Czető Krisztina[1] – Lénárd Sándor[2]

[1] Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet
[2] Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

„Általánosságokban gondolkodunk, de a részletekben élünk[1]": Az iskolavezetés és az eredményesség összefüggései

Tanulmányunk célja az iskolavezetés és az eredményesség lehetséges kapcsolódásainak feltárása. Munkánk célja kettős: az elméleti és narratív irodalmi feltárás (vö.: Andrews, 2005; Patall és Cooper, 2008) módszereit alkalmazva azonosítjuk a legfontosabb vezetéselméleti megközelítéseket, majd ezeket felhasználva, mélyfúrásszerűen vizsgáljuk az eredményesség és iskolavezetés összefüggéseit feltáró metaanalízisek elméleti megalapozottságát. Kutatásunk során elsődlegesen arra törekedtünk, hogy kvantitatív kutatási eredményeken keresztül azonosítsuk azokat a vezetéshez kapcsolódó változókat, melyek az eredményességre közvetlen hatást gyakorolnak.

Bevezetés

Egyes megközelítések szerint (vö. Creemers és Kyriakides, 2008) az iskola eredményességét feltáró kutatások gyakorlatilag „magukkal hozták" a vezető eredményességre gyakorolt hatását feltáró kutatásokat is. Az eredményesség kutatások korai szakaszában az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők listáján az erős iskolavezetés az első helyen szerepelt (Edmonds, 1979, idézi Creemers és Kyriakides, 2008). Azóta számos kutatási eredmény (vö.: Marzano és mtsai, 2003; Leithwood és mtsai, 2004; Krüger és Scheerens, 2012;) igazolja, hogy az iskolavezetés igenis hatással van az iskola eredményességére, azonban a hatásrendszer mérhetőségéről, a hatások természetéről és jelentőségéről ellentétes eredményeket találunk.

Kvalitatív kutatási oldalról egyértelműnek látszik, hogy a vezetés minősége jelentősen befolyásolja a tanulói teljesítményeket, ezáltal pedig az iskola eredményességét (Robinson és mtsai, 2008). A kvantitatív kutatási paradigma azonban már korántsem kínál ilyen egyértelmű válaszokat. Léteznek olyan vizsgálatok, melyek eredményei szerint a vezetés csekély vagy semmilyen hatással nincs a tanulói teljesítményekre (vö.: Witzier, Bosker és Krüger, 2003), míg más értelmezésekben az látszik, hogy ugyan indirekt, de van összefüggés a vezetés és az eredményesség között (vö.: Marzano, Water és McNulty,

[1] Alfred North Whitehead, saját fordítás

2005). Hasonlóan, az iskolavezetés elméleti koncepciója és operacionalizálhatósága is az elméleti és empirikus kutatások kedvelt fókusza, ugyanakkor a vezető szerepéről, a vezetés elméleti koncepciójáról már nehéz egységes képet rajzolni (Kenneth és mtsai, 1996).

Tanulmányunkkal ahhoz az oldalhoz szeretnénk kapcsolódni, mely a vezetés és eredményesség összefüggéseit erős kapcsolatként értelmezi, és az iskolavezetés és az eredményesség lehetséges kapcsolódásait kívánjuk feltárni. Írásunk célja kettős. Egyrészről az iskolavezetéshez kapcsolódó vezetéselméleti koncepciók narratív elemzésére és azonosítására vállalkozunk. Feltételezzük, hogy a vezetésről alkotott elméleti koncepciók döntően befolyásolják a vezetés és eredményesség közötti kauzális asszociáció erősségét. Ezt követően – a feltárt elméleti modellek alapján – a szisztematikus irodalmi áttekintés módszerét alkalmazva, az iskolavezetés közvetlen hatását vizsgáló kutatások vezetéselméleti koncepcióinak elemzését tárgyaljuk.

Elméleti megközelítések: az iskolai eredményesség értelmezése

Empirikus kezdetek

Az iskolai eredményesség kutatások az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején kezdtek el megerősödni többek között Coleman és munkatársai (1966) és Jencks és munkatársai (1972) empirikus kutatásai kapcsán. Mind a szociológia, mind a pszichológia területéről érkező eredmények viszonylag egységes, pesszimista képet rajzoltak arról, vajon mit képes – ha képes egyáltalán valamit is – hozzátenni az iskola a tanulói teljesítményekhez, ezáltal pedig a társadalmi előrejutáshoz (Sammons és mtsai, 1995; Creemers és Kyriakides, 2008). Az iskola diszfunkcióit tükröző tények és az Egyesült Államokbeli felzárkóztató programok kudarcai az 1970-es évektől kezdődően az iskolai eredményesség kutatásokat arra ösztönözték, hogy empirikus bizonyítékkal szolgáljanak az iskola az egyén társadalmi előrejutásában betöltött szerepét és hatalmát illetően. Az empirikus eredményesség-kutatások az elmúlt évtizedekben jelentős fejlődésen mentek keresztül a kutatásmetodológiai megfontolásaikat illetően, a terület továbbra is empiricista maradt, és jórészt nélkülözte az elméletileg megalapozott eredményességi modelleket. Az eredményesség-kutatásokat gyakran a különböző változók közötti statisztikai kapcsolatok felállítása hajtotta, semmint olyan elméleteknek a vizsgálata és generalizálhatósága, melyek magyarázhatják a fennálló kapcsolatokat (Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens, 2013).

Az 1990-es évektől kezdődően elindult egyfajta törekvés többszintű, az eredményességet differenciáltan kezelő modellek megalkotására. Ezek olyan modellek, melyek figyelembe veszik, hogy az eredményességet befolyásoló tényezők a pedagógiai kontextus számos, egymással kölcsönhatásban álló szintjén működnek, az eredményességet differenciáltan kezelik abban az értelemben, hogy a pedagógiai kontextusok eredményessége eltérő lehet, és az eredményességet nem kizárólagosan a tanulói teljesítmények kognitív területére szűkítik (Creemers és Kyriakides, 2008). Az empirikus kutatások választ adhatnak a „mi működik?” kérdésekre, ugyanakkor az elmélet alapú modellek a „miért működik?” kérdésekre is értelmezéseket kínálhatnak (Scheerens. 2013).

Az elméleti modellek

Scheerens (2013) kutatásában 109, az iskolai eredményességgel foglalkozó tanulmány elemzésével annak feltárására vállalkozott, vajon ezek a kutatások az iskolai eredményesség kapcsán elmélet vezérlet modellekkel dolgoznak-e és kutatásában négy modellt

alakított ki az eredményesség elméletek kapcsán, melyeket a következőkben mi is áttekintünk.

Az optimális szervezeti működés modellek

Az eredményességet leíró elméleti modellek egy ága Scheerens (2013) felosztásában az optimális szervezeti működést leíró modellek. Bolman és Deal (2003) (idézi Scheerens, 2013) például a szervezeti működés oszlopaiként a struktúrát, a kultúrát, az emberi erőforrásokat és a környezethez való adaptív viszonyulást írják le, melyek mentén a „jó" és „rossz" mechanizmusok is feltárhatók egy szervezeten belül.

Értelmezésünkben – a korai eredményességi modellek közül – Sammons és munkatársai (1995) 11 faktoros modelljét is ide sorolhatjuk, mely az eredményes iskola 11 legfontosabb jellemzőjét írta le. Hasonlóan a későbbi komprehenzív vagy dinamikus modellekhez, Sammons és munkatársai (1995) is jelzik, hogy az egyes elemek szorosan kapcsolódhatnak, melyek az eredményesség mélyebb összefügéseinek megértését teszik lehetővé. A Sammons és munkatársai (1995) által feltárt 11 faktor a következő:

1. Professzionális vezetés, amelynek jellemzői: a vezető proaktivitása, stabil jelenléte, a saját szakterületen való vezetői professzionalizmusa, és olyan, participatív vezetési stílus, amely épít a szervezet tagjaira.
2. A közös célok és a szervezeti vízió, amely a kollegialitáson, együttműködésen a közösen kialakított törekvéseken alapul.
3. Tanulástámogató környezet, amely a tanulást segítő légkört és vonzó környezet sajátosságait egyesíti.
4. A szervezet fókuszában a tanítás és tanulás áll a tanulási idő maximalizálása és a magas elvárások kialakítása által.
5. A szervezetben minőségi tanítás zajlik, mely során a tanítás gondosan kialakított célok és az órák alapos tervezése mentén történik, adaptív gyakorlattal.
6. A pedagógiai kontextusban magas elvárások és azok kommunikálása a szervezet minden tagja felé, valamint intellektuális kihívások biztosítása
7. Pozitív megerősítés, amely egyesíti a folyamatos ösztönzést és visszajelzést.
8. Az előrehaladás monitorozása és értékelése.
9. A tanulók jogokkal és felelősséggel történő felruházása.
10. Partnerség, mely felöleli a partneri kapcsolatok kialakítását (elsősorban a szülőkkel).
11. Tanuló szervezet működtetése.

