsolatos összes dolog szükségszerűen minden ország sajátos nemzeti körülményeiben és kontextusaiban gyökerezik, hiszen az országoknak egyedi és sajátos dinamikusan változó politikai, gazdasági, társadalmi, történelmi, szakmai körülményeik vannak. Ebből kifolyólag úgy véli, hogy az iskolavezető képzés célja, hogy hatékony vezetőket neveljen és támogassa őket vezetői szerepükben, munkájukban (PONT et al., 2008a).

Több nemzetközi kutatás is igazolja, hogy 2010–15 óta az oktatásirányítás összetettebbé vált az OECD-országokban. Ez az összetettség lehetőséget ad a többszintű kormányzás olyan modelljei számára, amelyek a felelősségi körök különböző szintjein és az iskolatestületek, a helyi hatóságok, az iskolák és vezetőik nagyobb autonómiáján alapulnak a helyi igények kielégítése érdekében. Ugyanakkor a rendszeren belüli, iskolai, helyi, regionális és nemzeti szintű változásokban a korábbinál több érdekelt fél vesz részt. Ez megváltoztatja az oktatásban résztvevők szerepét és felelősségét, beleértve az iskolavezetőket is, akik az iskolai változások folyamatának középpontjában állnak (PONT, 2020). Az iskolavezetés feladatait ma már egyre inkább az adminisztratív és vezetői feladatok, a pénzügyi és humán erőforrások, a külső kapcsolatok, a minőségbiztosítás és a tanítás és tanulás javítását célzó vezetés határozzák meg (PONT et al., 2008b).

Napjainkban az iskolavezetés olyan kihívásokkal néz szembe, mint a vezetői feladatok újra definiálása; a tudás és a készségek fejlesztése és annak módszerei, továbbá olyan megoldások megalkotása, melyek az iskolavezetők státuszát javítanák (HARRIS, 2012; SCHRATZ et al., 2013). A vezetés rendszerszintű kihívása napjainkban nem csupán a jelenlegi vezetők minőségének javítása, hanem a jövőbeli vezetésre vonatkozó világos tervek és hatékony folyamatok kidolgozása is a vezetők utódlására. PONT et al. (2008b) egy jelentésében a következő négy olyan fő politikai eszközt határozták meg, amelyek együttesen javíthatják az iskolavezetői gyakorlatot: az iskolavezetői felelősség (újra) meghatározása; az iskolavezetés

feladatainak (újra) meghatározása és az iskolai vezetés megosztása; a hatékony iskolavezetéshez szükséges készségek fejlesztése; és az iskolavezetői hivatás vonzóvá tétele. Úgy vélik, hogy ezek az eszközök segíthetik az országok kormányait abban, hogy hogyan készítsék elő és építsék ki a magas színvonalú vezetést. PONT (2020) úgy véli, hogy az iskolavezetés szerepe kulcsfontosságú az iskolák számára, de az iskolavezetés gyakorlásának módja az oktatási rendszertől és a szakpolitikai környezettől függ. A 21. század előrehaladtával az irányítás egyre összetettebb és az elszámoltathatóság a szakmai felelősségvállalás felé tolódik el. Az iskolák bevezetik a technológiát, az új tanterveket és az együttműködés új formáit. Az iskolák egyre inkább részt vesznek a horizontális szakmai gyakorlatokban a személyzetük körében és egyre inkább hálózatos megközelítésben dolgoznak. Ez hatással van az iskolavezetők szerepére, akiknek ezt a saját iskolájuk számára értelmezni és navigálniuk kell, és új módon kell együttműködni az oktatási szakemberekkel.

### ***2.2.3. Vezetési funkciók és feladatok rendszerezése az oktatási intézményekben***

A vezetéstudomány fejlődésének köszönhetően a vezetés differenciálódott, amely az általános vezetési kérdéseknek az egyes szakterületek szervezeteire vonatkozó értelmezését és adaptálását eredményezte. BILANICS (2016) úgy véli, hogy a kezdetben a termelésszervezésben feltárt összefüggéseket követően ma már a szolgáltató, az oktatási, az egészségügyi szervezetek menedzsmentjéről beszélünk. PIEROG (2013) szerint a vezetés differenciálódásának sajátos megnyilvánulása azok a kutatások, amelyek oktatási -, műszaki -, és társadalmi szervezetek vezetési sajátosságait elemzik. BILANICS (2008) úgy véli, hogy az egyes ágazatokban a szakmai folyamatok jellegéből adódóan speciális vezetési kérdések jelentkeznek, amelyek kizárólag az adott szakterületen működő szervezetekre jellemzőek. Minden szervezet működésében meghatározó a vezetés tevékenysége, funkciói és feladatai, a vezető személye, szakmai szerepei, szakmai felkészültsége, stílusa (BELÉNYESI et al., 2019). Kutatásomban az imént felsorolt tényezők közül a vezetési funkciókat és feladatokat vizsgálom az állami szakképző intézményekben. TORGERSEN és WEINSTOCK (1979) szerint a vezetők funkciói a különböző típusú szervezetekben és különböző feltételek között állandónak tekinthetők, de fontosságuk eltérő mértékű a vezető személyiségétől és a szervezet típusától függően. Ezért terjedelmi okok miatt az általános menedzsment szakirodalom által meghatározott vezetési funkciókat és feladatokat nem tekintem át, helyette azoknak a szakirodalmaknak az elemzését teszem meg, amelyek kifejezetten az oktatási intézmények vezetési funkcióival és feladataival foglalkoznak.

BENEDEK (1999) szerint a vezetői tevékenység komplex, különböző részekre, funkciókra tagolható tevékenységek együttese. BERDE (2010) meghatározása szerint a funkció a

szervezetekre vonatkoztatva működést, tevékenységet, feladatot, beosztást, szerepet jelent egyszerre. PIEROG (2013) úgy véli, hogy a vezetési funkciók megmutatják, melyek a vezetők feladatai és a vezetésnek melyek az összetevői. LÁCZAY (2003) a vezetési feladatok meghatározását kiemelten fontosnak tartja, hiszen ezen feladatok elvégzésére a vezetőknek fel kell készülniük és megfelelő képzettséggel és kompetenciákkal kell rendelkezniük. BENEDEK (1995) szerint a vezetéselmélet a vezetői feladatokat funkciókban határozza meg, ezért a funkciókat olyan speciális feladatoknak tekinti, amelyek gyakorlásával vesz részt az intézmény vezetője a munkamegosztásban. Az igazgatónak sokféle vezetési feladatot kell ellátni az intézmény sikeres működtetésének eléréséhez. MEZEI és PETRÓ (1982) úgy vélik, hogy az iskolaigazgatók sokrétű feladatainak számbavételéhez a vezetési funkciókat kell alapul venni. A szerzők a vezetési funkciók és feladatok közötti kapcsolatot egyértelműen és tisztán fogalmazták meg. A vezetést folyamat jellegűnek tekintik, amely különböző munkaformákon keresztül valósul meg. Ezeket a munkaformákat a vezetés funkcióinak nevezik, amely összessége adja a vezetési folyamat egészét. Egy-egy funkción belül sokfajta feladatot kell elvégezni, így módon a funkciók és a feladatok nem azonosak a vezetés folyamatában. A különböző funkciók teljesítésével megoldjuk a vezetés feladatait, tehát a funkciók segítenek elrendezni a vezetés bonyolult feladatait és ezzel rendszert alkotnak a vezetésen belül. SZABÓ (1967) meghatározása szerint a vezetési funkciók a vezetés sajátos tevékenységi formái. A vezetési funkciók tartalmát azok a vezetői feladatok határozzák meg, amelyekre vonatkoznak; irányukat, összetettségüket a vezetés szintje és foka, míg intenzitásukat a szervezet adott helyzete és a vezető személyisége határozza meg.

Az előbbi alfejezetben az iskolavezetés változó szerepét áttekintve olvashattuk, hogy az iparban és kereskedelemben alkalmazott menedzsment alapelveket adaptálták az oktatási intézményekre is. Az általános menedzsmentben sok szerző határozta meg a vezetési funkciókat (FAYOL, 1916; TAYLOR, 1911; GULICK – ULRICH, 1937; DAVIS, 1951; KOONTZ – O'DONNELL, 1964; MAHONEY et al., 1965; MINTZBERG, 1975; KOONTZ et al., 1980; HITT, 1990; DRUCKER, 1991; HUITFELDT et al., 1993; DOBÁK, 1996; BERKI – BERDE, 1999; TERNOVSZKY, 2000). Sokrétű összehasonlító elemzést lehetne végezni arról, hogy az egyes szerzők mit értenek az egyes funkciókon. Sok esetben különállónak meghatározott funkciók fedik egymást (MEZEI – PETRÓ, 1982; MAROSI, 1988). Ezen szerzők által meghatározott funkciók a kiinduló alapját képezik az oktatási intézményekben alkalmazott vezetési módszereknek. Az oktatási intézmények olyan speciális szervezetek, amelyek sajátos vezetési módszerekkel, eljárásokkal irányíthatók és oktatási szakterület specifikus vezetési feladatok jellemzik.

A nemzetközi szakirodalomban BUSH és BELL (2002) az oktatási intézményekben megvalósuló menedzsment funkciókat alapvető gyakorlati tevékenységként nevezi meg, amely olyan feladatokat foglal magába, mint *a célok és stratégiák meghatározása, a tervek készítése és végrehajtása, a tanítás és tanulás, az emberek, a költségvetés és a külső kapcsolatok menedzselése és kezelése, valamint a gyakorlat értékelése*. CALDWELL (1992) szerint az önmenedzselő iskolák menedzsereinek és vezetőinek képesnek kell lenniük egy hét vezetői funkciót magában foglaló ciklikus folyamat kidolgozására és végrehajtására, amely magában foglalja *a célmeghatározást, a szükségletek meghatározását, a prioritások meghatározását, a tervezést, a költségvetés készítését, a végrehajtást és az értékelést*. HALLINGER (2003b) az iskolavezetést három dimenzió segítségével határozza meg, amelyeken belül összesen tíz vezetői funkciót határoz meg, amelyek a következők: az iskolai küldetés meghatározása (*az iskolai célok megfogalmazása, az iskolai célok kommunikálása*); az oktatási program irányítása (*tanterv koordinálása, az oktatás felügyelése és értékelése, a tanulói folyamatok nyomon követése*) és az iskolai tanulási légkör fejlesztése (*a tanítási idő védelme, a tanárok ösztönzése, a tanulás ösztönzése, a szakmai fejlődés elősegítése, a magas láthatóság fenntartása*).

A hazai pedagógiai szakirodalomban elterjedt SZABÓ (1967) vezetői funkciórendszere, amelynek elemei a következők: *előkészítés* (tájékozódás, tervezés, irányítás); *végrehajtás* (döntés, motiválás, összehangolás); *ellenőrzés* (áttekintés-összefoglalás, értékelés, minősítés). BENEDEK (1995) úgy véli, hogy a SZABÓ (1967) által meghatározott funkciórendszernek az a hiányossága, hogy nem rendeli hozzá a vezetői szerepeket illetve a szervezést és vezetést, mint önálló funkciót nem tartalmazza. Továbbá az értékelés nem önálló funkcióként, hanem az ellenőrzés részeként jelenik meg. MEZEI és PETRÓ (1982) a vezetési funkciókat az oktatási intézményekre vonatkoztatva FAYOL (1916)-tól származtatják és a következő vezetési funkciók gyakorlását tartják indokoltnak és szükségszerűnek az oktatási intézményekben: *tervezés, szervezés, ellenőrzés, értékelés, döntés*. Hasonlóan határozta meg HOFFMAN (2005) is a vezetési funkciókat az oktatási intézményekben, csak némileg más elnevezéssel: *stratégiaalkotás és -tervezés, szervezés* (koordinálás és közvetlen irányítás), *döntés, kontroll* (ellenőrzés és elemzés), *értékelés*. Ez utóbbi a tervezést már stratégiaalkotással együtt értelmezi, ami a 21. században már nélkülözhetetlen. Mindkét szerző a döntést egy önálló vezetési funkciónak tekinti, mivel a döntés minden vezetési feladatban kisebb-nagyobb mértékben, de megjelenik. BENEDEK (1995) által megfogalmazott funkciórendszer az iskolai élet minden tevékenységelemét figyelembe veszi. A szerző által meghatározott vezetői funkciók az adott funkcióhoz kapcsolódó vezetési feladatokat is megjelenítik, amelyek a következők: *tervezés* (célok kitűzése, program kidolgozása, ütemterv kidolgozása, költségvetés elkészítése, intézményi filozófia kialakítása, az eljárások kidolgozása) *szervezés* (szervezeti

felépítés, a feladatok és megbízatások elosztása, kapcsolatok létesítése), *vezetés* (képzés, döntés, motiváció, tanácsadás, kommunikáció, személyzeti munka), *irányítás* (normák meghatározása, mérés, korrekció) és *ellenőrzés* (visszacsatolás). A szerző megjegyzi, hogy a napi intézményvezetésben az imént ismertetett funkciók szinte sohasem a bemutatott sorrendben jelennek meg és a vezetők nem egyforma mértékben és tartalommal gyakorolják az egyes funkciókat. A vezetők által az egy-egy funkció gyakorlására fordított időt olyan tényezők befolyásolják mint a vezető szerepfelfogása; a beosztottak igényei; a feladatkörök, hatáskörök, a vezetői mozgástér; a szervezeti felépítés rendje, hierarchiája; és a hatalmi bázis összetevői és szilárdsága. A legalapvetőbb vezetési funkcióknak a vezetői munkában leggyakrabban előforduló tevékenységeket tekintem, ezért kutatásomban a MEZEI és PETRÓ (1982) által az oktatási intézményekre meghatározott vezetési funkciókat - *tervezés, szervezés, ellenőrzés, értékelés, döntés* – tekintetem irányadónak és ezen tényezők vonatkozásában vizsgáltam az igazgatók véleményét.

BANDER (2015) úgy véli, hogy az iskolavezetői feladatok körét és értelmezésüket az oktatásirányítás struktúrája, a felelősségi területek hierarchia szerinti megoszlása is befolyásolja. MEZEI (1978) is megállapította, hogy az intézményirányításban az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában is különbségeket eredményeznek. Ennek okán úgy vélem, hogy az oktatási intézmények működésének egyik legmeghatározóbb eleme az irányítás jellege. Az oktatási intézményekben a vezetők hatáskörének jellege és mértéke megszabja, kijelöli az intézmény működésének kereteit, a vezetők által ellátandó vezetési funkciók és feladatok körét. Ezt támasztják alá BUSH és MIDDLEWOOD (2013) megállapításai is az oktatási intézmények decentralizált és centralizált irányítást illetően. Az oktatási intézmények a nemzeti, tartományi vagy állami parlamentek által meghatározott jogszabályi keretek között működnek. Az ilyen keretrendszer egyik legfontosabb szempontja az oktatási rendszer decentralizáltságának mértéke. Erősen centralizált rendszerek általában bürokratikusak, és kevés mérlegelési jogkört engednek az iskoláknak és a helyi önkormányzatoknak. A decentralizált rendszerek jelentős hatásköröket ruháznak át az alárendelt szintekre. Ahol ezeket a hatásköröket intézményi szintre ruházzák át, ott "önirányítás" van. LAUGLO (1997) a centralizációt a bürokráciához köti, amelyben egy központi ("legfelső") hatóságban összpontosul az ügyek széles körére vonatkozó döntéshozatal, és csak a szabályozott, rutinszerű végrehajtást delegálják a szervezet alsóbb szintjeire. A minisztérium jelentős részletességgel dönthet a célok és célkitűzések, a tantervek és a tananyag tekintetében, az előírt módszerekről, a személyzet kinevezéséről, a munkatársakról és munkaköri leírásaikról, a tanulók felvételéről, az értékelésről és a minősítésről, pénzügyről és költségvetésről, valamint a teljesítmény ellenőrzéséről. Ezzel ellentétben LAUGLO (1997) a

decentralizáció alatt olyan folyamatot ért, amelyben a központi kormányzat szerepét csökkentik az oktatás tervezésében és működésének biztosításában. A decentralizáció az oktatásban a hatáskörök és feladatok elosztásának eltolódását jelenti a hatalmi hierarchiában a központi irányító szervtől az oktatási intézmények felé. SCHRATZ és PETZOLD (2007) úgy vélik, hogy a bürokratikus irányítás és a sokszereplős egyeztetési mechanizmusok a gyakorlatban nagymértékben lassítják és nehezítik a döntéshozatalt az oktatás valamennyi szintjén (idézi BANDER, 2015).

HOFFMAN (2005) a vezetési funkciókon túl külön meghatározta az iskolaigazgatók vezetési feladatait, amelyet a tevékenység jellege, irányultsága és célja szerint osztályozott, amely szerint hatféle feladattípust különböztet meg: *pedagógiai feladatok, tanügyigazgatási feladatok, gazdasági-műszaki feladatok, munkáltatói feladatok, közéleti szerepvállalás, vezetői-menedzseri feladatok*. HOFFMAN (2005) hangsúlyozza, hogy a pedagógiai, a vezetői és a tanügyigazgatási feladatok már kezdetektől jelen vannak a vezető munkájában. A többi feladatot az adott korszak oktatáspolitikai céljai vittek be az igazgatói munkakörbe, amelyek mára szerves részét képezik az intézményvezetői munkának. Az Európai Unió meghatározása szerint az igazgató vezetési tevékenysége olyan feladatokat foglal magában, mint *az órarend megszervezése, a tanterv végrehajtása, a tananyaggal és módszerekkel kapcsolatos döntések, a tanárok és teljesítményük értékelése és/vagy pénzügyi felelősség is*, amely az iskolának juttatott források kezelésének felelősségére korlátozódik (EURYDICE, 2013). BOCSI et al. (2017) szerint az önállóan gondolkodó és dolgozó igazgató feladatai: *a tanulás és tanítás operatív és stratégiai irányítása* (támogató környezet létrehozása, a szükséges erőforrások biztosítása), *a változás operatív és stratégiai irányítása* (jövőkép kialakítása, stratégiai alkotása), *önmaga operatív és stratégiai irányítása* (a professzionális munkavégzés iránti motiváció fenntartása), *mások operatív és stratégiai irányítása* (humánerőforrás-fejlesztés), *az intézmény operatív és stratégiai irányítása* (hatékonyságot és az eredményesség).

SCHRATZ et al. (2010) öt Közép-európai országra – köztük Magyarország – kiterjedő vizsgálatukban az országok vonatkozó jogszabályainak elemzése során az alábbi vezetői feladatokat határozták meg: *belső szabályzatok tervezése és elkészítése; adminisztratív feladatok; minőségbiztosítás; erőforrás-gazdálkodás és pénzügyi adminisztráció; humánerőforrás-menedzsment; a tanulókhoz kötődő feladatok; együttműködés külső partnerekkel*.

A TÁRKI kutatást végzett „A köznevelést érintő jogszabályi változások hatása az intézmények működésére” címmel az iskolavezetők körében, amelyben a következő vezetői feladat vizsgálták: *adminisztratív feladatok; minőségbiztosítás; az iskola szociális funkciójának megerősítése; külső partnerekkel való együttműködés; pénzügyi gazdálkodás; pályázati*

*lehetőségek felkutatása, a pályázás menedzselése; saját szakmai fejlődésének előmozdítása; szervezeti-működési szabályok kialakítása, az iskola operatív működtetése; a tanulás tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása; a pedagógusok munkájának értékelése; emberierőforrás-gazdálkodás; a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása; az iskolai stratégia célok meghatározása (BANDER – BERÉNYI, 2015).*

BENEDEK (2019) a hazai köznevelési és oktatási rendszer vezetőivel végzett felmérése eredményeként a szabálykövető, felelősségteljes intézményvezetés tekintetében *a jogi követelményeknek való megfelelést* önálló vezetési feladatként azonosította.

Számos európai országban az iskolavezetők feladatait, kötelezettségeit és hatásköreit részletesen rögzítik jogi dokumentumokban (BANDER – BERÉNYI, 2015). VERECKEI és BENEDEK (2022) a hazai nemzeti köznevelésről szóló törvény és a tanfelügyeleti kézikönyv alapján a következő vezetői feladat- és tevékenységcsoportokat határozta meg: *az intézmény jogszerű és törvényes vezetése; személyi és tárgyi feltételek biztosítása; a szakmai-pedagógiai munka/folyamatok irányítása; minőségfejlesztés, szervezetfejlesztés, innováció; az intézmény képviselője, környezetével, partnereivel összefüggő feladatok ellátása.*

Az előbbieken láthattuk, hogy az egyes szerzők a vezetési feladatok, vezetői feladatok és vezetői feladatkörök kifejezéseket szinonimaként használják az oktatási intézmények igazgatóinak a vezetési feladatainak számbavétele során, ezért a dolgozat további részében én is szinonimaként fogom használni ezeket a kifejezéseket az állami szakképző intézmények igazgatóinak a vezetési feladatait illetően. A kutatásomban szereplő állami szakképző intézmények vezetőinek a feladatait, kötelezettségeit és hatásköreit az Szkr. 124. és 125. § és a Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzatai részletesen tartalmazzák. Az imént említett dokumentumok és a korábbi kutatások áttekintése során az alábbi vezetői feladatköröket határoztam meg az állami szakképző intézmények igazgatóinak a feladatait illetően: *az intézmény stratégiai és éves céljainak meghatározása; szakmai program, szervezeti és működési szabályzat, tanév helyi rendje, házirend kialakítása; az intézmény szakmai és operatív működtetése; az intézmény működésének ellenőrzése, értékelése; nevelés-oktatás-képzés tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása és a tanulókhöz kötődő feladatok; pénzügyi tervezés; humánerőforrás-gazdálkodás; az intézmény munkavállalóinak munkavégzésével kapcsolatos feladatok; adminisztrációs feladatok; együttműködés külső partnerekkel; pályázati tevékenység; minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok.* A kutatásomban a kérdőívben ezeket a feladatköröket vizsgáltam.

## **Összegzés**

*Összefoglalva az e fejezetben leírtakat, elmondható, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalomban az iskolavezetés definiálására nincs általánosan elfogadott meghatározás, amelynek oka mögött az oktatási intézmények sokfélesége húzódik meg. A szakirodalmi megközelítéseket értelmezve az oktatásmenedzsment az oktatási intézmény működésének fenntartását és a hatékony és eredményes szervezeti intézkedéseket jelenti, amely magában foglalja a tervezést, szervezést, végrehajtást is. Az iskolavezetés alatt az iskolát vezető személynek olyan tevékenységét értem, amely során a szervezet tagjait befolyásolja a kívánatos célok elérése érdekében, tehát a vezetés a szervezetben az emberek irányításának a tevékenysége. Az iskolai adminisztráció kifejezés az oktatásirányítás során felmerülő adminisztratív, alacsonyabb rendű feladatokat foglalja magába. A szakirodalmak alapján az iskola vezetője, igazgatója alatt olyan személyt értek, aki felelős az iskola irányításáért, a tanítási és tanulási program irányításáért, az iskola általános működéséért, továbbá motiválja és befolyásolja az intézményben dolgozókat a célok elérése érdekében.*

*Összességében megállapítható az is, hogy az iskolavezetői szerepek változását az elmúlt évtizedekben a társadalmi, gazdasági és politikai változások jelentősen befolyásolták. Az iskolavezetők egykori bürokratikus adminisztrátori feladatokra korlátozódó munkaköre fokozatosan menedzsment szereppé alakult át az 1980-as és 1990-es évekre, amely végül a 2000-es évek elejére vezetői szerepkörre változott. Az iskolavezetést ma már egyre inkább egy új, sokrétű és igényesebb szerepkör határozza meg. Az igazgatóktól többek között elvárják, hogy fokozott adminisztratív és vezetői feladatokat vállaljanak, kezeljék a pénzügyi és humán erőforrásokat, irányítsák a nyilvános kapcsolatokat és építsenek koalíciókat, vegyenek részt a minőségirányítási és nyilvános beszámolási folyamatokban, és biztosítsák a tanulás irányítását. A kutatók az iskolavezetés szerepét kulcsfontosságúnak tartják az iskolák működésében, azonban kiemelik, hogy az iskolavezetés gyakorlásának módja az országok sajátos nemzeti körülményeitől, az oktatási rendszertől és a szakpolitikai környezettől függ. Az oktatási szervezetek működését nagymértékben meghatározzák olyan tényezők, mint a vezetés tevékenysége, funkciói és feladatai, a vezető személye, szakmai szerepei, felkészültsége és stílusa. Ezen tényezők közül ebben a fejezetben az oktatási intézményekben alkalmazott vezetési funkciókat és feladatokat vettem számba. A pedagógiai vezetéssel foglalkozó szakirodalom feldolgozása során nyilvánvalóvá vált, hogy az egyes szerzők más-más funkciónak eltérő jelentőséget tulajdonítanak, de abban egyezés mutatkozik, hogy a szerzők a vezetési funkciókat az általános vezetéstudomány klasszikusaitól származtatták az oktatási intézményekre vonatkoztatva. A feldolgozott szakirodalmak alapján az is megállapítható, hogy több szerző is úgy véli, hogy az oktatási intézmények vezetői különböző mértékben és*

*tartalommal gyakorolják a vezetési funkciókat és feladatokat, amelyet nagymértékben meghatároz az oktatási intézményekre delegált irányítás jellege, a szervezet struktúrája, hierarchiája és a vezetői mozgástér. Az iskolavezetők feladatait, kötelezettségeit, hatásköreit az európai gyakorlatnak megfelelően Magyarországon is jogi dokumentumokban rögzítik, amelyek elemzésével és a korábbi kutatások áttekintése során meghatároztam az állami szakképző intézmények igazgatóinak a vezetői feladatköreit.*

### **2.3. A magyar szakképzés intézményirányításának és vezetésnek változásai a rendszerváltástól napjainkig**

A magyarországi közszféra és közoktatási rendszer irányításában is megfigyelhető volt a sok fejlett országban jellemző nemzetközi trend megjelenése. Az új közmenedzsment megjelenése hangsúlyozta a köz- és a magánszféra között a menedzsment minőségében és eredményességében megfigyelhető különbségek csökkentését, amely a versenyszférában alkalmazott vezetési és irányítási eszközök adaptálását jelenti a közszférába. Ez leginkább a közszféra egészét és ezen belül a közoktatás irányítás hatékonyságával és eredményességével kapcsolatos igények nagyfokú növekedését jelentette. A közpolitikai célok érvényesülését olyan környezetben kell biztosítani, amelyben sokféle és nagy mozgásszabadsággal rendelkező szereplők – helyi és központi döntéshozók, intézményvezetők, szakmai csoportok – találhatók és a szakpolitika eredményességét ezen csoportok együttes cselekvése határozza meg (PALOTÁS – JANKÓ, 2011). Mindezek hatására a rendszerváltást követően egy átfogó közigazgatási decentralizációs folyamat ment végbe Magyarországon, amelynek megfelelően a magyar közoktatás-irányítási rendszerben decentralizált oktatásirányítás került bevezetésre (HALÁSZ, 2002). Az iskolákkal kapcsolatos tulajdonosi jogok az önkormányzatokhoz kerültek 1990-től és minden helyben nyújtott közszolgáltatás kötelező önkormányzati feladattá vált (MÁRTONFI, 2016; HALÁSZ, 2001; GYÖRGYI, 2015; SZEBENYI et al., 2006). Az oktatásirányítás vertikálisan négy - országos, területi, helyi és intézményi - szint között oszlott meg. A területi kategória három szintet foglalt magában: a régiót, a megyét és a kistérséget. Az oktatásirányítás országos szintjén horizontális felelősségmegosztás volt (PALOTÁS – JANKÓ, 2011). Az iskolák fenntartói feladatait az önkormányzatok látták el, míg a szakképzéssel kapcsolatos szakmai irányítás feladatait 1990-től a Munkaügyi Minisztérium, 1998-tól az Oktatási Minisztérium, 2006-tól a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2010-től-2018-ig a Nemzetgazdasági Minisztérium, 2018-2022-ig az Innovációs és Technológiai Minisztérium látta el, míg 2022-től pedig a Kulturális és Innovációs Minisztérium látja el. A szakképzés irányításában és működtetésében a szakmailag illetékes minisztériumok és az iskolafenntartó önkormányzatok mellett részt vettek a gazdasági kamarák (SZÜDI, 2006) és a mindenkori

minisztériumi háttérintézetek (SZEBENYI et al., 2006; LÜKŐ, 2011; MÁRTONFI, 2019). Ilyen háttérintézetek voltak 1995-től az Országos Szakképzési Tanács, majd a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok, és a 2000-es évek elejétől a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI), amely a hatósági feladatok mellett fejlesztési és kutatásszervezési feladatokat látott el (MÁRTONFI, 2019). A területi és a helyi közoktatás igazgatása a magyar önkormányzati rendszer keretein belül valósult meg (PALOTÁS – JANKÓ, 2011). Az iskolák döntő hányada települési vagy megyei önkormányzati fenntartásban volt (SZEBENYI et al., 2006; MÁRTONFI, 2016;). A települési önkormányzat feladata volt többek között az óvodáról és az alapfokú nevelésről-oktatásról való gondoskodás, míg a megyei önkormányzatoknak és a megyei jogú városi önkormányzatoknak a középiskolai (gimnáziumi, szakközépiskolai) szakiskolai és kollégiumi ellátást kellett biztosítania. Azonban a települési önkormányzatok önként vállalhatták középfokú oktatási intézmény fenntartását is, ha az adott intézményt használók között az adott település lakói többségében voltak (VELKEY, 2013). A helyi szintű felelősségi kör és az oktatási intézmények irányítási jogosítványai is széles körűek voltak (PALOTÁS – JANKÓ, 2011). Az oktatással kapcsolatos döntések legnagyobb részét az intézményfenntartó helyi önkormányzatok hozták (HALÁSZ, 2001). A fenntartó önkormányzatok hatáskörébe tartozott a képzési kínálat szerkezetének, belső arányainak meghatározása is, a jogszabályok csak a munkaerő-piaci szereplőkkel – kamarák – való egyeztetés kötelezettségét írták elő. VELKEY (2013) azonban ezzel kapcsolatosan megjegyzi, hogy ennek az lett a következménye, hogy a középiskolai ellátás és azon belül a szakképzés esetében a tanulók képzéshez történő hozzáférése korlátozottá vált. Az önkormányzatok további döntéshozatali hatáskörébe tartozott az iskolai program jóváhagyása, az iskolák költségvetésének megállapítása, az iskolák igazgatóinak kiválasztása és kinevezése, valamint rendelkeztek az iskolák jogi, pénzügyi és szakmai elszámoltathatóságának biztosításával kapcsolatos elsődleges felelősséggel (ERCSE – RADÓ, 2019). Az oktatási intézmények autonóm szervezetekként működtek, önálló programalkotás és a szervezeti működés saját hatáskörben történő szabályozása jellemezte tevékenységüket. Az iskolák finanszírozása az állami központi költségvetés normatív alapjából és az önkormányzatok saját költségvetésből történő kiegészítésével történt (BALOGH – HALÁSZ, 2003; BALOGH, 2015). Fontos finanszírozási forrás volt a vállalkozások által a Munkaerőpiaci Alapba befizetett szakképzési hozzájárulás, amelyből finanszírozták a gyakorlati képzési helyeket a szakképzésben résztvevők számára (BALOGH – HALÁSZ, 2003). Az önkormányzat által meghatározott költségvetéssel az intézmény igazgatója gazdálkodott és ő gyakorolta a munkáltatói jogokat is (HALÁSZ – PALOTÁS, 2003).

Ebben az időszakban az imént említett változásokon túl az oktatási intézmények vezetőit számos egyéb kihívás is érte. A csökkenő születésszámok miatt csökkent a tanulók látszáma, amely intézmények bezárását eredményezte. Ennek az lett a következménye, hogy az intézmények részéről egy verseny kezdődött meg a minél magasabb tanulói létszám elérésében. Az iskolák helyzetét egyre inkább befolyásolták a szülői vélemények és a helyi társadalom. A gazdasági életben végbement változások miatt a családok anyagi nehézségei kihatottak a nevelésre, megjelent az ifjúsági munkanélküliség, amelynek problémái az iskolákban csapódtak le (MÓRÉ – KOZÁK, 2015). A rendszerváltás a régi gazdasági szervezetek csődjét és új munkaerőpiaci kihívásokat eredményezett (KÓSANÉ BILANICS – LÁCZAY, 2024). A gazdasági életben bekövetkező változások miatt a vállalatok által fenntartott tanműhelyek felszámolásra kerültek, amely a szakmunkásképzés intézményeinél az iskola létének bizonytalanságát idézte elő. A szakmunkásképzés további kihívása volt, hogy a társadalom a középfokú képzés irányába fordult (BALÁZS – SZABÓ, 1998). Ezek a irányítási, társadalmi és környezeti változások az igazgatói szerepkör átalakulását eredményezték és MÓRÉ – KOZÁK (2015) szerint a következő jól elhatárolható menedzseri szerepek megjelentését hozta a felszínre: stratégiai és operatív feladatok menedzselése, pénzügyek menedzselése, az intézmény és a munkatársak menedzselése, az információ menedzselése és a minőség menedzselése. BALÁZS – SZABÓ (1998) úgy vélik, hogy az iskolavezetőknek az iskolák fenntartását és működtetését biztosító menedzseri képességek elsajátításán túl egyfajta iskolapolitikát és iskolafilozófiát is ki kell alakítaniuk.

Nyilvánvalóvá vált, hogy nem elegendő a törvények végrehajtására felkészíteni a vezetőket, hanem olyan vezetési elméleti háttérrel kell biztosítani számukra, amely alkalmassá teszi őket a komplex vezetői funkciók ellátására. Ennek okán a kilencvenes évtizedben kiemelt szerepet tulajdonítottak az iskolai vezetőképzésnek és gyorsan elterjedtek az egyetemi szintű akkreditált képzések. A közoktatásban az intézményvezetői feladatok ellátását – átmeneti felkészüléssel – pedagógus-szakvizsgálóhoz kötötték, majd a 2003. évi törvénymódosítás alapján a nevelési-oktatási intézményben az intézményvezetői megbízás feltétele másodszor és további alkalommal történő megbízás esetén a pedagógus-szakvizsga keretében szerzett intézményvezetői szakképzettség lett (GOLNHOFER – SZEKSZÁRDI, 2003).

A kilencvenes években jelentős szerepet töltek be az intézményi szintű fejlesztésekben, innovációkban a különböző hazai és nemzetközi fejlesztési programok, úgymint Comenius 2000 program, SZAK-pályázat, Soros Alapítvány program, Socrates-program, Leonardo-program, PHARE-program, amelyek támogatták a partnerközpontúság kiépítését, az intézmények szervezetének átalakítását, pedagógiai szemléletváltást, a teammunkát és a feladatok megosztását (GOLNHOFER – SZEKSZÁRDI, 2003). A nemzetközi trend hatására

az irányítás során kiépítésre került a pedagógus továbbképzési rendszer, az intézményi szintű minőségbiztosítási, minőségirányítás rendszere és létrehozták a tanulók teljesítményének rendszeres mérését szolgáló rendszert is (ERCSE – RADÓ, 2019). Ezek az új feladatkörök a tantestületi tagok bevonását, a különböző jogkörök delegálását és a középvezetés megerősítését eredményezték az intézményekben. Egy kilencvenes évek második felében végzett kutatás alapján az igazgatók a vezetésben a legfontosabb értékeknek tartották az együttműködési készséget az emberekkel való kapcsolattartásban, a gyermekszeretetet az iskolai munkában és a menedzseri képességeket az iskola érdekeinek érvényesítésében (SZABÓ, 1998, idézi GOLNHOFER – SZEKSZÁRDI, 2003). Az igazgatók munkaidejének jelentős részét a gazdálkodási feladatok, a különböző jelentési kötelezettségek teljesítése, a napi rutinfeladatok elvégzése tette ki. Kevés volt az idő a stratégiai tervezésre, a humán erőforrás fejlesztésére, a szervezeti és az egyéni szintű ellenőrzésre, értékelésre. Egy 2001-es vizsgálatban a válaszadók több mint 80%-a úgy vélte, hogy az igazgatók a pótlólagos források megszerzésével, a külső kapcsolatok kialakításával, fejlesztésével, minőségfejlesztéssel és diákfegyelmi ügyek megoldásával foglalkoztak leginkább (SIMON, 2002, idézi GOLNHOFER – SZEKSZÁRDI, 2003). Az Európai Unióban egyre nagyobb prioritást kapott a szakoktatás és szakképzés kérdésköre, így hazánk 2004. május 1.-ei Európai Unióhoz történő csatlakozása a jogharmonizáción keresztül hatással volt a nemzeti szakoktatási és szakképzési rendszerre. Az Európai Minőségbiztosítási Referenciakeretének (EQAVET) iránymutatásainak figyelembevételével került bevezetésre az önértékelés, külső értékelés és a közelmúltban az oktatói értékelés is (STOMP – MÓRÉ, 2021b).

A közel 20 évig tartó decentralizált oktatásirányítási időszakban a jogszabályok lehetővé tették iskolák alapítását és fenntartását önkormányzati és nem önkormányzati szereplők számára is (VELKEY, 2013), nem mellesleg a fenntartás kedvező politikai és anyagi érdekeltsége ösztönözte is a kisméretű intézmények fenntartását. Ennek az lett a következménye, hogy a 2000-es évek elejére az intézményrendszer tagolttá, szétaprózódottá és átláthatatlanná vált: több száz fenntartó ezer körüli szakképző intézményt működtetett (MÁRTONFI, 2016; MÁRTONFI, 2019). A szétaprózott önkormányzati rendszerben jelentős különbségek alakultak ki a különböző települések között az oktatásfinanszírozás tekintetében (SZABÓ – FEHÉRVÁRI, 2013). Az iskolafenntartás kérdése racionális irányba mozdult el, háttérbe szorultak az oktatás minőségét érintő kérdések (GYÖRGYI, 2012). Az eltérő közigazgatási és jövedelmi helyzetű települések közül a falusi önkormányzatok nem tudták megteremteni az oktatás személyi és tárgyi feltételeiben az esélykiegyenlítés lehetőségét, továbbá nem csökkent a gyerekek között az iskoláskor kezdetén kimutatható fejlettségbeli különbség. A nagyobb és közvetlenebb állami szerepvállalás érvényesítési igénye merült fel, amely révén képesek

kiegyenlíteni a különböző településeken működő iskolák feltételrendszerét, egységesíteni a tartalmi szabályozást, biztosítani a közoktatással szemben támasztott minőségi követelmények érvényesítését (BALOGH, 2015). Ezen problémák megoldására felmerült az intézmények intézményi koncentrációjának lehetősége, de erre nem volt jogilag lehetőség a kétharmados önkormányzati törvény módosítása nélkül (MÁRTONFI – SINKA, 2009). A kormány az intézményrendszer hatékonyabb működése érdekében 2005-ben szakképzési-fejlesztési stratégiát dolgozott ki, amely a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) megalakulásában valósult meg (KERESZTY, 2015). Jelentős európai uniós pályázati többletforrás nyújtásával a szakképző intézményeket „önkéntes” társulásra, a TISZK-ek rendszerének kialakítására készítették, amely 2005-2008 között zajlott le (MÁRTONFI, 2019). Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságokat (RFKB) hoztak létre 2007-ben a TISZK-ek koordinálására (LÜKŐ, 2011), a képzési kínálat, az állami támogatás és a szakképzési hozzájárulásokhoz jutás meghatározására (KERESZTY, 2015). A TISZK-ek, mint szervezetek megőrizték a decentralizációs irányítást, a területi és iskolai önállóságot, amelyben a fejlesztések a helyi lehetőségeken alapultak (VÁMOSI, 2010; GYÖRGYI, 2019). Azonban a TISZK-ek a kitűzött céllal ellentétben nem térségi alapon szerveződtek, hanem egymástól földrajzilag távoli iskolák társultak. További problémát jelentet, hogy az együttműködés csak formális volt, az intézmények nem integrálódtak. A törekvések és folyamatos változások ellenére is az iskolarendszer kibocsátása szerkezetében és mennyiségében is egyre távolabb került a munkaerőpiac igényeitől, a kétkezi munka leértékelődött és egyes ágazatokban szakmunkáshiány alakult ki, míg egyre többen a munkaerőpiac által nem igényelt szakképesítést szereztek (DOBSZAI – VÁMOSI, 2013). 2010-ben kétharmados többséggel módosításra került az önkormányzati törvény és átfogó köznevelési és szakképzési reform indult el. Ennek keretén belül 3 éves szakképzési rendszert alakítottak ki, amely a közismeret helyett a szakmai ismeretekre helyezi a hangsúlyt, kialakították a duális szakképzés hazai rendszerét, a tankötelezettséget a 16. életévre mérsékeltek, átalakították a képzések tartalmát és vizsgáztatási rendszerét és az Országos Képzési Jegyzéket. GYÖRGYI (2022) úgy véli, hogy ezáltal a szétaprózott szakmarendszer átláthatóbb és tartalma átfogóbb lett. A kormány keretmegállapodást kötött a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarával az iskolarendszerű szakképzés és a gazdaság igényeinek összehangolása érdekében, amelynek keretében kiemelt szerepet kapott a szakképzés tartalmi, gyakorlati, ellenőrzési és fejlesztési feladataiban. A szakképzés jövőbeli irányainak meghatározását a korábbi regionális szintről megyei szintre helyezték, amellyel megszüntették a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságokat és helyettük Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságokat hoztak létre, amelyek koordinálása a megyei kereskedelmi és iparkamarák feladata. Mindeközben 2012-ben a szakképzés -

szervezési társulásokban (TISZK) a megyei önkormányzatok szerepét a megyei intézményfenntartó központok vették át (DOBSZAI – VÁMOSI, 2013; KERESZTY, 2015). Ezen időszak egyik jelentős jogalkotása, a 2012. évi XCIII. törvény kihirdetése volt, amely rendelkezett a helyi államigazgatási rendszer megújításáról, a járások kialakításáról és a fővárosi és megyei kormányhivatalok létrehozásáról, amelyek többek között az önkormányzatok közoktatási fenntartói irányítás keretében hozott döntéseinek törvényességi megfelelését vizsgálták. HALÁSZ (2001) valamint SZABÓ és FEHÉRVÁRI (2015) is úgy vélik, hogy a közigazgatási-kormányzati rendszereken belül történő átalakulás, a közigazgatási szintek átrendeződése maga után vonja az oktatásügyi változásokat is az oktatási rendszerben. Erre sor is került még ugyanebben az évben, ugyanis a Kormány a 202/2012. (VII. 27.) rendeletében a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ létrehozásáról rendelkezett, amely központi szervből és területi szervekből került kialakításra. A területi szervek a járási és a fővárosi kerületi tankerületeket, valamint a megyeközponti és a fővárosi tankerület foglalja magában. A járási és fővárosi kerületi tankerületek feladata az illetékességi területén működő általános iskolák, alapfokú művészeti iskolák fenntartói feladatainak ellátása. A megyeközponti tankerület felelőssége lett többek között a szakképző iskolák fenntartói feladatainak ellátása, valamint az illetékességi területén lévő járási tankerületet érintő funkcionális feladatok ellátása és a tevékenységének összehangolása. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény rendelkezett arról, hogy az óvodai ellátást leszámítva minden közszolgáltatási feladat közvetlen állami kötelezettséggé vált, amit az állam az általa alapított és fenntartott intézmények révén biztosít. Ennek értelmében az iskolarendszerű szakképző intézmények döntő többsége 2013. január 1-jétől állami fenntartásba került a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK), amely az oktatásért felelős miniszter irányítása alá tartozó, központi hivatalként működő központi költségvetési szerv. A korábbi önkormányzatok által fenntartott és működtetett iskolák irányítása országos és tankerületi szintre került centralizált irányítási formában. A KLIK<sup>6</sup> gyakorolja az állam fenntartói jogait, szervezi és ellenőrzi a tankerületi központok működését (RÓNAY, 2019). A köznevelés állami irányításában több szerv is részt vesz: kormány, oktatási miniszter, KLIK, fővárosi, megyei kormányhivatalok, amelyeknek a feladat és hatásköreit a törvény rögzíti. Az intézményvezetőnek az intézmény alkalmazottai feletti munkáltatói és az intézmény elkülönített költségvetést érintő utalványozási joggal rendelkező napi irányítással összefüggő hatáskörei és az intézményi szolgáltatás állami

---

<sup>6</sup> A KLIK 2017. január 1-jétől Klebelsberg Központ néven működik tovább.

finanszírozása az országos szerv hatáskörébe kerültek át. A köznevelési intézmények, mint közintézetek azonban szakmai önállóságukat megőrizték. Szervezetükkel és működésükkel kapcsolatosan önállóan járnak el az olyan ügyekben, amelyet jogszabály nem utal más hatáskörébe (ÁRVA, 2014). A köznevelési törvény a pedagógusok számára pedagógus előmeneteli rendszert – pedagógus életpálya modellt - határoz meg. Az intézményvezető és a nevelőtestület hatáskörébe a nevelés-oktatással kapcsolatos és az intézmény működését érintő ügyekben a döntéshozatal, a véleményezés és a javaslatéttel tartozik, valamint az éves munkaterv, a továbbképzési program és a házirend elfogadása (ÁRVA, 2014). A szakképző iskolák képzési tevékenységének az ellenőrzését centralizálva és egységesítve szakmai szakértő végezte, míg a kiszervezett gyakorlati képzés ellenőrzése továbbra is a kamara feladata volt (VELKEY, 2013). A szakképző intézmények KLIK általi fenntartása rövid ideig tartott, ugyanis a hatékonyabb feladatellátás és a gazdasághoz való kapcsolódás érdekében a 2015. évi LXVI. törvény és a 120/2015. (V.21.) és 146/2015. (VI.12.) kormányrendeletek szabályozták, hogy 2015. július 1-jével a szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények kiválnak és a szakképzési centrumok tagintézményeiként folytatják tovább tevékenységüket a feladat jogutódjaként a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt annak érdekében, hogy a szakképzés és a gazdaság összehangolása egy irányítás alatt legyen. Az állami szakképző intézmények 2018. május 22-től az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz és 2022. május 24-től a Kulturális és Innovációs Minisztériumhoz kerültek, de a fenntartói jogok gyakorlója minden esetben a szakképzésért felelős miniszter. A fenntartóváltás és az azt követő intézményintegráció viszonylag rövid időintervallumon belül valósult meg. A folyamat során a kormány középírányító szervként az NSZFH-t jelölte ki, amely 2015. július 1-jétől a szakképzési centrumok részeként működő szakképző intézmények felett, mint középírányító szerv (MÁRTONFI, 2016; MÁRTONFI, 2019) és 2020. január 1-jétől szakképzési intézményfenntartó központként (Szkr. 78. §) gyakorolja az irányító szervei hatásköröket – néhány a rendeletben meghatározott hatáskörök kivételével. Magyarországon olyan társadalmi és gazdasági következményekkel járó változások mentek végbe, amelyre választ már nem tudott adni a korábbi kínálatorientált képzési rendszer. A vállalatok olyan keresletorientált szakképzési rendszert vártak el az oktatáspolitikától, amely széles ismerettel rendelkező, a technikai fejlődéshez gyorsan és rugalmasan alkalmazkodó szakemberek megjelenését biztosítja a munkaerőpiacon. Erre reagálva kidolgozták a Szakképzés 4.0 stratégiát, amely a szakképzés és felnőttképzés rendszerszintű megújítását és tovább fejlesztését határozta meg. Ennek megvalósítására a kormány elfogadta az Szkt.-t, amely egy új szakképzési szerkezetet vezetett be 2020. szeptember 1.-jétől felmenő rendszerben (STOMP, 2024). Az új irányítású és képzési szerkezetű szakképzés intézményrendszerét és annak működését az Szkt. és Szkr.

szabályozza. A magyar gazdaság és munkaerőpiac igényeit szolgáló teljesen új képzési szerkezetben és tartalomban kiemelt hangsúlyt kap a projektoktatás, a duális képzőhelyeken történő gyakorlati képzés és a középfokú szakmai oktatás együttműködésének fejlesztése a felsőoktatással (STOMP – MÓRÉ, 2022b). A korábbi rendszerben tanító pedagógusok az új szakképzési rendszerben oktatókká váltak és a közalkalmazotti státuszából a munka törvénykönyve alá kerültek, amely egyéni béralku lehetőségét biztosítja számukra. A korábbi tanfelügyeleti ellenőrzés és pedagógusértékelés helyett bevezetésre került az oktatói teljesítményértékelés. A korábbi gyakorlathoz képest jelentős változás, hogy az igazgatóhelyettesek és az oktatók tekintetében – a bérgazdálkodást érintő döntés, a kinevezés és a munkavállalói jogviszony megszüntetése kivételével – az intézmény igazgatója gyakorolja a munkáltatói jogokat. Az állami költségvetés feladatfinanszírozást biztosít a személyi és működési kiadások fedezésére a szakképzési centrumok számára, amely közvetlenül finanszírozza a szakképző intézményekben megjelenő költségek kifizetését (ERCSE – RADÓ, 2019). A szakképző intézmények költségvetését a szakképzési centrum költségvetése tartalmazza. A szakképző intézmények szakmailag önállóak, azonban a pénzügyi gazdálkodás hatásköre a szakképzési centrumokat illeti meg (MÁRTONFI, 2019). Az imént részletezett változások sikeres kezelése céljából az irányító hatóság szakmai felkészítését nyújtott a szakképzési centrumok és iskolák vezetőinek, amelynek eredményességét kérdőíves felmérésben mérték fel. A kérdőívre adott válaszok eredményeit MÉSZÁROS (2020) és NAGY (2020) is publikálta, amelyek megerősítették a felkészítés tervezésének és megvalósításának helyességét. A felkészítés magában foglalta az alábbi területeket: a pszichológia, vezetés, jogszabályi ismeret és módszertani felkészítés. A felkészítés résztvevői a nyári felkészítést későinek tartották; féltelmekkel tekintenek a változásokra; várakozásukat fejezték ki a munkatársaik felkészítésére; a felkészítés szervezését, tartalmát, módszertani megoldásait pozitívan értékelték, amely során más centrumok és intézmények vezetőivel együtt gondolkozhattak és szakmai kapcsolatot alakítottak ki; és minden kérdésükre választ kaptak a felkészítés során (NAGY, 2020). MÉSZÁROS (2020) megjegyzi, hogy a vezetőképzéssel kapcsolatos néhány kritika ellenére visszajelzést kaptak annak fontosságáról, mert azok az igazgatók és tanárok, akik jobban felkészültek a vezetésre, magabiztosabbak és sikeresebbek az iskolában mind a tanár munkatársakkal és mind a diákokkal, mint azok, akik nem érdeklődnek a képzések iránt.

Ebben az új irányítási ciklusban és képzési szerkezetben a szakképzés irányítását és működtetését segíti az Szkt. rendelkezéseinek megfelelően a Szakképzési Innovációs Tanács, az Ágazati Készségtanács, a Gazdasági Kamara és a Képzési Tanács. A szakképzés országos stratégiai kérdéseinek érdekegyeztetése a Szakképzési Innovációs Tanács keretei között valósul

meg. A Szakképzési Innovációs Tanács szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos testületként segíti a szakképzésért felelős miniszter szakképzéssel kapcsolatos feladatainak ellátását. Az Ágazati Készségtanácsok (ÁKT), amelyek az egyes gazdasági ágazatok gazdálkodó szervezeteinek, a szakképzés tartalmi szerkezetének folyamatos fejlesztését és korszerűsítését, a munkaerő-piaci igények és a képzési kínálat összehangolását szolgáló szakmai javaslatait képviselik. A Gazdasági Kamara a miniszter tanácsadó, döntéselőkészítő testülete és a duális képzéssel és vizsgával kapcsolatosan sok feladatkört ellát. MALATYINSZKI – KATONA (2023) közelmúltbeli a Békés vármegyei szakképzési centrumokban végzett kutatási eredménye kiemeli, hogy az imént említett szervezetek működése nagyban segíti a piaci működés illeszkedését a szakképzéshez és a diákok bevonását a versenyszférába. Továbbá a képzési szerkezet kialakítása során az együttműködés és információcsere kiváló a centrumok, a vidéki polgármesterek, a kormányhivatalok szakigazgatási szervei és a cégek között, amelynek eredményeként a versenyszféra és az oktatás egyre jobban illeszkedik egymáshoz a vizsgált intézményekben. Azonban megoldásra váró probléma, hogy vannak olyan térségek is, amelyek egyes ágazatokban gyengébbek gyakorlati hely hiányában valamint a minőség színvonalában.

