

Egy szakképző intézmény működésének elemzése az oktatásmenedzsment modellek tükrében

Analysis of the Operation of a Vocational Training Institution in the Light of the Models of Educational Management

STOMP Á.¹, MÓRÉ M.²

¹ University of Debrecen, Faculty of Health, Institute of Social and Sociological Sciences, Non-independent Department of Social Sciences, stompagnes@gmail.com

² University of Debrecen, Faculty of Health, Institute of Social and Sociological Sciences, Non-independent Department of Social Sciences, more.mariann@foh.unideb.hu

Absztrakt. Az oktatási intézmények működési jellemzőit lényegesen befolyásolják az oktatáspolitikai döntések. Hazánkban 2015. júliusában a Szakképzési Centrumok létrehozásával az iskolarendszerű szakképzés-irányítás új fejezete kezdődött el egy új irányítású szervezeti struktúrában. A szakképző intézmények a szakképzési centrumok részeként jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egységekké tagintézményekké váltak. A centralizált irányítás bevezetése az intézmények, mint oktatási szervezetek működésének keretét és módját jelentős mértékben megváltoztatta, amely hatást gyakorolt a vezetési és irányítási folyamatokra, ezzel az egész szervezet működésére. Az oktatási intézményekben a gyakorlatban alkalmazott különböző vezetési és irányítási folyamatoknak megfelelően az oktatási intézményeket az oktatásmenedzsment különböző modelljeibe sorolhatjuk, amelynek szakirodalmi elméletét hívjuk segítségül egy szakképző intézmény működésének vizsgálatában. Tanulmányunk célja egy szakképző intézmény működésének vizsgálata az oktatásmenedzsment modellek tükrében. A szakképző intézmény működését a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő egyik Szakképzési Centrum és annak egyik tagintézménye esetében vizsgáljuk. Tanulmányunk a dokumentumelemzés módszerére épül. Az elemzés során a vizsgált intézmény dokumentumainak elemzését a szakirodalomban meghatározott oktatásmenedzsment modellek kulcsfontosságú dimenzióinak egyes jellemzői szerint végeztük el, amelynek során megállapítottuk, hogy melyik modell típusa domináns a szakképző intézmény működésében.

Kulcsszavak: oktatásmenedzsment, oktatásmenedzsment modellek, szakképző intézmény működése

Abstract. The operational characteristics of educational institutions are substantially influenced by educational policy choices. In July 2015 the establishment of Centers of Vocational Training marked the start of a new chapter in the management of school-based vocational education and training under a new organisational structure. As part of the Centers of Vocational Training, Vocational Training Institutions have become member institutions with legal personality. The introduction of centralised management has significantly changed the framework and the way in which institutions, as educational organisations operate, which has had an impact on management and governance processes and thus on the functioning of the whole organisation. According to the different management and governance processes applied in practice in educational institutions, educational institutions can be classified into

different models of educational management, whose literature theory we call upon to examine the functioning of a vocational training institution. The aim of our study is to examine the functioning of a Vocational Training Institution in the light of the models of educational management. We will examine the operation of a Vocational Training Institution in the case of a Vocational Training Centre and its member institution operating in Szabolcs-Szatmár-Bereg County. Our study is based on the method of document analysis. In the course of the analysis, the documents of the examined institution were analysed according to certain characteristics of the key dimensions of the educational management models defined in the literature, during which we identified which model type is dominant in the functioning of the vocational training institution.

Keywords: educational management, the models of educational management, operation of vocational training institution

Bevezetés

A szakoktatási és szakképzési intézmények a fejlett politikai gazdaságok oktatási rendszerének alapvető elemei. A szakképzési programok hozzájárulnak a szakképzett és hozzáértő munkaerő biztosításához és ezért fontosak a nemzetek ipari fejlődése szempontjából [1; 2]. A szakképzést érintő oktatáspolitikai döntések kiemelt figyelmet kapnak az egyes országokban.

Az iskolák többnyire hierarchikus alapon szerveződnek, és általában egy olyan modellhez igazodnak, amelyben az irányítási paraméterek, a menedzsment szerepek és felelősségek meghatározottak és korlátozottak. Az irányító hatóság meghatározott feladatokat és joghatósági területet lát el, amely a politikai irányvonal meghatározásával és felülvizsgálatával valamint a stratégiai tervezéssel foglalkozik. A felső vezetők olyan szakpolitikák és tervek végrehajtásával foglalkoznak, amelyek lehetővé teszik a stratégiai kezdeményezések fokozatos aktualizálását vagy működőképessé tételét. A középvezetők csak a rájuk bízott döntéshozatali területek tekintetében kapnak konkrét feladatokat és hatásköröket. Ez utóbbi szintet tekinthetjük a szakképző intézmények szintjének. A kérdés már csak az, hogy milyen mértékű ez a döntéshozatali, irányítási hatáskör [3]. Nyugat-Európában az 1980-es évektől egy decentralizációs folyamat jellemezte az oktatásirányítási változásokat azzal a céllal, hogy az intézmények nagyobb hatáskörrel, jobban tudnak reagálni a helyi közösségek igényeire [4]. Ehhez viszonyítva éles kontrasztnak tűnik, hogy Magyarországon a közelmúltban éppen a centralizált irányítás került bevezetésre, amely a szervezetek működésének keretét és módját jelentős mértékben átalakította. Ennek következtében megváltoztak a vezetési és irányítási folyamatok, amelyek a menedzsmenttudományok szerint hatással bírhatnak az egész szervezet működésére.

Kutatásmódszertan

A tanulmány egy szakképző intézmény működését vizsgálja az oktatásmenedzsment modellek tükrében. A szakképző intézmény működését a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő egyik Szakképzési Centrum és annak egyik tagintézménye esetében vizsgáljuk.

Kutatási módszerként a dokumentumelemzést választottuk, amely a dokumentumok áttekintésére és értékelésére szolgáló szisztematikus eljárás, továbbá alkalmas oksági összefüggések és összehasonlító elemzések készítésére. A kvalitatív kutatás más analitikai módszereihez hasonlóan a

dokumentumelemzés is megköveteli az adatok, információk vizsgálatát és értelmezését annak érdekében, hogy értelmet nyerjenek, és empirikus ismeretek kifejlesztéséhez járuljanak hozzá [5; 6; 7].

A pontos elemzés érdekében áttekintettük a szakképzés-irányítás új intézményrendszerének létrehozásáról, fenntartásáról, működéséről rendelkező törvényeket, rendeleteket, a Szakképzési Centrum Szervezeti és Működési Szabályzatát, a Szakképző Intézmény Szervezeti és Működési Szabályzatát, Házirendjét, Szakmai Programját és Képzési Programját. Ezen dokumentumok elemzését a szakirodalomban meghatározott oktatásmenedzsment modellek kulcsfontosságú dimenzióinak egyes jellemzői szerint végeztük el. Az elemzés során feltárt információkat összevetve az oktatásmenedzsment modelljeivel, megállapíthatóvá válik, hogy a vizsgált szakképző intézmény irányítása az oktatásmenedzsment modell(ek) melyik típusával/típusaival azonosítható.