Dinamikus modell

Az eredményességet leíró modellek egy másik koncepciója (Scheerens, 2013) az eredményesség dinamikus modellje (Creemers és Kyriakides, 2008), mely – az optimális szervezeti működéseket leíró megközelítésekkel szemben – kevésbé normatív és előíró, az eredményességet befolyásoló faktorokat több szinten és azok tágabb kontextusát értelmezi. Az eredményesség dinamikus modellje négy olyan szintet ír le, ami az eredményességet befolyásolja: (1) tanulói szint, (2) osztálytermi szint, (3) iskolai szint és (4) az oktatást körülvevő rendszer szintje. A négy szint szoros kapcsolatban áll egymással és ezek közvetett, illetve közvetlen hatások mentén befolyásolják a tanulói eredményességet. A hasonló, többszintű modellek mellett (vö.: Carroll (1963) modellje, Creemers (1994) komprehenzív modellje, idézi Scheerens, 2013) a dinamikus modell jelentőségét az adja, hogy a modell egyben különböző eredményességi faktorokat is azonosít. Ezek a faktorok – ha különböző szinteken jelennek is meg – öt dimenzió mentén mérhetővé válnak: (1) gyakoriság (kvantitatív intenzitás), (2) fókusz (specialitás és cél), (3) szakasz

(időtartam), (4) minőség és (5) differenciálás (adaptív implementáció) Scheerens (2013) szerint a többszintű modellek jelentősége többek között abban is áll, hogy az eredményességet befolyásoló változók nem-lineáris kapcsolatát is feltárhatja, az eredményesség értelmezését kiterjeszti a kognitív tartományokon túlra, a szintek közötti interakciókat is feltárja. Scheerens (2013) önálló koncepciónak tekinti Quinn (1983) versengő értékek modelljét, melyet részletesen a későbbiekben tárgyalunk.

Diszciplináris megközelítések

Az elméleti modellek negyedik ágát – Scheerens (2013) kutatásában – az oktatás termelési funkcióját alapul vevő modell adja, mely a különböző oktatási rendszerek teljesítménye és az ebből következtethető gazdasági előnyök kapcsolódásait tárgyalja. Nem véletlenül soroltuk ezt a modellt a diszciplináris megközelítések alá. Az eredményesség nem csak közgazdasági alapvetésekkel kapcsolódhat össze. Creemers és Kyriakides (2008) a közgazdaság mint ez eredményesség kapcsán megjelenő diszciplína mellett, szociológiai és pszichológiai nézőpontokat is értelmezi. A közgazdasági megközelítés a ráfordítás, a szükséges erőforrások és eredmény kapcsolatának szempontjait hozza be az eredményesség és hatékonyság értelmezésébe. A szociológiai nézőpont a tanulói háttérből fakadó különbségekre is épít és a nem, a szociokulturális és szocioökonómiai státusz befolyásoló erejére világít rá. Ez a megközelítés a minőség és méltányosság szempontjait hozza be ez eredményesség kutatásokba. Végezetül a pszichológiai perspektíva pedig az egyénből fakadó pszichológiai különbségek dimenzióit tárja fel, úgy mint motiváció, attitűd és tanulási preferenciák. Jelen tanulmány keretei között – operatív definícióként – Creemers és Kyriakides (2008) megközelítését vesszük alapul. Az eredményességet komplex természetűnek, többszintű hatásrendszer által befolyásolt tényezőnek tekintjük, mely a tanulók kognitív és affektív területen elért eredményeire egyaránt vonatkozik

A vezetéselméleti megközelítések és az iskolai eredményesség összefüggései

„A szociálpszichológia homályos és ingoványos területei közül vélhetően a vezetéselmélet az egyik. Egy olyan területről van szó, melyről minél több mindent írunk le, annál kevesebbet tudunk.” (Bennis, 1959, idézi Kenneth és mtsai, 1996. 1.). S bár az elmúlt, közel 60 évben számos vezetéselméleti paradigma született, mely árnyalta és bővítette a vezető szerepéről való tudásunkat, egységes értelmezésekről – az iskolavezetés kapcsán sem – beszélhetünk.

A vezető szerep komplexitását, percepciójának vezetéselméleti kutatások általi differenciálódását részletesen feltárták Bass és Stogdill (1990), illetve Krüger és Scheerens (2012) elméleti kutatásai. Bass és Stogdill (1990) a vezetéselméleti modellek fejlődését a különböző pszichológiai iskolák vezetéselméleti megközelítései alapján tárgyalja, míg Krüger és Scheerens (2012), részben az előbbi megközelítést alapul véve, a vezetéselméleti modellek fejlődését az eredményes iskolavezetéshez is kötve, az empirikus kutatások fejlődésére építve írja le. A vezetéselméleti modellek áttekintése nyomán négy olyan vezetéselméleti modellt rajzolhatunk meg, melyek az iskolai eredményesség és vezetés kutatások elméleti bázisát feltételezésünk szerint árnyalják. A személyiségvonás alapú elméletek a vezetéselméletek kezdetét jelölik, melyek a vezető személyiségbeli sajátosságait megragadva értelmezik a vezető szerepét. A vezetési stílus elméletek, árnyalva a személyiségvonások kizárólagosságát, a vezető értékeit és vezetési mechanizmusait értelmezik. A szituatív megközelítések – ellentétben a személyiséggel – a kontextus meghatározó ereje mellett foglalnak állást, míg a magatartáselméletek a vezető viselkedését elemzik.

Személyiségvonás alapú vezetéselméletek

A korai vezetéselméletek – amennyiben ezeket valóban elméleteknek, mintsem evolúciós törekvéseknek és az emberi közösségek által legitimált kollektív nézetrendszereknek tekintjük – úgy tartották, hogy a vezetők születnek és nem azzá lesznek. Mindez azon a narratíván alapult, mely szerint az emberiség történelme a hatalmat birtokló férfiak életrajza (Carlyle, 1907, idézi: Judge és mtsai, 2002). A történelmet a nagy vezetők (*Great Man*) alakították (Bass és Stogdill, 1990); egyéniségek, akik a közösség többi tagjával szemben veleszületett „többletekkel", azaz olyan személyiségen belüli attribútumokkal rendelkeztek, mely kvalitások megkülönböztették őket követőiktől (Krüger és Scheerens, 2012). Ezek voltak az ún. *Great Man* elméletek. S bár az emberiség történelme számos ellenpéldát kínált, a nem és a vezetés minősége közötti összefüggéseket egyértelműnek tekintették, és kizárólagosan férfiakra alapozták felvetéseiket (Bass és Stogdill, 1990).

Ezek az elméletek abból indultak ki, hogy amennyiben az eredményes vezetők személyiségét vizsgálva feltételezhető volt, hogy bizonyos területeken többletekkel rendelkeznek az őket követőkkel szemben, akkor lehetséges lehet ezeknek a többleteknek az azonosítása is. Ezek a vizsgálati törekvések a személyiségvonásokon alapuló vezetéselméleti irányzatokat alapozták meg. Krüger és Scheerens (2012) már a „nagy férfi" narratívájának elméletét is a személyiségvonásokon alapuló elméletek alá sorolja, melyek leginkább a hatalom, a törekvés és a karizma hármasát tekintették ilyen meghatározó, veleszületett „többleteknek". Bass és Stogdill (1990) és Judge és munkatársai (2002) elméleti áttekintései azonban jól jelzik, hogy ezek sokkal inkább a személyiségvonásokon alapuló elméletek katalizátorának tekinthetők.

A korai vezetéselméleti kutatások az 1920-as években a vezető eredményességét vizsgálva az egyén személyiségvonásaira fókuszáltak és két alapvető kérdésre kerestek választ: (1) Vajon milyen személyiségvonások mentén különböznek a vezetők másoktól? és (2) Vajon milyen mértékű ez a különbség? Az 1950-es évekig bezárólag a vezető kutatások célja a személyiségen belüli tényezők feltárása volt (Bass és Stogdill, 1990; Judge és mtsai, 2002). Viszonylag jelentős számú lista született a sikeres vezetői vonásokról (vö. Judge és mtsai, 2002), a későbbi kutatások meglehetős szkepticizmussal fordultak a kizárólagosan passzív, bizonyos személyiségvonások kombinációjának birtoklását feltételező elméletek felé. Ezeket a megközelítéseket leegyszerűsítőnek tartották, melyek nem eredményezik univerzalisztikus személyiségvonások azonosítását az eredményes vezetéshez kapcsolhatóan.

A korai vezetéselméleti kutatások az 1920-as években a vezető eredményességét vizsgálva az egyén személyiségvonásaira fókuszáltak és két alapvető kérdésre kerestek választ: (1) Vajon milyen személyiségvonások mentén különböznek a vezetők másoktól? és (2) Vajon milyen mértékű ez a különbség? Az 1950-es évekig bezárólag a vezető kutatások célja a személyiségen belüli tényezők feltárása volt (Bass és Stogdill, 1990; Judge és mtsai, 2002).

