



Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor DSc, egyetemi tanár

Tanulás-Tanítás Program

Vezetője: Prof. Dr. Vámos Ágnes Dsc, egyetemi tanár

HORVÁTH LÁSZLÓ

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY MINT TANULÓSZERVEZET

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

Témavezető: Prof. Dr. Halász Gábor DSc, egyetemi tanár

Bírálóbizottság

Elnök: Prof. Dr. Faragó Klára, professor emeritus (ELTE PPK)

Belső bíráló: Dr. Fehérvári Anikó, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Külső bíráló: Dr. Kováts Gergely Ferenc, egyetemi docens (BCE GTK)

Titkár: Dr. Rapos Nóra, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

További tagok:

Dr. Fábri György, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Szivák Judit, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Stéger Csilla, tanácsadó (PricewaterhouseCoopers)

Dr. Bodnár Viktória, egyetemi docens (BCE GTK)

Póttagok: Dr. Kopp Erika, habilitált egyetemi docens (ELTE PPK)

Dr. Forgó Melinda, egyetemi adjunktus (ELTE PPK)

Budapest

2019

Tartalom

1. Problémafelvetés	3
2. A kutatás elméleti keretei	3
2.1 Szervezetelméleti háttér.....	3
2.2.1 A felsőoktatási intézmények sajátos értelmezési lehetőségei.....	4
2.2 A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet	5
2.2.1 A tanulószervezet fogalmának általános értelmezése	5
2.2.2 A tanulószervezet fogalmának értelmezése a felsőoktatásban.....	7
3. Az empirikus kutatás módszertana	8
3.1 Kutatási kérdések, hipotézisek és vizsgálati módszerek, eszközök.....	8
3.2 Populáció, mintaválasztás és minta	12
4. A kutatás eredményei	13
4.1 A tanulószervezeti viselkedés modelljének tesztelése.....	13
4.2 Szervezeti sajátosságok a tanulószervezeti viselkedés tükrében.....	15
4.3 Differenciált nézőpontok a tanulószervezeti viselkedés kapcsán.....	16
4.4 A tanulószervezeti viselkedés eredményességi dimenziója.....	17
5. Összegzés.....	19
6. Felhasznált irodalom.....	24
7. A doktorjelölt témában megjelent publikációi	26

1. Problémafelvetés

Az európai felsőoktatási intézmények a XI-XII. században jöttek létre, és a mai napig hasonló struktúrában és folyamatokkal működnek. Vajon ezek a speciális szervezetek ennyire ellenállóak, vagy ilyen jól tudnak alkalmazkodni a különböző kihívásokhoz? Ez a fő kérdés vezérli jelen doktori disszertáció elméleti és empirikus vizsgálatait.

A kutatás fő célkitűzése, hogy a magyar felsőoktatási intézményeket a tanulószervezeti viselkedés jellemzői mentén értelmezze és írja le. Ehhez négy tág kutatási kérdést fogalmaztam meg, amelyek irányítják az elméleti és empirikus feltárás lépéseit. Az első kutatási kérdés keretében azt vizsgálom, hogy vajon a Marsick és Watkins (Marsick & Watkins, 2003) által fejlesztett Tanulószervezeti Viselkedés Dimenziói (Dimensions of the Learning Organization – DLOQ) kérdőív alkalmazható-e a magyar felsőoktatás gyakorlatában, illetve, hogy ez a mérőeszköz milyen összefüggéseket mutat a tanulószervezet felsőoktatásra adaptált modelljével (Örtenblad, 2015), amelyet a meghallgató szervezet (a szervezet működése során mennyire veszi figyelembe a munkatársak, a hallgatók javaslatait, illetve a vezetők milyen mértékben reagálnak erre) és a tanuló bürokrácia (intelligens, támogató bürokratikus működés) koncepciójával vizsgálok. A második kutatási kérdés keretében a tanulószervezeti viselkedést különböző szervezeti jellemzők, szervezeti modellek és szervezeti kultúrák mentén elemzem. A harmadik kutatási kérdés arra vonatkozik, hogy különböző érintettek perspektívájából hogyan értelmezhetők a tanulószervezeti viselkedés jellemzői, illetve további szervezeti sajátosságok. Végül a negyedik kutatási kérdés a tanulószervezeti viselkedés és a különböző területeken értelmezett eredményesség (szervezeti, munkavállalói, társadalmi) összefüggéseit vizsgálja.

A továbbiakban a kutatás alapvető elméleti kereteit mutatom be.

2. A kutatás elméleti keretei

2.1 Szervezetelméleti háttér

A problémakör elemzéséhez szervezeti perspektívából (Szolár, 2009), a kontingencia-elmélet és az új institucionalista elmélet magyarázó hátterét, illetve a szervezetpedagógia elméletét használtam fel. A **kontingencia-elmélet** (Van de Ven, Ganco, & Hinings, 2013) keretében részletesen figyelembe vettem az elméleti feltárás során azokat a transzformációs (szervezeti viselkedés hosszútávon fennmaradó mintázatai) és tranzakciós (dinamikák, amelyek a szervezetek és a szervezeti tagok mindennapi működését meghatározzák) tényezőket, amelyek befolyásolhatják a szervezeti viselkedést. Az **új institucionalista** elmélet kapcsán a szervezetek társadalmi legitimációra törekvő viselkedésére figyeltem, amely különbséget jelenthet az adaptív tanulási folyamatok megítélésében. Továbbá a bürokratikus működés és az izomorfizmus folyamatai keretében homogenizálódó intézményi populáció is fontos nézőpontját alkotta a

megközelítésemnek (DiMaggio & Powell, 1983). A disszertáció fő fókuszában pedig a **szervezetpedagógiai** nézőpontból a mezoszinten értelmezett szervezeti tanulás áll, a környezeti (makroszint) tényezők és az egyéni tanulás sajátosságainak (mikroszint) figyelembevételével (Göhlich, Weber, & Schröer, 2016).

A fenti elméleti perspektívából kiindulva részletesen elemeztem a felsőoktatási rendszer **történeti és társadalmi kontextusát** (Rüegg, 1992), a **jelenünkben zajló és meghatározó globális trendeket** (Halász, 2009; Sporn, 2001), **nemzetközi és nemzeti szakpolitikai sajátosságokat** (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Külön kitértem a hazai sajátosságok kapcsán az **ágazatirányítás** (Rónay & Kováts, 2018) és az **autonómia** (EUA, 2017) kérdéskörére. A szervezeti perspektíva szempontjából a disszertáció fókuszában a felsőoktatási intézmények sajátos **szervezeti struktúrája** (Kováts, 2009; Mintzberg, 1983), **szervezeti kultúrája** (Chatman & O'Reilly, 2016; Schein, 2010; Smerek, 2010), valamint a **felsőoktatási professzió** (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Fumasoli & Stensaker, 2013; Teichler & Höhle, 2013) jellemzői álltak. Ezen felül áttekintettem a **teljesítmény és az eredményesség** (Fábrí, 2016; Gunn, 2018; OFI, 2016) kérdéskörét is.

2.2.1 A felsőoktatási intézmények sajátos értelmezési lehetőségei

A fejezet zárásaként azokat a sajátos szervezeti értelmezéseket mutatom be Jensen (2010) elemzésére támaszkodva a 1. táblázat, amelyek meghatározóak a felsőoktatási szervezetkutatásokban.

1. táblázat: Összefoglaló táblázat a felsőoktatás-specifikus szervezetiértelmezésekről

Időszak	Fő fókusz	Képviselők	Továbblépés kritikai háttere
1960-as évek	<ul style="list-style-type: none"> - Egyetem, mint kollegiális intézmény - Folyamatos diskusszióra építő konszenzus-kereső döntéshozás - Önszabályozó akadémiai közösség, melynek nincs szüksége külső menedzsmentre vagy hierarchikus bürokráciára 	<ul style="list-style-type: none"> - Goodman (1962) The Community of Scholars - Millett (1962): The Academic Community 	<ul style="list-style-type: none"> - Túl idillikus kép
1970-es évek első fele	<ul style="list-style-type: none"> - Egyetem, mint politikai aréna - Különböző frakciók versengenek a szűkös erőforrásokért - Külső tényezők (pozíció, külső finanszírozás) kulcsszereplők a belső konfliktusok megoldásában 	<ul style="list-style-type: none"> - Baldrige (1971): Power and Conflict in the University 	<ul style="list-style-type: none"> - Túl racionalista a megjelenített szervezeti modell
1970-es évek második fele	<ul style="list-style-type: none"> - „Anarchia-modellek” - Koordináció és irányítás hiánya - Kongruencia hiánya a struktúra és a tevékenységek között - Különböző módszerek, célok és küldetések a szervezet különböző részeiben - „Szervezett anarchia” 	<ul style="list-style-type: none"> - Weick (1976): lazán strukturált rendszer - Cohen és March (1986): szervezett anarchia, döntéshozás szemetesláda modellje 	<ul style="list-style-type: none"> - Bár kritizálták ezt a megközelítést, mégis ezek alapján haladtak tovább a kutatások az 1980-as években

	- Szimbolikus menedzsment		
1980-as évek	- Megerősítették a szervezeti anarchia megközelítés felvetéseit - Kibernetikai verzió: önszabályozó intézmények - Szimbolikus menedzsment	- Birnbaum (1988): How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership	- Anarchia modellek és a gyenge vezetés témaköre ma is népszerű a felsőoktatási szervezatkutatók körében
1990-es évek	- Változások az egyetemekben a menedzsment elméletek szemszögéből, inkrementális változás - Külső tényezők hatásának felértékelődése (állami támogatás csökkenése, hallgatók számának növekedése, globalizáció, kereskedelmiesítés) - Stratégiai menedzsment, benchmarkok, költségcsökkentés, minőségmenedzsment - Vállalkozó egyetem	- Clark (1998): Creating Entrepreneurial Universities - Etzkowitz és Leydesdorff (1997): Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple-Helix of University-Industry-Government relations.	- Irodalom normatív jellege (inkább hozzájárul ezekhez a változásokhoz, mintsem csak elemézné őket)

(Horváth, 2018, p. 189, Jensen (2010) alapján)

A kutatás fő kérdésvetése kapcsán, vagyis, hogy hogyan voltak képesek a felsőoktatási intézmények ilyen hosszú idő alatt hasonló struktúrákkal és funkciókkal fennmaradni, illetve, hogy hogyan képesek a jelen gyorsan változó és diverz kihívásokat támaztó környezetében hatékonyan működni, Pinheiro és Young (2017) két lehetséges stratégiát különít el: a felsőoktatási intézmény, mint **stratégiai** (a menedzserizmus és elszámoltathatóság keretében növelte formalizáltságát és racionalizálta működését), illetve **reziliens aktor** (védekezik a külső hatásokkal szemben, de képes a változásra, miközben megmarad alapvető lényegénél). A rezilienciát alapvetően meghatározó tényezők: redundáns erőforrások (*slack*), rendszerek és folyamatok szétválasztása (*decoupling*), illetve a szükséges változatosság (*requisite variety*).