1. Szakirodalmi áttekintés

1.1. Oktatásmenedzsment

Az oktatásmenedzsment fogalmát a szakirodalom sokféleképpen fogalmazza meg, nincs egy általános elfogadott meghatározás. Bush (1996) [8] az oktatásmenedzsmentet egy olyan tudományterületként határozza meg, amely az oktatásügyi szervezetek működésével és annak gyakorlatával foglalkozik. Bolam (1999) [9] az oktatási menedzsmentet az elfogadott politika végrehajtásának funkciójaként határozza meg. Harries-Jenkins (1984) [10] az oktatásmenedzsmentet a menedzsment tudományok egy ágának tekinti, amelynek határai jelentősen flexibilisek. Glatter (1979) [11] az oktatásmenedzsmentet olyan tudománynak tekinti, amely az oktatási intézmények belső működésével és azok környezettel való viszonyaival foglalkozik és azokkal a vezető testületekkel, amelyeknek formálisan felelősek.

Bush (2006) [12] a *Theories of Educational Management* című tanulmányában hangsúlyozza annak fontosságát, hogy különbséget kell tenni az oktatásmenedzsment tudományágban az „educational management” (oktatás menedzsment, irányítás) „educational leadership” (oktatás vezetés) és az „educational administration” (oktatás ügyvitel, igazgatás) fogalma között, amelyek nagyon hasonlóak és némileg átfedik egymást, mégis sok tekintetben különböznek egymástól. Az oktatásmenedzsment tudományos megközelítésében a menedzsment/irányítás a hatékony és eredményes szervezeti intézkedéseket, a szervezet működésének fenntartását jelenti. A vezetést olyan tevékenységként definiálja, amelyben a szervezet tagjait befolyásoljuk a kívánatos célok elérése érdekében, míg az oktatás ügyvitel, igazgatás, adminisztráció az oktatásirányítás során felmerülő adminisztratív, alacsonyabb rendű feladatokat foglalja magában. Bár a szerző megjegyzi, hogy az oktatási ügyvitel, igazgatás nem kapcsolódik alacsonyabb rendű feladatokhoz az Egyesült Államokban és Ausztráliában, de átfogó kifejezésnek tekinthető, amely magában foglalja a vezetést és a menedzsmentet is. Glatter (1979) [11] a menedzsment és az adminisztráció fogalmak felcserélhetősége mellett érvel. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy egyre inkább az a tendencia figyelhető meg, hogy az adminisztrációt a szervezeti tevékenység egy típusának sajátos megjelöléseként használják, amelyet szembe kell állítani a menedzsmenttel és a vezetéssel. Peters és Waterman (1982) [13], Bennis és Nanus (1985) [14], Sergiovanni (1984) [15], Caldwell és Spinks (1988) [16] úgy vélik, hogy a vezetést, mint a szervezeti hatékonyság megkülönböztetett összetevőjét meg kell különböztetni a menedzsmenttől és az adminisztrációtól. West-Burnham (1992) [17], Torrington és Weightman (1989) [18] is különbséget

tesz a három fogalom között, miszerint a vezetés az értékekkel, a jövőképpel és a küldetéssel; a menedzsment a végrehajtással, tervezéssel, szervezéssel, alkalmazással; míg az adminisztráció a működési részletekkel foglalkozik. Bolman – Deal (1997) [19] 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.

1.1.1. Oktatásmenedzsment elméletei és modelljei

Az oktatásmenedzsment kifejlődésének kezdte az Egyesült Államokban a század első felére tehető, ahol Taylor, Fayol és Weber munkája hatással volt az oktatásmenedzsmentre. Az oktatásmenedzsment elmélete és gyakorlata kezdetben az Egyesült Államokban az iparban és kereskedelemben alkalmazott menedzsment alapelvekből fejlődött ki, amely azt jelentette, hogy az ipari mintákat alkalmazták az oktatási intézményekre, alkalmazásuk azonban vegyes eredménnyel járt [20; 21; 22; 23]. Az oktatásmenedzsmentnek önálló kutatási irányként való kifejlődése '70-es években az Egyesült Királyságban következett be és 1983-ban a minisztérium már megkezdte az iskolavezetők kiképzését menedzsmentre. Ezt szilárdította meg az 1988-as Oktatási Reformtörvény bevezetése, amely az oktatási rendszer alapvető hatalmi struktúráját változtatta meg, ugyanis ekkor kaptak az oktatási intézmények igazgatói felhatalmazást az iskolák irányítására. Ezzel egyidőben hasonló folyamatok mentek végbe Ausztráliában, Hong Kongban, New Zealandon és a fejlett európai országok többségében is [20; 21]. Ennek eredményeként 1991-ben Európában létrehozták a European Network for Improving Research and Development in Educational Management (ENIDERM) szervezetet, amely a hálózatos együttműködés lehetőségét teremtette meg az oktatásfejlesztők és iskolai menedzsmentben érintett vezetők számára [24]. Ezt a folyamatot Caldwell – Spinks (1992) [25] az önmenedzselés előretörésének nevezte, amelyben az önigazgató iskolát olyan intézménynek tekintik, ahol az autonómia, a következetes decentralizáció biztosítja az iskola döntéshozatali jogkörét az erőforrásokkal kapcsolatban.

Az önmenedzselés irányába történő elmozdulás elősegítette az oktatási intézményekben a hatékony vezetés fontosságát, továbbá az elmélet fejlődését a jó gyakorlat meghatározásához [26]. Az elméletalkotók és az ezen a területen tevékenykedő gyakorlati szakemberek kutatásokat, megfigyeléseket végeztek az iskola világában, amelyre alapozva az oktatásmenedzsment számos elméletét fogalmazták meg. A kilencvenes évek közepére az oktatásmenedzsment fő elméletei már az oktatásügy kontextusából fejlődtek ki vagy az ipari modellekhez igazították azokat [12]. Az oktatásmenedzsmentnek nincs egyetlen átfogó elmélete, amely jól tükrözi azt a tényt, hogy az oktatási intézmények sokfélék, különbözőek és sajátos egyedi működési jellemzőkkel bírnak [27; 12]. Minden elméletben van valami, ami megmagyarázza az oktatási intézmények viselkedését és működését, ezt Bolman és Deal (1997) [19] fogalmi pluralizmusnak nevezi. Az oktatásmenedzsment elméleteinek fejlesztése a tudományos, pozitivista szemlélettől való fokozatos elmozdulásként fogható fel az értékek és szubjektív elméleteken keresztül az elméletek integrációja és a megalapozott elmélet interaktív folyamatként történő alkalmazása felé, amely a megértés és a hatékony gyakorlat fokozására törekszik (21).

Az 1960-as években a bürokrácia volt a domináns elmélet, amely erősen kötődik Weber (1947) [28] munkásságához, aki szerint a bürokrácia a leghatékonyabb vezetési forma. Livingstone (1974) [29] szerint a bürokrácia a növekvő méret és komplexitás szinte elkerülhetetlen következménye. Az iskolák

és főiskolák számos bürokratikus jellemzővel rendelkeztek, beleértve a hierarchikus struktúrát, amelynek csúcsán az igazgató állt. Az igazgatók és a vezető beosztású alkalmazottak az irányító testületnek és a külső érdekelt feleknek tartoztak elszámolással az iskola tevékenységeiért. A gazdaságban és társadalomban végbement változások olyan hatással voltak az oktatási intézmények működésére, amely új elméletek fejlődését vonta maga után az 1970-es, 1980-as és 1990-es években, amelyek a bürokrácia elméletét egyre inkább megkérdőjelezték [21].