Viszonylag jelentős számú lista született a sikeres vezetői vonásokról (vö. Judge és mtsai, 2002), a későbbi kutatások meglehetős szkepticizmussal fordultak a kizárólagosan passzív, bizonyos személyiségvonások kombinációjának birtoklását feltételező elméletek felé. Ezeket a megközelítéseket leegyszerűsítőnek tartották, melyek nem eredményezik univerzalisztikus személyiségvonások azonosítását az eredményes vezetéshez kapcsolhatóan.

Az személyiségvonás alapú elméletek és az iskolavezetés kapcsolatát feltáró kutatások (Judge és mtsai, 2002; Leithwood és mtsai, 2006; Ali és mtsai, 2011) bár leírnak összefüggéseket bizonyos vonások és a vezetői teljesítmény között, nem rajzolnak erős kapcsolatot.

Judge és munkatársai (2002) kvalitatív feltáró vizsgálata nem talált egyértelmű és következetesen visszatérő vezetői vonásokat a megelőző kutatások alapján, vélhetően a vonások széttartó, taxonómiába nem rendeződő természete miatt. Ezt az ellentmondást Judge és munkatársai (2002) a *Big Five* vonáselmélet faktoranalitikus modelljével kívánta feloldani a vezetői személyiségvonások *Big Five* modellbe rendezésével. Az általa végzett metaanalízis eredménye szerint a legerősebb kapcsolat az extroverzióval rajzolódott, de alapvetően a barátságosság/együttműködés, lelkiismeretesség, emocionalitás (neuroticitás) és nyitottság (intellektus) dimenziók is mutattak összefüggéseket a minőségi vezetéssel.

Ugyanakkor Leithwood és munkatársai (2006) az általános intelligencia, a nyitottság, a kötelességtudat, a problémamegoldási képesség, az én-hatékonyság vonásokat is kiemeli mint az iskolavezetők számára releváns személyiségbeli tényezőket. Ali és munkatársai (2011) kutatásukban bizonyos személyiségvonások és a vezetői teljesítmény eltérő dimenziói közötti korrelációt szerették volna feltárni. Eysenck vonáselméletére alapozva az extroverzió – introverzió, illetve neuroticitás – emocionális stabilitás vonások mentén vizsgálták a különböző dimenziók (menedzsment, emberi kapcsolatok, oktatás, adminisztráció és professzió) tekintetében a vezetői teljesítményt. Kutatásukban nem válik egyértelművé, hogy a vezetői teljesítménydimenziók milyen indikátorok mentén rendeződnek, eredményeik azonban mind az extroverzió és introverzió, mind a neuroticitás és stabilitás vonástengely mentén mutattak összefüggéseket a vezetői teljesítménnyel. Az elsődleges eredmények alapján az extrovertált, illetve emoconálisan stabil vezetők eredményei lettek jobbak (Ali és mtsai, 2011). Precíz teljesítménymutatók leírása nélkül azonban ezeket az eredményeket bizonyos korlátok és kontextusbeli sajátosságok között érdemes értelmeznünk.

A kérdés, hogy van-e összefüggés az egyes személyiségvonások és az eredményes vezetés között, egyelőre megválaszolatlan (Krüger és Scheerens, 2012), de kétségtelenül a vezetéselméleti kutatások tárgya maradt (Bass és Stogdill, 1990; Judge és mtsai, 2002). A vezetés kizárólagosan személyiségvonásokkal történő összekapcsolása erőteljesen determinisztikus felfogás, mely felveti azt a kérdést, vajon a személyiségen belüli tényezők meghatározóbbak lehetnek-e a környezeti tényezőknél. Vagyis az a kérdés, hogy „ki a vezető?”, vagy az, hogy „mit csinál a vezető?” (Krüger és Scheerens, 2012), esetleg „milyen körülmények között teszi a dolgát?” és „kikkel?”.

Vezetésistílus-elméletek

Az eredményes vezető személyiségét középpontba helyező vizsgálatok mellett a vezetési stílus koncepciójának megjelenése is jelentős figyelmet kapott a vezetéselmélettel foglalkozók körében (Krüger és Scheerens, 2012). A személyiségvonás-elméletekkel szemben Bass és Stogdill (1990) a szituatív vezetéselméleti modelleket említi mint a személyiségvonások kizárólagosságát közvetlenül árnyaló megközelítéseket, Krüger és Scheerens (2012) pedig a vezetői magatartás kutatások eredményeiben látja a vezetéselmélet

következő, differenciálódást segítő modelljét, értelmezésünkben azonban a vezetési stílus szorosan kapcsolódik a vezető személyiségére fókuszáló elméletekhez és árnyalja a szituatív illetve magatartás alapú felvetéseket.

A vezetési stílusok koncepciója az 1960-as években jelent meg, az Ohio Egyetem vezetéselméleti kutatásai kapcsán. Alapját az adja, hogy a személyiségvonások mellett, a vezető törekvései, azaz vezetési koncepciója két dimenzió mentén is leírható. Az első a vezető feladat-orientáltsága, mely alapvetően a szervezeti célok elérését szolgálja, valamint a szervezeti struktúra létrehozását, a kommunikációs csatornák kialakítását és a különböző munkafolyamatok, azaz a szervezeti protokoll kidolgozását öleli fel. Ezáltal a vezető egy célorientált és működő szervezetet hoz létre, amely a lehetőségeihez képest a leghatékonyabban működik. A másik dimenzió a vezető kapcsolat-orientáltsága, amely a szervezeten belüli emberi kapcsolatok és morál kialakítását szolgálja: a bizalom és tisztelet elérését.

A vezetési stílust nem tudatosan választja a vezető, hanem személyiségéhez és az általa vallott értékekhez szorosan kapcsolódó sajátossága lesz, ahogyan Krüger és Scheerens (2012) fogalmaz: „a vezetési stílus egy jól megrajzolható, konzisztens vonal a vezetésben" (6). A két dimenzió találkozásuk mentén négy negyedre osztható: (1) magas törekvés mindkét dimenzió mentén; (2) magas kapcsolatorientáció és alacsony feladatorientáltság, (3) magas feladatorientáltság és alacsony kapcsolatorientáció, (4) alacsony törekvés mindkét dimenzió esetén (Leithwood és mtsai, 1990; Krüger és Scheerens, 2012).

A vezetési stílusok egy másik megközelítése a döntési folyamatokra vonatkozik, mely alapján a vezető mutathat demokratikus vagy autokratikus viselkedést. A demokratikus vezető számára érték a beosztottak döntési folyamatokban való részvételének támogatása, míg az autokratikus vezető eltántorítja beosztottjait a döntési folyamatokban való bevonódástól. A résztvevő vagy irányító vezetés ezen megközelítései Lewin és Likert vizsgálataihoz nyúlnak vissza.

A vonatkozó kutatások a vezetési stílusok kapcsán (McPherson és mtsai, 1986, idézi Krüger és Scheerens, 2012; Leithwood és mtsai, 1990) egyaránt azt igazolták, hogy a feladat-, illetve kapcsolatorientáció kombinálása növeli a tanárok szervezeti elégedettségét, illetve a mindkét dimenzióban magas orientáció növeli a tanárok teljesítményét és a vezetői döntések támogatottságát. Míg a demokratikus viselkedés a szervezeti kötődés kialakítását segíti.

Szituatív vezetéselméletek

Ahogyan a korábbiakban utaltunk rá, a személyiségvonás alapú elméletek közvetlen ellenpólusát a szituatív megközelítések jelentették, melyek egy adott vezető esetén egy adott kontextus meghatározó erejét hangsúlyozták.

A vezetőt az idő, a hely és a körülmények választják – vallották –, vagyis a „hatalmat birtokló férfi a fehér lovon" saját korának szükséglete, amit tesz, az csupán az események által vezérelt (Bass és Stogdill, 1990). Azaz a vezető nem a személyiségben gyökerezik, hanem a körülmények teszik vezetővé: a személyiségben rejlő tehetségnek találkoznia kell a kontextussal, melyben vezető lehet. S bár a kontextus erejét hirdető megközelítések gyökerei az 1920-as évekre is visszavezethetők, áttörést csak az 1970-es évek hoztak. A szituatív vezetéselméletek részben a szociális tanulás és interakció pszichológiai elmétekből gyökereznek, melyek a szervezeti tagok, a vezető és a körülmények közötti interakciók komplex értelmezését kínálják.

A szituatív elméletek közé sorolható Fiedler (1967) kontingencia-elmélete is. A kontingencia elmélet szerint nem bizonyos vezetési stílusok, vagy azok kombinációja lehet eredményes, hanem az adott helyzet sajátosságai határozzák meg, mely vezetési stílusok lesznek optimálisak. Könnyen lehet, hogy egy adott vezető személyisége és vezetési stílusa nem találkozik a vezetési helyzet sajátosságaival, és ekkor egy másik vezetőre

van szükség. A vezetés eredményessége tehát nem csak a vezetőtől függ, hanem az adott szituáció feletti kontroll is alakítja a vezetés minőségét. Fiedler alapvetően három ilyen befolyásoló kontextus faktort írt le: (1) a vezető és a tagok közötti viszony, ami elsődlegesen kölcsönös bizalmon alapul; (2) a feladat struktúra, azaz a vezető közvetlen tudása arról, mely feladatokat kell elvégezni a teljesítmények maximalizálása érdekében; illetve (3) mindazok a hatalmi pozícióból származó eljárások, mellyel a vezető jutalmaz vagy szankcionál. A vezetés eredményességét az adott vezetési helyzet is meghatározza és az eltérő vezetési helyzetek eltérő vezetési stílusokat igényelnek.

