

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Vereckei Judit

**Az intézményvezetők felkészítési és fejlesztési folyamatának
vizsgálata a magyar köznevelés rendszerében
doktori disszertáció tézisei**

DOI-azonosító:10.15476/ELTE.2025.104

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó

Andragógia Program

Vezetője: Dr. Habil. Dorner Helga

Témavezető: Prof. Dr. Benedek András

BUDAPEST, 2025

Tartalom

1. A téma jelentősége és aktualitása	3
2. A kutatás célja.....	3
3. A téma elméleti és fogalmi háttere	4
4. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	6
5. Az empirikus kutatás módszertani keretei	6
6. A kutatás legfontosabb eredményei és megállapításai	8
7. A kutatás alapján megfogalmazott javaslatok	12
8. A kutatás eredményeinek hasznosíthatósága.....	16
9. Irodalomjegyzék.....	17
10. Publikációk jegyzéke.....	21
a) A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk.....	21
b) A disszertáció témájához nem kapcsolódó publikációk.....	22

1. A téma jelentősége és aktualitása

A vezetőképzés és vezetőfejlesztés - a fogalom integrált megközelítéséből kiindulva (Yukl, 2012; Bakacsi, 2019) - olyan tanulási és fejlesztési folyamat, amely támogatja a vezetői szerep sikeres betöltéséhez szükséges ismeretek, készségek, képességek és attitűdök elsajátítását, miközben pozitív hatást gyakorol a szervezet egészére. A köznevelési intézmények esetében ez elsősorban az igazgató személyes fejlődésében, az intézményi teljesítmény növekedésében, a tanulói eredmények javulásában, valamint a pedagógusok szakmai fejlődésének ösztönzésében nyilvánul meg (Kristóf, 2003; Baráth, 2006; Johnson et al., 2008; OECD, 2008; Robinson et al., 2008; Schratz et al., 2009). Egyes szakmai álláspontok szerint a vezetőképzés az oktatási intézmények fejlesztésének egyik legcélravezetőbb eszköze (Halász, 2011).

Mindezek alapján egyértelmű, hogy kiemelt figyelmet kell fordítanunk azoknak a személyeknek a felkészítésére és folyamatos szakmai támogatására, akikre nevelési-oktatási intézményeink vezetését bízjuk. A szakirodalmi áttekintés ugyanakkor azt is jelzi, hogy bár az elmúlt 10–15 évben a hazai oktatáskutatás foglalkozott az igazgatói szerep, eredményesség és fejlesztés kérdéskörével, a téma súlya csökkent a korábbi időszakokhoz képest. Ez különösen jelentős annak tükrében, hogy éppen ebben az időszakban zajlottak le a köznevelési intézményvezetők feladat- és felelősségi körét érintő fontos változások – elsősorban a 2011. évi köznevelési törvény hatására.

A fentiek objektíven alátámasztják az intézményvezetők képzésének kiemelt jelentőségét, valamint az e területre irányuló kutatás indokoltságát és hiánypótló szerepét. Doktori kutatásom témaválasztását ugyanakkor személyes motiváció is erőteljesen befolyásolta: a köznevelési intézmények vezetői évtizedek óta elsődleges szakmai partnereim munkám során és több mint egy évtizede aktívan részt veszek képzésükben is.

2. A kutatás célja

Kutatásom célja a köznevelésben zajló vezetőképzés működésének feltárása, hatékonyságának értékelése és a fejlesztendő területek azonosítása volt. Arra kerestem a választ, hogy a képzés alkalmazható tudást biztosít-e az intézményvezetők számára. A képzés megfelelőségét nemcsak tartalmi szempontból vizsgáltam, hanem elemeztem módszertani szinkronitását is az igazgatók igényeivel, valamint korunk digitalizáció irányába történő erőteljes elmozdulása miatt a technológia nyújtotta lehetőségek kihasználásával. Emellett kutatásomban arra is kitértem, hogy a vezetőképzés miként támogatja a vezetői pálya teljes ívét – a felkészítéstől a

folyamatos szakmai fejlődésig –, amely alapvető feltétele a hatékony vezetői tevékenységnek és az intézményi eredményesség hosszú távú biztosításának.

3. A téma elméleti és fogalmi háttere

A vezetőképzés megfelelőségének érdemi vizsgálatához szükségesnek tartottam az igazgatói szerepkör sajátosságainak és tevékenységi területeinek részletes feltárását. Elemzésem azt mutatja, hogy a hazai gyakorlat több ponton összhangban áll a nemzetközi tendenciákkal. Az igazgatói szerep hangsúlya fokozatosan eltolódott nálunk is az adminisztratív funkcióktól a leaderi és menedzseri feladatok integrációja felé (Drucker, 1954; U.S. Department of Education; 2002). Az 1990-es években, a decentralizáció időszakában jelentőssé vált az igazgatók autonómiája, ekkor formálódtak meg azok a feladatkörök, amelyek máig meghatározzák munkájukat (Halász, 1995; Halász-Lannert, 1998; Balázs, 1998; Vágó, 1998; Szabó, 2018). Ezek a tevékenységek az alábbi területek szerint csoportosíthatók: pedagógiai és szakmai vezetés; az intézményi működés szervezése; stratégiaalkotás; a jogszerű működés biztosítása; humán- és anyagi erőforrás-gazdálkodás; szervezetfejlesztés; valamint képviselő és kapcsolattartás.

Az igazgatók hatáskörei az oktatáspolitikai változások – különösen a 2011-es szabályozás – hatására módosultak. Munkájuk középpontjában napjainkban a szakmai-pedagógiai irányítás került (Köznevelési stratégia, 2020), miközben a vezetői munka minőségét egyre több szempontból mérhetővé tették. Ezzel párhuzamosan csökkent az igazgatók autonómiája a menedzsmentfunkciók terén és a tartalmi szabályozás is erőteljesebben központosítottá vált (Szabó, 2018). A hazai oktatásirányítási modell így kevésbé illeszkedik azokhoz a nemzetközi irányvonalakhoz, amelyek az intézményi autonómiát erősítve a részletes szabályozást helyi hatáskörbe delegálják, míg központi szinten kizárólag stratégiai irányelveket határoznak meg. Mindemellett a modern vezetéselméleti megközelítések – így a megosztott és a rendszerszintű vezetés (Fullan, 2005; Spillane 2006; Sági, 2018) – a hazai köznevelési rendszerben is megjelentek: az igazgatók számára adott a részvételi, demokratikus döntéshozatal lehetősége, míg a rendszerszintű vezetést az állami oktatásirányítás struktúrája is támogatja.