Az 1988-as oktatási reformtörvény és az azt követő jogszabályok által Angliában és Walesben bevezetett változások megváltoztatták az oktatás korábbi struktúráját. Sok iskolában ez új rendszereket eredményezett, amelyekben a hierarchikus struktúra mellett, és bizonyos mértékig annak helyébe is lépő szakmai csoportok működtek. Ezen folyamatok hatására a kollegiális elméletek alapozták meg létjogosultságukat, amelyek az oxfordi és cambridge-i egyetemek kollégiumaiban fejlődtek ki. Becher és Kogan (1980) [30] szerint a „kollegium” olyan struktúrát vagy struktúrákat jelöl, amelyekben a tagok egyenlő jogkörrel vesznek részt a mindegyikükre nézve kötelező érvényű döntésekben. Wallace (1988) [31] a kollegialitást a jó gyakorlat hivatalos modelljeként említi. A kollegiális elméletek erősen normatívnak és idealisztikusnak tekinthetők. Vonzó megközelítések, mert ösztönzik a tanárok részvételét a döntéshozatalban, ami a felelősségvállalás érzését és a sikeres innováció nagyobb kilátásait eredményezi. Amikor a munkatársak összeülnek, hogy meghatározzák az irányelveket vagy részt vegyenek a fejlesztési tervezésben, akkor a döntéshozatali folyamatban közösen vesznek részt.

Éles ellentétben a kollegiális teoretikusok idealizmusával, a politikai elméletek azt a nézetet fogadják el, hogy a konfliktus a szervezetek endemikus jellemzője. A politikai elméletek meggyőző leírói az eseményeknek és helyzeteknek az iskolákban. Bolman és Deal (1984) [32] szerint a politikai elméletek a szervezetek egyetlen reális ábrázolását mutatja be és a döntéshozatali tárgyalási folyamatként jellemzik. Feltételezik, hogy a szervezetek tagjai érdekeik érvényesítése érdekében politikai tevékenységet folytatnak. Az érdekcsoportok erőteljesen befolyásolhatják a politikaformálást. A konfliktusra helyezett hangsúly hasznos ellentéte a kollegiális elméletek optimista harmónia-előítéletének és a döntéshozatali realisztikusabb ábrázolását jelenti.

A szubjektív elméletek Greenfield (1973) [33] munkájának eredményeként váltak kiemelkedővé, aki nagyon kritikus volt a hagyományos bürokratikus elméletet illetően. A szubjektív elméletek hangsúlyozzák az egyéni célok jelentőségét és tagadják a szervezeti célok létezését [33].

A szubjektív elméletek a szervezeteken belüli egyénekre összpontosítanak, nem pedig az egész intézményre vagy annak alegységeire. Minden egyénnek szelektív és szubjektív felfogása van a szervezetről. A szervezeteket úgy ábrázolják, mint az egyének értékeinek és hitének manifesztációit, nem pedig a bürokratikus modellekben bemutatott konkrét realitásokat. Inkább a szervezetek egyes tagjainak hitére és felfogására összpontosítanak, nem pedig az intézményi szintre vagy az érdekcsoportokra [34]. Theodossin (1983) [35] szerint a bürokratikus megközelítés a leghasznosabb a szervezetek széles körű áttekintéséhez, míg a szubjektív elmélet megvilágítja az egyének közötti kapcsolatokat.

A kétértelmű elméletek hangsúlyozzák a bizonytalanságot és a komplexitást a szervezetekben. A hangsúly az intézményi élet instabilitásán és kiszámíthatatlanságán van. Cohen és March (1974) [36] azt állítják, hogy a kétértelműség az oktatási intézmények gyakori jellemzője, amelyek problémás célokat, nem egyértelmű működési folyamatokat foglalnak magukban. A szerzők szerint a döntési

folyamat egy „szemeteshez” hasonlítható, amelybe a résztvevők különböző problémákat és megoldásokat dobnak. Az 1980-as évek végén és az 1990-es években Anglia oktatási politikájának zűrzavara hitelt ad a kétértelmű elméleteknek. A tantervváltás gyors üteme, valamint az iskolai és főiskolai finanszírozás bizonytalansága többszörös bizonytalansághoz vezet, amelyet csak a kétértelmű keretek között lehet megfelelően megmagyarázni. A kétértelműség elméletének fő szerepe az, hogy elválasztja a problémákat és a döntéseket, ahelyett, hogy racionális döntéshozatali folyamatot feltételezne. A kiszámíthatatlanság fogalma fontos fogalom, amely hitelességet hordoz a zavaros időszakokban, mint például az 1990-es években a brit iskolák és főiskolák előtt állók [21].

Ahogy az az előbbieken olvashattuk, számos kutató írta le az oktatásmenedzsment egy-egy elméletét, de Tony Bush volt az, aki az oktatásmenedzsment keretbe foglalta és a fő elméleteket az oktatásmenedzsment hat fő modelljébe sorolta, amelyek a következők: formális, kollegiális, politikai, szubjektív, ambivalens, kulturális modell. Ezek a modellek az oktatásmenedzsment szakirodalmában nagy jelentőséggel bírnak, mert empirikusan is alátámasztásra kerültek. A hat modell kulcsfontosságú dimenziók mentén eltér egymástól, de együttesen átfogó képet adnak az oktatási intézmények irányításának jellegéről és természetéről. A következő 1. táblázat tartalmazza a kulcsfontosságú dimenziókat összefüggésben az oktatásmenedzsment modellekkel [22; 37; 38]. Az egyes dimenziók szervezeten belüli működési mechanizmusa – sokszor indirekt módon – hozzájárul a szervezetben dolgozók munkaelégedettségéhez [39; 40].

A menedzsment elemi	Modell típusa					
	Formális modell	Kollegiális modell	Politikai modell	Szubjektív modell	Ambivalens modell	Kulturális modell
A célmeghatározás szintjei	Intézményi	Intézményi	Alegységek	Egyének	Nem egyértelmű	Intézményi vagy alegység
A célmeghatározás folyamata	Vezetők által	Megegyezéssel	Konfliktusokon keresztül	Problémás Vezetők által elrendelt lehet	Kiszámíthatatlan	Kollektív értékek alapján
A célok és döntések kapcsolata	Célok alapuló döntések	Megegyezéssel kialakított célok alapján döntenek	A döntések meghatározott koalíciók alapján születnek	Személyes célok alapuló egyéni magatartás	Céloktól független döntések	A szervezet vagy alegységeinek céljain alapuló döntések
A döntési folyamat jellege	Racionális	Kollegiális	Politikai	Személyes	„Személtáda”	Értékek keretein belül racionális
A szervezeti felépítés jellege	Tárgyi realitás Hierarchikus	Tárgyi realitás Oldalvonalas	Az alegység tevékenységéhez létrehozva	Emberi kapcsolatokon keresztül alakul	Problematikus	A kultúra fizikai megnyilvánulása
A környezettel való kapcsolat	„zárt” vagy „nyitott” Az igazgató felelős, elszámoltatható	A közös döntéshozatal elhomályosítja az elszámoltathatóságot	Instabil Külső testületek, mint érdekcsoportok	Az egyéni jelentések forrása	Taktikus vagy nem túl nyilvánvaló	Értékek és hiedelmek forrása

1. táblázat: Az oktatásmenedzsment modellek főbb jellemzőinek összehasonlítása a kulcsfontosságú dimenziók mentén

Forrás: Saját szerkesztés (Bush, T. 1995, 2003) [37; 22] alapján

Az alábbiakban röviden ismertetjük az oktatásmenedzsment modellek jellemzőit.