A szituatív elméletek egy másik megközelítése a beosztottak sajátosságaira, motivációira és szükségleteire épít. House (1971) út-cél elméletében négy vezetési stílust írt le, melyek alkalmazásában a beosztottak sajátosságai, szükségletei, motivációi és a szervezeti körülmények meghatározók. A célok eléréséhez vezető utat az előbb említett tényezők befolyásolják. Az (1) irányító vezetés akkor lehet eredményes, ha a beosztottak kevés tapasztalattal rendelkeznek vagy bizonytalanok a feladat megoldásában és nincsenek formalizált keretek az adott helyzetben. A (2) támogató vezetés egy meleg szervezeti klíma kialakításakor, alacsony önbecsüléssel rendelkező beosztottak, illetve rutin feladatok esetén lehet optimális. A (3) részvételi vezetési az önálló feladatvégzésre képes csoportok, valamint kooperációt és egyéni ötleteket igénylő feladatok esetén kívánatos. A (4) teljesítményorientált vezetés pedig a folyamatosan maximalizált teljesítmény elvárások esetén alkalmazható (House, 1971 és Scheerens és Stogdill, 2012).

Részben a szervezeti sajátosságokra, részben pedig a különböző vezetői szerepekre épültek azok a megközelítések, melyek a vezető és szervezeti kultúra összeillésére alapozták eredményeiket. Ilyen volt Handy (1981), illetve Quinn és munkatársai (1996) szervezeti kultúra elmélete.

Quinn és munkatársai (1985 és 1996) versengő értékek modellje a szervezetben különböző értékek mentén rendeződő, különböző szervezeti kultúrák létezését írta le. Minden kultúrához két vezetői szerep kapcsolódik, mely eltérő eredményeket, szervezeti küldetést és prioritásokat hoz majd. A vezetői szerepek és kultúrák kapcsolódásait részletesen lásd az 1. táblázatot (Krüger és Scheerens, 2012).

1. táblázat. Quinn modellje a vezetői szerepek és kultúrák kapcsolódásairól (Krüger és Scheerens, 2012 nyomán)

	Racionális modell	**Belső folyamatok modell**	**Emberi kapcsolatok modell**	**Nyílt rendszer modell**
Eredményességi kritériumok	produktivitás	stabilitás és folytonosság	kohézió és elköteleződés	változás, adaptivitás, külső legitimáció
Küldetés	világos célok és irányítás által produktivitás	szervezeti rutinok fenntartása által stabilitás	elköteleződés által minőségi munkavégzés	adaptáció és innováció általi külső erőforrásokból biztosított túlélés
Szervezeti hangsúly	világos célok, racionalitás, erős, irányító vezetés	szabályok és folyamatok, világos felelősségi körök, adminisztráció	részvétel, bevonódás, együttműködés, konszezus, konfliktusmegoldás	adaptivitás, változásmenedzsment, kreatv problémamegoldás
Klíma	racionális gazdaság	hierarchikus	csapatmunka	innovatív, rugalmas
Vezetői szerepek	rendező és producer	ellenőrző, koordináló	mentor, ösztönző	innovátor, mediátor

Quinn (1996) szerint a vezető szerepét az adott célok, kritériumok és szervezeti kontextus határozza meg, mely eltérő szerepeket és eltérő szervezeti kultúrát alakítanak ki. Quinn elmélete a vezető szerepét, a szervezeti kultúrát és a vezetési kontextust dinamikus interakcióban értelmezi, mely egy tág és komplex értelmezést kínál a vezetésről.

Magatartás vezetés elméletek

A vezetői szerepéről való tudományos gondolkodásba további eredményeket azok a vizsgálatok hoztak, amelyek az eredményes vezetést a vezető személye mellett a vezetői feladatokban ragadták meg. Ezek a kutatások leginkább a vezetői magatartás megfigyelésére és tanulmányozására építettek és azt kívánták leírni, mit csinálnak az eredményes vezetők. A magatartáselméletek kezdeti gyökerei az 1980-as évekre nyúlnak vissza.

Ezek a kutatások az iskolavezetés kapcsán feltárták, hogy az eredményes vezető feladata a szervezet menedzselése, a szervezeti tagok támogatása és motiválása, míg szimbolikus vezetőként egyben referenciaszemély és a szervezeti kultúra kialakítója is. Ezek a megközelítések már különbséget tesznek elsődleges vezetői feladatok között, úgymint az irányítás, és másodlagos feladatok között, úgymint a szervezeti működés fenntartása. A vezető egyszerre az adminisztratív feladatok végrehajtója, illetve vezető professzionalista (Sergiovanni, 1984; Hughes, 1985, idézi Krüger és Scheerens, 2012). Ezek a vizsgálatok feltárták az egyes feladatokra fordított idő jelentőségét is, rávilágítva, hogy a vezetők idejük nagy részét kommunikációra, illetve a szervezet működésben tartására fordítják, ami elveszi az időt attól, hogy szakmai víziókat alakíthassanak ki és valósíthassanak meg (Mintzberg, 1980; Stoel, 1995, idézi Krüger és Scheerens, 2012).

Az 1980-as évektől kezdődően az iskolaieredményesség-kutatások (Krüger és Scheerens, 2012) azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények javulnak, ha a vezetők az elsődleges, professzióhoz kötődő vezetői feladatokkal tudnak több időt eltölteni, azaz tevékenységükben megjelenhetnek a következő elemek: magas elvárások kialakítása különösen az alapkészségek fejlesztése terén, részvétel a tanítási és tanulási folyamatok koordinálásában, a tanulói előrehaladás folyamatos monitorázása és egy, elsősorban tanulásközpontú szervezeti klíma kialakítására való törekvés.

A személyiségvonások és vezetési stílusok leírása, a szervezeti kultúra, a vezetési helyzet és a vezetői eredményesség feltárása mellett a vezetői feladatok megfigyelésében hozott áttörést. Az egyes vezetői feladatok megfigyelése és a velük töltött idő rögzítése világította meg a különböző vezetői magatartások jelentőségét.

Az 1980-as évektől kezdődően az iskolaieredményesség-kutatások (Krüger és Scheerens, 2012) azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények javulnak, ha a vezetők az elsődleges, professzióhoz kötődő vezetői feladatokkal tudnak több időt eltölteni, azaz tevékenységükben megjelenhetnek a következő elemek: magas elvárások kialakítása különösen az alapkészségek fejlesztése terén, részvétel a tanítási és tanulási folyamatok koordinálásában, a tanulói előrehaladás folyamatos monitorázása és egy, elsősorban tanulásközpontú szervezeti klíma kialakítására való törekvés.

Az eredményes iskolavezetésről való gondolkodásban ekkor erősödött fel az *instructional leadership* mint vezetői magatartás jelentősége. Habár az *instructional leadership*

koncepciója az elmúlt évtizedekben jelentős figyelmet kapott a vezetés és az iskolai eredményesség összefüggéseit feltáró kutatásokban (vö. Leithwood és mtsai, 1999; Marzano és mtsai, 2005; Krüger és Scheerens, 2012), nem beszélhetünk egységes értelmezésekről és a koncepció összetettsége miatt nehéz közvetlen, a koncepció lényegét jól megragadó magyar fordítással kifejezni. Smith és Andrews (1989) megközelítésében a vezető ebben az esetben a magas szintű szakmai munkavégzéshez szükséges erőforrások biztosítója, aki tevékenységével egyben önmaga is szakmai erőforrás, kommunikátor és személyét egy erős, látható jelenlét jellemzi a szervezeten belül. Biztosítja a szakmai működéshez szükséges felszereltséget és a felmerülő költségek finanszírozását, valamint magas, szakértői szinten űzi hivatását, részt vesz a tanítási-tanulási folyamat mindennapos gyakorlatában és biztosítja ezek elsőbbségét a szervezeten belül. Kommunikátorként képes világos célok kialakítására, elérhető és támogató attitűd jellemzi a kollégák szakmai munkáját illetően. Blaise és Blaise (1999) továbbá hozzáteszi, hogy a vezető törekvéseivel ösztönöz a tanítás és tanulás kutatására, és döntéseit egyben kutatásokra alapozza, facilitátor a tantestületeken belüli együttműködésekben. Az *instructional leadership* tehát alapvetően egy markáns, a saját szakterületén jártas, professzionális vezető képét ragadja meg. A vezetés erősségét a professzionalizmus, a szakmai hitelesség és jártasság erős vezetői bázisa, valamint a vezető által formált magas elvárások „hatalma” adja (Robinson, Lloyd és Rowe, 2008)

Az *instructional leadership* alapú megközelítések eredményei azonban nem halványították el azokat az elméleteket sem, melyek a vezetőt a szervezeti változások legfontosabb ügynökének tekintették. Így a vezetéselméletben az 1990-es években megjelent a *transformational leadership* (átalakító vezetés) fogalma. Alapja, hogy a vezető feladata egyben a szervezet fejlesztése is, és mivel az iskolák leginkább autonóm, elszigetelt szakemberekből állnak, az önálló, kisebb professzionális közösségek gátjai is lehetnek az innovációk elindulásának egy szervezeten belül, ezért a vezető feladata, hogy olyan változásoka indítson el, melyek a szervezeti kultúrát a kollegialitás, a közös célok mentén történő tervezés és fejlődés értékei felé mozdítják (Marzanos és mtsai, 2004; Krüger és Scheerens, 2012).

