

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET PROGRAM

**Az oktatásmenedzsment és a tanárképzésben oktató
tanárokat érintő stressz-tényezők vizsgálata a laoszi
oktatási vezetők percepciói szerint**

Ph.D értekezés összefoglalása

THONGSAY PHONGPHANIT

Témavezető:

Farkas Éva, PhD. habil.



Szeged, Magyarország

2019

PROBLÉMAFELVETÉS ÉS AZ ÉRTEKEZÉS SZERKEZETE

A laoszi tanárképző intézményeknek kiemelkedő szerepük van abban, hogy megfelelő színvonalú oktatást és képzést nyújtsanak a tanárképzésben részt vevő hallgatók számára annak érdekében, hogy az állami és a magánintézmények számára jól képzett, diplomával rendelkező tanárokat biztosítsanak. A tanárképző intézményekben működő tevékenységek és munkakörök megfelelően magas színvonalú neveléstudományi vezetési ismereteket, tananyagokat és egyéb erőforrásokat igényelnek a tanítási és tanulási folyamatok szervezése és támogatása, valamint az intézményi célok elérése érdekében. A különböző szervezeteknek figyelembe kell venniük a tanárok/oktatók problémáit, mivel ők vesznek részt aktívan valamennyi projektben, az intézményi tervek kidolgozásában és az intézményekben folyó tevékenységek megvalósításában.

A laoszi Oktatási és Sport Minisztérium 2016-ban kiadott 4924-es számú rendelete értelmében (4924/MOES/2016-Laos) az országban jelenleg 16 tanárképző intézmény működik vagy az állami egyetemek oktatási karain belül vagy önálló tanárképző főiskolaként¹. Ezeknek élén oktatási vezetői beosztásban dékánok, dékán helyettesek, rektorok/igazgatók és helyetteseik, valamint tanszékvezetők és helyetteseik állnak. Az említett beosztásban dolgozók heti kötelező óraszama a 177-es, 2012-ben kiadott kormányrendelet értelmében (177/GOL/2012) nem haladhatja meg a heti 6 tanórát. A vezetők legfőbb feladata az intézmények oktatásmenedzsmenttel kapcsolatos feladatainak ellátása. Ez magában foglalja a jövődöbéli tanárok iránti igény elemzését és meghatározását, a hallgatók toborzását és kiválasztását, a szolgálatba (munkába) állást megelőző képzést, a rendszeres teljesítményértékelés elvégzését, a bérek és jóléti juttatások tisztességes és megfelelő időben történő folyósítását, valamint a képzési szükségletek felmérését az oktatók oktatásszervezési/tanítási tevékenységének további erősítése érdekében. Ha valamelyik intézmény kevesebb figyelmet fordít ezekre a feladatokra, vagy nem tartja őket fontosnak, úgy kiégés, vagy stressz szindróma léphet fel a tanárképző intézményekben dolgozó oktatóknál is.

Az oktatókat érintő krónikus stressz széles körben eredményez káros hatásokat, még akkor is, ha a stressz minden egyes személy esetében másképp jelentkezik. A krónikus stressznek különféle megnyilvánulási formái lehetnek, mint például a túlzott megterhelés, a szorongás, az aggodás, a nyomás érzete és a feszültség (vö. Cannon és munkatársai 2014; Hofmeyer és munkatársai 2015; Govardhan és munkatársai, 2012). Az oktatóknál megjelenő stressz faktoroknak számos oka lehet (vö. Piscitella 2016; Jacobson 2016; Taheri és munkatársai, 2012). Ezek egy része személyes tényezőkben gyökerezhet (családi kapcsolatok, gazdasági háttér). De lehet társadalmi gyökerű (hiedelmek és értékrendek), valamint előfordulhatnak szervezeti, munkával összefüggő okok is. Az okok között szerepelhet a nem megfelelően gondos toborzási és kiválasztási folyamat, ami kevésbé alkalmas tanárjelöltek felvételét eredményezi a tanárképző intézetekbe.

Azonban az oktatásmenedzsment terén a leggyakrabban fellépő probléma azzal áll összefüggésben, hogy a szervezetek vezetői gyakran nem tapasztalják meg és nem látják az oktatókat érintő alapvető bajokat. A problémák közé tartozik, hogy a tanárok gyakran nem rendelkeznek megfelelő szintű oktatási készségekkel, túlságosan nagy számú túlórárt teljesítenek, a tanári munka presztízse alacsony, feszültségek mutatkoznak a jóléti és egyéb juttatások terén, nem átlátható a döntéshozatali folyamat az előléptetéseket illetően, túlságosan nagy az adminisztrációs teher, alacsony szintű a motiváció, zaklatás és frusztráció mutatkozik a pályakezdő és a tapasztaltabb tanárok között, a tanítási segédeszközök vagy hiányosak, vagy alacsony színvonalúak, a munkakörülmények rosszak, a fizetések alacsonyak és előfordul, hogy

¹ 4 állami egyetemi oktatási kar, 8 Tanárképző Főiskola, 1 Művészeti Főiskola, 1 Testnevelési Főiskola, 2 Buddhista Tanárképző Főiskola.

késedelmesen kerülnek folyósításra. Ezeket a krónikus problémákat az oktatók és a hallgatók közhangulatának és motivációjának növelésével lehet enyhíteni. Ezért az oktatók szervezeti vezetők általi ösztönzése és befolyásolása lehet az egyik tényező a problémák megoldása felé vezető úton a laoszi tanárképző intézményekben.

Megemlítendő továbbá, hogy a szakirodalomban fellelhető ide vonatkozó elméleti megfontolások, felfogások és korábbi vizsgálatok szerint a nem megfelelő oktatásmenedzsment gyakran összefüggésbe hozható azzal, hogy az oktatási vezetők irányítási-vezetési tevékenységei nem hatékonyak. Ezek mellett a tanárképzési intézményekre vonatkozó éves jelentés szerint (2016-2017) a laoszi Oktatási és Sport Minisztérium (MOES-Laos) Felsőoktatási Főosztálya, Tanárképzési Főosztálya és Szervezési és Személyügyi Főosztálya rávilágított arra, hogy az oktatásmenedzsment elégtelensége nyolc tényező terén megnyilvánuló szervezeti tudatosság hiányára vezethető vissza. Szintén hiányzik egy olyan, az oktatási vezetők munkáját támogató kézikönyv, amelyben helyet kaphatnának olyan témák, mint a személyzeti, tudományos, kutatási hálózatok, szervezeti, hallgatói, közösségi, hivatali fejlesztések, valamint pénzügyi tervezés, (angol mozaikszóval ARMSCOF²). Tapasztalatok szerint, ha a felsorolt tényezők közül egy is hiányzik, az elkerülhetetlenül stresszt okoz a tanárok számára.

Az előzőekben tárgyalt információk arra mutatnak, hogy az oktatásmenedzsment folyamata áll a különböző szinteken működő oktatási intézmények munkájának homlokterében, különös tekintettel a tanárképző intézményekre. Ez jelenti a lényegét az oktatási területen működő vezetők munkájának, hiszen feladataik közé tartozik a tanárookra vonatkozó megfelelő körülmények kialakítása és fenntartása, mint például a foglalkoztatási feltételek, a jóléti juttatások biztosítása és az oktatók fejlesztése. Ezért választottam értekezésem témájának az oktatásmenedzsment és a tanárképzésben résztvevő tanárokat érintő stressz tényezők vizsgálatát a laoszi tanárképző intézmények vezetőinek percepcióinak tükrében. A fő tanulmányt megalapozó mellék tanulmányok (kivéve az 1., 2. és 3. számú vizsgálatot) is ennek a célnak az elérését szolgálják. Az oktatásban működő vezetők tapasztalatait a tanárok problémáit illetően a 4., 5. és 6. számú tanulmányban vizsgálom.

Jelen értekezés öt fejezetből áll. Az első fejezetben bemutatom a téma elméleti háttérét, a probléma kifejtését, érvelek a téma relevanciája mellett, bemutatom a kutatási célokat, kérdéseket és hipotéziseket, valamint felvázolom az értekezés szerkezetét. A második fejezet tartalmazza a szakirodalmi áttekintést és betekintést nyújt a saját fejlesztésű mérőeszközök fejlesztésébe, amelyek validitását és reliabilitását az 1., 2., és 3. számú vizsgálat támogatta. Ebben a fejezetben kapott helyet a kiegészítő szindróma (4. számú vizsgálat) és az oktatásmenedzsment (5. számú vizsgálat) elméleti háttérre, az oktatási vezetők főbb vezetői tapasztalatai és a tanárok körében megnyilvánuló stressz tényezők (6. számú vizsgálat) bemutatása. A fejezet tartalmazza továbbá a laoszi oktatási struktúra és az országban működő tanárképző intézmények bemutatását, a dolgozatban használt kulcsszavak definícióit, valamint a fejezet összefoglalását.

A harmadik fejezetben szélesebb körű áttekintést nyújtok a laoszi tanárképző intézményekben lefolytatott kutatások módszertanáról, a kutatásba vont intézményekről és célcsoportról, a kutatási mintáról, a kutatás módszereiről és eszközeiről, a megvalósított 6 vizsgálat folyamatáról. A negyedik fejezet a kutatás legfontosabb eredményeit elemzi. Minden egyes vizsgálatot és annak eredményeit a kitűzött célok, kérdések és hipotézisek tükrében ismertetek. Végezetül az ötödik fejezet tartalmazza valamennyi kutatás – SWOT elemzéssel történő – összefoglalását, kitér a kutatás korlátaira, és következtetéseket, valamint a jövőre vonatkozó kutatási javaslatokat fogalmaz meg.