- *A formális modell* a szervezetek hivatalos és strukturális elemeit hangsúlyozza. A szervezetek olyan hierarchikus rendszereket alakítanak ki, amelyekben a vezetők racionális eszközöket használnak a célok eléréséhez. A vezetők a szervezeten belül legitimált hatáskörrel rendelkeznek és a szervezetük tevékenységeiért elszámoltathatók a támogató szervek felé. A formális modell a formális struktúrát szervezeti ábrával mutatja be, amely reprezentálja a szervezet tagjai közötti kapcsolati összefüggéseket. Az ilyen típusú szervezetek hierarchikus felépítésűek. A formális modell feltételezi, hogy a vezetői döntések egy racionális folyamaton alapulnak, amelyben a szervezet céljai szempontjából értékelik a felmerülő lehetőségeket. A hatáskört és a befolyást a szervezeti hierarchiában betöltött pozíciókkal arányosan osztják fel az egyes pozíciók között.
- *A kollegiális modell* hangsúlyozza a hatalom és döntéshozatal megosztását a szervezet néhány vagy valamennyi tagjai között. Feltételezi, hogy maguk a szervezetek határozzák meg a politikát és döntéseket a konszenzushoz vezető vita során. A modell azt is hangsúlyozza, hogy a szakembereknek is joguk van részt venni a szélesebb körű döntéshozatali folyamatban, amelynek során tájékozottabbá válnak és nagyobb a valószínűsége, hogy azokat hatékonyan hajtják végre.

A kollegiális modell a szervezet tagjainak közös értékeit feltételezi, amely vezérli a szervezet vezetői tevékenységét és ez közös oktatási célkitűzéshez vezet. A kollegiális modell feltételezi, hogy a csoport döntéshozatali folyamatainak a csoport központi fókuszát kell képezniük.

- *A politikai modell* feltételezi, hogy a szervezetekben az irányelvek és a döntések tárgyalási folyamat révén alakulnak ki. A hatalom fogalmának nagy jelentősége van a modellben, ugyanis az összetett döntéshozatali folyamat eredményeit a vitában részt vevő egyének és érdekcsoportok relatív ereje alapján határozzák meg. Az érdekcsoportok szövetségeket alakítanak ki bizonyos szakpolitikai célkitűzések elérése érdekében. Inkább a csoport tevékenységére összpontosítanak, mintsem az intézmény egészére. Az érdekcsoportok és koalíciók saját céljaikkal rendelkeznek, ezért gyakori a konfliktus helyzet. Ez a modell feltételezi, hogy a szervezetek céljai instabilak, kétértelműek.
- *A szubjektív modell* inkább a szervezeteken belüli személyekre összpontosít, mintsem a teljes intézményre vagy annak alegységeire. Minden személy szubjektív módon érzékeli a szervezetet, ezért az események és helyzetek különböző jelentéssel bírnak az intézmények különböző résztvevői számára. A formális modellre jellemző szervezeti ábrát elutasítják. A szubjektív megközelítések a struktúráról a viselkedés és a folyamat figyelembevételére helyezik a hangsúlyt. Az intézmény vezetése személyes tulajdonságok és készségek terméke, nem csupán a közhatalom automatikus eredménye. Több valóság is létezik és minden helyzet többféleképpen értelmezhető. A helyzeteket helyi szinten kell értelmezni, különös tekintettel a sokféleségre.
- *Az ambivalens modell* hangsúlyozza a bizonytalanságot és a kiszámíthatatlanságot a szervezetekben. A modell a decentralizáció előnyeire koncentrál. Tekintettel a szervezetek összetettségére és kiszámíthatatlanságára sok döntést alegységek és egyének hozhatnak meg. Az alegységeket autonóm csoportként ábrázolják, amelyek csak lazán kapcsolódnak össze egymással és magával az intézménnyel. A döntéshozatal formális és informális keretek között történik. Az oktatási szervezetekben a kétértelműség a döntéshozatal egyik fő jellemzője. A különböző szervezeti egységek olyan jogokkal és felelősséggel rendelkeznek, amelyek átfedésben vannak egymással és az egyes vezetőkre ruházott hatáskörökkel.
- *A kulturális modell* a szervezetek informális szempontjaira fókuszál. A szervezeten belül az egyének értékeire, hiedelmeire és normáira összpontosít, amely a szervezet középpontjában áll. A kulturális modell szimbólumokban (gyülekezés, díjátadás) és rituálékban nyilvánul meg, nem pedig a szervezet formális felépítésén keresztül. [12; 22].

Az előbbieken bemutatott hat oktatásmenedzsment modellek az oktatás irányításának különböző módjait képviselik és értékes betekintést nyújtanak az oktatás irányításának természetébe. Bush úgy véli, hogy a hat megközelítés mindegyike érvényes, de egyetlen szervezet sem magyarázható egyetlen megközelítés alkalmazásával. Minden egyes helyzet, probléma egy vagy több modell használatával érthető [21; 20].

2. A szakképző intézmény működésének elemzése az oktatásmenedzsment modellek tükrében

2.1. Törvényi rendelkezések

A bevezetésben már utaltunk arra, hogy az oktatási intézmények működési jellemzőit lényegesen befolyásolják az oktatáspolitikai döntések. A 2015. évi LXVI. szakképzési törvény a szakképzés intézményrendszerét teljes mértékben átalakította és a szakképző intézmények új intézményirányítási, működési gyakorlatát vezette be [41]. A 120/2015. (V.21.) és 146/2015. (VI.12) [42; 43] kormányrendeletek rendelkeztek arról, hogy a korábban a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő állami fenntartású iskolai rendszerű szakoktatási és szakképzési feladatokat ellátó köznevelési intézmények kiváltak és 2015. július 1-jével szakképzési centrumok szervezeti formájában folytatták tovább tevékenységüket a Nemzetgazdasági Miniszter fenntartása alatt, majd 2018.08.31.-től az Innovációs és Technológiai Minisztérium fenntartása és irányítása alatt.

A szakképzés irányítás új intézményrendszerének kialakítása során a 319/2014. (XII.13.) Kormányrendelet [44] értelmében szakképzési intézményfenntartó központként létrehozták a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalt, amely 2015. július 1-jétől a szakképzési centrumok részeként működő szakképző intézmények felett, mint középírányító szerv gyakorolja az irányító szervei hatásköröket. Rövidesen elfogadásra került a 2019. évi LXXX. szakképzési törvény és annak a 12/2020 (II.7) végrehajtási kormányrendelete [45], továbbá ennek módosításáról szóló 319/2020. (VII.1.) kormányrendelet [46], amelyek jelenleg szabályozzák a szakképzés intézményrendszerét és annak működését.