Az igazgatói szerepkör alakulása - különösen az 1990-es években bővülő felelősségi kör – indokoltá tette a vezetők célzott képzését (Halász, 1994; Balázs, 1998). A vezetőképzés szabályozott rendszere 1993-ban jött létre a hazai köznevelésben, majd 2013-tól a vezetői

megbízás előfeltételévé vált (Benedek & Vereckei, 2022). A képzést napjainkig, mintegy három évtizeden át, négy féléves szakirányú továbbképzés formájában, felsőoktatási intézmények végezték. 1993. és 2021. között öt különböző intézményvezetői képzési program indult el, ezek közül a hallgatók több mint 90%-a a közoktatási vezetőképzést választotta. A képzések tematikája egységes volt, magában foglalta az általános vezetéselméleti, intézményszervezési és működési, tanügyigazgatási és személyügyi ismereteket, valamint az esélyegyenlőség és az intézményi hatékonyság kérdésköreit (Benedek, 2023).

A képzés tematikája összhangban állt az igazgatói tevékenységterületekkel, valamint illeszkedett a nemzetközi trendekhez is. Világszerte hasonló hangsúlyt kapott a pedagógiai vezetői szerepre való felkészítés, a stratégiaalkotás, az inkluzív szemlélet érvényesítése, a személyügyi feladatok ellátása, a megosztott vezetés gyakorlata, valamint a konfliktuskezelés, a kommunikációs készségek és a digitális kompetenciák fejlesztése. Párhuzam figyelhető meg abban is, hogy egyre több ország vezette be a kötelező, formális képzést az igazgatói kinevezés előtt (OECD, 2019b; PEER, 2024).

A nemzetközi gyakorlatban ugyanakkor kiemelt figyelmet kapott a vezetők folyamatos szakmai fejlődésének támogatása is, amelyet – különösen a vezetői megbízás első ciklusában – számos országban kötelezővé is tettek (OECD, 2019b; PEER, 2024). Ezzel szemben Magyarországon nincsen egységes, kötelező vezetői továbbképzési rendszer, holott az igazgatók közel 60%-a több egymást követő cikluson keresztül is betölti ezt a szerepet. A kötelező felkészítő képzést követően a további szakmai fejlődésre vonatkozóan sem tartalmi, sem formai, sem részvételi kötelezettséget előíró jogszabály nem létezik. Az igazgatók jelenleg saját belátásuk szerint vehetnek részt további vezetői fejlődésüket támogató programokon, amelyek ugyan korlátozott mértékben, de elérhetőek mind akkreditált pedagógus továbbképzésként mind szakirányú továbbképzésként.

A külföldi példák alapján a vezetőképzés módszertana egyre inkább túllépett a hagyományos, információátadásra épülő, előadásjellegű formákon. Egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a gyakorlatközpontú megközelítések, valamint az egyéni fejlesztést célzó modern módszerek, mint a mentoring és a coaching. A digitalizáció, az internet elterjedése, illetve a COVID-19 járvány hatásai alapvetően átalakították a képzésszervezést: széles körben elterjedt az online és a blended oktatás. Emellett egyre nagyobb szerepet kapott a hálózatépítés is, amely lehetőséget teremtett az igazgatók számára tapasztalatcserére, a jó gyakorlatok megosztására és az egymástól való tanulásra (OECD, 2019a; Fernandez et al., 2023). Bár Magyarországon az oktatásszervezés alapvetően követte a nemzetközi trendeket és a képzések részben online

zajlottak, a hagyományos képzési formákhoz – az akkreditált és szakirányú továbbképzésekhez – nem feltétlenül illeszkedik a vezetőképzés korszerű eszköztára.

4. Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatási probléma meghatározásával és az elméleti feltárás következtetéseivel összhangban formálódtak a kutatási kérdések. A kérdésekhez kapcsolódó hipotézisek kidolgozását 25 köznevelési intézmény vezetőjével készített strukturált interjú eredményei szolgáltatták.

1. táblázat. Kutatási kérdések és hipotézisek

Ssz.	Kérdés (K)	Hipotézis (H)
1.	Megfelelően biztosítja-e a vezetőképzés a vezetői tevékenységre történő felkészülést?	A vezetői feladatra felkészítő képzés alapvetően szinkronban van a felhasználói igényekkel.
2.	Hogyan növelhető a vezetői tevékenységre felkészítő képzés hatékonysága?	Bár összességében elégedettek a vezetők a felkészítő képzéssel, de hatékonysága mind tartalmi mind módszertani fejlesztésekkel fokozható.
3.	Mi jellemzi az igazgatók továbbképzési szokásait?	A felkészítő képzés elvégzését követően az igazgatók kevesebb mint fele vesz részt további vezetői képzésen.
4.	Szükségesnek tartják-e az igazgatók, hogy a vezetőképzés rendszere többszintű legyen és a felkészítést követően is folyamatosan támogassa szakmai fejlődésüket vezetői pályafutásuk során?	Az igazgatók egységesen szükségesnek tartják szakmai fejlődésük folyamatos biztosítását.

Forrás: saját szerkesztés

5. Az empirikus kutatás módszertani keretei

Az empirikus kutatás két fő elemre épült: 25 köznevelési intézmény vezetőjével készített strukturált interjúkra, valamint egy kérdőíves vizsgálatra, amely a hipotézisek érvényességét vizsgálta. A kérdőívet 558 intézményvezető és 263 vezetőképzésben részt vevő hallgató töltötte ki.

Az interjúk és a kérdőíves felmérés igazgatói célcsoportja kizárólag a köznevelési intézmények vezetőire korlátozódott. Az interjúkhoz szükséges mintát Komárom-Esztergom vármegye nevelési-oktatási intézményeinek igazgatói közül választottam ki kvótás mintavételi eljárással. A kvóták meghatározásánál figyelembe vettem az intézménytípusokat, a fenntartói típusokat és az intézményszámot. Az alapsokaságra vonatkozó adatokat az Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszeréből (KIR) nyertem. A kiválasztott minta a vármegye intézményeinek vezetői közül az alapsokaság 11%-át fedte le. A mintában 12 óvoda, 8 általános iskola, 2 művészeti iskola, 2 gimnázium és 1 kollégium szerepelt, a fenntartók szerinti

megoszlás: 36% állami, 40% önkormányzati és 24% egyéb fenntartású intézmény - az arányok mind az intézmény, mind a fenntartó típus esetében megegyeznek a vármegyei eloszlással. A kvótás mintavételt kényelmi szempontokkal ötvöztem: a mintába a számomra földrajzilag és kapcsolati szempontból könnyen elérhető intézmények kerültek be, miközben a meghatározott kvóták arányait betartottam.