## **Összegzés**

*Áttekintve a szakképzés intézményirányításával foglalkozó szakirodalmakat és vonatkozó törvényeket, elmondható, hogy az elmúlt harminc évben jelentős változások mentek végbe a szakképzés intézményirányítási rendszerében és ennek következtében az intézmények vezetésében is. A rendszerváltást követően a magyar közoktatás-irányítási rendszerben decentralizált oktatásirányítás került bevezetésre, így az iskolák döntő hányada települési vagy megyei önkormányzati fenntartásba került. A települési önkormányzat feladata volt többek között az óvodák, az alapfokú oktatási intézmények fenntartása, de önkéntesen vállalhatták középfokú oktatási intézmény fenntartását is. A megyei önkormányzatoknak és a megyei jogú városi önkormányzatoknak a középiskolai (gimnáziumi, szakközépiskolai) szakiskolai és kollégiumi ellátást kellett biztosítani. A helyi szintű felelősségi kör és az oktatási intézmények irányítási jogosítványai is széles körűek voltak, az oktatási intézmények autonóm szervezetekként működtek. Ebben az időszakban központilag kiépítésre került a pedagógus továbbképzési rendszer, az intézményi szintű minőségbiztosítási, minőségirányítás rendszere és létrehozták a tanulók teljesítményének rendszeres mérését szolgáló rendszert is. Ezek az új feladatkörök az oktatási intézmények vezetésében a különböző jogkörök delegálását és a középvezetés megerősítését eredményezte, továbbá nagy hangsúly került az igazgatók vezetőképzésére is. A fenntartás kedvező politikai és anyagi érdekeltsége ösztönözte a kisméretű*

intézmények fenntartását. Ennek következtében a 2000-es évek elejére az intézményrendszer tagolttá, szétaprózódottá és átláthatatlanná vált. Az intézményrendszer hatékonyabb működése érdekében többletforrás nyújtásával a szakképző intézményeket „önkéntes” társulásra készítették, amely 2005-2008 között a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) megalakulásában valósult meg. A TISZK-ek a kitűzött céllal ellentétben nem térségi alapon szerveződtek, hanem egymástól földrajzilag távoli iskolák társultak, ami a hatékony működést nehezítette. 2010-ben kétharmados többséggel módosításra került az önkormányzati törvény és átfogó köznevelési és szakképzési reform indult el. A 2011. évi köznevelési törvény módosításáról szóló 2012. évi CXXIV. törvény rendelkezéseinek megfelelően a szakképzési feladatot ellátó önkormányzati iskolák és kollégiumok fenntartása és működtetése 2013. január 1-jétől állami fenntartásba került a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK). A szakképző intézmények KLIK általi fenntartása rövid ideig tartott, ugyanis a hatékonyabb feladatellátás és a gazdasághoz való kapcsolódás érdekében 2015. július 1-jével a szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények kiváltak és a szakképzési centrumok tagintézményeként folytatják tovább tevékenységüket a feladat jogutódjaként a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt. Az állami szakképző intézmények 2018. május 22-től az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz és 2022. május 24-től a Kulturális és Innovációs Minisztériumhoz kerültek, de a fenntartói jogok gyakorlója minden esetben a szakképzésért felelős miniszter. A folyamat során a kormány középírányító szervként az NSZFH-t jelölte ki, amely 2015. július 1-jétől a szakképzési centrumok részeként működő szakképző intézmények felett, mint középírányító szerv és 2020. január 1-jétől szakképzési intézményfenntartó központként (Szkr. 78. §) gyakorolja az irányító szervei hatásköröket – néhány a rendeletben meghatározott hatáskörök kivételével.

#### **2.4. Nemzetközi kitekintés**

Az európai országok olyan hasonló gondokkal küzdenek többek között, mint a gyerek- és tanulólétszám csökkenése, a társadalom elöregedése, az elaprózott településhálózat, pedagógusok számának csökkenése, gazdasági válság, amely az oktatásfinanszírozásában és annak tervezésében kihívást jelent (PÉTERI, 2015). Az iskolák irányításának és vezetésének módja az országok sajátos nemzeti körülményeitől, az oktatási rendszertől és a szakpolitikai környezettől függ (PONT, 2020). Az egyes országokban a közoktatás irányítása, intézményhálózata az ország közigazgatási, földrajzi és demográfiai adottságaihoz igazodik (JOHNSON et al., 2008). PÉTERI (2015) úgy véli, hogy a közoktatás szolgáltatási-finanszírozási modelljeit az alábbi három szempont együttes elemzésével lehet meghatározni. Az egyik szempont a közoktatási feladatok közigazgatási szintek közötti telepítése, vagyis a fő

ellátási felelősség a központi kormányzati szinthez vagy a helyi önkormányzathoz tartozik-e. Ez utóbbi a decentralizált modell, amelynek sokféle változata van attól függően, hogy a hatáskörök iskolatípusonként és feladatonként a helyi önkormányzathoz vagy az iskolához vannak-e delegálva. A második szempont a *közoktatás finanszírozási és gazdálkodási szabályainak* jellege, vagyis inputalapú vagy teljesítményalapú a finanszírozás, valamint melyik szint finanszírozza azt. Míg a harmadik szempont a *szakmai irányítási, igazgatási rendszer*, amely a centralizált modellben a bemeneti feltételek kontrolljára épül, míg a decentralizált irányítási rendszerek az elvárt eredmények előírásaira épülnek. PÉTERI (2015) vizsgálta szerint az európai országok négy csoportba sorolhatók az oktatásfinanszírozási és oktatásirányítási sajátosságaik alapján: a *szövetségi államok* (Németország) esetében a tartományi-tagállami szint irányítja, szervezi és finanszírozza a közoktatást. A közoktatási kiadásokat tekintve a *központosított országok* csoportjába tartozik Ausztria, Csehország, Franciaország és Szlovénia, ahol a helyi önkormányzatok és a helyi oktatási kiadás aránya alacsony. Az *átalakuló országok* csoportjába tartoznak a balti országok, Bulgária, Románia és Szlovákia, amelyek kevésbé decentralizáltak, de az oktatási kiadások teljesítésében a helyi költségvetés feladata jelentős. Míg a *decentralizált országok* csoportjába tartoznak a skandináv országok, Észtország és Lengyelország is (GYÖRGYI, 2015; SCHRATZ et al., 2010). Franciaországban háromszintű közigazgatás van: települési önkormányzat, megye, régió. A szakképzés működtetése a három-négy megyét felölelő régió feladata. Az állam jelentős szerepet tölt be, a Köznevelési Minisztérium szervein keresztül látja el közoktatási feladatait. A pedagógusok a központi kormányzat alkalmazásában állnak és az iskolák szakfelügyelete és szakmai továbbképzése centralizált, ennek megfelelően a közoktatási bérkiadásokat a központi költségvetés közvetlenül finanszírozza. A napi gazdálkodás és működés tekintetében Franciaországban a középiskolák önálló jogi személyiséggel rendelkeznek, saját költségvetésük van, az igazgató rendelkezik az előirányzatok felett, de az utalványozást egy vertikálisan elkülönülő szervezet végzi. Lengyelországban is háromszintű a közigazgatás: települési önkormányzatok, járási körzetek és a régió. A középfokú oktatást a járási jogú városok biztosítják és a középfokú intézmények fenntartását a járási szint költségvetése finanszírozza. A régió koordináló és felügyelő szerepet tölt be az oktatáspolitikai helyi végrehajtásában. A pedagógusok alkalmazása és bérfinanszírozása az önkormányzatok feladata. Az önkormányzatok a napi kiadási-gazdálkodási hatásköröket az iskolákhoz telepítették, de a fejlesztési kiadásokról a fenntartó önkormányzatok döntenek. Finnország az egyik leginkább decentralizált ország, az egyszintű helyi önkormányzatok szerepe a meghatározó, amely sajátossága az önkormányzati társulások egy-egy feladat ellátására. A középiskolai és szakképzési feladatok közös ellátását 43 társult önkormányzati testület végzi, de az Oktatási és

Kulturális Minisztérium koordinálja a szakképző intézményekben folyó programokat (PÉTERI, 2015). Hollandiában a központilag meghatározott oktatáspolitikai jogszabályokhoz decentralizált adminisztráció és iskolamenedzsment a jellemző. Az intézmények operatív működtetéséhez kötődő jogokat és felelősségi köröket helyi szintre delegálják. Az állam feladata az oktatáspolitikai jogszabályok megalkotása és az oktatás finanszírozása, míg az állami fenntartású iskolák esetében a helyi önkormányzat a felelős az iskolák irányításáért és törvényes működéséért. A helyi önkormányzat ezen feladat ellátására vagy egy tisztviselőt, vagy egy egységes menedzsmentet vagy egy irányító bizottságot bíz meg, amely az iskola napi működtetéséhez szükséges pénzügyi menedzsment feladatokat az igazgatóra delegálja, aki elszámolási kötelezettséggel tartozik (DERRING et al., 2005, SCHÜTTLER – BOGNÁR, 2009, BANDER, 2015). Ausztriában centralizált, hierarchikus oktatásirányítási rendszer működik, amelyben a felelősségi körök és az irányítási funkciók jelentős része a szövetségi és tartományi hatóságok között oszlik meg. Az intézmények erőforrás-gazdálkodásáért, pénzügyi irányításáért az iskola fenntartója felel. A középiskolák esetében a jogalkotás és a jogszabályoknak megfelelő működtetés a szövetségi szint felelősségi körébe tartozik (SCHRATZ – PETZOLD, 2007; BANDER, 2015). Magyarországon 2010-ig a közoktatás feladatellátási kötelezettsége települési és megyei önkormányzatokhoz volt telepítve. Az intézmények fenntartásában a már 2004-től jelentkező nehézségek az iskolarendszer kiadásának csökkentéséhez vezetett. A tanulószám alapú normatív finanszírozást 2007-ben felváltotta a pedagóguslétszám alapú, teljesítménymutató típusú finanszírozás, amelyre az önkormányzatok társulással reagáltak. Az ekkor még decentralizált rendszerben az oktatás különböző feltételrendszere mellett egyre erőteljesebben jelentek meg a pénzügyi problémák is, amely az intézmények fenntartásában és irányításában közvetlen állami szerepvállaláshoz vezetett (BALOGH, 2015). Magyarországon az iskolák állami fenntartásba vétele az állami intézményfenntartó központ és a tankerületi szint bevezetésével történt 2011-ben (GYÖRGYI, 2015), majd 2013. január 1-jétől az addig a megyei önkormányzatok által fenntartott szakképzési feladatot ellátó iskolák és kollégiumok fenntartása és működtetése is a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) került. Rövidesen a szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények kiváltak a KLIK-től és 2015. július 1-jével a szakképzésért felelős miniszter által alapított szakképzési centrumok szervezeti formájában folytatják tovább tevékenységüket a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt (STOMP – MÓRÉ, 2021c). Az új típusú fenntartói és irányítási rendszerről az előző alfejezetben már részletesen írtam. PÉTERI (2015) vizsgálata alátámasztja, hogy a szakképzés minden országban erős állami kontroll alatt működik, amelynek tervezési és működési rendszere országonként eltérő.

### 3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Dolgozatomnak ebben a fejezetében bemutatom a kutatásom lehatárolását térben és időben, részletezem a vizsgálati módszereket, valamint az adatfeldolgozás és statisztikai elemzés módszereit.

#### 3.1. A kutatás lehatárolása

Az állam a szakképzésben való részvételt és a szakképzési alapfeladat ellátást az Szkt. és a végrehajtására kiadott Szkr.-ben meghatározott módon biztosítja. E törvény értelmében a szakképzésialapfeladat-ellátás a szakképző intézmény és a duális képzőhely között az állam és a magánszféra konstruktív együttműködésével és az érdekek kölcsönös elismerésével megosztva folyik. Szakképzési alapfeladatot csak szakképző intézmény, az alapító okiratban meghatározott körben többcélú szakképző intézmény és többcélú köznevelési intézmény láthat el. Szakképző intézményt önállóan vagy együttesen az állam, nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy vagy vallási egyesület, gazdasági társaság, alapítvány vagy egyesület alapíthat. Az Szkt. az állam által alapított szakképző intézményeket *állami szakképző intézmény*nek, míg az előzőekben felsorolt lehetséges alapítók által alapított szakképző intézményeket *nem állami szakképző intézmény*nek nevezi. Az állam nevében eljárva szakképző intézményt több miniszter is alapíthat. A következő 6. táblázatban összefoglaltam a 2023/2024-es tanévben működő állami szakképző intézmények típusait, azok alapítójának és maguknak az intézményeknek az Szkt. által megjelölt megnevezéseit.

**6. táblázat: Az állam nevében alapított szakképző intézmények típusa és száma Magyarországon a 2023/2024-es tanévben**

Állam nevében alapított szakképző intézmények típusa, megnevezése	Alapító, fenntartó	Intézmények száma országosan
<i>Állami szakképző intézmény</i>	<i>Szakképzésért felelős miniszter (Kulturális és Innovációs Minisztérium)</i>	<i>347</i>
Agrárszakképző intézmény	Agrárpolitikáért, erdőgazdálkodásért, élelmiszeriparért, halgazdálkodásért felelős miniszter (Agrárminisztérium)	52
Honvédségi szakképző intézmény	Honvédelemért felelős miniszter (Honvédelmi Minisztérium)	1
Rendvédelmi szakképző intézmény	Rendvédelmi szervet irányító miniszter (Belügyminisztérium)	2

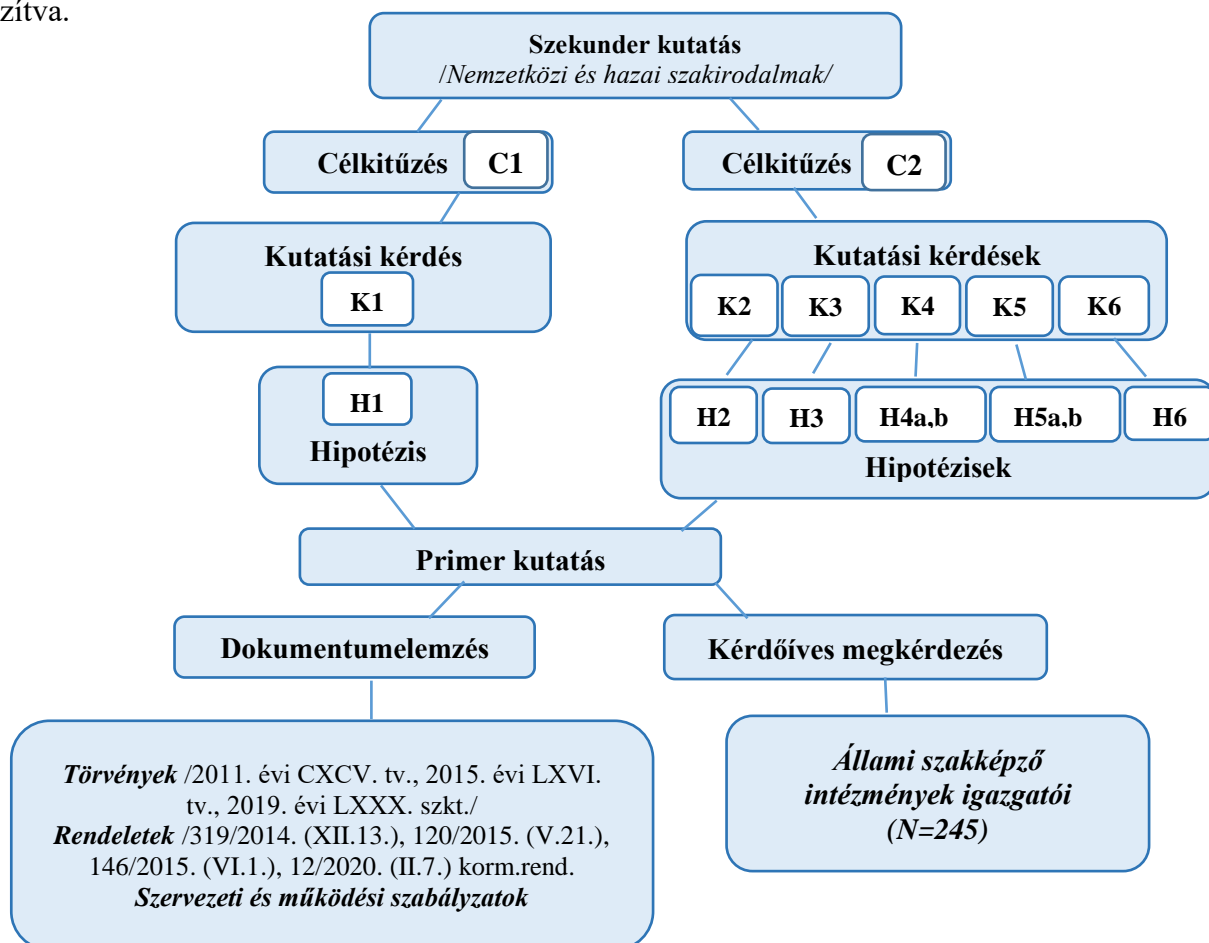
*Forrás: saját szerkesztés az NSZFH adatai alapján, 2024*

A 6. táblázatban szereplő intézmény típusok esetében megjegyzendő, hogy az Szkt. az agrár-, honvédségi-, és rendvédelmi intézményekre a táblázatban szereplő megnevezésként utal, míg a

Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartása alatt működő intézményekre külön megnevezést nem alkalmaz, azokra állami szakképző intézmények megnevezésként utal. Térbeli kiterjedést tekintve a primer kutatásomat a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartása alatt országosan működő állami szakképző intézményekben végeztem el. A 2023/2024-es tanévben a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartása alatt országosan 358 intézmény működött, amelyből 347 állami szakképző intézmény szakképzési alapfeladatot lát el, míg 11 köznevelési intézmény és kizárólag köznevelési feladatokat lát el, ezért a 11 intézmény nem vett részt a lekérdezésben, így a kutatás 347 állami szakképző intézményre terjed ki. A végleges vizsgálati módszerrel alkalmazott kutatást 2023 utolsó három hónapjában (október, november, december) végeztem.

### 3.2. Vizsgálati módszerek

Kutatásom során szekunder és primer kutatást is végeztem. Az 1. ábra szemlélteti a kutatás módszertanának összefoglalását a célkitűzésekhez, kutatási kérdésekhez és hipotézisekhez igazítva.



1. ábra: A kutatás módszertanának bemutatása

Forrás: saját szerkesztés, 2024

A vizsgálatom egyik célja az volt, hogy az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során az állami szakképző intézmények vonatkozásában létrehozott új intézményirányítási rendszer strukturális felépítését meghatározzam, annak funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolódásait feltárjam és a szakirodalom alapján beazonosítsam azt a közszolgálati szervezeti modellt, amellyel azonos a jelenlegi irányítási forma. A vizsgálatom másik célja az állami szakképző intézmények igazgatóinak a véleményének a feltárása az új intézményirányítási rendszer bevezetéséről, irányításáról és működéséről, valamint annak feltárása, hogy az állami szakképzésben megvalósított legutóbbi nagy szervezeti átalakítás, és az ezzel járó jogszabályi változások hogyan befolyásolták az intézmény vezetését és működését. Magyarországon a közelmúltban a fenntartóváltással, a szakképzési centrumok létrehozásával, az intézményintegrációval, az NSZFH kijelölésével és az új szakképzési rendszerrel egy új típusú intézményirányítás került bevezetésre, amely az állami szakképző intézmények vezetésének és működésének keretét és módját jelentős mértékben átalakította. Ennek következtében megváltoztak az irányítási és vezetési folyamatok, amelyek a menedzsmenttudományok szerint hatással bírhatnak az egész szervezet működésére. BERDE és MÓRÉ (2015) szerint a vezetéssel összefüggő vizsgálatok a magyar oktatási rendszerben úgy értelmezhetők, ha elemezzük azokat a törvényeket, amelyek a működés rendjét meghatározzák.

Ennek okán a primer kutatásom **első vizsgálati módszerének** a *dokumentumelemzést* alkalmaztam, hiszen ahhoz, hogy a szervezeti átalakításnak az állami szakképző intézmények vezetésére és működésére való befolyását vizsgálni tudjam, tisztában kell lenni a szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során létrehozott új intézményrendszer strukturális felépítésével és működésének jellemzőivel. A dokumentumelemzés, mint kutatási módszer alkalmas oksági összefüggések és összehasonlító elemzések készítésére, amely a dokumentumok áttekintésére és értékelésére szolgáló szisztematikus eljárás. A kvalitatív kutatás más analitikai módszereihez hasonlóan ez a módszer is megköveteli az adatok, információk vizsgálatát és értelmezését annak érdekében, hogy értelmet nyerjenek, és empirikus ismereteket fejlesszenek ki (CORBIN – STRAUSS, 2008; RAPLEY, 2007; BOWEN, 2009). A dokumentumelemzés a kvalitatív módszerek közé tartozó adatgyűjtési módszer (BONCZ, 2015), amely alkalmazásával lehetővé válik egyrészt meghatározni és elemezni a szakképzés intézményirányítási rendszerének strukturális felépítését, másrészt feltárni az egyes szervezeti szintek funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolódásait. A szakpolitikai dokumentumok elemzése bevett és vonzó kvalitatív kutatási módszer, különösen az oktatásirányítással és szakpolitikai tanulmányokkal kapcsolatos kutatásokban, mivel a szakpolitikai dokumentumok háttérismereteket nyújtanak az oktatási problémák megértéséhez mind a kutatásban, mind a gyakorlatban (CARDNO, 2018). A szakpolitikai dokumentumok gyakran a szervezeten belülről vagy kívülről érkező, a

szakpolitika-formálás irányát meghatározó magas szintű stratégiai szint és a szakpolitika végrehajtásának operatív szintje között helyezkednek el, amelyek az eljárásokkal és folyamatokkal foglalkoznak (CARDNO, 2018). A szakpolitikai dokumentumok a politika és a szakpolitika színterén készülnek (LINGARD – OZGA, 2007), amelyek mind az állami szinten, mind az állami politika által érintett szervezeti szinten létező oktatási környezetre vonatkoznak.

A módszer vizsgálatának kontextusa a kutatásban a magyar szakképzési politika több szintre kiterjedő színterére korlátozódik. Dokumentumként tekintettem a szakképzés új intézményirányítási rendszerének létrehozásáról, fenntartásáról, működéséről rendelkező törvények, rendeletek dokumentumaira és a vizsgált Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzataira, amelyeket a 7. táblázat összefoglalóan tartalmaz.

**7. táblázat: Az állami szakképzés intézményirányításáról rendelkező dokumentumok**

<b>Törvény, rendelet, utasítás száma</b>	<b>Törvény, rendelet, utasítás megnevezése</b>
<b><i>Intézményfenntartó központ kijelöléséről rendelkezés</i></b>	
319/2014. (XII.13) kormányrendelet	319/2014. (XII.13.) kormányrendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról.
18/2016. (X. 12.) NGM utasítás	18/2016. (X. 12.) NGM utasítás a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal Szervezeti és Működési Szabályzatáról.
<b><i>Fenntartóváltással és az új szakképzési rendszerrel összefüggő rendelkezések</i></b>	
2015. évi LXVI. törvény	2015. évi LXVI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról.
120/2015. (V.21.) kormányrendelet	120/2015. (V.21.) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről.
146/2015. (VI.12) kormányrendelet	146/2015. (VI.12) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképző intézmények átadásáról, valamint egyes kormányrendeleteknek a szakképzés intézményrendszerének átalakításával összefüggő módosításról.
2019. évi LXXX. törvény	A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény (Szkt.)
12/2020. (II.7.) kormányrendelet	A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet (Szkr.)
<b><i>Fenntartó hatásköréről rendelkezés</i></b>	
2011. évi CXCV. törvény	2011. évi CXCV. törvény az államháztartásról (Áht.).
<b><i>Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzata</i></b>	
A 41 Szakképzési Centrum Szervezeti és Működési Szabályzatai	

*Forrás: saját szerkesztés, 2024*

A kutatási téma vizsgálatához **második módszernek a kérdőíves megkérdezést** választottam. A kérdőíves módszer segítségével számszerű adatokat kapunk, amelyek matematikai és statisztikai módszerekkel elemezhetők (TAMUS, 2009; KOZÁK, 2014). A kérdőíves megkérdezés, mint kvantitatív módszer lehetőséget biztosít a nagyobb létszámú résztvevő bevonására. Kérdőíves felmérést végeztem a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartásában működő állami szakképző intézmények igazgatóinak körében a szakképzés új intézményirányítási rendszerének bevezetésével, működésével, és a vezetési feladatokkal kapcsolatosan. A vizsgálatom során alkalmazott kérdőív (1. melléklet) felépítése a következő:

#### ➤ **ÁLTALÁNOS ADATLAP**

**I. Intézményi adatok**, amely az állami szakképző intézményre vonatkozó ismérveket gyűjti össze: az állami szakképző intézmény területi elhelyezkedése; székhelyének települési formája; alapfeladatok, amely keretein belül az oktatás folyik; az összes tanuló; az összes foglalkoztatottak száma; a foglalkoztatott összes oktatók száma.

**II. Személyes adatok**, amely az állami szakképző intézmény igazgatójának az adatait gyűjti össze: nemét, életkorát, legmagasabb iskolai végzettségét és a jelenlegi intézményben igazgatói pozícióban betöltött vezetési tapasztalatának idejét.

#### ➤ **SZAKMAI KÉRDŐÍV**

A válaszadók véleményét 20 kérdéskör mentén vizsgáltam, amelyek az alábbi témákat érintik:

- az állami szakképzés intézményirányításának vizsgálata;
- vezetési funkciók és vezetési feladatok vizsgálata;
- az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálata;
- az igazgató és oktatók kapcsolatának vizsgálata;
- információszerzési és kommunikációs gyakorlat vizsgálata;
- az állami szakképző intézmény és külső partnerek kapcsolatának vizsgálata;
- az igazgató megjegyzése, közlendője, javaslata – vizsgálat.

Ezekből a vizsgálati témákból az első négynek a vizsgálati eredménye kerül bemutatásra jelen dolgozatomban a terjedelmi korlátok miatt.

A kérdőív összeállításakor figyelembe vettem a szakirodalmi ajánlásokat (BABBIE, 2008). A kérdőív szakmai kérdéseit az alábbi szakirodalmak alapján fogalmaztam meg:

- **Az állami szakképzés intézményirányításának vizsgálatára vonatkozó kérdéseket (K1, K2, K3, K4)** a 2015. évi LXVI. törvényt és az Szkt.-t, a 120/2015. (V.21.), a 146/2015. (VI.12.) kormányrendeleteket és az Szkr.-t, a Szakképzési Centrumok Szervezeti és

Működési Szabályzatait és a Szakképzés 4.0 koncepciót (ITM, 2019) értelmezve állítottam össze.

- *A vezetési funkciók és vezetési feladatok vizsgálatára vonatkozó kérdéseket (K5, K6, K7, K8, K9, K10)* a szakirodalmi ajánlásoknak megfelelően (MEZEI – PETRÓ, 1982), a korábban köznevelési intézményekben végzett kutatás vizsgálati eredményeit figyelembe véve (BANDER, 2015; BANDER – BERÉNYI, 2015; SCHRATZ, 2009; SCHRATZ et al., 2010; SCHRATZ et al., 2013) és az állami szakképző intézmények vezetőinek a feladatairól, kötelezettségeiről és hatásköreiről rendelkező Szkr. 124. és 125. §-t és a Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzatait értelmezve állítottam össze.
- *Az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálatára vonatkozó kérdést (K11)* a korábban köznevelési intézményekben végzett kutatás vizsgálati eredményeit figyelembe véve (BANDER – BERÉNYI, 2015), valamint az Szkt.-t és az Szkr.-t, továbbá a Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzatait értelmezve állítottam össze.
- *Az igazgató és oktatók kapcsolatának vizsgálatára vonatkozó kérdéseket (K12, K13)* a Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzatait értelmezve állítottam össze.
- *Az információszerzési és kommunikációs gyakorlat vizsgálatára (K14, K15, K16, K17) és az állami szakképző intézmény és külső partnerek kapcsolatának vizsgálatára (K18, K19) vonatkozó kérdéseket* a Szakképzési Centrumok Szervezeti és Működési Szabályzatait értelmezve állítottam össze.

A kérdőív kérdései között szerepeltek egyszeres választásos kérdések, amelyekben a válaszadónak a megadott válaszlehetőségek közül egyet kellett megjelölni. A kérdőív tartalmazott olyan kérdéseket is, amelyekben több válasz is megjelölhető volt a megadott lehetőségek közül. Az egyik ilyen típusú kérdésben azokat az alapfeladatokat kellett megjelölni, amely keretén belül az oktatás folyik az adott intézményben. Erre azért volt szükség, mert egy-egy szakképző intézmény egyszerre több alapfeladatot is végezhet (általános iskolai, gimnáziumi, technikumi, szakképző iskolai, szakgimnáziumi, szakiskolai nevelést, oktatást és kollégiumi ellátást is). Egy másik, több válaszlehetőséges kérdésben a válaszadóknak azt kellett megjelölniük, hogy az egyes felsorolt feladatkörökben, melyik vezetési funkciókat gyakorolja a szakképzési centrum, és melyeket a szakképző intézmény, hiszen MEZEI (1978) megállapítása szerint az intézményirányításban az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában is különbségeket eredményeznek. A szakmai kérdőív K10-es számú több válaszlehetőséges kérdésben arra kérdeztem rá, hogy a felsorolt

feladatkörökben mely szereplők között oszlanak meg az egyes vezetői feladatok az intézményen belül. Az értékelő skálás kérdések a vizsgált jelenségek belső struktúráját mutatják meg (HÉRA – LIGETI, 2006), ezért a szakmai kérdőívbe értékelő skálás kérdéseket is tettem, amelyekben az ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztam. Ezekben a kérdésekben a megkérdezettek értékítéletét vizsgáltam, amelyben minősíteniük kellett a megadott tényezőket fontosságuk, szerepük és megvalósulásuk alapján. A kérdőív tartalmazott három olyan minősítő kérdést is, amely változásvizsgálatra irányult: hogyan változott a vezetési funkciók szerepe az intézményvezetői munkában; az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások hogyan befolyásolták az igazgató oktatókkal való kapcsolatát; az intézménynek milyen irányba változott a külső partnerekkel való együttműködése a jogszabályi változások következtében. A kérdőív kérdéseiben megadtam a lehetséges válaszokat, ezért a kérdőív zártnak tekinthető. Kivételt képez ez alól a szakmai kérdőív 20. kérdése, amely egy nyitott kérdés. Ebben a kérdésben lehetőséget adtam a válaszadóknak arra, hogy kifejhessék véleményüket, javaslataikat, megjegyzést tegyenek, olyanokat, amelyek a téma szempontjából relevánsak lehetnek, de a kérdőív nem tért ki rá. A megkérdezett igazgatók ezzel a válaszadási lehetőséggel nem igazán éltek, ezért elemzésre alkalmas információt nem adtak a csekély számú válaszok.

Az alkalmazott kérdőív végleges verziójának elkészítése előtt *próba lekérdezést* végeztem 5 állami szakképző intézmény igazgatójával, amely visszacsatolást adott arról, hogy a felmérésben összeállított kérdések érthetők és könnyen megválaszolhatók-e, valamint az így kapott adatok alkalmasak-e az elemzésekre és következtetések levonására. Az NSZFH vezetésétől engedélyt kértem a kérdőív elküldéséhez.

Országos viszonylatban a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartásában a 19 vármegyében 41 szakképzési centrum működik (STOMP – MÓRÉ, 2021c), amelynek részeként összesen 358 intézmény működött a 2023/2024-es tanévben (NSZFH, 2023). A 2023/2024-es tanévben a 358 intézményből a kizárólag csak köznevelési feladatot ellátó intézmények (pl. gimnázium, általános iskola, kollégium) száma 11 volt (NSZFH, 2023), ezért ezen intézmények számára a kérdőívet nem küldtem ki, hiszen szakoktatás és szakképzés nem folyik ezekben az intézményekben, ezért nem tudtak volna releváns információt adni a kérdőív egyes kérdéseire a szakképzési tevékenységet illetően. Ennek okán a kutatásom célcsoportját összesen 347 állami szakképző intézmény igazgatója jelentette, akik számára kiküldtem a kérdőívet. Az intézmények pontos, használatban lévő e-mail címeit az NSZFH bocsátotta rendelkezésemre a szakképző intézmények nyilvántartásában szereplő adatok alapján, amely biztosította számomra a közvetlen és biztos kézbesítést. A kérdőívet online formátumban készítettem el a Google Űrlapok rendszerben. Az online kérdőív

linkjét tartalmazó felkérő leveletem 2023. október - december hónapokban az alábbi időpontokban küldtem ki: 2023.10.09, 2023.10.26, 2023.11.14, 2023.11.29, és 2023.12.13. A kérdőív öt alkalommal történő kiküldésére azért volt szükség, mert a válaszadási intenzitás nem olyan mértékű volt, mint azt vártam. Végül összességében a 347 intézményből 245 intézmény igazgatója töltötte ki a kérdőívet. A válaszadási hajlandóság több mint 70% volt. A kérdőíves felmérés során kapott információkból számszerű adatok születtek, amelyeket statisztikai és matematikai módszerekkel elemeztem.

A kérdőíves lekérdezésben kiemelt célom volt az anonimitás megőrzésének biztosítása a válaszadók körében, ezért a kérdőívben az állami szakképző intézményeket területi elhelyezkedésüket tekintve régiós szinten vizsgáltam.

### **Összegzés**

*Kutatásom során szekunder és primer kutatást is végeztem. A szekunder kutatás során a kutatási témámhoz igazodó nemzetközi és hazai szakirodalmakat, publikációkat tekintettem át. A primer kutatásom lefolytatásához két módszert alkalmaztam: a dokumentumelemzést és kérdőíves felmérést. Dokumentumként tekintettem az állami szakképzés-irányítás új intézményrendszerének létrehozásáról, fenntartásáról, működéséről rendelkező törvények, rendeletek dokumentumaira és a vizsgált szakképzési centrumok szervezeti és működési szabályzataira. A kérdőív szakmai kérdéseit a szakirodalmi ajánlásokat és korábbi kutatási és vizsgálati eredményeket figyelembe véve, a vonatkozó törvényeket, rendeleteket, a szakképzési centrumok szervezeti és működési szabályzatait és a Szakképzés 4.0 koncepciót értelmezve állítottam össze. A kérdőív általános adatlapból és szakmai kérdőívből állt, amely húsz kérdéskör mentén mérte fel az irányítási és vezetési sajátosságokat. A kérdőívet a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartása alatt országosan működő szakoktatást és szakképzést folytató 347 állami szakképző intézmények igazgatóinak küldtem ki, amelyből 245 fő töltötte ki azt. A válaszadási hajlandóság több mint 70% volt.*

### **3.3. Az adatfeldolgozás és elemzés módszere**

A kérdőíves felmérést követően a beérkezett adatok elemzéséhez az IBM SPSS for windows 25.0 statisztikai programot és a Microsoft Office Excel 2016 programot alkalmaztam. A beérkezett válaszok jellegét figyelembe véve választottam ki az elemzés módszereit.

A kérdőív értékelése során a minta leírására, a legfontosabb változók jellemzésére a leíró statisztikákat használtam. Alacsony mérési szintű változók esetében gyakoriságot és megoszlási viszonyszámot, magas mérési szintű változók esetében pedig számtani átlagot,

szórást számoltam. A kérdőív kérdéseire kapott válaszok matematikai statisztikai elemzése során keresztábra-elemzéseket, nem-paraméteres elemzéseket végeztem.

A **keresztábra-elemzési módszer** két vagy több változó közötti összefüggést vizsgál, valamint ezek kombinált gyakorisági eloszlását mutatja. Az elemzés során arra keressük választ, hogy két nominális vagy ordinális változó kapcsolatban áll-e egymással (SAJTOS – MITEV, 2007). A keresztábra-elemzés leggyakrabban előforduló statisztikai közül a *Pearson-féle  $X^2$  (Khi-négyzet próbát)* használtam, mivel alacsony mérési szintű változókat hasonlítottam össze. Ez a mutatószám a két változó összefüggésének statisztikai szignifikanciáját méri, amellyel megállapítottam, hogy van-e statisztikai összefüggés a két változó között. A  $H_0$  nullhipotézis az, hogy nincsen összefüggés a változók között. Amennyiben a Khi-négyzet próba szignifikáns összefüggést mutatott, kiszámoltam a változók közötti kapcsolat erősségét a *Cramer-féle  $V$  és a kontingencia együttható* szimmetrikus mutatókkal. Vizsgálatomban keresztábra-elemzéseket végeztem az új intézményirányítás bevezetése és az intézmény területi elhelyezkedése, településformája, az igazgatók életkora és vezetési tapasztalata közötti összefüggések; az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése és az intézmény területi elhelyezkedése közötti összefüggések; a vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése és a korcsoport közötti összefüggések; az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hatásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára és az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata közötti összefüggések vizsgálata során.

A **nem-paraméteres elemzés** olyan statisztikai módszer, amely független a sokaság eloszlásától és az eloszlás paramétereitől (SPIEGEL, 1995). A nem-paraméteres próbák közül a *Kruskal-Wallis* próbát alkalmaztam a likert skálák vizsgálata során. A *Kruskal-Wallis próba*, amely a varianciaanalízis nemparaméteres megfelelője, több független minta átlagának összehasonlításával vizsgálja a csoportképző ismérv közötti eltérés fennállását. Ez a módszer olyan egyszempontos független mintás varianciaanalízis, amelyet rangszámokon hajtunk végre és a rangok átlagával tájékoztat a  $H_0$  nullhipotézis elfogadásáról vagy elvetéséről (VARGHA, 2015). Vizsgálatomban *Kruskal-Wallis* próbát végeztem az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és a tanulók és oktatók száma közötti összefüggés, valamint az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje közötti összefüggés vizsgálata során. A nullhipotézis az, hogy a tényezők minősítése nem függ attól, hogy milyen szinten ért egyet a válaszadó az új intézményirányítás bevezetésével.

A kutatásom alapsokaságát 245 egyéni vizsgálat teszi ki. Az elemzés során tett megállapításaim a mintában szereplő állami szakképző intézményekre vonatkoznak. A statisztikai elemzések során a próbák eredményeit  $p < 0,05$  esetén tekintettem szignifikánsnak.

A részletező vizsgálatok elvégzéséhez és elemzéséhez először az állami szakképző intézményeket, majd az egyes válaszadó igazgatókat az alábbiak szerint csoportosítottam:

***Az állami szakképző intézmények csoportképző ismérvei a következők:***

- Területi elhelyezkedésük szerint Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Pest, Budapest, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl régiókba soroltam őket.
- Székhelyének települési formája szerint négy csoportot hoztam létre: község, város, főváros (Budapest), vármegyeszékhely.
- Az intézmények mérete az összes tanulók számával és az összes oktatók számával jellemezhető. Mindkét jellemző esetében különböző csoportképző ismérveket hoztam létre, amelyek az alábbiak:
  - összes tanulók száma szerint: 1-300, 301-600, 601-900, 901-1200, 1200 fő fölött;
  - összes oktatók (teljes és részmunkaidőben) száma szerint: 1-20, 21-40, 41-60, 61-80, 81-100, 101-120, 120 fő fölött.

Az adatfeldolgozás során az eredeti összes oktatók száma csoportképző ismérv esetében a 101 és 120 fő közötti csoport (3 intézmény) és a 120 fő fölötti csoport (2 intézmény) alacsony elemszáma miatt ezt a két kategóriát összevontam a 81-100 fő (25 intézmény) közöttiekkel, azért, hogy ne torzuljon az eredmény (*lásd: 3.4.1. alfejezet*).

***Az igazgatók csoportképző ismérvei a következők:***

- Nemük szerint: férfi, nő
- Életkoruk szerint 30 év alatti, 30 és 40 év közötti, 41 és 50 év közötti, 51 és 60 év közötti és 60 év feletti korcsoportokba soroltam őket.
- Az igazgató vezetési tapasztalata a jelenlegi intézményben csoportképző ismérv: kevesebb, mint 5 év; 5-10 év; 11-15 év; több, mint 15 év.

Az adatfeldolgozás során az eredeti életkor csoportképző ismérv esetében a 30 év alatti (0 fő) és a 30-40 év közötti csoport elemszáma (5 fő) nagyon alacsony volt, ezért ezt a két kategóriát összevontam a 41-50 év közöttiekkel, azért, hogy ne torzuljon az eredmény (*lásd: 3.4.2. alfejezet*).

## **Összegzés**

*A kérdőíves felmérés adatainak elemzése során statisztikai módszereket alkalmaztam. A minta leírására, a legfontosabb változók jellemzésére a leíró statisztikákat használtam. Keresztábra-elemzést végeztem az új intézményirányítás bevezetése és az intézmény területi elhelyezkedése, településforma, életkor és vezetési tapasztalat közötti összefüggések; az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése és az intézmény területi elhelyezkedése közötti összefüggések; a vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése és a korcsoport közötti összefüggések; az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hatásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára és az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata közötti összefüggések vizsgálata során. Vizsgálatomban a nem-paraméteres statisztikai módszerek közül Kruskal-Wallis próbát végeztem az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és a tanulók és oktatók száma közötti összefüggés, valamint az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje közötti összefüggés vizsgálata során.*

### **3.4. A vizsgálati minta bemutatása**

A kérdőív általános adatlapján az állami szakképző intézményre és az állami szakképző intézmény igazgatójára vonatkozó kérdéseket tettem fel, amely kutatásomban két vizsgálati mintát jelent. Ezt a két mintát több paraméter és jellemző alapján elemeztem, amelyből azokat az eredményeket mutatom be a következő két alfejezetben, amelyekkel részletező vizsgálatokat is készítettem.

#### **3.4.1. A vizsgált állami szakképző intézmények jellemzői**

A mintát leíró ismérv az intézmény területi elhelyezkedése; székhelyének településformája; tanulók száma; oktatók száma. A kutatásom célcsoportja a 347 állami szakképző intézménynek az igazgatói voltak, akik számára kiküldtem a kérdőívet, amelyből 245 intézmény igazgatója töltötte azt ki. A válaszadókból az állami szakképző intézmény területi elhelyezkedésére vonatkozó kérdésre 1 fő nem adott választ, ezért őt a területi elhelyezkedés csoportképző ismérve mentén végzett számításoknál figyelmen kívül hagytam. Ezen kérdés esetében a korrigált létszám (N=244). A 8. táblázat az egyes régiók adatait a válaszadási hajlandóság arányának csökkenő sorrendjében mutatja.

**8. táblázat: A vizsgált állami szakképző intézmények válaszadási hajlandósága a kérdőív kitöltésében régióként**

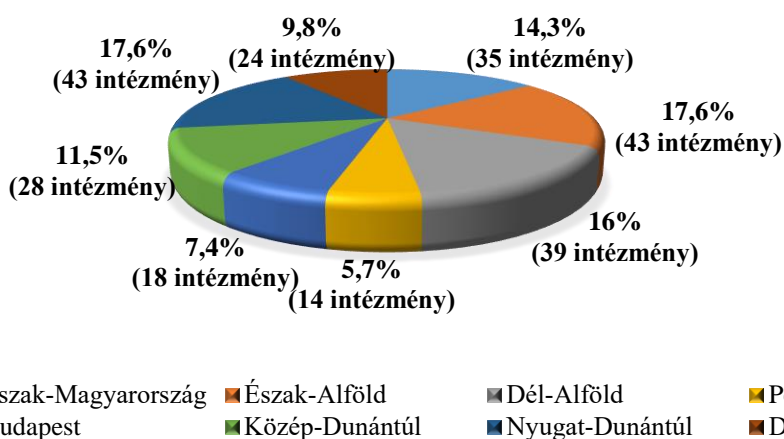
Országos régió	Állami szakképző intézmények száma*	A kérdőívet kitöltő állami szakképző intézmények száma	Az intézmények válaszadási hajlandósága a kérdőív kitöltésében (%)
Észak-Magyarország	36	35	97,2
Nyugat-Dunántúl	48	43	89,6
Dél-Alföld	49	39	79,6
Észak-Alföld	61	43	70,5
Pest	20	14	70
Dél-Dunántúl	35	24	68,5
Közép-Dunántúl	42	28	66,7
Budapest	56	18	32,1
<b>Összesen országosan</b>	<b>347</b>	<b>244</b>	<b>70,31</b>

(\*Megjegyzés: a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartásában működő állami szakképző intézmények)

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)*

A 8. táblázat adatait értékelve elmondható, hogy az összes 347 állami szakképző intézmény 70,31%-a töltötte ki a kérdőívet, tehát a kérdőív válaszadási aránya kerekítve 70% országos viszonylatban. A táblázat számadatait értékelve kijelenthetjük, hogy a legmagasabb arányban az Észak-magyarországi régióban működő állami szakképző intézmények (97,2%) töltötték ki a kérdőívet. A legalacsonyabb arányban a budapesti régióban szakoktatási és szakképzési tevékenységet folytató állami szakképző intézmények (32,1%) töltötték ki a kérdőívet, amely a legalacsonyabb válaszadási hajlandósági arányt jelenti a régiók közötti összehasonlításban, országos viszonylatban.

A válaszadó intézmények területi megoszlását az 2. ábra szemlélteti.

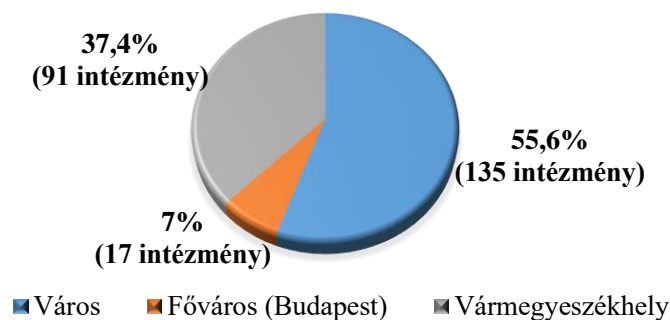


**2. ábra: A válaszadó intézmények területi elhelyezkedés szerinti megoszlása**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)*

A válaszadó intézmények területi elhelyezkedésére vonatkozóan elmondható, hogy 17,6%-uk az Észak-alföldi és Nyugat-dunántúli régióban található, 16%-uk a Dél-alföldi régióban, 14,3%-uk az Észak-magyarországi, 11,5%-uk a Közép-dunántúli régióban, 9,8%-uk a Dél-dunántúli régióban, 7,4%-uk a budapesti régióban és 5,7%-uk a pesti régióban található.

A válaszadók településforma szerinti megoszlását a 3. ábra szemlélteti.

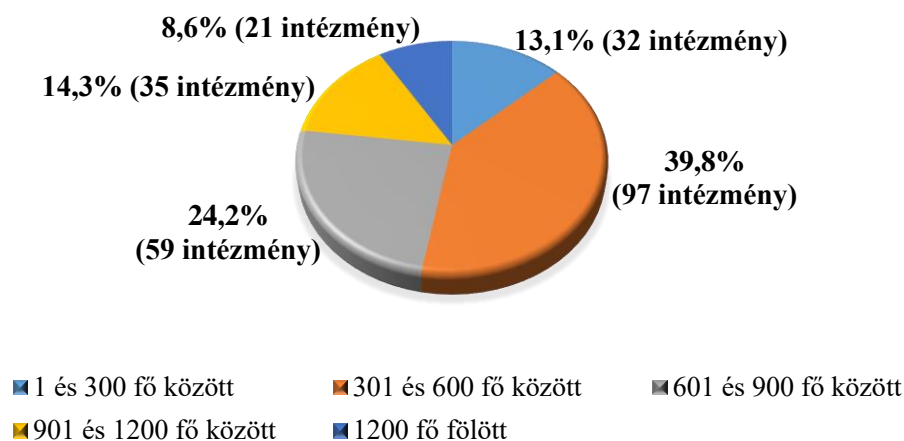


### 3. ábra: A válaszadó intézmények székhelyének településforma szerinti megoszlása

Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=243)

A megkérdezett intézmények közül 2 intézmény nem jelölte meg a székhelyének településformáját, ezért őket ezen csoportképző ismérv mentén végzett számításoknál figyelmen kívül hagytam. A korrigált intézményszám (N=243) nagy többségének a székhelyének települési formája város, egyharmadának vármegyeszékhely és kevesebb mint egytizedének főváros.

A válaszadó intézmények összes tanulói létszám szerinti megoszlását a 4. ábra mutatja.



### 4. ábra: A válaszadó intézmények összes tanulói létszám szerinti megoszlása

Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)

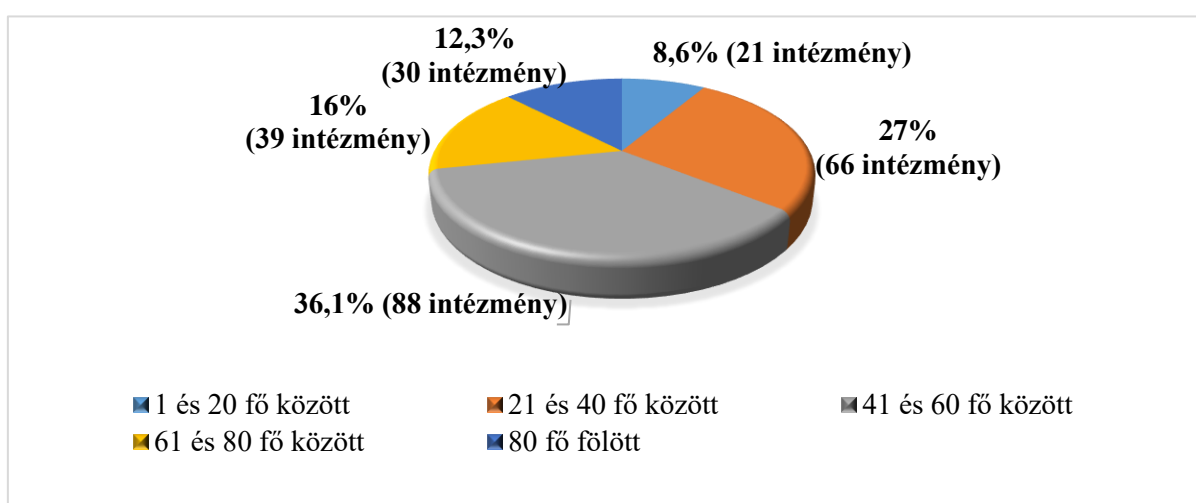
A megkérdezett intézmények közül 1 nem adott választ az összes tanulók számát vizsgáló kérdésre, ezért ebben az esetben is az előzőkhez hasonló korrekciót hajtottam végre. A korrigált

adatok (N=244) alapján a válaszadó intézmények 39,8%-ában, a legnagyobb arányban a tanulók létszáma 301 és 600 fő közötti, míg a legkisebb arányban a válaszadó intézmények 8,6%-a rendelkezik 1200 fő fölötti tanulói létszámmal.

Az eredeti összes oktatók száma csoportképző ismerv esetében a 101 és 120 fő közötti csoport (3 intézmény) és a 120 fő fölötti csoport (2 intézmény) alacsony elemszáma miatt ezt a két kategóriát összevontam a 81-100 fő (25 intézmény) közöttiekkel és ezekből az alábbi fő kategóriát hoztam létre:

- 81-100 fő között, 101-120 fő között, 120 fő fölött => 80 fő fölött

Az összevonás után a válaszadó intézmények összes oktatók szerinti megoszlását a 5. ábra szemlélteti.



**5. ábra: A válaszadó intézmények összes oktatói létszám szerinti megoszlása**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)*

A megkérdezett intézmények közül 1 nem adott választ az összes oktatók számát vizsgáló kérdésre, ezért ebben az esetben is az előzőekhez hasonló korrekciót hajtottam végre. A korrigált adatok (N=244) alapján a legalacsonyabb 1 és 20 fő közötti oktatói létszám kategóriába a válaszadó intézmények 8,6%-a tartozik, amelyből arra következtethetünk, hogy az állami szakképző intézmények közel 10%-a kis méretű. A legmagasabb arányban a válaszadó intézmények 36,1%-a 41 és 60 fő közötti oktatói létszámmal rendelkezik.

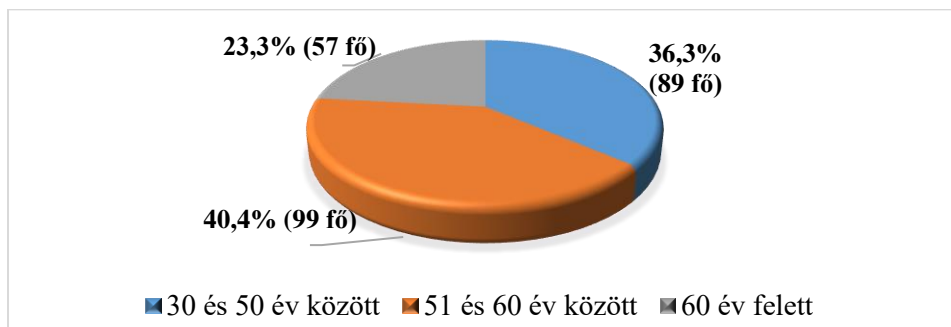
### **3.4.2. A vizsgálatban résztvevő igazgatók jellemzői**

A mintát leíró ismerv az igazgató neme, életkora, az igazgató vezetési tapasztalata a jelenlegi intézményben. A megkérdezettek nemére vonatkozóan elmondható, hogy a válaszadó igazgatók közül 130 fő a nők és 115 fő a férfiak száma, tehát a mintának 53,1%-a nő és 46,9%-a férfi.

Az eredeti életkor csoportképző ismerv esetében a 30 év alatti (0 fő) és a 30-40 év közötti csoport (5 fő) alacsony elemszáma miatt ezt a két kategóriát összevontam a 41-50 év közöttiekkel és az alábbi fő kategóriákat hoztam létre:

➤ 30 év alattiak, 30-40 év közöttiek, 41-50 év közöttiek => 30-50 év közöttiek.

Az összevonás után a válaszadó igazgatók életkor szerinti megoszlását a 6. ábra szemlélteti.