Az átalakító vezetést Bass (1990) és (Marzano és mtsai, 2004) a 4I modellje mentén írja el. A négy I mindegyike egy-egy vezetői törekvést jelöl. Az (1) intellektuális ösztönzés által a vezető arra inspirálja a szervezeti tagokat, hogy a problémákat új oldalról, egy másik nézőpontból gondolják újra. Az (2) individuum tisztelete során a vezető személyes figyelemben részesíti a szervezeti tagokat, (3) magas elvárásokat fogalmaz meg mindenkivel szemben (inspiráló motiválás), és (4) viselkedésével és attitűdjeivel referenciaként szolgál a tagok számára (idealizált befolyás (karizma)). A későbbiekben az átalakító vezetés 4I modellje a 21. századi iskolavezetés mérföldkövévé vált (Marzano és mtsai, 2004).

Az eredményesség és a *transformational leadership* összefüggéseit vizsgáló kutatások pozitív összefüggéseket tártak fel a tanárokat felelősséggel felruházó, vezetői *empowerment*-törekvések, az innovatív tantestületi klíma kialakulása és a tanári én-hatékonyság érzés megerősödése között (Ross és Gray, 2006; Sagnak és mtsai, 2015). Ugyanakkor bizonyos esetekben a szervezeti tagok elköteleződésében döntőek lehetnek a vezetőhöz kötődő érzelmek és azok korlátai, azaz a vezető távozása vagy nem kedvelése esetén az innováció akadályai maguk a szervezet tagjai lehetnek (Robinson, Lloyd és Rowe, 2008).

A szervezeti tagok percepciójának kérdése szorosan köthető a percepciós és kognitív vezetéselméletekhez. Ezek az attribúciós megközelítések pontosan a személyes nézetek, hitek és attitűdök problémáit egyesítik. Mind a vezetőknek, mind a szervezeti tagoknak vannak implicit feltevései arról, hogy mi a vezetés, illetve mi a vezető feladata. Ezért, ha meg akarjuk érteni a vezetőket, meg kell tudnunk, hogy mit gondolnak magáról a vezetés

koncepciójáról és a körülményekről, amelyek között ők lettek a vezetők, és hasonlóan meg kell ismerni a követők implicit feltevéseit arról, hogy mi a vezető szerepe és az adott körülmények között kit tekintenek vezetőnek. Eredményes vezetésről akkor lehet szó, ha ezek találkoznak. Az attribúciós elméletek a tudományos megközelítések felől a szociális valóság megértése felé közelítik a vezetésről való gondolkodást (Bass és Stogdill, 1990).

Hatásmodellek és a vezetéselméletek összefüggései

Az iskolavezetés és iskolai eredményesség összefüggéseit leíró kutatások kezdetben (Edmonds, 1979, idézi Scheerens, 2012) az erős iskolavezetés tanulói teljesítményekre gyakorolt közvetlen hatásait vizsgálták. Az empirikus, kvalitatív kutatások erős korrelációkról számoltak be, azonban a kvantitatív vizsgálatok jóval szerényebb összefüggéseket mutattak (Scheerens és Bosker, 1997). A kvalitatív és kvantitatív oldal különbségei a mai napig léteznek (Scheerens, 2012). Részben ezek az ellentmondások irányították rá a figyelmet az indirekt hatásokra.

Az iskolavezetés és eredményesség összefüggéseit leíró modellek közül Hallinger és Heck (1998) (idézi Witziers és mtsai, 2003) megközelítését idézzük. Habár az vezetői hatásokat a tanulói eredményekre vetítve vizsgálták, leszűkítve ezzel az eredményesség értelmezését, megközelítésük átfogja és jól érzékelteti a vezetés és eredményesség összefüggéseinek komplexitását.

Elméleti feltáró kutatásuk eredményeként a vezetői hatásrendszer három modelljét írták le. A közvetlen hatás modell értelmében a vezetői gyakorlat közvetlenül van hatással az eredményességre, esetükben a tanulói eredményekre, és ezek a hatások mérhetők. Ezzel szemben a közvetett hatás modell akkor érvényesül, ha a vezető a kívánt hatásokat alternatív ösvényeken éri el, azaz a vezető szándékai a szervezet többi tagja, eseményei, szervezeti és kulturális tényezők által közvetítődnek. Azonban a vezető, az iskola sajátosságai és a környezet interaktív kapcsolatban állnak, azokban az esetekben, amikor maga a vezető adaptálódik a szervezethez és ez megváltoztatja attitűdjeit és viselkedését, akkor a reciprok hatás modelljéről beszélhetünk (Witziers és mtsai, 2003).

A vezetés és az iskolai eredményesség összefüggései: egy szisztematikus irodalmi áttekintés tapasztalatai

Problémafelvetés és módszerek

Kutatásunk célja a vezetés és az iskolai eredményesség kapcsolatát illetően a direkt hatásmodellek összefüggéseinek feltárása volt. A szisztematikus irodalmi áttekintés során elsődlegesen arra törekedtünk, hogy kvantitatív kutatási eredményeken keresztül azonosítsuk azokat a vezetéshez kapcsolódó változókat, melyek az eredményességre közvetlen hatást gyakorolnak. Célunk volt annak feltárása is, hogy amennyiben az iskolavezetés és eredményesség közötti közvetlen vezetői hatásokon alapuló összefüggések igazolhatók, vizsgáljuk a vezetés koncepciójának értelmezését.

Scheerens (2012b) az iskolai eredményesség kutatások kapcsán jegyzi meg, hogy ezeket a vizsgálatokat gyakran érheti az a vád, hogy erős, tényeken alapuló, empirikus bizonyítékokat kívánnak kínálni kevés (vagy akár semmilyen) elméleti alapozással. Holott, hiába tudjuk megmondani, hogy „mi működik” és „mi nem”, ha éppen csak azt mulasztjuk el megválaszolni, hogy „miért”. Az eklektikus, részleteket kiragadó elméleti háttérrel megtámogatott kutatások, akkor válhatnak iránymutató, előrevivő vizsgálatokká, ha az általuk kínált bizonyítékok erős, elmélet-vezérelt magyarázatokhoz kapcsolódnak (Scheerens, 2012b).

Nem titkolt kutatói előfeltevésünk, hogy a vezetés és eredményesség összefüggéseit feltáró kutatások is akkor járulhatnak hozzá az iskolafejlesztésekhez, ha empirikus eredményeiket erős, elméleti magyarázó bázissal árnyalják.

Tanulmányunk célja kettős volt. Egyrészről az elméleti és narratív irodalmi feltárás (vö.: Andrews, 2005; Patall és Cooper, 2008) módszereit alkalmazva azonosítottuk a legfontosabb vezetéselméleti megközelítéseket, majd ezeket felhasználva, mélyfúrásszerűen vizsgáljuk az eredményesség és iskolavezetés összefüggéseit feltáró metaanalízisek elméleti megalapozottságát. Talán ellentmondásosnak tűnhet, hogy a szisztematikus áttekintés módszerével metaanalíziseket vizsgáltunk, hiszen könnyen abba a hibába eshetünk, hogy már szintetizált tudást tovább sűrítünk. Célunk azonban nem az elsődleges kutatási eredmények szintetizálása volt, hanem a metaanalízisek koncepcionális vizsgálata.

Szisztematikus feltárásunk fókuszában metaanalízisek álltak. Módszertani elköteleződésünk a narratív feltárásokkal, illetve elsődleges kutatási eredményeket közlő tanulmányokkal szemben az indokolta, hogy a metaanalízisek elvárhatóan a narratív áttekintések pontosságával közelítenek egy kérdés felé, ám azt kibővítve, lehetővé teszik egy jelenség statisztikai szintézisét különböző, de összehasonlítható vizsgálatok adatai alapján, ezáltal kvantitatív áttekintést is kínálva az adott kérdésről (Last, 2001, idézi Patall és Cooper, 2008).