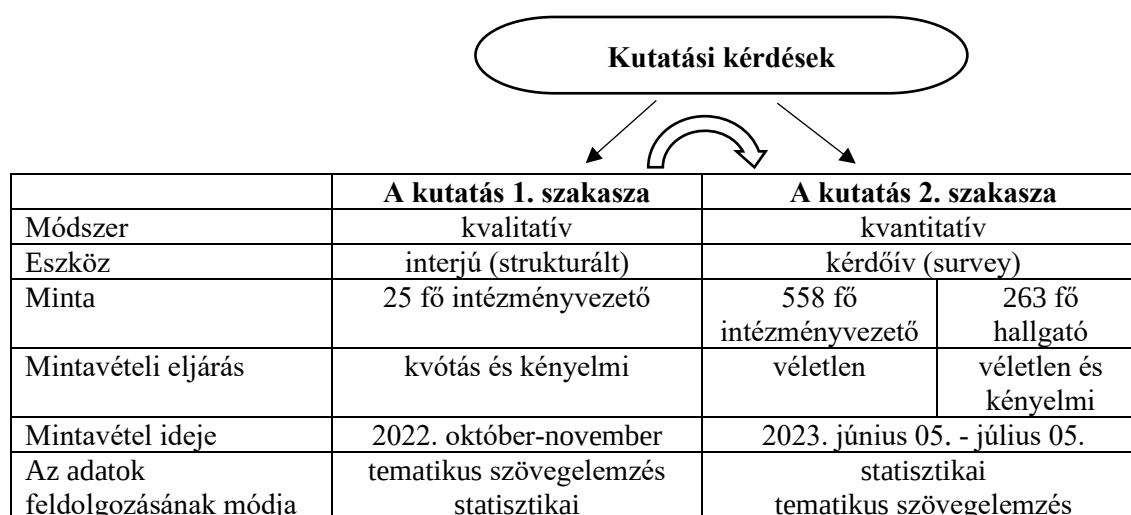
A kérdőívet az igazgatói célcsoport minden tagjának megküldtem, vagyis a teljes alapsokaságot megszólítottam, így az adatfelvétel egyszerű véletlen mintavételnek tekinthető. A mintavétel alapjául szolgáló alapsokaságot szintén a KIR-ből nyertem, a megkeresések kizárólag az intézmények székhelyére történtek. A beérkezett válaszok alapján az alapsokaság 9,83%-a vett részt a kérdőíves vizsgálatban. A minta reprezentativitását khi-négyzet próbával (chi-square test for goodness of fit) és konfidenciaintervallum-számítással is ellenőriztem, Microsoft Excel program alkalmazásával. Az eredmények mind az intézménytípus, mind a fenntartói típus, valamint a földrajzi elhelyezkedés szempontjából is megerősítették a minta reprezentativitását.

A hallgatói mintavétel módszertana megegyezett az igazgatói célcsoportéval. A kérdőívet valamennyi olyan felsőoktatási intézménynek megküldtem, ahol az Oktatási Hivatal nyilvános „Felsőoktatási statisztikák” adatbázisa (FIR) szerint a 2022/2023-as tanévben utolsó éves, vezetőképzésben részt vevő hallgatók tanultak. A 263 válasz az alapsokaság 28,2%-át teszi ki. A véletlenszerű mintavétel módszere azonban ebben az esetben is keveredett a kényelmi technikával, mert a BME oktatójaként nagyobb hatással tudtam lenni arra, hogy az egyetem végzős hallgatói valóban kitöltsék a kérdőívet. A reprezentativitás a fent ismertetett módszerek alapján ebben az esetben is igazolást nyert. A kérdőíves kutatás eredményei tehát országos szinten általánosíthatók.

Az adatok elemzéséhez mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatási technikákat alkalmaztam, így kevert módszertani megközelítést (mixed methods) követtem. Módszerválasztásomat a trianguláció elve határozta meg, vagyis a kutatási probléma több szempontú, komplex megközelítésére törekedtem (Greene, 2007; Creswell & Plano Clark, 2018; Csíkos, 2020). A két módszert az exploratív kutatási modell logikája mentén építettem egymásra: a kvalitatív szakasz során nyert eredményekre alapoztam a második, kvantitatív – kérdőíves – vizsgálatot (Király et al., 2014). Az interjúk alapján megismert, az igazgatók felkészítéséről és további képzéséről alkotott vélemények alapján állítottam fel a kutatási kérdésekre vonatkozó hipotéziseket, melyek bevalását a második, kvantitatív szakaszban vizsgáltam, így biztosítva feltevéseim számszerűsíthető igazolását, illetve cáfolását.

A módszertani kombináció az adatelemzés során is érvényesült: egyes interjúkérdéseket kvantitatív (statisztikai) módszerekkel értékeltem ki, míg a kérdőív nyílt kérdéseire adott szöveges válaszokat kvalitatív, szövegelemző technikával dolgoztam fel.

Az interjúkhoz interjúsablonot készítettem, melyet annak megfelelően alakítottam ki, hogy a kapott válaszok minél inkább összehasonlíthatók, adott esetben az eredmények számszerűsítve is értékelhetők legyenek. A kérdőívek felmérés (survey) típusúak voltak. 4 kérdéscsoportot tartalmaztak. Az I. és a II. kérdéscsoport az intézményre és a válaszadókra vonatkozó információkat gyűjtött. A III. egység a felkészítő képzésre, míg a IV. kérdéscsoport a további vezetői képzésre vonatkozó szokásokra, szükségletekre és igényekre irányult. Az I–III. kérdéscsoport kérdései vagy teljesen azonosak voltak a két kérdőívben, vagy ugyanarra a tartalomra kérdeztek rá eltérő nézőpontból. A IV. kérdéscsoport kizárólag az igazgatói kérdőívben szerepelt. A fenti stratégiával lebonyolított empirikus kutatás folyamatát az 1. ábra mutatja.



1. ábra. A kutatás folyamatának összegzése
Forrás: saját szerkesztés

6. A kutatás legfontosabb eredményei és megállapításai

Az első kutatási kérdéssel (K1) összefüggésben adott válaszok igazolták a *hipotézist (H1)*, miszerint a vezetői feladatra felkészítő képzés összhangban áll a felhasználói igényekkel. A válaszadók túlnyomó többsége (94%) egyetértett abban, hogy a felkészítő képzés elengedhetetlen az igazgatói munkakör betöltéséhez és az ott elsajátított ismereteket összességében hasznosnak ítélték meg.