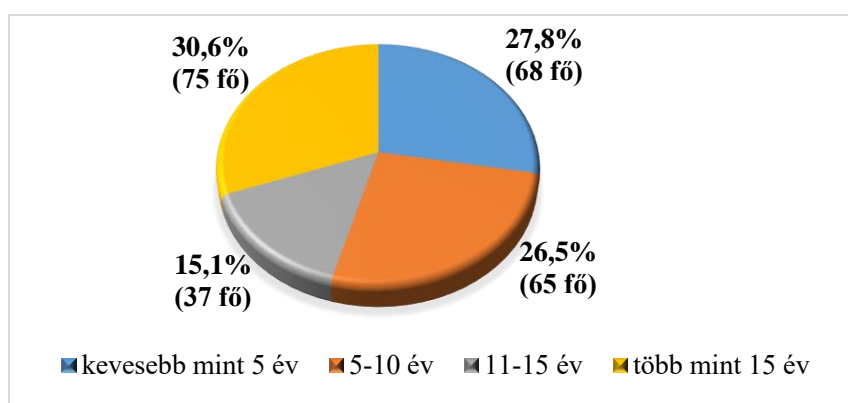


**6. ábra: A válaszadók életkor szerinti megoszlása**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=245)*

A 6. ábra mutatja, hogy a válaszadó igazgatók közül a legnagyobb arányban az 51 és 60 év közöttiek vannak. A számadatokból láthatjuk, hogy a vizsgált minta 63,7%-a 51 év feletti. Az 51-60 év közöttiek nagyarányú jelenléte a mintában arra enged következtetni, hogy egy intézmény vezetéséhez bizonyos életkori tapasztalat preferált.

A kérdőív adatgyűjtő oldalán vizsgáltam azt is, hogy a válaszadók hány év igazgatói vezetési tapasztalattal rendelkeznek a jelenlegi intézményben, amelynek eredményeit a 7. ábra szemlélteti.



**7. ábra: A válaszadóknak a jelenlegi intézménybeni igazgatói vezetési tapasztalata szerinti megoszlása**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=245)*

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók közel fele, 45,7%-uk minimum 11 éve dolgozik a jelenlegi intézményben igazgatóként, amely arra utal, hogy minimum a harmadik

igazgatói kinevezésüket töltik és jelentős intézményvezetői tapasztalattal rendelkeznek ugyanabban az intézményben. Ennek magyarázata lehet az, hogy KÁLLAI – SIMON (2018) szerint a fenntartó előszeretettel él a vezetői kinevezés többszöri meghosszabításának jogszabály nyújtotta lehetőségével, valamint az igazgatók is, csakis több vezetői ciklus alatt tartják megvalósíthatónak elképzeléseiket. A válaszadók kicsivel több mint egynegyede kevesebb, mint 5 éve igazgatója az általa jelenleg vezetett intézménynek.

## 4. A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### 4.1. A dokumentumelemzés eredményei

A vizsgálatom egyik célja az volt, hogy az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során az állami szakképző intézmények vonatkozásában létrehozott új intézményirányítási rendszer strukturális felépítését meghatározzam, annak funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolódásait feltárjam és a szakirodalom alapján beazonosítsam azt a közszolgálati szervezeti modellt, amellyel azonos a jelenlegi irányítási forma. Elemzésem első lépéseként az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakításáról és a jelenlegi intézményirányításról rendelkező törvények és rendeletek áttekintésével, értelmezésével dokumentumelemzést végeztem, amelynek eredményét a következő alfejezetben mutatom be.

#### 4.1.1. *Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti vizsgálata*<sup>7</sup>

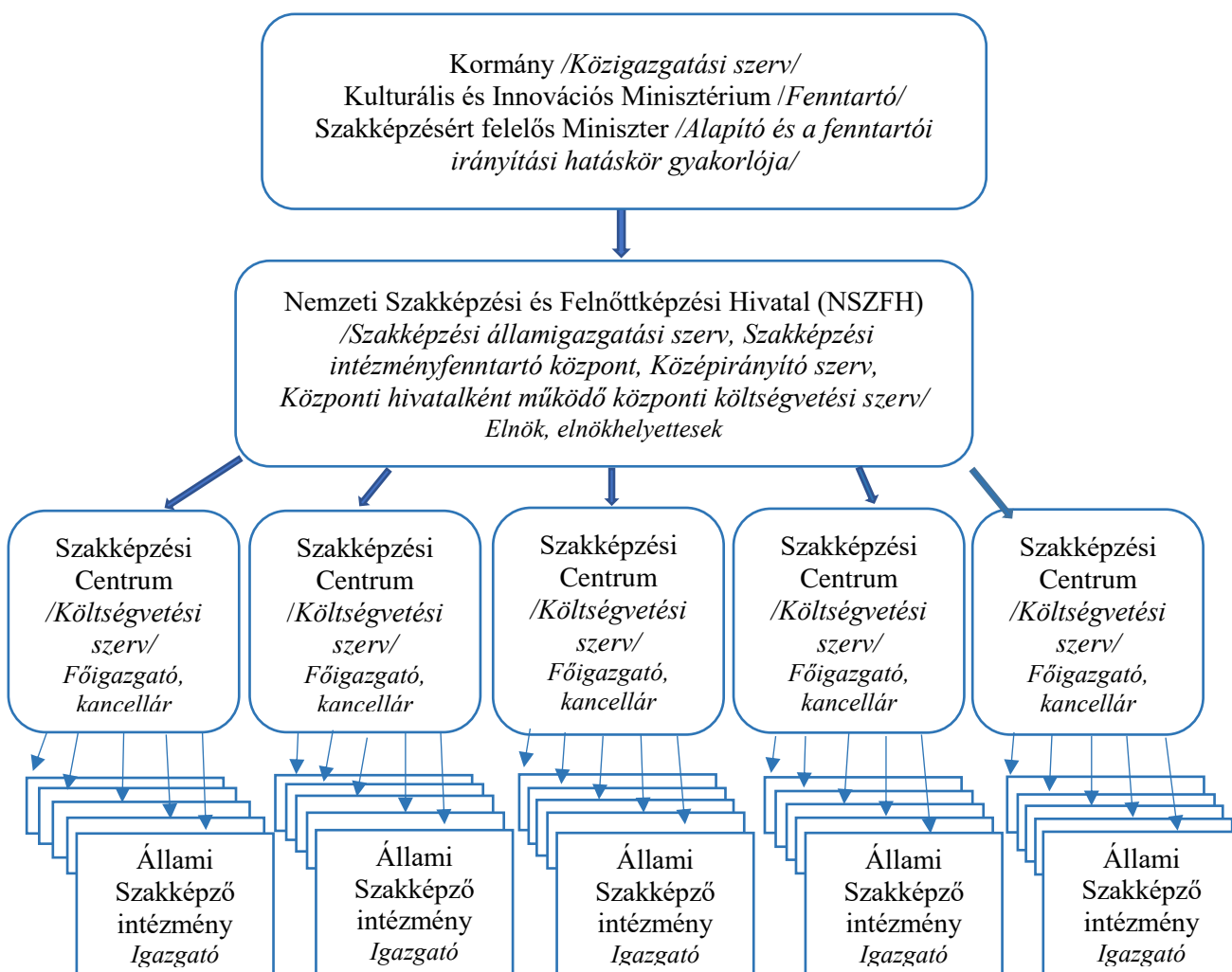
A szakirodalmi fejezetben részletesen bemutattam, hogy az állami szakképző intézmények több fenntartó váltáson mentek keresztül, végül 2015. július 12-én hatályba lépett a 2015. évi LXVI. törvény, amely a szakképzés intézményirányítási rendszerét teljes mértékben átalakította és a szakképző intézmények új intézményirányítási gyakorlatát vezette be. A 120/2015. (V.21.) és 146/2015. (VI.12.) kormányrendeletek rendelkeztek arról, hogy a korábban a KLIK fenntartásában működő állami fenntartású iskolai rendszerű szakoktatási és szakképzési feladatokat ellátó köznevelési intézmények – az ellátott köznevelési feladat más szervezeti formában történő hatékony ellátása céljából – kiválnak, és 2015. július 1-jével a szakképzésért felelős miniszter által alapított szakképzési centrumok szervezeti formájában folytatják tovább tevékenységüket a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt (STOMP – MÓRÉ, 2021c), majd 2022.05.24-től a Kulturális és Innovációs Minisztérium fenntartása alatt. Itt megjegyzendő, hogy 2015. július 1-jével a szakképző intézmények fenntartása tehát a KLIK-től átkerült a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz, de ekkor még ugyanúgy köznevelési intézmények voltak és a köznevelési törvény hatálya alá tartoztak. Az Szt. 2020. január 1-jével történő hatályba lépésével a szakképző intézmények már teljesen elváltak a köznevelési intézményektől, kikerültek a nemzeti köznevelési törvény hatálya alól és szakképző intézmény és technikum új elnevezéssel a szakképzési törvény hatálya tartoznak. Az irányítási

---

<sup>7</sup> Ennek az alfejezetnek a megírása során támaszkodtam a korábbi kutatási eredményeimre, amelyek egy része „A szakképzés intézményirányítási rendszerének strukturális felépítése a Mintzberg-modell tükrében” címmel a MULTIDISZCIPLINÁRIS KIHÍVÁSOK SOKSZÍNŰ VÁLASZOK Gazdálkodás – és Szervezéstudományi folyóirat 2021/2 számában jelent meg (STOMP-MÓRÉ, 2021c).

struktúrában ugyanúgy a szakképzési centrumhoz tartoztak, de akkor még tagintézmény megnevezésként, 2020. január 1-jétől pedig szervezeti egység megnevezésként. A szakképzés új intézményirányítási rendszerének kialakítása során a 319/2014. (XII.13.) Kormányrendelet értelmében a kormány középírányító szervként a NSZFH-t jelölte ki, amely 2015. július 1-jétől a szakképzési centrumok részeként működő állami szakképző intézmények felett, mint középírányító szerv, 2020-tól pedig szakképzési intézményfenntartó központként (ld. Szkr. 78. §) gyakorolja az irányító szervei hatásköröket. A fenntartóváltás és az azt követő intézményintegráció során az állami szakképzésnek egy teljesen új intézményirányítási rendszerét vezették be. Ehhez kapcsolódik a H1 hipotézisem.

**H1 hipotézisemben azt feltételezem, hogy az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típussal.**



**8. ábra: Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2021-2024*

A H1 hipotézishez kapcsolódóan első lépésként a vonatkozó törvények, rendeletek elemzésével, értelmezésével megalkottam a ma érvényben lévő állami szakképzés intézményirányítási rendszerének a szervezeti struktúráját, amelyet a fenti 8. ábra szemléltet. Az ábra egyértelműen szimbolizálja a kormánynak/alapítónak/fenntartónak, az NSZFH- nak, a szakképzési centrumoknak és az állami szakképző intézményeknek a helyét és kapcsolatrendszerét a szakképzés intézményirányítási rendszerében. A szervezeti struktúra a hasonló feladatokat végző munkatársakat egy-egy szervezeti egységbe foglalja és a hierarchia révén a feladatok kiadásának és a teljesítményről való visszacsatolásnak az útját rögzíti (KISS – PALLAI, 2019b). ANTAL et al. (2011) szerint a szervezeti ábrát a szervezet mélységi és szélességi tagozódásával szokás jellemezni. A mélységi tagozódás a hierarchiai szintek számával jellemezhető, amely az állami szakképzés intézményirányításában négy hierarchia szintet jelent: a kormány/alapító/fenntartó, a szakképzési államigazgatási szerv, szakképzési centrum, állami szakképző intézmény.

A szervezeti struktúrában az *első hierarchia szinten* a Kormány, a Kulturális és Innovációs Minisztérium, és a szakképzésért felelős miniszter áll. A Kormány, mint közigazgatási szerv szervezetalakítási és jogalkotási joggal rendelkezik, amelyet a szakképzéssel kapcsolatos törvények előkészítése és rendeletek megalkotása útján gyakorol. Az állam képviseletében eljárva állami szakképző intézményt a szakképzésért felelős miniszter alapíthat, ezen túlmenően irányítja az általa alapított szakképzési centrumot és az állam nevében gyakorolja az általa alapított szakképzési centrum részeként működő állami szakképző intézmények feletti fenntartói irányítási hatásköröket. A Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős minisztere, mint fenntartó az alapító nevében gondoskodik a szakképzésialapfeladat-ellátáshoz szükséges feltételekről, ellátja a Kormány rendeletében meghatározott feladatokat és gyakorolja a szakképző intézmény felett meghatározott irányítási hatásköröket (Szkr.)

A szervezeti struktúrában a *második hierarchia szinten* az NSZFH áll, amely jogi személy, a szakképzésért felelős miniszter irányítása alá tartozó, központi hivatalként működő központi költségvetési szerv és Magyarország területére kiterjedő illetékességgel rendelkezik (Szkr. 306. § (1)). A hivatalt az elnök vezeti, akinek tevékenységét elnökhelyettesek segítik (Szkr. 306. § (3)). Az Szkr. értelmében a Kormány szakképzési intézményfenntartó központként – az állami szakképző intézmények vonatkozásában – az NSZFH-t jelölte ki. A Hivatal feladata a szakképzés és a felnőttképzés irányításában való közreműködés a jogszabályban meghatározottak szerint, ennek keretében az oktatási rendszer ezen ágazatai működésének ellenőrzése, az azokkal kapcsolatos államigazgatási és szolgáltatói feladatok ellátása. A szakképzésért felelős miniszter az állami szakképző intézmény fenntartói irányítási hatáskörének nagy részét – néhány rendeletben rögzített fenntartói hatáskör kivételével – az

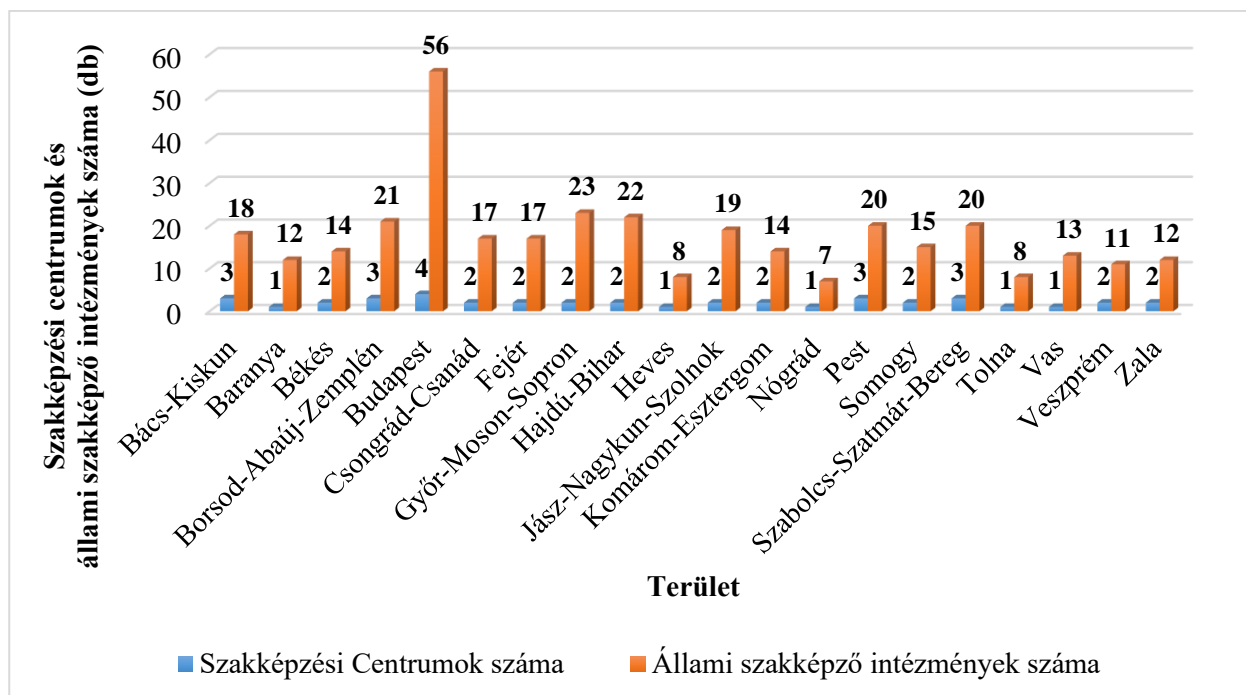
NSZFH-ra ruházta át, amely szerv gyakorolja és teljesíti a fenntartó jogszabályban meghatározott kötelezettségeit.

A **harmdik hierarchia szinten** a szakképzésért felelős miniszter által megalapított költségvetési szervként működő negyvenegy szakképzési centrum áll, amelynek irányító szerve és fenntartója jelenleg a Kulturális és Innovációs Minisztérium. A szakképzési centrum felett az 2011. évi CXCV. Áht. 9. §-ában meghatározott irányítási hatásköröket egyedi ügyben vagy az ügyek meghatározott csoportja vonatkozásában a szakképzésért felelős miniszter vagy – az Áht. 9. § a), c) és f) pontjában meghatározott irányítási hatáskörök kivételével – az NSZFH, mint középírányító szerv útján gyakorolja. A szakképzési centrumot a főigazgató és a kancellár önállóan vezeti és képviseli. A szakképzési centrum részeként működő állami szakképző intézmény esetében a fenntartónak az Szt. 37. § (2) és (3) bekezdésben meghatározott feladat- és hatásköreit a főigazgató gyakorolja. Az Szkr. értelmében a főigazgató felel a szakképzési centrum részeként működő állami szakképző intézmények szakképzési alapfeladatainak ellátásáért; a szakmai munka megtervezéséért; végrehajtásának ellenőrzéséért, értékeléséért és irányítja az igazgató tevékenységét. A kancellár felel a szakképzési centrum törvényes és szakszerű működéséért. A szakképzési centrum részeként működő állami szakképző intézmény szakképzési alapfeladat ellátásához szükséges eszközöket a szakképzési centrum bocsátja a részeként működő szakképző intézmények rendelkezésére.

A **negyedik hierarchia szinten** az állami szakképző intézmények állnak, amelyek a szakképzésért felelős miniszter által az állam nevében alapított szakképzési centrum részeként működnek. Az Szt. értelmében a szakképző intézmény a szakképzési centrum jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egysége. A szakképzési centrum és szakképző intézmény szervezeti kapcsolódását jól tükrözi a szakképző intézmény neve, hiszen a szakképzési centrum részeként működő szakképző intézmény hivatalos neve és rövid neve a szakképzési centrum nevéből képzett mozaikszóhoz birtokos személyjel nélkül kapcsolódik. Az Szt. értelmében a szakképzési centrum részeként működő szakképző intézmény költségvetését a szakképzési centrum költségvetése tartalmazza. A szakmailag önálló szakképző intézményt az igazgató a szakképzési centrum főigazgatójának irányítása mellett vezeti és azokat a feladatokat látja el, illetve azokat a hatásköröket gyakorolja, amiket az Szt., a kormány rendeletei, a szakképzési centrum szervezeti és működési szabályzata vagy gazdálkodási szabályzata nem utal a főigazgató vagy a kancellár feladat- és hatáskörébe.

ANTAL et al. (2011) szerint a szélességi tagozódás az adott hierarchia szinten a szervezeti egységek számát jelenti. Mivel a szervezeti struktúra nem alkalmas arra, hogy a gyakorlatban működő szervezeti egységek számát szimbolizálja, ezért a szervezeti struktúrának megfelelő irányítási adatokat a szakképzési centrumok és az állami szakképző intézmények esetében a

leíró statisztikai módszer segítségével mutatom be. A 9. ábra a szakképzési centrumok és állami szakképző intézmények számát a 2023/2024-es tanévben területenként mutatja országos viszonylatban.



**9. ábra: A szakképzési centrumok és állami szakképző intézmények\* száma a 2023/2024-es tanévben területenként Magyarországon**

(\* A Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartásában működő állami szakképző intézmények)

*Forrás: saját szerkesztés az NSZFH adatai alapján, 2024*

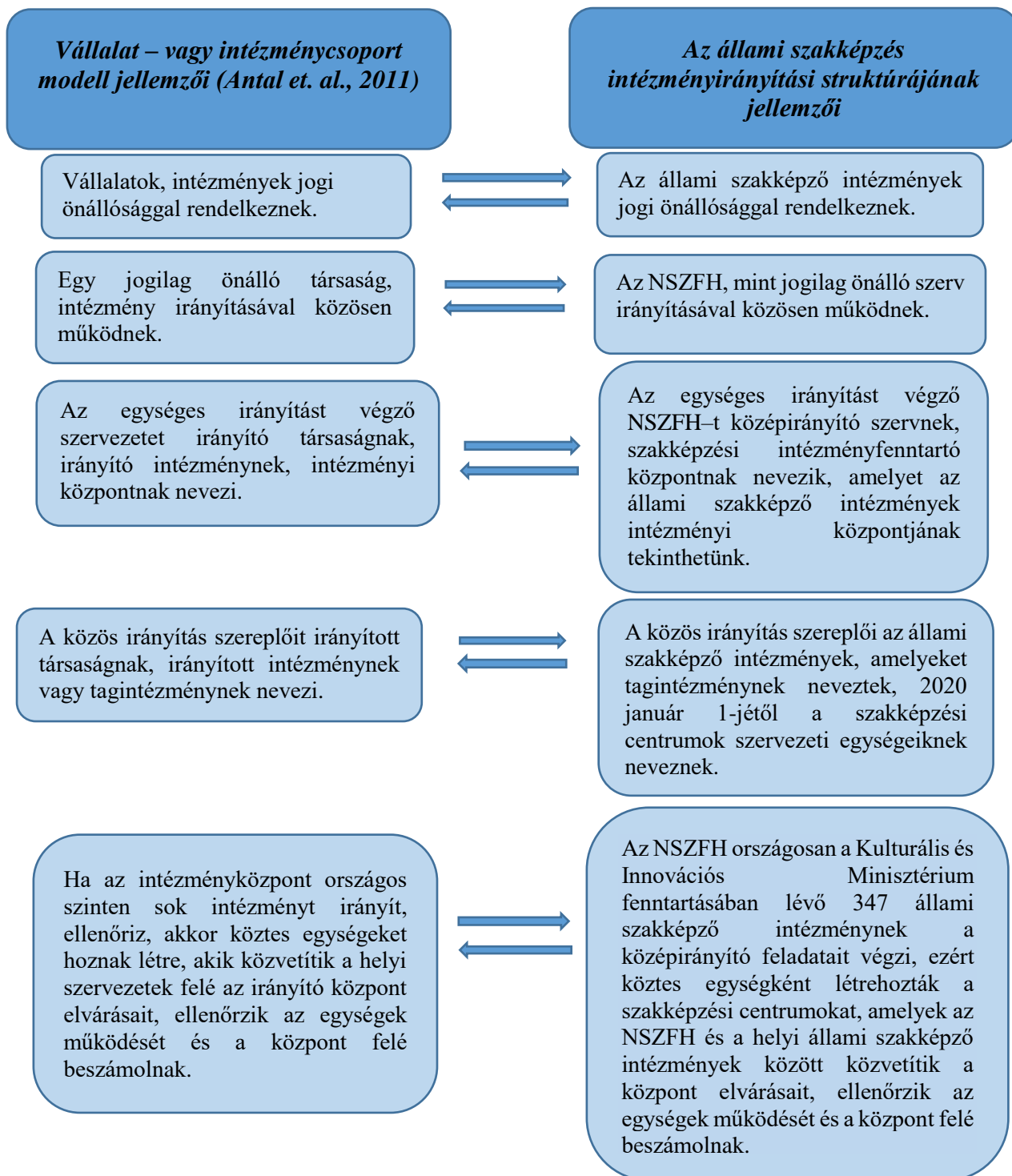
A diagram adatait elemezve megállapítható, hogy a 19 vármegyében egy, kettő vagy három szakképzési centrumot hoztak létre a törvényi rendelkezésnek megfelelően. Kivételt képez ez alól a főváros, Budapest, amelyben négy szakképzési centrum működik. Budapest esetében az intézmények tematikus elv szerint kerültek hozzárendelésre, például műszaki, gazdasági szakképzési centrum, amelybe kifejezetten az ilyen irányultságú iskolák tartoznak. Az ábra alapján megállapítható, hogy az állami szakképzés intézményirányításában a harmadik hierarchia szinten negyvenegy szakképzési centrum, míg a negyedik hierarchia szinten összesen 347 állami fenntartású szakképzési alapfeladatot ellátó szakképző intézmény található.

Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúráját a szakirodalmi részben bemutatott közigazgatási szervek osztályozásának szempontjából elemezve a következő megállapításokat teszem:

- **Központi szervként** azonosítom a struktúra csúcsán álló *Kormányt*, a *Kulturális és Innovációs Minisztériumot*, mint közigazgatási szervet és az *NSZFH-t*, mint szakképzési államigazgatási szervet, amelyek illetékessége az egész ország területére kiterjed.
- **Területi szervként** azonosítom a *Szakképzési Centrumokat*, amelyek a végrehajtás első fokozatán közreműködő szervei. Illetékességük a közigazgatásilag és földrajzilag elkülönült területi egységhez (főváros, vármegye) igazodik, de ezen szervek esetében érvényesek a szakirodalomban leírtak, miszerint működési területük egy vármegyénél kisebb, hiszen a szakképzési centrumok kialakítása során vármegyénként legfeljebb három, a fővárosban pedig legfeljebb öt szakképzési centrumot hoztak létre 2015-ben.
- **Helyi szervként** azonosítom az *Állami Szakképző Intézményeket*, amelyek a községek, városok, vármegyei jogú városok és a fővárosi kerületek területi határain belül működnek és céljuk egy adott földrajzi területen a közszolgáltatás nyújtása. Az állami szakképző intézmények alaptevékenységét (oktatás) földrajzi elv szerint tagolták, melyeket a területi elv szerint megyénként létrehozott egy, kettő vagy három szakképzési centrumok irányítása alá soroltak (STOMP – MÓRÉ, 2021c).

Szervezéstudományi megközelítésből vizsgálva az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúráját az állami szakképző intézmények vonatkozásában és összevetve ANTAL et al. (2011) közszolgálati szervezetek irányításra vonatkozó modell meghatározásával megállapítható, hogy a jelenlegi állami szakképzés intézményirányításának szervezeti struktúrája – az állami szakképző intézmények vonatkozásában – azonos a **vállalat- vagy intézménycsoport modellel**. A szakirodalom meghatározása szerint az egységes irányítású vállalat- vagy intézménycsoport modell esetében jogilag önálló intézmények egy jogilag önálló intézmény irányításával közösen működnek. Ez a jelenlegi állami szakképzés intézményirányítás gyakorlatában úgy valósul meg, hogy az NSZFH, mint jogilag önálló központi szerv irányításával működnek a jogilag önálló állami szakképző intézmények. Az egységes irányítású intézménycsoport modelljének elmélete szerint, amennyiben az intézményközpontnak országos szinten kell sok intézményt irányítani, akkor célszerű köztes egységeket létrehozni, akik közvetítik a helyi szervezetek felé az irányító központ elvárásait, ellenőrzik az egységek működését és a központ felé beszámolnak (ANTAL et al., 2011). Az állami szakképzés-irányítás gyakorlatában ez úgy nyilvánul meg, hogy a fenntartó megalapította a negyvennégy (jelenleg negyvenegy működik) szakképzési centrumot, amely centrumok köztes egységként az NSZFH és a helyi intézmények között közvetítik a központ elvárásait, ellenőrzik az egységek működését és a központ felé beszámolnak. Tehát azt mondhatjuk, hogy az NSZFH, mint a fenntartói jogokat is gyakorló jogilag önálló szervezet

irányítja, koordinálja és kontrolálja a szakképzési centrumokon keresztül a jogilag önálló állami szakképző intézményeket. A következő 10. ábra összefoglalóan bemutatja a szakirodalom által meghatározott vállalat – vagy intézménycsoport modell jellemzőit párhuzamba állítva a jelenlegi intézményirányítási struktúra jellemzőivel.



**10. ábra: A vállalat – vagy intézménycsoport modell jellemzői párhuzamba állítva az állami szakképzés intézményirányítási struktúrájának jellemzőivel**

Forrás: saját vizsgálatok, 2021-2024

*A fentiekben bemutatott elemzések az első hipotézisemet alátámasztották, miszerint az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típusával.*

### **Összegzés**

*A szakképzés új intézményirányítására vonatkozó törvények, rendeletek elemzésével, értelmezésével megalkottam a ma érvényben lévő állami szakképzés intézményirányítási rendszerének a szervezeti struktúráját, amely négy hierarchia szintet foglal magában az alábbi szereplőkkel: a kormány/alapító/fenntartó, a szakképzési államigazgatási szerv/középirányító szerv (NSZFH), szakképzési centrum, állami szakképző intézmény. Szervezéstudományi megközelítésből elemezve az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúráját és összevetve a szakirodalommal megállapítom, hogy a jelenlegi intézményirányítási rendszer szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a szakirodalom által meghatározott vállalat – vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típusával.*

## **4.2. A kérdőíves felmérés eredményei**

A következő négy alfejezetben bemutatom a szakmai kérdőívben feltett egyes kérdésekhez kapcsolódó hipotézisvizsgálatok eredményeit, amely magában foglalja az állami szakképzés-irányítás vizsgálatát, a vezetési funkciók és vezetési feladatok vizsgálatát, az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálatát, valamint az igazgató oktatókkal való kapcsolatának vizsgálatát.

### **4.2.1. Az állami szakképzés intézményirányításának vizsgálata**

A magyar szakképzés intézményirányításának és vezetésének változásai a rendszerváltástól napjainkig című fejezetben bemutattam, hogy az állami szakképző intézmények több fenntartó váltáson mentek keresztül. A szakképzési feladatot ellátó önkormányzati iskola és kollégium fenntartása és működtetése 2013. január 1-jétől állami fenntartásba került a KLIK-hez. A hatékonyabb feladatellátás és a gazdasághoz való kapcsolódás érdekében 2015. július 1-jével a szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények kiválnak a KLIK-től és a szakképzési centrumok tagintézményeiként<sup>8</sup> folytatják tovább tevékenységüket a feladat jogutódjaként a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt. Ezt követően az állami szakképző intézmények

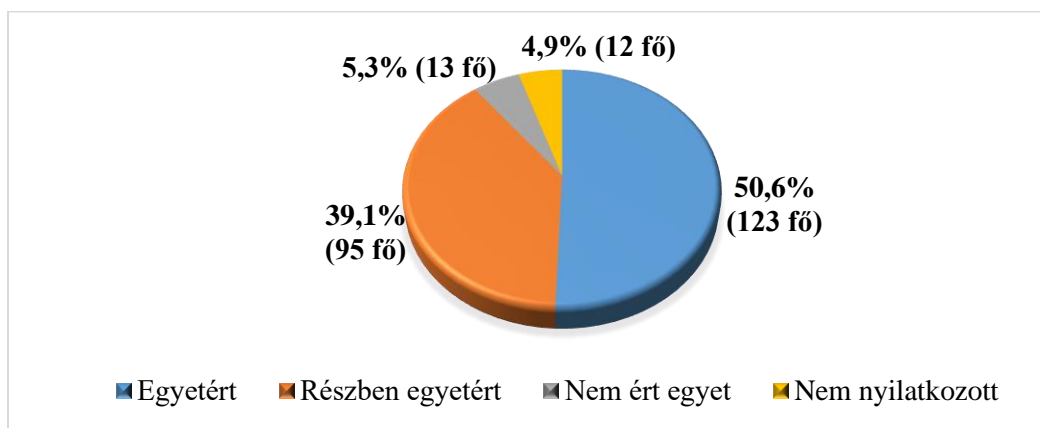
---

<sup>8</sup> A 2019. év LXXX törvény értelmében 2020. január 1-jétől a szakképzési centrumok szervezeti egységeiként folytatják tevékenységüket.

2018. május 22-től az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz és 2022. május 24-től a Kulturális és Innovációs Minisztériumhoz kerültek, de a fenntartói jogok gyakorlója minden esetben a szakképzésért felelős miniszter. A folyamat során a kormány középírányító szervként az NSZFH-t jelölte ki, amely 2015. július 1-jétől a szakképzési centrumok részeként működő szakképző intézmények felett, mint középírányító szerv (MÁRTONFI, 2019) és 2020. január 1-jétől szakképzési intézményfenntartó központként (Szkr. 78. §) gyakorolja az írányító szervi hatásköröket – néhány a rendeletben meghatározott hatáskörök kivételével. A szakképzés-írányítással kapcsolatosan az egyik vizsgálatom arra írányult, hogy az állami szakképző intézmények igazgatói hogyan vélekednek a köznevelésről való leválással megvalósított új intézményírányítás bevezetéséről, ezért ezzel kapcsolatosan a következő hipotézist teszem.

**H2 hipotézisemben azt feltételezem, hogy az állami szakképző intézmények igazgatóinak véleményében statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés, településforma, vezetési tapasztalat és életkor tekintetében az új intézményírányítás bevezetésével kapcsolatosan.**

Ezen hipotézis vizsgálatához elsőként azt vizsgáltam meg, hogy a kiválásban érintett állami szakképző intézmények igazgatói hogyan vélekednek a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósított új intézményírányítás bevezetéséről. Az erre vonatkozó eredményeket a 11. ábra mutatja be.



**11. ábra: Az igazgatók véleményének megoszlása a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósított új intézményírányítás bevezetéséről**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=243)*

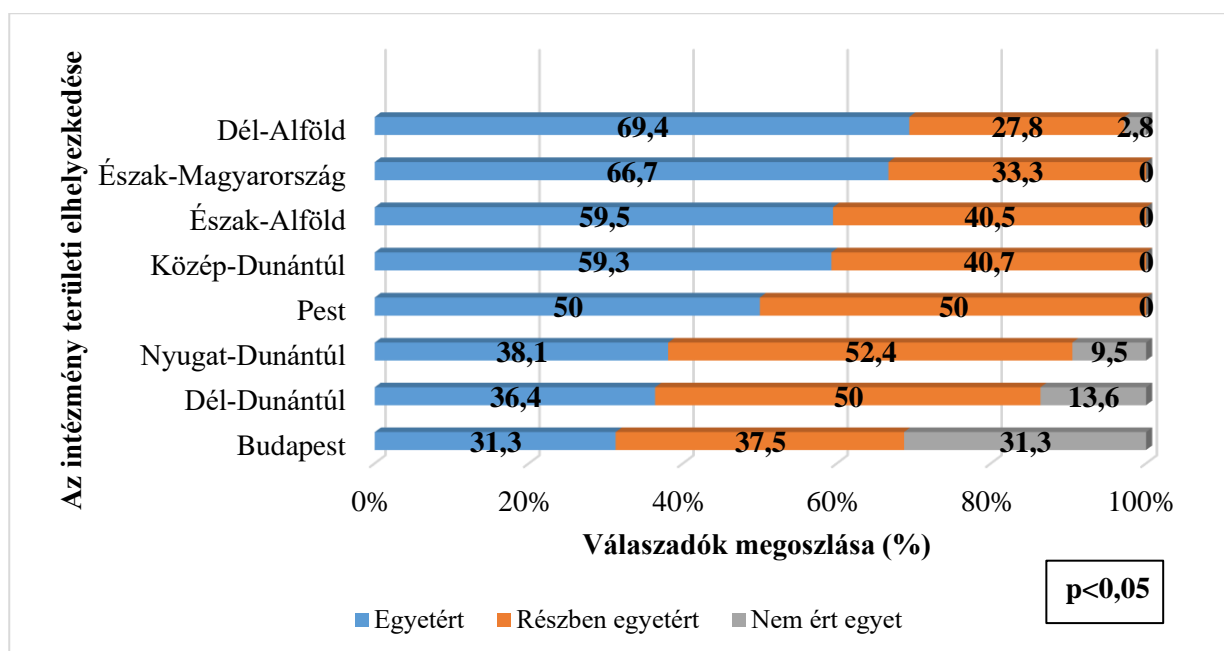
A kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a válaszadó igazgatók fele 50,6%-uk egyetért, 39,1%-uk részben egyetért, míg csupán 5,3%-uk nem ért egyet az új intézményírányítás bevezetésével. A válaszadók 4,9%-a nem nyilatkozott. Ha az egyetértők és részben egyetértők

százalékos adatait összevontan tekintjük, akkor megállapítható, hogy az egyetértők és részben egyetértők aránya együttesen 89,7%. Ez arra enged következtetni, hogy a kérdőívet kitöltő igazgatók magas arányban bizonyos szintű egyetértést fejeznek ki a köznevelésről való leválással megvalósított új intézményirányítás bevezetését illetően. Ez az eredmény megerősíti KERESZTY (2015) kutatási eredményét<sup>9</sup>, miszerint az igazgatók nagy többsége pozitívan áll a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósuló új intézményirányítás bevezetéséhez. A magas egyetértők és részben egyetértők aránya mögött az az ok húzódhat meg, hogy a KLIK alatti fenntartás nem volt problémamentes. Ezt alátámasztja KERESZTY (2015) kutatása, amelyben a szakképzési tevékenységet végző intézmények igazgatói úgy vélekedtek, hogy a 2013. évi KLIK-hez való csatlakozás az együttműködés terén új helyzetet teremtett és korlátozta a működés hatékonyságát példának okán említik a szakmai gyakorlat anyagigény biztosításának nehézségét. Az új intézményirányítás bevezetésével egyetértők magas aránya megerősíti MÁRTONFI (2016) megállapítását is, miszerint az állami szakképző intézmények KLIK általi fenntartása sikertelennek bizonyult és szükséges volt egy olyan irányítási rendszer bevezetése, amely kifejezetten a szakképző intézmények működését irányítja és támogatja.

Annak érdekében, hogy a H2 hipotézisemet bizonyítsam, a válaszadó igazgatók véleményét elemeztem elsőként az intézmény területi elhelyezkedése csoportképző ismérv mentén keresztábrás vizsgálattal. A vizsgálati eredmények szignifikáns kapcsolatot mutattak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott igazgatói vélemények és az állami szakképző intézmény területi elhelyezkedése között (2.1. melléklet, 1. táblázat), amely azt jelenti, hogy a válaszadó igazgatóknak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott véleményét nagymértékben befolyásolja, hogy melyik régióban töltötték ki a kérdőívet.

---

<sup>9</sup> KERESZTY (2015) ezen kutatását 2015. szeptember közepe és november vége között végezte, amely vizsgálat a Szakképzési Centrumok létrejöttét megelőző TISZK-ek működésének eredményeit, gyengeségeit és a leépülésének okait tekintette át. A vizsgálat kitért a TISZK-ek előnyeinek és hátrányainak összehasonlítására az akkor még csak néhány hónapja működő szakképzési centrumok működésével kapcsolatosan.



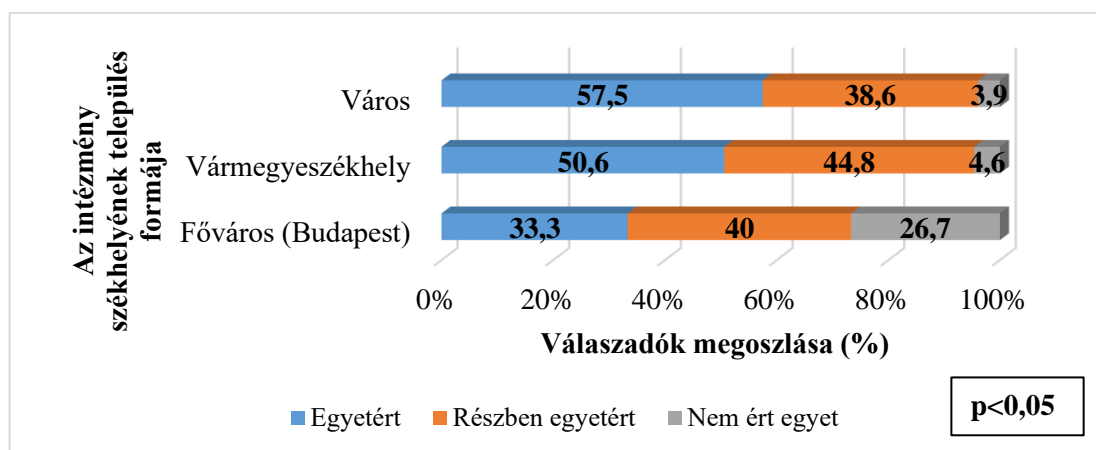
**12. ábra: Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása az állami szakképző intézmény területi elhelyezkedése szerinti megbontásban**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=230)*

A 12. ábráról megállapítható, hogy a kérdőívet megválaszolók közül a Dél-alföldi régióban elhelyezkedő állami szakképző intézmények igazgatói azok, akik a legmagasabb arányban (69,4%, 25 fő) értenek egyet az új intézményirányítás bevezetésével. Hasonlóan magas az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő igazgatók aránya az Észak-magyarországi (66,7%, 22 fő), az Észak-alföldi (59,5%, 25 fő), és a Közép-dunántúli (59,3%, 16 fő) régiókban. A legalacsonyabb számadatot a budapesti régióban állami szakképző intézményt vezető igazgatók körében kaptam, mivel csupán 31,3%-uk (5 fő) ért egyet az új intézményirányítás bevezetésével, míg 37,5 %-uk (6 fő) részben egyetért és 31,3%-uk (5 fő) nem ért egyet vele. Ez utóbbi értékből nem szabad általánosítani a budapesti régióban, hiszen ebben a régióban volt a legalacsonyabb a kérdőívet kitöltők aránya (32,1%, 56 főből csak 18 fő töltötte ki a kérdőívet). Mivel a Khi-négyzet próba alapján szignifikáns az összefüggés, ezért elemeztem a változók közötti összefüggés erősségét a Cramer's V mutatóval és a kontingencia-együtthatóval (2.1. melléklet, 2. táblázat), amely igazolta a szignifikanciát. A kapcsolat erőssége közepes szintet mutat a Cramer's V mutató (0,299) és a kontingencia mutató (0,389) szerint, amely abból eredhet, hogy Budapest, Nyugat-Dunántúl és Dél-Dunántúl régiókban az egyetértők aránya nagyjából a kétharmada a többi régiónak. A Dél-alföldi, Észak-magyarországi, Észak-alföldi és Közép-dunántúli régiókban működő állami szakképző intézmények igazgatóinak magas egyetértési aránya eredhet abból, hogy az előző irányítási rendszerben több negatív tapasztalatot szerezhettek a működésükben az évek során, ezért ezt az új típusú irányítási rendszer bevezetését pozitívabban értékelik. A vizsgálati eredményem szerint az igazgatók

véleménye különbözik területi elhelyezkedés szerint, amely alátámasztja BANDER (2015) megállapítását, miszerint a vezetői gyakorlat többek között a földrajzi fekvéstől és a vonzáskörzet nagyságától függően jelentősen különbözhet. Továbbá BOCSI (2015) megállapítása szerint az intézményvezetők többsége valamilyen szinten indokoltnak látja a központosítást, de ennek megítélése különböző.

Ezt követően a vizsgált állami szakképző intézmények igazgatóinak véleményét elemeztem az intézmény székhelyének településforma csoportképző ismérv mentén kereszt táblás vizsgálattal. A vizsgálati eredmények szignifikáns kapcsolatot mutattak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott vélemény és az állami szakképző intézmény székhelyének település formája között (2.1. melléklet, 3. táblázat), amely azt jelenti, hogy a válaszadó igazgatóknak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott véleményét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen székhelyű településen töltötték ki a kérdőívet.

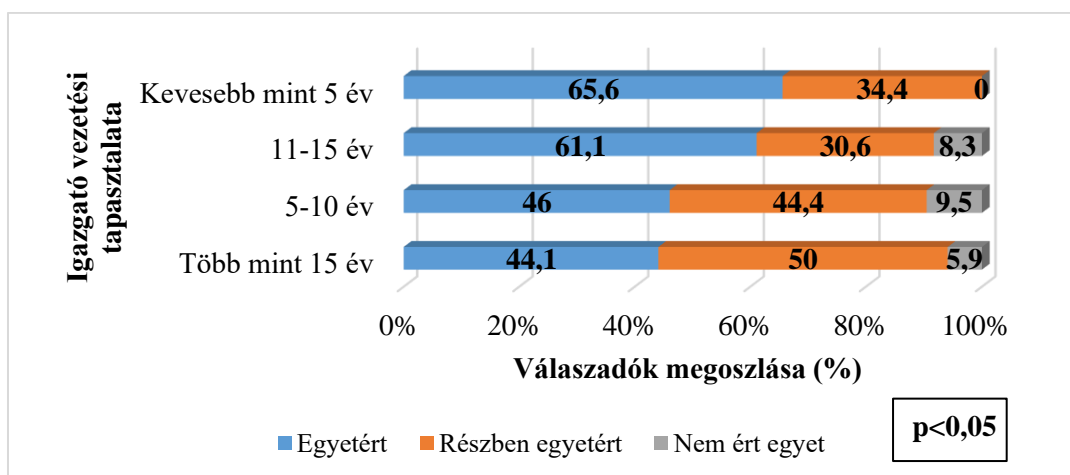


**13. ábra: Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása az állami szakképző intézmény székhelyének településforma szerinti megbontásban**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=229)*

A 13. ábráról megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltők között a városi székhellyel rendelkező intézmények igazgatói a legmagasabb arányban (57,5%, 73 fő), míg a fővárosi székhellyel rendelkező intézmények igazgatói a legalacsonyabb arányban (33,3%, 5 fő) értenek egyet az új intézményirányítás bevezetésével. A kérdőívet kitöltők között a fővárosi székhellyel rendelkező intézmények 26,7%-a (4 fő) nem ért egyet az új intézményirányítás bevezetésével, amely kimagasló értéket képvisel a nem egyetértők között összehasonlításban a többi települési formával. Ennek magyarázata az lehet, hogy IMRE (2018) szerint még az önkormányzati irányítás idején a fővárosi iskoláknak jól működő intézményközi kapcsolataik alakultak ki, ami arra utalhat, hogy ezek az intézmények valószínűleg elégedettek voltak az előző irányítási rendszerrel. Mivel a Khi-négyzet próba alapján szignifikáns az összefüggés, ezért elemeztem a változók közötti összefüggés erősségét a Cramer's V mutatóval és a kontingencia-együtthatóval

(2.1. melléklet, 4. táblázat), amely igazolta a szignifikanciát. A kapcsolat erőssége gyenge szintet mutat a Cramer's V mutató (0,179) és a kontingencia mutató (0,245) szerint. A különbséget valószínűleg a fővárosi székhellyel rendelkező intézmények igazgatóinak válaszai okozták, akiknek csak 33,3%-a nyilatkozta azt, hogy egyetért az új intézményirányítás bevezetésével. A vármegyeszékhelyi és városi székhellyel rendelkező intézmények erre vonatkozó eredménye magasabb értéket képviselt, 50,6% és 57,5%. A budapesti székhellyel rendelkező intézmények válaszadóinak az új intézményirányítás bevezetésével kapcsolatos alacsonyabb egyetértési szintje mögött húzódó okok feltárása további kutatást igényelnek. Hasonlóképpen vizsgáltam a választ adó igazgatóknak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott véleménye és az igazgató által jelenleg vezetett intézményben az igazgatói vezetési tapasztalata közötti összefüggést, amely között az eredmények szignifikáns kapcsolatot mutattak ki (2.1. melléklet, 5. táblázat).

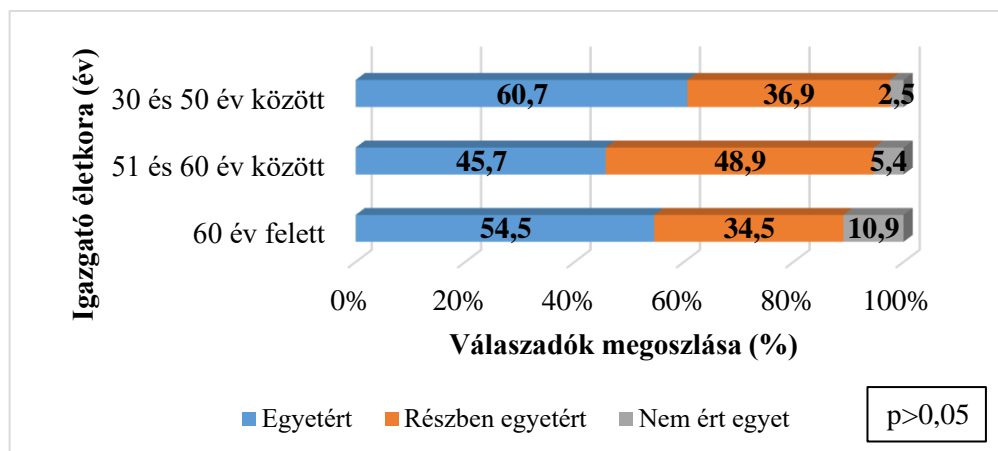


**14. ábra: Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása az igazgató jelenlegi intézménybeni igazgatói vezetési tapasztalata szerinti megbontásban**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=231)*

A 14. ábrát elemezve megállapítható, hogy legmagasabb arányban (65,6%, 42 fő) azok a válaszadó igazgatók értenek egyet az új intézményirányítás bevezetésével, akik kevesebb, mint 5 éve, míg a legalacsonyabb arányban (44,1%, 30 fő) azok, akik több mint 15 éve dolgoznak a jelenlegi intézményben igazgatóként. Ez utóbbi csoportban viszont a legmagasabb a részben egyetértők aránya (50%, 34 fő). Az ábráról megállapítható, hogy mind a négy kategóriában viszonylag magas a részben egyetértők aránya, míg a nem egyetértők aránya alacsonynak mondható. Mivel a Khi-négyzet próba szignifikáns, ezért megvizsgáltam a Cramer-féle V mutatót (0,167) és a kontingencia-együtthatót (0,230), amely megerősítette a szignifikanciát (2.1. melléklet, 6. táblázat).

A választ adó igazgatóknak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott véleménye és az életkor közötti összefüggés vizsgálatakor nem mutatott szignifikáns különbséget ( $p=0,075$ ) a Khi-négyzet próba.



**15. ábra: Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása korcsoport szerinti megbontásban**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=231)*

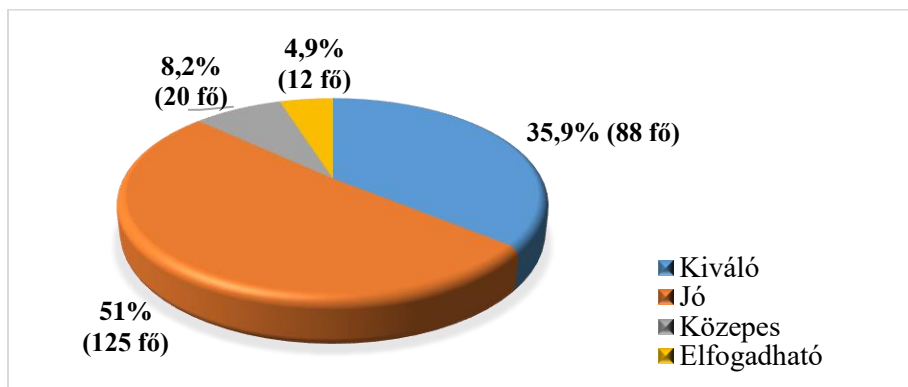
A 15. ábráról leolvashatóan a csoportok válaszainak egymáshoz viszonyított százalékos értéke jelez egy kismértékű különbséget, miszerint a kor növekedésével tendenciájában nő az új intézményirányítás bevezetésével egyet nem értők aránya. Azonban ez minimális arány, hiszen mindhárom korcsoportban közel 90% vagy a feletti az új irányítás bevezetésével egyetértők és részben egyetértők aránya. *A vizsgálati eredmények részben alátámasztották a második hipotézisemet, miszerint az állami szakképző intézmények igazgatóinak véleményében statisztikailag igazolható eltérések vannak a területi elhelyezkedés, településforma és vezetési tapasztalat tekintetében, míg az életkor tekintetében nincs statisztikai eltérés az új intézményirányítás bevezetésével kapcsolatosan.*

A szakképzés-irányítással kapcsolatosan a másik vizsgálatom arra irányult, hogy az állami szakképző intézmények igazgatói hogyan ítélik meg a kapcsolatukat azzal a szakképzési centrummal, amelyhez tartoznak. Ehhez kapcsolódóan a következő hipotézist állítottam fel.

**H3 hipotézisemben azt feltételezem, hogy az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között jó kapcsolat alakult ki, de statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés tekintetében.**

A szakképzési centrumok részeként működő állami szakképző intézmények, a szakképzési centrumok jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egységei. A szakképzés-irányítás struktúráját tekintve az állami szakképző intézmények a szakképzési centrumok alatt a negyedik szinten helyezkednek el, tehát azt mondhatjuk, hogy a szakképzési centrumok az

állami szakképző intézmények közvetlen irányító szervei. Ez azt jelenti, hogy napi szintű irányítási és munkakapcsolatban vannak egymással. A szakképzés-irányítás jellemzőinek feltárását biztosító kérdéskörben a hipotézishez kapcsolódóan az egyik kérdésem arra irányult, hogy az igazgató által vezetett intézménynek milyen a kapcsolata azzal a szakképzési centrummal, amelyhez tartozik. Első lépésben leíró statisztika segítségével elemeztem a kérdésre adott válaszokat, amelyek eloszlását a 16. ábra szemlélteti.