A fenti leírásban, illetve a reziliens aktor bemutatásában a szakirodalomban jól ismert tanulószervezet koncepciója jelenik meg, amely a disszertáció egyik központi fogalma. A következő fejezetben ennek részletes bemutatása következik.

2.2 A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet

2.2.1 A tanulószervezet fogalmának általános értelmezése

A **tanulószervezet** (*learning organization*) megjelenése és széleskörű elterjedése Peter Senge: Az 5. alapelv című könyvéhez kötődik. Adžić (2018) tanulmányában érvel a tanulószervezet koncepciójának divat jellege mellett, azonban nem mutatja be azokat a klasszikus indikátorokat, amelyek jól jelzik egy koncepció divatjelleget. Azonban a területre vonatkozó irodalmak és hivatkozások megjelenését és diszciplináris terjedését vizsgálva elvethető ez a kritika, látható a tanulószervezet tudományos hátterének növekedése. A tanulószervezet fogalmát egy korábbi kutatásban (Anka et al., 2015) végzett 63 különböző definíció tartalomlemzése alapján a

tanulószervezet főbb tevékenységei: **tudásmenedzsment** (Bencsik, 2015), **szervezeti tanulás** (Levitt & March, 2005) és **változásmenedzsment** (Farkas, 2013).

A disszertációban a tanulószervezeti viselkedés meghatározó gyakorlataiként (tudásmenedzsment) és tudatosan kiaknázott folyamataiként (szervezeti tanulás) tekintek a bemutatott fogalmakra. Integráló szemléletre törekednek Vera és munkatársai (2011) is, akik a szervezeti tanulás fogalmán belül értelmezik a tudásmenedzsment fogalmát. Hasonlóan integráló szemléletre törekszik Örtenblad (2015) szakirodalom-elemzése is, amelyben a tanulószervezet tipológiáját négy építőelemre bontja le:

- **tanulás a munkahelyen** (*learning at work*): a munkatársak munkavégzés közbeni tanulása Watkins és Marsick (1993) alapján
- **szervezeti tanulás** (*organizational learning*): a tanulás különböző szinteken való alkalmazása (egyhurkos, kéthurkos, és deuteró tanulás Argyris és Schön (1978) alapján) és az így szerzett tudás tárolása a szervezeti memóriában (Garvin, 1993)
- **tanulástámogató klíma** (*climate for learning*): a szervezet olyan pozitív klímát teremt, amely megkönnyíti és természetessé teszi a tanulási folyamatot, teret és időt ad a kísérletezésre, reflexióra, illetve a hibákat tanulási lehetőségként értelmezi (Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1991)
- **tanulástámogató struktúra** (*learning structure*): olyan szervezet, ami rugalmas, decentralizált és organikus, csapat-alapú struktúrával rendelkezik, lehetővé teszi a munkatársak számára, hogy saját döntéseket hozzanak, hogy gyorsan kielégítsék a folyamatosan változó fogyasztói elvárásokat, és amelynek szükséges, hogy folyamatosan tanuljon és redundáns legyen, hogy rugalmas maradjon. Minden munkatárs specialista, tudják, hogy hogyan végezhetnék el egymás feladatait is, ami lehetővé teszi, hogy helyettesítsék egymást. Minden tag holisztikus képet alkot a szervezetről, amiből következik, hogy mindenki tudja, hogy hol van szükség segítségre vagy kitől lehet segítséget kérni (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993).

A tanulószervezeti viselkedés eredményességére vonatkozóan több kutatás is azonosított egyértelmű pozitív összefüggéseket a szervezetek gazdasági mutatóival (Ellinger, Ellinger, Yang, & Howton, 2002; López, Peón, & Ordás, 2005), illetve a munkavállalói elégedettséggel (Chang, 2007).

A fenti definíciók elemek összegzése alapján az alábbi munkadefinícióban jelenítem meg a tanulószervezet tágran értelmezett, de általános koncepcióját: **A tanulószervezet egy komplex, adaptív rendszer, egy olyan szervezeti viselkedési forma, amely a munkahelyi környezetet tanulási környezetként értelmezve úgy tudja alakítani saját szervezeti kultúráját és struktúráját, hogy a hatékony tudásmenedzsment, szervezeti tanulási és**

változásmenedzsment folyamatai révén képes legyen legitimációját és versenyképességét intelligensen növelve alkalmazkodni a dinamikusán változó környezethez és elérni a tagjai számára is fontos céljait.

2.2.2 A tanulószervezet fogalmának értelmezése a felsőoktatásban

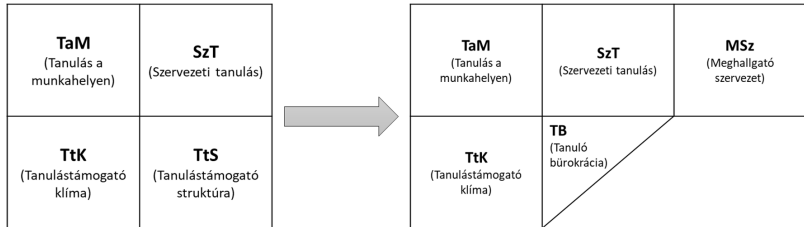
A felsőoktatási tanulószervezeti kutatásokat összegzik elemzésükben Örtlenblad és Koris (2014), akik 1988 és 2012 között 73 tanulmányt dolgoztak fel. Ez a gyűjtést egészítettem ki a vizsgált időszakra vonatkozóan további 30 tanulmánnyal, illetve 2012-2018 között újabb 39 tanulmánnyal. A szakirodalom-áttekintés egyik fő tapasztalata, hogy a területre vonatkozó korábbi kutatások nem épülnek egymásra, a munkák nem kumulatív jellegűek (a feltárt tanulmányok közül fele nem hivatkozik a gyűjteményben szereplő további irodalmakra). A tanulmányok értékfókuszát tekintve kevésbé érintett terület a munkavállalói jóllét és a társadalmi hatékonyság perspektívája. A tanulószervezeti tipológia alapján pedig a szervezeti struktúrára és a munkahelyi tanulásra fókuszáló tanulmányok jelennek meg legkevésbé, és a feldolgozott tanulmányok kb. ötöde (22,5%) foglalkozik mind a négy perspektívával.

A felsőoktatási intézményekre irányuló tanulószervezeti kutatásokat tartalomelemzés során csoportosítottam, ez alapján az alábbi főbb tematikus egységek rajzolódnak ki a szakirodalomból:

- tanulóközpontú vezetés
- hallgatók bevonása és felhatalmazása
- minden munkatárs bevonása és felhatalmazása
- szervezeti struktúra laposítása
- nyitott, befogadó klíma
- munkatársak folyamatos szakmai fejlődése, munkahelyi tanulás
- teljesítmény-értékelés és –ösztönzés
- belső együttműködés, csoportmunka
- külső együttműködés, harmadik misszió

Örtlenblad és Koris (2014) összegzése szerint a felsőoktatási intézményeknek nem szabad túl rugalmassá válniuk, hiszen ha túlságosan organikusak lennének, hogy minden érintett igényeit kiszolgálják, akkor nem lennének képesek az oktatás tömegtermelésére. Éppen ezért a szerzők az általános tanulószervezeti modell módosítását javasolják a felsőoktatás kontextusában. Egyrészt kevesebb bürokrácia helyett éppen több, de jobban szervezett és intelligens (tanuló) bürokráciát javasolnak, amely képes ügyfélközpontú módon megoldani a problémákat. Tehát ha nem is teljes mértékben fogyasztó-orientált, de mindenképpen empatikusabb működést kell megvalósítania a

felsőoktatási intézményeknek, amelyet a szerzők a „*listening organization*” (ezt a továbbiakban meghallgató szervezetnek fogom nevezni) kifejezéssel jelölnek, egy olyan szervezetre utalva, amely odafigyel, meghallgatja a különböző érintettek meglátásait, és ennek megfelelően cselekszik (1. ábra).