A tananyagtartalom gyakorlati alkalmazhatóságát kiegyensúlyozottnak tartották, de ezek közül is kiemelték az intézmény szervezetére és működésére, valamint az intézményvezetésre és a vezetéselméletre vonatkozó ismereteket. Magasra értékelték a képzés során fejlesztett képességek és készségek relevanciáját is, különösen a kommunikáció, az együttműködés és a folyamatirányítás fejlesztésének jelentőségét. A felkészítést követően a megkérdezettek a jogszabályban előírt igazgatói feladatok mintegy 90%-ának ellátását alacsony vagy közepes nehézségűnek ítélték meg – kiváltképp igaz ez az adminisztratív és a leaderi jellegű tevékenységekre. A leginkább támogatott tevékenységterületek között szerepel az intézmény jogszerű és törvényes működésének biztosítása, a tanügyigazgatási feladatok ellátása, a képviseleti és kapcsolattartási feladatok, valamint a pedagógiai-szakmai vezetés. Ez utóbbi különösen fontos, hiszen jelenleg ez a vezetői szerep áll az igazgatói munka fókuszában.

A képzés formai megvalósításával kapcsolatban ugyanakkor vegyes visszajelzések születtek. Míg az igazgatók előnyben részesítik az interaktív, gyakorlatorientált módszereket, a képzésekben továbbra is túlsúlyban vannak az előadás-jellegű formák. A résztvevők kiegyensúlyozatlannak ítélték az elméleti és gyakorlati elemek arányát, és hangsúlyozták a gyakorlati komponensek erősítésének szükségességét. Az oktatásszervezési formák – elsősorban a jelenléti és a blended képzések – viszont megfelelnek az elvárásaiknak, elsősorban a személyes kapcsolatok és szakmai hálózatok kialakításának lehetősége miatt.

A fentiekből következik, hogy a *második hipotézis (H2)*, mely szerint a vezetőképzés tartalmi és módszertani szempontból is továbbfejleszhető, az eredmények alapján szintén megerősítésre került. Az igazgatók és a hallgatók egyaránt jeleztek finomhangolási igényeket, elsősorban a menedzseri feladatokra való felkészítés (pl. erőforrás-gazdálkodás, változásmenedzsment) és a képzés gyakorlatiasságának növelése terén. Tartalmi szempontból átgondolást igényelnek azok a témakörök, amelyek a résztvevők visszajelzései alapján kevésbé hasznosulnak a vezetői gyakorlatban (esélyegyenlőség, az intézmény hatékonysága és környezete, közigazgatási és vezetési ismeretek), a készségek, képességek terén pedig több figyelmet kell fordítani az empátia, a szociális érzékenység, a konfliktuskezelés, a döntéshozatal, az innovációs készség és az információkezelés fejlesztésére. Több válaszadó hangsúlyozta, hogy a képzés tartalmát differenciálni szükséges, igazodva az egyes intézménytípusok sajátos igényeihez és működési jellemzőihez.

Módszertani szempontból a résztvevők sürgetik a tréningalapú, kooperatív és élményközpontú tanulási formák nagyobb arányú alkalmazását, továbbá javasolják a helyszíni gyakorlatok, intézménylátogatások és hospitálások gyakoribb beépítését a képzés folyamatába. Bár az on-line forma rugalmas lehetőséget nyújt, a hallgatók különösen értékesnek tartják a

személyes jelenléti foglalkozásokat – ezért a kizárólag on-line módon szervezett képzés nem tekinthető optimálisnak.

A kutatás cáfolta azt a *hipotézist (H3)*, miszerint az igazgatók kevesebb mint fele venne részt további vezetői képzésen: a válaszadók 55%-a végzett el ilyen jellegű képzést, míg 61%-uk pedig emellett vagy kizárólag egyéb témájú képzést választott. Az igazgatók továbbképzési szokásait tehát az önfejlesztés iránti elkötelezettség jellemzi. A részvételt leggyakrabban konkrét, operatív feladatokhoz kapcsolódó ismeretszerzés motiválta. Témaválasztásukat nagymértékben befolyásolta az aktuális jogszabályi környezet megismerésének és alkalmazásának igénye, valamint a jogszabályi változásokból adódó, új feladatok ellátására való felkészülés, de népszerűek voltak az aktuális köznevelési kihívásokra reagáló, valamint a szervezet- és minőségfejlesztéssel, illetve gazdálkodással kapcsolatos ismereteket nyújtó programok is. Emellett sokan vettek részt a pedagógus munkakörökkel összefüggő módszertani, szakmai képzéseken. A készségfejlesztő képzések – különösen a digitális kompetencia, az általános vezetőfejlesztés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés témakörei – kisebb arányban szerepelnek a válaszadók által preferált tanulási területek között.

A kutatás egyértelműen igazolta az *utolsó hipotézist (H4)*, miszerint az igazgatók jelentős többsége (88%) szükségesnek tartja, hogy a vezetőképzés rendszere többszintű legyen, és folyamatos szakmai támogatást nyújtson a vezetői pályafutás során. Ez az igény különösen erős a vezetői pálya középső szakaszaiban, a második és a harmadik vezetői ciklusban.

A további vezetői képzések kapcsán a válaszadók javaslatai új tartalmak beemelésére nem irányultak, ehelyett inkább a képzések gyakorlatorientált és rugalmas formában történő megszervezését szorgalmazták. Az igazgatók elsősorban rövidebb, célzott, időben és földrajzilag is könnyen elérhető továbbképzéseket részesítenék előnyben, amelyek módszertanukban a gyakorlati tapasztalatcserére és a helyszíni tanulásra épülnek. A képzések közösségépítő szerepét megint többen hangsúlyozták, felvetették az igazgatói klub, igazgatói műhely gondolatát is. Bár nem zárkóztak el az egyéni képzéstől sem, de a passzív hallgatói szereppel szemben az egyéni tanulásnak inkább az olyan modern vezetőfejlesztési módszereivel élnének, mint a mentorálás, coaching, konzultáció és egyéni tanácsadás.

A képzők személyének megítélése kapcsán a válaszadók elsősorban a gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakemberekben bíznak, különösen a jelenleg is aktív intézményvezetőkben és a rendszerhez közelálló szakértőkben. A válaszadók megosztottak abban, hogy a továbbképzések kötelezőek vagy önkéntesek legyenek, ugyanakkor általános elvárásként jelent meg a képzések anyagi elérhetőségének biztosítása, egy fenntartható finanszírozási rendszer kialakítása.