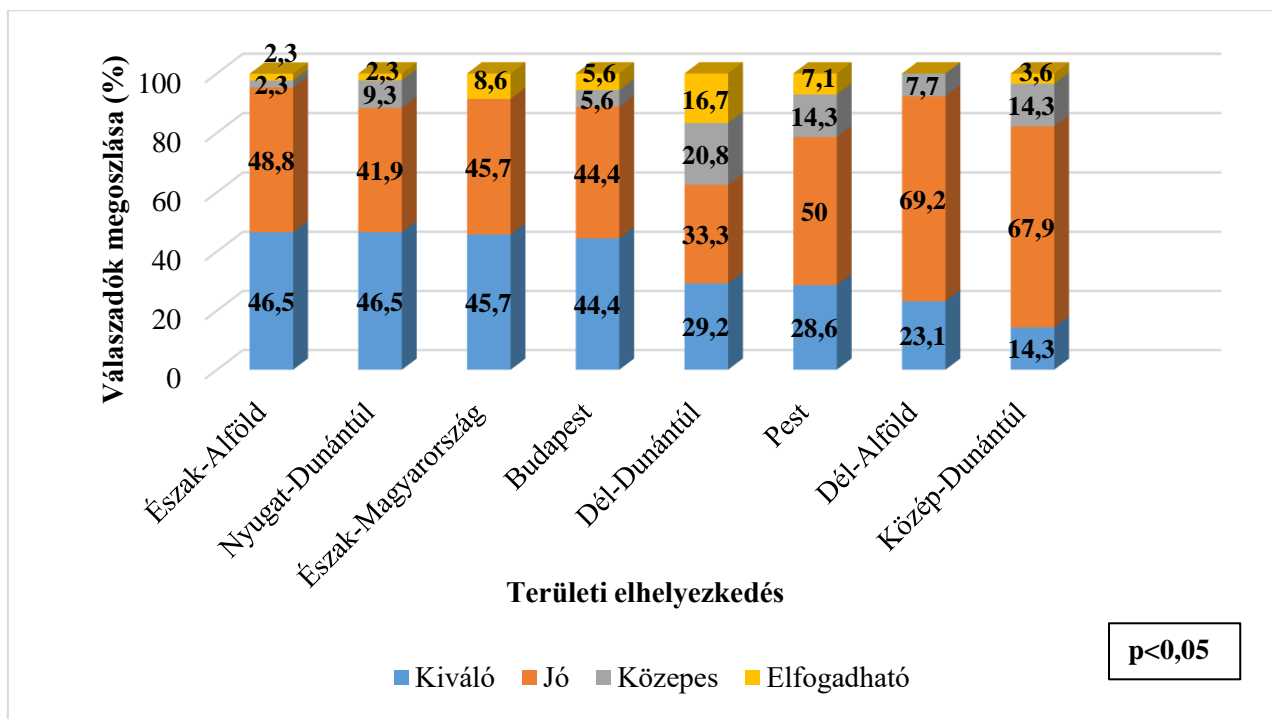


**16. ábra: Az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése az igazgató által**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=245)*

Az adatok azt mutatják, hogy a válaszadó igazgatók egyharmada (35,9%) kiválónak, a fele (51%) jónak, kevesebb mint egytizedük (8,2%) közepesnek és csupán 4,9%-uk elfogadhatónak értékeli a kapcsolatot az általa vezetett állami szakképző intézménynek azzal a szakképzési centrummal, amelyhez tartozik. A kérdésre kapott válaszok eredményei egyértelműen alátámasztják azt, hogy a válaszadó igazgatók magas arányban (86,9%) kifejezetten pozitívnak (kiválónak és jónak) ítélik meg a kapcsolatot az általuk vezetett intézmény és azon szakképzési centrum között, amelyhez tartozik. Ez nagyon fontos, hiszen a sikeres irányítás egyik kulcstényezője a kiegyensúlyozott munkakapcsolat, amely támogatja a közös munka sikerét. A vizsgálati eredményeim egybe vágnak GYÖRGYI (2015) eredményeivel abban, hogy az iskolák és a tankerületek között jó kapcsolat alakult ki. GYÖRGYI (2015) tanulmányának alapjául a TÁRKI által 2014 év végén az iskolavezetők körében „A köznevelést érintő jogszabályi változások hatása az intézmények működésére” címmel végzett kutatás szolgált. Abban a kutatásban a most általam vizsgált állami szakképző intézmények igazgatói is részt vettek, hiszen akkor még a KLIK fenntartása alatt működtek.

Keresztábrás vizsgálattal elemeztem a vizsgált állami szakképző intézmények igazgatóinak a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélését az intézmény területi elhelyezkedése csoportképző ismérv mentén, amelyre vonatkozó eredményeket a 17. ábra szemlélteti.



**17. ábra: Az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése az intézmény területi elhelyezkedése szerinti megbontásban**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)*

A vizsgálati eredmények szignifikáns összefüggést mutattak az intézmény területi elhelyezkedése csoportképző ismérvvél történő vizsgálat során (2.1. melléklet, 7. táblázat). Ezt értelmezve azt mondhatjuk, hogy az, hogy melyik régióban töltötték ki a kérdőívet nagymértékben befolyásolja a válaszadó igazgatók véleményét az általuk vezetett intézménynek a szakképzési centrummal való kapcsolatának megítéléséről.

A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a kérdőívet megválaszoló igazgatók között nyolc régióból hat régióban (Észak-Magyarország: 91,4 %, Észak-Alföld: 95,3%, Dél-Alföld: 92,3%, Budapest: 88,8%, Közép-Dunántúl: 82,2%, Nyugat-Dunántúl: 88,4%) összeségében 80% feletti azon igazgatók aránya, akik pozitívnak (kiválóknak és jónak) értékelik az általuk vezetett állami szakképző intézménynek a kapcsolatát azzal a szakképzési centrummal, amelyhez tartozik. A Dél-dunántúli régióban lévő intézmények igazgatóinak csupán 62,5%-a (15 fő) pozitívnak, míg 37,5%-uk (9 fő) csak közepesnek vagy elfogadhatónak ítéli meg a szakképzési centrumokkal való kapcsolatát, amely az összes többi régió értékétől jelentősen eltér. Ebben a régióban a válaszadó igazgatók 16,7%-a (4 fő) csak elfogadhatónak értékeli a kapcsolatukat a szakképzési centrummal, amely a legmagasabb arány régiós összehasonlításban. Az eredmény nem meglepő, hiszen az előző hipotézisvizsgálat számadataiban látható, hogy ebben a régióban a második legalacsonyabb az egyetértők aránya az új intézményirányítási rendszer bevezetésével kapcsolatosan. Ennek egyik magyarázata lehet az, hogy a Dél-dunántúli régióban működő állami szakképző intézmények igazgatói az előző irányítási rendszerben több pozitív

tapasztalatot szerezhettek a működésükben az évek során, ezért ezt az új típusú irányítási rendszert kritikusabban értékelik. Másik magyarázata lehet az is, hogy személyfüggő a megállapítás, azaz a szakképzési centrum vezetésével nem olyan a viszonyuk és ez hat ki az előző kérdésre adott válasza, azaz a változáshoz való viszonyulásra. Mivel a Khi-négyzet próba alapján szignifikáns az összefüggés, ezért elemeztem a változók közötti összefüggés erősségét a Cramer-féle V mutatóval és a kontingencia-együtthatóval (2.1. melléklet, 8. táblázat), amely igazolta a szignifikanciát. A kapcsolat erőssége gyenge-közepes szintet mutat a Cramer's V mutató (0,231) és a kontingencia mutató (0,372) szerint, amely abból eredhet, hogy a Dél-alföldi, a pesti, a Közép-dunántúli és Dél-dunántúli régiókban működő állami szakképző intézmények igazgatói kisebb arányban tartják kiválónak, ezekben a régiókban inkább jónak ítélik meg a kapcsolatukat a szakképzési centrumokkal.

*Ezek az eredmények a **H3 hipotézisemet alátámasztják, miszerint az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között jó kapcsolat alakult ki, de statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés tekintetében.***

### **Összegzés**

*A vizsgálati eredmények szerint a válaszadó igazgatók fele teljes mértékben, míg közel 40%-uk részben egyetért az új intézményirányítás bevezetésével a szakképzésben, tehát a válaszadó igazgatók magas arányban bizonyos szintű egyetértést fejeznek ki az új intézményirányítás bevezetését illetően. Ebből az következik, hogy indokolt volt egy olyan irányítási rendszer bevezetése, amely kifejezetten az állami szakképző intézmények működését irányítja és támogatja. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a válaszadó igazgatóknak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott véleménye területi elhelyezkedés, településforma és az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata tekintetében statisztikailag eltér egymástól, míg az életkor esetében nem. Ami az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélését illeti, a vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a válaszadó igazgatók nagyon magas arányban kifejezetten pozitívnak (kiválónak és jónak) ítélik meg a kapcsolatot az általuk vezetett intézmény és azon szakképzési centrum között, amelyhez tartozik. Azonban az eredmények ez esetben is rávilágítottak arra, hogy a válaszadó igazgatók véleménye régióként eltér egymástól.*

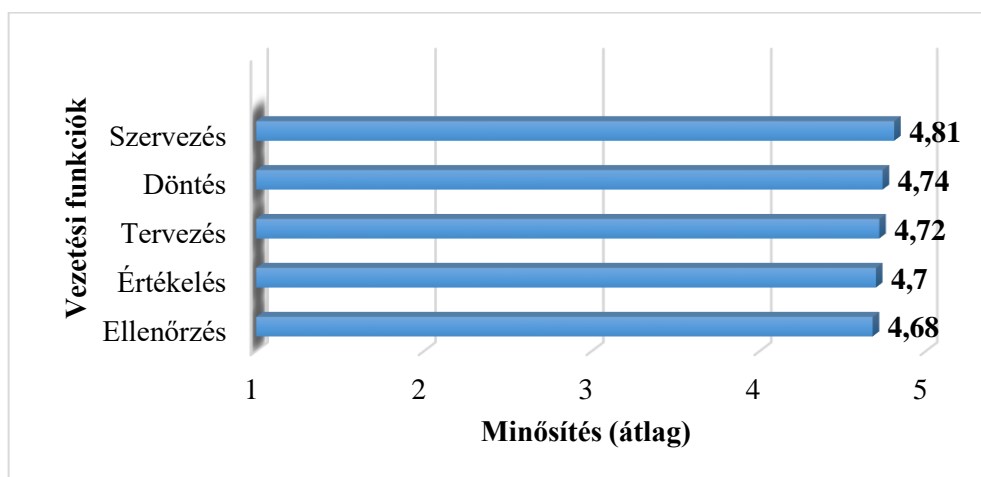
#### **4.2.2. Vezetési funkciók és vezetési feladatok vizsgálata**

A szakirodalmi áttekintés fejezetben bemutattam, hogy az oktatási szervezetek vezetési feladatainak elemzésével foglalkozó szakirodalmak szerint az egyes szerzők hogyan definiálták és csoportosították a vezetési funkciókat és feladatokat. A vezetési funkciókhoz és vezetési

feladatokhoz kapcsolódóan két hipotézist fogalmaztam meg.

**H4a hipotézisemben azt feltételezem, hogy a vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése korcsoportok szerint eltérő.**

Ennek a hipotézisnek a vizsgálatához először felmértem, hogy az általam vizsgált állami szakképző intézmények igazgatói mennyire tartják fontosnak a vezetési funkciókat az intézményvezetésben, amelynek eredményeit a 18. ábra szemlélteti.

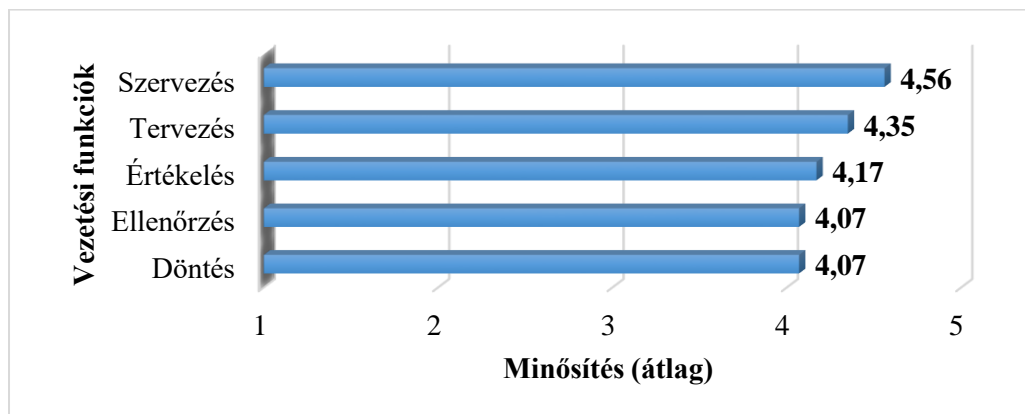


**18. ábra: A vezetési funkciók fontosságának megítélése**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)*

Az eredmény alapján megállapítható, hogy az összesített átlagot tekintve minden vezetési funkciót átlagosan 4,68 feletti pontszámmal minősítették a válaszadó igazgatók. Mind az öt funkció esetében öthöz (a felkínált maximális értékhez) közeli az átlag, amely azt jelenti, hogy a vizsgált intézmények igazgatói tisztában vannak a vezetés jelentőségével, mindegyik vezetési funkciót nagyon fontosnak tartják az intézményvezetésben. Bár kicsi a különbség az egyes értékek között, de a rangsort vizsgálva megállapítható, hogy a legalacsonyabb minősítést az ellenőrzés (4,68) kapta, valószínűleg azért, mert az intézmény igazgatói nem érzik kizárólag saját feladatuknak az ellenőrzési feladatokat, mivel az intézményirányításban a fölöttük álló szakképzési centrumok a működésükben ellenőrzési feladatkört is ellátnak. A legmagasabb minősítést a szervezés (4,81) kapta, amelynek magyarázata az lehet, hogy az intézmények működésének kialakítása, folyamatos javítása kulcsfontosságú tényező a tervek és döntések megvalósításában. A vizsgálati eredményem szerint a vezetési funkciók rangsora: szervezés, döntés, tervezés, értékelés, ellenőrzés. Ezekben az eredményekben visszatükröződik az iskolairányítás komplexebbé válásának ténye, amely az igazgató szakmai-pedagógiai rátermettsége mellett az intézmény operatív működtetésében és az erőforrások allokációjában való jártasságot kíván (BANDER, 2015).

A vezetési funkciókhoz kapcsolódóan egy másik kérdésben azt vizsgáltam, hogy az igazgatók megítélése szerint az egyes vezetési funkciók milyen mértékben valósulnak meg az intézményvezetői munkájukban jelenleg. Az erre vonatkozó eredményeket a 19. ábra mutatja be. Az egyes vezetési funkciók igazgatók munkájában való megvalósulásának átlagértékei mindegyik esetében némileg alacsonyabbak, mint az előzőekben bemutatott vezetési funkciók fontosságának átlagértékei.

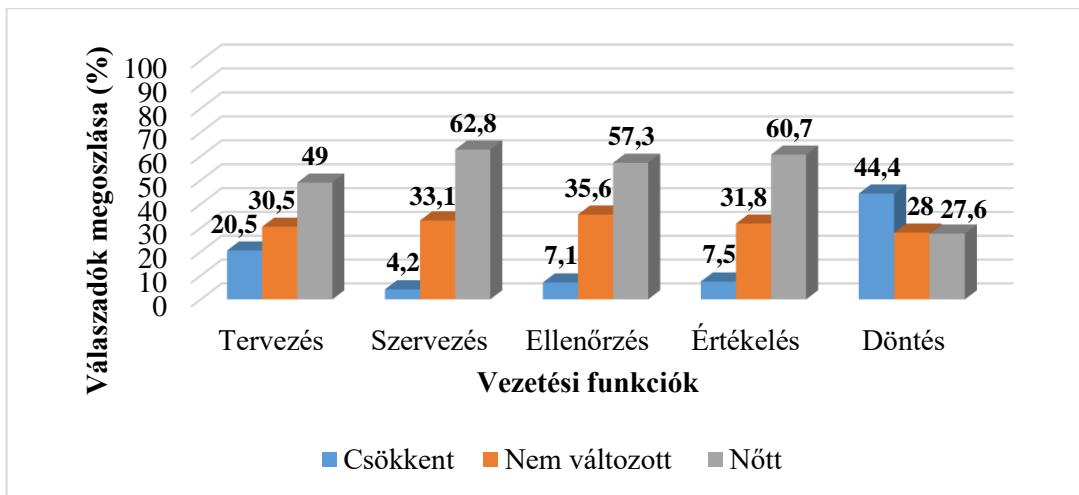


**19. ábra: A vezetési funkciók igazgatók munkájában való megvalósulásának megítélése**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=244)*

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az összesített átlagot tekintve a válaszadók minden vezetési funkciót 4,07 feletti pontszámmal minősítették, amely azt jelenti, hogy a vezetési funkciók jelentős mértékben megvalósulnak az intézményvezetői munkájában. A szervezés (4,56) és a tervezés (4,35) kapta a két legmagasabb minősítést, míg a két legalacsonyabb minősítést az ellenőrzés és döntés kapta 4,07-es értékkel. Az eredményem szerint a vezetési funkciók igazgatók munkájában való megvalósulásának rangsora: szervezés, tervezés, értékelés, ellenőrzés és döntés. Ez utóbbi vizsgálatban a döntés az utolsó helyre került az előző vizsgálattal összehasonlítva, amelynek a magyarázata az lehet, hogy a vezetési funkciók közül a döntés az, amely alacsonyabb mértékben valósul meg az intézményekben, hiszen számos kérdéskörben, feladatkörben a szakképzési centrumok rendelkeznek döntési hatáskörrel. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlat összhangban van a törvénnyel, és az igazgatók a vezetői tevékenységüket úgy végzik, ahogyan a jogszabályok előírják.

A jogszabályi változások okán vizsgáltam, hogy az igazgatók megítélése szerint a fentebb vizsgált vezetési funkciók szerepe hogyan változott az intézményvezetői munkában 2015. július 1-jét követően. A kérdőívben erre vonatkozóan volt kérdésem, ezért elsőként a beérkezett válaszokat a leíró statisztika segítségével vizsgáltam, amelynek eloszlását a 20. ábra mutatja be.

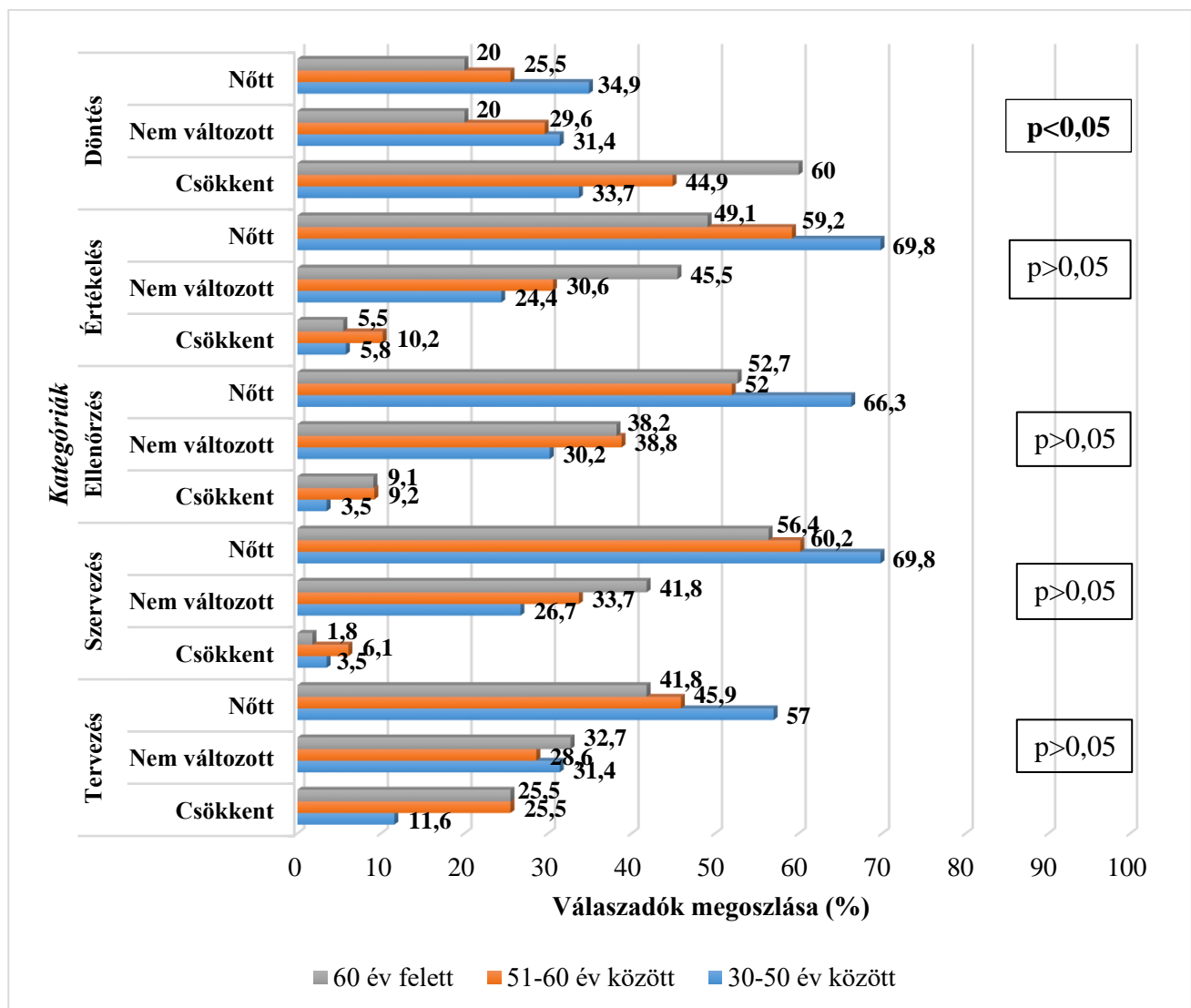


**20. ábra: A vezetési funkciók szerepének változása az intézményvezetői munkában 2015. július 1-jét követően**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=239)*

A 20. ábra adatait értékelve megállapítható, hogy a válaszadók közel egyharmada úgy ítéli meg minden egyes vezetési funkció esetében, hogy egyik szerepe sem változott az új irányítási rendszer bevezetése óta. A vizsgálati eredményeket tovább értékelve megállapítható, hogy a legtöbb válaszadó igazgató úgy véli, hogy a vizsgált öt vezetési funkció közül négy esetében (tervezés, szervezés, ellenőrzés, értékelés) nőtt az egyes vezetési funkciók szerepe az intézményvezetői munkában az új intézményirányítási rendszer 2015. július 1-jei bevezetését követően. A vezetési funkciókat egyenként értékelve azt állapíthatjuk meg, hogy a válaszadók 62,8%-a (150 fő) szerint a szervezés, 60,7%-uk (145 fő) szerint az értékelés, 57,3%-uk (137 fő) szerint az ellenőrzés és 49%-uk (117 fő) szerint a tervezés funkciójának szerepe is nőtt az intézményvezetői munkában. Valószínűleg azért ítélik így meg, mert az új irányítási rendszernek megfelelő intézményi működés kialakítása és működtetése sok tervezési, szervezési, ellenőrzési és értékelési feladatot von maga után az állami szakképző intézményekben. Ellentmondásban az előző négy vezetési funkció eredményeivel, a döntés az egyedüli vezetési funkció, amelyet a válaszadók 44,4%-a (106 fő) úgy ítél meg, hogy csökkent a szerepe az igazgatói munkában az új intézményirányítási rendszer bevezetését követően. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen az intézmények fölötti irányítási szinten a szakképzési centrum található, továbbá a szakképzési centrum részeként működő állami szakképző intézmény a szakképzési centrum jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egysége. Ebből kifolyólag számos kérdéskörben, feladatkörben a szakképzési centrum a döntéshozó. Annak ellenére, hogy a válaszadó igazgatók 44,4%-a úgy ítéli meg, hogy csökkent a döntés szerepe, mégis úgy vélik, hogy a döntés mint vezetési funkció nagymértékben megvalósul az intézményvezetői munkájukban, hiszen azt 4,07-es átlagértékkel minősítették, amit az előző 19. ábra szemléltet. Valószínűleg azért ítélik így meg, mert az alábbi területeken az intézmény

igazgatója dönt: a tanuló felvételéről és átvételéről, a tanulói jogviszony létrehozásáról és megszüntetéséről, a tanulók osztályba vagy csoportba sorolásáról, a tanuló illetve a képzésben résztvevő személy foglalkozáson való részvétel alóli felmentéséről, egyes tantárgyak és azok tudásmérése alóli mentesítéséről, az előzetesen megszerzett tudás, gyakorlat beszámításáról, az egyéni tanulmányi rendről és minden olyan az intézmény működésével, feladatellátásával kapcsolatos ügyben, amelyet jogszabály nem utal más szerv vagy személy hatáskörébe. A munkáltató és humán erőforrás-gazdálkodással összefüggő feladatkörében az igazgató dönt: a távollét engedélyezéséről, a túlmunkáról és a helyettesítés elrendeléséről, a szabadságolási, fizetés nélküli szabadság igénybevételére vonatkozó kérelmekről és a dolgozói kedvezmények, juttatások tárgyában benyújtott kérelmekről. Az intézményvezetői munkában 2015. július 1-jét követően a vezetési funkciók szerepének változását a korcsoport – mint csoportképző ismérv – alapján részletezve mutatja be a 21. ábra.



**21. ábra: A vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése korcsoportok szerint**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=239)*

A vezetési funkciók szerepének változása és a korcsoport közötti összefüggés vizsgálatakor a keresztábra elemzésnél a Khi-négyzet próba egy vezetési funkció esetében mutatott szignifikáns különbséget: a döntésnél (2.2. melléklet, 1. táblázat). Ezt értelmezve azt mondhatjuk, hogy az igazgatók életkora nagymértékben befolyásolja a válaszadó igazgatók véleményét a döntés vezetési funkció szerepében történt változás megítéléséről. A szimmetrikus mutatókat megvizsgálva a Cramer's V és a kontingencia együttható is igazolta a szignifikanciát (2.2. melléklet, 2. táblázat), bár a kapcsolat erőssége gyenge szintet mutat a Cramer's V mutató és a kontingencia mutató szerint is. A 24. ábrát elemezve megállapítható, hogy a 30 és 50 év közötti igazgatók a legmagasabb arányban ítélik meg úgy, hogy a tervezés (57%), szervezés (69,8%), ellenőrzés (66,3%) és értékelés (69,8%) szerepe nőtt az intézményvezetői munkában. A döntés vezetési funkció esetében a véleménykülönbségek két végletét láthatjuk, hiszen a legidősebb korcsoport, a 60 év feletti 60%-a (33 fő) a legmagasabb arányban úgy véli, hogy csökkent a döntés szerepe az intézményvezetői munkában, míg a fiatalabb korcsoportnak (30-50 év közöttiek) csak a 33,7%-a gondolja úgy. Az eredmény magyarázatául szolgálhat az, hogy a 60 év feletti – korukból adódóan – sok tapasztalatot szereztek a korábbi decentralizált intézményirányítási és intézményvezetési gyakorlatban, amelyben az intézmények igazgatói nagyobb döntési hatáskörrel rendelkeztek és ez viszonyítási alapként szolgál számukra a jelenlegi vezetői gyakorlatuk értékelésében. De az eredmény magyarázatául szolgálhat az is, hogy – szintén korukból adódóan – már nehezebben változtatnak, kevésbé rugalmasak és az új rendszerhez már nem akarnak alkalmazkodni.

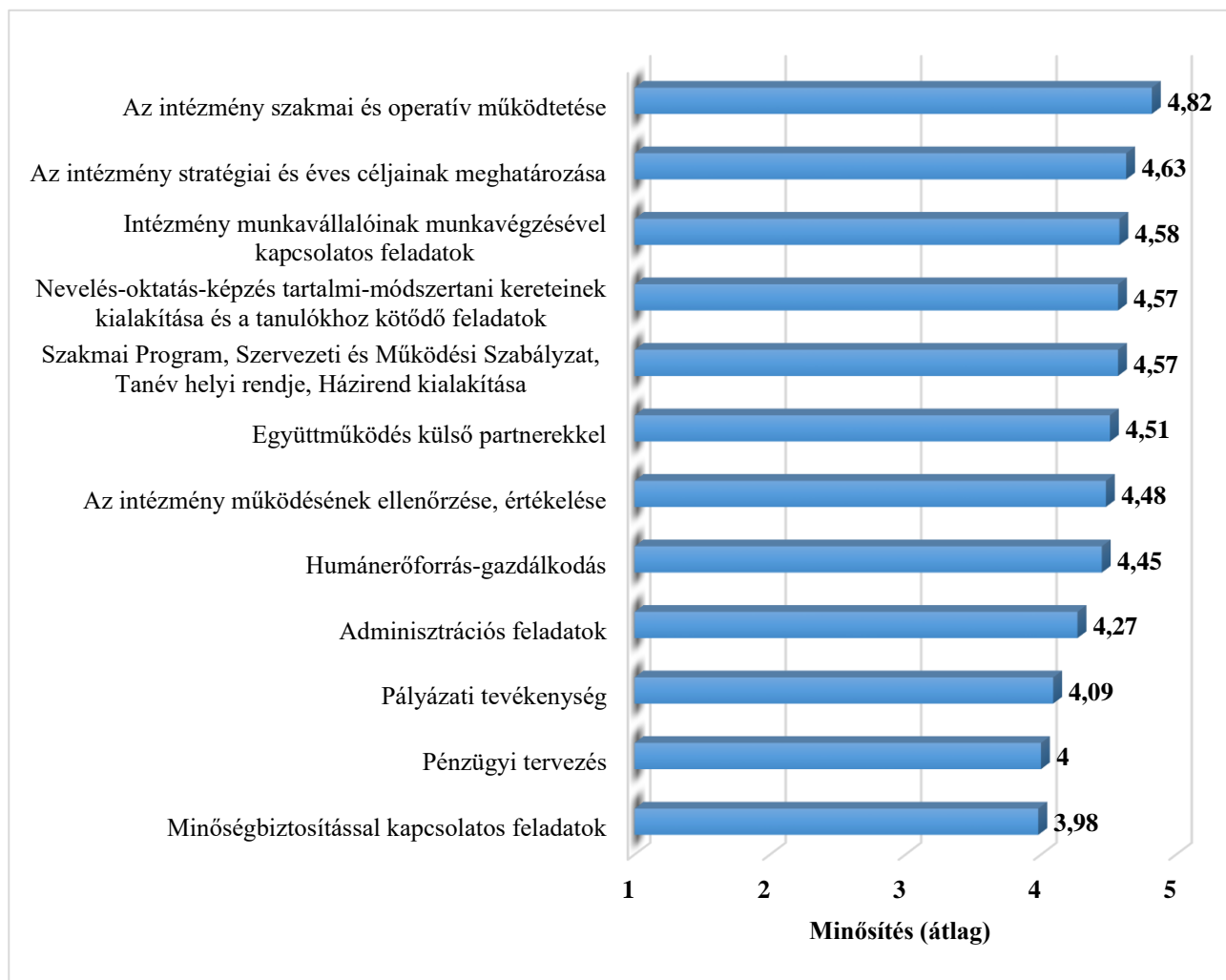
*Az eredmények alapján a H4a hipotézist részben fogadom el, mivel a vezetési funkciók szerepében történt változás megítélésében az ötből csak egy vezetési funkció esetében van szignifikáns eltérés a korcsoportok között.*

MEZEI és PETRÓ (1982) a vezetési funkciók és feladatok közötti kapcsolatot egyértelműen és tisztán fogalmazta meg. A vezetési folyamat különböző munkaformákon keresztül valósul meg, amelyeket a vezetés funkcióinak nevez, amelynek összessége adja a vezetési folyamat egészét. Egy-egy funkción belül sokfajta feladatot kell elvégezni, ily módon a funkciók és a feladatok nem azonosak a vezetés folyamatában. A különböző funkciók teljesítésével megoldjuk a vezetés feladatait, tehát a funkciók segítenek elrendezni a vezetés bonyolult feladatait és ezzel rendszert alkotnak a vezetésen belül. Az oktatási intézményekre delegált irányítás jellege jelentősen befolyásolja azt, hogy az egyes vezetési funkciók milyen mértékben vannak jelen az oktatási intézményekben. Ezt támasztja alá MEZEI (1978) megállapítása, miszerint az intézményirányításban az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményeznek. Az oktatási intézményekben a vezetők hatáskörének jellege és mértéke megszabja, kijelöli az intézmény működésének kereteit, a

vezetők által ellátandó vezetési funkciók és feladatok körét. Az imént hivatkozott MEZEI (1978) szakirodalma alapján állítom fel a következő hipotézisemet:

**H4b hipotézisemben azt feltételezem, hogy az állami szakképzés intézményirányításában az állami szakképző intézmények vonatkozásában az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményeznek.**

Ennek a hipotézisnek a vizsgálatához először felmértem, hogy a vizsgált állami szakképző intézmények igazgatói mennyire tartják fontosnak az egyes vezetési feladatokat.



**22. ábra: A vezetői feladatkörök fontosságának megítélése**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=240)*

A 22. ábrán látható vizsgálati eredmények szerint a válaszadó igazgatók összességében mindegyik feladatkört fontosnak tartják, a három legalacsonyabb átlagértéket csak a minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok (3,98), a pénzügyi tervezés (4) és a pályázati tevékenység képviselik (4,09). A legmagasabb átlagértéket (4,82) az intézmény szakmai és operatív működtetése kapott, amely azt jelzi, hogy a válaszadó igazgatók nagyon fontos feladatuknak tekintik az intézmény működtetését mind szakmai mind pedig operatív

szempontból. Ez az eredmény alátámasztja SZABÓ (2018) megállapítását, miszerint az igazgatóknak napjainkban a legfontosabb feladata a központi elvárások helyi szintű megvalósításának irányítása. A feladatkörök fontosságának megítélésére kapott vizsgálati eredményeim hasonlóak BANDER és BERÉNYI (2015) „A hazai közoktatási változások hatása az iskolavezetésre” című cikkben közölt kutatási eredményeivel. BANDER és BERÉNYI (2015) tanulmányának alapjául a TÁRKI által 2014 év végén az iskolavezetők körében „A köznevelést érintő jogszabályi változások hatása az intézmények működésére” címmel végzett kutatás szolgált. Abban a kutatásban a most általam vizsgált állami szakképző intézmények igazgatói is részt vettek, hiszen akkor még a KLIK fenntartása alatt működtek. A vizsgálati eredményeim egybe vágnak BANDER és BERÉNYI (2015) eredményeivel abban, hogy a legfontosabbnak ítélt vezetői feladatok között a szakmai-pedagógiai vezetéshez és operatív működtetéshez kapcsolódó tevékenységek túlsúlya figyelhető meg, míg a relatíve kevésbé fontos vezetői feladatok között a minőségbiztosítással, pénzügyi tervezéssel, gazdálkodással kapcsolatos feladatok vannak. Ez utóbbit valószínűleg azért sorolták hátrébb a fontossági listán, mert a 2011-es és 2015-ös jogi szabályozás elvette tőlük az önálló gazdálkodás hatáskörét. A két kutatási eredményt összehasonlítva különbség mutatkozik az adminisztratív feladatok és a külső partnerekkel való együttműködés eredményeiben, mivel e két vezetési feladat fontosságát magasabbra ítélték a jelen kutatásban választ adó igazgatók. A különbözőség oka valószínűleg az lehet, hogy a kutatásomban kizárólag az állami szakképző intézmények igazgatói válaszoltak, amely intézményeknek a duális képzőhelyekkel való kapcsolattartása és annak adminisztrációja kiemelt prioritást jelent az intézmény működtetésében.

A következőkben a vezetési feladatok és vezetési funkciók gyakorlásának együttes vizsgálatának eredményeit tárgyalom. CZUPRÁK és KOVÁCS (2017) szerint a közszolgálati szervezet – jelen esetben vizsgálatomban az állami szakképző intézmény – vezetőjének feladata a szervezet tevékenységének összefogása és a vezetési funkciók gyakorlásával annak zavartalan működésének biztosítása. Az intézményirányítás jellegéből adódóan az előzőekben vizsgált vezetési funkciókat különböző mértékben gyakorolja az egyes feladatkörökben az intézmény igazgatója. Mivel az állami szakképző intézmények a szakképzési centrumok szervezeti egységei és az irányítási szinteken is egymás alatt, alá-fölé rendeltségben helyezkednek el, ezért számos kérdésben, vezetői feladatban eltérő hatáskörrel rendelkeznek. Ennek okán azt mondhatjuk, hogy az egyes vezetési funkciókat a szakképzési centrumok vezetői is gyakorolják valamilyen mértékben az állami szakképző intézmények irányításában, vezetésében. Azért, hogy erre választ kapjak, a kérdőívben külön kérdésben vizsgáltam azt, hogy a válaszadó igazgatók megítélése szerint mely vezetési funkciókat gyakorolja az egyes feladatkörökben a

szakképzési centrum és melyeket az állami szakképző intézmény. A válaszadásnál az igazgatók mindkét szervezetre vonatkozóan több választ (vezetési funkciót) is megjelölhettek az egyes feladatkörökre vonatkozóan. Az egyes feladatkörökben az egyes vezetési funkciókra adott válaszokat a következőképpen elemeztem: megvizsgáltam és meghatároztam százalékos arányban, hogy hányan választották és hányan nem választották az egyes vezetési funkciókat az egyes feladatkörökben. A vizsgált kérdésemre a „választotta” százalékos eredményei adnak választ, ezért az alábbi 9. táblázatba kizárólag ezeket az eredményeket gyűjtöttem ki az egyes feladatkörökben, vezetési funkcióként egymással összehasonlítva a szakképzési centrumok és állami szakképző intézmények értékeit. A táblázatban piros színnel emeltem ki azokat az értékeket, amelyek esetében a szakképzési centrumok értékei magasabbak egyazon vezetési funkción belül egy adott feladatkörben. Ezekben az esetekben ez azt jelenti, hogy a szakképzési centrumok nagyobb arányban gyakorolják azokat a vezetési funkciókat az adott feladatkörökben az állami szakképző intézmények válaszadó igazgatóinak megítélése szerint.

**9. táblázat: A szakképzési centrumok (SZC) és állami szakképző intézmények (SZI) által az egyes feladatkörökben gyakorolt vezetési funkciók aránya a válaszadó igazgatók megítélése szerint (m.e.: %)\***

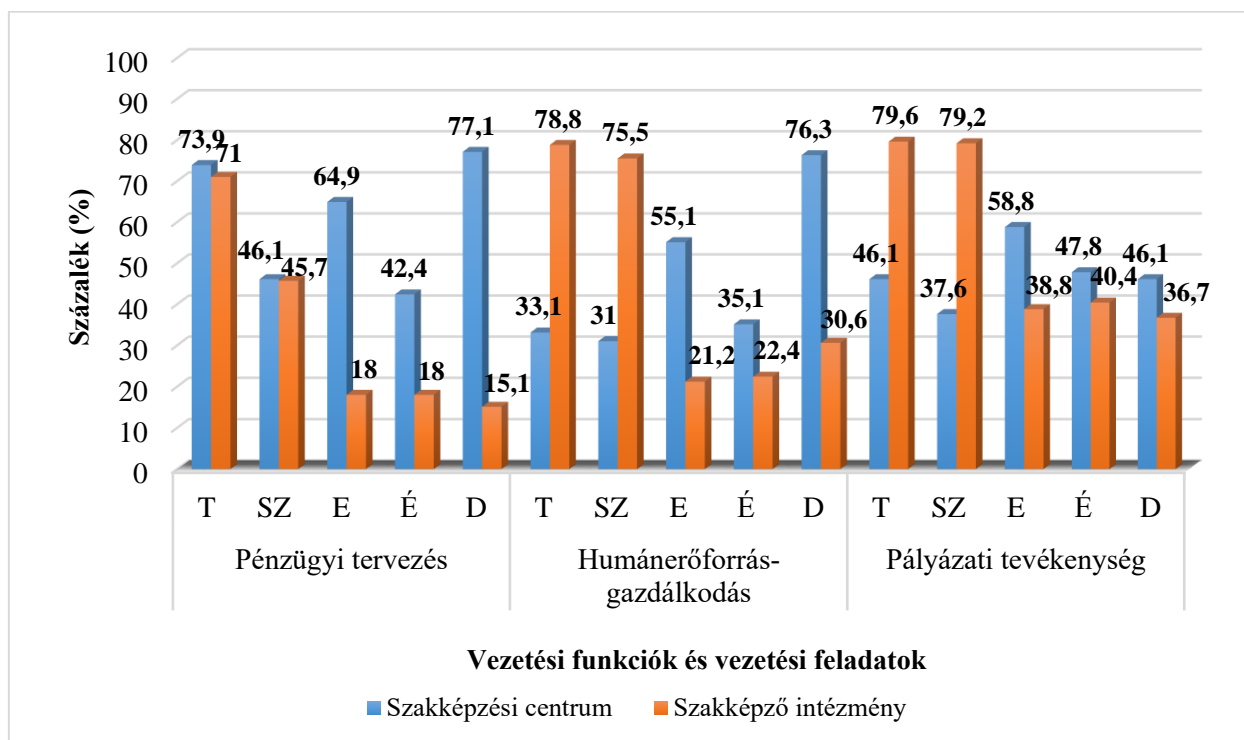
Feladatkörök	Tervezés		Szervezés		Ellenőrzés		Értékelés		Döntés	
	SZC	SZI	SZC	SZI	SZC	SZI	SZC	SZI	SZC	SZI
Az intézmény stratégiai és éves céljainak meghatározása	39,6	89,4	13,1	82	32,7	49	<b>73,5</b>	<b>52,7</b>	48,2	54,7
Szakmai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Tanév helyi rendje, Házi rend kialakítása	14,3	87,3	9,4	81,2	<b>86,5</b>	<b>50,2</b>	46,9	48,2	22,9	72,2
Az intézmény szakmai és operatív működtetése	24,1	83,3	17,6	86,1	<b>73,1</b>	<b>58,8</b>	55,1	55,1	34,7	69,8
Az intézmény működésének ellenőrzése, értékelése	20,8	64,9	15,5	66,1	<b>81,2</b>	<b>66,1</b>	<b>73,5</b>	<b>63,3</b>	22,9	47,3
Nevelés-oktatás-képzés tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása és a tanulókhoz kötődő feladatok	15,1	85,3	13,5	85,7	59,2	67,3	35,9	65,7	13,5	73,1
Pénzügyi tervezés	<b>73,9</b>	<b>71</b>	<b>46,1</b>	<b>45,7</b>	<b>64,9</b>	<b>18</b>	<b>42,4</b>	<b>18</b>	<b>77,1</b>	<b>15,1</b>
Humán erőforrás-gazdálkodás	33,1	78,8	31	75,5	<b>55,1</b>	<b>21,2</b>	<b>35,1</b>	<b>22,4</b>	<b>76,3</b>	<b>30,6</b>
Intézmény munkavállalóinak munkavégzésével kapcsolatos feladatok	11	84,5	10,2	85,3	68,2	73,5	36,3	70,2	10,2	72,2
Adminisztrációs feladatok	13,1	83,7	11,4	85,3	<b>80,8</b>	<b>71,8</b>	48,6	71	10,6	68,6
Együttműködés külső partnerekkel	26,1	87,8	27,8	87,8	53,1	54,7	45,7	60	21,6	64,1
Pályázati tevékenység	46,1	79,6	37,6	79,2	<b>58,8</b>	<b>38,8</b>	<b>47,8</b>	<b>40,4</b>	<b>46,1</b>	<b>36,7</b>
Minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok	49,8	84,1	44,1	88,2	<b>81,6</b>	<b>62,4</b>	<b>68,6</b>	<b>63,7</b>	43,3	60,4

(\* A kérdőívben feltett kérdésre több válasz lehetőség is megjelölhető volt, ezért az összesített százalék meghaladja a 100%-t.)

Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=245)

A 9. táblázat adataiból látható, hogy három vezetési feladatkör az, amelyben az öt vezetési

funkcióból minimum hármát a szakképzési centrum magasabb arányban gyakorol, mint a szakképző intézmény. Ezen értékek közötti különbséget a 23. ábra jól szemlélteti.



**23. ábra: A szakképzési centrumok (SZC) és állami szakképző intézmények (SZI) által a vezetői feladatkörökben gyakorolt vezetési funkciók aránya a válaszadó igazgatók megítélése szerint (m.e.: %)\***

(\* A kérdőívben feltett kérdésre több válasz lehetőség is megjelölhető volt, ezért az összesített százalék meghaladja a 100%-t. Az ábrán a rövidítések jelentése: T=tervezés; SZ=szervezés; E=ellenőrzés; É=értékelés; D=döntés)

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=245)*

A 9. táblázat adatait elemezve megállapítható, hogy az állami szakképző intézményekben az igazgatók által ellátandó tizenkét vezetői feladatkör közül csak a pénzügyi tervezés az a feladatkör, amelyben mind az öt vizsgált vezetési funkciót magasabb arányban gyakorolja a szakképzési centrum, mint az állami szakképző intézmény. Ezek a szám adatok alátámasztják az új intézményirányítási rendszer azon jellemzőjét, miszerint a pénzügyi tervezés és gazdálkodás területe leginkább a szakképzési centrumok hatásköre. Itt megjegyzendő, hogy a kérdőívben ez a feladatkör 'pénzügyi tervezés' megnevezésként szerepel, azért mert az állami szakképző intézmények önállóan nem gazdálkodhatnak. Azonban a beérkezett igazgatói válaszok eredményei azt támasztják alá, hogy a választ adó igazgatók erre a feladatkörre mint pénzügyi feladatokra asszociáltak. A pénzügyi tervezés feladatkör százalékos adatait részletesen elemezve megállapítható, hogy a válaszadó igazgatók szerint a pénzügyi tervezés feladatkörben a tervezést 71%-ban, a szervezést 45,7%-ban, az ellenőrzést és értékelést 18%-18%-ban és a döntést 15%-ban gyakorolják az állami szakképző intézmények igazgatói.

Ahogy láthatjuk, a pénzügyi tervezés feladatkörön belül az állami szakképző intézmények igazgatói által gyakorolt vezetési funkciók százalékos aránya fokozatosan csökken. Ez azzal magyarázható, hogy az állami szakképző intézmények részt vesznek a saját költségvetésük megtervezésében a szakképzési centrummal közösen, majd ezzel kapcsolatosan szervezési feladatokat is ellátnak, de a pénzügyi tervezés és gazdálkodással kapcsolatos ellenőrzési, értékelési és döntési feladatok leginkább a szakképzési centrum hatáskörébe tartoznak, hiszen az állami szakképző intézmények a szakképzési centrumok szervezeti egységei és költségvetését a szakképzési centrum költségvetése tartalmazza. A válaszok százalékos aránya pontosan visszaigazolja az új intézményirányítási rendszernek azon jogi szabályozását, miszerint a pénzügyi tervezés és gazdálkodás területe leginkább a szakképzési centrumok hatásköre. Ezt alátámasztja MALATYINSZKI – KATONA (2023) közelmúltbeli a Békés vármegyei szakképzési centrumok vezetőivel végzett kutatási eredménye, miszerint az interjúalanyok szerint a finanszírozás tervezése az intézményekkel közösen történik, ezért a szakképzési centrumok vezetői nagyon fontosnak tartják az intézményvezetőkkel történő információáramlást.

A új intézményirányításában a szakképzési centrum hatásköre az egyéni munkabér meghatározása, a munkaviszony és megbízási jogviszony létesítése, megszüntetése. Ez jól tükröződik a fenti táblázat számadataiban, ugyanis a válaszadó igazgatók szerint a humánerőforrás-gazdálkodás feladatkörben 55,1%-ban az ellenőrzést, 35,1%-ban az értékelést és 76,3%-ban a döntést mint vezetési funkciót a szakképzési centrum magasabb arányban gyakorolja, mint az állami szakképző intézmény, mivel a válaszadó igazgatók kisebb százalékban jelölték meg az állami szakképző intézmény által gyakorolt ezen három vezetési funkciót (ellenőrzés: 21,2%, értékelés: 22,4% és döntés: 30,6%) a humánerőforrás-gazdálkodás feladatkörön belül. A vizsgálati eredményeim nagyon hasonlóak BANDER és BERÉNYI (2015) eredményeivel, amelyről úgy írnak, hogy a fenntartó a pénzügyi gazdálkodásban az intézmények 72%-ában, a humánerőforrás-gazdálkodásban az iskolák kétharmadát érintően vesz részt a döntéshozatalban. Előbbi 77,1%, utóbbi 76,3% a vizsgálati eredményekben, de az általam vizsgált intézmények esetében nem a fenntartó, hanem a szakképzési centrum tölti be ezeket a hatásköröket.

A válaszadó igazgatók úgy vélik, hogy az intézményirányításban a harmadik szinten lévő szakképzési centrumok a tizenkét feladatkörből nyolc feladatkörben az ellenőrzést, és hat feladatkörben pedig az értékelést, mint vezetési funkciót magasabb arányban gyakorolják, mint az állami szakképző intézmények. Ezzel ellentétben, a válaszadó igazgatók úgy vélik, hogy az állami szakképző intézmények a tizenkét feladatkörből kilenc feladatkörben a döntést, mint vezetési funkciót magasabb arányban gyakorolják, mint a szakképzési centrumok. Az

eredmények azt is tükrözik, hogy a tervezés és szervezés vezetési funkciók gyakorlásában nagyobb hatáskör van delegálva az intézményirányításban a negyedik szinten lévő állami szakképző intézményekre, ugyanis a tizenkét feladatkörből tizenegy feladatkörben ezeket a vezetési funkciókat az állami szakképző intézmények magasabb arányban gyakorolják, mint a szakképzési centrumok. A vizsgálati eredményeimet KERESZTY (2015) kutatása is alátámasztja, amelyben a megkérdezettek szerint a kardinális kérdések – HR gazdálkodás, pénzügyi folyamatok kezelése, beiskolázás – a szakképzési centrum kezében vannak, míg az operatív tevékenységhez szükséges hatásköri elemek pedig az intézményeknél.

*Az eredmények a **H4b** hipotézisemet alátámasztják, miszerint az állami szakképzés intézményirányításában az állami szakképző intézmények vonatkozásában az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményeznek.*

### **Összegzés**

*A vezetési funkciókra vonatkozó vizsgálati eredmények szerint az igazgatók mindegyik vezetési funkciót fontosnak tartják az intézményvezetésben, hiszen átlagosan 4,68 feletti pottszámmal minősítették azokat. Bár kicsi a különbség az egyes értékek között, de a vizsgálati eredményeim szerint a vezetési funkciók fontossági rangsora: szervezés, döntés, tervezés, értékelés, ellenőrzés. A vizsgálatok azt is megerősítették, hogy a vezetési funkciók jelentős mértékben megvalósulnak az igazgatók intézményvezetői munkájában. A vizsgálati eredményem szerint a vezetési funkciók igazgatók munkájában való megvalósulásának rangsora: szervezés, tervezés, értékelés, ellenőrzés és döntés. Ez utóbbi vizsgálatban a döntés az utolsó helyre került. A vezetési funkciók szerepében történt változás megítélésére vonatkozó vizsgálati eredmények szerint a vizsgált öt vezetési funkció közül négy esetben (tervezés, szervezés, ellenőrzés, értékelés) nőtt az egyes vezetési funkciók szerepe, míg az igazgatók 44,4%-a úgy ítéli meg, hogy a döntés szerepe csökkent az intézményvezetői munkában az új intézményirányítási rendszer 2015. július 1-jei bevezetését követően. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy az igazgatók életkora nagymértékben befolyásolja a válaszadó igazgatók véleményét a döntés vezetési funkció szerepében történt változás megítéléséről. Az életkor növekedésével növekszik azok aránya, akik úgy vélik, hogy csökkent a döntés szerepe az intézményvezetői munkában. A vezetési feladatokra vonatkozó vizsgálati eredmények szerint a válaszadó igazgatók összességében mindegyik vezetési feladatkört fontosnak tartják, de a legfontosabbnak az intézmény szakmai és operatív működtetését. A vezetői feladatkörök és vezetési funkciók gyakorlásának együttes vizsgálatának eredménye szerint a tizenkét feladatkörből tizenegy feladatkörben a tervezés és szervezés vezetési funkciókat, míg a tizenkét feladatkörből kilenc*

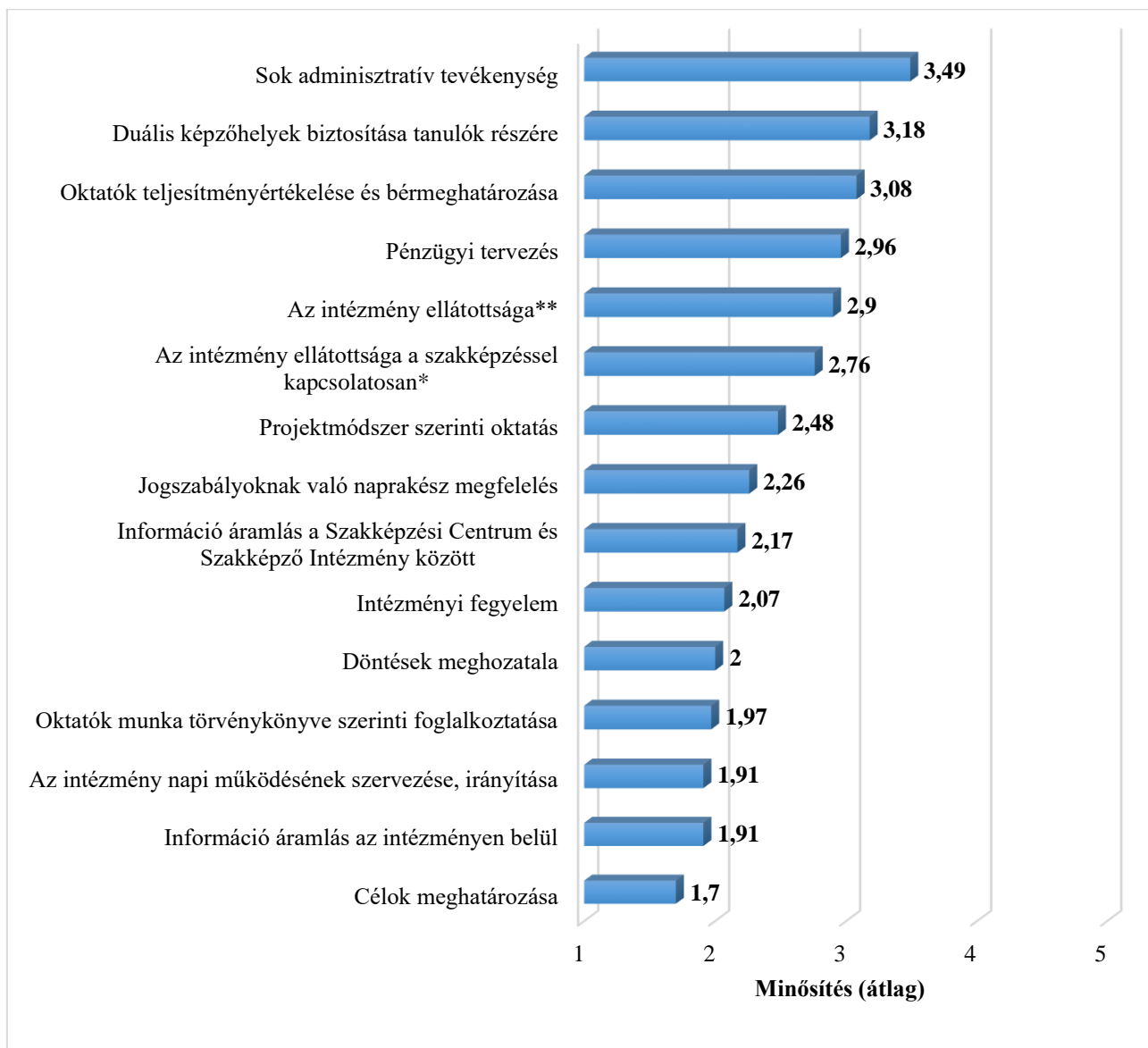
*feladatkörben a döntést, mint vezetési funkciót az állami szakképző intézmények igazgatói magasabb arányban gyakorolják, mint a szakképzési centrumok. Ezzel ellentétben a szakképzési centrumok a tizenkét feladatkörből nyolcban az ellenőrzést, és hat feladatkörben pedig az értékelést, mint vezetési funkciót gyakorolják magasabb arányban. A tizenkét vezetési feladatkör közül csak a pénzügyi tervezés az a feladatkör, amelyben mind az öt vizsgált vezetési funkciót magasabb arányban gyakorolja a szakképzési centrum, mint az állami szakképző intézmény. Ezekben a számadatokban visszatükröződik a hierarchikus intézményirányítás jellegéből adódó többszintű hatáskörmegosztás, amely a vezetési funkciók gyakorlásában is érvényre kerül.*

#### **4.2.3. Az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálata**

Az új intézményirányítás bevezetése, az új Szkt. és Szkr. olyan új az intézmények vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők megjelenését jelentette az állami szakképző intézmények vezetésében és működésében, amelyek a korábbi szakképzési rendszerben nem voltak jelen. Ilyen többek között az információáramlás a szakképzési centrum és állami szakképző intézmény között, az oktatók munka törvénykönyve szerinti foglalkoztatása, az oktatók teljesítményértékelése és bérmeghatározása, projektmódszer szerinti oktatás, duális képzőhelyek biztosítása tanuló részére. Ezen túlmenően az új irányítási rendszerben megjelenő szakképzési centrumok jelentős feladat és hatáskört kaptak az állami szakképző intézmények irányításában többek között a pénzügyi és humán erőforrás gazdálkodással kapcsolatosan is, amely az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos korábbi tényezőkre is befolyást gyakorolhat. Ebből kifolyólag a kérdőívben egy külön kérdésben vizsgáltam azt, hogy néhány korábbi és az új, az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők mennyire jelentenek problémát az intézmény napi vezetésében és működésében.