A metaanalízisek mellett szólt továbbá, hogy a másodelemzésbe kerülő tanulmányok kiválasztását, hasonlóan a narratív feltárásokhoz, gondos és szisztematikus elméleti feltárás és a precíz kiválasztási folyamat előzi meg, optimális esetben tehát az analízisbe – annak érvényességének biztosítása érdekében – olyan tanulmányok kerülhetnek be, melyek maguk is valid eredményeket közöltek (Patall és Cooper, 2008), ezáltal egy külső, rajtunk kívül álló, előzetes szűrést is biztosíthattunk.

A tanulmányok kiválasztása

A lehetséges tanulmányok azonosítására elektronikus adatbázisban (ERIC) kerestünk. Keresésünket az 1997 és 2017 között megjelent tanulmányokra szűkítettük az alábbi keresőszavak mentén: *school effectiveness*, *school leadership*, *direct effect*, *leadership effectiveness*, *meta-analysis*.

A tanulmányok kiválasztása az alábbi kritériumok alapján történt:

– a publikáció nyelve: kizárólag angol nyelvű publikációkat kerestünk,
– módszertani megfontolások: a keresési fázisban ragaszkodtunk ahhoz, hogy a tanulmányok a metaanalízis módszerével dolgozzanak,
– tematikus illeszkedés: kizárólag olyan esetekre fókuszáltunk, amelyekben a vezetés és az eredményesség közvetlen összefüggéseit vizsgálták,
– hólabda tanulmányok: a vizsgálatunkat megelőző elméleti feltáró munkák, illetve a tanulmányok áttekintése további két elemmel bővítette listánkat.

A találatok számának csökkentése céljából további szűréseket cím, absztrakt, illetve törzsszöveg alapján is lefuttattuk. A viszonylag nagy számú találatok áttekintése és az irreleváns elemek kizárása és a további lehetséges elemek hólabda módszerrel történő felderítése után mindössze hat tanulmány felelt meg a keresési kritériumoknak, melyeket részletesen a 2. táblázat jelenít meg.

2. táblázat. Vonatkozó találatok száma a vezetés és iskolai eredményesség közvetlen összefüggései kapcsán

Adatbázis	Találatok száma	Publikációk éve	*Keresőszavak*
ERIC	*2081*	*1997-2017*	*school leadership; school effectiveness; direct effect*
ERIC	*172*	*1997-2017*	*+ leadership effectiveness*
ERIC	*18*	*1997-2012*	*+ meta-analysis*
		Releváns publikációk száma	*6*

Az általunk kiválasztott tanulmányok egyezést mutatnak Scheerens és Stern (2012) által elemzett tanulmányokkal, azonban a kiválasztott tanulmányok előzetes áttekintése után, esetünkben két elem kizárása mellett döntöttünk. A tanulmányok elvetését az indokolta, hogy Creemers és Kyriakides (2008) metaanalízise nem kizárólag a vezetésre fókuszált, Hattie (2009) tanulmánya pedig maga is metaanalízisek szintézise volt. A kiválasztott tanulmányokat a 3. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A kiválasztott tanulmányok alapvető jellegzetességei

Szerző	Tanulmány címe	Megjelenés éve	Kiválasztott tanulmányok kontextusa/száma
Chin	*Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA*	2007	Taiwan, Egyesült Államok / 28
Marzano és mtsai	*School leadership that works: From research to results*	2005	Egyesült Államok / 69
Robinson és mtsai	*The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*	2008	multinacionális / 22
Witziers és mtsai	*Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association*	2003	multinacionális / 27

Eredmények

Vezetéselméleti koncepciók megjelenése a metaanalízesekben

Vizsgálatuk fókuszában annak feltárása állt tehát, hogy a kiválasztott metaanalízisek milyen vezetéselméleti megközelítésekre alapozzák vizsgálataikat, azt elemeztük, hogy a kialakított vezetői változók, milyen koncepcionális kontextusban jelennek meg. Elméleti koncepcióknak a tanulmányunk első részében áttekintett vezetéselméleti modelleket tekintettük.

Az előzetesen felállított vezetéselmeéleti modellek közül a kiválasztott tanulmányok a magatartáselméleteken alapuló vezetéselméletekhez nyúlnak vissza. Witziers és munkatársai (2003) és Robinson és munkatársai (2008) metaanalízisükben a vezető szerepét az *instructional*, illetve *transformational* vezetés dimenzióiban értelmezik. Witzier és munkatársai (2003) kitérnek ugyan arra, hogy a vezetői hatásokat célzó vizsgálatok

eredményeit jelentősen befolyásolják a vezető szerepét övező koncepcionális különbségek, az elemzés az előbbi két vezetői magatartás tengelyén marad. Chin (2007) ennél is tovább szűkíti a fókuszt, és kizárólag a *transformational* vezetés koncepciójára épít. Marzano és munkatársai (2005) az analízis során egy általános vezetői mutatót alakítanak ki, illetve a mérés második szakaszában 21 vezetői felelősségi kört írnak le, melyek alapvetően szintén a magatartás alapú megközelítések.

A hatásnagyság számításához Wiziers és munkatársai (2003) hét vezetői magatartáselemet vizsgál, melyek egyértelműen az *instructional leadership* elméletéhez kapcsolódnak. Ezek a következők:

1. szervezeti célok és küldetés kialakítása,
2. a kurrikulum felülvizsgálata és értékelése,
3. a tanulói előrehaladás monitorozása,
4. kurrikulum menedzsment,
5. látható vezetői jelenlét,
6. iskolafejlesztés és folyamatos szakmai fejlődés,
7. teljesítményelvárások.

A kialakított hét elem alapját az 1980-as években kifejlesztett és validált Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) mérőeszköz adja, melyet Hallinger és Murphy (1985) az *instructional leadership* mint vezetői magatartás mérésére dolgozott ki. A vezető magatartását 3 dimenzió mentén, összesen 10 funkció leírásával értelmezi. Az első dimenzió a szervezeti misszió kialakítása, mely a célok kialakítását és kommunikálását fogja át. A második dimenzió a tanítási-tanulási folyamat irányítása, mely a kurrikulum koordinálása, szupervízió és értékelés, illetve a tanulói előrehaladás monitorozása feladatokat egyesíti. A harmadik dimenzió a tanulásközpontú szervezeti klíma kialakítása, ami a tanításra fordított idő biztosítását, szervezeti ösztönzők kialakítását a tanításra és tanulásra vonatkozóan, a szakmai fejlődés támogatását és láthatóság fenntartását jelenti (Hallinger és Murphy, 1985).

Robinson és munkatársai (2008) az általános vezetői hatásmutatók kialakításával szemben az *instructional*, a *transformational* és egyéb típusú vezetői törekvések, illetve az egyéb kategória alá sorolt vezetői magatartáselemek hatását mérik. Az egyéb kategória Robinson és munkatársai (2008) tanulmányában valójában az intergrált vezetés szemléletét takarja. Az integrált vezetés Hallinger (2007) nyomán a *transformational* és *instructional* vezetés modelljét egyesíti, melynek során a vezető alapvetően törekszik magas elvárások és az együttműködésen alapuló iskolai kultúra kialakítására A metaanalízis második fázisában Robinson és munkatársai (2008) az integrált megközelítéshez kapcsolódó vezetői magatartáselemek hatását vizsgálták, melyek az alábbiak voltak:

1. célok és elvárások kialakítása,
2. szakmai erőforrások biztosítása,
3. a kurrikulum és a tanítás tervezése, koordinálása és értékelése,
4. a szakmai tanulás és fejlődés támogatása és személyes mintaadás,
5. támogató szervezeti klíma kialakítása.

Chin (2007) tanulmányában a *tranformational leadership* megközelítését alkalmazza, és ehhez kapcsolódóan Bass és Avolio (1993) vezetői magatartást mérő kérdőívére alapozó tanulmányokat választ ki (vö.: Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ). A kérdőív tanulmányunk elméleti áttekintésében részletesen kifejtett 4I modell-re épít. A négy I mindegyike a vezető valamely törekvését jelöli: (1) intellektuális ösztönzés, az (2) individuum tisztelete, (3) inspiráló motiválás, és (4) idealizált befolyás (karizma).