2.2. A Szakképző Intézmény működésének, irányításának jellemzői az oktatásmenedzsment modellek tükrében

A következőkben vizsgált szakképző intézmény a Szakképzési Centrum tagintézménye. Jogállását tekintve szakképző intézmény, gazdálkodási besorolás szerint nem önállóan működő költségvetési szerv, azonban a centrum szakképzési feladatellátását önállóan végző egysége, ezzel a tagintézmény szakmai tekintetben önállóságot élvez a centrumon belül [47].

A 12/2020 (II.7) kormányrendelet 78. § (1) pontja [45] értelmében a kormány az NSZFH-t szakképzési intézményfenntartó központként jelöli ki. A rendelet értelmében az NSZFH a szakképzésért felelős miniszter által alapított szakképzési centrum részeként működő szakképző intézmény felett gyakorolja a fenntartó jogszabályban meghatározott fenntartói irányítási hatásköreit és teljesítit a jogszabályban meghatározott kötelezettségeit. A 12/2020 (II.7) kormányrendelet 78. § (2) pontjának [45] értelmében a *szakképzési centrum főigazgatója gyakorol számos fenntartói irányítási hatáskört*. Az előbbieken vázolt struktúra értelmében arra a következtetésre jutottunk, hogy a szakképző intézmény oktatásmenedzsment szempontú vizsgálatába be kell vonni az NSZFT-t és a Szakképzési Centrumot is, amelynek feladata a tagintézmények nevelési-oktatási tevékenységének irányítása, szervezése, azaz egymással alá-és fölérendeltségi kapcsolatban állnak. A Szakképzési Centrum Szervezeti és Működési Szabályzatának értékelését és elemzését kiemelten fontosnak tartjuk, hiszen értékes információt ad

számunkra a Szakképzési Centrum és a Szakképző intézmény igazgatóinak feladat és felelősségi köréről. Fontosnak tartjuk értelmezni és elemezni a Szakképző Intézmény Szakmai Programját, Képzési Programját, Szervezeti és Működési Szabályzatát és a Házirendjét, amelyből információt kapunk az intézmény szervezeti egységeiről, működésükről, hatáskörükről.

2.2.1. A Szakképző Intézmény irányításának jellemzői a kulcsfontosságú dimenziók mentén

Bush (2003) [22; 37] az oktatásmenedzsment egy-egy modellje között olyan kulcsfontosságú dimenziók mentén tesz különbséget, hogy az oktatási intézményen belül a célok meghatározása mely szinten történik, kik határozzák meg a célokat, a döntések meghatározása a célokra alapul-e, milyen a döntési folyamat és szervezeti felépítés jellege és a kapcsolat a környezettel. Ezt figyelembe véve az általunk vizsgált Szakképző Intézmény és Szakképzési Centrum dokumentumaiból, továbbá a törvényekből, rendeletekből ezeknek a jellemzőknek az összegyűjtésére fókuszáltunk, amelynek megfelelően a vizsgált szakképző intézmény irányítása azonosítható az oktatásmenedzsment modelleknek valamelyik típusával/típusaival. Az egyes szervezeti egységek feladatainak számbavételére az oktatásmenedzsment modellek nem térnek ki, ezért a terjedelmi korlátok miatt ettől eltekintünk. Szintén terjedelmi korlátok miatt csak azokat a döntési, javaslattevési és véleményezési hatásköröket vettük számba a Szakképzési Centrumok esetében, amelyek a tagintézményt közvetlenül érintik. Az alábbiakban számba vesszük a vizsgált Szakképző intézmény irányításának jellemzőit az oktatásmenedzsment kulcsfontosságú dimenziói mentén:

- **A célmeghatározás szintjei**

A Szakmai Program szerint az intézményben folyó oktató-nevelő munka alapelvei a hazánk Alaptörvényében meghatározott feladatokat szem előtt tartva, a szakképzési törvényben foglalt célok elérése érdekében, a törvény elveinek és szabályozásának megfelelően kerültek megfogalmazásra. Alkalmazkodik a szakképzési törvényhez és annak végrehajtási rendeletéhez illetve az érettségi- és a képzési és kimeneti követelményekhez, és a program tantervekhez. Nevelési programjukat a Nemzeti alaptanterv figyelembevételével hozták létre.

A szakmapolitika céljait a Szakképzés 4.0 stratégia határozza meg, amely országos érvényű. A helyi munkaerőpiaci igények határozzák meg az ágazati készségtanácsok ajánlásait a képzés szerkezetét és céljait illetően. A vizsgált szakképző intézmény vezetősége az országos érvényű szakmapolitikai célokat figyelembe véve, azzal összhangban határozza meg a hosszú távú és az éves kitűzött célokat, amelyek a Pedagógiai Program részét képezik [48].

- **A célmeghatározás folyamata**

Az általunk vizsgált intézmény elsődleges céljának határozta meg azt, hogy tevékenységrendszerük mindig összhangban legyen az alapvető társadalmi, gazdasági folyamatokkal és igényekkel. A nevelési, oktatási és képzési céljaik között prioritást élvez a szakemberképzés, középpontba állítva személyiségképes- és kompetenciafejlesztést, az értékközvetítést, a hátránykompenzálást és a tehetséggondozást. A vizsgált intézményben kiemelt célként határozzák meg a szakképzésbe bevontak körének növelését, a napi munkavégzéshez szükséges készségek, kompetenciák fejlesztését és a vállalatoknál történő munkaalapú gyakorlati képzés támogatását. A Szakképző Intézmény Szakmai Programját elemezve kijelenthető, hogy az intézmény céljait a vezetőség fogalmazza meg a Pedagógiai Programban, amelyet az oktatók a nevelési értekezleten fogadnak el [48].

- **A célok és döntések kapcsolata**

A Szakmai Programban megfogalmazásra került, hogy a célok elérése érdekében a pedagógiai folyamatban egyaránt jelen kell lennie az ismeretszerzés, a gyakoroltatás-cselekedtetés mellett a példák érzelmi hatásának is. Az intézményben a nevelési, oktatási és képzési célok megvalósítása érdekében a célokat beépítik az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba; a célok a tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint; ennek megfelelően tematizálják az osztályfőnöki órák témaköreit; témákat, fejlesztési helyzeteket körvonalaznak a nem tanórai keretek között folyó, egyéb iskolai foglalkozások, programok számára. Ez azt jelenti, hogy az oktatással, neveléssel kapcsolatos döntések meghatározása a célokon alapul és intézményi szintű [48].