**H5a hipotézisemben azt feltételezem, hogy az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése összefüggésben áll az intézmény méretével.**

Elsőként azt vizsgáltam meg, hogy az igazgatók véleménye szerint az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos vizsgált tényezők milyen szintű problémát jelentenek az intézmény napi vezetésében és működésében. A megkérdezettek a vizsgált tényezők problémájának szintjét ötfokozatú skála mentén minősíthették, amelyben az egyes az egyáltalán nem probléma, és az ötös a nagyon nagy probléma minősítést jelzi. A vizsgált tényezők problémájának igazgatók általi megítélését a 24. ábra szemlélteti.



**24. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése az intézmény napi vezetésében és működésében**

(\* Az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatban (szaktantermek, berendezéseik, szakmai gépek és eszközök, szakmai nyersanyag.)

\*\* Az intézmény ellátottsága (tanterem, tornaterem, bútorok, informatikai háttér, digitális oktatást támogató eszközök)

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=230)*

A 24. ábráról megállapíthatóan a válaszadó igazgatók összességében a vizsgált tényezőket 1,7 és 3,49 közötti átlaggal minősítették, egyik tényezőt sem minősítették átlagos 4 vagy 5 közötti értékkel, amely azt jelenti, hogy véleményük szerint egyik tényező sem jelent nagymértékű vagy nagyon nagy problémát az intézmény napi vezetésében és működésében. A legalacsonyabb átlagértékkel a célok meghatározását (1,7), míg a legmagasabb átlagértékkel a sok adminisztratív tevékenységet (3,49) minősítették, amely azt jelenti, hogy előbbi nem okoz nehézséget számukra, míg utóbbit közepes mértékű problémának tekintik az intézményvezetők napi munkájukban. A megnövekedett adminisztrációs teher problémáját a válaszadó igazgatók

a kérdőívben a K20. nyitott kérdésre adott válaszokban is hangsúlyozzák. A 'sok adminisztrációs tevékenység' problémájának fajsúlya már NAGY (2015), BANDER és BERÉNYI (2015) valamint GYÖRGYI (2015) kutatási eredményeiben is megjelent, miszerint az adminisztráció sok időt emészt fel és a napi működésben sok energiát von el a fontos vezetői feladatoktól. BOCSI (2015) az elemzésében kiemeli, hogy a napi működésben a váratlan helyzetek megoldása az adminisztráció miatt elhúzódik. Ennek ellenére az igazgatók úgy vélik, hogy ez a vélemény megfér az igazgatók azon véleményével, hogy az egységesítésnek és felügyeletnek van létjogosultsága a magyar oktatási rendszerben. Úgy vélem, hogy a kérdőívet megválaszoló igazgatók is hasonlóan vélekednek erről, ugyanis a kutatási eredményekben az állami szakképző intézmények igazgatói szerint a 'stabil iskolafenntartás' és az 'egységesítés, felügyelet' szakpolitikai célok jelentős mértékben megvalósultak – előbbi átlagosan 3,98, utóbbit 3,84 minősítéssel értékelték az egytől ötig terjedő skálán. GYÖRGYI (2015) kutatási eredményében a finanszírozás problémája is megjelenik, amelyre az igazgatók az ötből 4-es átlagértéket adtak az intézményvezetői eredményességet korlátozó tényezők megítélése vonatkozásában. A saját vizsgálatomban a pénzügyvel kapcsolatos problémát – 2,96-os átlagértékkel – valamelyest alacsonyabbra értékelték, amely mögött meghúzódhat az az tény, hogy a szakképzési centrumok racionálisabban gazdálkodnak. GYÖRGYI (2015), NAGY (2015), BANDER és BERÉNYI (2015) valamint BOCSI (2015) tanulmányának alapjául a TÁRKI által 2014 év végén az iskolavezetők körében „A köznevelést érintő jogszabályi változások hatása az intézmények működésére” címmel végzett kutatás szolgált. Abban a kutatásban a most általam vizsgált állami szakképző intézmények igazgatói is részt vettek, hiszen akkor még a KLIK fenntartása alatt működtek.

A válaszadó igazgatók értékelésükben további közepes mértékű problémaként jelölték meg az oktatók teljesítményértékelését és bérmeghatározását, az intézmény ellátottságát infrastrukturális szempontból és az intézmény ellátottságát a szakképzéssel kapcsolatosan. MALATYINSZKI és KATONA (2023) közelmúltbeli a Békés vármegyei szakképzési centrumokban végzett kutatásában az interjúalanyok szerint az épületek elhanyagolt állapotban voltak 2015-ben, de a szakképzési centrumoknál az infrastruktúra fejlesztése kardinális kérdés. Ennek köszönhetően miniszteri döntésen alapuló felújításokkal és saját forrással a centrumok folyamatosan fejlesztették az intézményeket, hiszen a minőségi infrastruktúra kialakítása szükséges a vonzó környezet megteremtéséhez.

A 'duális képzőhelyek biztosítása a tanulók részére' szintén közepes mértékű probléma. Ezt KERESZTY (2015) kutatási eredménye is kiemelte, amelyben tíz évvel ezelőtt a válaszadók úgy vélték, hogy a duális képzés kiteljesedéséhez a vállalkozások nagyobb aktivitására lenne szükség. Bár az elmúlt években az irányító hatóság jelentős anyagi ösztönzőrendszert alakított

ki a vállalkozások számára és a kutatási eredményeimben az állami szakképző intézmények igazgatói szerint 'a szakképzés és a gazdasági szféra közötti együttműködés erősítése' szakmapolitikai cél erősen közepes mértékben megvalósult – átlagosan 3,6 minősítéssel értékelték – de úgy tűnik, hogy ezt még mindig közepes mértékű problémának tartják a válaszadók.

Ezt követően a hipotézisemhez kapcsolódóan az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélését elemeztem az intézmény mérete alapján. Céлом volt feltárni, hogy a vizsgált tényezők a kisebb méretű intézményekben kisebb mértékű problémát, míg a nagyobb méretű intézményekben nagyobb mértékű problémát jelentenek-e. Az intézmények mérete az összes tanulók és az összes oktatók számával is jellemezhető, ezért ezt a hipotézisemet fontosnak tartottam mindkét csoportképző ismérv alapján megvizsgálni.

Elsőként az összes tanulók számát tekintve vizsgáltam az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémáinak igazgatók általi megítélését. A Kruskal-Wallis próba eredménye szerint az összes tanulók száma és a válaszok között az összes tizenöt tényezőtől két tényező esetében van szignifikáns kapcsolat (2.3. melléklet, 1., 2. táblázat). Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az összes tanulók száma közötti összefüggés vizsgálatnak a szignifikáns kapcsolatait a 10. táblázat, míg a teljes eredményeket 2.3. melléklet 1., 2. ábrája mutatja.

**10. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az intézmény összes tanulóinak száma közötti összefüggés vizsgálat szignifikáns kapcsolatai**

Tanulók száma	Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése			
	Döntések meghozatala (N=235)		Az intézmény ellátottsága (N=236)	
	Átlag	Asymp. Sig.	Átlag	Asymp. Sig.
<i>1-300 fő között</i>	2,00	<b>,044</b>	2,59	<b>,020</b>
<i>301-600 fő között</i>	2,22		2,65	
<i>601-900 fő között</i>	1,79		3,14	
<i>901-1200 fő között</i>	1,86		3,11	
<i>1200 fő fölött</i>	1,70		3,45	

$p < 0,05$

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024*

Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy az 1 és 600 fő közötti összes tanulói létszámmal rendelkező intézmények igazgatói magasabb átlagértékkel minősítették a döntések meghozatala tényezőt, mint a 600 fő feletti tanulói létszámmal rendelkező intézmények igazgatói. Ez azt jelenti, hogy a kisebb tanulói létszámú intézmények (600 fő alatt) ha csak árnyalatnyival is, de a döntések meghozatalában több nehézséget vélnek felfedezni, mint a

nagyobb tanulói létszámú intézmények (600 fő felett). Ezzel ellentétben az 1 és 600 fő közötti összes tanulói létszámmal rendelkező intézmények igazgatói alacsonyabb átlagértékkel minősítették az intézmény ellátottsága tényezőt a problémaszint megítélésében, mint a 600 fő feletti tanulói létszámmal rendelkező intézmények igazgatói. Ez azt jelenti, hogy a nagyobb tanulói létszámú intézmények (600 fő felett) némileg nagyobb problémának érzik az intézményük ellátottságát, mint a kisebb tanulói létszámú intézmények (600 fő alatt).

Ezt követően az összes oktatók számát tekintve vizsgáltam az egyes tényezők problémáinak igazgatók általi megítélését. A Kruskal-Wallis próba szignifikáns kapcsolatot mutatott a vizsgált tizenöt tényező problémájának megítéléséből két tényező és az összes oktatók száma között (2.3. melléklet, 3. és 4. táblázat), amely azt jelenti, hogy a válaszadó igazgatóknak annak a két tényező problémájának megítélését az intézmény napi vezetésében és működésben jelentős mértékben befolyásolja, hogy mekkora az intézmény mérete az összes oktatók számát tekintve. Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az összes oktatók száma közötti összefüggés vizsgálat szignifikáns kapcsolatait a 11. táblázat szemlélteti, míg a teljes eredményeket 2.3. melléklet 3., 4. ábrája mutatja.

**11. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az intézmény összes oktatóinak száma közötti összefüggés vizsgálat szignifikáns kapcsolatai**

Oktatók száma	Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése			
	Az intézmény ellátottsága (N=236)		Az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan (N=235)	
	Átlag	Asymp. Sig.	Átlag	Asymp. Sig.
<b>1-20 fő között</b>	2,48	<b>,001</b>	2,15	<b>,005</b>
<b>21-40 fő között</b>	2,72		2,55	
<b>41-60 fő között</b>	2,78		2,72	
<b>61-80 fő között</b>	3,05		3,08	
<b>80 fő fölött</b>	3,72		3,31	

$p < 0,05$

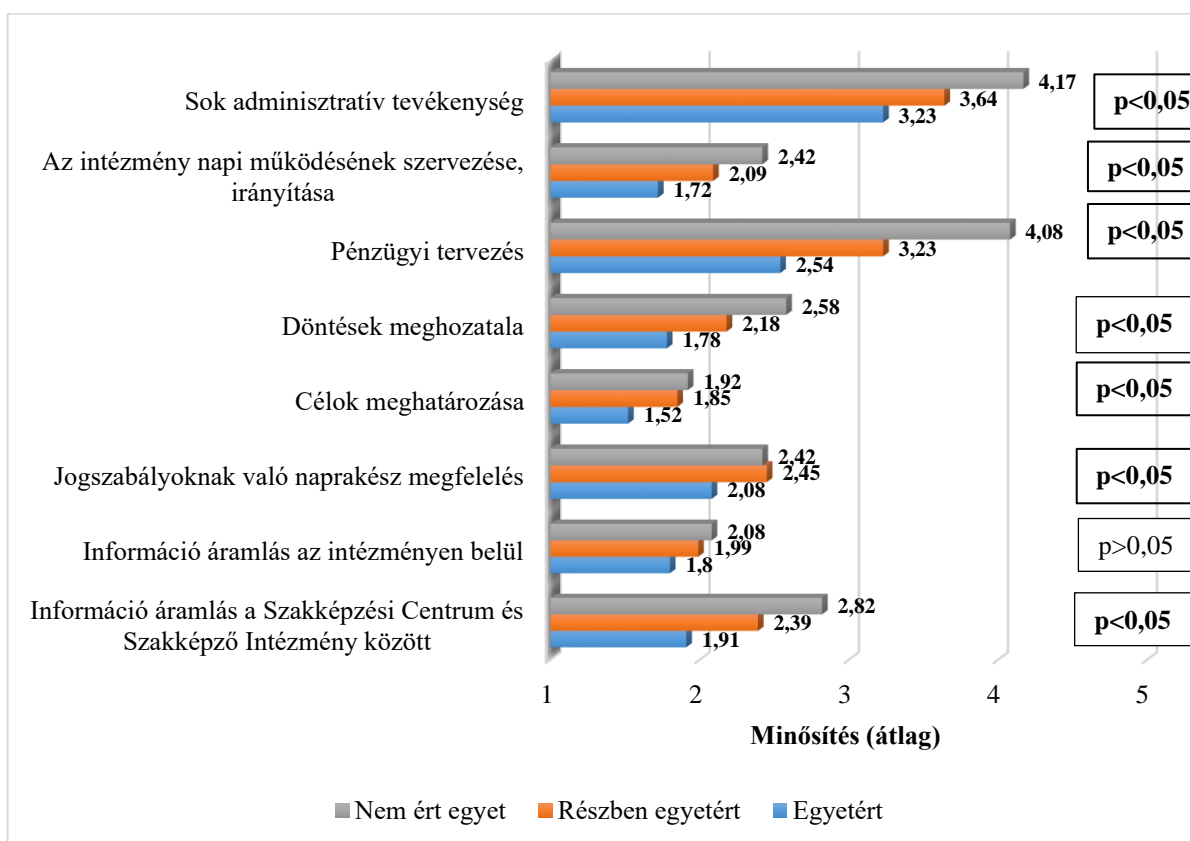
Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az 1 és 20 fő közötti összes oktatói létszámmal rendelkező intézmények igazgatói alacsonyabb átlagértékkel minősítették az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból és a szakképzéssel kapcsolatosan tényezőket a problémaszint megítélésében, mint a 21 fő fölötti oktatói létszámmal rendelkező intézmények igazgatói. Az intézmény oktatói létszámának növekedésével, e két tényező probléma szintje is növekszik, vagyis minél nagyobb az intézmény mérete – az oktatók számát tekintve – annál nagyobb problémát jelent az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból és a szakképzéssel kapcsolatosan is.

*Az eredmények alapján a H5a hipotézist csak részben fogadom el, mivel az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos vizsgált tényezők problémájának megítélése és az intézmény mérete között a tizenöt tényezéből csak négy esetében van szignifikáns kapcsolat.*

**H5b hipotézisemben azt feltételezem, hogy az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott vélemény között összefüggés van.**

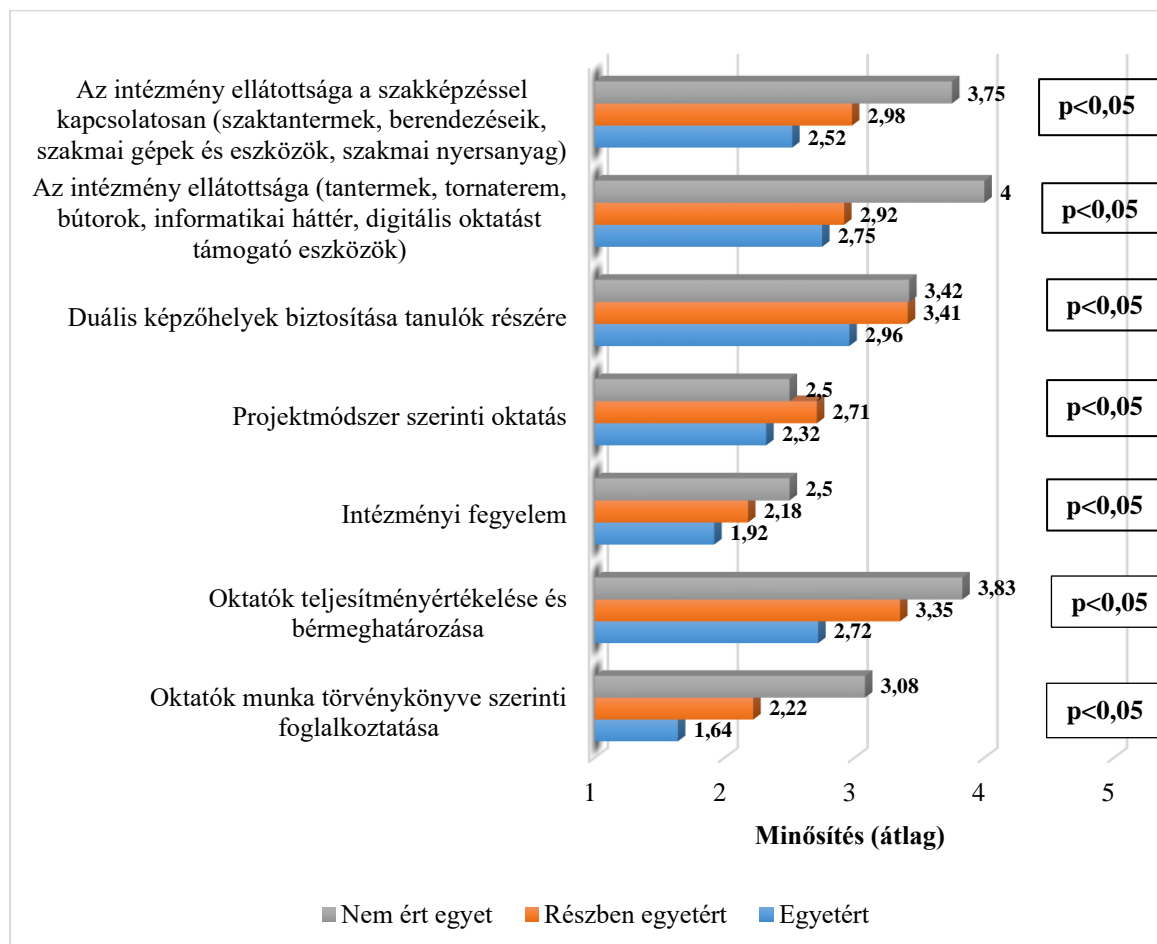
Megvizsgáltam, hogy van-e szignifikáns kapcsolat az új intézményirányítás bevezetésnek válasz kategóriáira adott válaszok és az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése között. A Kruskal-Wallis próba szignifikáns kapcsolatot igazolt a vizsgált tizenöt tényezéből tizennégy esetében (2.3. melléklet, 5. és 6. táblázat), amely azt jelenti, hogy a vizsgált tényezők problémájának megítélését, értékelését befolyásolja az, hogy az igazgató milyen szinten ért egyet az új intézményirányítás bevezetésével. A vizsgált tényezők problémájának az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje szerinti megítélését a válaszadók minősítésének átlaga alapján – az átláthatóság érdekében – két ábra szemlélteti, a 25. és az 26. ábra.



**25. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése az intézmény napi vezetésében és működésében az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje szerinti megbontásban 1.**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=224)*

Az ábrán látható minősítéseknek az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje szerinti összehasonlítása során kiderül, hogy az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók a vizsgált tényezők problémáját átlagosan alacsonyabbra értékelték, mint azok a válaszadók, akik azzal részben vagy nem értenek egyet. Ez utóbbiak valószínűleg kritikusabban szemlélhetik az egyes tényezőkkel kapcsolatosan felmerülő problémákat.



**26. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése az intézmény napi irányításában és működésében az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje szerinti megbontásban 2.**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=224)*

Hasonlóan az előző ábrán szemléltetett eredményekhez az ezen az ábrán (26. ábra) látható vizsgált tényezők problémáit is átlagosan alacsonyabbra értékelték az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók, mint azok a válaszadók, akik azzal részben vagy nem értenek egyet. Ez utóbbiak valószínűleg kritikusabban szemlélhetik az egyes tényezőkkel kapcsolatosan felmerülő problémákat. Tehát azt mondhatjuk, hogy amennyiben az igazgató egyetért a irányítással, akkor a tényezőket kisebb problémának értékeli. Ez a vizsgálati eredmény megerősíti LEITHWOOD et al. (2008) azon megállapítását, miszerint a hatékony vezetés kritikus fontosságú az oktatási reformok sikere szempontjából, ugyanis az iskolavezetők jelentik a hidat a reformok és azok iskolai hatékonysága között. Ehhez

kapcsolódóan HARGREAVES és SHIRLEY (2012) összehasonlító tanulmányukban arra a következtetésre jutottak, hogy a vezetés nélküli változásnak nincs esélye a tartósságra. Az oktatási reform környezetének meg kell teremtenie a feltételeket annak érdekében, hogy az igazgatók ne csak a külső normákat hajtsák végre, hanem azonosuljanak azzal és képesek és rugalmasak legyenek arra is, hogy maguk is változtatásokat hajtsanak végre. A szerzők úgy vélik, hogy az iskolák, a tanárok és az intézmények közötti megosztott vezetés összekapcsolhatja a vezetést a változásokkal és segíthetik a tanárokat, hogy reformtámogatóvá váljanak. Továbbá olyan vezetői fejlesztési stratégiákat kell alkalmazni amelyek közvetlenül kapcsolódnak az oktatási reformokhoz. Tehát azt mondhatjuk, hogy ha az igazgatók jobban tudnak azonosulni egy-egy új oktatási reformmal, akkor azt hatékonyabban tudják végrehajtani a gyakorlatban és a felmerülő problémákat is másként ítélik meg, nem mellesleg a kollégáikat is jobban tudják motiválni (PONT, 2020). BANDER és BERÉNYI (2015) a köznevelésben megvalósított fenntartóváltással kapcsolatban úgy vélik, hogy az átalakulás alkalmazkodást kíván – példaként említve a napi működést – de amennyiben az ideálisnak vélt célok és értékrend nem illeszthető be az új helyzetbe, akkor feszültség keletkezik.

*Az eredmények alapján a H5b hipotézist elfogadom, mivel az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos vizsgált tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott vélemény között a vizsgált tizenöt tényezőtől tizennégy esetben szignifikáns kapcsolat van.*

### **Összegzés**

*Az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálata során arra kerestem a választ, hogy bizonyos korábbi és az Szkt.-el és Szkr.-el megjelenő új, az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők mennyire jelentenek problémát az intézmény napi vezetésében és működésében. A vizsgálati eredmény szerint a válaszadó igazgatók összességében a vizsgált tényezőket 1,7 és 3,49 közötti átlaggal minősítették, amely azt jelenti, hogy véleményük szerint a vizsgált tényezők kis vagy közepes mértékű problémát jelentenek az intézmény napi vezetésében és működésében. Az egyes tényezők problémájának megítélését elemeztem az intézmény mérete alapján. Az egyes vizsgált tényezők problémáinak igazgatók általi megítélése és az összes tanuló száma közötti kapcsolatot vizsgálva, a Kruskal-Wallis próba eredménye szerint két tényező esetében van szignifikáns eltérés. Az egyes vizsgált tényezők problémáinak igazgatók általi megítélése és az összes oktatók száma közötti kapcsolatot vizsgálva, a Kruskal-Wallis próba eredménye szerint szintén két tényező esetében van szignifikáns eltérés, amelyből egy megegyezik az előzővel. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulói és oktatói létszám emelkedésével, azaz az intézmény méretének*

*növekedésével egyre nagyobb problémát jelent az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból. Az új intézményirányítás bevezetésnek válasz kategóriáira adott válaszok és az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos vizsgált tényezők problémájának megítélése közötti vizsgálat eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos vizsgált tényezők problémáit mind a tizenöt vizsgált tényező esetében átlagosan alacsonyabbra értékelték az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók, mint azok a válaszadók, akik azzal részben vagy nem értenek egyet. Tehát azt mondhatjuk, hogy amennyiben az igazgató egyetért a intézményirányítási gyakorlattal, akkor az egyes tényezőket kisebb problémának értékeli.*

#### **4.2.4. Igazgató és oktatók kapcsolatának vizsgálata**

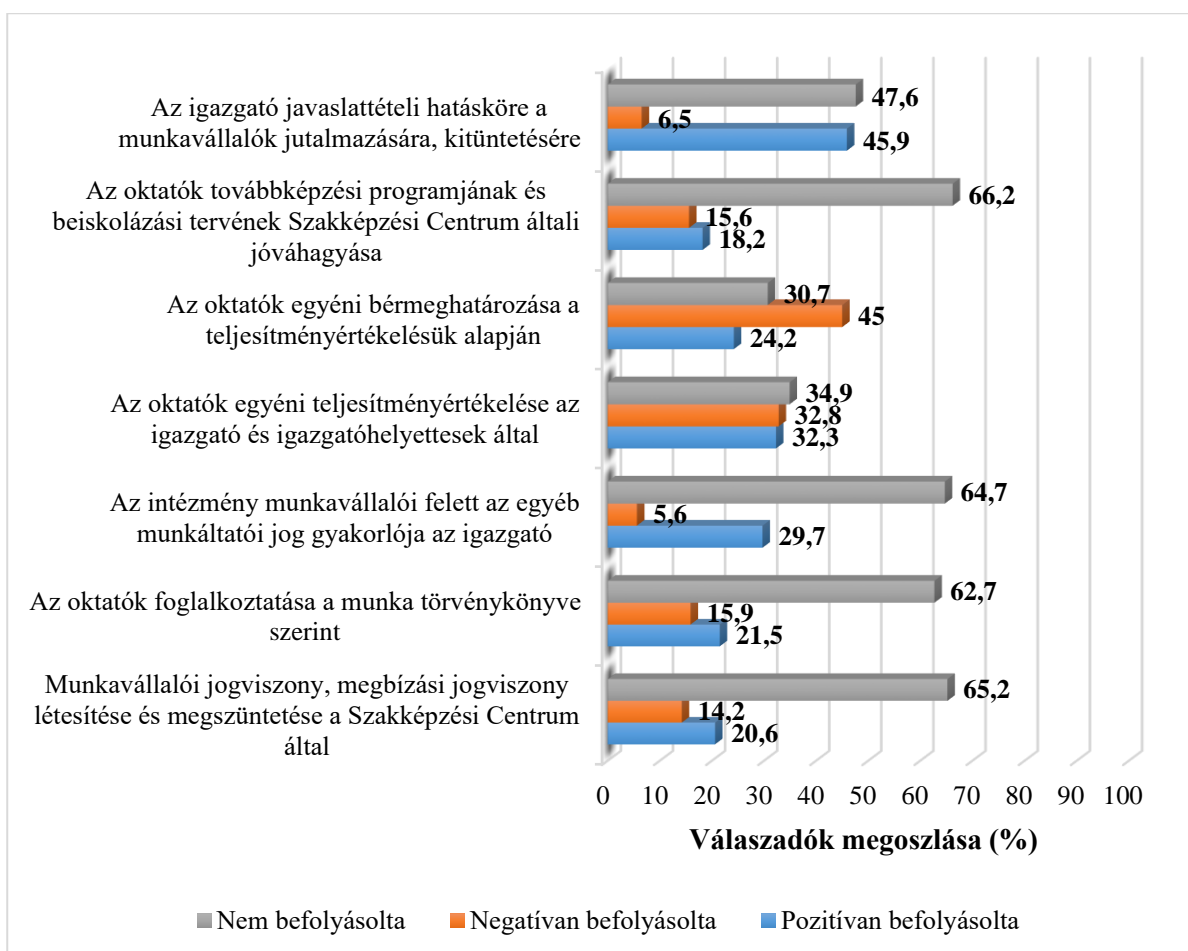
Az Szkt. 2020. január 1-jétől lépett hatályba, amellyel egy új szakképzési intézményszerkezet került bevezetésre. Az állami szakképzés új irányítási rendszerében számos jobszabályváltozás lépett életbe, amelyből a korábbi gyakorlathoz képest talán legjelentősebb változások az oktatók foglalkoztatásával, egyéni teljesítményértékelésével és egyéni bérmeghatározásával kapcsolatosak. Ennek értelmében az állami szakképző intézményekben 2020. június 30-ig a közalkalmazotti jogviszony keretében foglalkoztatott pedagógusokat 2020. július 1-jétől a munka törvénykönyve alapján foglalkoztatják. A közalkalmazotti jogviszonyuk munkaviszonnyá alakult és a pedagógusi megnevezést oktatói megnevezésre módosították. Az állami szakképző intézmények alkalmazottai munkaviszonyban vagy megbízási jogviszonyban állnak a szakképzési centrummal, alkalmazásuk feltételrendszerét a munka törvénykönyve határozza meg. Az Szkr. értelmében a szakképzési centrum főigazgatója gyakorolja a munkaviszony, illetve a megbízási jogviszony létrehozásával és megszüntetésével kapcsolatos jogokat – az igazgató egyetértésével – az igazgatóhelyettes és az oktató munkakörben foglalkoztatott alkalmazottak tekintetében azzal, hogy a munkabér, illetve a megbízási díj megállapítására a kancellár egyetértésével jogosult.

Az állami szakképző intézmény igazgatója munkáltatói jogkört gyakorol – a munkaviszony és megbízási jogviszony létrehozása és megszüntetése kivételével – az állami szakképző intézmény alkalmazottai felett, amely keretén belül 2020. július 1 -jétől egyéni oktatói teljesítményértékelést is végez. A korábbi tanfelügyeleti ellenőrzést és a pedagógus értékelését váltotta fel az oktatói értékelés, amelynek során az intézmény vezetősége előre meghatározott oktatói értékelési szempontsor felhasználásával értékeli az oktatók teljesítményét háromévente. A jogviszonyváltással megvalósult bérmegállapítás az oktatók teljesítményértékelésén alapult. A szakképzési centrum kancellárja a főigazgatóval egyetértésben meghatározza a béreket az állami szakképző intézmény igazgatója által készített oktatói értékelés eredményeit figyelembe

véve, amelyről tájékoztatja az intézmény igazgatóját. Az intézmény igazgatójának nagy a felelőssége abban, hogy ezek a teljesítményértékelések ne legyenek szubjektívek, függetlenek legyenek az igazgató-oktatók közötti személyes kapcsolat minőségétől és kizárólag az oktatók reális, valós teljesítményén alapuljanak. Az ilyen mértékű változások egy szervezetben a vezető-beosztott és a beosztott-beosztott közötti kapcsolatra jelentős hatással lehetnek. Az állami szakképző intézményekben az igazgató általi teljesítményértékelés során az oktatók esetleges alulértékelése vagy túlértékelése feszültséget szülhet mind az igazgató-oktató és mind az oktató-oktató közötti kapcsolatban.

**A H6 hipotézisemben azt feltételezem, hogy az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára összefüggésben áll az igazgató vezetési tapasztalatával a jelenlegi intézményben.**

Első lépésként megvizsgáltam a válaszadó igazgatók véleményét arról, hogy az igazgatók munkáltatói jogkörének a változása befolyással bír-e az igazgató és az oktatók kapcsolatára, amely a kérdőívben konkrét kérdésként szerepelt. A kérdésre adott válaszok szerint a megkérdezett igazgatók 54%-a (128 fő) úgy gondolja, hogy az igazgató munkáltatói jogkörének változása befolyással bír, míg 46%-uk (109 fő) úgy véli, hogy nem bír befolyással az oktatókkal való kapcsolatukra. A hipotézishez kapcsolódóan a kérdőívben konkrét kérdésem volt arra vonatkozóan, hogy az állami szakképző intézmények igazgatóinak tapasztalatai alapján az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hogyan befolyásolták az oktatókkal való kapcsolatukat, ezért a gyakoriságot vizsgáltam elsőként. Az igazgatók véleményeinek megoszlását a 27. ábra szemlélteti.



**27. ábra: Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára**

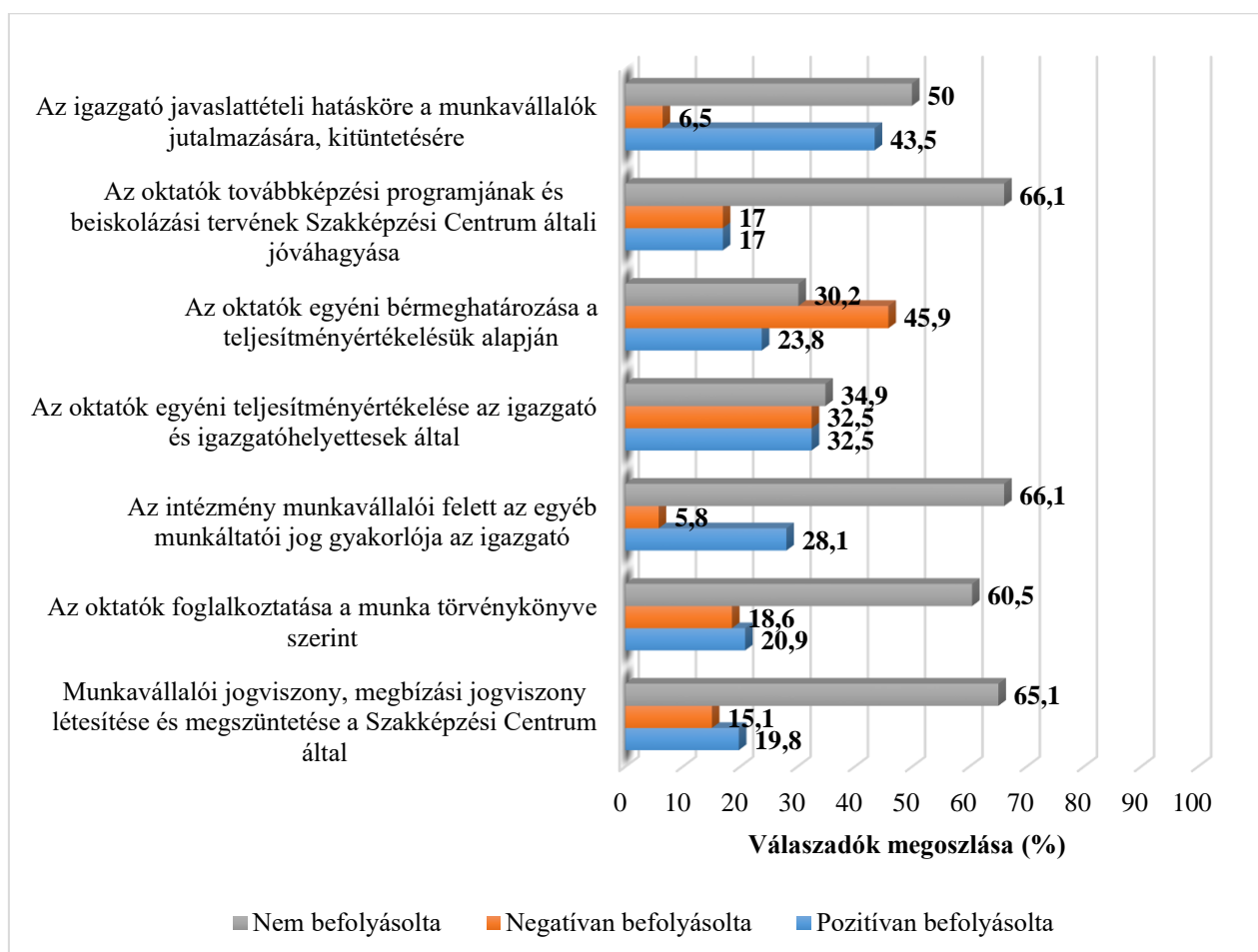
*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=231)*

A vizsgálati eredmények szerint a válaszadó igazgatók a vizsgált hét tényezőtől hat tényező esetében a legmagasabb arányban úgy vélik, hogy azok nem befolyásolták az oktatókkal való kapcsolatukat. Ezzel ellentétben „az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján” vizsgált tényezővel kapcsolatosan elmondható, hogy a válaszadó igazgatók 45%-a (104 fő) úgy véli, hogy negatívan befolyásolta, 30,7%-uk (71 fő) szerint nem befolyásolta, míg 24,2%-uk (56 fő) szerint pozitívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Ebből kifolyólag tehát azt mondhatjuk, hogy ez a jogszabályi változás inkább negatívan befolyásolja az igazgatók oktatókkal való kapcsolatát. Ez valószínűleg abból adódhat, hogy az oktatókat kevésbé zavarja az, hogy az igazgató értékeli őket, mint az, hogy az értékelés már befolyásolja a bérmeghatározást. Régen is értékelték a pedagógusokat, de akkor bértábla alapján volt a bérmeghatározás. Most viszont az igazgatónak több konfliktust kell átélnie, mivel az általa végzett teljesítményértékelés befolyásolja a bérmeghatározást.

Ezt követően azt vizsgáltam meg, hogy van-e összefüggés az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára és az igazgató által jelenleg vezetett intézményben az igazgatói vezetési

tapasztalata között. A keresztábra elemzésnél a Khi-négyzet próba a vizsgált tényezőkből egyiknél sem mutatott szignifikáns különbséget a válaszadók körében.

Mivel a fentiekben említett jogszabályi változások 2020. július 1-jétől léptek életbe, ezért fontosnak tartottam, hogy a vizsgálatba olyan igazgatókat vonjak be, akik 2020. július 1-e előtt is igazgatóként vezették a jelenlegi intézményt, tapasztalattal rendelkeznek ugyanabban az intézményben ugyanazokkal az oktatókkal és valamilyen szintű munkakapcsolatban álltak a jogszabályváltozás előtt. Úgy vélem, hogy az igazgató minél régebben igazgató az általa jelenleg vezetett intézményben, annál inkább képes megítélni a jogszabályváltozás befolyását az oktatókkal való kapcsolatára. Így a most következő vizsgálatomban kivettem azokat az igazgatókat, akik kevesebb mint öt éve dolgoznak igazgatóként az általuk jelenleg vezetett intézményben, hogy lássam hogyan alakul a szignifikancia. Először a gyakoriságot vizsgáltam a csökkentett elemszám esetében, így a következő 28. ábrán szereplő gyakoriság vizsgálatában kizárólag azon igazgatók számát vettem számításba, akik az általuk jelenleg vezetett intézményben minimum öt éve igazgatók (N=172).



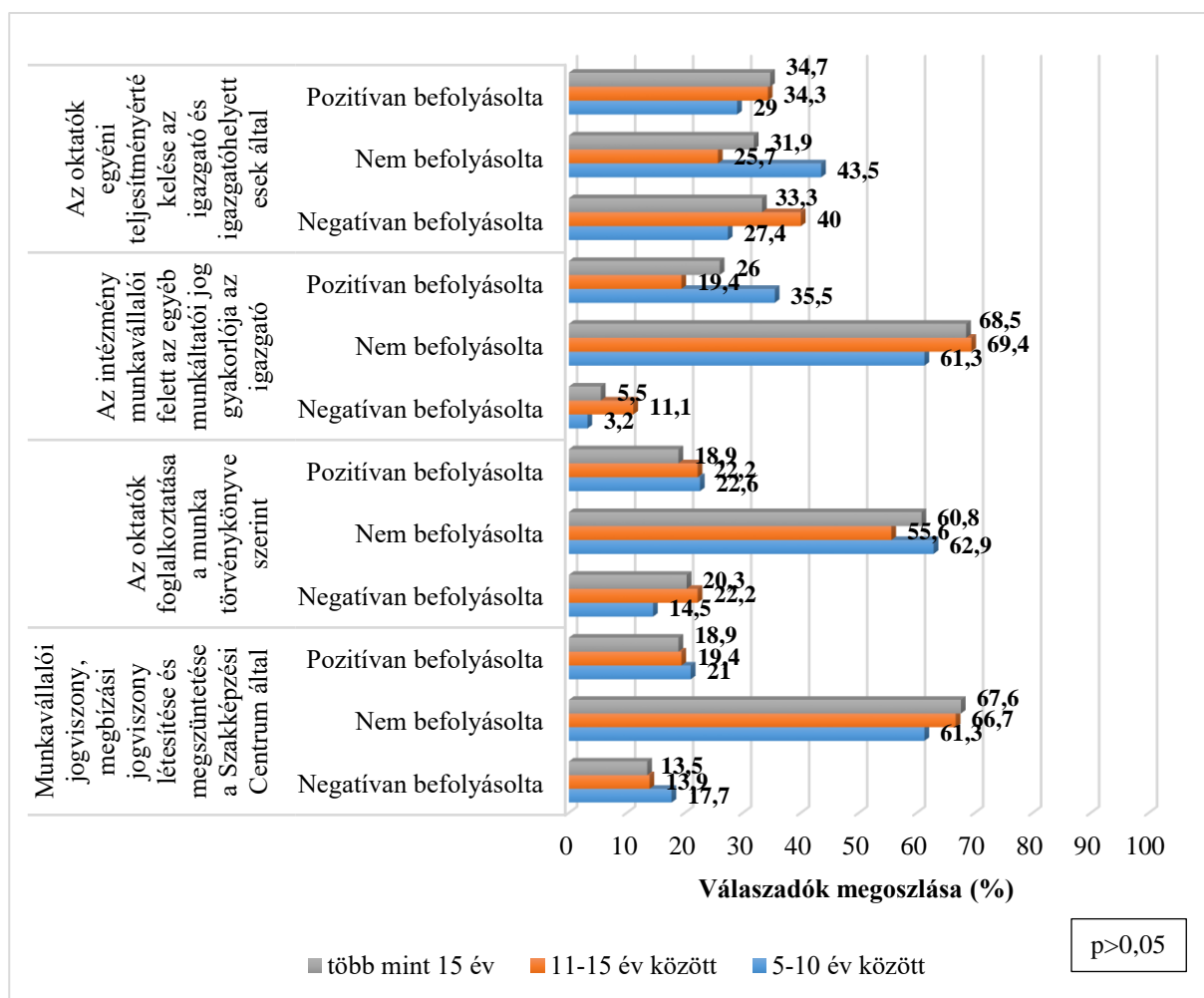
**28. ábra: Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára az intézményt legalább 5 éve vezető igazgatóknál**

*Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=172\*)*

*(\*Megjegyzés: azon igazgatók száma, akik az általuk jelenleg vezetett intézményben minimum öt éve igazgatók)*

Összehasonlítva a csökkentett elemszámú (N=172) vizsgálat eredményeit az előző teljes elemszámú (N=231) vizsgálat eredményeivel megállapítható, hogy a megoszlások nagyon hasonlóak, csak minimális eltérés mutatkozik a vizsgált tényezőkben.

A H6 hipotézishez kapcsolódóan keresztábra elemzéssel megvizsgáltam, hogy van-e összefüggés az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára és az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata – minimum öt év vagy a fölött – között. Az erre vonatkozó vizsgálati eredményeket - az átláthatóság érdekében – két ábra mutatja be, a 29. és a 30. ábra.



**29. ábra: Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata szerint 1.\***

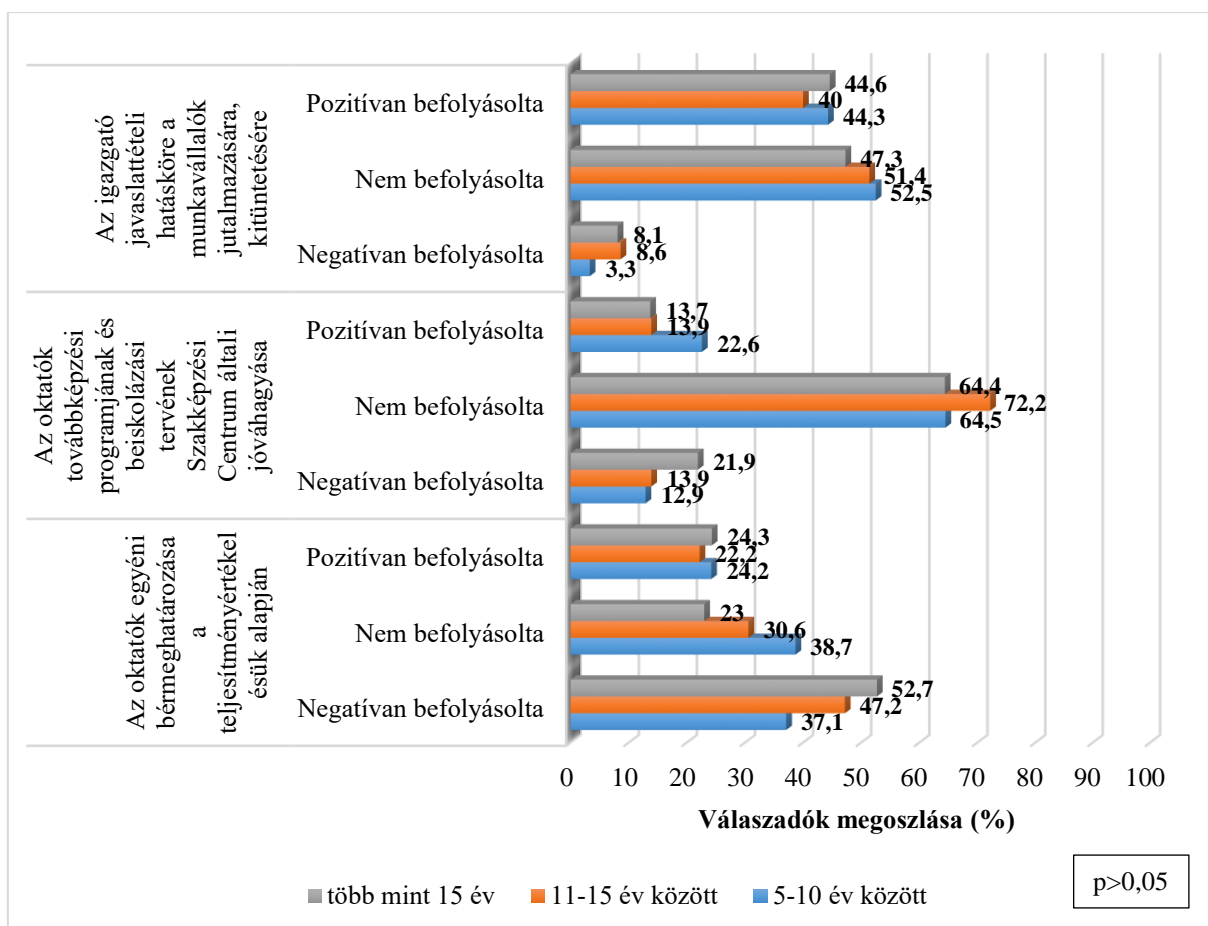
(\*Megjegyzés: azon igazgatók száma, akik a jelenleg általuk vezetett intézményben minimum öt éve igazgatók)

Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=172)

A 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára és az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata – minimum öt év vagy a fölött – összefüggésének vizsgálatakor a Khi-négyzet próba a vizsgált

tényezőkből egyiknél sem mutatott szignifikáns kapcsolatot. Ez azt jelenti, hogy az igazgatónak a jelenlegi intézményben az igazgatói vezetési tapasztalata és a válaszadó igazgatóknak a 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítéléséről alkotott véleménye között nincs kapcsolat.

Azonban „az oktatók egyéni teljesítményértékelése az igazgató és igazgatóhelyettesek által” tényezőre adott válaszok százalékos eredményeit értékelve elmondható, hogy a jelenlegi intézményt 5-10 éve vezető válaszadó igazgatók 43,5%-a a legmagasabb arányban úgy vélik, hogy ez a jogszabályváltozás nem befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. A számadatok azt is tükrözik, hogy a jelenlegi intézményt 11-15 éve vezető válaszadó igazgatók 40%-a legnagyobb arányban, a jelenlegi intézményt több mint 15 éve vezető válaszadó igazgatók 33,3%-a közepes arányban, míg a jelenlegi intézményt 5-10 éve vezető válaszadó igazgatók 27,4%-a legkisebb arányban úgy ítélik meg, hogy ez a jogszabályváltozás negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat.



**30. ábra: Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata szerint 2.\***

(\*Megjegyzés: azon igazgatók száma, akik a jelenleg általuk vezetett intézményben minimum öt éve igazgatók)

Forrás: saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=172)

A Khi-négyzet próba a vizsgált tényezőkből egyiknél sem mutatott ki szignifikáns eltérést, amely azt jelenti, hogy az igazgatónak a jelenlegi intézményben az igazgatói vezetési tapasztalata és a válaszadó igazgatóknak az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése között nincs kapcsolat az érintett kérdésekben.

Azonban „az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján” tényezőre adott válaszok egymáshoz viszonyított százalékos értékei jelzésértékűek. Bár nincs szignifikáns kapcsolat, de e tényező esetében a „negatívan befolyásolta” minősítésre adott százalékos értékek tendenciájában azt jelzik, hogy az igazgató minél több éve vezeti a jelenlegi intézményt, annál magasabb arányban véli úgy, hogy ez a jogszabályváltozás negatív befolyással volt az oktatókkal való kapcsolatára. A jelenlegi intézményt 5-10 éve vezető válaszadó igazgatók 37,1%-a a legalacsonyabb arányban; a jelenlegi intézményt 11-15 éve vezető válaszadó igazgatók 47,2%-a közepes arányban; míg a jelenlegi intézményt több mint 15 éve vezető igazgatók 52,7%-a a legmagasabb arányban gondolja úgy, hogy ez a jogszabályváltozás negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Ebből következően azt mondhatjuk, hogy az igazgató minél több ideje van munkakapcsolatban az oktatóval a jelenlegi intézményben, annál inkább úgy gondolja, hogy az oktatók egyéni bérmeghatározás a teljesítményértékelésük alapján negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat.