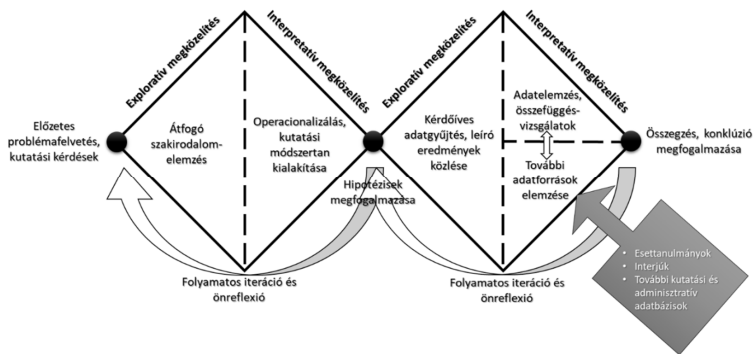
1. ábra: Öttenblad és Koris (2014, p. 205) által javasolt, módosított tanulószervezeti keretrendszer a felsőoktatási intézményekre specializálva (Saját fordítás)

A feltárt szakirodalmi források közel fele (46%) elméleti munka volt, amely nem tartalmazott empirikus kutatást. Az empirikus kutatások közül a leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ), amelyet több nemzeti és ágazati kontextusban sikeresen adaptáltak. A DLOQ mérőeszköz alapvetően humán erőforrás fejlesztési és felnőtt tanulási perspektívából kiindulva a formális tréningek mellett a munkahelyi, munkavégzés közbeni tanulásra, valamint az ezt támogató klímára és kultúrára helyezi a hangsúlyt. Az eszköz a tanulást az egyén, a csoport és a szervezet szintjén is értelmezi, összesen 7 dimenzióból áll: folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése, kíváncsiság és párbeszéd támogatása, együttműködés és csoportos tanulás bátorítása, rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására, munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására, a szervezet összekötése a külső környezettel és a tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása. A disszertáció egyik fő célkitűzése a DLOQ adaptálása a magyar felsőoktatási kontextusban. Ennek alapján a következő fejezet tartalmazza az empirikus kutatás módszertanának részletes ismertetését.

3. Az empirikus kutatás módszertana

3.1 Kutatási kérdések, hipotézisek és vizsgálati módszerek, eszközök

A kutatás elméleti megalapozása során világossá vált, hogy a probléma megértése interdiszciplináris megközelítést és komplex kutatómódszertani folyamatot igényel. A teljes kutatást négy szakaszra osztva mutatom be (2. ábra).



2. ábra: A kutatás teljes folyamata a design gondolkodás dupla-gyémánt¹ folyamata alapján

Mivel a kutatás egyik fő célkitűzése egy elméleti modell empirikus tesztelése, ezért a fő adatforrás egy kérdőíves adatgyűjtés, amely a magyar felsőoktatás minél teljesebb körű, leíró megismerését tűzte ki célul a kutatási problémavilággal összefüggésben. Azonban nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy jelen kutatás egy magyar felsőoktatási intézmény doktori képzésének keretében születik, illetve, hogy a dolgozat szerzőjeként, magam is évek óta felsőoktatási környezetben dolgozom (így gyakorlatilag a vizsgált populáció részét képezem). A kutatás további sajátossága, hogy a vizsgált sokaságot saját munkahelyükről, munkavégzésükről kérdezem, ezzel önreflexióra készítve a kitöltőket.

A disszertáció empirikus keretrendszerét az elméleti feltárás alapján kialakított kutatási kérdések és hipotézisek alkotják. A kutatás alapvető problémafelvetésének fókuszában a felsőoktatási intézmények társadalmi beágyazottságából fakadó legitimációs túlélésének szervezeti magyarázótenyezői állnak. Elsősorban kvantitatív megközelítés keretében egy online kérdőíves vizsgálat áll a disszertáció empirikus része mögött. A kérdőív az alábbi területekből áll:

- általános kérdések
- tanulószervezeti viselkedés kérdései (Marsick & Watkins, 2003)
- meghallgató szervezet (Bryson, 2004; Van Dyne & LePine, 1998)
- tanuló bürokrácia (Hoy & Sweetland, 2001)
- szervezeti kultúra (Cameron & Quinn, 2011)
- munkasajátosságok, motiváció és elégedettség (Hackman & Oldham, 1975)
- társadalmi szempontból értelmezett eredményesség (Latif, 2018)

¹ A dupla-gyémánt modell (double diamond) a Design Council által, a design gondolkodásra létrehozott modell. Forrás: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>

A 2. táblázat összefoglalóan bemutatja a disszertáció során megfogalmazott kutatási kérdéseket, a hozzájuk tartozó hipotéziseket, illetve a megválaszolásukhoz felhasznált skálákat a kérdőívből és a tervezett statisztikai vizsgálati módszereket.

2. táblázat: A kutatási kérdések, hipotézisek, adatforrások és vizsgálati módszerek összegrézése

I. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhetők a magyar felsőoktatási intézmények a tanulószervezeti viselkedés szempontjából?	
I/1. hipotézis:	A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) megbízható és érvényes mérőeszköz a magyar felsőoktatási intézmények viszonylatában
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ)
Vizsgálati módszerek az I/1. hipotézis kapcsán:	<ul style="list-style-type: none"> Leiró statisztikák Cronbach-alfa és inter-tem korreláció vizsgálata Konfirmatív faktoranalízis (AMOS): 21 tételes és 43 tételes 7 faktoros és 1 faktoros modellek tesztelése. Minta véletlenszerű felezésével az adatbázis egyik felén feltároló faktoranalízis (Alpha factoring, Promax forgatás), majd a kapott modell tesztelése konfirmatív faktoranalízis segítségével az adatbázis másik felén.
I/2. hipotézis:	Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a tanuló bürokrácia jellemzőivel (támogató formalizáltság és támogató centralizáltság).
Adatforrás:	Kérdőív Q23 (Tanuló bürokrácia): támogató/gátoló formalizáltság; támogató/gátoló centralizáltság
I/3. hipotézis:	Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a meghallgató szervezet jellemzőivel (munkavállalói hang és vezetői válaszalkészség).
Adatforrás:	Kérdőív Q21-22 (Meghallgató szervezet): munkavállalói hang, vezetői válaszalkészség
Vizsgálati módszerek az I/2. és I/3. hipotézis kapcsán:	<ul style="list-style-type: none"> Leiró statisztikák Cronbach-alfa és inter-tem korreláció vizsgálata (az újonnan megjelenő skálákon) Korreláció a tanulószervezeti viselkedés átlagával Lineáris regresszió a tanulószervezeti viselkedés átlagára
II. kutatási kérdés: Milyen sajátosságok mutathatók ki a szervezeti struktúrában és a szervezeti kultúrában a tanulószervezeti viselkedés kapcsán?	
II/1. hipotézis:	A felsőoktatási intézmények strukturális jellemzőik mentén (fenntartó, régió, szervezeti klaszter), illetve az egyéni kitöltők csoportosító sajátosságai mentén (nem, munkatapasztalat, szűkebb szervezeti egység definíciója) eltérő sajátosságokat mutatnak a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban.
Adatforrás:	Kérdőív 1. és 2. blokk (általános kérdések és DLOQ)
II/2. hipotézis:	A Cameron és Quinn (2011) féle versengő értékek modell mentén eltérő a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése.
Adatforrás:	Kérdőív 2. és 3. blokk (DLOQ és versengő értékek modell)
II/3. hipotézis:	A mintzbergi tipológia alapján azonosított különböző szervezeti modellekkel leírható (szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia, divizionális szervezet) felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése eltér egymástól.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és szervezeti háttér adatok (szervezeti modell)
Vizsgálati módszerek az II/1-3. hipotézisek kapcsán:	<ul style="list-style-type: none"> Leiró statisztikák Cronbach-alfa és inter-tem korreláció vizsgálata (az újonnan megjelenő skálákon) Átlagok összehasonlítása csoportok között (t-próba, egyszempontos varianciaanalízis vagy non-parametrikus megfelelőjük) Csoportok közötti különbségek hatásmértékének kiszámítása
III. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhetők a magyar felsőoktatási intézmények sajátosságai különböző dolgozói csoportok szempontjából? (oktató-kutató és adminisztratív munkatársak; vezető és nem vezető beosztású munkatársak; különböző szervezeti és diszciplináris kultúra képviselői)?	
III/1. hipotézis:	Az elemzett csoportok eltérően érzlelik a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedését.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és csoportosító változók
III/2. hipotézis:	Az elemzett csoportok eltérően érzlelik a felsőoktatási intézmények tanuló bürokráciával és meghallgató szervezettel összefüggő jellemzőit.
Adatforrás:	Kérdőív 4. blokk (meghallgató szervezet, tanuló bürokrácia) és csoportosító változók
III/3. hipotézis:	Az elemzett csoportok eltérően érzlelik a munkasajátosságokat és munkavállalói elégedettségük különbözik.

Adatforrás:	Kérdőív 5. blokk (munkasajátosságok) és csoportosító változók
Vizsgálati módszerek az III/1-3. hipotézisek kapcsán:	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció (az újonnan megjelenő skálákon) • Átlagok összehasonlítása csoportok között (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük) • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása
III/4. hipotézis:	A különböző szervezeti és diszciplináris kultúrába tartozó kitöltők eltérően ítélik meg a felsőoktatási intézmények feltárt szervezeti sajátosságait.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) 3. blokk (versengő értékek modell) és 5. blokk (munkasajátosságok)
Vizsgálati módszerek a III/4. hipotézis kapcsán:	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Átlagok összehasonlítása csoportok között (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük) • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása • Többtényezős, általános lineáris modell (a szervezeti és diszciplináris kultúra interakciójának feltárására)
IV. kutatási kérdés: Milyen kapcsolat áll fenn a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése és különböző területekre irányuló eredményességi mutatói között?	
IV/1. hipotézis:	Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a szervezeti eredményességet leíró változók között pozitív összefüggés van.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és külső adatbázisból hozott mutatók
IV/2. hipotézis:	Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalói jóllét területét leíró változók közötti kapcsolat pozitív.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és 5. blokk (munkasajátosságok)
IV/3. hipotézis:	Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a társadalmi felelősségvállalás területét leíró változók közötti kapcsolat pozitív.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk (DLOQ) és Q24 (társadalmi felelősségvállalás)
IV/4. hipotézis:	Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a felsőoktatási intézmények innovációs magatartása között pozitív összefüggés áll fenn.
Adatforrás:	Kérdőív 2. blokk és külső adatbázisból hozott mutatók
Vizsgálati módszerek a IV/1-4. hipotézisekhez kapcsolódóan:	<ul style="list-style-type: none"> • Leíró statisztikák • Cronbach-alfa és inter-item korreláció (az újonnan megjelenő skálákon) • Átlagok összehasonlítása csoportok között (t-próba, egyszempontos variancia-analízis vagy non-parametrikus megfelelőjük) • Csoportok közötti különbségek hatásméretének kiszámítása • Lineáris regresszió, egytényezős lineáris modell, bináris logisztikus regresszió az összefüggések feltárására

Annak érdekében, hogy a kérdőív elemzése során feltárt összefüggéseket árnyaljam további kutatások adatbázisainak, illetve korábbi kutatásaimból származó interjúk és esettanulmányok másodelemzését is elvégeztem, amelyek elsősorban az innováció, a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködések, az oktatói mobilitás, a tudás- és kurrikulum-menedzsment területére fókuszálnak:

- további empirikus kutatások adatbázisainak összekapcsolása
- adminisztratív adatbázisok és egyéb források felhasználása (Felsőoktatási Információs Rendszer, HVG Felsőoktatási Rangsor, Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala)
- esettanulmányok és interjúk másodelemzése

A kutatás keretrendszerének ismertetése után bemutatom a kutatási kérdések megválaszolásához illeszkedő populáció sajátosságait, a mintavétel módszerét és az adatgyűjtés és –tisztítás során véglegesen kialakított mintát és leíró jellemzőit.