² Academic, Research-network, Mass-organization, Student activities, Community relations, Office-services, and Finance-planning

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az oktatási vezetők számos egyéb feladata mellett első helyen áll az oktatásmenedzsment (a laoszi Oktatási és Sport Minisztérium 2949/2016-os rendelete). A vezető feladata, hogy tudományos ismereteit és tudását felhasználva a rendelkezésre álló humánerőforrás felhasználásával valósítsa meg vezetői célkitűzéseit (vö. Daniel & Guta, 2009; Drucker 1988; Stoner & Freeman, 2008; ILO 2012; Brusoni 2014). A vezetés/irányítás olyan alapelvek halmaza, amelyek az adott feladatokra és felelősségi körökre vonatkoznak, az intézményekben rendelkezésre álló erőforrások felhasználásával történő maximális haszon elérése céljából. Jelen esetben az erőforrások az oktatókat/tanárokat jelentik. Valamennyi vezetőnek jártassággal kell rendelkeznie a tervezés, szervezés, munkaerő gazdálkodás, irányítás, koordináció és költséggazdálkodás terén (angol mozaikszóval: POSTCORB³; vö. Gluick és Urwick 1937). Emellett, annak érdekében, hogy minden felsorolt funkciót el tudjanak látni, a vezetőknek magától értetődő módon tisztában kell lenniük a munkaerő, a pénz, a tárgyi eszközök, az idővel történő gazdálkodás, valamint a vezetési ismeretek és morál-motiváció, más néven az angolul 6M-mel⁴ jelzett tényezők jelentőségével, mivel ezek a tényezők nagyban elősegítik és támogatják, hogy a szervezetek hatékonyan tudjanak gazdálkodni a rendelkezésükre álló szűkös erőforrásokkal, mint például a tanári állománnyal, ahogy ezt számos szakértő is hangsúlyozta (vö. Chand 2015; Condrey 2010; Day és Sammon, 2013; Vannasy 2014; EIU/SHRM 2013; valamint Globber 2002). A menedzsment és adminisztráció (igazgatás) kifejezések úgy tűnik, hogy átfedést mutatnak bizonyos szakterületeken, helyzetekben vagy feladatokban. Az adminisztráció (igazgatás) az intézményigazgatással foglalkozó felsővezető esetében a tervezés, a szakpolitikák kialakítása, a döntéshozatal, valamint a célkitűzésekre és a problémák figyelembe vételére vonatkozó döntések kialakítására utal, míg a menedzsment a középvezetői, vagy ennél alacsonyabb szinten működő vezető/irányító szerepköre, amely a tervek gyakorlatba történő átültetésében valósul meg. Miközben az adminisztráció (igazgatás) gyakran figyelmen kívül hagyja a szervezet erőforrásait, addig a menedzsment mindig megpróbálja az összes erőforrást optimálisan felhasználni (vö. Sergiovanni 2009; Bush 1999; Halasz 2011; Arhipova 2018).

Az oktatásmenedzsment összességében az oktatási vezetők feladatkörei közé tartozó vezetési alapelvek tényszerű alkalmazásáról szól (Prempridy 2000; Hughes 2002; Northouse 2004; Burn 2013; Yukl 2006; O'Leary 2000; Fairholm 2001, valamint Louis 2015). Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a különböző humán és anyagi erőforrásokkal való gazdálkodás révén, terveken és stratégiákon, valamint különböző projektek és tevékenységek gyakorlati megvalósításán keresztül irányítják az oktatási rendszert. Connolly és munkatársai (2017) az állapították meg, hogy *'az oktatás vezetése/irányítása azzal jár, hogy felelősséget kell vállalni az adott oktatási intézményben folyó olyan rendszer működéséért, amelyben mások vesznek részt'* (3. old.).

Megjegyzendő, hogy a 'percepció (érzékelés/észlelés)' kifejezés annak a munkának vagy feladatnak a tudatos felismerése, amivel valakit megbízta. A zárójelben jelzett szerzők szerint (Sergiovanni 2009; Bush 1995; Conley & Bacharach 1990, Mette és munkatársai, 2016; valamint Schwab és munkatársai 1986) a vezetők alacsony vagy magas szintű percepciója a működés terén befolyásolhatja, hogy a beosztottak milyen közérzettel teljesítenek munkájuk során. A percepció önirányítás vagy kontroll, önszabályozás vagy önfegyelem a szakmai etika vonatkozásában (Thosouvannachinda 2001). Ahogy a zárójelben lévő szerzők megállapították (Vannasy és munkatársai 2014; Freeman 2007; Hlatshwayo 1996, valamint Patrick és munkatársai 2014), az alapok, alapelvek irányítására vonatkozó percepció kemény munka, mert

³ Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting and Budgeting

⁴ Man, Money, Material, Management, Moral-Motivation, Management of time

azt jelenti, hogy magunkkal is tisztában kell lennünk, miközben érzékenyen kell kezelnünk, hogy hogyan reagálunk és nyilvánulunk meg másokkal szemben.

Más nézetek szerint a *percepció* olyan személyes sajátosság, amely a feladat iránti elkötelezettség szenzoros stimulációjában nyilvánul meg (Thosouvannachinda 2001). Ingerként jelent a szervezeti kultúrában arra, hogy az emberek hogyan dolgozzanak együtt (UNESCO-IIEP 2016). A vezetők részéről olyan készség, melynek segítségével gondolataikat beosztottjaik által fejezik ki és interpretálják. (Yukl 2006). Továbbá, Otara (2011) hozzá teszi, hogy a perceptuális folyamat megváltozását előidéző tényezők között gyakran szerepelnek a személyes szokások, a motiváció, és a társadalmi háttér, amit a tanárképző intézményekben működő oktatási vezetők saját tanáraik iránt tanúsított hozzáállásának leírásában korábban már ismertettem.

Az oktatási vezetők munkájuk során tanúsított percepcióját magatartásuk végletes és ellentmondásos részeként vagy érzékelési képességeként is lehet definiálni bizonyos problémák vagy rájuk bízott feladatok vonatkozásában (Thalangsy 2005; Sonebounnark 2012, valamint Thosouvannachinda 2001). Más szóval ez nem más, mint önirányító, mások tudatos észlelését is biztosító pszichológiai magatartásforma (Ugwulashi 2012; Wayne és & Miskel 2005, valamint Phommanimit 2004). A fogalom azt jelenti, hogy valaki, aki magas pozícióban van, tudatában van ennek, miközben odafigyel az általa kiosztott feladatokra, és saját látószögéből szemléli az oktatásmenedzsment folyamatokat, amelyek bizonyos körülményekből, eseményekből és eljárásokból tevődnek össze, amelyek konkrét terveket, projekteket és tevékenységeket eredményező döntésekhez vezetnek annak érdekében, hogy a tanárok hatékony egyéni osztálytermi munkáját elősegítsék. (Soukxhavong 2010; Healy 1993; Day 2014; CEART-UNESCO 2015).

Hozzá kell tenni, hogy számos elgondolás és tanulmány szerint az oktatásmenedzsment feladatai abban merülnek ki, hogy az intézményi vezetők az alábbi négy tényezőhöz járulnak hozzá, úgymint *óraterv elkészítése, vagy prezentáció megtervezése* (pl. Sisomphou 2007; Achinsamacharn 2012 és Cunningham 2009); *oktatói gyakorlatok* (pl. Gill 2013; Bloom, Englehart Furst és Krathwohl 1956; Thalangsy 2005, valamint O'Neil 2005); *technológiai eszközök segítségével megvalósuló oktatómunka* (pl. Brown, Kenneth és Srygley 1972; Prempridy 2000, valamint Phisane, 2014), továbbá *az oktatás megítélése és értékelése* (pl. Jabbarifar 2009; Channam 1997; Wheatley 2002; Geddes és Kooi (1969). Ezeket az oktatási eljárásokat megfelelően kell alkalmazni az adott szervezetek iránymutatásaival összhangban, a tanárok oktatási teljesítményének erősítése érdekében. Ez azt jelenti, hogy az oktatási vezetőknek az oktatásmenedzsment iránti percepciója lényeges szerepet tölt be és rendkívül fontos az intézmények számára ahhoz, hogy a rendelkezésükre álló erőforrásokat a lehető leghasznosabb módon tudják felhasználni.

Az említett célok megvalósítása érdekében az oktatási vezetők kötelességei közé tartozik a tanárok igényeinek alapos felmérése (Sackett és Lacz 2003; Condrey 2010; Lewis és Doorlag 1998; Chanthala és Phommanimit 2004; Prien és munkatársai 2009). Emellett a vezetőknek figyelemmel kell kísérni a toborzási és kiválasztási folyamatokat, hogy a rátermett jelölteket alkalmazhassák. A munkába állítás alapja a szaktudás, a készségek és a tanárok tehetsége kell legyen (NeoEase 2013; Mathis és Jackson 2004; Engle Dowling és Festing, 2008; Doorenenbal és munkatársai, 2012, valamint Sonebounnark, 2012).

A szervezetek további gyakorlati lépése az legyen, hogy a tanárokat részesítsék az őket jogszabály szerint megillető juttatásokban, mint például a munkába állást megelőző képzés vagy a pályaorientáció (Knorr, 2012; Tafida 2009; Thaveesouvanh 2001); a teljesítmény értékelése (Drucker 2013; Afful-Broni és Duodu 2013; a Laoszban az Oktatási és Sport Minisztérium által 2017-ben kiadott 204. számú rendelet, valamint Yoodee 2012); jóléti juttatások és illetmények (Harris, (2007; UNESCO 2015; a magyar 2011-es CXC. számú törvény, valamint Torjman (2005), továbbá a képzési szükségletek felmérése (IOE 2012;

Saloman 2005; Strock 2014; Trutkowski 2016; Wallance 1991, valamint Williams & Mary, 2015). Ezek a feladatok és teljesítésük ellentmondásossága széles körben kerülnek említésre a tanárképzésért felelős Oktatási és Sport Minisztérium illetékes főosztályainak beszámolóiban (2016-2017).

Emellett a tanárképző intézmények éves beszámolóiban is (2016-2017) a fentiekkel egybehangzó képet tükröztek. A legtöbb intézmény arról számolt be, hogy az oktatási vezetők feladatvégzés közben tanúsított gyengeségei és hiányosságai számos tanár esetében okoztak kiégést és stressz szindrómát tanári pályafutásuk során. Azonban a kiégés tünetcsoportot jelent, melynek összetevői a krónikus kimerültség, a magas vérnyomás, a mentális depresszió, a türelmetlenség, az ingerlékenység, vagy a különböző rendellenességek, amelyek minden munkavállalót elkerülhetetlenül érintettek (Dworkin 2001; Moczydłowska 2016; Jagodics és Szabo 2014; Kyriacou 2001, valamint Landrum és munkatársai 2012). Továbbá, már bizonyítást nyert, hogy az említett fáradtságnak és krónikus kimerültségnek számos alapvető oka van, ez lehet személyes, a társadalmi környezetből fakadó, vagy a szervezet által az egyénre gyakorolt nyomásból fakadó ok (Bauer és munkatársai 2006; Roloff és Brown, 2011; valamint Martin és munkatársai, 2012).