- **A döntési folyamat jellege**

Bush (1999) [26] a döntési folyamat jellege alatt azt érti, hogy a szervezeten belül a szervezettel kapcsolatos döntéseket ki/kik és milyen szervezeti szinten hozzák meg. A 12/2020 (II.7.) kormányrendelet [45] pontosan meghatározza az NSZFH irányítási hatásköreit a Szakképzési Centrum és a Szakképző Intézmény vonatkozásában is. A rendeletből az NSZFH irányítási hatásköreiből kizárólag a Szakképző Intézményre vonatkozó hatásköröket gyűjtöttük ki a terjedelmi korlát miatt. A Szakképzési Centrum Szervezeti és Működési Szabályzatát elemezve megállítható, hogy a tagintézmény irányításával, működésével kapcsolatos döntések jelentős része a Szakképzési Centrum vezetői hatáskörében van. A tagintézmény igazgatója csak igen kevés döntési hatáskörrel rendelkezik. Az alábbi táblázat összefoglalóan tartalmazza az egyes szervezeti szintek vezetőinek főbb döntési, ellenőrzési és véleményezési, javaslattevési hatásköreiket [49].

Hatáskör	NSZFH Főigazgató	Szakképzési Centrum Főigazgató	Szakképzési Centrum Kancellár	Szakképző Intézmény Igazgató
Döntés				
<i>Tagintézmény igazgatójának megbízása</i>	x			
<i>Tagintézmény költségvetésének meghatározása</i>	x			
<i>Szervezhető szakmai oktatások és képzések köre</i>	x			
<i>Tagintézménybe felvehető max. tanulólétszám</i>	x			
<i>Indítható osztályok száma</i>	x			
<i>Alkalmazandó tantárgyfelosztás</i>	x			
<i>Tagintézmény igazgatója felett a munkáltatói jog gyakorlása</i>		x		
<i>Tagintézmény igazgatóhelyetteseinek megbízatása</i>		x		
<i>Igazgatóhelyettesek kiválasztása</i>				x
<i>Tagintézmény belső szervezeti struktúrája, belső munka – és hatáskörmegosztása</i>		x	x	

Tagintézmény SZMSZ, Pedagógiai Program, Helyi tanterv, Házirend		x	x	
Tagintézmény törvényes gazdálkodásával kapcsolatos kérdések		x	x	
Tanév feladatai		x	x	
Személyi feltételek biztosítása		x	x	
Oktatók munkaviszonyának létesítése és megszüntetése		x		
Oktatók, nevelők illetménye, megbízási díja		x		
Oktatók továbbképzési programja, beiskolázási terv		x	x	
Oktatók napi munkarendje, felügyeleti és helyettesítési rend				x
Túlmunka, helyettesítés elrendelése			x	
Munkavállalók elismerése, kitüntetése		x	x	
Szakmai ellenőrzés külső szakértővel		x		
Tanulók felvétele, tanulói jogviszony, szülőkkel való kapcsolattartás kérdéskörei				x
Ellenőrzés				
Tagintézmény igazgatójának ellenőrzése		x		
Oktatók munkája				x
Tanév feladatai		x	x	
Tagintézmény SZMSZ, Pedagógiai Program		x		x
Tagintézmény feladatainak végrehajtása		x		x
Véleményezés, javaslattevés				
Tagintézmény SZMSZ, Pedagógiai Program, Helyi tanterv, Házirend, Éves munkaterv alkalmazottak, beiskolázás, költségvetés tervezés, pályázatok beadása				x
Tagintézmények tantárgyfelosztása		x		
Túlmunka, helyettesítés elrendelése				x
Éves továbbképzési terv, továbbképzésben való részvétel				x
Munkavállalók elismerése, kitüntetése				x

2. táblázat: Az egyes szervezeti szintek vezetőinek döntési, ellenőrzési és véleményezési, javaslattevési hatásköreik
 Forrás: Saját szerkesztés a Szakképzési Centrum SZMSZ-e alapján

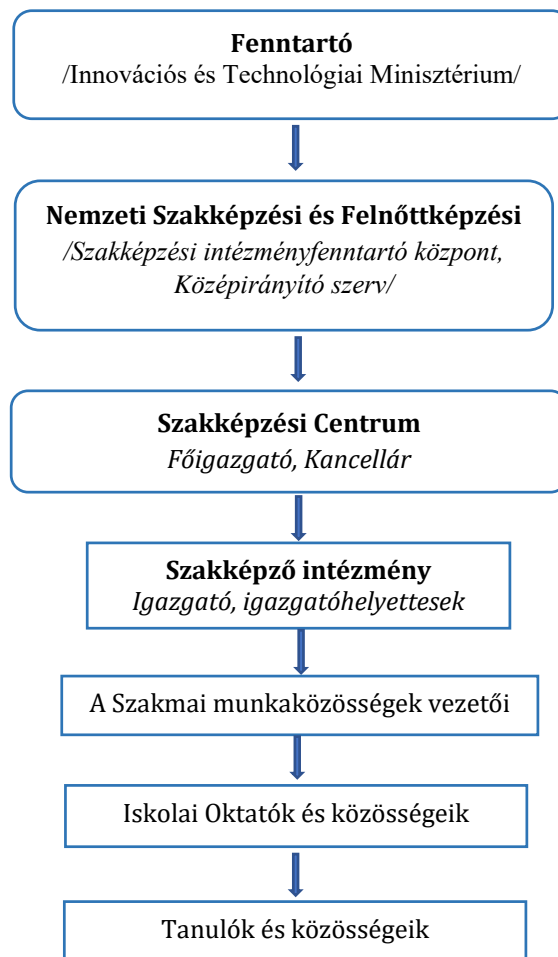
A 2. táblázatot elemezve megállapítható, hogy a felsorolt 22 db döntési hatáskorból, csupán 3 db döntési hatáskör tartozik a szakképző intézmény igazgatójának hatáskörébe, 6 db az NSZFH főigazgatójának és 13 db a Szakképzési Centrum vezetőinek hatáskörébe. A táblázatban felsorolt 5 db ellenőrzési területből

4 db a Centrum Főigazgatójának és Kancellárjának a hatáskörébe tartozik, amelyből 3 db a szakképző intézmény igazgatójának a hatásköre is.

Szikora (2012) [50] szerint, a racionalitás azt jelenti, hogy a döntéshozó adott szabályok szerint hozza meg a döntéseit. A szerző racionális döntésnek nevezi azt a folyamatot, ami magában foglalja a döntés-előkészítést is. A fenti táblázatban felsorolt 5 db véleményezési, javaslattevési kérdéskörben 4 db kérdéskör a szakképző intézmény véleményezési hatáskörébe tartozik, amelyet döntés-előkészítési folyamatnak tekintünk. Ennek okán azt mondhatjuk, hogy a döntést megelőzi egy döntés-előkészítési folyamat, tehát összességében azt mondhatjuk, hogy a döntési folyamat jellege racionális.

- **A szervezeti felépítés jellege**

A Szervezeti és Működési Szabályzatok értelmezése és elemzése során a szakképző intézmény szervezeti felépítését az alábbiakban határozzuk meg [47; 49]:



1. ábra: Egy szakképző intézmény szervezeti felépítése
Forrás: Saját szerkesztés az intézmény SZMSZ-e alapján

Az 1. ábrát elemezve egyértelműen megállapítható, hogy az intézmény strukturális felépítése hierarchikus. Ez azt jelenti, hogy ahogyan a szervezeti struktúrában fentről lefelé haladunk a döntési, ellenőrzési hatáskörök száma csökken, ahogyan ezt az előbbi táblázatban láthattuk is.