3.2 Populáció, mintaválasztás és minta

A bemutatott kutatási kérdések vizsgálatára a disszertáció a magyar felsőoktatási intézményekre, karokra és az ott dolgozó oktató, kutató és támogató munkatársakra fókuszál. Az Oktatási Hivatal statisztikai alapján az intézményi és egyéni populáció létszámadatait a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat: A populáció (felsőoktatási intézmények és munkatársak) alapvető létszámadatai

			Összesen	Állami	Egyházi	Magán
Felsőoktatási intézmények száma:			64	28	22	12
Karok száma:			187	n.a.	n.a.	n.a.
	Összesen	Teljes munkaidős	Nő	Állami	Egyházi	Magán
Oktatók	23 110	13 927	6 323	12 368	989	570
Kutatók	2 074	1 550	789	1 932	70	72
Egyéb dolgozók	68 435 ²	64 644	n.a.	66 320	1 099	1 016

Megjegyzés: Az oktatók esetében a nők, állami, egyházi és magán intézményben dolgozók száma a teljes munkaidős alkalmazottakra vonatkozik. A kutatók és egyéb dolgozók esetében ezek a kategóriák az összes munkatársat jelölik. Forrás: Oktatási Hivatal – FIR-stat 2017-2018-as tanévi adatok

A bemutatott populáció tagjainak elérése érdekében címlistát készítettünk egy kollégám, illetve több hallgató segítségével. Felkerestük a felsőoktatási intézmények honlapjait és az ott elérhető, nyilvános listák vagy telefonkönyvi adatok alapján kigyűjtöttük az oktató-kutató, illetve a nem oktató-kutató munkatársak e-mail címét. Az e-mail cím mellé a felsőoktatási intézmény neve, illetve az adott kar megnevezése került (vagy kar helyett a központi szervezeti egység megnevezés adott esetben). Össességében egy 21 141 főből álló listát állítottunk össze, amely nem fedi teljes egészében a populációban bemutatott elemszámot. Ez adódhat abból, hogy nem minden intézmény esetén voltak hozzáférhetőek az adatok, vagy nem a legfrissebb adatok voltak elérhetőek a honlapokon, de a címlista minden felsőoktatási intézményből tartalmazott elérhetőségeket.

A minta legfontosabb létszámadatait a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: A minta (felsőoktatási intézmények és munkatársak) alapvető létszámadatai

			Összesen	Állami	Egyházi	Magán
Felsőoktatási intézmények száma:			48	24	17	7
Karok száma:			160	n.a.	n.a.	n.a.
	Összesen	Teljes munkaidős	Nő	Állami	Egyházi	Magán
Oktatók	1 095	879	491	1002	72	20
Kutatók	99	76	51	97	2	0
Egyéb dolgozók	424	397	326	390	29	4

² Ez a szám az előző évi adatok duplája. Vélhetőleg valamilyen tévedés történt a megadása során. Ennek pontosítása kapcsán kérdést intéztem az Oktatási Hivatal megfelelő osztálya felé, azonban a disszertáció lezárásáig nem érkezett válasz a kérdésemre.

A minta kialakítása során törekedtem a reprezentativitásra a fenntartó, régió és az oktató-kutatók diszciplináris besorolása³ szempontjából. A minta minimális mértékben tér el a populáció összetételétől. A közép-magyarországi állami intézmények kis mértékben felül-, míg a nyugat-magyarországi állami intézmények kis mértékben alulreprezentáltak. A diszciplináris terület tekintetében a társadalom- és természettudomány területét jelölő oktatók felülreprezentáltak. Ennek hatására az adatbázisban kialakítottam egy, a minta súlyozására szolgáló változót.

A bemutatott kutatási keretek mentén a továbbiakban bemutatom az empirikus kutatás eredményeit az ismertetett mintára vonatkozóan.

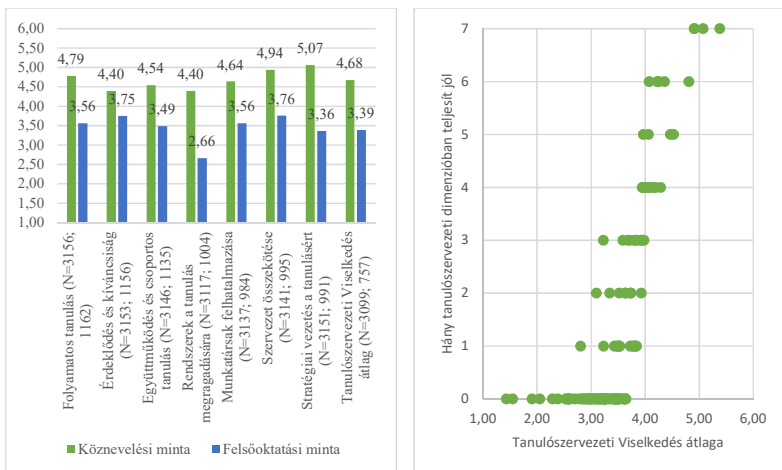
4. A kutatás eredményei

4.1 A tanulószervezeti viselkedés modelljének tesztelése

Az **első kutatási kérdés** a DLOQ hazai, felsőoktatási környezetben történő validálására irányult. Az **első hipotézis (I/1.)** a modell illeszkedési mutatóinak vizsgálata alapján értékelhető. A konfirmatív faktoranalízis eredményei alapján a DLOQ 21 tételes verziója (7 faktor) mutat megfelelő modell-illeszkedést a magyar felsőoktatási minta esetében ($N = 1672$; $\chi^2(168) = 1379,314$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 8,21$; $NFI = 0,943$; $CFI = 0,95$; $TLI = 0,931$; $RMSEA = 0,066$). Továbbá a hét faktor Cronbach-alfa értékei megfelelőek ($\alpha = 0,726 - 0,952$).

Leíró szinten elemezve a magyar felsőoktatási intézmények jellemzőit, összességében alacsony szintűnek tekinthető a tanulószervezeti viselkedés minden dimenzióban (összehasonlítva a köznevelési mintán felvett adatokkal). Továbbá aggregáltam a tanulószervezeti viselkedés mutatóit és átlagát kari szinten (ahol nincs kar, ott a felsőoktatási intézmény egésze az aggregáltsági szint). Minden szervezeti egység esetében megvizsgáltam, hogy hány tanulószervezeti dimenzióban teljesítenek elfogadható szinten (6-os skálán 4-es átlag vagy afölötti eredmény), kiegészítve azzal, hogy az adott szervezeti egység esetében mennyi tanulószervezeti viselkedést összegző változó átlaga. Ezeket a 3. ábra mutatja.

³ Ez utóbbi területről nem állt rendelkezésre a populációra vonatkozó adat, így ezt az adott felsőoktatási intézmény és kar, illetve az oktatott szakok diszciplináris orientációja alapján, kollégámmal együtt szakértői besorolás alapján állapítottuk meg.



3. ábra: A magyar felsőoktatási intézmények tanulószerkezeti jellemzői

Megjegyzés: A bal oldali ábrán a DLOQ dimenzióinak átlagai láthatók a köznevelési és a súlyozatlan felsőoktatási mintában, zárójelben az elemszámok. A jobb oldali az egyes felsőoktatási karok előrehaladását mutatja a tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak megvalósításában.

Ezek alapján megállapítható, hogy a magyar felsőoktatási intézmények még kevésbé realizálták a tanulószerkezeti viselkedés dimenzióit saját működésük során.

A második és harmadik hipotézis (I/2-3.) Örtenblad (2015) felsőoktatásra adaptált tanulószerkezeti modelljét vizsgálta, amelynek értelmében a tanulástámogató struktúra helyett a tanuló bürokrácia és a meghallgató szervezet koncepcióját használtam. A tanulószerkezeti viselkedés skálái közepesen erős, pozitív korrelációt mutatnak a bürokrácia támogató jegyeivel ($r_{\text{pearson}} = 0,436 - 0,602$; $p < 0,001$; $N = 829 - 1105$) míg negatív korreláció áll fenn a gátló tényezőkkel ($r_{\text{pearson}} = -0,138 - -0,321$; $p < 0,001$; $N = 843 - 1131$). Mind a munkavállalói hang, mind pedig a vezetői válasz készség közepesen magas, pozitív korrelációt mutat a tanulószerkezeti viselkedés skáláival ($r_{\text{pearson}} = 0,333 - 0,675$; $p < 0,001$; $N = 878 - 1185$).

A támogató formalizáltság és a támogató centralizáltság együttesen 45,9%-ot magyaráznak ($N = 789$) a tanulószerkezeti viselkedés átlagának varianciájából ($\beta_{\text{támogató centralizáció}} = 0,389$; 95% CI [0,310, 0,431]; $p < 0,001$; $\beta_{\text{támogató formalizáltság}} = 0,373$; 95% CI [0,283, 0,399]; $p < 0,001$). A meghallgató szervezet két változója 50,1% jelentős mértékben magyarázza ($N = 863$) a tanulószerkezeti viselkedés átlagának varianciáját ($\beta_{\text{vezetői válasz készség}} = 0,544$; 95% CI [0,389, 0,476]; $p < 0,001$); $\beta_{\text{munkavállalói hang}} = 0,255$; 95% CI [0,192, 0,296]; $p < 0,001$), így megállapítható, hogy ez a két kiegészítő komponens jól illeszkedik a tanulószerkezeti koncepciójához a felsőoktatási minta esetében.