Marzano és munkatársai (2005) komplex, a vezetéselméleteket szintetizáló, önálló értelmezési keretet alakítanak ki tanulmányokban, és 21 vezetői felelősségi kört neveznek

meg, melyeket rövid értelmezésükkel az alábbiakban közlünk. A korábban idézett metaanalízisekhez hasonlóan az egyes felelősségi köröket elemezve azonosíthatóak az *instructional* és *transformational leadership* dimenziói, azonban egyértelműen megjelennek az integrált vezetés megközelítés elemei is. A kialakított 21 felelősségi tényező a következő:

1. Tudatosság: Részletesen ismeri az iskola működését, esetleges problémáit.
2. Rugalmasság: Az adott helyzethez való alkalmazkodás
3. Szakmafegyelem: A tanításra fordítható idő védelme, minden más külső hatástól.
4. Monitorozás/értékelés: Az eredményesség monitorozása és a tanulókra gyakorolt hatásuk ellenőrzése.
5. Szószóló: Képviseli az iskolát minden külső fórumon és partner felé.
6. A változás ügynöke: Akar változtatni, és törekszik a status quo kibillentésére.
7. Kultúra: A közös hitek, közösségérzés és együttműködés erősítése.
8. Input: A tanárok bevonása a tervezés és implementációba fontos döntések esetén
9. Tantervi, tanítási és értékelési gyakorlatok ismerete: a legújabb gyakorlatok ismerete a tanterv, tanítás és értékelés területén.
10. Rendszer: a folyamatok sztenderd és rutin kialakítása.
11. Erőforrások: A munkavégzéshez szükséges erőforrások biztosítása.
12. Egyéni előrehaladás jutalma: Felismeri és jutalmazza az egyéni előrelépéseket.
13. Fókusz: Világos célok.
14. Intellektuális ösztönzés: A szervezet tagjai követik a legfrissebb tudományos eredményeket, megbeszélik, az iskolai kultúra része.
15. Kommunikáció: Erős kommunikációs csatornák felállítása a tanárok és tanulók között.
16. Ideák/hitek: Mély ideák és hitek kommunikálása az iskola világáról.
17. Láthatóság: Minőségi kapcsolat a tanárokkal és a tanulókkal.
18. Részvétel a tantervfejlesztésben, a tanításban és értékelésben: Közvetlen részvétel a tanterv kidolgozásában, a tanítás és értékelés kialakításában.
19. Optimalizáló: Az innováció inspirálása és vezetése.
20. Elismerés: Az előrehaladás felismerése és üdvözlése, az esetleges kudarcok elismerése.
21. Kapcsolatok: A személyes kötődések erősítése a tantestületen és személyzeten belül.

Az általunk vizsgált tanulmányok operatív, a metaanalízisek bázisát jelentő vezetéselméleti megközelítéseiket a magatartás alapú elméletekhez kapcsolják. Ezek a megközelítések – csakúgy mint a vezető hatását vizsgáló empirikus kutatások jelentős része (vö.: Scheerens, 2012) – az *instructional leadership*, illetve *transformational leadership* dimenziók mentén mozognak.

A metaanalízisek eredményei

A koncepcionális háttér feltárását követően a metanalízisek eredményeit is vizsgáltuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon kimutathatóak-e – kvantitaív stratégiák mentén – összefüggések a vezetői magatartáselemek és az eredményesség között. A hatásnagyságok értelmezéséhez Cohen (1988) értékeit vettük alapul, vagyis a hatásnagyságok esetén (d) 0,2-től alacsony, 0,5-től közepes, míg 0,8 vagy afölött már magas értékekről beszélhetünk. Robinson és munkatársai (2008) tanulmányukban a hatásnagyságok (d) esetén már a 0,6 fölötti mutatókat is magas értéknek tekintik. A metaanalízisekben alkalmazott Pearson-féle korrelációs együtthatók esetén (r) szintén Cohen (1988) értékeit tekintettük referenciának, azaz 0,1-től alacsony, 0,3-tól közepes, 0,5 fölött pedig jelentős értékeket írhatunk le. Scheerens (2012) megjegyzi, hogy a szociálpszichológiai metaanalízisek

nyomán végzett elemzések már a 0,3 fölötti értékeket is jelentősnek gondolják, Cohen (1988) felosztását pedig konzervatívnak vélik.

Witziers és munkatársai (2003) általános vezetői hatást, illetve bizonyos vezetői magatartások hatásnagyságát vizsgálták a tanulói (kognitív) eredmények vonatkozásában. A vezető általános hatását tekintve (r) 0,02 érték jelent meg, míg ez a hatás, amennyiben a számításokból az IEA értékeket kivették, megduplázódott, azonban még így sem tekinthető jelentősnek. Alapvetően az egyes vezetői elemeket vizsgálva sem számoltak be jelentős összefüggéseket igazoló értékekről. A szervezeti célok és küldetés kialakítása (d=0.19) mutatott csekély összefüggést, míg egy elem, az iskolafejlesztésre irányuló törekvések (d=-0.05) egyenesen negatív hatásokat jelzett. Az eredménye kapcsán Witziers és munkatársai (2003) megjegyzi, ez utóbbi eredmény is jól jelzi, hogy az ok-okozati viszony feltárásában fenntartásokkal kell kezelnünk ezeket a vizsgálatokat. Ebben az esetben vélhetően alacsonyan teljesítő iskolákról volt szó, ahol a vezetők „ki voltak téve” valamiféle változtatási törekvésnek.

Marzano és munkatársai (2005) metaanalízisében jóval erősebb összefüggést mutató eredmények jelennek meg. Az általános vezetői hatás (r) 0.25 volt, ami jelentősen eltér Witzier és munkatársai (2003) eredményétől. A kialakított 21 vezetői felelősség mentén értelmezve eredményeiket Cohen (1988) határértékei alapján a korrelációs együtthatókat tekintve a vezetői tudatosság (r=0.33) mutatott egyedül közepes erősségű összefüggést, azaz hogy a vezető ismeri az iskola működését és problémáit. (Figyelembe véve Scheerens [2012] megközelítését a határértékek módosítására, ez erős összefüggésnek is értelmezhető.) Közepes összefüggést mutató értékek körül mozgott még a vezetői rugalmasság (r=0.28), a szakmafegyelem (azaz a tanításra fordítható idő védelme) (r=0.27), az eredmények monitorozása (r=0.27), illetve az iskola szószólóként való képviselete a vezető által (r=0.27).

A két metaanalízis közötti jelentős eredménykülönbségek részben fakadhatnak kontextusbeli sajátosságokból is, Marzano és munkatársai (2005) kizárólag amerikai tanulmányokat választottak – valamint a tanulmányok nem minden esetben voltak lektorált tanulmányok –, míg Witziers és munkatársai (2003) különböző országokból származó, és kizárólag lektorált tanulmányok alapján dolgoztak. Marzano és munkatársai (2005) nem vizsgálták a tanulmányokat specifikus jellemzők alapján, melyek befolyásoló faktorok lehetnek a hatásnagyság számításánál (pl.: képzési szint, tanulói háttér), ugyanakkor korrigálták Witzers és munkatársai (2003) alkalmazott számításokat (Scheerens és Steen, 2012).

Robinson és munkatársai (2008) szintén általános és specifikus vezetői elemek eredményét is közlik. Első körben a *transformational*, az *instructional* és az egyéb típusú vezetés hatásnagyságát vizsgálták. Legerősebb összefüggést a tanulói eredményekkel az *instructional* vezetés eredményei (d=0,42) mutattak, ami azonban még így is közepes erősségű értéknek tekinthető, ezt követte az egyéb kategória alá sorolt vezetői hatások értéke (d=0,3), és elhanyagolható eredményt mutatott a *transformational* vezetés értéke (d=0,11). Az egyes vezetői elemeket vizsgálva mindenképpen jelentős a vezető részéről a szakmai tanulás és fejlődés támogatása és személyes mintaadás (d=0.84), a célok és elvárások kialakítása és a kurrikulum és a tanítás tervezése, koordinálása és értékelése (d=0,42), valamint a szakmai erőforrások biztosítása (d=0,31),ugyanakkor elhanyagolható összefüggést mutatott a támogató szervezeti klíma kialakítása (d=0,27).

Chin (2007) kizárólag a *transformational* vezetés összefüggéseit vizsgálta. A tanulói teljesítmények mellett, a kialakított változók között szerepelt még a tanárok elégedettsége, és eredményesség percepciója is. Robinson és munkatársai (2008) eredményeivel szemben Chin (2007) egyértelmű pozitív összefüggést igazolt a tanulói eredményesség és *transformational* vezetés között (Z(r)=0,487). A tanulmányok kontextusát tekintve Taiwanon és az Egyesült Államokban végzett kutatások eredményeit szintetizálta az elemzés.

A vizsgálat korlátai

A szisztematikus áttekintés során metaanalíziseket választottunk ki, a metaanalízisek hátrányai között említik, hogy erős statisztikai tényeket keresnek mintsem értelmező stratégiákat alkalmaznak (Andrews, 2005), mely megnehezíti az ok-okozati viszonyok feltárása mellett az összefüggések magyarázatát. A szisztematikus feltárás alapos és rendszerezett keresési technikát ötvöz, azonban a kutatói percepción alapuló keresőszavak és időbeli korlátok könnyen keresési torzításokhoz vezethetnek. A kiválasztott tanulmányok az eredményességet a tanulói teljesítmények esetén kognitív tartományokra szűkítették, melyek szintén egyoldalú értelmezését implikálnak.

Következtetések

Látható volt, hogy az áttekintett metaanalízisek nem igazolják egyértelműen a vezető közvetlen hatását az iskolai eredményességre. Az analízisek koncepcionális hátterét elemezve ezekben a számításokban döntően magatartás alapú vezetéselméleti megközelítések alapján kialakított vezetői változók azonosíthatók, míg az eredményességre a tanulói kognitív területeken nyújtott teljesítményekre épült.