*Ezek az eredmények a **H6 hipotézisemet nem támasztják alá, miszerint az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára összefüggésben áll az igazgató vezetési tapasztalatával a jelenlegi intézményben.***

## **Összegzés**

*Az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának az igazgató oktatókkal való kapcsolatára vonatkozó vizsgálatok eredményei szerint a válaszadó igazgatók a vizsgált hét tényezőből hat tényező esetében a legmagasabb arányban úgy vélik, hogy a jogszabályi változásoknak a kérdőívben vizsgált tényezői nem befolyásolták az oktatókkal való kapcsolatukat. Ezzel ellentétben „az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján” vizsgált tényezővel kapcsolatosan az igazgatók közel fele a legmagasabb arányban úgy véli, hogy ez a tényező negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára és az igazgató által jelenleg vezetett intézményben igazgatói vezetési tapasztalata – minimum öt év vagy a fölött – közötti összefüggésének vizsgálatakor a Khi-négyzet próba a vizsgált tényezőkből egyiknél sem mutatott szignifikáns eltérést. Ez azt jelenti, hogy az igazgatónak a jelenlegi*

*intézményben az igazgatói vezetési tapasztalata és a válaszadó igazgatóknak az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásának megítélése között nincs kapcsolat. Azonban „az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján” tényezőre adott válaszok egymáshoz viszonyított százalékos értékei tendenciájában rávilágítanak arra, hogy az igazgató minél több éve vezeti a jelenlegi intézményt, annál inkább véli úgy, hogy ez a jogszabályváltozás negatív befolyással volt az oktatókkal való kapcsolatukra.*

## 5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Kutatómunkám egyik célkitűzése az volt, hogy az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során az állami szakképző intézmények vonatkozásában létrehozott új intézményirányítási rendszer strukturális felépítését meghatározzam, annak funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolódásait feltárjam és a szakirodalom alapján beazonosítsam azt a közszolgálati szervezeti modellt, amellyel azonos a jelenlegi irányítási forma. A kutatómunkám másik célkitűzése volt az állami szakképző intézmények igazgatóinak a véleményének a feltárása az új intézményirányítási rendszer bevezetéséről, irányításáról és működéséről, valamint annak feltárása, hogy az állami szakképzésben megvalósított nagy szervezeti átalakítás, és az ezzel járó jogszabályi változások hogyan befolyásolták az intézmény vezetését és működését.

A hipotéziseket a kutatásom célkitűzéseimhez igazítva a kutatási kérdések és a szakirodalom alapján határoztam meg. A kutatási kérdések és hipotézisek mentén részletezem a primer vizsgálati eredményeimet és ezek alapján teszek következtetéseket, valamint a fejezet végén a vizsgálati eredményekre alapozva fogalmazok meg javaslatokat. A kutatásom kérdéseit, a hozzá kapcsolódó hipotézisekkel, az alkalmazott elemzési módszereket és vizsgálati eredményeimet a következő 12. táblázat összefoglalóan szemlélteti.

**12. táblázat: Kutatási kérdések, hipotézisek, elemzési módszerek és vizsgálati eredmények összefoglalása**

<b>Kutatási kérdések</b>	<b>Hipotézisek</b>	<b>Elemzési módszerek</b>	<b>Eredmények</b>
<b>K1:</b> Milyen szervezeti modell azonosítható az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerében az állami szakképző intézmények vonatkozásában?	<b>H1:</b> Az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típusával.	Dokumentumelemzés	<b>Igazolt</b>
<b>K2:</b> Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetéséről?	<b>H2:</b> Az állami szakképző intézmények igazgatóinak véleményében statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés, településforma, vezetési tapasztalat és életkor tekintetében az új intézményirányítás bevezetésével kapcsolatosan.	Leíró statisztika Keresztábra elemzés Khi-négyzet próba	<b>Részben igazolt</b>
<b>K3:</b> Milyen kapcsolat alakult ki az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között az új intézményirányítás bevezetését követően?	<b>H3:</b> Az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között jó kapcsolat alakult ki, de statisztikailag igazolható eltérések vannak területi elhelyezkedés tekintetében.	Leíró statisztika Keresztábra elemzés Khi-négyzet próba	<b>Igazolt</b>

<b>K4:</b> Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói a vezetési funkciók szerepéről az intézményvezetői munkában az új centralizált intézményirányítási rendszer bevezetését követően?	<b>H4a:</b> A vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése korcsoportok szerint eltérő.	Leíró statisztika Keresztábra elemzés Khi-négyzet próba	<b>Részben igazolt</b>
	<b>H4b:</b> Az állami szakképzés intézményirányításában az állami szakképző intézmények vonatkozásában az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatok a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményeznek.	Leíró statisztika	<b>Igazolt</b>
<b>K5:</b> Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói az intézmény napi vezetéséről és működéséről az intézmények irányításának és vezetésének jogszabályi változását követően?	<b>H5a:</b> Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése összefüggésben áll az intézmény méretével.	Leíró statisztika Kruskal-Wallis próba	<b>Részben igazolt</b>
	<b>H5b:</b> Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott vélemény között összefüggés van.	Leíró statisztika Kruskal-Wallis próba	<b>Igazolt</b>
<b>K6:</b> Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hogyan befolyásolták az igazgató oktatókkal való kapcsolatát?	<b>H6:</b> Az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára összefüggésben áll az igazgató vezetési tapasztalatával a jelenlegi intézményben.	Leíró statisztika Keresztábra elemzés Khi-négyzet próba	<b>Nem igazolt</b>

*Forrás: saját szerkesztés saját vizsgálatok alapján, 2024*

A **K1** kutatási kérdésem arra vonatkozott, hogy milyen szervezeti modell azonosítható az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerében az állami szakképző intézmények vonatkozásában. Az állami szakképzés intézményirányításának szervezeti átalakításáról és a jelenlegi intézményirányításról rendelkező törvények és rendeletek áttekintésével, értelmezésével megalkottam a jelenlegi állami szakképzés intézményirányítási rendszerének a szervezeti struktúráját az állami szakképző intézmények vonatkozásában, amely négy hierarchia szintet foglal magában az alábbi szereplőkkel: a kormány/alapító/fenntartó, a szakképzési államigazgatási szerv, szakképzési centrum, állami szakképző intézmény. A szakirodalom által meghatározott vállalat- vagy intézménycsoport modell jellemzőit párhuzamba állítva a jelenlegi intézményirányítási rendszerstruktúrájának jellemzőivel az alábbi **következtetéseket** teszem: az NSZFH, mint jogilag önálló középírányító szerv irányításával működnek a jogilag önálló állami szakképző intézmények; a fenntartó által alapított negyvenegy szakképzési centrum köztes egységként az NSZFH és a helyi intézmények között közvetíti a központ elvárásait, ellenőrzi az egységek működését és a központ felé beszámol. Megállapítom, hogy az NSZFH, mint a fenntartói jogokat is gyakorló jogilag önálló szervezet irányítja, koordinálja és kontrolálja a szakképzési centrumokon keresztül a jogilag

önálló állami szakképző intézményeket. A bevezetett rendszer szabályozási hátterét a szakirodalommal összevetve arra a **következtetésre** jutottam, hogy az irányító hatóság egy több szintű hierarchikus intézményirányítási rendszert vezetett be az állami szakképzés rendszerében, amelynek szervezeti struktúrája azonos a szakirodalom által meghatározott vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típussal. Ennél fogva a **H1 hipotézist igazoltnak** tekintem.

A **K2** kutatási kérdés esetében az állami szakképző intézmények igazgatóinak a véleményét vizsgáltam a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetéséről. A vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a kérdőívet megválaszoló igazgatók magas arányban bizonyos szinten egyetértenek (egyetért: 50,6%, részben egyetért: 39,1%) az új intézményirányítás bevezetésével. A vizsgálati eredményekből az is kiderült, hogy az igazgatóknak az új intézményirányítás bevezetéséről alkotott véleményükben területi elhelyezkedés, településforma és az igazgató vezetési tapasztalata szerint eltérés mutatkozik, míg életkor szerint nem. A vizsgálati eredményekből összességében megállapítható, hogy az új intézményirányítással egyetértők és részben egyetértők aránya közel 90% vagy a feletti összességében is és területi elhelyezkedés (kivéve Budapest és Dél-Dunántúl), településforma (kivéve főváros), vezetési tapasztalat és életkor vonatkozásában is. Az egyetértők és részben egyetértők aránya csak 68,8% a budapesti régióban és 86,4% a Dél-dunántúli régióban és csak 73,3% a fővárosi székhelyű intézményekben.

A válaszadó igazgatók magas egyetértési és részben egyetértési arányából arra **következtetek**, hogy az előző irányítási rendszerben több negatív tapasztalatot szerezhettek a működésükben az évek során, ezért ennek az új típusú irányítási rendszernek a bevezetését pozitívan értékelik. Ennek az ellenkezője feltételezhető a budapesti régióban és a fővárosi székhellyel rendelkező intézmények esetében, valamint az, hogy az új intézményirányítási rendszerrel kapcsolatban aggályaik, akár nehézségeik lehetnek néhány területen, amely megmutatkozik az alacsonyabb egyetértési és részben egyetértési arányukban. Ennek tekintetében **javaslatom** a következő: szükségesnek tartom a budapesti régióban működő, valamint a fővárosi székhellyel rendelkező intézmények válaszadóinak az új intézményirányítás bevezetésével kapcsolatos alacsonyabb egyetértési szintje mögött húzódó okok feltárását és azok megoldását. Az eredményeim alapján a H2 hipotézisemnek az igazgató véleményében a területi elhelyezkedésre, településformára és az igazgató vezetési tapasztalatára vonatkozó feltételezésem beigazolódott, míg az életkorra vonatkozó feltételezésemet el kell vetnem, ezért a **H2 hipotézist csak részben igazoltnak tekintem**.

A **K3** kutatási kérdés esetében az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatát vizsgáltam az igazgatók véleménye alapján. A vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a válaszadó igazgatók magas arányban (86,9%) kifejezetten pozitívnak (kiválónak: 35,9%, jónak: 51%) ítélik meg a kapcsolatot az általuk vezetett intézmény és azon szakképzési centrum között, amelyhez tartozik, de ez esetben is a véleményekben eltérés mutatkozik régióként. A kérdőívet megválaszolók között nyolc régióból öt régióban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Budapest, Nyugat-Dunántúl) összeségében 90% körüli vagy a feletti azon igazgatók aránya, akik pozitívnak (kiválónak és jónak) értékelik az intézményük kapcsolatát a szakképzési centrummal. A Dél-dunántúli régióban lévő intézmények igazgatóinak 37,5%-a, a pesti régióban 21,4%-a, és a Közép-dunántúli régióban 17,9%-a csak közepesnek vagy elfogadhatónak ítéli meg a szakképzési centrumokkal való kapcsolatukat. A Dél-dunántúli régió esetében arrak **következtetek**, hogy a régiók között ebben a régióban a második legmagasabb a nem egyetértők aránya az új intézményirányítási rendszer bevezetésével kapcsolatosan, amely maga után vonhatja az intézménynek a szakképzési centrummal való kapcsolatának ilyen irányú minősítését is. Vagy pont fordítva, személyfüggő a megállapítás, azaz a szakképzési centrum vezetésével nem olyan a viszonyuk és ez hat ki az előző kérdésre adott válasza, azaz a változáshoz való viszonyulásra. Ez a magyarázat azonban nem érvényes a pesti és Közép-dunántúli régióra, ugyanis itt a nem egyetértők aránya nulla. Ez utóbbi két régió esetében arra **következtetek**, hogy egyéb okok húzódnak meg a kapcsolat közepes és elfogadható minősítése mögött. **Javaslom** a Dél-dunántúli, pesti és Közép-dunántúli régióban lévő intézmények igazgatói körében feltárni, hogy milyen okok húzódnak meg a mögött, hogy a többi régióhoz viszonyítva viszonylag magasabb arányban közepesnek vagy elfogadhatónak ítélik meg a szakképzési centrumokkal való kapcsolatukat. Mivel a válaszadó igazgatók magas arányban (86,9%) kifejezetten pozitívnak (kiválónak és jónak) ítélik meg a kapcsolatot és a véleményekben eltérések mutatkoznak területi elhelyezkedés függvényében, ezért a **H3 hipotézist igazoltnak tekintem**.

A **K4** kutatási kérdés esetében az állami szakképző intézmények igazgatóinak a véleményét vizsgáltam a vezetési funkciók szerepéről az intézményvezetői munkájukban az új intézményirányítási rendszer bevezetését követően. A vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a válaszadó igazgatók legalább fele úgy véli, hogy a szervezés, az értékelés, az ellenőrzés és a tervezés funkciójának szerepe is nőtt, míg 44,4%-uk a legmagasabb arányban úgy ítéli meg, hogy a döntés mint vezetési funkció szerepe csökkent az igazgatói munkában az új intézményirányítási rendszer bevezetését követően. Így arra **következtetek**, hogy az iskolairányítás komplexebbé vált és az új, több szintű irányítási rendszer valamint az

új szakképzési szerkezet bevezetése több tervezési, szervezési, ellenőrzési és értékelési feladatot von maga után az állami szakképző intézmények vezetésében és működtetésében. Továbbá az állami szakképző intézmények fölötti irányítási szinten a szakképzési centrum található, amelynek részeként működő szakképző intézmény a centrum jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egysége is. Ebből kifolyólag számos kérdéskörben, feladatkörben a szakképzési centrum a döntéshozó, tehát a döntés vezetési funkció leértékelődése az igazgatók véleményében nem a döntés mint vezetési funkció értékrendi megítéléséhez kötődik, hanem inkább a centralizáltságból. Annak ellenére, hogy a válaszadó igazgatók 44,4%-a úgy ítéli meg, hogy csökkent a döntés szerepe, mégis úgy vélik, hogy a döntés mint vezetési funkció nagymértékben megvalósul az intézményvezetői munkájukban, hiszen azt 4,07-es átlagértékkel minősítették. Valószínűleg azért ítélik így meg, mert számos kérdésben az intézmény igazgatója dönt.

A vizsgálati eredmények arra is rávilágítanak, hogy az igazgatók kora nagymértékben befolyásolja a válaszadó igazgatók véleményét a döntés vezetési funkció szerepében történt változás megítélését illetően, míg a másik négy vezetési funkció esetében nem. A kor növekedésével növekszik azok aránya, akik úgy vélik, hogy csökkent a döntés szerepe az intézményvezetői munkában. Az eredmények mentén arra **következtetek**, hogy a 60 év felettek – korukból adódóan – sok tapasztalatot szereztek a korábbi intézményirányítási és intézményvezetési gyakorlatban, amely viszonyítási alapként szolgál számukra a jelenlegi vezetői gyakorlatuk értékelésében. De az eredmény magyarázatául szolgálhat az is, hogy – szintén korukból adódóan – már nehezebben változtatnak, kevésbé rugalmasak és az új rendszerhez nem akarnak már alkalmazkodni. A vizsgálatban résztvevő igazgatók közel egynegyede 60 év feletti, ezért **javaslom**, hogy célszerű lenne az iskolavezetői hivatást vonzóvá tenni és az iskolavezetéshez szükséges készségeket fejleszteni, amely nagymértékben támogatni tudja a jövőbeli hatékony intézményvezetés megvalósulását. Az eredményeim alapján a H4a hipotézisemnek a vezetési funkció szerepében történt változás korcsoportok szerinti eltérő megítélésére vonatkozó feltételezésem csak a döntés vezetési funkció esetében igazolódott, ezért a **H4a hipotézist részben tekintem igazoltnak**.

A vezetői feladatkörök és vezetési funkciók gyakorlásának együttes vizsgálata során megállapítottam, hogy kizárólag a pénzügyi tervezés feladatkörben mind az öt vezetési funkciót magasabb arányban gyakorolja a szakképzési centrum, mint az állami szakképző intézmény. A humán erőforrás - gazdálkodás és pályázati tevékenység feladatkörön belül az ellenőrzést, az értékelést és a döntést mint vezetési funkciót szintén a szakképzési centrum gyakorolja magasabb arányban, valamint a tizenkét feladatkörből nyolc feladatkörben az ellenőrzést és hatban pedig az értékelést is. Ezekből a számadatokból az a **következtetés** vonható le, hogy az

új irányítási rendszer a törvényekben, jogszabályokban meghatározottak szerint működik, hiszen a pénzügyi - és humanerőforrás gazdálkodás és a pályázati tevékenység azok a területek, amelyben az ellenőrzési, értékelési és döntési feladatok leginkább a szakképzési centrum hatáskörébe tartoznak, hiszen az állami szakképző intézmények a szakképzési centrumok szervezeti egységei és költségvetését a szakképzési centrum költségvetése tartalmazza. Ugyanakkor a számadatokból megállapítható az is, hogy a vizsgált tizenkét feladatkörből tizenegy feladatkörben a tervezés és szervezés vezetési funkciókat, kilenc feladatkörben pedig a döntés vezetési funkciót az állami szakképző intézmények gyakorolják magasabb arányban. Ebből is levonható az a **következtetés**, hogy a jogszabályi előírásoknak megfelelően folyik az intézmények működése, az intézmények szakmai téren önállóságot élveznek. Összességében azt a **következtetést** vonom le, hogy az állami szakképzés hierarchikus intézményirányítás jellegéből adódó többszintű hatáskörmegosztás a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményez az állami szakképző intézmény szintjén jelentkező vezetői feladatkörökben. Ennek alapján **a H4b hipotézist igazoltnak tekintem. Javaslatként** megfogalmazható, hogy érdemes lenne a pénzügyvel kapcsolatos feladatkörben bizonyos szintű döntési hatáskört átruházni az intézményvezetőkre, amely akár az intézmény napi működésben felmerülő ad-hoc jellegű feladatok megoldásában nagy rugalmasságot biztosítana. A **K5** kutatási kérdés esetében az igazgatók véleményét vizsgáltam az intézmény napi vezetéséről és működéséről. Az intézményvezetők a legmagasabb átlagértékkel a sok adminisztratív tevékenységet (3,49) minősítették, amelyet ennek megfelelően közepes mértékű problémának tekintenek az intézményvezetői napi munkájukban. Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az intézmény összes tanulóinak és összes oktatóinak száma közötti összefüggés vizsgálatának eredménye alapján levonható az a **következtetés**, hogy minél nagyobb az intézmény mérete annál nagyobb problémát jelent az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból. Továbbá az oktatók számával történő vizsgálati eredmény 'az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan' tényezőt is növekvő problémának mutatja, míg a tanulók számával történő vizsgálati eredmény azt mutatja, hogy a kisebb tanulói létszámú intézmények (600 fő alatt) a döntések meghozatalában több nehézséget vélnek felfedezni, mint a nagyobb tanulói létszámú intézmények (600 fő felett). A sok adminisztratív tevékenység csökkentésére javaslom az adminisztrációs tevékenység egyes lehetséges elemeinek a sablonosítását, racionalizálását és az eljárási folyamatok egyszerűsítését. Ezáltal csökkennének az igazgatók adminisztratív terhei. Továbbá **javaslom** az állami szakképző intézmények igazgatóival történő együtt-gondolkodás megvalósítását, hiszen ők azok a vezetők, akik a legjobban ismerik az iskola helyi kontextusát és az operatív vezetés folyamatában napi szinten tapasztalják a gyakorlatban az esetleges

infrastrukturális hiányosságokat, problémákat, megoldásra váró feladatokat. Ezáltal kulcs embernek minősülnek, akik hasznos információkkal szolgálhatnak a szakképzési rendszer működtetését illetően. Az igazgatókkal való együtt-gondolkodásnak lehetséges formája lehet a kérdőív vagy workshop, amely keretén belül problémafelmérés, véleménykérés, ötletgyűjtés valósulhat meg. De hasznosnak tartanám az intézményvezetők problémamegoldó képességének fejlesztését a coaching sokféle formáján keresztül. Az eredmények alapján az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos vizsgált tényezők problémájának megítélésében a tizenöt tényezőtől csak négy esetben van szignifikáns eltérés az intézmény mérete alapján, ezért a **H5a hipotézist részben fogadom el.**

Az igazgatóknak az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémamegítélését vizsgálva az új intézményirányítás bevezetésére adott válaszokkal, az eredmény alapján megállapítható, hogy a vizsgált tényezők problémaszintjét átlagosan alacsonyabbra értékelték az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók, mint azok az válaszadók, akik azzal részben vagy nem értenek egyet. Ez utóbbiak valószínűleg kritikusabban szemlélhetik az egyes tényezőkkel kapcsolatosan felmerülő problémákat. Ebből azt a **következtetést** vonom le, hogy amennyiben az igazgató egyetért az új intézményirányítás bevezetésével, akkor a vizsgált tényezők probléma szintjét alacsonyabbnak ítéli meg. Tehát azt mondhatjuk, hogy amennyiben az igazgatók jobban tudnak azonosulni egy-egy új oktatási reformmal, akkor azt hatékonyabban tudják végrehajtani a gyakorlatban és a felmerülő problémákat is másként ítélik meg. Ennek tekintetében **javaslatom** a következő: új, az oktatást érintő jogszabályi változások bevezetése stratégiai megközelítést és hatékony, nyílt kommunikációt igényel, amelynek során jelentős hangsúlyt kell fektetni a jogszabály-változás céljainak, előnyeinek és lehetséges nehézségeinek a számba vételére. Az oktatást érintő jogszabályi változásokhoz közvetlenül kapcsolódó megfelelő vezetői, szakmai továbbképzést, segédanyagot, akár mentort kell biztosítani az intézményvezetők számára a változás sikeres bevezetéséhez és a bevezetést követően is, amely elősegíti a változással történő jobb azonosulást. Az eredmények alapján a **H5b hipotézist igazoltnak tekintem.**

A **K6** kutatási kérdés esetében az igazgatók véleményét vizsgáltam azzal kapcsolatosan, hogy az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hogyan befolyásolták az igazgató oktatókkal való kapcsolatát. A vizsgálatok eredményei szerint a válaszadó igazgatók a vizsgált hét tényezőtől hat tényező esetében a legmagasabb arányban úgy vélik, hogy azok nem befolyásolták, míg „az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján” vizsgált tényezővel kapcsolatosan az igazgatók közel fele (45,9%) úgy véli, hogy ez a tényező negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Az eredmények azt is mutatják, hogy a válaszadó igazgatóknak az oktatók foglalkoztatását

érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése nem áll összefüggésben az igazgatónak a jelenlegi intézményben szerzett igazgatói vezetési tapasztalatával. Azonban „az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján” tényezőre adott válaszok egymáshoz viszonyított százalékos értékei tendenciájában rávilágítanak arra, hogy az igazgató minél több éve vezeti a jelenlegi intézményt vagyis minél több ideje van munkakapcsolatban az oktatóval, annál inkább véli úgy, hogy ez a jogszabályváltozás negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Ebből arra **következtetek**, hogy a bérmeghatározás objektívebb lett, azaz az oktatókkal való viszonya nem befolyásolhatja annyira a bért. Ennek magyarázata az is lehet, hogy az oktatókat kevésbé zavarja az, hogy az igazgató értékeli őket, mint az, hogy az értékelés már befolyásolja a bérmeghatározást. Régen is értékelték a pedagógusokat, de akkor bértábla alapján volt a bérmeghatározás. Most viszont az igazgatónak több konfliktust kell átélnie, mivel az általa végzett teljesítményértékelés befolyásolja a bérmeghatározást. Ezért is ítélik meg a sok éves vezetői tapasztalattal rendelkező igazgatók nagyobb arányban, hogy ez negatív befolyással van az oktatókkal való kapcsolatukra. Ezek alapján a **H6 hipotézisem nem igazolódott be. Javaslok** olyan intézkedéseket tenni, amely támogatja az oktatói teljesítményértékelés és egyéni bérmeghatározás elfogadtatását az oktatókkal, valamint az igazgatók számára olyan típusú további továbbképzések szervezését, amely során elsajátítanak olyan tudást, készségeket, amellyel az intézmény oktatóit még hatékonyabban tudják ösztönözni a változások megvalósításában.

*Az állami szakképző intézmények irányítási és vezetési sajátosságaira vonatkozó vizsgálati eredményeim alapján a következő területeken tartom indokoltnak további vizsgálatok elvégzését:*

- az állami szakképző intézmények, mint szervezetek vizsgálata a strukturális jellemzők alapján;
- a vezetési funkciók és feladatok vizsgálata az időráfordítás függvényében;
- az oktatók munka törvénykönyve alapján történő foglalkoztatásának hatásvizsgálata az oktatók körében;
- az oktatók véleményének a felmérése az oktatók teljesítményértékelésével és egyéni bérmeghatározásával kapcsolatosan kitérve annak vizsgálatára, hogy ez milyen hatással van az oktatók intézményi és oktatói pálya iránti lojalitására.

## 6. AZ ÉRTEKEZÉS ÚJ ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI

A következőkben összefoglalom az értekezésem új illetve újszerű eredményeit.

1. Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a szakirodalom által meghatározott vállalat – vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típusával.
2. Az állami szakképző intézmények válaszadó igazgatói magas arányban bizonyos szinten egyetértenek a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a Szakképzési Centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetésével, de véleményük területi elhelyezkedés, településforma és az igazgató vezetési tapasztalata függvényében eltérő.
3. Az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között jó a kapcsolat, de megítélése területi elhelyezkedés függvényében eltérő.
4. Az állami szakképző intézmények válaszadó igazgatóinak legalább fele szerint a tervezés, szervezés, ellenőrzés és értékelés vezetési funkció szerepe nőtt, míg közel fele szerint a döntés vezetési funkció szerepe csökkent az igazgatói munkában az új intézményirányítás bevezetését követően.
5. Az állami szakképzés hierarchikus intézményirányítási jellegéből adódó többszintű hatáskörmegosztás a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményez az állami szakképző intézmény szintjén jelentkező vezetői feladatkörökben.
6. Minél nagyobb az intézmény mérete – tanulók és oktatók számát tekintve – annál nagyobb problémát jelent az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból.
7. Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők probléma szintjét átlagosan alacsonyabbra értékelik az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók, mint azok, akik azzal részben vagy nem értenek egyet.
8. Az állami szakképző intézmények válaszadó igazgatói szerint az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások leginkább nem befolyásolták az oktatókkal való kapcsolatukat, de közel fele szerint az 'oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján' jogszabályi változás negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Doktori értekezésem témája az állami szakképző intézmények irányítási és vezetési sajátosságainak vizsgálata vezetés - és szervezéstudományi szempontból. A kutatás egyediséget és értéket képvisel abban a tekintetben, hogy egy centralizált intézményirányítási rendszer működésének aspektusait vizsgálja abban az időben, amikor Európa legtöbb országában decentralizált irányításban működnek az oktatási intézmények. A kutatás új, hiánypótló kutatásnak számít egyrészt a tudományos munka szemponjából, mivel az állami szakképzés új intézményirányítási rendszeréről és az állami szakképző intézmények vezetési sajátosságairól még nincsenek országos szintű kutatások. A kutatás új, hiánypótló kutatásnak számít másrészt a működés szempontjából, hiszen egy helyzetelemzést, visszacsatolást ad az irányító hatóság számára a jelenlegi intézményirányítási rendszer és az állami szakképző intézmények gyakorlatbeli működéséről, amely segítheti, támogathatja az esetleges fejlesztési területek, irányok meghatározását.

A témafelvetés és célkitűzés fejezetben meghatároztam a kutatás két célkitűzését, a kutatási kérdéseket és a hipotéziseket, amelyek mentén a kutatásomat végeztem. Az értekezésem egyik célkitűzése az volt, hogy az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakítása során az állami szakképző intézmények vonatkozásában létrehozott új intézményirányítási rendszer strukturális felépítését meghatározzam, annak funkcionális, szervezeti és hierarchiai kapcsolódásait feltárjam és a szakirodalom alapján beazonosítsam azt a közszolgálati szervezeti modellt, amellyel azonos a jelenlegi irányítási forma. Az értekezésem másik célkitűzése volt az állami szakképző intézmények igazgatóinak a véleményének a feltárása az új intézményirányítási rendszer bevezetéséről és működéséről, valamint annak feltárása, hogy az állami szakképzésben megvalósított nagy szervezeti átalakítás, és az ezzel járó jogszabályi változások hogyan befolyásolták az intézmény vezetését és működését.

A szakirodalmi áttekintésben a szekunder kutatás során a kutatási témámhoz igazodó nemzetközi és hazai szakirodalmakat, publikációkat tekintettem át. A szakirodalmi áttekintésben először az állami szakképző intézményt, mint szervezetet elhelyeztem a kapcsolódó fogalmak rendszerében. Tekintettel arra, hogy az állami szakképző intézmények a közszolgálati szektor részét képezik, annak egyik szervezet típusát képviselik, ezért a közszolgálati szervezetek irányításának és vezetésének jellemzőit vettem számba a szakirodalmi források feldolgozása alapján. Ezt követően mutattam be a szervezetek szervezetistruktúra modelljeit és annak tartalmi elemeit, amelyek alapját képezték a jelenlegi sektorszintű szakképzés irányítás elemzésének, jellemzésének és a működési sajátosságok feltárásának. A szakirodalmi áttekintés másik témakörében az iskolavezetés alapfogalmainak

és az iskolavezetés változó szerepének áttekintését követően a vezetési funkciók és feladatok kerültek bemutatásra olyan vezetéstudományi szakirodalomak feldolgozása alapján, amelyek kifejezetten az oktatási intézmények vezetési funkcióival és feladataival foglalkozik. Végezetül a magyar szakképzés irányítás és iskolavezetés változásainak jellemzőit mutattam be kronológikusan a rendszerváltástól napjainkig hazai szakirodalmi források feldolgozásával.

Az anyag és módszer fejezetben a kutatásom során alkalmazott vizsgálati módszereket és az adatfeldolgozás és elemzés módszereit mutattam be. A primer kutatásom első vizsgálati módszerének a dokumentumelemzést alkalmaztam az állami szakképzés-irányítás szervezeti átalakításáról rendelkező törvények, rendeletek, szervezeti és működési szabályzatok elemzésében. A primer kutatásom második módszerével kérdőíves megkérdezést végeztem az országban a Kulturális és Innovációs Minisztérium szakképzésért felelős miniszterének fenntartásában működő a 2023/2024-es tanévben 347 állami szakképző intézmény igazgatói körében az intézményirányítási, vezetési és működési folyamatokra, hatáskörökre vonatkozóan. A kérdőívet 245 igazgató töltötte ki, amelynek válaszadási aránya 70,31%-os országos viszonylatban. Az alkalmazott statisztikai programok használatával leíró statisztikai mutatókat, keresztábra elemzéseket, nem-paraméteres elemzések közül Kruskal-Wallis próbát végeztem.

A vizsgálati eredmények bemutatása fejezet első alfejezetében a primer kutatásom alapján végzett dokumentumelemzés eredményeit mutattam be. A dokumentumelemzés során az új intézményirányításról rendelkező törvények, rendeletek értelmezésével megalkottam az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúráját az állami szakképző intézmények vonatkozásában. Ezt a struktúrát szervezéstudományi megközelítésből elemezve és összevetve a szakirodalommal megállapítottam, hogy a jelenlegi állami szakképzés intézményirányítási rendszer strukturális felépítése a vállalat- vagy intézménycsoport modell típussal azonos.

A vizsgálati eredmények bemutatása második alfejezetben a primer kutatásom alapján végzett kérdőíves megkérdezés elemzésének bemutatása történt. Az állami szakképzés intézményirányítására vonatkozó kérdőíves vizsgálat eredményei szerint a válaszadó igazgatók fele teljes mértékben, míg közel 40%-uk részben egyetért a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a Szakképzési Centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetésével a szakképzésben. Ennek alapján megállapítottam, hogy a kérdőívet kitöltő igazgatók magas arányban bizonyos szintű egyetértést fejeznek ki az új intézményirányítás bevezetését illetően. A válaszadó igazgatók nagyon magas arányban kifejezetten pozitívnak (kiválónak és jónak) ítélik meg a kapcsolatot az általuk vezetett intézmény és azon szakképzési centrum között, amelyhez tartozik. Mindkét

esetben elmondható, hogy régióként eltérések mutatkoznak az igazgatók véleményeiben.

A vezetési funkciókra vonatkozó vizsgálati eredmények szerint az igazgatók mindegyik vezetési funkciót nagyon fontosnak tartják az intézményvezetésben, amelynek fontossági rangsora: szervezés, döntés, tervezés, értékelés, ellenőrzés. A vezetési funkciók jelentős mértékben meg is valósulnak az igazgatók intézményvezetői munkájában, amelynek megvalósulási rangsora: szervezés, tervezés, értékelés, ellenőrzés és döntés. Jelzésértékű, hogy a vezetési funkció intézményvezetői munkában való megvalósulása tekintetében a döntés az utolsó helyre került. A válaszadó igazgatók legalább fele úgy véli, hogy a szervezés, az értékelés, az ellenőrzés és a tervezés funkciójának szerepe is nőtt, míg 44,4%-uk a legmagasabb arányban úgy ítéli meg, hogy a döntés mint vezetési funkció szerepe csökkent az igazgatói munkában az új intézményirányítási rendszer bevezetését követően. A vizsgálati eredmény arra is rávilágít, hogy az igazgatók kora nagymértékben befolyásolja a válaszadó igazgatók véleményét a döntés vezetési funkció szerepében történt változásának megítéléséről. A kor növekedésével növekszik azok aránya, akik úgy vélik, hogy csökkent a döntés szerepe az intézményvezetői munkában. A válaszadó igazgatók minden vezetői feladatkört fontosnak tartanak, de a legfontosabbnak az intézmény szakmai és operatív működtetését. A vezetői feladatkörök és vezetési funkciók szakképző intézmény igazgatója és/vagy szakképzési centrum vezetője általi gyakorlásának együttes vizsgálatának eredménye szerint a tizenkét feladatkörből tizenegy feladatkörben a tervezés és szervezés vezetési funkciókat, míg a tizenkét feladatkörből kilenc feladatkörben a döntést, mint vezetési funkciót a szakképző intézmények igazgatói magasabb arányban gyakorolják, mint a szakképzési centrumok. Ezzel ellentétben a szakképzési centrumok a tizenkét feladatkörből nyolcban az ellenőrzést, és hat feladatkörben pedig az értékelést, mint vezetési funkciót gyakorolják magasabb arányban. A tizenkét vezetési feladatkör közül csak a pénzügyi tervezés az a feladatkör, amelyben mind az öt vizsgált vezetési funkciót magasabb arányban gyakorolja a szakképzési centrum, mint a szakképző intézmény.

Az állami szakképző intézmények napi vezetésének és működésének vizsgálati eredménye szerint a vezetési feladatok és működéssel kapcsolatos tényezők kis vagy közepes mértékű problémát jelentenek az intézmény napi vezetésében és működésében, amelyből a legkisebb problémának a célok meghatározását, míg a legnagyobb problémának a sok adminisztratív tevékenységet tartják. A vizsgálati eredmények szerint minél nagyobb az intézmény mérete a tanulók és oktatók számát tekintve, annál nagyobb problémát jelent az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból. Továbbá az oktatók számával történő vizsgálati eredmény 'az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan' tényezőt is növekvő problémának mutatja, míg a tanulók számával történő vizsgálati eredmény azt mutatja, hogy a kisebb tanulói létszámú intézmények (600 fő alatt) a döntések meghozatalában több nehézséget vélnek

felfedezni, mint a nagyobb tanulói létszámú intézmények (600 fő felett). Az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a vezetési feladatok és működéssel kapcsolatos vizsgált tényezők problémáit mind a tizenöt vizsgált tényező esetében átlagosan alacsonyabbra értékelték az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók, mint azok a válaszadók, akik azzal részben vagy nem értенek egyet.

Az igazgató és oktatók kapcsolatára vonatkozó vizsgálati eredmények szerint a válaszadó igazgatók véleménye megoszlik az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások befolyásáról az igazgató oktatókkal való kapcsolatára, de a legmagasabb arányban úgy vélik, hogy a kérdőívben vizsgált legtöbb tényező nem befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Bár az igazgatók és igazgatóhelyettesek általi oktatók teljesítményértékelésének befolyásáról a válaszadó igazgatók közel azonos arányban vélik úgy, hogy az nem befolyásolta, pozitívan befolyásolta, illetve negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat.

A válaszadó igazgatók közel fele úgy véli, hogy az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján negatívan befolyásolta, egyharmaduk szerint nem befolyásolta rá, míg közel egynegyedük szerint pozitívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat. Az eredmények azt is mutatják, hogy az igazgatónak a jelenlegi intézményben az igazgatói vezetési tapasztalata és a válaszadó igazgatóknak az oktatók foglalkoztatását érintő jogszabályi változások befolyásának megítélése között nincs kapcsolat, de az igazgató minél régebben vezeti a jelenlegi intézményt, annál magasabb arányban véli úgy, hogy az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján jogszabályváltozás negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat.

Végezetül az értekezés utolsó két fejezetében a vizsgálati eredményeim alapján megfogalmaztam a következtetéseimet és javaslataimat, valamint ismertettem az újnak és újszerűnek tartott eredményeimet. A következő 13. táblázat összefoglalóan tartalmazza a kutatásom kérdéseit és az azokhoz kapcsolódó rész- és teljes vizsgálati eredményeimet.

**13. táblázat: Kutatási kérdések és vizsgálati eredmények összefoglalása**

Kutatási kérdések	Vizsgálati eredmények
1. Milyen szervezeti modell azonosítható az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerében az állami szakképző intézmények vonatkozásában?	- Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában azonos a szakirodalom által meghatározott vállalat- vagy intézménycsoport közszolgálati szervezeti modell típusával.
2. Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési	- A válaszadó igazgatók magas arányban bizonyos szinten egyetértenek (egyetért: 50,6%, részben egyetért: 39,1%) az új intézményirányítás bevezetésével.

<p>centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetéséről?</p>	<p>- Az új intézményirányítással egyetértők és részben egyetértők aránya közel 90% vagy a feletti összességében is és területi elhelyezkedés (kivéve Budapest: 68,8% és Dél-Dunántúl: 86,4%), településforma (kivéve főváros: 73,3%), vezetési tapasztalat és életkor vonatkozásában is.</p>
<p>3. Milyen kapcsolat alakult ki az állami szakképző intézmények és a szakképzési centrumok között az új intézményirányítás bevezetését követően?</p>	<p>- A válaszadó igazgatók magas arányban (86,9%) kifejezetten pozitívnak (kiválónak: 35,9%, jónak: 51%) ítélik meg a kapcsolatot a szakképzési centrummal.</p> <p>- A Dél-dunántúli régióban lévő intézmények igazgatóinak 37,5%-a, a pesti régióban 21,4%-a, és a Közép-dunántúli régióban 17,9%-a csak közepesnek vagy elfogadhatónak ítéli meg a szakképzési centrumokkal való kapcsolatukat.</p>
<p>4. Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói a vezetési funkciók szerepéről az intézményvezetői munkában az új centralizált intézményirányítási rendszer bevezetését követően?</p>	<p>- A válaszadó igazgatók mindegyik vezetési funkciót nagyon fontosnak tartják és jelentős mértékben megvalósulnak intézményvezetői munkájában.</p> <p>- A válaszadó igazgatók legalább fele úgy véli, hogy a szervezés, az értékelés, az ellenőrzés és a tervezés funkciójának szerepe is nőtt, míg 44,4%-uk a legmagasabb arányban úgy ítéli meg, hogy a döntés mint vezetési funkció szerepe csökkent az igazgatói munkában. Ennek ellenére mégis úgy vélik, hogy a döntés mint vezetési funkció nagymértékben megvalósul az intézményvezetői munkájukban, hiszen azt 4,07-es átlagértékkel minősítették.</p> <p>- A kor növekedésével növekszik azok aránya, akik úgy vélik, hogy csökkent a döntés szerepe az intézményvezetői munkában.</p> <p>- A válaszadó igazgatók összességében mindegyik feladatkört fontosnak tartják, de a legfontosabbnak az intézmény szakmai és operatív működtetését.</p> <p>- Az állami szakképzés hierarchikus intézményirányítási jellegéből adódó többszintű hatáskörmegosztás a vezetési funkciók gyakorlásában különbségeket eredményez az állami szakképző intézmény szintjén jelentkező vezetői feladatkörökben.</p>
<p>5. Hogyan vélekednek az állami szakképző intézmények igazgatói az intézmény napi vezetéséről és működéséről az intézmények irányításának és vezetésének jogszabályi változását követően?</p>	<p>- A válaszadó igazgatók a legmagasabb átlagértékkel a sok adminisztratív tevékenységet (3,49) minősítették, amelyet ennek megfelelően közepes mértékű problémának tekintenek az intézményvezetői napi munkájukban.</p> <p>- Minél nagyobb az intézmény mérete – tanulók és oktatók számát tekintve – annál nagyobb problémát jelent az intézmény ellátottsága infrastrukturális szempontból.</p>

	- Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők probléma szintjét átlagosan alacsonyabbra értékelik az új intézményirányítás bevezetésével egyetértő válaszadók, mint azok, akik azzal részben vagy nem értenek egyet.
6. Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hogyan befolyásolták az igazgató oktatókkal való kapcsolatát?	- Az állami szakképző intézmények válaszadó igazgatói szerint az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások leginkább nem befolyásolták az oktatókkal való kapcsolatukat, de közel fele szerint az 'oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján' jogszabályi változás negatívan befolyásolta az oktatókkal való kapcsolatukat.

*Forrás: saját szerkesztés saját vizsgálatok alapján, 2025*

Összességében úgy ítélem meg, hogy létjogosultsága volt az állami szakképzés új intézményirányítási rendszerének bevezetése, amely főként a szakképzési alapfeladatot ellátó állami szakképző intézmények irányítását és működését koordinálja.

Reményeim szerint a disszertációval hozzájárulok ahhoz, hogy néhány terület fejlesztésével még hatékonyabbá lehet tenni az állami szakképzés intézményirányítási gyakorlatát és az állami szakképző intézmények vezetését és működését.

## SUMMARY

The topic of my doctoral dissertation is the examination of the governance and management of public vocational education and training (VET) institutions from the perspective of management and organizational science. The research is unique and valuable in the regard that it examines the aspects of a centralized institutional governance system at a time when most countries in Europe have decentralized governance of educational institutions. The research is considered to be new and fills a gap in academic work, as there are no national-level studies on the new institutional governance system for public vocational education and training and on the management and operational characteristics of public VET institutions. On the other hand, the research is a new, missing research from the operational point of view, as it provides the governing authority with a situation analysis and feedback on the practical functioning of the current institutional governance system and the public VET institutions, which can help and support the identification of possible areas for improvement and directions.

In the section on the topic and objectives, I defined the two objectives of the research, the research questions, and the hypotheses that guided my research. One of the objectives of my dissertation was to define the structural organisation of the new institutional governance system established for public vocational education and training institutions during the organisational restructuring of VET governance, to explore its functional, organisational and hierarchical connections and to identify, on the basis of the literature, the public service organisational model with which the current governance form is identical. The other objective of my dissertation was to explore the views of principals of public vocational education and training institutions on the introduction and operation of the new institutional governance system as well as to examine how the major organisational restructuring of public vocational education and training and the accompanying legislative changes have affected the management and operation of the institution.

In the literature review, I reviewed international and national literature and publications relevant to my research topic during the secondary research. In the literature review I first placed the public VET institution as an organisation in the system of related concepts. Considering that public VET institutions are part of the public sector, one of its types of organisation, I have taken the characteristics of the governance and management of public service organisations into consideration as a basis for my analysis of the literature. Subsequently, I have taken into account the models of organisational structure of public service organisations and its content elements, which formed the basis for the analysis, characterisation and exploration of the operational specificities of the current sectoral VET governance. In the second part of the literature review,

after a review of the basic concepts of school management and leadership and the changing role of school management and leadership, the functions and tasks of management were taken into consideration based on a review of the management and leadership literature that specifically addresses the functions and tasks of management and leadership in educational institutions. Finally, I took into account the characteristics of changes in the governance and school management and leadership of Hungarian vocational education and training chronologically from the regime change to the present day by examining domestic literature sources.

In the chapter on materials and methods, I described the research methods used in my research and the methods of data processing and analysis. I used document analysis as the first research method in my primary research to analyse the laws, regulations, organisational and operational rules governing the new institutional management. As the second method of my primary research, I conducted a questionnaire survey among the principals of 347 public VET institutions of 41 Centers of Vocational Training under the Ministry of Culture and Innovation in the country on institutional governance, management and operational processes and competences. 245 principals completed the questionnaire, with a response rate of 70.31% nationally. Descriptive statistical indicators, cross-tabulation analyses, non-parametric analyses including Kruskal-Wallis test were performed using statistical programs.

In the first subsection of the chapter on the presentation of the research results, I presented the results of the documentary analysis based on my primary research. In the course of the documentary analysis, I created the organisational structure of the new institutional governance system of public vocational education and training by interpreting the laws and regulations on the new institutional governance. Analysing this structure from an organisational approach and comparing it with the types of public service organisational models defined in the literature, I found that the structure of the current institutional governance system of public VET is the same as the type of the company - or institutional group model.

The second subsection of the presentation of the research results is an analysis of the questionnaire survey based on my primary research. According to the results of the questionnaire survey on institutional governance in public vocational education and training, half of the responding principals fully agree, while almost 40% partially agree with the change of maintenance of the public vocational education and training system through the separation from general education and the introduction of new institutional governance in public vocational education and training through the establishment of the National Center for Vocational Education and Training (NSZFH) and the Centers of Vocational Training. On this basis, I found that a high proportion of the principals who completed the questionnaire

expressed a certain level of agreement with the introduction of new institutional governance. A very high proportion of responding principals consider the relationship very positive (excellent and good) between the institution they manage and the Center of Vocational Training to which they belong to. In both cases, there are regional differences in principals' opinions.

According to the results of the survey on management functions, principals consider each of the management functions to be very important in the management of the institution, ranked in order of importance: organising, deciding, planning, evaluating, controlling. The management functions are also implemented to a significant extent in the principals' work as heads of institutions, with the order of importance of the management functions being: organising, planning, evaluating, controlling and deciding. It is significant that, compared with the previous survey, the decision ranked last in terms of the implementation of the management function in the work of heads of institutions. At least half of the responding principals consider that the role of the functions of organising, evaluating, controlling and planning has increased, while 44.4% of them consider that the role of decision as a management function has decreased in the work of principals following the introduction of the new institutional governance system.

The findings also show that the age of principals has a strong influence on the responding principals' perceptions of the changing role of the decision management function. As age increases, the proportion of those who believe that the role of decision making in the work of the head of the institution has decreased, increases. The responding principals consider all management functions and tasks to be important, but the most important is the professional and operational management of the institution. The results of the combined analysis of the exercise of managerial responsibilities and management functions by the principal of a VET institution and/or the director of the Center of Vocational Training, show that in eleven of the twelve tasks, the management functions of planning and organising are exercised more frequently by principals of VET institutions than by the directors of Centers of Vocational Training, while in nine of the twelve tasks, the decision function is exercised more frequently by principals of VET institutions than by directors of Centers of Vocational Training. In contrast, the Centers of Vocational Training exercise control as a management function to a higher extent in eight out of twelve tasks and evaluation as a management function in six tasks. Of the twelve management tasks, only financial planning is the only task in which all five management functions examined are more frequently exercised by Centers of Vocational Training than by VET institutions.

According to the results of the survey of the day-to-day management and operation of public VET institutions, management and leadership tasks and operational factors are considered to be a low to medium problem in the day-to-day management and operation of the institution,

with the least problem being the setting of objectives and the biggest problem being the large number of administrative activities. According to the survey results, the larger the institution in terms of the number of students and instructors, the greater the problem of infrastructure provision. Furthermore, the survey results based on the number of instructors show that the factor of 'institutional provision in relation to vocational training' is also a growing problem, while the results of the study based on the number of students show that institutions with smaller student populations (fewer than 600 students) perceive more difficulties in decision-making than institutions with larger student populations (more than 600 students). The results also point out that, for all fifteen factors examined, respondents who agree with the introduction of the new institutional governance system rated the problems with the factors examined relating to management tasks and operations lower on average than respondents who partly or not agree with it.

The survey results on the relationship between principals and instructors show that responding principals are divided on the impact of the legislative changes affecting instructors' employment after 1 July 2020 on their relationship with instructors, but the highest proportion of instructors believe that most of the factors examined in the questionnaire have not affected their relationship with instructors. Although nearly equal proportions of responding principals believe that the impact of the performance evaluation of instructors by principals and vice-principals has had no impact, positive impact and negative impact on their relationship with instructors, respectively. Nearly half of responding principals believe that the individual salary determination of instructors based on their performance evaluation has had a negative impact, one-third believe it has had no impact, and nearly one-quarter believe it has had a positive impact on their relationship with their instructors. The results also show that there is no correlation between the principal's management experience at the current institution and the respondents' assessment of the impact of legislative changes affecting the employment of instructors, but the more years the principal has been leading the current institution, the higher the proportion who believe that the legislative changes of the individual salary determination of instructors based on their performance evaluations has had a negative impact on their relationship with instructors.

Finally, in the last two chapters of my dissertation, I formulate my conclusions and recommendations based on my findings and present my results, which I consider new and novel. Table 14 below summarizes the questions of my research and my partial and complete research results related to them.

**Table 14: Summary of research questions and results**

Research questions	Research results
<p>1. What organizational model can be identified in the new institutional governance system of public public vocational education and training (VET) with regard to public VET institution?</p>	<p>- The organizational structure of the new institutional governance system of public VET with regard to public VET institutions is identical to the public service organizational model type of a company or institutional group defined in the literature.</p>
<p>2. What do the principals of public VET institutions think about the change in maintenance implemented by separating public VET from public general education, the designation of the NSZFH, and the introduction of the new institutional governance achieved by the establishment of the Centers of vocational training?</p>	<p>- A high proportion of the responding principals agree to some extent (agree: 50.6%, partly agree: 39.1%) with the introduction of the new institutional governance system.</p> <p>- The proportion of those who agree or partially agree with the new institutional governance is close to 90% or above overall, as well as in terms of geographical location (except for Budapest: 68.8% and Dél-dunántúl: 86.4%), type of settlement (except for the capital: 73.3%), principals' management experience and age.</p>
<p>3. What kind of relationship has been established between the public VET institutions and the centers of vocational training after the introduction of the new institutional governance system?</p>	<p>- A high proportion of respondents (86.9%) rate their relationship with the Centers of vocational training as very positive (excellent: 35.9%, good: 51%).</p> <p>- 37.5% of principals of the institutions in the Dél-dunántúl region, 21.4% in the Pest region, and 17.9% in the Közép-dunántúl region consider their relationship with Centers of vocational training to be only moderate or acceptable.</p>
<p>4. How do the principals of public VET institutions view the role of management functions in institutional management after the introduction of the new centralized institutional governance system?</p>	<p>- The responding principals consider all management functions to be very important and significantly implemented in their work as institution managers.</p> <p>- At least half of the responding principals believe that the role of organizing, evaluating, controlling, and planning has increased, while 44.4% believe that the role of decision-making as a management function has decreased in the work of principals. Nevertheless, they still believe that decision-making as a management function is largely implemented in their work as institution managers, as they rated it with an average score of 4.07.</p> <p>- With age, the proportion of those who believe that the role of decision-making has decreased in institutional management, increases.</p> <p>- Overall, the responding principals consider all of the examined tasks to be important, but they consider the professional and operational management of the institution to be the most important.</p>

	<p>- The multi-level division of powers resulting from the hierarchical nature of public VET institutional governance leads to differences in the exercise of management functions in the managerial tasks performed at the level of public VET institutions.</p>
<p>5. How do the principals of public VET institutions view the day-to-day management and operation of their institutions after the legislative changes in the governance and management of such institutions?</p>	<p>- The responding principals rated the high volume of administrative tasks (3.49) as the highest average value, which they accordingly consider to be a moderate problem in their daily work as institution managers.</p> <p>- The larger the institution in terms of the number of students and instructors, the greater the problem of institution's equipment provision.</p> <p>- Respondents who agree with the introduction of the new institutional governance system rate the level of problems related to the management and operation of the institution as lower on average than those who partially agree or disagree with it.</p>
<p>6. How did the legislative changes after July 1, 2020 related to the employment of instructors influence the principal's relationship with instructors?</p>	<p>- According to the responding principals of public VET institutions, the legislative changes related to the employment of instructors after July 1, 2020, did not significantly influence their relationship with instructors, but nearly half said that the legislative change regarding 'individual salary determination for instructors based on performance evaluation' had a negative impact on their relationship with instructors.</p>

*Source: own editing based on own research, 2025*

Overall, I consider that the introduction of a new system of institutional governance for public vocational education and training, which coordinates the management and operation of public vocational education and training institutions, was justified.

It is my hope that this dissertation will contribute to making the institutional governance of public vocational education and training and the management and operation of public vocational education and training institutions even more effective by improving a number of areas.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. A magyar nyelv értelmező szótára (1959): Akadémia Kiadó, Budapest. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/i-i-31843/iskolaigazgato-3296E/> (letöltve: 2023.10.25)
2. Andl, H. – Paku, Á. (2015): „Olyan, mint egy válás után...”. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. Szerk: Györgyi Z., Simon M., Vadász V. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245 p.
3. Antal, Zs. – Drótos, Gy. – Kiss, N. – Kovács, G. – Révész, É. – Varga-Polyák Cs. (2011): Közzolgálati szervezetek vezetése. Budapesti Corvinus Egyetem, Aula Kiadó, Budapest, 211 p.
4. Árva, Zs. (2014): Oktatáspolitikai, oktatásirányítás. Nemzeti Közzolgálati Egyetem Vezető-és Továbbképzési Intézet, Budapest.
5. Árva, Zs. – Balázs, I. – Barta, A. – Veszprémi, B. (2021): Közigazgatási jogi alaptanok. 2. kiadás. Debreceni Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar. Debrecen.
6. Babbie, E. (2008): A társadalomkutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 744 p.
7. Balázs, É. (1998): Oktatásmenedzsment. Okker Kiadó, Budapest, 300 p.
8. Balázs, I. (1990): Közvetett közigazgatás és autonóm struktúrák a polgári államok közigazgatásában. Kandidátusi értekezés, Budapest, ÁSZI.
9. Balázs Éva–Szabó Ildikó (1998): Pedagógusok vagy iskolamenedzserek? In: Balázs Éva (szerk): Iskolavezetők a 90-es években. OKKER, Budapest.
10. Ball, S. (1998): Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.
11. Balogh, M. (2015): A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. pp. 93-114. <https://mek.oszk.hu/15600/15642/15642.pdf> (letöltve: 2023.03.06.)
12. Balogh, M. – Halász, G. (2003): A közoktatás finanszírozása. Halász, G.–Lannert, J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 87–107. p.
13. Bander, K. (2015): Az iskolavezetés szerepváltozása – Nemzetközi Kitekintés. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. Szerk: Györgyi Z., Simon M., Vadász V. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245 p.
14. Bander, K. – Berényi, E. (2015): A hazai közoktatási változások hatása az iskolavezetésre. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. Szerk: Györgyi Z., Simon M., Vadász V. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245 p.
15. Barnard, C. I. (1938): The Functions of the Executive. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 334 p.
16. Baráth, T. (2006): Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/7-8.
17. Barnard, C. I. (1968): The Functions of the Executive: 30th Anniversary Edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
18. Barrett-Baxendale, D. – Burton, D. (2009): Twenty-first-century headteacher: pedagogue, visionary leader or both? Phase 1 – a reflection on the historical perspective and critical analysis of contemporary perception and practice, *School Leadership & Management*, Vol. 29, No. 2, pp.91–107.
19. Barta, A. (2021): A közigazgatás intézményrendszere és szervezési elvei. In: Jakab, A. – Könczöl, M. – Menyhárd, A. – Sulyok, G. (szerk.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* (Közigazgatási jog rovat, rovatszerkesztő: Balázs, I.) <http://ijoten.hu/szocikk/a-kozigazgatas-intezmenyrendszere-esszervezesi-elvei> (letöltve: 2024.11.12.)
20. Bácsné, B. É. – Berde, Cs. – Bilanics, Á. – Dajnoki, K. – Dienesné, K. E. – Gályász, J. – Juhász, Cs. – Lácay, M. – Szabados, Gy. – Szilágyi, B. (2005): Menedzsment.