4.2 Szervezeti sajátosságok a tanulószervezeti viselkedés tükrében

A **második kutatási kérdés** a tanulószervezeti viselkedésben észlelhető különbségek feltárására vonatkozott a szervezet strukturális és kulturális jellemzői mentén. Az **első hipotézis (II/1.)** arra irányult, hogy vajon észlelhetőek-e különbségek a tanulószervezeti viselkedésben a szervezeti jellemzők mentén (fenntartó, régió, klaszter) vagy ezen változók szempontjából egy homogénebb intézményi körrel van szó. A hipotézis másik része az egyéni szintű változókra irányult (nem, munkatapasztalat, szervezeti egység definíciója). Bár a különböző csoportok tanulószervezeti viselkedésének átlagát összehasonlítva bizonyos esetekben szignifikáns volt a különbség, a hatásméret mutató alapján ezek mégis kis méretű vagy elhanyagolható eltérések (pl. fenntartói csoportok mentén ($N = 1576$; $H(2) = 7,226$; $p = 0,026$; $d_{\text{Cohen}} = 0,116$). Ebből kifolyólag azt a következtetést vontam le, hogy a felsőoktatási intézmények kevésbé ezen strukturális, hard tényezők alapján különböznek, hanem feltételezhetően további, minőségi-tartalmi szempontok mentén, amelyeket a harmadik kutatási kérdés keretében vizsgáltam.

A második kutatási kérdés **második hipotézise (II/2.)** a szervezeti kultúra alapján esetlegesen jelentkező különbségek feltárására irányult, egyrészt tartalmi szempontból (klán, adhokrácia, piac és hierarchia kultúra), másrészt pedig a szervezeti kultúra észlelésének intenzitása kapcsán (gyenge, laza, erős). Mindkét dimenzióban szignifikáns különbségeket azonosítottam a tanulószervezeti viselkedés dimenziójában (Kruskal-Wallis próba minden esetben $p < 0,001$), ráadásul a hatásméret mutató általában közepes vagy magas volt ($d_{\text{Cohen}} = 0,67 - 2,157$). Ezek alapján megállapítható, hogy a tanulószervezeti viselkedés jelentősen eltér a különböző szervezeti kultúrák között a felsőoktatási intézményekben. A mintára elsősorban a klán és a hierarchia kultúra jellemző Cameron és Quinn (2011) versengő értékek modellje alapján.

A második kérdés **harmadik hipotézise (II/3.)** a Mintzberg-féle szervezeti modellekre irányult, amelyet egy korábbi kutatás keretében rendeltem az egyes felsőoktatási intézményekhez⁴ (szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia, divizionális szervezet). A csoportosító változót felhasználva a Kruskal-Wallis próba eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb vizsgálati dimenzióban nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség az egyes konfigurációk között ($p > 0,05$). Egyedül a szervezeti kultúránál mutatkozott szignifikáns eltérés, a piac kultúra ($N = 1201$; $H(2) = 7,987$; $p = 0,018$; $d_{\text{Cohen}} = 0,142$) és a hierarchia kultúra ($N = 1225$; $H(2) = 9,784$; $p = 0,008$; $d_{\text{Cohen}} = 0,160$) esetében, illetve a tanuló bürokrácia kényszerítő formalizáltság dimenziójában ($N = 1132$; $H(2) = 8,275$; $p = 0,016$; $d_{\text{Cohen}} = 0,150$). A hatásméret alapján azonban ezek a különbségek is kis mértékűnek mondhatók. Elméleti háttér alapján sem különböznek élesen egymástól ezek a modellek, a különbségek elsősorban árnyaltabb, kvalitatív elemzések

⁴ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által az Új Nemzeti Kiválóság Program 2016/2017 tanévében támogatott „A komplex adaptív rendszerként működő felsőoktatási intézmények kvázidekomponálása – az egyetemi kormányzás vizsgálata a szervezeti alrendszerek elemzésével” című kutatás (ÚNKP-16-3).

során értelmezhetők. Mindezeket figyelembe véve nem lehet egyértelműen elutasítani vagy elfogadni az adott hipotézist.

4.3 Differenciált nézőpontok a tanulószervezeti viselkedés kapcsán

A **harmadik kutatási kérdés** a tanulószervezeti kutatások számára javasolt módon különböző tartalmi-minőségi perspektívákból értelmezi a mintát. Vizsgáltam az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak, a vezetők és beosztottak, a nemzetközi tapasztalattal nem rendelkező és az ilyen programokban részt vett, valamint a különböző diszciplináris kultúrába tartozó munkatársak sajátos nézőpontjait. A vizsgálatokat nem csak a tanulószervezeti viselkedésre, hanem annak kiegészítő dimenzióira, a munkavégzés sajátosságainak érzékelésére, illetve a szervezeti kultúra és a diszciplináris kultúra interakciójára is kiterjesztettem. Összességében megállapítható, hogy minden területen érzékelhető volt valamilyen csoport sajátos nézőpontja, több esetben találtam szignifikáns és közepes vagy nagy hatásmérettel rendelkező különbségeket. A továbbiakban ezeket a vizsgált csoportok mentén foglalom össze és emelem ki (III/1-4.).

Az oktató-kutató és az adminisztratív munkatársak viszonylatában jelentősebb különbségeket elsősorban a munkasajátosságok megítélése mentén tapasztaltam. A munkavégzéshez szükséges képességek változatosságának megítélése ($N_1 = 949$ és $N_2 = 297$; $U = 107517,5$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,355$), illetve a munka során érzett autonómia ($N_1 = 942$ és $N_2 = 295$; $U = 100435,5$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,418$) mentén különböznek elsősorban a vizsgált csoportok. Mind a két dimenzióban az oktató-kutató munkatársak értékelése volt magasabb.

A vezető és beosztott munkatársak viszonylatában volt érzékelhető a legtöbb szignifikáns különbség, illetve a legnagyobb hatásméret mutatók is. A vezető és nem vezető munkatársak a tanulószervezeti viselkedés néhány dimenzióját ítélték meg eltérően: együttműködés és csoportos tanulás ($N_1 = 1145$ és $N_2 = 388$; $U = 175395,5$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,321$), a munkatársak felhatalmazása ($N_1 = 1006$ és $N_2 = 370$; $U = 145918,5$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,336$), illetve a tanulószervezeti viselkedés átlaga ($N_1 = 829$ és $N_2 = 289$; $U = 89793,5$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,387$). A felsorolt dimenziókban a vezető beosztásban lévő munkatársak rendre magasabbra értékelték saját szervezeti egységük tanulószervezeti viselkedését. További jelentős különbség azonosítható a munkavállalói hang ($N_1 = 909$ és $N_2 = 325$; $U = 85743$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,675$) megítélésében: a vezetők úgy érezték, hogy a szervezeti egység jobban figyelembe veszi a kollégák javaslatait és meglátásait, illetve cselekszik is ezek nyomán. A munkasajátosságok mentén a különbségek elsősorban a képességek változatosságának ($N_1 = 915$ és $N_2 = 323$; $U = 116799$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,323$), valamint a végzett feladat jelentőségének megítélésében ($N_1 = 870$ és $N_2 = 309$; $U = 90148$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,518$) jelentkeztek. Ezekben a dimenziókban is a vezetők értékelték magasabbra az egyes állításokat.

A nemzetközi tapasztalat alapján is azonosítottam jelentős különbségeket. Azok a kollégák, akik rendelkeztek valamilyen nemzetközi mobilitási vagy együttműködési tapasztalattal rendre magasabbra értékelték a munkavállalói hang ($N_1 = 526$ és $N_2 = 699$; $U = 144824,5$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,370$), a munkavégzéshez szükséges képességek változatoságának ($N_1 = 520$ és $N_2 = 705$; $U = 126278$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,552$) és a munka által biztosított autonómia ($N_1 = 518$ és $N_2 = 700$; $U = 147028$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,328$) lehetőségeit. Tehát azok a kollégák, akik rendelkeznek nemzetközi tapasztalattal, úgy érzékelik, hogy a szervezeti egység jobban figyelembe veszi a javasolataikat, változatosabb képességeket kell alkalmazniuk a munkájuk során és több autonómiával is rendelkeznek a munkavégzésben.

Végül a diszciplináris kultúra szerint tártam fel különbségeket egyrészt a 15 diszciplináris terület, valamint a Becher-féle diszciplináris törzsek kategóriájában. Alapvető különbségek mutatkoztak az egyes diszciplinába tartozó kitöltők között a tanulószervezeti viselkedés folyamatos tanulás ($N = 1171$; $H(14) = 41,678$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,313$) dimenziójának megítélésében, de máshogy látják a kényszerítő formalizáltság ($N = 894$; $H(14) = 47,757$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,400$) és a támogató centralizáltság ($N = 807$; $H(14) = 38,665$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,359$) jelenlétét is a szervezetben. Továbbá az egyes csoportok az észlelt autonómiájukra ($N = 956$; $H(14) = 40,884$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,343$), illetve a munkavégzés során kapott visszajelzésekre ($N = 901$; $H(14) = 51,325$; $p < 0,001$; $d_{\text{Cohen}} = 0,419$) vonatkozóan is eltérő válaszokat adtak. Ezeket részletesen az egyes diszciplinák alapján lehet vizsgálni. Az észlelt különbségek elsősorban a 15 diszciplináris csoport mentén jelentek meg, mintsem a Becher-féle kategorizálás alapján.