A köznevelés vezetőképzési rendszerének elemzéséről szóló doktori kutatásom eredményei alapján főbb *megállapításaim* a következők:

- A magyar köznevelés rendszerében a vezetőképzés elsődleges célja az igazgatói feladatok ellátására való felkészítés.
- Az igazgatói feladatra felkészítő képzés alapvetően szinkronban van a felhasználói igényekkel, tartalmi szempontból némi finomhangolást igényel, hatékonysága elsősorban módszertani fejlesztésekkel fokozható.

Tartalmát tekintve elsődlegesen a menedzseri szerepkörre való célzottabb felkészítés – különösen az erőforrás-gazdálkodás és a változásmenedzsment vonatkozásában -, az esélyegyenlőség témaköre, valamint az empátia és a szociális érzékenység fejlesztése igényel kiemelt figyelmet. Indokolt továbbá a képzés ismeretanyagának differenciálása az intézménytípusok és fenntartói sajátosságok figyelembevételével, valamint a gyakorlati elemek arányának növelése.

Módszertanilag a hagyományos, frontális képzési formák helyett aktív, együttműködésen és tapasztalatcserén alapuló tanulási megközelítések alkalmazása szükséges – ilyenek például a tréningek, szakmai viták és intézménylátogatások. Emellett továbbra is előnyben részesítendő a blended oktatásszervezési forma is, amely egyszerre biztosít rugalmasságot és támogatja a személyes kapcsolatokat, szakmai hálózatok kialakulását.

- A kutatás hiányosságként azonosította, hogy jelenleg nem létezik egységes rendszer vagy keret a már pozícióban lévő igazgatók folyamatos szakmai fejlesztésére, jóllehet az érintettek részéről erre igény mutatkozik.

Az igazgatók továbbképzési igényeinek tematikai fókusza alapján hat fő csoport alakítható ki: (1) jogszerű intézményi működés, (2) új vezetői feladatokra való felkészítés, (3) menedzsment- és gazdálkodási ismeretek, (4) szervezet- és minőségfejlesztés, (5) aktuális köznevelési problémák, valamint (6) készség- és képességfejlesztés.

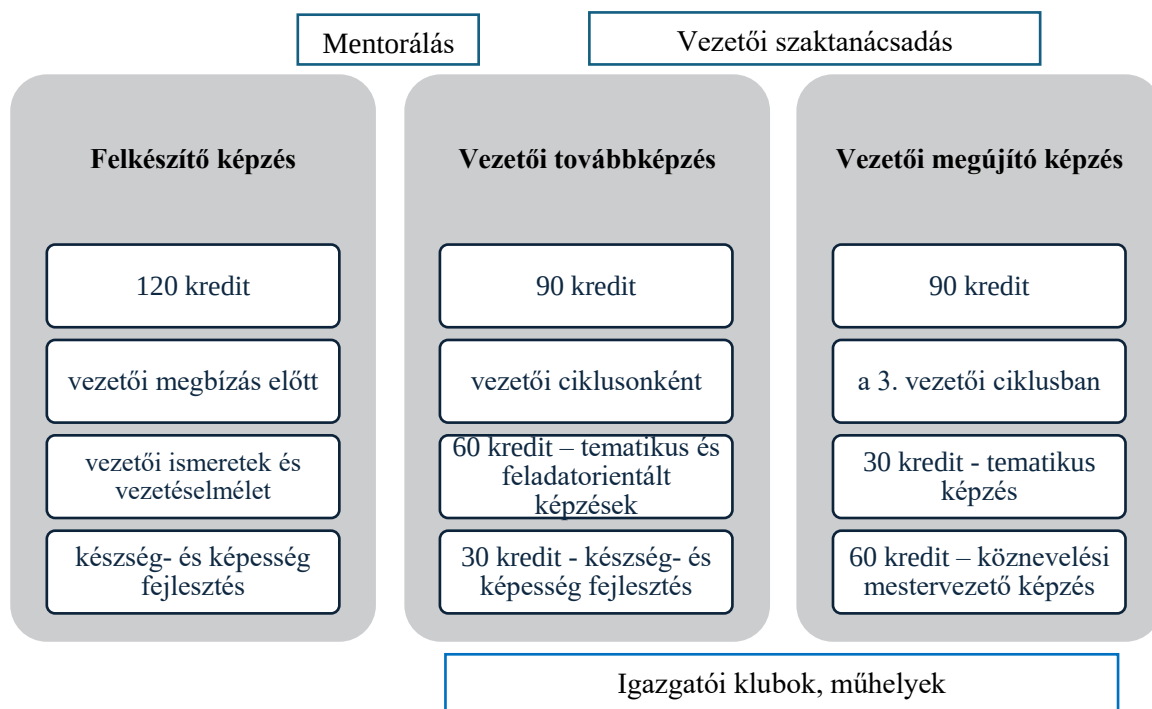
Formai szempontból rövid, célzott, rugalmas képzési formák szervezése indokolt, amelyek módszereikben a tapasztalatmegosztásra és közösségi tanulásra épülnek (pl. igazgatói klubok, műhelyek keretében). Emellett szükséges korszerű, személyre szabott egyéni tanulási lehetőségek biztosítása is, mint a mentorálás, coaching vagy a tanácsadás.

Képzőként, mentorként tapasztalt intézményvezetőket is be kell vonni a képzésbe, továbbá ki kell alakítani egy kiszámítható finanszírozási modellt, amely garantálja a hozzáférést a fejlesztési lehetőségekhez.

- A vezetők életkora, speciális feladatai valamint további képzés iránti elköteleződésük - illetve ennek tudatos ösztönzése - felveti egy külön a vezetőkre vonatkozó képzési, fejlesztési modell és szabályozási keret kialakítását, amely ugyanilyen módon támogatja felkészítésüket, de lehetővé teszi célzott és folyamatos szakmai fejlesztésüket - emellett biztosítja a képzési kínálat átláthatóságát és kötelező egységei mellett választható tartalmakat is biztosít.

7. A kutatás alapján megfogalmazott javaslatok

A kutatás eredményei alapján egy többszintű képzési rendszer kialakítására tettem javaslatot, amely a vezetői életpálya minden szakaszában lehetőséget teremt a szükséges fejlesztésre és támogatásra. A rendszer három pillérre épül: felkészítő képzésre, vezetői továbbképzésre és vezetői megújító képzésre (2. ábra).