Ami a tanárok esetében előforduló kiégési szindrómát illeti, ez olyan krónikus stressz betegség, amely fizikai és emocionális zavarhoz vezet, valamint cinizmust eredményez, továbbá az oktatómunkára való alkalmatlanság érzését kelti (Klusmann 2008; Parker és munkatársai 2011; Beehr 1998; Savicki és Cooley 1986). A kiégési szindróma összefüggésben áll az egyén olyan belső állapotával, mint például a fáradtság, a túlzott feszültség érzete, és a szervezet által gyakorolt nyomás okozta krónikus kimerültség (Jackson és munkatársai 1986; Maslach 2001; Haberman 2004; Dworkin 2001, valamint Cannon 1992). Míg azonban a tanárokat érintő stressz szindrómát gyakran kötik olyan egyéni tényezőkhöz, mint a szorongás, fáradtság, a motiváció hiánya, a kiszolgáltatottság, az elégedetlenség, az általam tárgyalt, a tanárokat érintő stressz szindrómák a szervezetek helytelen vezetésében gyökereztek. Ez a jelenség került leírásra Yin és Xin korábbi tanulmányában (2007), melynek kritikai megállapításai szerint *„A megyei oktatási vezetők a szabályokat és az eredményességet tekintik elsődlegesnek, és nem veszik tekintetbe a tanárok egyéniségét, emocionális szükségleteit, méltóságát és igényüket arra, hogy odafigyeljenek rájuk, és tiszteljék őket. Elkerülhetlenné válik a konfliktus a középiskolai tanárok és az oktatási vezetők között, hiszen ez a konfliktus részben abban merül ki, hogy a tanárookra nagy nyomás nehezedik a túlmunka és a szigorú iskolai vezetés miatt, ami ellentmondásban áll azzal, hogy a tanárok rugalmas munkavégzést szeretnének. Konfliktus feszül továbbá a tanárok túlzott szerepvállalási kényszere és az iskolák konkrét szervezeti célkitűzéseinek a hiánya között is, valamint azon a téren is, hogy a tanárok tisztességes oktatási értékelési elvárások helyett ennek az ellenkezőjében részesülnek.”* (44. old.).

Véleményem szerint a vezetői munka olyan folyamat, melynek során a vezetők és menedzserek a tudományos és humán ismereteik birtokában a szervezetek valamennyi erőforrását mozgósítják annak érdekében, hogy a szervezetet érintő tervezés, szervezés, munkaerő alkalmazás, igazgatás, koordináció, beszámolás és költségvetés a szervezet számára legeredményesebben hasznosuljon. A felsorolt feladatok elérése érdekében a vezetőnek vagy menedzszernek önpercepciók készségekkel kell rendelkeznie, hogy felismerje az olyan tényezők fontosságát, mint a munkavállalók (tanárok), a pénz, a tananyagok, a morál, a motiváció és a vezetői készségek annak érdekében, hogy segítse a tanárok számára az oktatásmenedzsment hiányosságaiból adódó stresszhelyzetek elkerülését.

Ezért jelen értekezésben vizsgálat alá kívánom venni azt a kutatási rést, ami az oktatási vezetők percepciók szintje és gyakorlati feladatellátása között tapasztalható, ami összefüggésben áll a tanárok kiégési szindrómáját előidéző három fő okkal (4. számú vizsgálat). Vizsgálom az oktatásmenedzsment során tapasztalható problémák négy aspektusát (5. számú

vizsgálat); valamint az oktatási vezetők hat feladatát, és a tanárok körében tapasztalható három stressz tényezőt (6. számú vizsgálat). Kutatásaimhoz saját fejlesztésű kérdőívet készítettem. Kutatásaim során különböző mérési skálákat (Likert) használok, összhangban a vizsgálni kívánt témával. A felmerülő problémákra a helyi viszonyok (Laosz) tükrében reagálok annak érdekében, hogy a jövőben hatékonyabb problémamegoldások lássanak napvilágot a laoszi tanárképző intézményekben a tanárokat érintő ügyekben.

KUTATÁSI CÉLKITŰZÉSEK

Ahogy ezt már korábban is említettem, az összes megfogalmazott kutatási célkitűzés elérése érdekében értekezésemet hat empirikus vizsgálatra osztottam fel, melyeknek egyik eleme a fő (6.) vizsgálat. A különböző vizsgálatokban/résztanulmányokban megfogalmazott kutatási célkitűzések a következők:

- Az 1., 2. és 3. számú tanulmány keretei között vizsgálni kívánom a saját magam által fejlesztett kérdőívek validitását és megbízhatóságát azzal, hogy feltárom az esetleges hibásan megfogalmazott szavakat és kifejezéseket, és ezeket megfelelő szavakkal és kifejezésekkel cserélem fel. A saját fejlesztésű kérdőívek azt a célt szolgálják, hogy megbízható adatokat gyűjthessek a 6. tanulmányhoz, amely egyben a fő tanulmány.

- A 4. számú vizsgálat célkitűzése azoknak a legfontosabb okoknak a feltárása, amelyek a tanárok kiegészítő szindrómáját eredményezik, és amelyekre hatással van az iskolavezetés helytelen irányító tevékenysége. Itt három alskálát vizsgállok, úgymint a tanárok leterheltsége, a tanárok általános jóléte, és a tanárok szakmai előrehaladása. A válaszadók véleményeinek összehasonlítását követően visszajelzéseket gyűjtök be tőlük a problémák megoldási javaslataira vonatkozóan.

- Az 5. számú tanulmányban megfogalmazott célkitűzés alapján megvizsgálom az oktatási vezetők által végzett oktatásmenedzsment (oktatásirányítási) tevékenységekkel kapcsolatos problémákat, és azok megoldására vonatkozó javaslatokat gyűjtök a tanároktól. Ezek a javaslatok iránymutatásként szolgálhatnak az oktatásmenedzsmenttel kapcsolatos problémák megoldása terén a Laoszban működő állami egyetemek neveléstudományi karai számára.

- A 6. számú tanulmány első célkitűzése a hat feladatkörrel kapcsolatos oktatásvezetői percepciók szintjének vizsgálata. A második célkitűzés a legfőbb stressz-tényezők feltárása a tanárok körében. Harmadik célkitűzésként összehasonlítom a független változókat a függő változókkal külön az oktatási vezetők és a tanárok esetében, a negyedik célkitűzés pedig az, hogy összegyűjtöm a válaszadók javaslatait a laoszi tanárképző intézményekben dolgozó oktatók menedzselésének (vezetésének) javítására vonatkozóan.

KUTATÁSI HIPOTÉZISEK

A kutatás hipotéziseit a fő tanulmány és az öt rész tanulmány szerint kategorizáltam az összes fent említett kérdés megválaszolása érdekében. A tanulmányokhoz rendelt hipotézisek a fő tanulmány hipotézisével együtt az alábbiakban kerülnek felsorolásra:

1., 2., és 3. számú vizsgálat

H_{1, 2, és 3}: Magas szintű validitást és megbízhatóságot remélünk a saját készítésű kérdőíves vizsgálatok mindegyike esetében („A” és „B” kérdőív).

4. számú vizsgálat

H₄ A gyakorlóiskolákban (vagy bemutató iskolákban) dolgozó tanárok neme és tanítási tapasztalata eltérő nézőpontokat eredményez az iskolavezetés megítélésével kapcsolatban.

5. számú vizsgálat

H₅ A laoszi tanárképző intézményekben működő különböző nemű és eltérő tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók elvárhatóan nem tükröznek szignifikáns véleménykülönbségeket az oktatásmenedzsmentet illetően.

6. számú vizsgálat (fő tanulmány)

H₆ Nem várunk szignifikáns eltéréseket a nemek, végzettségi szintek és munkatapasztalatok alapján elvégzett elemzések során az oktatási vezetők körében azok percepcióját illetően.

H₇ A tanárképzés különböző szintjein (neveléstudományi karokon és tanárképző főiskolákon) dolgozó oktatási vezetők esetében nem várunk eltérést a hat feladattal kapcsolatos percepció szint tekintetében.

H₈ Összhangban az előző eredményekkel, szoros korrelációt várunk az alsókálák között (hat feladat)

H₉ A tanárok eltérő nemük, képzettségi szintjük és tanári munkatapasztalataik alapján különböző stressz-forrásokkal találják szembe magukat a tanári munka során.

H₁₀ A tanárképző főiskolákon dolgozó oktatók pályafutásuk során magasabb stressz-szintekkel találkoznak, mint azok, akik az egyetemeken neveléstudományi karán tanítanak.

H₁₁ Szoros korrelációt feltételezünk az alsókálák között a három stressz forrás tekintetében.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

Minta

A kutatási mintát a 16 laoszi tanárképző intézmény munkatársai, valamint az Oktatási és Sport Minisztérium három főosztályának és egy oktatási kutatóközpontjának munkatársai, továbbá a fővárosban, Vientiane-ban működő két kerületi oktatási hivatal alkalmazottjai képezték. A mintát összesen 779 személy alkotja (N=779). A mintába kizárólag oktatási vezetőket és tanárokat válogattam be. A mintákban részt vevő személyek kötelező heti óraszám a vezetők esetében nem haladja meg a 6, míg a tanárok esetében a heti 12 órát. A mintákat különböző célok elérése érdekében használtam fel a hat vizsgálat során. A minta kvótás és célzott mintavételi technikával került meghatározásra. A válaszadókra vonatkozó háttér információk az alábbiak:

1. számú vizsgálat: A vizsgálatban 10 mérési szakértő és 40 tudományos munkatárs vett részt, akik a laoszi Oktatási és Sport Minisztériumban, valamint a Neveléstudományi Karokon oktatási területen dolgoztak. Ők vizsgálták meg a két csoport (az oktatási vezetők és a tanárok) részére kialakított kérdőíveket. A résztvevők között a nők aránya 53,75%, volt, többségük (56,25%) rendelkezett mesterfokozattal, és 42,5%-uknak volt 16 évnél hosszabb munkatapasztalata. Az 50 résztvevő közül 2 rendelkezett Ph.D. fokozattal.