A szervezeti és diszciplináris kultúra interakcióját tekintve (általános lineáris modell) szignifikáns különbségek mutathatók ki a csoportok között a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit tekintve (kivéve a folyamatos tanulás; $p = 0,179$). A szervezeti kultúra esetén parciális eta négyzet hatásméret mutató minden esetben közepes hatásméretet mutat, míg a diszciplináris kultúra esetében kicsi vagy elhanyagolható mértéket jelöl. Az interakciós hatás a szervezeti szintű tanulószervezeti viselkedés dimenziók mentén nem szignifikáns (munkatársak felhatalmazása, szervezet összekötése, stratégiai vezetés a tanulásért) és bár a többi dimenzióban szignifikáns különbség mutatkozik, a hatásméret csak kis mértékűnek tekinthető (bár nagyobb mértékű, mint a diszciplináris kultúra esetén), kivéve az együttműködés dimenzióját tekintve, ahol inkább közepes hatásméretéről beszélhetünk ($R^2 = 0,303$; $F(9) = 2,604$; $p = 0,006$; $\eta_p^2 = 0,046$).

4.4 A tanulószervezeti viselkedés eredményességi dimenziója

A **negyedik kutatási kérdés** a tanulószervezeti viselkedés és az eredményesség különböző dimenziói közötti összefüggésre fókuszált. Az eredményességet Örtenblad (2015) megközelítése alapján három nézőpont szerint értelmezem. A vezetői nézőpont a szervezeti eredményességre

fókuszál, ezt a felsőoktatás három missziójához kapcsolódóan értelmezem. A munkavállaló nézőpontja a jóllét területére irányul, míg a társadalmi fókusz a társadalmi felelősségvállalás helyezi előtérbe. Egy negyedik területet, a felsőoktatási intézmények újító gyakorlatát és innovatív működését is vizsgáltam. Erre a négy területre vonatkoznak a hipotézisek.

A **szervezeti eredményesség (IV/1.)** és az innovációs tevékenység esetében nem fogalmazható meg egyértelmű döntés a hipotézisek igazolása vagy elvetése szempontjából. Mindkét esetben olyan változókat tudtam bevonni az egyes terület indikátoraiként, amelyek vagy a teljes felsőoktatási intézmény vagy a karok szintjén aggregált módon értelmezhető. Így az egyéni adatokat szervezeti szintű adatokkal kellett összevetnem, ami értelemszerűen kvázi csoportosító változóként értelmezhető, ami csak gyengébb összefüggésvizsgálatokat tesz lehetővé. Néhány esetben az indikátorként használt változók érvényessége is megkérdőjelezhető (pl. rangsorban elfoglalt hely). Ennek ellenére tendencia szerűen kimutatható összefüggések tártak fel az elemzések nyomán. A tanulószervezeti viselkedés dimenziója néhány esetben összefüggést mutat például az intézmény HVG-rangsorban elfoglalt helyével (bináris logisztikus regresszió [Nagelkerke = 0,026] alapján elsősorban a munkatársak felhatalmazása [Exp(B) = 1,313; $p < 0,05$] és a szervezet összekötése [Exp(B) = 0,762; $p < 0,05$]), vagy az elsőhelyes jelentkezők számával (bináris logisztikus regresszió [Nagelkerke = 0,018] alapján együttműködés és csoportos tanulás dimenziója [Exp(B) = 1,251; $p < 0,05$]). Ez utóbbi indikátort jelentősen befolyásolja például a diszciplináris kultúra, illetve a diszciplináris és szervezeti kultúra interakciója ($R^2 = 0,073$; $F(1) = 13,351$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,027$), míg a szervezeti kultúra önmagában kevésbé. A harmadik missziós tevékenység során a szabadalmak számát tekintve csupán tendenciaszerű ($p = 0,064$) összefüggést sikerült kimutatni a tanulószervezeti viselkedés azon dimenziójával, amely a szervezet külső partnerekkel való együttműködését, a külső környezettel való összekötést írja le.

Egyértelműbb kapcsolatokat sikerült találni a munkavállalói jóllét és a társadalmi hatás perspektívájában, hiszen ezeket a változókat ugyanúgy az egyéni szintű adatgyűjtés során mértem. A **munkavállalói jóllét (IV/2.)** szempontjából a legnagyobb magyarázóerővel a saját szervezeti egység megítélésére (metaforák tartalomelemzése alapján kialakított kategóriák: negatív, semleges, pozitív) illesztett regressziós modell bírt ($R^2 = 0,432$). Azt, hogy a munkatársak mennyire érzékelik pozitív helynek a saját munkahelyüket, leginkább az érdeklődés és kíváncsiság ($\beta = 0,234$; $p < 0,001$) és a stratégiai vezetés ($\beta = 0,237$; $p < 0,001$), valamint az együttműködés és csoportos tanulás ($\beta = 0,139$; $p = 0,010$), a szervezet összekötése ($\beta = 0,136$; $p = 0,010$) dimenziói határozzák meg.

A **társadalmi hatás (IV/3.)** szempontjából vizsgáltam annak a megítélését, hogy a munkatársak szerint a felsőoktatási intézmény a társadalom számára releváns kutatás-fejlesztési projekteket folytat, illetve annak a megítélését, hogy a felsőoktatási intézmény mennyire

elkötelezett a helyi közösség támogatása iránt. Mindkét változó megítélését elsősorban a folyamatos tanulás, az együttműködés és csoportos tanulás, valamint a szervezet összekötésének dimenziói határozzák meg. A kutatás-fejlesztési felelősségvállalás varianciájából a három tanulószervezeti dimenzió 40,4%-ot magyaráz ($\beta_{\text{szervezet összekötése}} = 0,387$; $\beta_{\text{együttműködés és csoportos tanulás}} = 0,181$; $\beta_{\text{folyamatos tanulás}} = 0,133$), míg közösségi elköteleződés varianciájából pedig 37%-ot ($\beta_{\text{szervezet összekötése}} = 0,357$; $\beta_{\text{együttműködés és csoportos tanulás}} = 0,160$; $\beta_{\text{folyamatos tanulás}} = 0,159$).

A további eredményességi mutatók tekintetében a felsőoktatási intézmények **innovációs aktivitását (IV/4.)** vizsgáltam, amelyhez egy másik kutatás (Innova kutatás) keretében gyűjtött adatokat használtam fel⁵, amelyek leírják a felsőoktatási intézmények innovációs aktivitását. Bináris logisztikus regresszió alapján a modell viszonylag gyenge magyarázó erővel bír (Nagelkerke = 0,023), de ettől függetlenül kirajzolódnak értelmezhető összefüggések. Az összetett innovációs mutató csoportját elsősorban a folyamatos tanulás ($\text{Exp(B)} = 0,833$), a tanulás megragadására szolgáló rendszerek ($\text{Exp(B)} = 0,812$) jelenléte és a munkatársak felhatalmazása ($\text{Exp(B)} = 1,252$) befolyásolja.

5. Összegzés

Végül röviden összefoglalom a doktori kutatás során feltárt legfontosabb elméleti és empirikus tapasztalatokat, összefüggéseket, utalva az eredmények feldolgozása során azonosított kvalitatív tapasztalatokra is, amelyeket a disszertációban részletesen is kifejtek és elemzek.

A doktori kutatásom elsődleges célja a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedésének értelmezése és elemzése volt. Abból a problémafelvetésből indultam ki, hogy a felsőoktatási intézmények történeti és társadalmi háttérükből fakadóan egy ellentmondásos, diverz elvárásrendszerben működnek, de erőteljes társadalmi legitimációjuk miatt képesek voltak hosszú távon fennmaradni, megőrizve alapvető struktúrájukat és folyamataikat. Azonban a jelenünkben több területen is érzékelhető számos, gyors változás, amely gyengítheti a felsőoktatási intézmények ellenállóképességet vagy rombolhatja alkalmazkodóképességüket.

A kutatási kérdések megválaszolására nem csak a kérdőíves adatfelvétel eredményeit használtam fel, hanem másodlagos adatforrások, másodelemzések is segítettek a probléma jobb megértését. Ennek keretében bevontam további adatbázisokat (oktatási innovációk keletkezésére és terjedésére irányuló Innova kutatás adatbázisa, Felsőoktatási Információs Rendszer és a Szabadalmi Hivatal adatbázisaiból nyert aggregált adatok), illetve kutatási projektet eredményeit

⁵ A szóban forgó kutatás a Nemzeti Kutatási és Innovációs Hivatal által támogatott (OTKA azonosító: 115857) „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” című projekt (Innova kutatás). A kutatás keretében a magyar oktatási rendszer minden szintjére kiterjedő adatfelvétel történt 2016 őszén, ahol 513 felsőoktatási szervezeti egység képviselője (intézet- vagy tanszékvezető) töltötte ki a kérdőívet. Bővebben a kutatásról annak honlapján lehet olvasni: <http://www.ppk.elte.hu/hevtud/fi/innova>

(oktatói mobilitás tapasztalatait és eredményeit feltáró félig-strukturált interjúk, szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő együttműködések tapasztalataira épülő esettanulmányokat, a felsőoktatási intézmények kurikulum- és tudásmenedzsment rendszerének kialakítására irányuló esettanulmányokat).

A hipotézisek értékelését az alábbi táblázatban foglaltam össze (5. táblázat).