- **A környezettel való kapcsolat**

Az eredményes oktató- és nevelőmunka érdekében az iskola igazgatósága rendszeres munkakapcsolatot tart fenn különböző intézményekkel, szervezetekkel, gazdálkodókkal, amelyek tételesen megnevezésre kerültek a Szervezeti és Működési Szabályzatban. A munkakapcsolat megszervezéséért, felügyeletéért az igazgató, az igazgatóhelyettesek, a gyakorlati oktatásért felelős igazgatóhelyettes felelősek [48].

Az intézmény számos olyan gazdálkodó szervezettel áll kapcsolatban, akik különböző ágazatokban foglalkoztatják a tanulókat munkaszerződéssel és együttműködési megállapodással. A minél pontosabb információ áramlás érdekében a gazdálkodók képviselőivel napi kapcsolatot tart fenn az intézmény, telefonon, elektronikus, papír vagy személyes kapcsolat formában egyaránt [47; 48].

3. Következtetések

A vizsgált Szakképző Intézmény és Szakképzési Centrum szervezetét és működését érintő nyilvánosan elérhető dokumentumok kulcsdimenziók mentén történő elemzése során az alábbi megállapításokat tesszük.

Ami a célok meghatározásának szintjét illeti, nyilvánvalóvá vált, hogy két szinten történik a célok meghatározása. Az egyik szint, az országos szint, amelyet a szakképzési törvény fogalmaz meg a szakmaképzésre általánosan, a másik szint a szakképző intézmény szintje, amelyet az intézmény vezetősége fogalmaz meg a saját intézményére, természetesen a szakképzési törvény által megfogalmazott céllal összhangban. A vizsgált intézmény Szakmai Programját elemezve megállapítható, hogy az intézmény a nevelési, oktatási és képzési céljaival összhangban határozza meg az oktatással kapcsolatban ellátandó, megvalósítandó feladatokat, amelyek a célok teljesülését támogatják. A Szakképzési Centrum Szervezeti és Működési Szabályzatát elemezve megállapítható, hogy a tagintézmény irányításával, működésével kapcsolatos döntések jelentős része a Szakképzési Centrum vezetői hatáskörében van. A tagintézmény igazgatója csak igen kevés döntési hatáskörrel rendelkezik az operatív irányításban. Az intézmény strukturális felépítése hierarchikus. A szakképző intézmény környezettel való kapcsolata nyitott típusú, ugyanis az intézmény számos gazdálkodó szereplővel áll kapcsolatban, akik különböző ágazatokban foglalkoztatják a tanulókat.

A kulcsdimenziók mentén vizsgált intézmények dokumentumaiból kigyűjtött információk alapján megállapítjuk, hogy a vizsgált szakképző intézmény működésében a formális, kollegiális és kulturális modell típus ismérvei egyaránt azonosíthatók. A 3. táblázatban összefoglalóan szemléltetjük a kulcsfontosságú dimenziók jelenlétét a szakképző intézmény működésében az oktatásmenedzsment egyes modelljeiben.

A menedzsment elemei	Modell típusa					
	<i>Formális modell</i>	<i>Kollegiális modell</i>	<i>Politikai modell</i>	<i>Szubjektív modell</i>	<i>Ambivalens modell</i>	<i>Kulturális modell</i>
<i>A célmeghatározás szintjei</i>	X	X				X

A célmeghatározás folyamata	X					
A célok és döntések kapcsolata	X					X
A döntési folyamat jellege	X					
A szervezeti felépítés jellege	X					
A környezettel való kapcsolat	X					

3. táblázat: A kulcsfontosságú dimenziók jelenléte a szakképző intézmény működésében az oktatásmenedzsment egyes modelljeiben

Forrás: Saját szerkesztés

A *formális irányítási modell* alábbi jellemzői jelennek meg a vizsgált intézmény esetében: a célmeghatározás intézményi szinten is történik, amelyet a vezetőség határoz meg; formális struktúra szervezeti ábrája, amely a tagok közötti kapcsolati összefüggéseket mutatja; hierarchikus felépítés; hatáskör és befolyás a szervezeti hierarchiában betöltött pozíciókkal arányosan kerül felosztásra; a vezetők legitimált hatáskörrel rendelkeznek, tevékenységeiért elszámoltathatók.

A *kollegiális irányítási modell* alábbi jellemzői jelennek meg a vizsgált intézmény esetében: célmeghatározás intézményi szinten is történik és az oktatók és tanulók véleményt nyilváníthatnak az intézmény működésével kapcsolatban.

A *kulturális irányítási modell* alábbi jellemzői jelennek meg a vizsgált intézmény esetében: célmeghatározás intézményi szinten történik és a döntéseket az intézmény céljainak megfelelően határozzák meg.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált szakképző intézmény esetében igazolódik Bush megállapítása, miszerint egyetlen szervezet sem magyarázható egyetlen megközelítés alkalmazásával. Minden egyes helyzet, probléma egy vagy több modell használatával érthető [20; 26].

Összegzés

Tanulmányunk célja egy szakképző intézmény működésének vizsgálata volt az oktatásmenedzsment modellek tükrében. A szakképző intézmény működését a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő egyik Szakképzési Centrum és annak egyik tagintézménye esetében vizsgáltuk. Az oktatási intézményekben a gyakorlatban alkalmazott különböző vezetési és irányítási folyamatoknak megfelelően az oktatási intézményeket az oktatásmenedzsment különböző modelljeibe sorolhatjuk, amelynek szakirodalmi elméletét hívtuk segítségül egy szakképző intézmény működésének vizsgálatában. Az oktatásmenedzsment hat modellje kulcsfontosságú dimenziók mentén eltér egymástól, de együttesen átfogó képet adnak az oktatási intézmények irányításának jellegéről és természetéről. Vizsgálatunkban a szakképző intézmény működésének elemzését a kulcsfontosságú dimenziók mentén végeztük el. Az elemzés során feltárt információkat összevetve az oktatásmenedzsment modelljeivel, egyértelműen megállapítható, hogy a vizsgált szakképző intézmény a formális modell típusnak feleltethető meg minden egyes kulcsdimenzió mentén, de a kollegiális

modelltípus egy, míg a kulturális modelltípus két kulcsfontosságú dimenziója is azonosítható a vizsgált szakképző intézmény működésében. Ez az eredmény pontosan igazolja a jelenleg érvényben lévő centralizált irányítási rendszer létét, hiszen a formális modellre jellemző a hierarchikus, centralizált irányítás, amelynek minden ismérve jelen van a vizsgált intézmény működésében. Nyugat-Európában számos országban az oktatási intézmények irányításában alkalmazott formális modelltypust már az 1980-as, 90-es években leváltották, de kiiktatni teljesen nem sikerült, amelyek továbbra is érvényesek az oktatás szervezésének és irányításának részleges leírásaként [20]. A kollegiális és kulturális modelltípus egyre inkább teret nyert, amely hangsúlyozza a hatalom és döntéshozatal megosztását a szervezetten belül. Ez utóbbinak nagyon kicsi jelei mutatkoznak meg a jelen vizsgált szakképző intézmény működésében.