2. ábra. A vezetőképzés javasolt rendszere

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás igazolta, hogy a *felkészítő képzési elem* a köznevelés vezetőképzési rendszerének jól működő része, ugyanakkor a válaszadók néhány tekintetben a finomhangolását javasolták, valamint a differenciálás és a gyakorlati elemek növelésének

szükségességét jelezték, ezért a képzés jelenlegi ismeretköreinek megtartása mellett, azok némi átcsoportosításával és kiegészítésével egy rugalmasabb, moduláris képzési struktúra bevezetését javasoltam.

A moduláris rendszer az alábbi egységekből épülhet fel:

- vezetéselmélet, vezetési és stratégiai irányítás
- pedagógiai, szakmai vezetés
- gazdálkodás és menedzsment
- adminisztratív feladatok
- hatékonyság, minőségfejlesztés, értékelés
- jog, tanügyigazgatás
- az intézmény szervezete, működése és külső-belső kapcsolatai
- esélyegyenlőség
- képesség- és készségfejlesztő tréning
- intézményi gyakorlat.

A javasolt rendszerben egyes egységek teljes mértékben, míg mások részben lennének kötelezőek. Ez utóbbi esetben a választható elemek lehetővé teszik, hogy a résztvevők intézményi szükségletekhez illeszkedő tudást sajátítsanak el. A vezetői készségek és képességek fejlesztésében fontos szerepet kapna a tréningalapú tanulási forma, egyéb változtatás ezen a téren csak abban az esetben indokolt, ha a vezető kiválasztás folyamatába beépül egy világosan meghatározott kompetenciaprofil, amely a vezetői pozíció betöltésének feltételeként szolgál. Ugyanakkor erősíteném a digitális kompetenciák fejlesztését – például a DigCompEdu keretrendszer alkalmazásával. Az intézményi gyakorlatok során a tapasztalt igazgatók bevonása is megvalósulna - hospitálási lehetőségek és helyszíni tanulási alkalmak formájában. A modulok megvalósítása során a hagyományos, frontális formák helyett aktív, együttműködésen és tapasztalatcserén alapuló tanulási megközelítések alkalmazására kerülne sor. A képzés szervezése továbbra is blended formában történne.

A kutatás alapján egyértelműen igazolható az igény a *gyakorló intézményvezetők* folyamatos szakmai fejlesztésére. Ennek alapján kidolgoztam a vezetőképzési rendszer kibővítését egy újabb, kifejezetten a gyakorló igazgatókra szabott képzési szinttel. A javasolt struktúra az ötéves igazgatói ciklushoz igazodik és 90 kredit további vezetői képzés teljesítését írja elő. Ebből 60 kredit vezetői feladatokhoz kapcsolódó tematikus, míg 30 kredit képesség- és készségfejlesztő képzésekből áll.

A tematikus képzéseket minden igazgatónak tanévenként teljesítenie kell, mégpedig 6 kredit „minikurzusok” formájában. Ezek a képzések a köznevelés aktuális feladataira és

változásaira készítenék fel a résztvevőket. Tartalmukat, időzítésüket és megszervezésük módját az oktatásirányítás határozná meg, így ezek központilag szervezett, egységes tematikájú programok lennének – intézménytípus szerinti differenciálással. A 60 kredit fennmaradó részét (30 kreditet) az igazgatók rugalmasan, az ötéves ciklus alatt bármikor teljesíthetnék. A képzések témáit a kutatási eredmények alapján három tematikus csoportba soroltam, az egyes tartalmakat átfogóbb egységekbe rendezve: (1) a jogszabályban meghatározott igazgatói feladatok ellátásához kapcsolódó képzések, (2) a köznevelés aktualitásaihoz kapcsolódó témák, (3) a kerettantervre vonatkozó, vagy annak alapján kidolgozott intézményi programokról szóló képzések. Emellett a vezetők az általuk szintén igényelt képesség- és készségfejlesztő képzéseken az ötéves ciklus bármely szakaszában részt vehetnek, szabadon választva a számukra elérhető képzési kínálatból. Kötelező elemként csupán egy, a digitális kompetenciák fejlesztését célzó képzés teljesítését írnám elő, amely – a korábban említettekhez hasonlóan – a DigCompEdu keretrendszerre épülhetne. A programok szintén blended formában valósulnának meg és módszertanuk az aktív, együttműködésen alapuló tanulásra (pl. esettanulmányok, tréningek) épülne.

A kutatás alátámasztotta a gyakorló vezetők közötti tapasztalatcsere fontosságát. Ennek érdekében javasolt az igazgatói klubok és műhelyek rendszerének kialakítása, amelyek informális szakmai közösségekként működnének, intézménytípus szerint a Pedagógiai Oktatási Központok területi illetékessége és szakmai moderálása mellett.

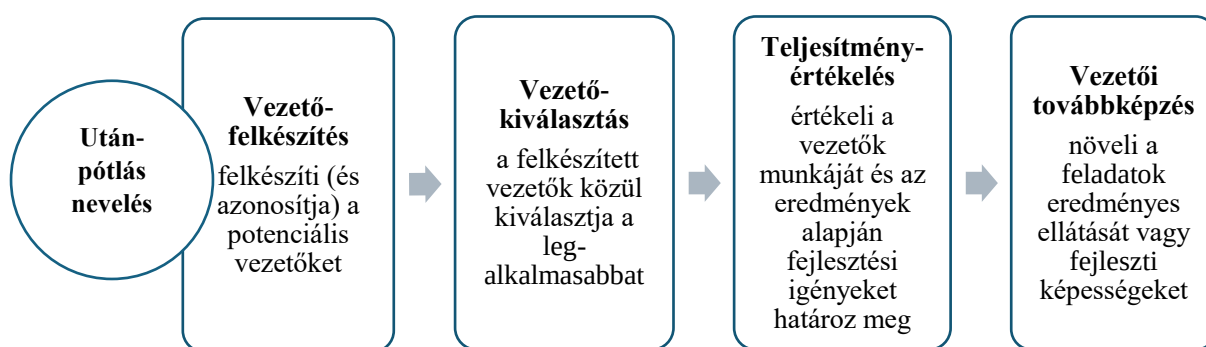
Emellett hangsúlyt kapna az önirányított tanulás, valamint a pályájuk különböző szakaszában lévő vezetők célzott támogatása. Kezdő igazgatók esetében ez mentorálás formájában valósulna meg, míg a tapasztaltabb vezetők számára intézményvezetői szaktanácsadás nyújtana támogatást. A mentorálás a pedagógus-gyakornoki rendszer mintájára működne, azzal a különbséggel, hogy a mentori szerepet egy másik igazgató töltené be. Az intézményvezetői szaktanácsadók - coach-szerepben eljárva - egyéni tanácsadás keretében segítenék a gyakorlott igazgatókat például konfliktuskezelés, döntéshozatal, stratégiaalkotás vagy a vezetői hitelesség megerősítése terén.