5. táblázat: A kutatás hipotéziseinek értékelése

I. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhetőek a magyar felsőoktatási intézmények a tanulószervezeti viselkedés szempontjából?	
I/1. hipotézis: A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) megbízható és érvényes mérőeszköz a magyar felsőoktatási intézmények viszonylatában.	
I/2. hipotézis: Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a tanuló bürokrácia jellemzőivel (támogató formalizáltság és támogató centralizáltság).	
I/3. hipotézis: Örtenblad (2015) elméleti modellje alapján a tanulószervezeti jellemzők pozitív összefüggést mutatnak a meghallgató szervezet jellemzőivel (munkavállalói hang és vezetői válaszszélesség).	
II. kutatási kérdés: Milyen sajátosságok mutathatók ki a szervezeti struktúrában és a szervezeti kultúrában a tanulószervezeti viselkedés kapcsán?	
II/1. hipotézis: A felsőoktatási intézmények strukturális jellemzőik mentén (fenntartó, régió, szervezeti klaszter), illetve az egyéni kitöltők csoportosító sajátosságaik mentén (nem, munkatapasztalat, szűkebb szervezeti egység definíciója) eltérő sajátosságokat mutatnak a tanulószervezeti viselkedés dimenzióiban.	
II/2. hipotézis: A Cameron és Quinn (2011) féle versengő értékek modelljének mentén eltérő a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése.	
II/3. hipotézis: A mintzbergi tipológia alapján azonosított különböző szervezeti modellekkel leírható (szakértői bürokrácia, operatív adhokrácia, divizionális szervezet) felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése eltér egymástól.	
III. kutatási kérdés: Hogyan jellemezhetőek a magyar felsőoktatási intézmények sajátosságai különböző dolgozói csoportok szempontjából?	
III/1. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően érzékelik a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedését.	
III/2. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően érzékelik a felsőoktatási intézmények tanuló bürokráciával és meghallgató szervezettel összefüggő jellemzőit.	
III/3. hipotézis: Az elemzett csoportok eltérően érzékelik a munkasajátosságokat és munkavállalói elégedettségük különbözők.	
III/4. hipotézis: A különböző szervezeti és diszciplináris kultúrába tartozó kitöltők eltérően ítélik meg a felsőoktatási intézmények feltárt szervezeti sajátosságait.	
IV. kutatási kérdés: Milyen kapcsolat áll fenn a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti viselkedése és különböző területekre irányuló eredményességi mutatói között?	
IV/1. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a szervezeti eredményességet leíró változók között pozitív összefüggés van.	

IV/2. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalói jóllét területét leíró változók közötti kapcsolat pozitív.	
IV/3. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a társadalmi felelősségvállalás területét leíró változók közötti kapcsolat pozitív.	
IV/4. hipotézis: Feltételezem, hogy a tanulószervezeti viselkedés és a felsőoktatási intézmények innovációs magatartása között pozitív összefüggés áll fenn.	

Megjegyzés: Zöld színnel jelöltem, ahol a hipotézist meggyőzően elfogadhatónak találtam, sárga színnel, amikor kétséges, vagy további magyarázatot igényel az eldöntése, pirossal pedig azt a hipotézist jelöltem, ahol elvettem az előzetes feltételezést.

A kutatás során megerősítést nyert a tanulószervezeti viselkedés létjogosultsága a felsőoktatási intézmények viszonylatában. Az elméleti feltárás során kilenc főbb tartalmi tényezőt azonosítottam a felsőoktatás tanulószervezeti értelmezése során, így zárásként azt tekintem át, hogy ezeket a területeket mennyire sikerült lefedni a disszertációban, illetve milyen egyéb területek merültek még fel, amellyel kiegészíthető a lista.

A kutatás keretében megerősítést nyert az oktató-kutató és adminisztratív munkatársak **folyamatos szakmai fejlődésének és munkahelyi tanulásának** jelentősége. A kutatás alapján látható, hogy a felsőoktatási intézmények működése során változatos lehetőségek állnak rendelkezésre az egyének szempontjából a folyamatos tanulás megvalósítására és az érdeklődés és kíváncsiság kielégítésére. Természetesen ennek sikeres megvalósításához szükséges lehet az együttműködés és csoportos tanulás dimenziója is, ami a **belső együttműködést és a csoportmunkát** helyezi előtérbe. Ennek egyik megnyilvánulási formájaként azonosítottam a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő képzési programok megvalósítását.

A fentiekben értelmezett tanulás megvalósításához elengedhetetlen egy **nyitott, befogadó klíma**. Ezt a dimenziót a szervezeti kultúra részletes elemzése kapcsán tovább bővítettem és komplex összefüggésrendszerben értelmeztem a tanulószervezeti viselkedés megnyilvánulását különböző szervezeti kultúrákban. Természetesen a nyitottság és a befogadás fontos előfeltétel, de a tanulószervezet szempontjából dominánsnak ítéltető klán kultúra ennél többet jelent: az egyénekre, az egyének közötti kapcsolatra és a munkavállalói jóllétre helyezi a hangsúlyt.

Ezzel párhuzamosan megjelenik a **munkatársak bevonása és felhatalmazása**. Ez a terület több összefüggésben is megjelent a tanulószervezeti viselkedés egyik dimenziójaként. Kapcsolódik a felsőoktatási intézmények sajátosságaihoz is, mint például a személykultúra erőteljes megjelenése, ami a döntéshozatali folyamatok sajátosságát erőteljesen befolyásolja a felsőoktatásban.

A munkatársak bevonása mellett a **hallgatók bevonása** is fontos terület. A hallgatói perspektíva nem jelent meg a disszertációban, csak áttételesen utaltam erre a területre, illetve ennek fontosságára. A későbbiekben érdemes lehet az itt tárgyalt kérdésköröket hallgatói

szempontból is értelmezni, illetve a tanulószervezeti viselkedés észlelése szempontjából a hallgatók perspektíváját is bevonni.

Az előbb említett hiányosság felveti a különböző nézőpontok fontosságát. Ami viszont megjelent a kutatásban, az a vezetői perspektíva jelentős eltérése a beosztottak nézőpontjától. Több területen is sikerült azonosítani a **tanulásközpontú, stratégiai vezetés** jelentőségét mint a tanulószervezeti dimenziókat támogató elem. Ettől függetlenül a vezetés vagy a vezetői perspektíva további sajátosságainak elemzése fontos továbblépési lehetőség (például a vezetési stílus és a tanulószervezeti viselkedés kapcsolatának feltárása).

Szorosan kapcsolódik a vezetés területéhez a **szervezeti struktúra laposítására** vonatkozó javaslatok megjelenése a szakirodalomban. A felsőoktatásra adaptált tanulószervezeti modell a tanuló bürokrácia és a meghallgató szervezet koncepciójával pont azt kívánja elérni, hogy a felsőoktatási intézmény közelebb kerüljön a szervezeti tagokhoz (munkavállalóhoz és hallgatóhoz egyaránt), ami értelmezhető a szervezeti hierarchia leküzdésére, de nem kapcsolódik hozzá feltétlenül a szervezeti struktúrát érintő konkrét beavatkozás.

Az előbbieken alapján is jól látható, hogy a direkt beavatkozások és radikális változások kevésbé jelennek meg a felsőoktatási intézmények működése során, a belső folyamatokat tekintve inkább az inkrementális változások jellemzők. Ez fakadhat a sajátos, autonóm professzióképből is. Ez azonban megkérdőjelezi a **teljesítményértékelési rendszerek** bevezetésének lehetőségeit a felsőoktatásban. A rendszerre amúgy is jellemző célbizonytalanság és szervezeti és diszciplináris határok mentén kialakult fragmentáltság, ami megnehezítené egy egységes szempontrendszer kialakítását, figyelembe véve, hogy az intézmények teljesítménye relativizálható, az output nehezen megítélhető. A tanulószervezeti viselkedés adaptív jellegéből fakadóan azonban láthatunk példákat arra, hogy egy, a szervezeti tudást explicitté tévő, alapvetően konszenzusra épülő folyamat (tudástérkép létrehozása, feltöltés ösztönzése kiválósági díjjal – lásd részletesen a disszertációban) hogyan vezethet egy teljesítményértékelési rendszer alapjainak megvalósításához.

Végül az utolsó terület az irodalomban a **külső együttműködések és a harmadik misszió** területe. Erre vonatkozóan több összefüggést is sikerült azonosítani (pl. szabadalmak, a regionális elköteleződés szerepe kapcsán). Ennek a területnek meghatározó szerepe van a vállalkozóegyetem kialakításában, amely nem csak a regionális elköteleződést és a társadalmi felelősségvállalást helyezi előtérbe, de az oktatás és kutatás kereskedelmiesítésének kérdéskörét is.

A szakirodalom feltárása során elsődlegesen kirajzolódó kilenc terület mellett a kutatás folyamán további fontos tartalmi területeket is azonosítottam. Ezek egy csoportja olyan tényezőket tartalmaz, amely erőteljesen külső szakpolitikai kényszer vagy ösztönzés hatására

jelenik meg a felsőoktatási intézmények gondolkodásában (**kényszerítő vagy támogató szakmai területek**). Ilyen terület például a nemzetköziesedés, amely erőteljesen támogatott terület, expliciten megjelenik a legtöbb felsőoktatási intézmény célkitűzései között és kényszerítő és támogató tényezőként is jelen lehet, összefüggésben a tanulószervezeti viselkedés számos aspektusával.

A tényezők egy másik csoportja érintőlegesen megjelenhet a tanulástámogató vezetés alatt, azonban ezek inkább olyan specifikus, **felsőoktatás-menedzsment** területek, amelyek a humán-erőforrás fejlesztés, teljesítményértékelés, változásmenedzsment és az oktatásszervezés területén figyelembe veszik a felsőoktatási sajátosságokat. Ennek megnyilvánulása lehet a felsőoktatási tanuló szakmai közösségek létrehozása a tanulás-tanítás területére irányuló tudományos érdeklődés megvalósítása során, mint humán-erőforrás fejlesztési tevékenység. Egy másik példa lehet az a változásmenedzsment folyamat, amely figyelembe veszi a felsőoktatási intézmények sajátosságát, ahogyan azt a Leuphana Egyetem esettanulmányán keresztül is bemutattam (lásd a disszertációban). A felsőoktatás-menedzsment tudás kifejezetten megjelenhet az intézményi kutatások alkalmazásában is (ami az adatokon alapuló döntéshozást támogatja a felsőoktatásban), ami a tanulószervezeti viselkedés szempontjából a tanulás megragadására irányuló rendszerek tekinthető.