Hivatkozások

- [1] Persson, B. & Hermelin, R. (2018): Mobilising for change in vocational education and training in Sweden – a case study of the ‘Technical College’ scheme, *Journal of Vocational Education & Training*, 70:3, 476-496, DOI: 10.1080/13636820.2018.1443971
- [2] Hall, P. A. & Soskice, D. (2009): Varieties of capitalism. Emerging trends in the social and behavioral sciences
- [3] Middlewood, D. & Lumby, J. (1998): *Strategic Management in Schools and Colleges*. Sage Publications Ltd.
- [4] Bush, T. & Bell, L. (2002): *The Principles and Practice of Educational Management*. Paul Chapman Publishing
- [5] Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [6] Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage
- [7] Bowen, Glenn A. (08.2009). "Document Analysis as a Qualitative Research Method". *Qualitative research journal* (1443-9883), 9 (2), p. 27. DOI:10.3316/QRJ0902027
- [8] Bush, T. (1996): A menedzsment fontossága az oktatásban. In: Balázs É. (szerk.) (1998): *Oktatásmenedzsment*. Országos Közoktatási Intézet – Kutatási Központ. Budapest
- [9] Bolam, R. (1999): ‘Educational administration, leadership and management: towards a research agenda’ in Bush T. Bell L. Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (eds), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, London, Paul Chapman Publishing. (193-206 pp.)
- [10] Harries – Jenkins, G. (1984): *Education management: Part 1, School Organisation and Management Abstracts*, Vol. 3, No. 4, (213-233. pp.)
- [11] Glatter, R. (1979): Education 'policy' and 'management': one field or two? In: Bush, R. Glatter, J. Goodey and C. Riches (Eds) *Approaches to School Management* London, 26-39 pp.
- [12] Bush, T. (2006): *Theories of Educational Management*. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.

- [13] Peters, T. & Waterman, R. (1982): In Search of Excellence, London: Harper and Row.
- [14] Bennis, W. & Nanus, B. (1985): Leaders, London: Harper&Row.
- [15] Sergiovanni, T.J. (1984): 'Leadership and excellence in schooling'. Educational Leadership, February.
- [16] Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1988): The Self-Managing School, Lewes: Falmer Press.
- [17] West-Burnham, J. (1992): Managing Quality in Schools, Harlow: Longman.
- [18] Torrington, D. & Weightman, J. (1989): The Reality of School Management, Oxford: Blackwell.
- [19] Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1997): Reframing organizations: Artistry, choice and leadership. San Francisco: Jossey Bass
- [20] Bush, T. (1998): A menedzsment fontossága az oktatásban. *Balázs Eva (szerk.): Oktatásmenedzsment. OKKER Kiadó, Budapest.*
- [21] Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R., & Ribbins, P. (1999): Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice. Paul Chapman Publishing Ltd.
- [22] Bush, T. (2003): Theories of Educational Management, 3rd edn. London: Sage.
- [23] Bush, T. (2006): Theories of Educational Management. International Journal of Educational Leadership Preparation, 1(2)
- [24] Móré, M. & Kozák, A. (2015): "Menedzsment feladatok a közoktatási intézményekben." Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.) Az együttnevelés útjai: pp. 189-204.
- [25] Caldwell, B. & Spinks, J. (1992): Leading the Self-Managing School, London, Falmer Press. 233 p.
- [26] Bush, T. (1999): Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. Educational management & administration, 27(3), 239-252.
- [27] <https://doi.org/10.1177/0263211X990273002>
- [28] Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017): Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership. 6th edition. John Wiley & Sons. Elérhető: [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 CmeL QjAOnBsSnPNKWjWaVs&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 CmeL QjAOnBsSnPNKWjWaVs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bolman%2C%20L.%20%26%20Deal%2C%20T.%20(1997)%20Reframing%20organizations&f=false) (Hozzáférés dátuma: 2021.09.04)
- [29] Weber, M. (1947) in Parsons, T. (ed) The Theory of Social and Economic Organization, III. Glencoe: Free Press and NY: Collier-McMillan.
- [30] Livingstone, H. (1974) The University: An Organizational Analysis, Glasgow: Blackie.
- [31] Becher, T. & Kogan, M. (1980): Process and Structure in Higher Education, Aldershot: Gower.
- [32] Wallace, M. (1988): Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools. School Organization, 8, 1, pp. 25-34.

- [33] Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [34] Greenfield, T.B. (1973): 'Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change'. *Journal of Applied Behavioural Science*, 9, 5, pp.551-574.
- [35] Ribbins, P., Jarvis, C., Best, R. & Oddy, D. (1981): 'Meanings and contexts: the problem of interpretation in the study of a school', *Research in Educational Management and Administration*, Birmingham: British Educational Management and Administration Society.
- [36] Theodossin, E. (1983): Theoretical perspectives on the management of planned educational change. *British Educational Research Journal*, 9, 1, pp. 81-90.
- [37] Cohen, M.D. & March, J.G. (1974): *Leadership and Ambiguity: The American College President*, New York: McGraw-Hill (reprint 1986 by the Harvard Business School Press, Boston).
- [38] Bush, T. (1995): *Theories of Educational Management (second edition)* London, Paul Chapman Publishing
- [39] Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- [40] R. Fedor Anita (2021): Job Satisfaction in Hungary – Comparative Study. *ECONOMICS AND SOCIOLOGY* 14: 2 pp. 331-349., 19 p.
- [41] R. Fedor Anita (2018): Foglalkoztatási helyzetkép és a munkával való elégedettség jellemzői. *ACTA MEDICINAE ET SOCIOLOGICA* 9: 27 pp. 33-57., 25 p. (2018)
- [42] 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. Elérhető:<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500066.TV×hift=20160901&txtrefere r=A1400099.TV> (Hozzáférés dátuma: 2021.10.03.)
- [43] 120/2015. (V.21.) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről. Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500120.KOR&txtreferer=00000001.TXT> (Hozzáférés dátuma: 2021.10.04.)
- [44] 146/2015. (VI. 12.) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképző intézmények átadásáról, valamint egyes kormányrendeleteknek a szakképzés intézményrendszerének átalakításával összefüggő módosításáról. Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500146.KOR&txtreferer=00000001.TXT> (Hozzáférés dátuma: 2021.10.08.)
- [45] 319/2014. (XII.13.) kormányrendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról. Elérhető:<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400319.KOR×hift=20170101&txtrefer er=A1100187.TV> (Hozzáférés dátuma: 2021.10.09.)
- [46] 12/2020. (II.7.) kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. Elérhető:
- [47] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> (Hozzáférés dátuma: 2021.10.09)

- [48] 319/2020. (VII. 1.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet módosításáról. Elérhető:
<http://www.jogiportal.hu/index.php?id=papicv1tgm4wtmi4a&state=20200701&menu=view>
(Hozzáférés dátuma: 2021.10.09)
- [49] Kutatásba bevont intézmény belső dokumentációja
- [50] Kutatásba bevont intézmény belső dokumentációja
- [51] Kutatásba bevont intézmény belső dokumentációja
- [52] Szikora, P. (2012). A racionalitás szerepe a vállalkozások fejlesztésében. *Tanulmánykötet-Vállalkozásfejlesztés a XXI. században II.*, 179-200.