A magatartás alapú megközelítések viszonylag stabil gyökeret eresztettek az iskola eredményességét vizsgáló empirikus kutatásokban és az iskolafejlesztési törekvésekben, ugyanakkor ezek a megközelítések nem feltétlenül vezethetők vissza megalapozott, tágabb alkalmazhatóságú vezetői modellekhez, melyek az eredményesség és az iskolavezetés komplex, kontextusbeli sajátosságait is vizsgálják (Scheerens, 2012). A leszűkítő, a vezetés egy aspektusára fókuszáló megközelítések jelentősen torzíthatják a vezető szerepének feltárását. A vezető közvetlen hatását vizsgáló kvantitatív metaanalízisek nem tudják egyértelműen és meggyőzően igazolni a direkt összefüggéseket. Ez azonban még inkább ráirányítja a figyelmet az elmélet-vezérelt modellek alkalmazásának szükségességére, melyek komplex koncepcionális bázist kínálhatnak a vezetésről, illetve átfogó képet adhatnak a vezetés és egyéb szervezeti mechanizmusok kapcsolatáról (Scheerens, 2012).

Továbbra is feltételezzük, hogy nem az a kérdés, van-e összefüggés a vezetés és az iskola eredményessége között, hanem az, hogyan ragadható meg ez az összefüggés. Számos olyan, természetében integratív, komperehenzív és többszintű iskolai eredményességet leíró modell azonosítható (Scheerens, 2012; Creemers és Kyriakides, 2008), amelyek komplex módon, az eredményességet befolyásoló faktorokat és azok kapcsolódási rendszerét tárják fel. A vezetés és a többszintű eredményességi modellek összekapcsolása jelentheti a vezetésről való gondolkodás fejlődésének következő állomását (Scheerens, 2012). A vezető hatását feltáró vizsgálatok valószínűsíthetően akkor szolgálhatnak előrevivő kutatási eredményekkel, ha az indirekt vezetői hatásmodellek kapcsolódásait tárják fel, természetükben longitudinális, a kvantitatív és kvalitatív stratégiákat ötvöző modellel dolgoznak (Scheerens, 2012; Witziers és mtsai, 2003).

Meggyőződésünk, hogy a vezetéselméleti modellek nem egymást kizáró tudományos paradigmák, hanem a vezető szerepének komplexitását megragadó, különböző aspektusú megközelítések, melyeket – ha meg akarjuk érteni a vezetés és az iskola összefüggéseit – komplex rendszerben kell elhelyeznünk. A vezető eredményességre gyakorolt szerepének pontos megértéséhez különösen fontosnak tartjuk a vezetéselméleti modellek kapcsolódásainak elmélet-vezérelt feltárását és a vezetés koncepciójának komplex értelmezését. A személyiségvonás alapú elméletek fontos hozadéka lehet a vezető személyiségéből fakadó tényezők azonosítása. Az egyéni attitűdök, nézetek és az egyén által

vallott értékek a személyiségben is gyökereznek (Fiske és mtsai, 2010), melyek hatással vannak az események percepciójára, értelmezésére és a viselkedésre. A személyiségből fakadó percepciós sajátosságok, a professzióhoz kapcsolódó nézetek valójában a tevékenység és a vezető által követett vezetési stílus mély gyökerei. A szociális valóság ezen aspektusainak bekapcsolása meghatározó lehet. A szituatív vezetéselméletek a kontextus jelentőségét tárhatják fel, a vezető és a vezetési helyzet interakcióinak leírásával. A magatartás alapú megközelítések a vezetői feladatokat és optimális vezetői törekvéseket azonosíthatják, azonban ezek már a felszínen megragadható tevékenység-elemek, melyek valódi hatásai csak az előzőekben vázolt rétegek leírásával és kölcsönhatásai mentén érthetők meg igazán.

A közvetett hatásrendszert feltáró kutatások (Witziers és munkatársai, 2003; Hendriks és Steen, 2012; Scheerens, 2012) egyértelműen jelzik, hogy a vezetői viselkedés mögött meghúzódó értékek feltárása, és a szervezeti klímára/kultúrára gyakorolt hatásának megértése jelentős irány lehet a vezetői hatások leírásában. Allen, Girgsby és Peters (2015) kutatási eredményei jól jelzik, hogy egyértelműen pozitív összefüggés áll fenn a vezető magatartása és a szervezeti klíma között. Ebből következőleg szintén egyértelmű a kapcsolat a klíma és a tanítási elemek minősége, a tanári nézetek és a tanulói teljesítmények között, valamint a tanári nézetek, hitek és meggyőződések és a klíma közötti kapcsolat is egyértelműnek látszik.

Értelmezésünkben mind az eredményesség, mind a vezetői hatások mélyebb feltárásához elmélet vezérelt modellekre van szükség, a kvantitatív és kvalitatív kutatási stratégiák szintézisére. Fontos elméleti alapokat kínálhat Quinn és munkatársai (1983) versengő értékek modellje, mely a célok, a vezetői szerepek és eredményesség kapcsolatát komplexen értelmezi.

Irodalom

Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies, 53*(4), 399–416. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2005.00303.x

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership: A response to critics. In Chemers, M. M. & Ayman, R. (szerk.), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. San Diego: Academic Press. 49-80.

Bass, M. B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: The Free Press.

Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership. Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2). 130–141. DOI: 10.1108/09578230010320082

Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review, 8*(2), 166–177. DOI: 10.1080/15700763.2012.681001

Coleman, J. és mtsai (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203939185

Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (2010, szerk.). *Handbook of Social Psychology, 5th Edition*. Volume 1. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. DOI: 10.1002/9780470561119

Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (2010, szerk.). *Handbook of Social Psychology, 5th Edition*. Volume 1. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hallinger, P. (2007). *Research on the Practice of Instructional and Transformational Leadership: Retrospect and Prospect.* URL: http//research.acre.edu.au/research-conference-2007/7

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behaviour of principals. *Elementary School Journal, 86*(2), 217–248. DOI: 10.1086/461445

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203887332

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16,* 321–339. DOI: 10.2307/2391905

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H. és mtsaik (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and Leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 765–780. DOI: 10.1037//0021-9010.87.4.765

Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In Scheerens, J. (2012., szerk.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. 1–30. DOI: 10.1007/978-94-007-2768-7_1

Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (1996). *International Handbook of Leadership and Education Administration*. London: Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, L. S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation.

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Aurora, CO: ASCD and McREL.

Patall, E. A. & Cooper, H. (2008). Conducting a Meta-Analysis. In Pertti Alasuutari, P., Bickman, L. és Brannen, J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781446212165.n32

Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P. & McGrath, M. R. (1996). Becoming a master manager: A competency framework. New York: Wiley.

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. DOI: 10.1177/0013161x08321509

Ross P. A. & Gray P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effect of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education, 29*(3), 798–822. DOI: 10.2307/20054196

Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B, és Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research, 15*(60), 149–162. DOI: 10.14689/ejer.2015.60.9

Sammons, P., Hillmann, J. és Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. London: University of London.

Scheerens, J. (2012). Summary and Conclusion: Instructional Leadership in Schools as Looseley Coupled Organizations. In uő (2012, szerk.): *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. 131–152. DOI: 10.1007/978-94-007-2768-7_5

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(1), 1–38. DOI: 10.1080/09243453.2012.691100

Scheerens, J. & Steen, R. (2012). Earlier Meta-Analyses. In Scheerens, J. (szerk.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. 31-44. DOI: 10.1007/978-94-007-2768-7_2

Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. I. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration, 39*(3), 398-425. DOI: 10.1177/0013161x03253411

Absztrakt

Egyes megközelítések szerint (vö.: Creemers és Kyriakides, 2008) az iskola eredményességét feltáró kutatások egyben a vezető eredményességre gyakorolt hatását feltáró kutatásokat is előmozdították. Számos kutatási eredmény (vö.:Marzano et al., 2003; Leithwood et al., 2004; Krüger és Scheerens, 2012;) igazolja, hogy az iskolavezetés hatással van az iskola eredményességre, azonban a hatásrendszer mérhetőségéről, a hatások természetéről és jelentőségéről ellentétes eredményeket találunk. Tanulmányunk célja az iskolavezetés és az eredményesség lehetséges kapcsolódásainak feltárása. Munkánk célja kettős: az elméleti és narratív irodalmi feltárás (vö.: Andrews, 2005 és *Patall és Cooper*, 2008) módszereit alkalmazva azonosítjuk a legfontosabb vezetéselméleti megközelítéseket, majd ezeket felhasználva, mélyfúrásszerűen vizsgáljuk az eredményesség és iskolavezetés összefüggéseit feltáró metaanalízisek elméleti megalapozottságát. Kutatásunk során elsődlegesen arra törekedtünk, hogy kvantitatív kutatási eredményeken keresztül azonosítsuk azokat a vezetéshez kapcsolódó változókat, melyek az eredményességre közvetlen hatást gyakorolnak. Tanulmányunk célja nem az elsődleges kutatási eredmények szintetizálása, hanem a metaanalízisek koncepcionális vizsgálata.