- Nyíregyházi Főiskola. A Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kara.
21. Belényesi, E. – Koronváry, P. – Szabó, Sz. (2019): Közzszolgálati Szervezés és Vezetélmélet. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, 266 p.
  22. Benedek, I. (1995): Pedagógiai Vezetés. A Vezetés Pedagógiája. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 259 p.
  23. Benedek, I. (1998): Feladatok, kompetenciák változása az intézményvezetői gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), pp. 20-29.
  24. Benedek, I. (1999): Az intézményvezetés négy tétele. Okker Oktatási Kiadó. Budapest, 221 p.
  25. Benedek, I. (2017): Szervezettan. BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest.
  26. Benedek, P. (2019): Szabálykövetés az oktatási intézményekben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(2), 52-71.
  27. Bennis, W. – Nanus, B. (1985): *Leaders*, London: Harper&Row
  28. Berde, Cs. (2010): Funkcionalizmus a vezetésben: a magyarországi kutatás eredményei. *Közép-Európai Közlemények*, 3(1), 7–13. <https://www.analecta.hu/index.php/vikekkek/article/view/11912> (letöltve: 2023.10.12.)
  29. Berde, Cs. – Móré, M. (2015): Intézményi menedzsment: az egyetemi vezetés sajátosságai. *Közép-Európai Közlemények*, 8(2), 158-167.
  30. Berki, S. – Berde, Cs. (1999): - mondta a csiga, és ..... – In: *Humánpolitikai szemle*. 10. évf. 7-8.sz. 5-27. p
  31. Bilanics, Á. (2008): Vezetési feladatok és funkciók vizsgálata agrárgazdasági szervezetekben (Ph.D. értekezés). Debreceni Egyetem, Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar. Debrecen, 179 p.
  32. Bilanics, Á. (2016): Változások és új kihívások a következő vezetői generáció menedzsment oktatásában. In *Limes: a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve*. 2016. III. évfolyam. pp. 40-47.
  33. Bocsi, V. (2015): „Én nem szeretek mindig szemben szaladni a széllel”. In: *Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában*. Szerk: Györgyi Z., Simon M., Vadász V. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245 p.
  34. Bocsi, V. – Kozák, A. – Móré, M. (2017): Intézményvezetői problémátípusok pedagógus szemmel. *Taylor*, 9(1), 78-86.
  35. Bolam, R. (2004): Reflection on the NCSI from a historical perspective, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 32, No. 3, pp.251–267.
  36. Bolman, L.G. – Deal, T.E. (1997): *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey Bass
  37. Bolman, L. G. – Deal, T. E. (2017): *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. 6th edition. John Wiley & Sons. [https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=1PLCDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bolman,+L.+%26+Deal,+T.+\(1997\)+Reframing+organizations&ots=pbALgNhZPX&sig=uJG\\_CmeLQjAOnBsSnPNKWjWaVs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Bolman%2C%20L.%20%26%20Deal%2C%20T.%20\(1997\)%20Reframing%20organizations&f=false](https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=1PLCDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bolman,+L.+%26+Deal,+T.+(1997)+Reframing+organizations&ots=pbALgNhZPX&sig=uJG_CmeLQjAOnBsSnPNKWjWaVs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bolman%2C%20L.%20%26%20Deal%2C%20T.%20(1997)%20Reframing%20organizations&f=false) (letöltve: 2021.09.04.)
  38. Boncz, I. (2015): Kutatásmódszertani alapismeretek. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs, 290 p.
  39. Bottery, M. (2005): *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
  40. Bowen, Glenn A. (2009): "Document Analysis as a Qualitative Research Method". *Qualitative Research Journal* (1443-9883), 9 (2), p. 27.
  41. Bozeman, B. (2009): Public values theory: three big questions. *International Journal of Public Policy*, 4(5): 369-375.

42. Bozeman, B. – Loveless, S. (1987). Sector context and performance: A comparison of industrial and government research units. *Administration & Society*, 19(2), 197-235.
43. Branch, G., – Hanushek, E., – Rivkin, S. (2012): Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals. Cambridge: NBER.
44. Briggs, A. (2003): 'Finding the balance: exploring the organic and mechanical dimensions of middle manager roles in English further education colleges', *Educational Management and Administration*, 31 (4), 421–436.
45. Brookover, W. – Beady, C. – Flood, P. – Schweitzer, J. – Wisenbaker, J. (1979): School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York: Praeger.
46. Bush, T. (1998): A menedzsment fontossága az oktatásban. Balázs Eva (szerk.): Oktatásmenedzsment. OKKER Kiadó, Budapest.
47. Bush, T. (1999): Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Educational Management and Administration*. (239 – 252. pp.)
48. Bush, T. (2003): Theories of Educational Leadership and Management. Third Edition, London, Sage, 209 p.
49. Bush, T. (2006): Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2)
50. Bush, T. – Bell, L. – Bolam, R. – Glatter, R. – Ribbins, P. (1999): Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice. Paul Chapman Publishing Ltd. London, 243 p.
51. Bush, T. – Bell, L. (2002): The Principles and Practice of Educational Management. Paul Chapman Publishing, London, England, 347 p.
52. Bush, T. – Glover, D. (2003): School leadership: Concepts and evidence. Nottingham: National College for School Leadership.
53. Bush, T. – Middlewood, D. (2013): Leading and Managing People in Education. SAGE Publications Ltd., 288 p.
54. Caldwell, B.J. (1992): The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, (6-19. pp.)
55. Caldwell, B.J. – Spinks, J.M. (1988): The Self-Managing School. Lewes: Falmer Press.
56. Caldwell, B.J. – Spinks, J.M. (1992): Leading the Self-Managing School. London: Falmer Press. 233 p.
57. Cardno, C. (2018): Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(4), 623-640.
58. Chaplain, R.P. (2001): Stress and job satisfaction among primary headteachers. *Educational Management & Administration*, Vol. 29, No. 2, p.197.
59. Chase, G. – Reveal, E. C. (1983): How to manage in the public sector. (*No Title*).
60. Chikán, A. (2000): Vállalatgazdaságtan. Aula Kiadó, Budapest
61. Connolly, M. – James, C. – Fertig, M. (2019): The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880> (letöltve: 2022.03.14)
62. Corbin, J. – Strauss, A. (2008): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
63. Creemers, B. (1994): The history, value and purpose of school effectiveness studies. In D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt, E. Schaffer, S. Stringfield, & C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 9–23). Oxford: Pergamon.
64. Cuban, L. (1988): The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools, Albany, NY, State University of New York Press.

65. Czuprák, O. – Kovács, G. (2013): *Vezetés – és szervezésemélet*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Budapest. 327 p.
66. Czuprák, O. – Kovács, G. (2017): *A szervezetvezetés elmélete. A közzolgálati szervezetek vezetésének elméleti alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest. 360 p.
67. Csepeli, Gy. (2015): *A szervezkedő ember: A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Kossuth Kiadó, Budapest. 384 p.
68. Dajnoki, K. (2006): *Vezetési feladat vizsgálatok. „Agrárgazdaság, vidék, régiók – multifunkcionális feladatok és lehetőségek” XLVIII. Georgikon Napok és 15. ÖGA találkozó CD kiadványa, Keszthely*.
69. Dajnoki, K. (2014): *Helyet mindenkinek! Fogycatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR sajátosságainak feltárása az Észak-alföldi Régióban. Középc-Európai Monográfiák, 12.* [http://acta.bibl.u-szeged.hu/48267/1/kek\\_mono\\_012.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/48267/1/kek_mono_012.pdf) (letöltve: 2022.04.19.)
70. Daniéls, E., – Hondeghem, A., – Dochy, F. (2019): *A review on leadership and leadership development in educational settings. Educational research review, 27, 110-125.*
71. Davis, R. C. (1951): *The Fundamentals of Top Management*. Joanna Cotler Books. 821 p.
72. Day, C. – Harris, A. – Hadfield, M. (2001): *Challenging the orthodoxy of effective school leadership. International Journal of Leadership in Education 4 (1), 39–56.*
73. Dennison, W. F. (2018): *Educational finance and resources*. Routledge.
74. Derring, A., Brundrett, M., Slavíková, L., Karabec, S., Murden, B., & Nicolaidou, M. (2005): *Educational leadership development in Finland, the Netherlands and France: An initial comparative report. Management in education, 19(5), 34-37.*
75. Dimmock, C. (1999): *Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. Journal of Educational Administration, 37 (5), 441-462.*
76. Dobák, M. (1996): *Szervezeti formák és Vezetés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 262 p.*
77. Dobák, M. – Balaton, K. – Antal, Zs. – Bokor, A. – Bodnár, V. – Császár, Cs. –Gelei, A. (1998): *Szervezeti formák és vezetés. Közgazdasági és jogi könyvkiadó. Budapest, 262 p.*
78. Dobák, M. (2008): *Szervezeti formák és vezetés. Akadémiai Kiadó. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/305286> (letöltve: 2021.04.06)*
79. Dobák, M. – Antal, Zs. (2018): *Vezetés és szervezés. Szervezetek kialakítása és működtetése. Akadémiai Kiadó, Budapest. 484 p. [https://mersz.hu/dokumentum/dj147vesz\\_\\_2\\_](https://mersz.hu/dokumentum/dj147vesz__2_) (letöltve: 2021.04.02.)*
80. Dobszai, B. – Vámosi, T. (2013): *A középfojú szakképző iskolák és a vállalati szféra együttműködési jellemzői a szakmai gyakorlati képzés tükrében. Szakképzési Szemle. XXIX évf, 3, 23-12.*
81. Drucker, P. F. (1991): *A hatékony vezető*. Park Kiadó, Budapest. 173 p.
82. Earley, P. – Weindling, D. (2004): *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman.
83. Earley, P. – Bubb, S. (2013): *A day in the life of new headteachers: learning from observation. Educational Management Administration & Leadership, Vol. 41, No. 6, pp.782–799.*
84. Edmonds, R. (1979): *Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37(1), 15–27.*
85. Eger, L. – Pisoňová, M. – Tomczyk, Ł. (2017): *Development programs for head teachers in four Central European countries: an international comparison. International Journal of Management in Education, 11(1), 25-45.*
86. Ercse, K. – Radó, P. (2019): *A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. Iskolakultúra, 29(7), 8-49.*

87. Eurydice/European Commission/EACEA/. (2013): Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/91785> (letöltve: 2023.11.10.)
88. Farkas, Z. (2007): Az intézmény fogalma, fedezete és formalitása. In: *Miskolci Jogi Szemle* 2. évf. 2. sz. pp. 33-55. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/12637/4713.pdf> (letöltve: 2021.04.05.)
89. Farkas, Z. (2010): Az intézmények fő típusai: a közösségi, a társadalmi és a testiségi intézmények. In: *Kultúra és közösség. Felnőttoktatás, felnőttképzés. IV. folyam I. évfolyam* 2010/I. szám. [https://www.researchgate.net/publication/316275074\\_Az\\_intezmenyek\\_fo\\_tipusai\\_a\\_kozossegi\\_a\\_tarsadalmi\\_es\\_a\\_testisegi\\_intezmenyek/link/58f88ffaa6fdcc3098d8e472/download](https://www.researchgate.net/publication/316275074_Az_intezmenyek_fo_tipusai_a_kozossegi_a_tarsadalmi_es_a_testisegi_intezmenyek/link/58f88ffaa6fdcc3098d8e472/download) (letöltve: 2021.04.05.)
90. Fayol, H. (1916): *Administration Industrielle et Generale*. Ipari és általános vezetés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1984.
91. Feeney, M. K., – Rainey, H. G. (2009): Personnel flexibility and red tape in public and nonprofit organizations: Distinctions due to institutional and political accountability. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(4), 801-826.
92. Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
93. Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
94. Fullan, M. (2010): *All Systems Go: The Change Imperative for Whole-System Reform*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
95. Fuchs, T. – Wössmann, L. (2007): What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, Vol. 32. No. 2–3. 433–464. o. <https://doi.org/10.1007/s00181-006-0087-0>. (letöltve: 2021.04.06)
96. Gibson, L. J. – Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., Konopaske R. (2011): *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. McGraw-Hill Education. 640 p.
97. Glatter, R. (1979): Education 'policy' and 'management': one field or two? In: Bush, T. – Glatter, R. – Goodey, J. – Riches C. (Eds) *Approaches to School Management* London, 26-39 pp.
98. Glatter, R. – Mulford, W. – Shuttlework, D. (2003): *Governance, Management and Leadership*. In OECD (2003) *Networks of Innovation: Towards New Models of Managing Schools and Systems*, OECD, Paris.
99. Glatter, R. (2014): Reflections on pragmatism, agency and reform. *Journal of Educational Administration and History*, 46(3), 351-366.
100. Golnhofer, E. – Szekszárdi, J. (2003): Az iskolák belső világa. (239-271 pp.) In: Halász G. – Lannert, J.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet Budapest, 2003. 603 p.
101. Golnhofer, E. (2006): Az iskolák belső világa. (3-16 pp.) In: Bábosik – Golnhofer – Hegedüs Hunyady – M. Nádasi – Ollé – Szivák: *Az iskolák belső világa*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 120 p.
102. Gulick, L. – Ulrick, L. (1937): *Papers on the Science of Administration*. New York. 3-35. pp.
103. Gunter, H. (2004): Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1): 21–41. pp.
104. Györgyi, Z. (2012): Egy letűnt időszak tanulságai. In: *Tanulás és művelődés*. pp. 116-122. <http://www.kulturasz.hu/letoltes/kotet2012.pdf#page=116> (letöltve: 2021.03.28)
105. Györgyi, Z. (2015): Iskolafenntartás helyi szinten – előzmények és tapasztalatok. In: *Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában*. pp. 18-44. <https://mek.oszk.hu/15600/15642/15642.pdf> (letöltve: 2023.03.06.)
106. Györgyi, Z. – Simon, M. – Vadász, V. (2015): Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. pp. 18-44. <https://mek.oszk.hu/15600/15642/15642.pdf> (letöltve: 2023.03.06.)

107. Györgyi, Z. (2019): Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, 28(1), 105-120. p.
108. Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56-69.
109. Halász, G. (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. Okker Kiadó, Budapest.
110. Halász, G. (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, 12(4),3-11.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/229416384.pdf> (letöltve: 2022.04.23.)
111. Halász, G. – Palotás, Z. (2003): A közoktatás irányítása. In: Halász, G. – Lannert, J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 51–86.p.
112. Hallinger, P. (2003a): Reshaping the Landscape of School Leadership: A Global Perspective, Lisse, Swets and Zeitlinger.
113. Hallinger, P. (2003b). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329–352.
114. Hallinger, P. – Bickman, L. – Davis, K. (1996): School context, principal leadership and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549.
115. Hallinger, P. – Heck, R. (1998): Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
116. Hanushek, E. A. – Link, S. – Woessmann, L. (2013): Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232. <https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2012.08.002> (letöltve: 2022.04.23.)
117. Hargreaves, A. – Shirley, D. (2012): *The global fourth way*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
118. Harris, A. (2006): From school leader to educational leader. *School leadership and management*, 26:415-417.pp.
119. Harris, A. (2012): Distributed leadership: implications for the role of the principal, *Journal of Management Development*, Vol. 31, No. 1, pp.7–17.
120. Harris, A. (2013): Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554.
121. Harris, A. – Jenkins, G. (1984): Education management: Part 1, *School Organisation and Management Abstracts*, Vol. 3, No. 4, (pp.213-233.)
122. Harris, A. – M. Jones, eds. (2015): *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. SAGE Press.
123. Harris, A. – De Flaminis, J. (2016): Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146.
124. Harris, A. – Jones, M. (2018): Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354.
125. Heck, R. – Hallinger, P. (2010): Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867–885.
126. Heystek, J. (2007): Reflecting on principals as managers of moulded leaders in a managerialistic school system. *South African journal of education*, 27(3), 491-506.
127. Héra, G. – Ligeti, Gy. (2006): *Módszertan – A társadalmi jelenségek kutatása*. Osiris Kiadó Kft. Budapest 173-197. pp.
128. Hitt, W. D. (1990): A mestervezető. Vezérfonal a cselekvéshez. OMIKK. Budapest. 146 p.
129. Hitt, D. – Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.

130. Hoffman, R. (2005): Vezetés pedagógusszemmel. Nemzedékek tudása tankönyvkiadó, Budapest, 198 p.
131. Holdaway, E. A. – Newberry, J. F. – Hickson, D. J. – Heron, R. P. (1975): Dimensions of organizations in complex societies: The educational sector. *Administrative Science Quarterly*, 37-58.
132. Hopkins, D. – West, M. – Ainscow, M. (1996): Improving the quality of education for all: Progress and challenge. London: David Fulton Publishers.
133. Hoyle, E. – Wallace, M. (2005): Educational leadership. Ambiguity, professionals and managerialism. London: Sage Publications.
134. Huber, S.G. – West, M. (2002): Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues, and Some Directions for the Future. In: Leithwood, K. et al.: Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Springer International Handbooks of Education, vol 8. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9\\_37](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_37) (pp.1071-1101) (letöltve: 2022.04.25.)
135. Huitfeldt, T. – Dietrichson, J. E. – Drangsholt, O. M. – Mohn, C.R. (1993): Korszerű vezetés. EDE-Hungary, Budapest.
136. Imre, A. (2018): Az iskolavezetés szerepe a szakpolitikai beavatkozások megvalósításában. In: Iskolavezetés Magyarországon. Változó hangsúlyok, eltérő perspektívák. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 166 p. <https://mek.oszk.hu/23800/23886/23886.pdf> (letöltve: 2025.06.21.)
137. ITM (2019): Szakképzés 4.0 [https://ikk.hu/files/Szakkepzes\\_4.0.pdf](https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf) (letöltve: 2021.02.22.)
138. Jávor, I. (2003): A hatalom logikája. *Társadalomkutatás*, 21(4), pp. 369-396. <https://akjournals.com/view/journals/082/21/4/article-p369.xml> (letöltve: 2022.04.23.)
139. Johnson, L.–Moller, J.–Jacobson, S. L. (2008): Cross-National Comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52. No. 4. p. 407–422.
140. Józsa, Z. (2018): A közigazgatási szerv és szervezet, szervtípusok; a közigazgatási szervezet felépítésének általános elvei. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest.
141. Kalleberg, A. L. – Knoke D. – Marsden, P. V. – Spaeth, J. L. (1996): Organizational Properties and Practices. In *Organizations in America: Analyzing Their Structures and Human Resource Practices*, eds. Arne L. Kalleberg, David Knoke, Peter V. Marsden, and Joe L. Spaeth, 2–21. Thousand Oaks, CA: Sage.
142. Kalleberg, A. L. – Knoke, D. – Marsden, P. V. (2001). *National Organizations Survey (NOS), 1996-1997*. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research.
143. Kardos, K. – Kovács, K. (2015): „Ez egy civil hőstett volt tulajdonképpen”. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. Szerk: Györgyi Z., Simon M., Vadász V. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245 p.
144. Kállai, G. – Simon, M. (2018): Foglalkozása: iskolaigazgató –állandósult és változó jellemzők két évtized tükrében. In: Kállai, G. – Simon, M. (szerk.): *Iskolavezetés Magyarországon. Változó hangsúlyok, eltérő perpektívák*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
145. Keczer, G. (2014): Management and organizational characteristics of educational institutions. *Education Practice and Innovation*, 1(2). pp. 106-112. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.838.4113&rep=rep1&type=pdf> (letöltve: 2022.04.19.)
146. Kereszty, O. (2015): Összegző tanulmány. Az új törvényi változások alapján bekövetkezett TISZK átalakítások helyzete és nyomon követése című kutatás eredményeiről. ELTE PPK Felnőttképzés-Kutatási és Tudásmenedzsment Intézet. 134

- p.[https://cms.refernet.ikk.hu/uploads/2015\\_Az\\_j\\_t\\_rv\\_nyi\\_v\\_ltoz\\_sok\\_alapj\\_n\\_bek\\_ve\\_tkezett\\_TISZK\\_talak\\_t\\_sok\\_helyzete\\_b9c4d59723.pdf](https://cms.refernet.ikk.hu/uploads/2015_Az_j_t_rv_nyi_v_ltoz_sok_alapj_n_bek_ve_tkezett_TISZK_talak_t_sok_helyzete_b9c4d59723.pdf) (letöltve: 2025.02.17.)
147. Kieser, A. (1995): Szervezetelméletek. Aula Kiadó Kft. Budapest. 494 p.
  148. Kiss, S. – Pallai, É. (2019a): A vezetés eredete, alapfogalmai, tanulhatósága (I. fejezet) In: Általános közigazgatási ismeretek – IV. modul. Közigazgatás-szervezési és vezetési ismeretek. Nemzeti Közszerológati Egyetem, Budapest, pp. 7-10.
  149. Kiss, S. – Pallai, É. (2019b): Struktúradimenziók, szervezeti formák és alakításuk feltételrendszere (IV. fejezet) In: Általános közigazgatási ismeretek – IV. modul. Közigazgatás-szervezési és vezetési ismeretek. Nemzeti Közszerológati Egyetem, Budapest, pp. 37-48.
  150. Klein, S. (2001): Vezetés- és szervezetpszichológia. SHL Kiadó. Budapest. 717 p.
  151. Koontz, H. – O'Donnell C. (1964): Principles of Management. New York- Toronto-London. 664. p.
  152. Koontz, H. – O'Donnell, C. – Winerich, H. (1980): Management. McGrawhill, New York.
  153. Kozák, A. (2014): Munkahelyi beillesztés nagyvállalati környezetben. (PhD értekezés). Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, 170 p.
  154. Kósáné Bilanics, Á. – Lácay, M. (2024): A tudásháromszög fejlesztésének lehetősége Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében. ACTA ACADEMIAE BEREKSASIEHSIS-ECONOMICS 6: 6 pp. 69-80. 12p. (2024)
  155. Lauglo, J. (1997): Assessing the present importance of different forms of decentralisation in education. In Watson, K. – Modgil, C. – Modgil, S. (eds), Power and Responsibility in Education, London, Cassell.
  156. Lácay, M. (2003): A gazdasági elit kutatásának aktuális feladatai. Ava Nemzetközi Konferencia, 4. kötet, Debrecen
  157. Leithwood, K. (1992): The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 86–103). London: Falmer.
  158. Leithwood, K. (1994): Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518 pp.
  159. Leithwood, K. – Riehl, C. (2005): What we know about successful school leadership. In: W. Firestone – C. Riehl (Eds.): A new agenda: Directions for research on educational leadership (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
  160. Leithwood, K. – Day, C. – Sammons, P. – Harris, A. – Hopkins, D. (2006): Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. DfES Publications, Nottingham.
  161. Leithwood, K. – Harris, A. – Hopkins, D. (2008): Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
  162. Leithwood, K. – Seashore Louis, K. (2011): Linking leadership to student learning. San Francisco, CA: Jossey Bass.
  163. Leithwood, K. – K. Seashore, – S. Anderson – K. Wahlstrom. (2017): Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. New York: Wallace Foundation.
  164. Lingard, B. – Christie, P. (2003): Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in education*, 6(4), 317-333.
  165. Lingard, B. – Ozga, J. (2007): Introduction: Reading education policy and politics. In: B. Lingard – J. Ozga (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader of educational policy and politics*. London, England: RoutledgeFalmer.
  166. Levine, D.U. – Lezotte, L.W. (1990): Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison, WI: National Centre for Effective School Research.

167. Lénárd, T. (2021): A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon. *Közgazdasági szemle*, 68(5), 457-489.
168. Lingard, B. – Christie, P. (2003): Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *International journal of leadership in education* 317-333 pp.
169. Louis, K. S. – Leithwood, K. – Wahlstrom, K. L. – Anderson, S. E. (2010): Investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation. New York
170. Lükő, I. (2011): Tartalmi és szervezeti átalakulások a szakképzésben. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 128. 64-81. p.
171. Magyary, Z. (1942): Magyar Közigazgatás. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 39.p
172. Mahoney, T. A. – Jerdee, T. H. – Carroll, S. J. (1965): The job (s) of management. Industrial Relations Center, University of Minnesota
173. Makszim, Gy. N. T. – Kovács, Z. – Szigeti, F. (2022): Duális felsőoktatási szakmai gyakorlati képzési tapasztalatok a Nyíregyházi Egyetem Műszaki és Agrártudományi Intézetében. In: János István (szerk.) Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem 289-303. p.
174. Malatyinszki, S. – Katona, Z. (2023): A szakképzés intézményi ellátottsága és fejlesztési lehetőségei. *Educatio*, 32(2), 274-285.
175. Marosi, M. (1988): A szervezés és irányítás nemzetközi fejlődése – magyar gyakorlata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
176. Marsden, P. V. – Cook, C. R. – Kalleberg, A. L. (1994): Organizational structures: Coordination and control. *American Behavioral Scientist*, 37(7), 911-929.
177. May, H. – Huff, J. – Goldring, E. (2012): A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), pp. 417–439.
178. Mártonfi, Gy. (2016): A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio*. 2016./1. sz. pp. 46-58.
179. Mártonfi, Gy. (2019): Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*. 28(2). pp. 240-254.
180. Mártonfi, Gy. – Sinka, E. (2009): TISZK-ek, fenntartók, szakképző intézmények. *Iskolakultúra*. 2009. 12.sz. pp. 116-130.
181. Meyer, M. W. (1979): Organizational structure as signaling. *Pacific Sociological Review*, 22(4), 481-500.
182. Mezei, Gy. (1978): A felügyelet szerepe az iskolai munka korszerűsítésében. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 222 p.
183. Mezei, Gy. – Petró Ané (1982): Az igazgató munkája az iskolában. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 446 p.
184. Mészáros, A. (2020): A szakképző intézmények vezetői felkészítésének megvalósítása. In: *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén*. Szerk: Simonics I., Holik I., Tomory I. Óbudai Egyeten, 425 p.
185. Mintzberg, H. (1975): The Manager's Job. Folklor and Facts. Harvard Business Review, N.J.
186. Mintzberg, H. (1979): The structuring of Organizations. Pearson. 536 p.
187. Mintzberg, H. (1996): Managing government, governing management. *Harvard business review*. 74 (3), 75.  
<https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=9a52c31c-e41a-43a3-82d6-3d6b290fb946%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHVpZCZzaXRIPWVkcylsaXZl#AN=9605027833&db=buh> (letöltve: 2021.09.04.)
188. Moore, M.H. (1995): Creating Public Value: Startegic Management in Government. Harvard University Press: Cambridge

189. Moore, A. – Nolan, J. – Segal, G. F. (2005): Putting Out the Trash: Measuring Municipal Service Efficiency in U.S. Cities. *Urban Affairs Review*, 41(2): 237-259.
190. Mortimore, P. – Sammons, P. – Stoll, L. – Lewis, D. – Ecob, R. (1988): School matters: The junior years. Wells: Open Books.
191. Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2007): How the worlds education systems keep getting better. McKinsey.
192. Móré, M. – Kozák, A. (2015): Menedzsment feladatok a közoktatási intézményekben. In: Szilágyi, B. – Mező, K. – Mező, F. (szerk.) Az együttnevelés útjai. pp. 189-204.
193. Mulford, B. (2003): School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. A paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity. <http://oecd.org/edu/schoolleadership>. (letöltve: 2023.10.06)
194. Mulford, B. (2005): The international context for research in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 139-154.
195. Nagy, T. (2020): Felkészülés a szakképzés új szabályozásának szervezeti és módszertani hatásaira. In: *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén*. Szerk: Simonics I., Holik I., Tomory I. Óbudai Egyetem, 425 p.
196. Nagy, Z. (2015): „Nem zártuk be, csak kivontuk”. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. Szerk: Györgyi Z., Simon M., Vadász V. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245 p.
197. Nedelcu, A. (2013): Transformational approach to school leadership: Contribution to continued improvement of education. *Change And Leadership*, 17, 237–244.
198. Nemes, F. (2007): Vezetési ismeretek és módszerek. Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő, 439 p.
199. Nszfh (2023): Szakképzési centrumok, állami szakképző intézmények száma. (A szerző megkeresésére tájékoztató adatok megküldése: 2023.10.06)
200. OECD (2001): New School Management Approaches, OECD, Paris
201. OECD (2004): Education at a Glance: OECD Indicators 2004, OECD, Paris.
202. Palotás, Z. – Jankó, K. (2011): A közoktatás irányítása. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 69–108.
203. Penlington, C. – Kington, A. – Day, C. (2008): Leadership in improving schools: A qualitative perspective. *School Leadership & Management*, 28(1), 65–82.
204. Peters, T. – Waterman, R. (1982): In Search of Excellence, London: Harper and Row
205. Péteri, G. (2015): A közoktatás finanszírozása: Nemzetközi modellek és trendek. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. pp. 47-92. <https://mek.oszk.hu/15600/15642/15642.pdf> (letöltve: 2023.03.06.)
206. Pierog, A. (2013): Civil szervezetek vezetési és működési sajátosságai (Ph.D. értekezés). Debreceni Egyetem, Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar. Debrecen, 207 p.
207. Pierog, A. – Szabados, K. (2015): Szervezet - változtatás és fejlesztés - a helyzetfelmérés során Alkalmazott módszerek = Organizational Change and Development - Methods for the Taking. *Taylor 7* (1-2), pp. 51-57. <http://www.analecta.hu/index.php/taylor/article/view/12896>. (letöltve: 2021.04.04.)
208. Pont, B. (2020): A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2),154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398> (letöltve: 2023.10.06)
209. Pont, B. – Nusche, D. – Hopkins (2008a): Improving School Leadership, OECD Publishing, Paris.
210. Pont, B. – Nusche, D. – Moorman, H. (2008b): Improving school leadership, volume 1 policy and practice: Policy and practice. Vol. 1. OECD publishing.
211. Pugh, D. S. – Hickson D. J. – Hinings C. R. – Turner C. (1968): Dimensions of Organizational Structure. *Administrative Science Quarterly*, 13, 65–105.

212. Pugh, D. S. – Hickson, D. J. – Hinings, C. R. (1969): An empirical taxonomy of structures of work organizations. *Administrative science quarterly*, 115-126.
213. Rainey, H. G. (2014): Understanding and managing public organizations. Fifth edition. John Wiley & Sons, San Francisco, 594 p.
214. Rapley, T. (2007): Doing conversation, discourse and document analysis. London: Sage
215. Robinson, V. (2018): Reduce Change to Increase Improvement. San Francisco, CA: Corwin Press.
216. Robinson, V. – Rowe, K. – Lloyd, C. (2009): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635–674.
217. Roper, L. D. – Whitt, E. J. (2016): What troubles you? What keeps you up at night? *New Directions for Student Services*, 2016(153), pp. 19-37.
218. Rónay, Z. (2019): A hazai tanügyigazgatás jogszabályi keretei. *Educatio*, 28(2), 228-239.
219. Rutter, M. – Maughan, B. – Mortimore, P. – Ouston, J. (1979): *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
220. Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó. Budapest. 403 p.
221. Sammons, P. – Hillman, J. – Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
222. Scheerens, J. (Ed.). (2012): School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies. Springer.
223. Schein, E. H. (1978): Szervezéslélektan. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest. 192 p.
224. Schratz, M. – Petzold, K. (2007): Improving School Leadership – Country Background Report for Austria, OECD
225. Schratz, M. (2009): The Role of School Leadership in the Improvement of Learning. Country Reports and Case Studies of a Central-European Project. Budapest, Tempus Public Foundation.
226. Schratz, M. – Hartmann, M. – Křižková E. – Kirkham, G.A. – Keclíková, E. – Baráth, T. – Szabó, M. – Abari, I. – Hašková, A. – Laššák, V. – Erčulj, J. – Peček, P. (2010): Improving School Leadership In Central Europe (Final report of the project School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia). Budapest, Tempus Public Foundation.
227. Schratz, M. – Laiminger, A. – Hasková, A. – Bitterová, M. – Peček, P. – Kigyós, T. (2013): The Art and Science of Leading a School. Central5: A Central European view on competencies for school leaders (Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden. Budapest, Tempus Public Foundation.
228. Schüttler Vera – Bognár Mária (2009): Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letölthető: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi> (Letöltés: 2025. 07.21.)
229. Serfőző, M. (2005). Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 15(10), 70-83.
230. Sergiovanni, T.J. (1984): Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41,45. February.
231. Sergiovanni, T.J. (1994): Building community in schools. San Francisco: Jossey-Bass.
232. Simkins, T. (2005): Leadership in education. What works or what makes sense. *Educational Management and Leadership* (9-26 pp.)
233. Simon, C. A. (2015): Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership & Management*, Vol. 35, No. 5, pp.544–558.
234. Simon, M. (2002): Intézményi változások a közoktatásban. Gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

235. Simon, M. (2014): Az iskolafenntartás változásának hatása az iskolavezetésre. Az empirikus vizsgálat kutatási koncepciója. Kézirat. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
236. Spiegel, M. R. (1995): Statisztika elmélet és gyakorlat SI mértékegységekkel. Panem Kft. Budapest. 382 p.
237. Spillane, J.P. (2006): Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
238. Stegö, N.E. – Gielen, K. – Glatter, R. – Hord, S.M. (1987): The role of school leaders in school improvement. Leuven: ACCO.
239. Stomp, Á. (2020): A New Direction for Vocational Training. In: Karlovitz, J. T. (szerk.) Innovative Pedagogical Methods for Students. 90 p. pp. 50-62. 13 p.
240. Stomp, Á. – Móré, M. (2021a): Az ipar 4.0 hatása a magyar szakképzési rendszerre. In: Rusinné, F.A. (szerk.) Jövőformáló tudomány – Generációk Egymásért. Debreceni Egyetemi Kiadó. pp.66-77.
241. Stomp, Á. – Móré, M. (2021b): Comparative Analysis Of Vocational Training Systems In The Light Of Eu Guidelines. *The Annals Of The University of Oradea*, 30(1st), 397.
242. Stomp, Á. – Móré, M. (2021c): A szakképzés intézményirányítási rendszerének strukturális felépítése a Mintzberg-modell tükrében. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok-Gazdálkodás-és Szervezéstudományi folyóirat*, (2), 73-94.
243. Stomp, Á. – Móré, M. (2022a): Egy szakképző intézmény működésének elemzése az oktatásmenedzsment modellek tükrében. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 7(4), 51-68.
244. Stomp, Á. – Móré, M. (2022b): Egyenes út főiskolára, egyetemre?! – a középfokú szakképzés együttműködése a felsőoktatással. In: Rusinné, F.A. (szerk.) Tudomány: iránytű az élhető jövőhöz. Debreceni Egyetemi Kiadó. 206 p. pp.118-137.
245. Stomp, Á. (2024): Ébredező szakképzés?! – avagy mit mutatnak a számok. In: Rusinné, F.A. (szerk.) Tudomány: út a világ megismeréséhez II. Debreceni Egyetemi Kiadó. 328 p. pp. 233-247.
246. Stréhli-Klotz, G. (2020): Vezetőnek lenni a közszolgálatban? *Belügyi Szemle*, 68(6), 137-149. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/vezetőnek-lenni-közszolgálatban/docview/2470265012/se-2>.
247. Szabó, L. (1967): Vezetésről – vezetőknél. Kossuth Kiadó. Budapest. 181 p.
248. Szabó, I. (1998): A szakma hangja. In: Balázs, É. (szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
249. Szabó, M. (2018): Hangsúlyváltozások a köznevelési intézmények vezetésében. In: Kállai, G. – Simon, M. (szerk.): Iskolavezetés Magyarországon. Változó hangsúlyok, eltérő perpektívák. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
250. Szabó, Z. A. – Fehérvári, A. (2013): A közoktatás fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010-2013). *Új pedagógiai szemle*, 9-10.
251. Szabó, Z. A. – Fehérvári A. (2015): A központi és területi (köz)oktatásirányítás jogszabályi környezetének változásai. In: Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában. Szerk: Györgyi Z. – Simon M. – Vadász V. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015. Budapest. 245 p.
252. Szebenyi, P. – Csécsei, B. – Nagy, P. T. – Szemkeő, J. (2006): Korszerű iskolavezetés. Közoktatási kézikönyv. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft. 966-987 p.
253. Széll, K. (2014): Az OECD az oktatásról–adatok, elemzések, értelmezések. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
254. Szüdi, J. (2006): Az oktatás nagy kézikönyve. Complex Kiadó, Budapest.
255. Takács, E. (2015): A közszolgálati szervezetek értékelési módszereinek osztályozása (Classification of evaluation methods of public sector organizations). *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 46(3), 45-56.
256. Tamus, A. (2009): A marketingkutatás gyakorlata. Károly Róbert Kutató – Oktató Közhasznú Nonprofit Kft. Gyöngyös, 302 p.

257. Taylor, W. (1911): *The Principles of Scientific Management*. W. W Norton and Co. Inc., New York.
258. Teddlie, C. – Stringfield, S.C. (1993): *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers' College Press.
259. Ternovszky, F. (2000): *Nemzetközi vezetési és szervezési ismeretek*. Szókratész Közgazdasági Akadémia, Budapest.
260. Tolbert, P. S. – Hall, R. H. (2009): *Organizations: Structures, Processes, and Outcomes*. Pearson/Prentice Hall. 267 p.
261. Torgersen, P. E. – Weinstock, I. T. (1979): *Vezetés integrált felfogásban*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
262. Torrington, D. – Weightman, J. (1989): *The Reality of School Management*, Oxford: Blackwell.
263. Tóth, L. (1973): *A pedagógiai vezetés helyzete és problémái az öngazgatású általános iskolában*.
264. Tweedie, J. – Riley, D. D. – Chubb, J. E. – Moe, T. M. (1990): Should market forces control educational decision making?. *American Political Science Review*, 84(2), 549-567.
265. Vámosi, T. (2010): *A térségi integrált szakképző központok szerepe és funkciója a magyar középfokú iskolarendszerű szakképzésben*. Tudásmenedzsment. PTE FEEK. 1. pp. 24-29. <https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/hfmi/tudasmenedzsment-2010-1.pdf> (letöltve: 2021.04.13.)
266. Van Velzen, W.G. – Miles, M.B. – Ekholm, M. – Hameyer, U. – Robin, D. (1985): *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO.
267. Vargha, A. (2015): *Matematikai statisztikapszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.
268. Velkey, G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete.
269. Vereckei, J. É. – Benedek, A. (2022): *A vezetők felkészítésének rendszere a köznevelésben*. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(4), 23-32.
270. Warwick, D. P. – Lininger, C. A. (1975): *The sample survey: Theory and practice*. McGraw-Hill.
271. Weber, M. (1987): *Gazdaság és társadalom: A megértő szociológia alapvonalai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 329 p.
272. West-Burnham, J. (1992): *Managing Quality in Schools*, Harlow: Longman.
273. West, M. – Ainscow, M. (1994): *Managing school development*. London: David Fulton.
274. Witziers, B. – Bosker, R. – Kruger, M. (2003): *Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association*. *Educational Administration Quarterly*, 34, 398–425.
275. Woestman, D.S. – Wasonga, T.A. (2015): *Destructive leadership behaviors and workplace attitudes in schools*. *NASSP Bulletin*, doi:10.1177/0192636515581922.
276. Wössmann, L. (2003): *Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence*. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 65. No. 2. 117–170. o. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00045>.
277. Wössmann, L. – Lüdemann, E. – Schütz, G. – West, M. R. (2007): *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. *OECD Education Working Papers*, No. 13. <https://doi.org/10.1787/246402531617>
278. Zaffane, R. (1994): *Utility theory and organisation design*. *American Business Review*, 12(1), 66-86.

## Törvények és rendeletek

1. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltve: 2021.09.15.)
2. 2011. évi CXCV. törvény az államháztartásról.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100195.tv> (letöltve: 2021.09.15.)
3. 1990. évi LXV. a helyi önkormányzatokról szóló törvény  
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000065.TV> (letöltve: 2021.09.15.)
4. 2012. évi XCIII. törvény a járások kialakításáról, valamint egyes ezzel összefüggő törvények módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200093.tv>. (letöltve: 2024.11.14.)
5. 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200124.TV> (letöltve: 2025.02.18.)
6. 202/2012. (VII. 27.) rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól.  
<https://njt.hu/jogszabaly/2012-202-20-22>. (letöltve: 2024.11.14.)
7. 319/2014. (XII.13.) kormányrendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400319.KOR&timeshift=20170101&txrefere=A1100187.TV> (letöltve: 2021.10.09.)
8. 2015. évi LXVI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500066.TV&timeshift=20160901&txrefere=A1400099.TV> (letöltve: 2021.10.03.)
9. 120/2015. (V.21.) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500120.KOR&txrefere=00000001.TXT> (letöltve: 2021.10.04.)
10. 146/2015. (VI. 12.) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképző intézmények átadásáról, valamint egyes kormányrendeleteknek a szakképzés intézményrendszerének átalakításával összefüggő módosításáról.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500146.KOR&txrefere=00000001.TXT> (letöltve: 2021.10.08.)
11. 94/2018. (V.22.) Korm. rendelet a Kormány tagjainak feladat – és hatásköréről.  
<https://njt.hu/jogszabaly/2018-94-20-22> (letöltve: 2025.03.08.)
12. 182/2022. (V.24.) Korm. rendelet a Kormány tagjainak feladat – és hatásköréről.  
<https://njt.hu/jogszabaly/2022-182-20-22.0> (letöltve: 2025.03.08.)
13. A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény (a továbbiakban: Szkt.)  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> (letöltve: 2021.10.09.)
14. A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II.7.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Szkr.)  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> (letöltve: 2021.10.09.)

# SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE



**DEBRECENI  
EGYETEM**

**DEBRECENI EGYETEM  
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR**

H-4002 Debrecen, Egyetem tér 1, Pf.: 400

Tel.: 52/410-443, e-mail: publikaciok@lib.unideb.hu

Nyilvántartási szám: DEENK/431/2025.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Stomp Ágnes  
Doktori Iskola: Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10074844

## A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

### Folyóiratcikkek, tanulmányok (7)

1. **Stomp, Á.**: Ébredező szakképzés?! - avagy mit mutatnak a számok.  
In: Tudomány: út a világ megismeréséhez II.. Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 233-247, 2024, (Életmód és egészségpszociológiai interdiszciplináris kutatások, ISSN 2732-0928) ISBN: 9789636151683
2. **Stomp, Á., Móré, M.**: Egy szakképző intézmény működésének elemzése az oktatásmenedzsment modellek tükrében = Analysis of the operation of a vocational training institution in the light of the models educational management.  
*International Journal of Engineering and Management Sciences*. 7 (4), 51-68, 2023. EISSN: 2498-700X.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.21791/IJEMS.2022.4.5>.
3. **Stomp, Á., Móré, M.**: Egyenes út főiskolára, egyetemre?! - a középfokú szakképzés együttműködése a felsőoktatással.  
In: Tudomány : iránytű az élhető jövőhöz. Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 118-137, 2022, (Életmód és Egészségpszociológiai Interdiszciplináris kutatások, ISSN 2732-0928 ; 3) ISBN: 9789636150327
4. **Stomp, Á., Móré, M.**: A szakképzés intézményirányítási rendszerének strukturális felépítése a Mintzberg-modell tükrében = The structure of the institutional governance system of vocational education and training in the light of the Mintzberg model.  
*Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok*. 4 (2), 73-94, 2021. EISSN: 2630-886X.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.33565/MKSV.2021.02.04>
5. **Stomp, Á., Móré, M.**: Az Ipar 4.0 hatása a magyar szakképzési rendszerre.  
In: Jövőformáló tudomány - Generációk Egymásért. Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 66-77, 2021, (Életmód és Egészségpszociológiai Interdiszciplináris kutatások ; 2) ISBN: 9789633189658





6. **Stomp, Á.**, Móré, M.: Comparative analysis of vocational training systems in the light of EU guidelines.

*Analele Universitatii din Oradea. Stiinte economice = Annals of University of Oradea.*

*Economic science.* 30 (1), 397-405, 2021. ISSN: 1222-569X.

DOI: [http://dx.doi.org/10.47535/1991AUOES30\(1\)044](http://dx.doi.org/10.47535/1991AUOES30(1)044)

7. **Stomp, Á.**: A New Direction for Vocational Training.

In: Innovative Pedagogical Methods for Students. Ed.: Karlovitz János Tibor, Sozial und

Wirtschafts Forschungsgruppe, Grosspetersdorf, 50-62, 2020. ISBN: 9783903317093

Konferenciaközlemények (4)

8. **Stomp, Á.**: Intézményvezetői hatáskörök szakképző intézményekben.

In: XIV. Nemzetközi nyíregyházi doktorandusz és posztdoktori konferencia : Absztraktkötet.

Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Tóth Dalma, Zakor-Broda Rita, Debreceni Egyetem

Egészségügyi Kar, Nyíregyháza, 30, 2022. ISBN: 9789634904755

9. **Stomp, Á.**, Móré, M.: Egyenes út főiskolára, egyetemre?! - a középfokú szakképzés együttműködése a felsőoktatással.

In: A Magyar Tudomány Ünnepe 2021 - "Tudomány: iránytű az élhető jövőhöz" Nemzetközi

Interdiszciplináris Konferencia : Absztraktfüzet. Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Vámosiné Balla

Petra, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza, 19, 2021. ISBN: 9789634903529

10. **Stomp, Á.**: A New Direction for Vocational Training.

In: Conference on Theory and Practice in Lifelong Learning Experiences: Program and

Abstracts. Ed.: Karlovitz János Tibor, Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe,

Grosspetersdorf, 14, 2020. ISBN: 9783903317086

11. **Stomp, Á.**: Az ipar 4.0 hatása a magyar szakképzési rendszerre.

In: Magyar Tudomány Ünnepe 2020 "Jövőformáló Tudomány - Generációk Egymásért"

Kutatási innovációk és új eredmények : Absztraktfüzet. Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Balla

Petra, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza, 28, 2020. ISBN: 9789634902706





### További közlemények

Folyóiratcikkek, tanulmányok (1)

12. Móré, M., **Stomp, Á.**, Rusinné Fedor, A.: Oktatási helyzetkép telepszerű körülmények között élő roma lakosokról.

*Acta medicae et sociologica*. 13 (34), 112-137, 2022. ISSN: 2062-0284.

DOI: <http://dx.doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/6>

A DEENK a Jelölt által a Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2025.06.27.



## TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat: A gazdasági-társadalmi szektorok szervezetei és céljai
  2. táblázat: A szervezetek strukturális jellemzői
  3. táblázat: Szervezeti modell típusok
  4. táblázat: A vállalatcsoportok (konszernek) közszolgálati adaptációjának modellje
  5. táblázat: Az intézménycsoportokat alkotó tagok elnevezései
  6. táblázat: Az állam nevében alapított szakképző intézmények típusa és száma Magyarországon az 2023/2024-es tanévben
  7. táblázat: Az állami szakképzés intézményirányításáról rendelkező dokumentumok
  8. táblázat: A vizsgált állami szakképző intézmények válaszadási hajlandósága a kérdőív kitöltésében régióként
  9. táblázat: A szakképzési centrumok (SZC) és állami szakképző intézmények (SZI) által az egyes feladatkörökben gyakorolt vezetési funkciók aránya a válaszadó igazgatók megítélése szerint (m.e.: %)
  10. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az intézmény összes tanulóinak száma közötti összefüggés vizsgálat szignifikáns kapcsolatai
  11. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az intézmény összes oktatóinak száma közötti összefüggés vizsgálat szignifikáns kapcsolatai
  12. táblázat: Kutatási kérdések, hipotézisek, elemzési módszerek és vizsgálati eredmények összefoglalása
  13. táblázat: Kutatási kérdések és vizsgálati eredmények összefoglalása
- Table 14: Summary of research questions and results*

## ÁBRAJEGYZÉK

1. *ábra:* A kutatás módszertanának bemutatása
2. *ábra:* A válaszadó intézmények területi elhelyezkedés szerinti megoszlása
3. *ábra:* A válaszadó intézmények székhelyének településforma szerinti megoszlása
4. *ábra:* A válaszadó intézmények összes tanulói létszám szerinti megoszlása
5. *ábra:* A válaszadó intézmények összes oktatói létszám szerinti megoszlása
6. *ábra:* A válaszadók életkor szerinti megoszlása
7. *ábra:* A válaszadóknak a jelenlegi intézménybeni igazgatói vezetési tapasztalata szerinti megoszlása
8. *ábra:* Az állami szakképzés intézményirányítási rendszerének szervezeti struktúrája az állami szakképző intézmények vonatkozásában
9. *ábra:* A szakképzési centrumok és állami szakképző intézmények száma a 2023/2024-es tanévben területenként Magyarországon.
10. *ábra:* A vállalat – vagy intézménycsoport modell jellemzői párhuzamba állítva az állami szakképzés intézményirányítási struktúrájának jellemzőivel
11. *ábra:* Az igazgatók véleményének megoszlása a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a szakképzési centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetéséről
12. *ábra:* Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása az állami szakképző intézmény területi elhelyezkedése szerinti megbontásban
13. *ábra:* Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása az állami szakképző intézmény székhelyének településforma szerinti megbontásban
14. *ábra:* Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása az igazgató jelenlegi intézménybeni igazgatói vezetési tapasztalata szerinti megbontásban
15. *ábra:* Az új intézményirányítás bevezetéséről választ adó igazgatók megoszlása korcsoport szerinti megbontásban
16. *ábra:* Az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése az igazgató által
17. *ábra:* Az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése az intézmény területi elhelyezkedése szerinti megbontásban
18. *ábra:* A vezetési funkciók fontosságának megítélése
19. *ábra:* A vezetési funkciók megvalósulásának megítélése az igazgató munkájában
20. *ábra:* A vezetési funkciók szerepének változása az intézményvezetői munkában 2015. július 1-jét követően
21. *ábra:* A vezetési funkciók szerepében történt változás megítélése korcsoportok szerint
22. *ábra:* A vezetői feladatkörök fontosságának megítélése
23. *ábra:* A szakképzési centrumok (SZC) és állami szakképző intézmények (SZI) által a vezetői feladatkörökben gyakorolt vezetési funkciók aránya a válaszadó igazgatók megítélése szerint

24. *ábra:* Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése az intézmény napi vezetésében és működésében
25. *ábra:* Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése az intézmény napi vezetésében és működésében az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje szerinti megbontásban 1.
26. *ábra:* Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése az intézmény napi vezetésében és működésében az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje szerinti megbontásban 2.
27. *ábra:* Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hatásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára
28. *ábra:* Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hatásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára az intézményt legalább 5 éve vezető igazgatóknál
29. *ábra:* Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hatásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata szerint 1.\*
30. *ábra:* Az oktatók foglalkoztatását érintő 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hatásának megítélése az igazgató oktatókkal való kapcsolatára az igazgató jelenlegi intézménybeni vezetési tapasztalata szerint 2.\*

# MELLÉKLETEK

## 1. melléklet

### KÉRDŐÍV

*A kérdőív anonim (nevet és pontos intézményt sem adjanak)*

#### ÁLTALÁNOS ADATLAP

#### I. INTÉZMÉNYI ADATOK

Kérem, adjon meg néhány adatot az Ön által vezetett állami szakképző intézményre vonatkozóan!

**II. Az Ön által vezetett állami szakképző intézmény területi elhelyezkedését tekintve melyik régióban található?** Kérem, jelölje meg választát!

- I1.1.  Észak-Magyarország
- I1.2.  Észak-Alföld
- I1.3.  Dél-Alföld
- I1.4.  Pest
- I1.5.  Budapest
- I1.6.  Közép-Dunántúl
- I1.7.  Nyugat-Dunántúl
- I1.8.  Dél-Dunántúl

**I2. Az Ön által vezetett állami szakképző intézmény székhelyének települési formája:**

Kérem, jelölje meg választát!