2. számú vizsgálat: A minta összesen 25 résztvevőből állt, közülük öten mérési szakemberek, húszan pedig adminisztratív munkakörökben dolgozók voltak. Ezek a személyek a Kerületi Oktatási és Sporthivatalban és tanárképző intézményekben dolgoztak, akik különböző szempontok alapján vetették vizsgálat alá a kérdőívek validitását és megbízhatóságát. A mintában szerepet vállalók 53%-a volt nő, 62%-k rendelkezett felsőfokú diplomával, és 56%-uknak volt 16 évet meghaladó munkatapasztalata az emberi erőforrás menedzsment területén.

3. számú vizsgálat: 53 főből álló minta került kiválasztásra, akiknek majdnem mindegyike két tanárképző intézményben dolgozott. Öten közülük mérési szakértők voltak (9,43%), 48-an pedig oktatási vezetők (90,57%). A válaszadók 66,7%-a főiskolai diplomával rendelkezett, a többiek pedig mesterfokozattal. A résztvevők 68,8%-a 15 évet meghaladó munkavisztonnyal rendelkezett, 31,2%-uk pedig 15 évnél rövidebb munkavisztonnyal.

4. számú vizsgálat: A mintába 104 tanárt válogattam be a gyakorló iskolából. 24-en közülük óvodapedagógusok voltak (23%), 28-an általános iskolai tanárok (27%), és 52-en középiskolai tanárok (50%). A gyakorlóiskolák munkáját a Laoszi Nemzeti Egyetem Neveléstudományi Kara felügyeli. A 104 tanár nemek szerinti megoszlása a következő volt: nők (67,3%), férfiak (32,7%). Az életkor szerinti megoszlás a következőképp alakult: a 30 éven felüli résztvevők aránya a mintán belül 75%-os volt, a 30 éven aluliak adták a minta 25%-át. A válaszadók többsége (57,7%) főiskolai diplomával rendelkezett, a többiek mesterfokozatú diplomások voltak (42,3%). 58,7%-uknak volt 10 évet meghaladó munkaviszonya, 41,3%-uk ennél rövidebb munkavisztonnyal rendelkezett.

5. számú vizsgálat: A vizsgálatba 196 oktatót vontam be (100%) a három laoszi állami egyetem neveléstudományi karáról. 92-en (46,9%) férfiak voltak, és 104-en (53,1%) nők. 63 oktató (32,1%) rendelkezett 10 évnél kevesebb tanítási gyakorlattal, 133 oktató pedig (67,9%) ezt meghaladó idejű tanítási gyakorlattal rendelkezett.

6. számú vizsgálat: A minta összlétszáma 351 fő volt, az oktatási vezetők száma 138, az oktatók létszáma pedig 213 volt. Őket a Laoszban működő 16 tanárképző intézmény közül 8 intézményből válogattam be a vizsgálatba. Ez a 8 intézmény több olyan problémával is küzdött, amelyek a többi intézményre nem voltak jellemzőek. Az oktatási vezetők többsége (62,5%) férfi volt, a női vezetők aránya 34,8%-os volt. A tanárok esetében a nők aránya meghaladta a férfiakét (65,3% illetve 34,7%).

Ami a válaszadók képzettségi szintjét illeti, a tanárképző intézményekben dolgozó oktatási vezetők több mint 54,3%-a rendelkezett mesterfokozattal, 31,9%-uk főiskolai szintű képesítéssel, és 13,8%-uk szerzett Ph.D fokozatot. Az oktatók többsége (63,8%) főiskolai szintű diplomával rendelkezett, egyharmad részüknek volt mesterfokozatú diplomája (30,5%), a többiek pedig (5,6%) a főiskolai szintnél is alacsonyabb képzettségűek voltak. Ami a munkaviszony időtartamát illeti, az oktatási vezetők 50%-a rendelkezett 16 évet meghaladó munkaviszonnyal, a 10-15 éves munkaviszonnyal rendelkezők aránya 34,8%-os volt, az 5-10 éve munkaviszonyban állóké pedig 15,2%-os. Ezzel szemben az oktatók több mint 57,3%-a rendelkezett 5-10 év közötti munkaviszonnyal, 25,8%-uk kevesebb, mint 5 éve, a többiek (16,9%) 10-15 éve dolgoznak.

Eszközök

Az 1., 2., és 3. számú vizsgálatokhoz két különböző, saját készítésű kérdőívet használtam. Az „A” jelölésű kérdőív az oktatási vezetők számára készült, segítségükkel a már említett hat feladatkört vizsgáltam, úgymint az oktatói igények elemzése, a toborzás és a kiválasztás, a munkába állást megelőző képzés, a teljesítmény értékelése, az illetményfizetés és a képzési szükségletek értékelése. Ebben a kérdőívben eredetileg 63 item szerepelt. A „B” jelölésű kérdőív a tanárok véleményét kívánta felmérni három tényezőre vonatkozó kérdésekkel. A kérdések a tanárookra nehezedő teher, a tanárok jóléte és a tanárok szakmai fejlődésére/fejlesztésére vonatkozóan tartalmazott eredetileg 25 itemet. A kérdőívekben 3 és 5 pontos Likert skálákat alkalmaztam (ld. az Eredmények című fejezetben).

4. számú vizsgálat: Az oktatók számára a „B” jelzésű kérdőívet dolgoztam át és véglegesítettem, melyben három tényezőt, illetve szempontot vizsgáltam, úgymint a tanárok leterheltsége (5 item), a tanárok jóléte (8 item) és a tanárok szakmai fejlődése/fejlesztése (5 item). Az itemek/kérdések száma összesen 18 volt, és 5 pontos Likert skálát, valamint nyitott kérdéseket alkalmaztam.

5. számú vizsgálat: Egy korábbi, Phisane (2014) által kidolgozott kérdőívet dolgoztam át, amely 38 itemből állt. A kérdések az óravázlatok elkészítésének négy szempontjára (12 item), az oktatási gyakorlatokra (8 item), a technikai eszközök segítségével megvalósított oktatási megoldásokra (10 item) és az oktatás értékelésére vonatkoztak. Itt 5 pontos Likert skálát alkalmaztam, melyhez nyitott kérdéseket társítottam.

6. számú vizsgálat: Az „A” jelzésű, az oktatási vezetők kikérdezését szolgáló, és a „B” jelzésű, az oktatók véleményét kutató kérdőív véglegesített változatát az 1., 2. és 3. számú vizsgálat során megvalósult fejlesztési folyamat alapján véglegesítettem. Az „A” kérdőív esetében a reliabilitás és validitás vizsgálat alapján 63 itemből 52 item maradt, amelyek hat feladatkörre koncentráltak, úgymint az oktatói igények elemzése (7 item), a toborzás és kiválasztás (8 item), a munkába állást megelőző képzés (7 item), a tanári teljesítmény értékelése (10 item), a tanári illetmények (13 item), valamint a képzési szükségletek értékelése (7 item). Ebben a kérdőívben 4 pontos Likert skálát alkalmaztam. A „B” jelzésű kérdőív 25 iteme közül 18 a tanárokat érintő terhekkkel (5 item), a tanárok jólétével (8 item) és a tanárok szakmai fejlődésével/fejlesztésével (5 item) kapcsolatos stressz tényezőre irányult. Ebben a kérdőívben 5 pontos Likert skálát alkalmaztam.

Eljárások

A kutatást megelőzően a témavezető által aláírt igazoló dokumentum hitelesített formában került továbbításra az illetékes laoszi szervek részére, majd később a kiválasztott tanárképző intézményekhez. A vizsgálatok célját szolgáló adatgyűjtésre a 2016/2017-es tanévben, lao nyelven került sor a Laoszi Népi Demokratikus Köztársaságban.

1. táblázat: A kutatás módszertani fókusza és komponensei

Időszak	Kutatási tevékenység	Kutatási fókusz	Minta	Skála típusok	Megvalósítás módja
1. vizsgálat 2016. augusztus	A kérdőívek validitásának és megbízhatóságának vizsgálata	Oktatásmenedzsment és stressz tényezők a tanárok körében	N = 50	3 & 5-pontos Likert skála	Papír & ceruza
2. vizsgálat 2017. január	A kérdőívek validitásának és megbízhatóságának ismételt megvizsgálása	Oktatásmenedzsment és stressz tényezők a tanárok körében	N = 25	3 & 5-pontos Likert skála	Papír & ceruza
3. vizsgálat 2017. január	Saját készítésű kérdőív felhasználási lehetőségének vizsgálata	Oktatásmenedzsment és stressz tényezők a tanárok körében	N = 53	3 & 5-pontos Likert skála	Papír & ceruza
4. vizsgálat 2017. július	A tanárok kiegészi szindrómájának az oktatásvezetésből adódó okai	Kiegészi szindróma a tanárok körében	N = 104	5 pontos Likert skála és nyitott kérdések	Papír & ceruza
5. vizsgálat 2017. augusztus	Az oktatásmenedzsment problémái Laoszban	Oktatásmenedzsment, oktatásirányítás	N = 196	5 pontos Likert skála és nyitott kérdések	Papír & ceruza
6. vizsgálat 2017. szeptember	Oktatásmenedzsment és a tanárképző intézményekben dolgozó oktatókat érintő stressz tényezők a laoszi oktatási vezetők percepciója szerint	Oktatásmenedzsment és stressz tényezők	N = 351	4 pontos Likert skála („A” kérdőív) & 5 pontos Likert skála („B” kérdőív) & nyitott kérdések	Papír & ceruza
Összesen			N = 779		

EREDMÉNYEK

A kutatás jellegének megfelelően az adatok elemzése a kutatások céljainak és hipotéziseinek tükrében került elvégzésre. Az egyes vizsgálatok adatainak elemzésére, valamint a nyitott kérdések tartalmi elemzésére az SPSS szoftvert alkalmaztam. Leíró statisztikai módszereket alkalmaztam az IOC érték meghatározásához szükséges elemzésnél, a középérték és a szórás, az Mdn, az IR, a Cronbach alfa, a korrelációs együttható, a t-próba, az f-vizsgálat (egy szempontos varianciaanalízis/ANOVA), valamint a Scheffe vagy páros t-próba elvégzése során. A vizsgálatok legfontosabb eredményeit az alábbiakban ismertetem:

1. számú vizsgálat: a vizsgálatban arra törekedtem, hogy feltárjam a hibás szavakat és kifejezéseket, és ezeket megfelelő kifejezésekre cseréljem. A kérdőívek adatainak elemzése (az „A”-val jelzett kérdőív az oktatósi vezetők számára, a „B”-vel jelzett kérdőív az oktatók számára készült) során 63-ból 19, illetve 25-ből 7 itemet hagytam el, mivel ezek nem feleltek meg az IOC kritériumainak ($< IOC$,50). A „B”kérdőív reliabilitási tesztje magasabb szintű belső konzisztenciát jelzett, mint az „A” kérdőív. Ezért mindkét kérdőív hipotézis vizsgálata (H_1) $< .70$ -es Cronbach alfa értéket mutatott. Ezen kívül a válaszadók többsége a kérdésekben lévő szavak megelelőségére és az egyszerű mondatokra fókuszált, ezért volt szükség arra, hogy újból megvizsgáljam mindkét kérdőívet, és erősítsem azok külső és belső konzisztenciáját.
2. számú vizsgálat: Ennek a vizsgálatnak a célja az előző vizsgálat reliabilitási szintjének növelése volt. Az adatelemzés viszonylag magas külső és belső konzisztenciát mutatott mindkét kérdőív („A” és „B”) esetében. Az „A” kérdőív esetében 63-ból 5 itemet, a „B” kérdőív esetében 25-ből 7 itemet töröltem, mivel ezek az IOC kritériumai szerint gyengének bizonyultak ($< ,50$). A reliabilitási próba mindkét kérdőív esetében magas értéket, az „A” és a „B” jelzésű kérdőív esetében is erős belső konzisztenciát mutatott. Ezért a két kérdőív hipotézis vizsgálata (H_2) megerősítést nyert, és a válaszadók javaslatai arra késztették a kérdőívek fejlesztőjét, hogy bizonyos szavakat módosítson és dolgozzon át, hogy megfelelő szavak és kifejezések használatával alkalmazkodni tudjon a helyi szóhasználathoz és adottságokhoz. Ugyanakkor újra meg akartam vizsálni az „A” jelzésű kérdőívet annak belső konzisztenciájának növelése érdekében, a „B” jelzésű kérdőívet pedig kipróbáltam a 4. számú vizsgálat során mielőtt felhasználtam volna a 6. számú vizsgálatban adatgyűjtésre.
3. számú vizsgálat: Ez a vizsgálat az „A” jelzésű kérdőív belső konzisztenciájának kiterjesztését szolgálta, mivel a két utóbbi vizsgálat nem hozott kielégítő eredményeket. Az elemzés több fajta technikán keresztül mutatta ki a külső konzisztencia próba általános pontjait. Az IOC $> ,50$; a Median $> Mdn$ 3,50; (interkvartilis tartomány) $< 1,50$ IR, (eshetőségi index) $> PI = 3,51-5,00$ értékekkel elfogadható volt. Ebben a vizsgálatban 11 item az eredeti 63-ból törlésre került annak következményeként, hogy az IOC érték $< ,50$ -en alakult. Emellett a Cronbach alfa próba és a feladatok közötti korreláció magas szintű pozitív konzisztenciát jelzett. Így tehát a hipotézis vizsgálat (H_3) megerősítést nyert. Ez a vizsgálat jelentette az „A” jelzésű kérdőívvel kapcsolatos fejlesztő munka utolsó szakaszát, melynek eredményeképpen a végleges változatban 52 tétel maradt a hat feladat vonatkozásában magas szintű külső és belső konzisztencia mellett.
4. számú vizsgálat: a vizsgálat célja a laoszi gyakorlóiskolákban dolgozó tanárok körében tapasztalható, az iskolavezetés (iskolaszék) munkájával összefüggő kiegészítő fő okainak feltárása volt. Az adatok elemzése rámutatott, hogy a tanárok jólétével összefüggő problémák ($M=3,71$ & $\alpha =.91$) és a tanárookra nehezedő terhek ($M=3,38$ & $\alpha =.90$) jelentkeztek a gyakorló iskolákban a tanárok kiegészítő szindrómájának fő okaiként. Ezek között szerepeltek a tanárok közötti munkamegosztási problémák, a ki nem fizetett bérek,

a rossz munkakörülmények, a képzési lehetőségek hiányosságai, valamint a tanítási körülmények és tanítási eszközök problémái. A hipotézis vizsgálatával (H₄) megerősítést nyert, hogy a férfi pedagógusokra nagyobb nyomás nehezedett, mint a nőkre az oktatás gyakorlati megvalósítása során, a korrelációs együtthatóval kapcsolatos vizsgálat pedig szoros összefüggést mutatott ki az okok és a tényezők között. Továbbá a tanárok gyakran kifejezték véleményüket az iskolavezetés (iskolaszék) hiányos működésével kapcsolatosan, ami világos bizonyítékként szolgált a tanárok elégedetlenségéről amely például a pontatlan munkaköri leírásokban, illetve abban öltött testet, hogy sok tanárt olyan munkakörökbe helyeztek, amelyek nem álltak összhangban a tanárok szakirányú képzettségével, készségeivel vagy adottságaival.

5. számú vizsgálat: Ez a vizsgálat az oktatásmenedzsmenttel kapcsolatos problémák feltárására irányult. Javaslatokat gyűjtöttem és elemeztem azzal a céllal, hogy ezek iránymutatásul szolgálhassanak a laoszi tanárképző intézményekben az oktatásmenedzsmenttel kapcsolatosan fellépő problémák megoldására. Az elemzések átlagos középértéket mutattak ki a magas szinten működő oktatásmenedzsment problémái vonatkozásában ($\Sigma M = 2,77$ & $\Sigma \alpha = ,92$). Az egyes aspektusok áttekintésénél láthatjuk, hogy négy problémából kettő mutatkozott jelentős problémának, úgymint a technikai eszközök alkalmazásával megvalósuló oktatás ($M = 3,08$ & $\alpha = ,90$), valamint az óratervek készítése és prezentációk megtervezése ($M = 2,77$ & $\alpha = ,93$). Az oktatási gyakorlat és az értékelés kisebb súlyú problémának mutatkoztak az oktatásmenedzsment területén.

Ebben a vizsgálatban nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns véleménykülönbség a tanárok neme vagy munkaviszonyuk időtartama alapján, ami az oktatásmenedzsmentet érintő problémákat illeti. Így tehát a hipotézis vizsgálat (H₅) megerősítette, hogy konszenzus van a válaszadók közöttük a krónikus és dilemmákat okozó problémák vonatkozásában, amik megegyeztek azokkal a problémákkal, amiket a tanárok jeleztek is az oktatási vezetők felé. Ezeknek a javaslatoknak zöme arra kérte fel az oktatási karok vezetőit, hogy nagyobb figyelmet fordítsanak a szervezetek erőforrásainak jobb kihasználására a maximális eredmények elérése érdekében, továbbá a „puha” készségekkel kapcsolatos fejlesztésre, a tisztességes munkára, valamint az oktatásszervezési vezetői munka előmozdítására. Az oktatási karokon működő vezetők elsődleges feladatuknak kell, hogy tekintsék ezeknek a javaslatoknak a megvalósítását azért, hogy a fentebb is jelzett módon a jövőben jobb teljesítményt lehessen elérni.

6. számú vizsgálat: A vizsgálat célja az oktatási vezetők hat feladatot érintő percepciók szintjének felmérése, valamint az oktatók körében jelentkező legfontosabb stressz tényezők feltárása volt. További cél volt a válaszadók javaslatainak összegyűjtése és összehasonlítása a laoszi tanárképző intézményekben dolgozó oktatók irányításának (vezetésének) javítása érdekében. Az elemzés során rangsorolásra került a percepciók szintje a legalacsonyabbtól az alacsonyig a hat feladat vonatkozásában, tehát toborzás-kiválasztás ($M = 2,67$ & $\alpha = ,89$); képzési szükségletek felmérése ($M = 2,74$ & $\alpha = ,89$); munkába állást megelőző képzés ($M = 2,77$ & $\alpha = ,87$); tanári fizetések ($M = 2,86$ & $\alpha = ,88$); tanári szükségletek elemzése ($M = 2,88$ & $\alpha = ,81$), valamint a tanári teljesítmény értékelése ($M = 2,91$ & $\alpha = ,86$).

Annak elemzése, hogy a laoszi tanárképző intézményekben dolgozó oktatási vezetők milyen percepcióval viszonyulnak a tanárképzésben oktatókat érintő stressztényezőkhez, a közép-és az alfa értékek magastól alacsonyig terjedő rangsorolása az alábbi képet mutatta a tanárookra nehezedő teher ($M = 3,66$ & $\alpha = ,80$), a tanárok szakmai fejlesztése ($M = 3,64$ & $\alpha = ,90$), valamint a tanári jólét ($M = 3,54$ & $\alpha = ,88$) tekintetében.

Ami az oktatási vezetők nem szerinti megoszlását, képzettségi szintjét, a tanárképző intézmények típusát és a munkaviszony hosszát is magában foglaló hipotézisek (H₆₋₈)

vizsgálatait illeti, a hat feladattal vagy függő változóval kapcsolatosan, az elemzés arra mutatott rá, hogy nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés ($p < .05$) a vezetők hat feladatra vonatkozó percepció szintje között nem, képzettségi szint, az intézmények típusa és a vezetők munkaviszonyának hossza tekintetében. Azonban a vizsgálat során kiderült, hogy a 10 évnél rövidebb munkaviszonnyal rendelkező oktatási vezetők alacsony percepció szintet mutatnak a tanári fizetések vonatkozásában. Emellett a korreláció és percepció megoszlás vizsgálata rámutatott arra, hogy szoros összefüggés létezik a feladatok között (r -mini = ,372** - r -max=.719**), továbbá a percepció megoszlás vizsgálata azzal az eredménnyel járt, hogy az állami egyetemek neveléstudományi karain működő oktatási vezetők alacsonyabb szintű percepcióval tekintettek a hat feladatra, mint a tanárképző főiskolákon dolgozó oktatási vezetők.