A kutatás eredményeit elsősorban kvantitatív megközelítésre építettem, kvalitatív tényezők szempontjából ezen eredmények magyarázatára, illusztrálására törekedtem. A kutatás továbbgondolásaként érdemes lehet további elemzési szempontokat azonosítani és azokat kevert kutatási paradigmában, például konkrét esettanulmányok keretében mélyebben is vizsgálni. A terület feltáratlansága miatt választottam a szélesebb körű áttekintést adó kérdőíves módszert és az egy következő lépés lehet, hogy a területre vonatkozó általános tudást, további hipotéziseket teszteljünk. A kutatás egyik hiányossága a hallgatói nézőpont (tudatos) figyelmen kívül hagyása, amely a jövőben gazdag kutatási irány lehet. A jövőben érdemes lehet a tanulószervezet koncepcióját más megközelítésekben is feltárni (pl. kifejezetten konstruktivista alapokon vagy interpretatív megközelítésben, ahogyan azt Gelei (2002) is teszi disszertációjában). Továbbá a disszertáció nem használta ki eléggé a különböző szervezeti szintek beágyazottságának sajátos perspektíváját (egyetem, kar, intézet, tanszék stb.), egyrészt, mert az adatgyűjtés ezt nem tette lehetővé, másrészt mert ez nagyon elaprózta volna az egyes csoportokat, így ez a megközelítés inkább kvalitatív-jellegű kutatásoknál lehet a jövőben fontos perspektíva.

Zárásként fontos kiemelni, hogy a felsorolt jellemzők kapcsán a felsőoktatási intézményeknek törekednie kell a kezdetektől fogva jelen lévő kreatív feszültségek fenntartására, hiszen a reziliens működéséhez elengedhetetlen a redundáns erőforrások, a változatosság és a laza kapcsolódások fenntartása. Az elméleti áttekintésben bemutatott folyamatok több esetben kifejezetten ezen tényezők ellen hatnak, így ezeknek a felsőoktatási intézményeknek ellenállniuk

kell, más területen viszont alkalmazkodniuk kell a változásokhoz (pl. a digitalizáció során diszruptív innovációként megjelenő MOOC-ok lehetőségeinek kihasználása a diverz célcsoportok igényeinek kielégítése kapcsán). Ez a kettős szempont alkotja a tanulószervezeti viselkedés lényegét, vagyis, hogy a felsőoktatási intézmény úgy tudja alakítani saját szervezeti kultúráját és struktúráját, hogy a hatékony tudásmenedzsment, szervezeti tanulási és változásmenedzsment folyamatai révén képes legyen legitimációját és versenyképességét intelligensen növelve alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez és elérni a tagjai számára is fontos céljait.

6. Felhasznált irodalom

- Adžić, S. (2018). Learning organization: A fine example of a management fad. *BEH - Business and Economic Horizons*, 14, 477–487.
- Anka, Á., Baráth, T., Cseh, G., Fazekas, Á., Horváth, L., Kézy, Z., ... Sipos, J. (2015). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Bencsik, A. (2015). *A tudásmenedzsment elméletben és gyakorlatban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryson, A. (2004). Managerial Responsiveness to Union and Nonunion Worker Voice in Britain. *Industrial Relations*, 43, 213–241.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chang, S. C. (2007). A Study on Relationship Among Leadership, Organizational Culture, the Operation of Learning Organization and Employee's Job Satisfaction. *The Learning Organization*, 14, 155–185.
- Chatman, J. A., & O'Reilly, C. A. (2016). Paradigm lost: Reinventing the study of organizational. *Research in Organizational Behavior*, 199–244.
- Clark, B. R., Pergamon, B. R., & Clark, B. C. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: Harvard Business Review Press.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The Relationship Between the eLearning Organization Concept and Firms' Financial Performance. An Empirical Assessment. *Human Resources Development Quarterly*, 13, 5–21.
- EUA. (2017). *University Autonomy in Europa III. Country profiles*. Brussels. Retrieved from [https://eua.eu/downloads/publications/university autonomy in europe iii country profiles.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20country%20profiles.pdf)
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process*

- Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fábrí, G. (2016). *Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
Retrieved from http://www.eltereader.hu/media/2017/04/Az_Egyetem_Erteke_1-4_10_11.pdf
- Farkas, F. (2013). *A változásmenedzsment elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fumasoli, T., & Stensaker, B. (2013). Organizational studies in higher education: A reflection on historical themes and prospective trends. *Higher Education Policy*, 26, 479–496.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, 78–91.
- Gelei, A. (2002). *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezeteffektív esete*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Retrieved from http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf
- Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröder, A. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In A. Schröder, M. Göhlich, S. M. Weber, & H. Pätzold (Eds.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (pp. 307–320). Wiesbaden: Springer VS.
- Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Gunn, A. (2018). The UK Teaching Excellence Framework (TEF): The Development of a New Transparency Tool. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 505–526). Cham: Springer.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159–170.
- Halász, G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In G. Drótos & G. Kováts (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 13–31). Budapest: Aula Kiadó.
- Horváth, L. (2018). Kísérlet a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságai mentén történő klaszterezésére. In A. Fehérvári (Ed.), *A Borszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 186–200). Budapest: ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296–321.
- Jensen, H. S. (2010). *The organisation of the university* (Working Papers on University Reform No. 14). Aarhus. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP_14.pdf
- Kováts, G. (2009). Az egyetem mint szervezet. In G. Drótos & G. Kováts (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 63–85). Budapest: Aula Kiadó.
- Latif, K. F. (2018). The Development and Validation of Stakeholder Based Scale for Measuring University Social Responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140, 511–547.
- Levitt, B., & March, J. G. (2005). Szervezeti tanulás. In A. Csontos & A. Lángfalvy (Eds.), *Szervezeti tanulás és döntéshozatal* (pp. 189–213). Budapest: Alinea Kiadó - Rajk László Szakkollégium.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. Boston: Thomson Learning.
- López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2005). Organizational Learning as a Determining Factor in Business Performance. *The Learning Organization*, 12, 227–245.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132–151.
- Millet, J. D. (1962). *The Academic Community: An Essay on Organization*. New York: McGraw Hill.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives. Designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- OFI. (2016). *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. Retrieved

- from [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG in Hungarian_by OFI-HAC.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf)
- Örtenblad, A. (2015). Towards increased relevance: context-adapted models of the learning organization. *The Learning Organization*, 22, 163–181.
- Örtenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a “multi-stakeholder contingency approach”. *International Journal of Educational Management*, 28, 173–214.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*. New York: McGraw-Hill.
- Pinheiro, R., & Young, M. (2017). The university as an adaptive resilient organization: a complex systems perspective. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research. Volume 3*. (pp. 119–136). Bingley: Emerald Publishing.
- Rónay, Z., & Kováts, G. (2018). Ágazatirányítás 2008 és 2017 között. In G. Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede: 2008-2017* (pp. 60–68). Budapest: BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Rüegg, W. (1992). Themes. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe* (pp. 3–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Smerek, R. E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume 25* (pp. 381–423). New York: Springer.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education & Management*, 7, 121–134.
- Szólár, É. (2009). Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 27–46.
- Teichler, U., & Höhle, E. A. (2013). The Academic Profession in 12 European Countries: The Approach of the Comparative Study. In U. Teichler & E. A. Höhle (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (pp. 1–12). Dordrecht: Springer.
- Van de Ven, A. H., Ganco, M., & Hinings, C. R. (2013). Returning to the Frontier of Contingency Theory of Organizational and Institutional Designs. *The Academy of Management Annals*, 7, 393–440.
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Construct and Predictive Validity. *Academy of Management Journal*, 41, 108–119.
- Vera, D., Crossan, M., & Apaydin, M. (2011). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge Capabilities, and Absorptive Capacity. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (2nd ed., pp. 153–180). Chichester: Wiley.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

7. A doktorjelölt témában megjelent publikációi

- Anka, Á., Baráth, T., Cseh, G., Fazekas, Á., Horváth, L., Kézy, Z., ... Sipos, J. (2015). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

- Erdei, L. A., Verderber, É., Horváth, L., Velkey, K., Kovács, I. V., & Kálmán, O. (2018). Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68, 36–58.
- Fazekas, Á., Baráth, T., & Horváth, L. (2016). Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkerentés világa* (pp. 23–32). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 5, 26–43.
- Horváth, L. (2012). Teljesítményértékelés a felsőoktatásban. In E. Juhász & M. Chrappán (Eds.), *Tanulás és művelődés* (pp. 130–137). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Horváth, L. (2015). Ensuring the Competitiveness of Knowledge as the Fourth Mission of Higher Education. In J. Berács, J. Iwinska, G. Kovács, & L. Matei (Eds.), *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings* (pp. 124–138). Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press.
- Horváth, L. (2016a). *A lüneburgi Leuphana Egyetem, mint innovatív vállalkozó egyetemi modell és kialakulásának felsőoktatási változásmenedzsmet folyamata*. Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/innova_leuphana.pdf
- Horváth, L. (2016b). Organizational Change in Higher Education. In J. Vopova, V. Doua, R. Kratochvil, & M. Konecki (Eds.), *Proceedings of The 8th MAC 2016* (pp. 217–226). Prague: MAC Prague Consulting.
- Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszerében. *Neveléstudomány*, 44–66.
- Horváth, L. (2018). Kísérlet a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságai mentén történő klaszterezésére. In A. Fehérvári (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 186–200). Budapest: ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó.
- Horváth, L., & Györik, P. (2018). "Lámi a fától az erdőt". *Esettanulmány a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszékének innovációs folyamatairól*. Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/SZEPIT_esettanulny_HL_GYP.pdf
- Horváth, L., & Hajdú, N. (2018). "Hatvan munkaóra egy kattintással". *Esettanulmány a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézetének innovációs folyamatairól*. Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/BCE_VIT_HL_HN_vegleges.pdf
- Horváth, L., Kálmán, O., & Saád, J. (2018). Felsőoktatás és innováció. In G. Kovács & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008 – 2017* (pp. 183–202). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Horváth, L., Verderber, É., & Baráth, T. (2015). Managing the Complex Adaptive Learning Organization. *Contemporary Educational Leadership*, 2, 61–83.