- I2.1.  Község
- I2.2.  Város
- I2.3.  Főváros (Budapest)
- I2.4.  Vármegyeszékhely

**I3. Kérem, jelölje be azt/azokat az alapfeladatokat, amely keretein belül az oktatás folyik az Ön által vezetett állami szakképző intézményben!** Kérem, jelölje meg választát/válaszait! **Több válasz is megjelölhető!**

- I3.1.  Általános iskolai nevelés-oktatás
- I3.2.  Gimnáziumi nevelés-oktatás
- I3.3.  Technikumi szakmai oktatás
- I3.4.  Szakképző iskolai szakmai oktatás
- I3.5.  Szakgimnáziumi nevelés-oktatás
- I3.6.  Szakiskolai nevelés-oktatás
- I3.7.  Kollégiumi ellátás

**I4. Az Ön által vezetett állami szakképző intézményben az összes tanuló száma a 2023/2024-es tanévben:**

Kérem, jelölje meg választát!

- I4.1.  1-300 fő között
- I4.2.  301-600 fő között
- I4.3.  601-900 fő között
- I4.4.  901-1200 fő között
- I4.5.  1200 fő fölött

**I5. Az Ön által vezetett intézményben/feladatellátási helyen az összes foglalkoztatottak (oktatók és nem oktatók) száma a legfrissebb adatok szerint:** Kérem, jelölje meg választát!

- I5.1.  1-50 fő között
- I5.2.  51-100 fő között
- I5.3.  101-150 fő között
- I5.4.  150 fő fölött

**I6. Az Ön által vezetett intézményben foglalkoztatott összes oktatók száma (teljes és részmunkaidőben) a legfrissebb adatok szerint:** Kérem, jelölje meg választát!

- I6.1.  1-20 fő között
- I6.2.  21-40 fő között
- I6.3.  41-60 fő között
- I6.4.  61-80 fő között
- I6.5.  81-100 fő között
- I6.6.  101-120 fő között
- I6.7.  120 fő fölött

## II. SZEMÉLYES ADATOK

Kérem, adjon meg néhány személyes adatot Önre vonatkozóan!

**SZ1. Kérem, adja meg a nemét!** Kérem, jelölje meg választát!

- SZ1.1.  Nő  
SZ1.2.  Férfi

**SZ2. Kérem, jelölje meg életkorát!**

- SZ2.1.  30 év alatt  
SZ2.2.  30-40 év  
SZ2.3.  41-50 év  
SZ2.4.  51-60 év  
SZ2.5.  60 év felett

**SZ3. Kérem, jelölje meg a legmagasabb iskolai végzettségét!**

- SZ3.1.  Főiskola vagy egyetemi alapszak (BA/BSc)  
SZ3.2.  5-6 éves egyetem vagy mesterképzési szak (MA/MSc)  
SZ3.3.  Phd/tudományos fokozat (DLA, PhD)

**SZ4. Hány éve dolgozik ebben az intézményben igazgatóként?** Kérem, jelölje meg választát!

- SZ4.1.  kevesebb mint 5 év  
SZ4.2.  5-10 év  
SZ4.3.  11-15 év  
SZ4.4.  több mint 15 év

**SZ5. Jelenlegi igazgatói pozícióját megelőzően hány évet dolgozott igazgatóként szakképző intézményben?**

Kérem, jelölje meg választát!

- SZ5.1.  kevesebb mint 5 év  
SZ5.2.  5-10 év  
SZ5.3.  11-15 év  
SZ5.4.  több mint 15 év

### AZ ÁLLAMI SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK IRÁNYÍTÁSI, VEZETÉSI ÉS MŰKÖDÉSI SAJÁTOSÁGAI

#### SZAKMAI KÉRDŐÍV

##### **Kitöltési útmutató**

Kérem a következő kérdéseket az alábbiak figyelembevételével értékelje:

- A kérdések egyik típusánál jelölje meg az Ön által legmegfelelőbbnek ítélt választ X-szel!
- A kérdések másik típusánál, ahol minősíteni kell a válaszokat, az értékelést külön-külön tegye meg 1-től 5-ig terjedő skálán! Jelölje X-szel a minősítést! Ezen kérdés típusokban az 1-es jelenti a legalacsonyabb minősítést, míg az 5-ös a legmagasabb minősítést. A válaszok között lehetnek azonos minősítésűek!
  - o 1 fokozat: nem megfelelő/nem fontos/jelentéktelen mértékű/egyalálán nem/ritka
  - o 2 fokozat: részben megfelelő/kismértékű/kis mértékben/kevésbé gyakori
  - o 3 fokozat: közepesen megfelelő/közepes mértékű/közepes mértékben/közepesen gyakori
  - o 4 fokozat: jól megfelelő/nagymértékű/nagymértékben/gyakori
  - o 5 fokozat: kitűnően megfelelő/nagyon fontos/jelentős mértékű/teljes mértékben/gyakori/rendszeres
- Kérem minden kérdésre válaszoljon.

**Ha az adott kérdésnél nincs tapasztalata, nem értelmezhető, nincs véleménye, akkor annak a kérdésnek a válaszához 0-át írjon.**

**K1. Kérem, jelölje meg választát!**

**Egyetért-e a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH és a Szakképzési Centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetésével?**

- K1.1.  Egyetértek  
K1.2.  Részben egyetértek  
K1.3.  Nem értek egyet  
K1.4.  Nem nyilatkozom

**K2. Kérem, értékelje, hogy Ön hogyan ítéli meg saját intézményének működési feltételeit a jelenlegi szakképzés-irányításban? Kérem, jelölje meg választát!**

- K2.1.  Jó  
 K2.2.  Közepes  
 K2.3.  Kedvezőtlen

**K3. Kérem, értékelje, hogy milyen a kapcsolata az Ön által vezetett intézménynek azzal a Szakképzési Centrummal, amelyhez tartozik? Kérem, jelölje meg választát!**

- K3.1.  Kiváló  
 K3.2.  Jó  
 K3.3.  Közepes  
 K3.4.  Elfogadható  
 K3.5.  Rossz

**K4. Véleménye szerint az új irányítási rendszerű szakképzési struktúra szakmapolitika céljai milyen mértékben valósultak meg ez idáig? Kérem, értékeljen minden egyes felsorolt elemet 1-től 5-ig terjedő skálán (1= egyáltalán nem; 5=teljes mértékben)! Kérem, jelölje meg válaszait!**

CÉLOK		1	2	3	4	5
K4.1.	Stabil iskolafenntartás					
K4.2.	Egységesítés, felügyelet					
K4.3.	Irányítás hatékonyságának növelése					
K4.4.	Stabil, átlátható, egyszerű képzési szerkezet					
K4.5.	A munkaerőpiac és a gazdaság elvárásaihoz igazított szakképzés					
K4.6.	XXI. századi követelményekhez igazított, magas színvonalú szakképzés biztosítása					
K4.7.	Tudásalapú gyakorlati tanulás					
K4.8.	Digitális tudás fejlesztése					
K4.9.	Kreatív és széles látókörű gondolkodásra oktató szakképzés					
K4.10.	A változásokhoz való rugalmas alkalmazkodás képességére oktató szakképzés					
K4.11.	Korszerű szakmai ismeretek megszerzésére való felkészítés					
K4.12.	Egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek, kompetenciák fejlesztése					
K4.13.	Egymásra épülő szakképzés és felsőoktatás					
K4.14.	Korábbi tudás elismerése, képzési idő rövidítése					
K4.15.	Szakképzés vonzóvá tétele, ösztöndíjrendszer					
K4.16.	Szakképzésben tanulók számának növelése					
K4.17.	Tudatos szakma- illetve képesítésválasztás elősegítése					
K4.18.	Szakma megszerzését elősegítő szakképzési rendszer					
K4.19.	Szakképzés és a gazdasági szféra közötti együttműködés erősítése					
K4.20.	Korszerű ágazati tanműhelyek					
K4.21.	Egyenlő eséllyel történő hozzáférés az oktatáshoz					
K4.22.	Naprakész tudású oktatók					
K4.23.	Az oktatók béremelésének hatására könnyebbé vált szakmai tárgyat oktatókat találni					

**K5. Ön mennyire tartja fontosnak az alábbi vezetési funkciókat az intézményvezetésben?**

Kérem, minden egyes tevékenységet értékeljen 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)! Kérem, jelölje meg válaszait!

	VEZETÉSI FUNKCIÓK	1	2	3	4	5
K5.1.	Tervezés					
K5.2.	Szervezés					
K5.3.	Döntés					
K5.4.	Ellenőrzés					
K5.5.	Értékelés					

**K6. Az Ön megítélése szerint az alábbi vezetési funkciók szerepe hogyan változott az Ön intézményvezetői munkájában 2015. július 1-jét követően?**  
Kérem, jelölje meg válaszait!

	<b>VEZETÉSI FUNKCIÓK SZEREPE</b>	<b>Nőtt</b>	<b>Csökcent</b>	<b>Nem változott</b>
K6.1.	Tervezés			
K6.2.	Szervezés			
K6.3.	Döntés			
K6.4.	Ellenőrzés			
K6.5.	Értékelés			

**K7. Értékeljen minden egyes felsorolt vezetési funkciót abból a szempontból, hogy milyen mértékben valósulnak meg jelenleg az Ön intézményvezetői munkájában?** Kérem, értékeljen 1-től 5-ig terjedő skálán (1= jelentéktelen mértékben; 5=teljes mértékben)! Kérem, jelölje meg válaszait!

	<b>VEZETÉSI FUNKCIÓK</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K7.1.	Tervezés					
K7.2.	Szervezés					
K7.3.	Döntés					
K7.4.	Ellenőrzés					
K7.5.	Értékelés					

**K8. Ön mennyire tartja fontosnak jelen helyzetben az alábbiakban felsorolt feladatköröket?**  
Kérem, értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)! Kérem, jelölje meg válaszait!

<b>FELADATKÖRÖK</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K8.1.	Az intézmény stratégiai és éves céljainak meghatározása					
K8.2.	Szakmai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Tanév helyi rendje, Házi rend kialakítása					
K8.3.	Az intézmény szakmai és operatív működtetése					
K8.4.	Az intézmény működésének ellenőrzése, értékelése					
K8.5.	Nevelés-oktatás-képzés tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása és a tanulókhöz kötődő feladatok					
K8.6.	Pénzügyi tervezés					
K8.7.	Humán erőforrás-gazdálkodás (pl. munkaviszony és megbízási jogviszony létesítése, megszüntetése, munkabér meghatározása, továbbképzés)					
K8.8.	Intézmény munkavállalóinak munkavégzésével kapcsolatos feladatok (pl. napi munkarend, felügyeleti és helyettesítési rend, ellenőrzés, értékelés)					
K8.9.	Adminisztrációs feladatok (pl. beszámoló készítése, beiratkozás, naplóvezetés, ellenőrzés, stb...)					
K8.10.	Együttműködés külső partnerekkel					
K8.11.	Pályázati tevékenység (pályázati lehetőség felkutatása, pályázatírás, megvalósítás, beszámoló elkészítése)					
K8.12.	Minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok					

**K9. Véleménye szerint melyik vezetési funkciókat (T=tervezés, SZ=szervezés, D=döntés, E=ellenőrzés, É=értékelés) gyakorolja a felsorolt feladatkörökben a Szakképzési Centrum és melyeket a Szakképző Intézmény?**

Kérem, a K9A. alkérdésnél a Szakképzési Centrumra vonatkozó válaszait jelölje meg, ezt követően pedig a K9B. alkérdésnél a Szakképző Intézményre vonatkozó válaszait jelölje meg!

**Egy sorban több válasz is megjelölhető mindkét szervezet esetében!**

**K9A. Véleménye szerint melyik vezetési funkciókat (T=tervezés, SZ=szervezés, D=döntés, E=ellenőrzés, É=értékelés) gyakorolja a felsorolt feladatkörökben a SZAKKÉPZÉSI CENTRUM?**

**Egy sorban több válasz is megjelölhető!**

FELADATKÖRÖK		VEZETÉSI FUNKCIÓK				
		Tervezés	Szervezés	Döntés	Ellenőrzés	Értékelés
K9A.1.	Az intézmény stratégiai és éves céljainak meghatározása					
K9A.2.	Szakmai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Tanév helyi rendje, Házi rend kialakítása					
K9A.3.	Az intézmény szakmai és operatív működtetése					
K9A.4.	Az intézmény működésének ellenőrzése, értékelése					
K9A.5.	Nevelés-oktatás-képzés tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása és a tanulókhöz kötődő feladatok					
K9A.6.	Pénzügyi tervezés					
K9A.7.	Humán erőforrás-gazdálkodás (pl. munkaviszony és megbízási jogviszony létesítése, megszüntetése, munkabér meghatározása, továbbképzés)					
K9A.8.	Intézmény munkavállalóinak munkavégzésével kapcsolatos feladatok (pl. napi munkarend, felügyeleti és helyettesítési rend, ellenőrzés, értékelés)					
K9A.9.	Adminisztrációs feladatok (pl. beszámolók készítése, beiratkozás, naplővezetés, ellenőrzés, stb...)					
K9A.10.	Együttműködés külső partnerekkel					
K9A.11.	Pályázati tevékenység (pályázati lehetőség felkutatás, készítés, megvalósítás, beszámoló elkészítése)					
K9A.12.	Minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok					

**K9B. Véleménye szerint melyik vezetési funkciókat (T=tervezés, SZ=szervezés, D=döntés, E=ellenőrzés, É=értékelés) gyakorolja a felsorolt feladatkörökben a SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNY? Egy sorban több válasz is megjelölhető!**

FELADATKÖRÖK		VEZETÉSI FUNKCIÓK				
		Tervezés	Szervezés	Döntés	Ellenőrzés	Értékelés
K9B.1.	Az intézmény stratégiai és éves céljainak meghatározása					
K9B.2.	Szakmai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Tanév helyi rendje, Házi rend kialakítása					
K9B.3.	Az intézmény szakmai és operatív működtetése					
K9B.4.	Az intézmény működésének ellenőrzése, értékelése					
K9B.5.	Nevelés-oktatás-képzés tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása és a tanulókhöz kötődő feladatok					
K9B.6.	Pénzügyi tervezés					
K9B.7.	Humán erőforrás-gazdálkodás (pl. munkaviszony és megbízási jogviszony létesítése, megszüntetése, munkabér meghatározása, továbbképzés)					
K9B.8.	Intézmény munkavállalóinak munkavégzésével kapcsolatos					

	feladatok (pl. napi munkarend, felügyeleti és helyettesítési rend, ellenőrzés, értékelés)					
K9B.9.	Adminisztrációs feladatok (pl. beszámolók készítése, beiratkozás, naplóvezetés, ellenőrzés, stb...)					
K9B.10.	Együttműködés külső partnerekkel					
K9B.11.	Pályázati tevékenység (pályázati lehetőség felkutatás, készítés, megvalósítás, beszámoló elkészítése)					
K9B.12.	Minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok					

**K10. Véleménye szerint az alább felsorolt feladatkörökben jelenleg részt vesznek-e a felsorolt szereplők, vagyis, hogy mely szereplők között oszlanak meg az egyes vezetői feladatok az intézményen belül? Kérem, jelölje meg válaszait! Egy sorban több jelölést is tehet!**

	FELADATKÖRÖK	Intézmény igazgató	Intézmény igazgató helyettesei	Munkaközösség vezetők	Nem vezető beosztású oktatók	Diákok képviselői	Szülők képviselői
K10.1.	Az intézmény stratégiai és éves céljainak meghatározása						
K10.2.	Szakmai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Tanév helyi rendje, Házi rend kialakítása						
K10.3.	Az intézmény szakmai és operatív működtetése						
K10.4.	Az intézmény működésének ellenőrzése, értékelése						
K10.5.	Nevelés-oktatás-képzés tartalmi-módszertani kereteinek kialakítása és a tanulókhöz kötődő feladatok						
K10.6.	Pénzügyi tervezés						
K10.7.	Humán erőforrás-gazdálkodás (pl. munkaviszony és megbízási jogviszony létesítése, megszüntetése, munkabér meghatározása, továbbképzés)						
K10.8.	Intézmény munkavállalóinak munkavégzésével kapcsolatos feladatok (pl. napi munkarend, felügyeleti és helyettesítési rend, ellenőrzés, értékelés)						

K10.9.	Adminisztrációs feladatok (pl. beszámolók készítése, beiratkozás, naplózás, ellenőrzés, stb...)						
K10.10.	Együttműködés külső partnerekkel						
K10.11.	Pályázati tevékenység (pályázati lehetőség felkutatás, készítés, megvalósítás, beszámoló elkészítése)						
K10.12.	Minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok						

**K11. Véleménye szerint jelenleg mennyire jelentenek problémát az intézmény napi irányításában és működésében az alábbi tényezők?**

Kérem, értékeljen 1-től 5-ig terjedő skálán (1=egyáltalán nem probléma; 2=kismértékű probléma; 3=közepes mértékű probléma; 4=nagymértékű probléma; 5=nagyon nagy probléma)! Kérem, jelölje meg válaszait!

	<b>TÉNYEZŐK</b>	1	2	3	4	5
K11.1.	Információ áramlás a Szakképzési Centrum és Szakképző Intézmény között					
K11.2.	Információ áramlás az intézményen belül					
K11.3.	Jogszabályoknak való naprakész megfelelés					
K11.4.	Célok meghatározása					
K11.5.	Döntések meghozatala					
K11.6.	Pénzügyi tervezés					
K11.7.	Az intézmény napi működésének szervezése, irányítása					
K11.8.	Sok adminisztratív tevékenység					
K11.9.	Oktatók munka törvénykönyve szerinti foglalkoztatása					
K11.10.	Oktatók teljesítményértékelése és bérmeghatározása					
K11.11.	Intézményi fegyelem					
K11.12.	Projekt módszer szerinti oktatás					
K11.13.	Duális képzőhelyek biztosítása tanulók részére					
K11.14.	Az intézmény ellátottsága (tanterem, tornaterem, bútorok, informatikai háttér, digitális oktatást támogató eszközök)					
K11.15.	Az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan (szaktanterem, berendezéseik, szakmai gépek és eszközök, szakmai nyersanyag)					

**K12. Véleménye szerint a 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások hogyan hatottak az Ön, mint igazgató oktatókkal való kapcsolatára az elmúlt időszakban? Kérem, jelölje meg válaszait!**

	<b>TÉNYEZŐK</b>	<b>Pozitívan hatott</b>	<b>Negatívan hatott</b>	<b>Nem hatott rá</b>
K12.1.	Munkavállalói jogviszony, megbízási jogviszony létesítése és megszüntetése a Szakképzési Centrum által			
K12.2.	Az oktatók foglalkoztatása a munka törvénykönyve szerint			
K12.3.	Az intézmény munkavállalói felett az egyéb munkáltatói jog gyakorlója az igazgató			
K12.4.	Az oktatók egyéni teljesítményértékelése az igazgató és igazgatóhelyettesek által			
K12.5.	Az oktatók egyéni bérmeghatározása a teljesítményértékelésük alapján			
K12.6.	Az oktatók továbbképzési programjának és beiskolázási			

	tervének Szakképzési Centrum általi jóváhagyása			
K12.7.	Az igazgató javaslattételi hatásköre a munkavállalók jutalmazására, kitüntetésére			

**K13. Véleménye szerint az igazgatók munkáltatói jogkörének változása befolyással bír-e az igazgató és az oktatók kapcsolatára?** Kérem, jelölje meg válaszát!

K13.1.  igen

K13.2.  nem

**K14. Véleménye szerint az alábbi információszerzési lehetőségek milyen fontosságúak jelenleg az intézmény működésében?** Kérem, értékeljen 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)! Válaszát jelölje X-szel!

	<b>INFORMÁCIÓSZERZÉSI LEHETŐSÉGEK</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K14.1.	Oktatásirányító szervezetek (Fenntartó, NSZFH, Szakképzési Centrum)					
K14.2.	Jogsabályok					
K14.3.	Intézményvezetők					
K14.4.	Intézmény munkavállalói (oktatók és nem oktatók)					
K14.5.	Tanulók, szülők					
K14.6.	Iskola tanulóit foglalkoztató duális képzőhelyek					
K14.7.	Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamara					
K14.8.	Felsőoktatási intézmények					
K14.9.	Területileg illetékes közművelődési intézmények					
K14.10.	Területileg illetékes gyermek-illetve ifjúsági szervezetek					
K14.11.	Rendezvények (konferenciák, szakmai versenyek, bemutatók)					
K14.12.	Sajtó, média					

**K15. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák a Szakképzési Centrum vezetőivel milyen szerepet játszanak az intézmény működtetése során jelenleg?** Kérem, értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)! Kérem, jelölje meg válaszait!

	<b>KOMMUNIKÁCIÓS FORMÁK</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K15.1.	<b>Igazgatói értekezlet</b> (főigazgató, kancellár, főigazgató-helyettes, gazdasági vezető, igazgató)					
K15.2.	<b>Kibővített igazgatói értekezlet</b> (főigazgató, kancellár, főigazgató-helyettes, gazdasági vezető, igazgató, szakmai referens, műszaki/üzemeltetési referens)					
K15.3.	<b>Gazdasági értekezlet</b> (gazdasági vezető, gazdasági területen dolgozó munkatársak)					
K15.4.	<b>Főigazgató irányítása, tájékoztatása a szakképző intézmény igazgatója részére</b> (személyesen, telefonon vagy e-mail formájában)					
K15.5.	<b>Kancellár irányítása, tájékoztatása a szakképző intézmény igazgatója részére</b> (személyesen, telefonon vagy e-mail formájában)					
K15.6.	<b>Főigazgató-helyettes irányítása, tájékoztatása a szakképző intézmény igazgatója részére</b> (személyesen, telefonon vagy e-mail formájában)					
K15.7.	<b>Gazdasági vezető irányítása, tájékoztatása a szakképző intézmény igazgatója részére</b> (személyesen, telefonon vagy e-mail formájában)					
K15.8.	<b>Centrum-szintű fórum</b> (Területei: munkaerőpiaci szereplőkkel történő kapcsolattartás; duális szakképzés, gyakorlati oktatás; pályaorientáció; pályakövetés; felnőttképzés, felnőttoktatás; sajátos nevelési igényű tanulók)					

**K16. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák az iskola tanulóit foglalkoztató duális képzőhelyekkel milyen szerepet játszanak az intézmény működtetése során jelenleg?** Kérem, értékeljen 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)! Kérem, jelölje meg válaszait!

	<b>KOMMUNIKÁCIÓS FORMÁK</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K16.1.	Napi kapcsolattartás telefonon, elektronikus vagy papír formában					
K16.2.	Személyes kapcsolattartás					
K16.3.	Tájékoztató fórum					
K16.4.	Pályaorientációs nap					
K16.5.	Pályaválasztási kiállítás					
K16.6.	Hírlevél					

**K17. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák a Szakképző Intézményen belül mennyire fontosak az intézmény működtetése során jelenleg?**

Kérem, ezt a kérdést a következő négy alkérdésben válaszolja meg a megadott értintettekre vonatkozólag!  
Kérem, értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)!

**K17A. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák a Szakképző Intézményen belül mennyire fontosak az intézmény működtetése során jelenleg?**

	<b>IGAZGATÓSÁG, VEZETŐSÉG</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K17A.1.	<i>Iskola igazgatóságának értekezlete (igazgató, igazgatóhelyettesek)</i>					
K17A.2.	<i>Iskola vezetőségének értekezlete (igazgató, igazgatóhelyettesek, munkaközösségek vezetői, szakszervezet helyi szervének vezetője, diákmozgalmat segítő oktató)</i>					

**K17B. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák a Szakképző Intézményen belül mennyire fontosak az intézmény működtetése során jelenleg?**

Kérem, értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)!

	<b>IGAZGATÓSÁG ÉS AZ OKTATÓI TESTÜLET KÖZÖTT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K17B.1.	<i>Oktatótestületi értekezletek (alakuló, tanévnyitó, félévi záró, tanévzáró, félévi és évvégi osztályozó, nevelési, nagyszüneti értekezlet)</i>					
K17B.2.	<i>Munkaközösségi értekezletek (igazgatóság, adott munkaközösségi tagok)</i>					
K17B.3.	<i>Hirdetőtábla oktatói szobában</i>					
K17B.4.	<i>Írásbeli tájékoztató Krétán (E-napló) keresztül</i>					
K17B.5.	<i>Körlevél e-mailben</i>					
K17B.6.	<i>Folyosói hírek, kollégák közötti beszélgetések</i>					
K17B.7.	<i>Személyes, „négy szemközti” beszélgetés</i>					

**K17C. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák a Szakképző Intézményen belül mennyire fontosak az intézmény működtetése során jelenleg?**

Kérem, értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)!

	<b>IGAZGATÓSÁG, OKTATÓI TESTÜLET ÉS A TANULÓK KÖZÖTT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K17C.1.	<i>Iskolai diákönkormányzat vezetőségi ülése (igazgatóság és diákönkormányzat vezetősége)</i>					
K17C.2.	<i>Iskolai diákközyűlés (igazgató, tanulók)</i>					
K17C.3.	<i>Osztályfőnöki óra</i>					
K17C.4.	<i>Levél (postai és e-mail)</i>					
K17C.5.	<i>Kréta (E-napló)</i>					
K17C.6.	<i>Intézmény weblapja, közösségi média felületei</i>					

**K17D. Véleménye szerint az alábbi kommunikációs formák a Szakképző Intézményen belül mennyire fontosak az intézmény működtetése során jelenleg?**

Kérem, értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos)!

	<b>IGAZGATÓSÁG, OKTATÓI TESTÜLET ÉS A SZÜLŐK KÖZÖTT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K17D.1.	<i>Hirdetőtábla iskola aulájában</i>					
K17D.2.	<i>Szülői értekezlet, fogadóóra, megbeszélések</i>					

K17D.3.	<i>Telefon, levél (postai és e-mail)</i>					
K17D.4.	<i>Kréta (E-napló)</i>					
K17D.5.	<i>Szakmai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Házirend</i>					
K17D.6.	<i>Intézmény weblapja, közösségi felületei</i>					

**K18. Kérem, értékeljen minden egyes felsorolt szervezetet 1-től 5-ig terjedő skálán (1=nem fontos; 5=nagyon fontos), abból a szempontból, hogy azok jelenleg milyen szerepet játszanak az intézmény működtetése során! Kérem, jelölje meg válaszait!**

	<b>EGYÜTTMŰKÖDÉS, KAPCSOLAT ...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
K18.1.	... duális képzőhelyekkel					
K18.2.	... a Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamarával					
K18.3.	... felsőoktatási intézményekkel					
K18.4.	... szakoktatók vállalati környezetben történő továbbképzését biztosító vállalkozással/vállalattal					
K18.5.	... területileg illetékes közművelődési intézményekkel					
K18.6.	... területileg illetékes gyermek-illetve ifjúsági szervezetekkel					
K18.7.	... a helyi önkormányzattal					
K18.8.	... a Szakképzési Centrum többi szakképző intézményeivel					
K18.9.	... a település és a régió általános iskoláival					
K18.10.	... külföldi partneriskolával (pl. Erasmus)					

**K19. Kérem, jelölje, hogy a 2020. július 1-jét követő jogszabályi változások okán az intézménynek milyen irányba változott a külső partnerekkel történő együttműködése, kapcsolata? Kérem, jelölje meg válaszait!**

	<b>EGYÜTTMŰKÖDÉS, KAPCSOLAT ...</b>	<b>Jobb lett</b>	<b>Roszbabb lett</b>	<b>Nem változott</b>
K19.1.	... iskola tanulóit foglalkoztató duális képzőhelyekkel			
K19.2.	... a Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamarával			
K19.3.	... felsőoktatási intézményekkel			
K19.4.	... szakoktatók vállalati környezetben történő továbbképzését biztosító vállalkozással/vállalattal			
K19.5.	... területileg illetékes közművelődési intézményekkel			
K19.6.	... területileg illetékes gyermek-illetve ifjúsági szervezetekkel			
K19.7.	... a helyi önkormányzattal			
K19.8.	... a Szakképzési Centrum többi szakképző intézményeivel			
K19.9.	... a település és a régió általános iskoláival			
K19.10.	... külföldi partneriskolával (pl. Erasmus)			

**K20. Van-e olyan megjegyzése, közlendője, javaslata, amely a téma szempontjából releváns lehet, de a kérdőív kérdései nem tértek ki rá?**

Saját válasz: .....

Tisztelt Válaszadó!

Köszönöm szépen értékes közreműködését, amellyel kutatási tevékenységemet segítette!

## VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

### 2.1. Az állami szakképzés intézményirányításának vizsgálata

**1. táblázat: Az új intézményirányítás bevezetése és az intézmény területi elhelyezkedése közötti összefüggés vizsgálat (Chi-Square Tests)**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,997(a)	14	<b>,000</b>
Likelihood Ratio	37,470	14	,001
Linear-by-Linear Association	14,183	1	,000
N of Valid Cases	230		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,68.

**2. táblázat: Az új intézményirányítás bevezetése és az intézmény területi elhelyezkedése közötti összefüggés vizsgálat (Szimmetrikus mutatók)**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,422	,000
Cramer's V	,299	<b>,000</b>
Contingency Coefficient	,389	<b>,000</b>
N of Valid Cases	230	

**3. táblázat: Az új intézményirányítás bevezetése és az intézmény székhelyének településformája közötti összefüggés vizsgálat (Chi-Square Tests)**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,652(a)	4	<b>,005</b>
Likelihood Ratio	9,345	4	,053
Linear-by-Linear Association	1,064	1	,302
N of Valid Cases	229		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

**4. táblázat: Az új intézményirányítás bevezetése és az intézmény székhelyének településformája közötti összefüggés vizsgálat (Szimmetrikus mutatók)**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,253	,005
Cramer's V	,179	<b>,005</b>
Contingency Coefficient	,245	<b>,005</b>
N of Valid Cases	229	

**5. táblázat: Az új intézményirányítás bevezetése és az igazgató jelenlegi intézménybeni igazgatói vezetési tapasztalata közötti összefüggés vizsgálat (Chi-Square Tests)**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,875(a)	6	<b>,045</b>
Likelihood Ratio	16,120	6	,013
Linear-by-Linear Association	4,304	1	,038

N of Valid Cases	231		
------------------	-----	--	--

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

**6. táblázat: Az új intézményirányítás bevezetése és az igazgató jelenlegi intézménybeni igazgatói vezetési tapasztalata közötti összefüggés vizsgálat (Szimmetrikus mutatók)**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,236	,045
Cramer's V	,167	<b>,045</b>
Contingency Coefficient	,230	<b>,045</b>
N of Valid Cases	231	

**7. táblázat: Az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése és az intézmény területi elhelyezkedése közötti összefüggés vizsgálat (Chi-Square Tests)**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,100(a)	21	<b>,010</b>
Likelihood Ratio	41,297	21	,005
Linear-by-Linear Association	4,693	1	,030
N of Valid Cases	244		

a. 16 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,69.

**8. táblázat: Az állami szakképző intézményeknek a szakképzési centrumokkal való kapcsolatának megítélése és az intézmény területi elhelyezkedése közötti összefüggés vizsgálat (Szimmetrikus mutatók)**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,400	,010
Cramer's V	,231	<b>,010</b>
Contingency Coefficient	,372	<b>,010</b>
N of Valid Cases	244	

## **2.2. Vezetési funkciók és feladatok vizsgálata**

**1. táblázat: A döntés szerepében történt változás megítélése és a korcsoport összefüggésének vizsgálata (Chi-Square Tests)**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,890(a)	4	<b>,042</b>
Likelihood Ratio	9,912	4	,042
Linear-by-Linear Association	8,352	1	,004
N of Valid Cases	239		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,19.

**2. táblázat: A döntés szerepében történt változás megítélése és a korcsoport összefüggésének vizsgálata (Szimmetrikus mutatók)**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,203	,042

	Cramer's V	,144	,042
	Contingency Coefficient	,199	,042
N of Valid Cases		239	

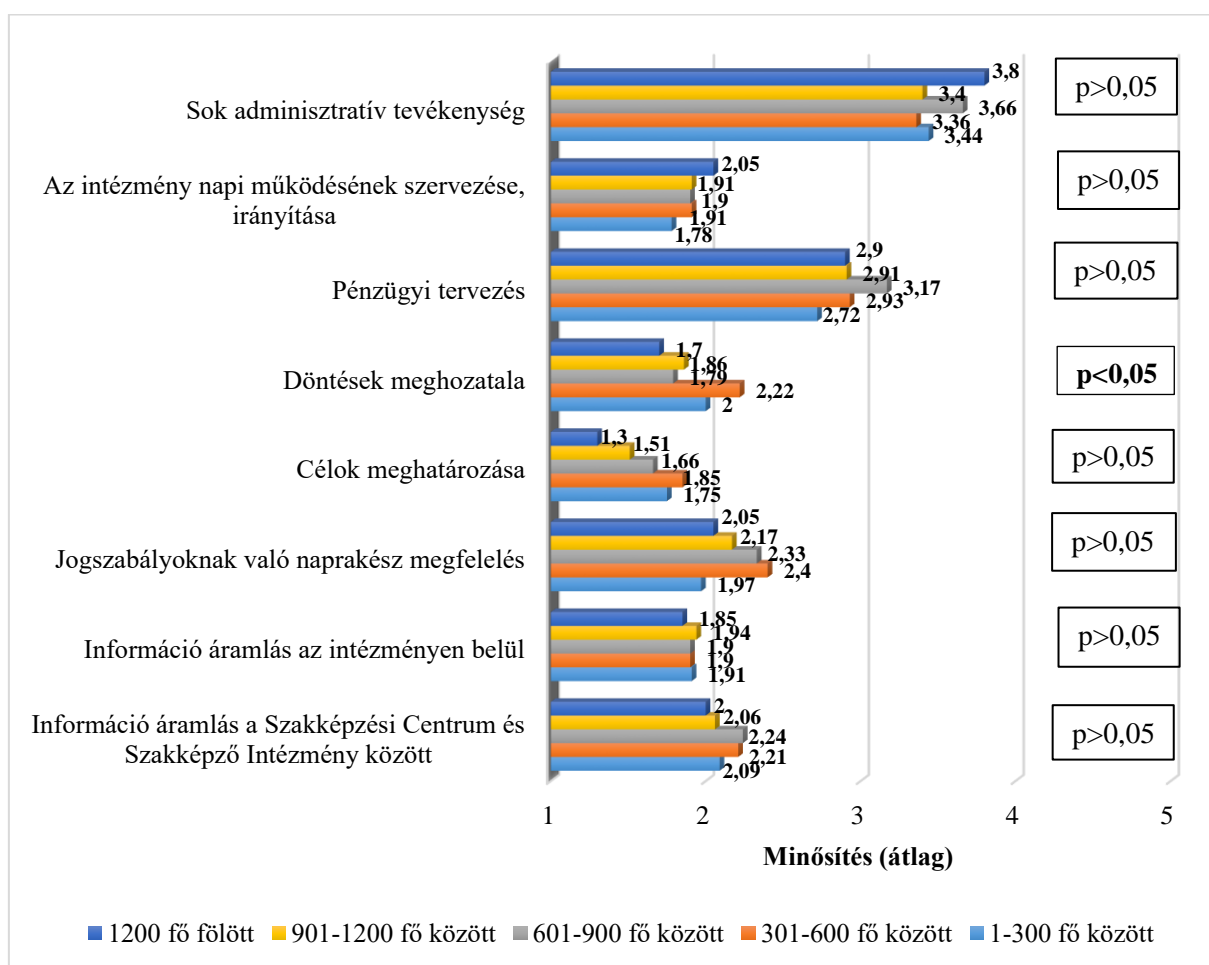
### 2.3. Az állami szakképző intézmények napi vezetése és működésének vizsgálata

1. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és a válaszadók által vezetett intézmény összes tanulóinak száma közötti összefüggés vizsgálat 1 (Kruskal-Wallis Test) Test statistics (a,b)

	Információ áramlás a Szakképzési Centrum és Szakképző Intézmény között	Információ áramlás az intézményen belül	Jogszabályoknak való naprakész megfelelés	Célok meghatározása	Döntések meghozatala	Pénzügyi tervezés	Az intézmény napi működésének szervezése, irányítása	Sok adminisztratív tevékenység
Kruskal-Wallis H	1,224	,387	5,914	8,173	9,776	2,505	1,160	4,306
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,874	,984	,206	,085	,044	,644	,885	,366

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Az állami szakképző intézményben az összes tanulók száma a 2023/2024-es tanévben



1. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése a válaszadók által vezetett intézmény összes tanulóinak száma szerint 1.

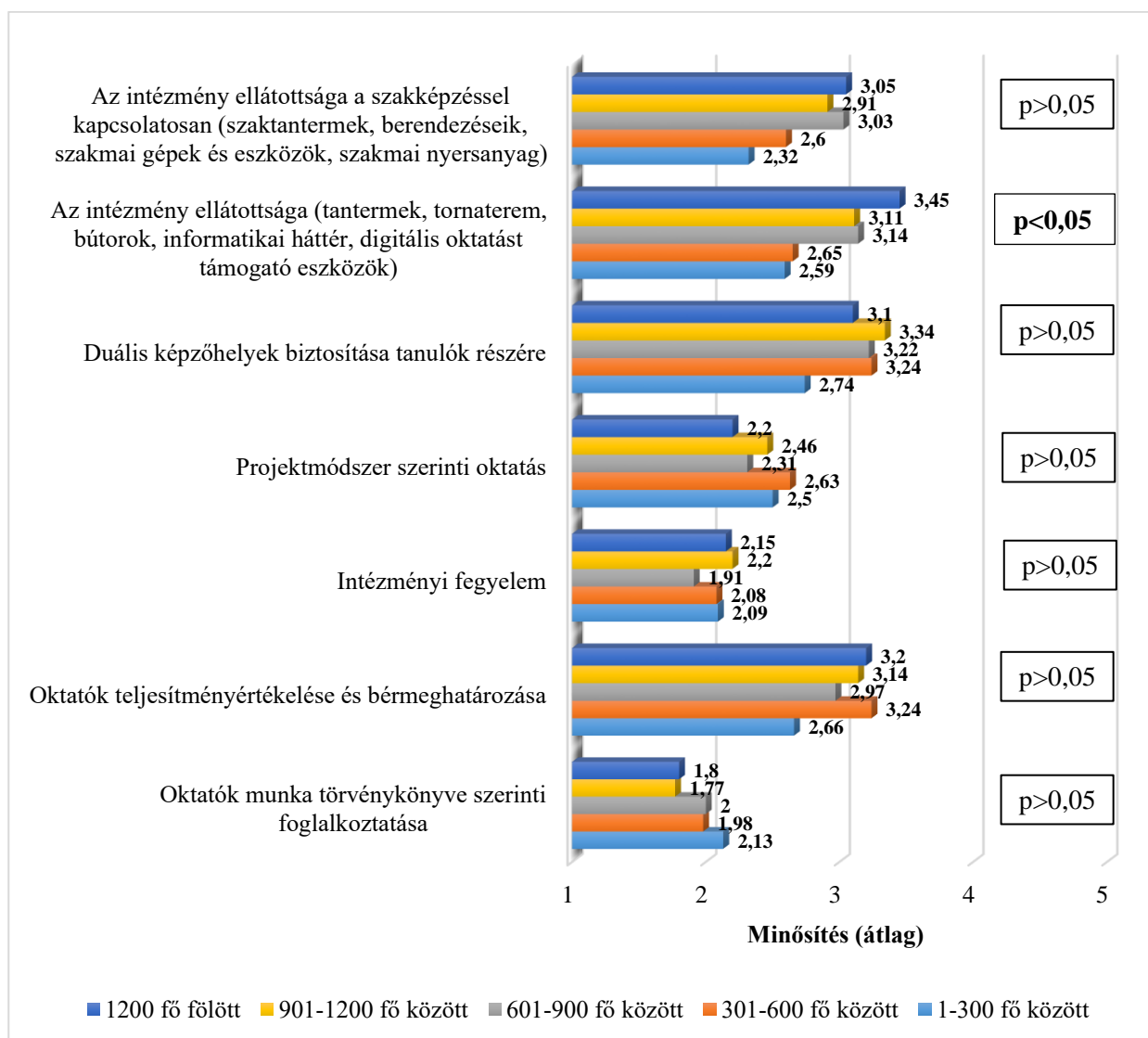
Forrás: Saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=235)

**2. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és a válaszadók által vezetett intézmény összes tanulóinak száma közötti összefüggés vizsgálat 2 (Kruskal-Wallis Test) Test statistics (a,b)**

	Oktatók munka törvénykönyve szerinti foglalkoztatása	Oktatók teljesítményértékelése és bérmeghatározása	Intézményi fegyelem	Projektműdszer szerinti oktatás	Duális képzőhelyek biztosítása tanulók részére	Az intézmény ellátottsága	Az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan
Kruskal-Wallis H	2,187	6,126	3,189	5,182	3,772	11,673	8,901
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,701	,190	,527	,269	,438	,020	,064

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Az állami szakképző intézményben az összes tanulók száma a 2023/2024-es tanévben



**2. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése a válaszadók által vezetett intézmény összes tanulóinak száma szerint 2.**

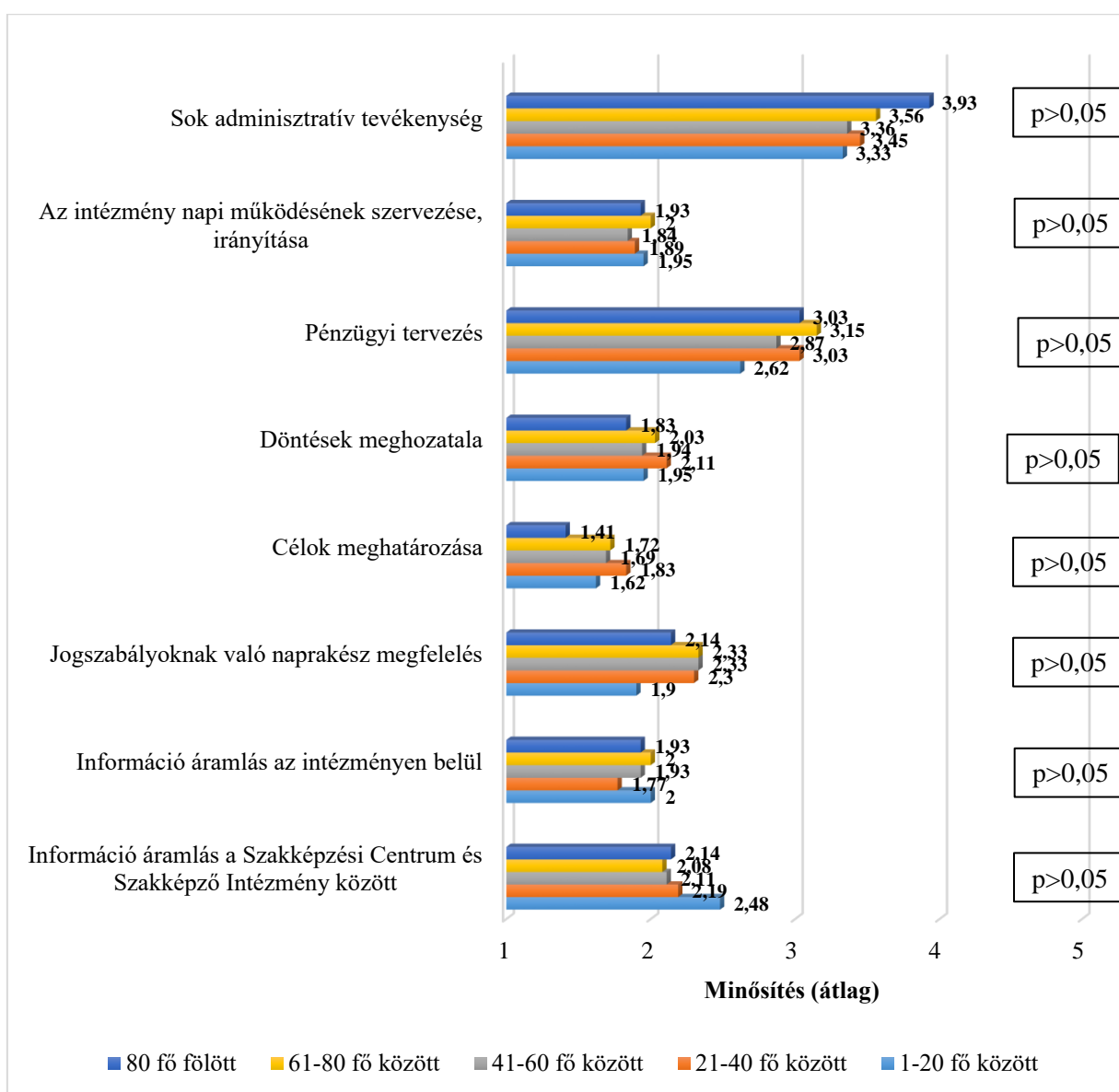
Forrás: Saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=235)

**3. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és a válaszadók által vezetett intézmény összes oktatóinak száma közötti összefüggés vizsgálat 1 (Kruskal-Wallis Test) Test statistics (a,b)**

	Információ áramlás a Szakképzési Centrum és Szakképző Intézmény között	Információ áramlás az intézményen belül	Jogszabályoknak való naprakész megfelelés	Célok meghatározása	Döntések meghozatala	Pénzügyi tervezés	Az intézmény napi működésének szervezése, irányítása	Sok adminisztratív tevékenység
Kruskal-Wallis H	1,750	2,966	3,865	8,234	3,139	3,239	,340	6,293
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,782	,564	,425	,083	,535	,519	,987	,178

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Az állami szakképző intézményben foglalkoztatott összes oktatók száma a 2023/2024-es tanévben



**3. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése a válaszadók által vezetett intézmény összes oktatóinak száma szerint 1.**

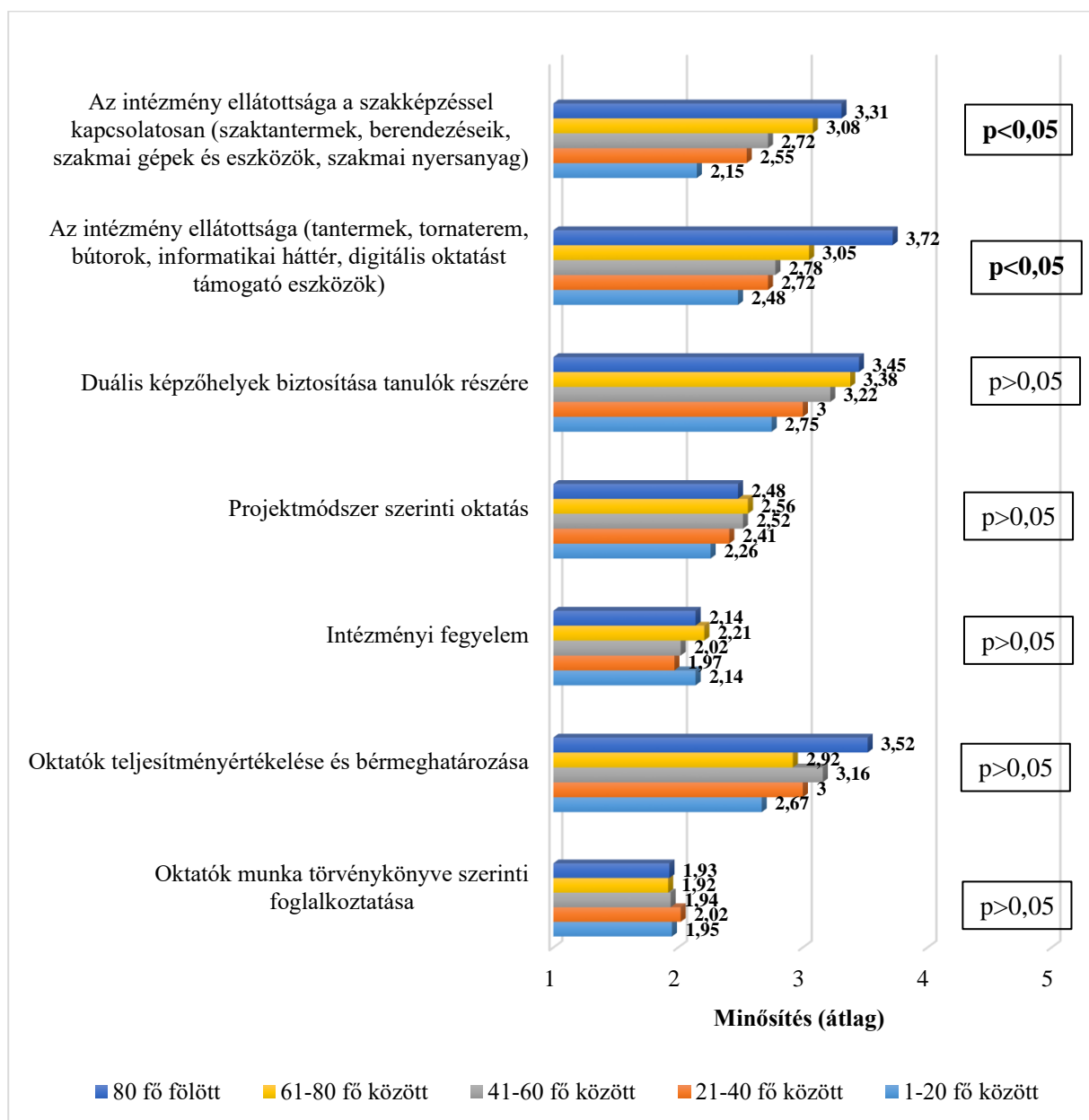
*Forrás: Saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=235)*

**4. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és a válaszadók által vezetett intézmény összes oktatóinak száma közötti összefüggés vizsgálat 2 (Kruskal-Wallis Test) Test statistics (a,b)**

	Oktatók munka törvénykönyve szerinti foglalkoztatása	Oktatók teljesítményértékelése és bérmeghatározása	Intézményi fegyelem	Projekt módszer szerinti oktatás	Duális képzőhelyek biztosítása tanulók részére	Az intézmény ellátottsága	Az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan
Kruskal-Wallis H	,687	7,318	3,019	1,492	5,392	17,703	14,812
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,953	,120	,555	,828	,249	,001	,005

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Az állami szakképző intézményben foglalkoztatott összes oktatók száma a 2023/2024-es tanévben



**4. ábra: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése a válaszadók által vezetett intézmény összes oktatóinak száma szerint 2.**

Forrás: Saját vizsgálatok, 2023-2024 (N=235)

**5. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje közötti összefüggés vizsgálat 1 (Kruskal-Wallis Test) Test statistics (a,b)**

	Információ áramlás a Szakképzési Centrum és Szakképző Intézmény között	Információ áramlás az intézményen belül	Jogszabályoknak való naprakész megfelelés	Célok meghatározása	Döntések meghozatala	Pénzügyi tervezés	Az intézmény napi működésének szervezése, irányítása	Sok adminisztratív tevékenység
Kruskal-Wallis H	15,873	5,909	9,250	8,785	15,423	24,944	14,371	12,805
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,052	,010	,012	,000	,000	,001	,002

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Egyetért-e a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a Szakképzési Centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetésével?

**6. táblázat: Az intézmény vezetésével és működésével kapcsolatos tényezők problémájának megítélése és az új intézményirányítás bevezetésének egyetértési szintje közötti összefüggés vizsgálat 2 (Kruskal-Wallis Test) Test statistics (a,b)**

	Oktatók munka törvénykönyve szerinti foglalkoztatása	Oktatók teljesítmény-értékelése és bérmeghatározása	Intézményi fegyelem	Projektmódszer szerinti oktatás	Duális képzőhelyek biztosítása tanulók részére	Az intézmény ellátottsága	Az intézmény ellátottsága a szakképzéssel kapcsolatosan
Kruskal-Wallis H	31,670	18,491	7,379	7,331	7,401	10,395	14,194
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,025	,026	,025	,006	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Egyetért-e a köznevelésről való leválással megvalósított fenntartóváltással, az NSZFH kijelölésével és a Szakképzési Centrumok létrehozásával megvalósított új intézményirányítás bevezetésével?

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetemet fejezem ki témavezetőmnek, Dr. habil Móra Mariannának áldozatos munkájáért, szakmai irányításáért és sok segítségéért. Köszönöm, hogy bizalmat szavazott nekem és biztosította a kutatás elvégzéséhez szükséges feltételeket, valamint támogatott szakmailag és emberileg egyaránt a doktori kutatásom során.

Köszönöm Opponenseimnek, Dr. habil Kozák Anitának és Kósáné Dr. Bilanics Ágnesnek az értekezésem véleményezésére szánt idejüket, a részletes és alapos opponensi véleményüket, építő jellegű értékes megjegyzéseiket és javaslataikat, amellyel elősegítették a disszertációm szakmai-tudományos színvonalának emelését.

Köszönöm a bizottság elnökének Prof. Dr. Szűcs Editnek, tagjainak és titkárának az értekezésem véleményezésére szánt idejüket, értékes szakmai véleményüket, amellyel disszertációm minőségét emelték.

Köszönetemet fejezem ki Dr. Márton Sándornak és Pergéné Szabó Enikőnek a magas szintű szakmai támogatásukért.

Köszönetemet fejezem ki Dr. Bene Ágnesnek, aki szakmai erőforrásaival, véleményével és időráfordításával mindvégig támogatott a kutatás során.

Köszönöm a Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola tisztségviselőinek és oktatóinak a doktori képzés alatt nyújtott oktatási és szakmai programjaikat és tevékenységüket.

Köszönettel tartozom az állami szakképző intézmények igazgatóinak, akik kitöltötték a kérdőívet és ezzel hozzájárultak ahhoz, hogy megírhattam a dolgozatomat.

Nem utolsó sorban köszönöm családomnak a sok támogatást, biztatást, türelmet, motiválást az értekezés elkészítése során.