Az oktatókra vonatkozó hipotézis vizsgálattal összefüggésben rögzítésre került a nemek szerinti megoszlás, a képzettségi szint, a tanárképző intézmények típusa és a tanárok munkaviszonyának időtartama. Az elemzés feltárta, hogy nem voltak szignifikáns eltérések a nemek megoszlása szerint a három stressz faktor vonatkozásában, ($p < .05$ -nél), ezért ebben az esetben a hipotézis részben volt igazolható (H_9), mivel az oktatásszervezés területén mind a nők, mind pedig a férfi pedagógusok azonos stressz tényezőknek voltak kitéve. Ugyanakkor a vizsgálat azt is kiderítette, hogy néhány szignifikáns eltérés mutatkozott a mesterfokozattal rendelkező tanárok között, akik magas szintű stressz tényezőknek voltak kitéve a tanári terhek területén, továbbá a tanárképző főiskolákon dolgozó tanárok a tanári jólét vonatkozásában magasabb szintű stressz tényezőkkel küzdöttek, mint az állami egyetemek neveléstudományi karain dolgozó oktatók ($p < .05$). Valamint a 11 évnél hosszabb munkaviszonnyal rendelkező oktatókat a tanári terhek és a szakmai fejlődés/fejlesztés területén érték magas szintű stressz tényezők. Így tehát a hipotézis vizsgálat (H_{10-11}) megerősítette, hogy a laoszi tanárképző intézményekben dolgozó pedagógusok között szignifikáns eltérések mutatkoznak a stressz tényezők tekintetében.

Ami a válaszadók visszajelzéseit és javaslatait illeti, amelyeket a nyitott kérdésekre adott válaszok alapján elemeztem, az oktatási vezetők ($N=138$) többnyire azt javasolták, hogy az illetékes, legmagasabb szinten működő szervezetek, mint például az Oktatási és Sport Minisztérium, fordítsanak nagyobb figyelmet a vezetők jogaira és juttatásaira. A tanári igények és szükségletek elemzése alapján biztosítsanak megfelelő számú és rendszeres munka melletti készségfejlesztő képzéseket, szervezzenek felméréseket a képzési igényekről, a toborzásról és a kiválasztásról, az idővel történő gazdálkodásról, a döntéshozatali folyamatokról, a teljesítményértékelésről, és bocsássanak megfelelő költségvetési kereteket rendelkezésre az intézmények projektjeinek és egyéb tevékenységeinek sikeres megvalósításának érdekében.

Külön megjegyzést érdemel, hogy a javaslatok között a legnagyobb arányban olyan ajánlások szerepeltek, hogy a tanárképző intézmények vezetői/rektorai biztosítsanak ingyenes képzést a „puha” készségek fejlesztése területén különös tekintettel az alacsony jövedelmű tanárok számára olyan területen, mint az óratervek elkészítése. Aktívan segítsék elő a szakmai etika és etikett erősítését az oktatási vezetők körében. Fokozott figyelmet fordítsanak a tanárok juttatására és bérezésére. Az egyéb javaslatok között szerepelt a heti óraszám csökkentése néhány szükségtelen tantárgy eltörlésével vagy összevonásával, a szaktanárok szakuknak és készségeiknek megfelelő munkakörökbe történő elhelyezése. Az is felmerült, hogy a szervezeti vezetőknek kezelniük kell a tanárok munkából való távolmaradásának problémáját.

KÖVETKEZTETÉSEK

Kétségtelen, hogy egyre növekvő szakadék mutatkozik a Laoszban működő tanárképző intézményekben dolgozó oktatókra/tanárokra vonatkozó oktatási vezetői percepció tekintetében az oktatók feladataival és gyakorlati munkájával kapcsolatos problémák terén. Annak érdekében, hogy teljesítsek minden, a kutatás során felvetett célkitűzést, válasz kapjak a hipotézisekre, és mindezt a tudományos érvekkel megegyezően hajtsam végre, rendkívüli fontossággal bírtak a saját fejlesztésű kérdőívek („A” és „B” jelzésű) annak érdekében, hogy a mérőeszköz jól igazodjon a helyi viszonyokhoz és problémákhoz. A vizsgálatokba vont minta kiválasztásának folyamatát a Kutatási módszerek című fejezetben részleteztem. A részkutatások és a főkutatás adatai 16 tanárképző intézményből, az Oktatási és Sport Minisztérium 3 főosztályáról, 2 kerületi oktatási és sporthivatalból kerültek begyűjtésre a 2016/2017-es tanév során lao nyelven, a Laoszi Népi Demokratikus Köztársaságban. A teljes vizsgálat legfontosabb eredményeit az alábbiakban foglalom össze:

Az első három vizsgálat során (1., 2. és 3. számú vizsgálat) kísérletet tettem saját fejlesztésű kutatási kérdőívek elkészítésére, amelyeket a további, a 4. és 6. számú vizsgálat során kívántam felhasználni. 128 főből álló minta állt rendelkezésemre, ebből 20 fő mérési szakértő, 48 fő oktatási vezető volt, 60-an pedig tudományos munkatársak voltak. A vizsgálatban részt vevők többsége felsőfokú diplomával rendelkezett, és oktatási kutatások mérőeszközeinek kidolgozásával, illetve humánerőforrás menedzsmenttel foglalkozott. A főbb eredmények ingadozó varianciákat jeleztek, az 1., 2. és 3. számú vizsgálat során az eredeti 63 itemből 44, 58 és 52 item maradt. A megmaradó itemek az IOC, a Cronbach alfa, a korreláció, az Mdn, az IR és a PI szerint elfogadhatóak voltak magas szintű külső és belső konzisztencia mellett.

Az említett eredmények azt mutatták, hogy a kérdésekben szereplő szakszavak és szakkifejezések nem lehetnek félreérthetőek, összetettek és kettős értelműek. Az ilyen kifejezéseket olyan, a helyi kontextusnak megfelelő kifejezésekkel kell helyettesíteni, amelyek a válaszadók számára jól érthetőek és egyértelműek. Ezek a megállapítások széles körben elfogadottak azzal a megjegyzéssel, hogy a kérdőív felépítésének és a kérdésekben szereplő kifejezéseknek szorosan kell kapcsolódniuk a tárgyhoz és koherensnek kell lenniük a kutatás során végzett valamennyi vizsgálat során. Véleményem szerint a kutatók által konstruált kérdőívek bármely kutatómunka során lényegi szerepet játszanak abban, hogy segítsenek a kutatóknak megfelelően megválaszolni valamennyi kutatási kérdést és hipotézist. A kérdőívekben szereplő kérdéseknek (megfogalmazásoknak) helyi kontextusban érthetőnek és egyértelműnek kell lennie, és a mérési (kutatásmódszertani) szakemberek segíthetnek benne, hogy azok pontosak és megbízhatóak legyenek (Krosnick, 1999.; Sisaad, 2002; Likitwattan, 2012). Az említett vizsgálatok legfontosabb eredményei nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy vizsgálni lehessen az oktatásmenedzsment és a tanárképzésben részt vevő oktatókat érintő stressz-tényezőket a 16 laoszi tanárképző intézményben dolgozó oktatási vezetők/ректорok percepciója szerint.

4. számú vizsgálat: Ez a vizsgálat a laoszi gyakorló iskolákban tanító tanárok körében mutatkozó kiégési szindróma legfőbb okait kutatta az iskolavezetés (iskolaszékek) vezetői tevékenységével összefüggésben. A legfontosabb eredmények azt mutatták, hogy a tanárok nem részesülnek jóléti juttatásokban és megfelelő fizetésben, annak ellenére, hogy túl magas a heti óraszámuk. A tanárképző intézményekben lévő tantermekben elégtelen az oktatási segédanyagok és eszközök színvonala, és a pedagógusok ritkán vesznek részt képzésekben.

A legfontosabb eredmények szignifikánsnak bizonyultak, és ritkán, más módon nem hozzáférhető információkkal szolgáltak a tanárok körében mutatkozó kiégési szindrómával kapcsolatos problémák megoldásának elősegítésében (vö. Csapó, Benő, és Joachim Funke

2017; Day és munkatársai 2017; Moczydłowska 2016). Emellett a vizsgálat rámutatott arra, hogy az iskolavezetésnek (iskolaszékeknek) támogatniuk kell a Laoszban tanító tanárok tanítással kapcsolatos készségeinek fejlesztését (Küçüköglü 2014; Bakker és munkatársai 2014; 177. számú 2012-es laoszi kormányrendelet, valamint a laoszi Oktatási és Sport Minisztérium 2016-os 2949. számú rendelete). Továbbá, amennyiben egy szervezet megfelelő jóléti támogatást nyújt és korszerűsíti a tanárok módszertani munkáját technológiai eszközök és internet elérhetőség biztosításával, úgy fontos szakmapolitikai elgondolásokat valósít meg az iskolák által kitűzött célok elérése terén (Toth és Hodi 2014).

5. számú vizsgálat: Ez a vizsgálat az előző vizsgálat eredményein alapult, és ennek során a cél az oktatásmenedzsment hiányosságainak részletes feltárása volt az oktatók körében, a laoszi tanárképző intézményekben működő oktatási vezetők percepciója tükrében. A legfontosabb megállapítások szerint hiányosságok mutatkoztak a technológiai eszközök használatát illető készségek terén, mint például az okos táblák használata, a szoftveres programok felhasználása, hangfelvételek készítése, internetes interaktív videokonferenciák szervezése, audiovizuális eszközök és LCD eszközök használata. A vizsgálatban feltárt egyéb problémák közé tartoztak az óratervek és prezentációs tervek elkészítése terén mutatkozó hiányosságok, a modern technikai eszközök segítségével elvégezhető, az oktatómunkára vonatkozó értékelések, valamint az ismeretek és készségek átadása (tudásmegosztás) terén mutatkozó hiányosságok. A szervezeti vezetőknek fokozott figyelmet kell fordítaniuk ezeknek a „puha” készségeknek a fejlesztésére. Az ismertetett megállapítások összhangban álltak számos korábbi vizsgálat eredményeivel (vö. Phisane 2014; Manivong 2012; Sisomphou 2007; Khomswane 1993; Unkeo 1997; Channam 1997; Nongtoun 2005; Phiangphanyoukorn 1991, valamint a laoszi Oktatási és Sport Minisztérium 2015-ös 1728. számú rendelete). A fentebb említett tanulmányok szerint a mai tanítási és tanulási kultúra lényegi megváltoztatása nem annyira a tartalmak ismeretétől, a pedagógiától és a „puha” készségektől függ. Sokkal inkább a környezet és az intézményekben lévő tantermi technológiai eszközök használatának megismerését kellene az oktatási vezetőknek elsődlegessé tenniük és támogatniuk, hogy a tanárok segítséget és iránymutatást kapjanak az új oktatási segédeszközök igényes felhasználása terén. Véleményem szerint a sikeres oktatásmenedzsment az oktatási vezetők olyan percepcióján alapul, amely a tanárok oktatómunkájának fejlesztését a lehető legnagyobb mértékben előmozdítja és elősegíti.