A többszintű vezetőképzési rendszer harmadik szintje a koncepció szerint a *vezetői megújító képzés* - azon vezetők számára, akik a harmadik vezetői ciklusokat töltik. A képzéshez külön tematika kidolgozása sürgőssé válik, mivel a jelenleg is elérhető „köznevelési mestervezető” továbbképzés lefedi azokat az ismereteket és készségeket, melyek egy több mint tíz éve vezetői pozícióban lévő igazgató számára relevánsak lehetnek. A program célja egyrészt az ismeretek frissítése, másrészt a vezetői készségek és képességek elmélyítése és továbbfejlesztése. Jelenleg a képzés hat felsőoktatási intézmény kínálatában érhető el,

elsősorban az ország nyugati és középső régióiban, így a képzési helyszínek keleti országrész felé történő bővítése indokolt.

A felvázolt modell akkor válhatna igazán koherens rendszerré, ha szoros kapcsolatot alakítana ki a vezető kiválasztás és a vezetői teljesítményértékelés folyamataival. E kapcsolódás egyik alapja a korábban is említett, kidolgozandó intézményvezetői kompetenciaprofil, amely - a jogszabályban rögzített igazgatói tevékenységterületekkel együtt – alapvetően meghatározhatná a vezetői felkészítés irányát és tartalmát. A felkészítés során gyűjtött információk és eredmények a vezető kiválasztási eljárásban is hasznosíthatók lennének, támpontot nyújtva a jelölt alkalmasságának megítéléséhez. A teljesítményértékelés a vezetőképzés következő szintjével, a vezetői továbbképzéssel áll szoros összefüggésben. Az értékelés során feltárt fejlesztendő területek egyrészt megalapozzák a továbbképzési programok tartalmi irányait, másrészt lehetőséget teremtenek egyéni fejlesztési utak kijelölésére. A fejlesztési folyamat eredményessége a következő teljesítményértékelés során mérhető vissza, így biztosítva a vezető folyamatos fejlődését.

A három elem – a vezető kiválasztás, a vezetőképzés és a teljesítményértékelés – közötti kapcsolat egymásra épülő folyamatként értelmezhető, amelynek bevezető szakaszát az utánpótlás-nevelés képezi. Ez teremti meg annak lehetőségét, hogy a vezetői ambíciókkal rendelkező pedagógusok azonosítása és célzott támogatása strukturált, intézményesített keretek között valósuljon meg (3. ábra).



3. ábra. A vezető kiválasztás, a vezetőképzés és a teljesítményértékelés közötti kapcsolat
Forrás: saját szerkesztés

A komplex vezetőfejlesztési modell egy több képzési elemből álló, egymásra épülő rendszer, amelynek célja, hogy a nevelési-oktatási intézmények élére olyan felkészült igazgatók kerüljenek, akik képesek hatékonyan hozzájárulni a szervezeti eredményességéhez és a köznevelési célok megvalósításához. A hazai vezetőképzés fejlesztése szempontjából azonban a javasolt modell mellett elengedhetetlen a szakpolitikai háttér megerősítése is. Az igazgatók

szakmai tanulása és fejlődése hosszú távon kizárólag akkor valósulhat meg, ha az oktatáspolitikai következetesen támogató környezetet biztosít számukra (Boeskens et al., 2020).

8. A kutatás eredményeinek hasznosíthatósága

A dolgozat egyik legfontosabb eredménye, hogy a szakirodalmi és jogszabályi háttér, valamint empirikus kutatás alapján rendszerszinten mutatta be a köznevelésben megvalósuló vezetőképzés gyakorlatát – olyan részletességgel és elemző mélységgel, amely eddig hiányzott a tudományos diskurzusból. Az elemzés elsősorban azt a célt szolgálta, hogy növekedjen a vezetők felkészítésének és fejlesztésének hatékonysága. E szempontból a disszertáció konkrét hozadéka: a köznevelés korszerű, alkalmazható tudást adó, a vezetői feladatokhoz és a vezetők tanulási igényeihez egyaránt illeszkedő, *komplex vezetőfejlesztési rendszerének* kidolgozása.

A doktori munka eredményei remélhetőleg hozzájárulnak ahhoz, hogy a döntéshozók és az oktatáspolitikai szereplők nagyobb figyelmet fordítsanak a vezetőképzés szerepére, jelentőségére és fejlesztendő területeire - ebben az esetben a kutatás következtetései és javaslatai a képzési rendszer fejlesztése során *azonnal hasznosíthatók*. *Hosszabb távon* a disszertáció eredményei hozzájárulhatnak ahhoz is, hogy a köznevelési intézmények élén olyan felkészült vezetők álljanak, akik képesek hatékonyan és eredményesen irányítani egy olyan szervezetet, melynek alapvető célja a jövő generációjának nevelése és oktatása.

Ha még messzebbre tekintünk, a kutatás előmozdíthatja a vezetői életpályamodell kialakítását, amelyben a képzés a kiválasztás és a teljesítményértékelés rendszeréhez illeszkedve, teljeskörűen szolgálja a vezetői és szervezeti eredményességet.

Irodalomjegyzék

- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. (2020).
<https://20152019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf> (2021. 03. 15.)
- Bakacsi, G. (2019). *Szervezeti magatartás és vezetés* (4. kiadás). Akadémiai Kiadó.
- Balázs, É. (1998). Iskolavezetés és iskolavezetők Magyarországon. Egy régi-új szakma és annak képviselői a 90-es években. In Balázs, É. & Landauer, A. (Eds.), *Iskolavezetők a 90-es években* (pp. 11–63). Okker Kiadó.
- Baráth, T. (2006). Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 56–72.
- Benedek, A., & Vereckei, J. (2022). Development of institutional leadership in the Hungarian education system. *Opus et Educatio*, 9(2), 167–177. <https://doi.org/10.3311/oep.515>
- Benedek, A. (2023). Szakirányú pedagógus-továbbképzés a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1993–2023., három évtized: új képzési forma, koncepciók, eredmények. In Benedek, A. (Eds.), *A BME Műszaki Pedagógia Tanszék pedagógus szakirányú továbbképzéseinek három évtizede* (pp. 6–53). BME GTK Műszaki Pedagógiai Tanszék.
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. *OECD Education Working Papers*, 235. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. HarperCollins.