6. számú vizsgálat: A vizsgálat azt kívánta kideríteni, hogy vajon az oktatási vezetőknek a 4. és 5. számú vizsgálatban vázolt funkciók iránt tanúsított alacsony percepciók szintje negatív hatást gyakorolt-e a tanárok és a beosztott munkatársak közérzetére és motivációjára. A 6. számú vizsgálat eredménye, az oktatási vezetők *legalacsonyabb percepciók szintje* a tanárok problémáit érintő feladat minden egyes elemére vonatkozó középértékek egyéni rangsorolása alapján annak szükségességét vetette fel, hogy *a tantárgyakat és oktatási folyamatokat ajánlott elemezni annak érdekében, hogy a tanári igényeket a következő tanévre számszerűsíteni vagy előre vetíteni lehessen* (1. számú feladat). Ez a legfontosabb eredmény egybevágó volt egyéb kutatási eredményekkel (pl. Condrey 2010; Chanthala és Phommanimit 2004; valamint Prien és munkatársai 2009), amelyek szintén kimutatták, hogy az egyértelmű munkaköri elemzések részletes tájékoztatást nyújtanak a szervezetek számára a munkakörök betöltéséhez szükséges konkrét követelmények és képzettségi szintek vonatkozásában. Emellett *a munkakörelemzések (munkaköri leírások) alapvető információkat jelentenek a kezdő tanárok számára* (3. számú feladat). Ez a kutatási eredmény összhangban állt egy másik kutatás eredményével (Yoodde 2012), amely kiemelte, hogy átfogó és pontos információkkal szolgáló orientációs eligazítások eredményesebbé teszik a munkatársak munkáját, jobb közérzetet eredményeznek, és tisztázzák az új munkavállalókkal szembeni elvárásokat. A következő fontos eredmény arra mutatott rá, hogy a kiválasztás során *személyes interjúkat kell lefolytatni az újonnan jelentkező tanárokkal* (2. számú feladat). Ez az eredmény megegyezett

egy másik vizsgálat eredményével (Champathong 2015), mely szerint a munkára jelentkezőkkel lefolytatott interjúk segítik a szervezeteket abban, hogy a szervezetek a megfelelő tanárokat vegyék fel és alkalmazzák.

Továbbá a 6. számú vizsgálat azt is kimutatta, hogy az oktatási vezetők legalacsonyabb szintű percepciója azt illetően mutatkozott meg, hogy *felméréseket kell végezni a készség szükségletekről vagy előzetes felmérést a képzési igényekről* (6. számú feladat). Ez a fontos megállapítás rokonságot mutatott egyéb hasonló felvetésekkel (pl. Strock 2014; Trutkowski 2016; valamint Williams & Mary 2015). Az említett vizsgálatok szerint a képzést megelőző felmérések pozitív hatással vannak arra, hogy takarékoskodni lehessen az erőforrásokkal, és a kínált képzések találkozzanak a képzésben részt vevők szükségleteivel. Továbbá *a pozíciók betöltésével, a fizetésemelésekkel és az egyéb tanári juttatásokkal kapcsolatos átláthatóság hiánya* (5. számú feladat) számos, mások által is felvetett vezetéssel kapcsolatos probléma közé illeszthető (pl. Harris 2007; UNESCO 2015; a magyar 2011-es CXC. törvény, valamint Torjman 2005). Ezek a megállapítások azt tükrözik, hogy a megtérülés mértéke a munkavállalók részére biztosított jogokon és juttatásokon alapul, és a két oldal soha nem választható el egymástól. Végezetül a fő megállapítás arra irányul, hogy *megfelelő értékelési eszközöket kell alkalmazni az új tanárok értékelése során* (4. számú feladat). Ez a megállapítás megerősíti egyéb vizsgálatok eredményeit (pl. Drucker 2013; Afful-Broni és Duodu 2013; a laoszi Oktatási és Sport Minisztérium 2017-ben kiadott 204. számú rendelete), melyekben az áll, hogy a mérési és értékelési eszközök legyenek pontosak, tárják fel az elvárásokat és terjedjenek ki a munkavállalók teljesítményének valamennyi aspektusára.

Azonban mindannyiszor, amikor a vezetők hanyagul látják el, vagy nem veszik figyelembe feladataikat és kötelezettségeiket a korábban tárgyalt feladatok teljesítésének vonatkozásában, bizonytalanság és szorongás, valamint elkerülhetetlen stressz szindróma alakul ki a laoszi tanárképző intézményekben dolgozó oktatók körében. A stressz tényezők részét képezi, hogy az oktatóknak túlságosan nagy a heti óraszám, hiányoznak a képzéseket megelőző felmérések a szükséges készségekről, rosszak a munkakörülmények, tisztázatlanok az elvárások, a tanárok a szakképesítésüktől eltérő tantárgyakat is tanítanak, valamint késedelmesen kapják kézhez fizetésüket és egyéb juttatásaikat. Ezeket a magas szintű stressz tényezőket támasztották alá a középértékek és a Cronbach alfa, és ezek az eredmények rokonságot mutattak a zárójelben felsorolt korábbi kutatási vizsgálatok eredményeivel (pl. Nwanekezi 2010; Christie 2010; Sichambo és munkatársai 2012; Phongphanit 2017; Yotanyamaneewong 2012; Kıranlı 2013; Akkermans és munkatársai 2015; Mizell 2010; Moczydłowska 2016; Barabanshchikova és munkatársai 2014, valamint a 2012-ben kiadott 177. számú laoszi kormányrendelet). Ezek főbb megállapításai szerint a tanári hivatás teljesítése során jelentkező főbb stressz tényezők forrásai gyakran állnak összefüggésben a vezetők téves vezetési gyakorlatával, amely az aktivitásuk hiányából, és abból fakad, hogy nem érzik magukénak az intézmények által rájuk bízott feladatokat. Ezért további vizsgálatok lefolytatására van szükség az oktatásmenedzsment terén működő vezetők tulajdonságaira, valamint a változásokat elősegítő és karizmatikus vezetésre vonatkozóan.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Achinsamacharn, S. (2012). Planning a lesson plan, K&P books, Sound Inchon, Faculty of Education, Rajchaphat leoi, Thailand. [Thesis,142-148].
- Act CCIV of (2011). On Higher Education. Part 3, chapter VII article 13; Article 20. Hungary, 10-17.
- Afful-Broni, A; & Duodu, E.A. (2013). Effective Leadership through Efficient Utilization of Educational Facilities: A Ghanaian Case Study. 4 (24), 42.
- Akkermans, J; Brenninkmeijer, V; Schaufeli, W, B; Blonk,R.W.B (2015) It's all about teacher skills effectiveness of a teacher development intervention for young employees, *Human Resource Management*, 54(4), 532-543.
- Annual movement reported of the progress, (2016-2017). Teacher Training Institutions TTIs, Ministry of Education and Sports. Lao People's Democratic Republic. 12.
- Annual movement reported of the progress (2016-2017). Department of teacher Education, Ministry of Education and Sports, Vientiane capital, Lao PDR. 2-4
- Annual movement report (2016-2017). Department of Higher education, Ministry of Education and Sports, Lanexang Avenue, Vientiane capital, Lao PDR. 2-3
- Annual movement report (2016-2017). Department of organization and Personnel, the Ministry of Education and Sports, Lanexang Avenue, Vientiane capital, Lao PDR.
- Arhipova, O; Kokina, I; Rauckiene, A & Michaelsson. (2018). School Principal's Management Competences for Successful School Development. 78(1), [Abstract].
- Bakker, A; Demerouti, E; & Vergel, A, I. (2014). Stress factors and Work Engagement: The JD-R Approach, 400-402.
- Barabanshchikova, V. Meshkova, P.R and Darja N. Surova, N.D. 2014). Comparison of Stress Level among School Teachers in the Period of Organizational Changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 146 (2014) 372-373.
- Bauer, J; Stamm, A; Virnich, K; Wissing, K; Muller, U; Wirsching, M and Schaarchmidt, U. (2006). Correlation between stress factors and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. 200-203.
- Beehr, T.A; & Adams, G.A. (1998). Turnover and retirement: A comparison of their similarities and differences. *Personnel Psychology*. 17-22.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green. Cited by Hughes, C. (2012). Passion for Beauty: A Model for Learning. 3(3), [Abstract].
- Brown, J.W; Kenneth, D.N; & Srygley, S.K. (1972). Administering educational media: instructional technology and library services. 386-389.
- Brusoni, M; Damian, R; Sauri, J, G; Jackson, S; Komurecugil, H; Malmdy, M; Matveeva, O; Motova, G; Piszcz, S; Pol, P; Rostlund, A; Soboleva, E; Tavares, O; & Zobel, L. (2014). The concept of excellence in higher education. *European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL*. Brussels. 9-14.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row. 18-24.
- Burns, J.M. (2013, January 2). Teacher morale 'dangerously low' suggests survey [Web log post].
- Bush, T and Chew, J. (1999). Developing human capital: training and mentoring for principals, *Compare*, 29 (1) 41-52
- Bush, T and Chew, J. (1995). *Theories of Educational Management*, 2nd Edition. SAGE Publications. 1-3.
- Cannon, F.W. (1992). Performance Management: A New Perspective", *Executive Development*, 5(4) 23-28.