- Fernandez, C. S. P., Hays, C. N., Adatsi, G., Noble, C. C., Abel-Shoup, M., & Connolly, A. (2023). Comparing virtual vs in-person immersive leadership training for physicians. *Journal of Healthcare Leadership*, 15, 139–152. <https://doi.org/10.2147/JHL.S411091>
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Corwin Press.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/1558689807314013>
- Halász, G. (1994). Iskolavezetés és vezetőképzés. *Educatio*, 1994(2), 269–281.
- Halász, G. (1995). Shared responsibility and local autonomy in educational administration in Hungary. In *Local Autonomy and Shared Responsibility: Conference Book* (European Forum for Educational Administration, 6–12 November 1995, Budapest) (pp. 47–58). EFEA.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G. (2011). School leadership and pupil learning outcomes. In Baráth, T. & Szabó, M. (Eds.), *Does leadership matter? Implications for leadership development and the school as a learning organisation* (pp. 19–32). HUNSEM, University of Szeged; Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Johnson, L., Møller, 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*, 52(4), 407–422. <https://doi.org/10.1080/00313830802184582>
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs., & Nagy, B. (2014). Keverett módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 2014(II), 95–104.

- Kristóf, L. (2003). Az intézményvezetők munkájának értékelése. In Baráth, T. & Bálint, J. (Eds.), *Útközben: minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. Válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásaiból* (pp. 213–224). Qualitas.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. OECD.
https://doi.org/10.1787/journal_dev-v9-2-en
- OECD. (2019a). *Recommendation of the Council on Public Service Leadership and Capability* (OECD Legal Instrument No. 0445). Paris: OECD Publishing. Retrieved from
<https://www.oecd.org/gov/pem/recommendation-on-public-service-leadership-and-capability.htm>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oktatási Hivatal. (n.d.). *Felsőoktatási Információs Rendszer*. Retrieved from
<https://firgraf.oh.gov.hu/> (2024. 10. 15.)
- Oktatási Hivatal. (n.d.). *Köznevelési Információs Rendszer*. Retrieved from
<https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2023. június 5.)
- PEER. (n.d.). *2024/25 Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) on school leadership*. Retrieved from <https://education-profiles.org>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sági, M. (2018). A vezetési megközelítések típusai az iskolákban. In Kállai, G. & Simon, M. (Eds.), *Iskolavezetés Magyarországon: Változó hangsúlyok, eltérő perspektívák* (pp. 107–138). Eszterházy Károly Egyetem Oktató- és Fejlesztő Intézet.

- Schratz, M., Sláviková, L., Křížková, E., Kecliková, E., Szabó, M., Révész, É., ... & Halász, G. (2009). *The Role of School Leadership in the Improvement of Learning. Country Reports and Case Studies of a Central-European Project*. Tempus Public Foundation.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Szabó, M. (2018). Hangúlyváltozások a köznevelési intézmények vezetésében. In Kállai, G. & Simon, M. (Eds.), *Iskolavezetés Magyarországon: Változó hangsúlyok, eltérő perspektívák* (pp. 11–22). Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- U.S. Department of Education. (2002). *No Child Left Behind Act of 2001* (Public Law 107-110). U.S. Government Printing Office.
- Vágó, I. (1998). Igazgatók. In Nagy, M. (Eds.), *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97* (pp. 79–92). OKKER Kiadó.
- Yukl, G. (2012). *Leadership in Organizations* (8th ed.). Pearson Education.
<https://doi.org/10.69645/FLMZ5596>

Publikációk jegyzéke

A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Vereckei, J. (2024). Az igazgatók fejlesztésének lehetőségei és irányai a magyar köznevelés rendszerében – kutatási beszámoló. *Rendvédelem Tudományos Folyóirat* (Online), 13(2), 88–95. <https://doi.org/10.53793/RV.2024.2.7>
- Vereckei, J. (2023). Bibliográfia a közoktatási vezető szakirányú továbbképzéshez. In Benedek, A. (Eds.), *A BME Műszaki Pedagógia Tanszék pedagógus szakirányú továbbképzéseinek három évtizede* (pp. 53–60). BME GTK Műszaki Pedagógiai Tanszék
- Vereckei, J., & Benedek, A. (2022a). A vezetők felkészítésének rendszere a köznevelésben. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(4), 23–32. <https://doi.org/10.58269/UMSZ.2022.4.2>
- Vereckei, J., & Benedek, A. (2022b). Development of institutional leadership in the Hungarian education system. *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*, 9(2), 167–177.
- Vereckei, J. (2022c). Dilemmák a köznevelés vezetőinek felkészítési és fejlesztési folyamatában. In Kajos, F. L., Bali, C., Preisz, Zs. & Szabó, R. (Eds.), *X. Jubileumi Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2021. Tanulmánykötet* (pp. 806–817). Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.
- Vereckei, J. (2021a). Vezetők kiválasztása és fejlesztése a köznevelési rendszerben – kutatási szempontok. *Szakképzés – Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 2021(2), 109–123.
- Vereckei, J. (2021b). A közoktatási vezetőképzés helye a pedagógusok szakmai képzésének rendszerében. In Karlovitz, J. T., (Eds.), *IX. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia – Konferenciakötet* (pp. 119–130). International Research Institute.

- Vereckei, J. (2021c). Személyes jelenlét nélküli felsőoktatás a vizsgaszervezés aspektusából a közoktatási vezetőképzésben. *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*, 8(2), 138–145.
<https://doi.org/10.3311/ope.435>
- Vereckei, J. (2021d). Oktatási rendszerünk változásainak dinamikája az intézményvezetői feladatkör, a vezető kiválasztás és a vezetőképzés tükrében. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 2021(1), 155–166.
- Vereckei, J. (2020). Szakképzés és vezetőképzés kapcsolódása az elmúlt évtizedekben. In Tóth, P., Benedek, A., Mike, G. & Duchon, J. (Eds.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül* (pp. 67–73). BME GTK Műszaki Pedagógiai Tanszék.

A disszertáció témájához nem kapcsolódó publikációk

- Vereckei, J. (2022d). Tanügyigazgatás jegyzet [Kézirat, nem publikált jegyzet]. BME GTK Műszaki Pedagógiai Tanszék.