- Cannon, R., Arlianti, R., and Riu, I. (2014). *Dissemination and Sustainability of DBE and USAID PRIORITAS Programs*. USAID Indonesia. Jakarta.
- CEART-UNESCO (2015) Final report Twelfth Session Joint ILO –UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. 1-5.
- Chand, S. (2015) Staffing: It's Meaning, Nature and Importance Business Management
- Channam, V. (1997). Study of situation and problem on the implementation of primary school's curriculum, Teacher training institutes, Lei province, Thailand. [Abstract]
- Chanthala, K; Phommanimit, K and–UNESCO (2004). Glossary of Education terms, Department of Organization and Personnel, Ministry of Education and Sport, Vientiane, Lanexnag Avenue, Laos. 1st edition. 2-71.
- Christie, B. (2010). Teacher stress factors. Information Capsule. ERIC,1003. [Abstract].
- Condrey, S.E. (2010). The Human Capital Phenomenon: Putting People First. Public Administration Review. 1-2.
- Conley, S., & Bacharach, S. (1990). From site management to a participatory school site management. Phi Delta Kappan, 17(7), 539-544.
- Connolly, M; James, C, & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management and Leadership*. 1(16), 3-7.
- Csapó, Benő and Joachim Funke (2017). The development and assessment of problem solving in 21st-century schools, in Benő Csapó and Joachim Funke (eds.), *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning*, OECD Publishing, Paris. 22-23.
- Cunningham, G (2009). Lesson Plans and Unit Plans: The Basis for Instruction, 3-7.
- Daniel, C.J & Gupta, M. (2009). Overvaluation and Earnings Management. *Journal of Banking and Finance*, 33(9), 23-25.
- Day, A; Crown, S.N; & Ivany, M. (2017). Organizational change and employee stress factors: The moderating effects of support and job control, *ELSEVIER*, 8-9.
- Day, R.R. (2014). Pre-service teachers' perceptions on the contribution of EFL teacher education programme to their teaching skills. 4-5.
- Day, C & Sammons, P. (2013). Successful leadership: A reviews of the International literature. 9-21.
- Decree, No. (204/MOES/PO/2017). Teacher Performance Appraisal. The Ministry of Education and Sports, Vientiane capital, Lao PDR. (Issued, February 13, 2017).
- Decree, No. (177/GOL/2012). Lao teacher civil servant. Vientiane capital, Laos. 2-9. (Issued April 5, 2012).
- Decree, No. (4924/MOES/2016). Handbook on Forecasting and annual building plan of teacher (amended issued) Department of Personnel and Organization, The Ministry of Education and Sports, Lineage Avenue, Vientiane capital, Laos. 7-15. (Issued September 16, 2016).
- Decree, No.1728/MOES/2015). On Lao teacher's ethics and etiquette in teaching career. The Ministry of Education and Sports, Vientiane capital, Lao PDR. (Issued, June 12, 2015)
- Doornenbal, E. Stitselaar, W. and Jansen, L. (2012). Recruitment and selection. Christian University of Applied Sciences. 3-20.
- Drucker P, F. (2013) Staffing for Performance: Systematically Matching People's Strengths with Opportunities, 34-41.
- Drucker, P.F. (1988). Management and world's work. *Harvard Business Review* (66), 3.
- Dworkin, A.G. (2001). Perspectives on Teacher Stress factors and School Reform, *International Education Journal* 2(2), 76-77.
- EIU/SHRM. (2013). Managing Human Resource in a changing world: Challenges for human resource management and global business strategy. 1-6.

- Engle, A. D., Sr., Dowling, P. J., & Festing, M. (2008). State of origin: Research in Global performance management, a proposed research domain, and emerging implications. *European Journal of International Management*, (2), 151-149.
- Fairholm, G.W. (2001). *Mastering Inner Leadership*. West Port, CT: Quorum Books
- Freeman, N.K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?. *Early Childhood Education Journal*. 35(5), 361-363.
- Geddes, L. Cleone and Kooi, Y. Beverly. (1969). An Instructional Management System for Classroom Teachers. 69(7), 67-69.
- Gill, E. (2013). What is Your Teaching Style? 5 Effective Teaching Methods for Your Classroom. 4-5.
- Globler, PA. (2002). Human Resource Management in South Africa, 24-34.
- Gulick, L, & Urwick, L. (1937). Notes on the Theory of Organizations. Papers on the Science of Administration. New York: Institute of Public Administration, Columbia University, 36-42.
- Govardhan, L. M., Pinelli, V., & Schnatz, P. F. (2012). Stress factors, depression and job satisfaction in obstetrics and gynecology residents. *Connecticut Medicine*, 76(7), 389-395.
- Haberman. (2004). The rationale for preparing mature adults as teachers of diverse children in urban poverty. [Summary].
- Halasz, G. (2011). School leadership and pupil learning outcomes. Does leadership matter? Hunsem, University of Szeged. 19-33.
- Harris, D, C. (2007) The Promises and Pitfalls of Alternative Teacher Compensation Approaches. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison. 1-5.
- HEALEY, D. (1993). Learner choices in self-directed second language learning. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.
- Hlatshwayo, RC. (1996). Black parents' perception of their educational responsibility in a changing educational dispensation. Unpublished D.ed. Thesis, KwaDlangezwa: University of Zululand. [abstract].
- Hofmeyer, A., Sheingold, B. H., Klopper, H. C., & Warland, J. (2015). Leadership In Learning And Teaching In Higher Education: Perspectives Of Academics In Non-Formal Leadership Roles. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 7-9.
- Hughes, R. L., R. C. Ginnett, (2002). *Leadership - Enhancing the lessons of experience*. New York, USA, McGraw-Hill.
- ILO, (2012). ILO (International Labor Organization), Handbook of good human resource practices in the teaching profession. 8-9.
- IOE, Institute of Education, University of London (2012). Pre-Service and In-Service Teacher Training Strategy Document focusing on Published Teacher Training Curricula. [Summary].
- Jabbarifar, T. (2009). The importance of classroom assessment and evaluation in educational system. 6-7.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the stress factors phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 631-633.
- Jacobson, D.A. (2016). Causes and Effects of teacher stress factors, [Thesis-Abstract], 109-110.
- Jagodics, B; & Szabo, E. (2014). Job demands versus Resources: Workplace factor related to teacher stress factors. *Practice Theory in System of Education*, 9(4), 386-387.
- Klusmann, U. K. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? . *Applied Psychology*, 148-150.

- Knorr, R. (2012). Pre-Service Teacher Cohorts: Characteristics and Issues: A Review of the Literature. 39-42.
- Khomswane, P. (1993). Studied the situation and problem in teaching-learning of local development course in field of social pedagogy at Northern east secondary school, Thailand, [Thesis-Abstract].
- Krosnick, J.A, Narayan, S.S, & Smith, W.R. (1999). Satisfying in survey: Initial evidence. In M. T. Braverman & J.K Slater. (Ed) advance in survey research, San Francisco, Jossey Bass.
- Küçükoğlu, H. (2014). Ways to Cope with Teacher Stress factors in ELT Classrooms, 116(21), 7-8.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6 (1) 190-192
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 28-35.
- Landrum, B.M.S; Knight, D.K; Flynn, P.M. (2012). The impact of organizational stress and stress factors on client engagement. *Journal of Substance Abuse treatment*. 42(2)
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1998). Teaching special students in general education classrooms (7th Ed), New Jersey: Simon & Schuster (5), 1-3.
- Likitwattana, P. (2012). Educational Research, Printed: Faculty of industrial Pedagogy, King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang, Srongkrung road, Lat krabang, Bangkok, Thailand, 5th edition. 86-89.
- Louis, K.S. (2015). Linking leadership to learning. Department of Organizational Leadership, Policy, and Development, University of Minnesota, Minneapolis. 9-11. Manivong, K. (2012). Academic affair development of teacher at secondary school, Thaluang, Vientiane capital education service, Mahasarakham University Thailand, [Thesis-Abstract].
- Mizell, H. (2010). Why PROFESSIONALDEVELOPMENT Matters. 18-20.
- Martin, N. K., Sass, D.A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and stress factors: A theoretical model using in class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teacher and Teacher Education*, (28), 543-546.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job stress factors. *Annual Review of Psychology*, 52, 401-405.
- Mathis, R.L., Jackson; & Jackson, J.H. (2004). Human Resource Management. 11th edition. South Western College. 194-195.
- Mette, I.M., Nieuwenhuizen, L., & Hvidston, D.J. (2016). Teachers' perceptions of culturally responsive pedagogy and the impact on leadership preparation: Lessons for future reform efforts. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1).
- Moczydłowska, J. (2016). Organizational reasons of job stress factors. *Economics and Management*. 8 (2), 9-10.
- Neo Ease (2013) Human Resource Management: Selection methods. 45-48.
- Nongtoun, P. (2005). The situation and problem of teachers in teaching performance at primary school. Thailand. [Abstract].
- Northouse, G.P. (2004). Leadership: Theory and Practice (Third Edition). London: Sage Publications 21(1), 116.
- Nwanekezi, A. & Nwikina, L. (2010). Management of job-related teacher stress factors in Nigerian schools. Report and Opinion, 2(8), 37-42.
- O'leary, E. (2000). Leadership: ten minus guides, (2nd Ed) Pearson Education, 201 West 103rd Street, Indianapolis, IN 46290, 124-129.

- Oppenheim, A N. (1992). Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement. London. *Journal of community & applied social psychology*. 4(5) 302-306.
- Otara, A. (2011). Perception: A Guide for Managers and Leaders. *Journal of Management and Strategy*, 2(3), 21-23.
- Parker. S.K, Griffin M.A. (2011). Understanding active psychological states: embedding engagement in a wider homological net and closer attention to performance. Eur. J. Work Organ. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. (20), 307-
- Patrick, K.F; Macqueen, S; & Reynolds, R. (2014). Pre-service perspectives on the importance of Global education: World and classroom views, *Journal of teacher teaching > theory and practice*, 20(4), [Abstract].
- Phiengphanyoukorn, S. (1991). Problem studied on the extra group learning of the teacher students under the four sub-scale at primary schools in Nongkhai, Thailand.
- Prien, E & Goodstein, L.D, et al. (2009). A practical Guideline to Job Analysis. An imprint of Wiley, 989 market Street, San Francisco. 21-24.
- Phisane, V. (2014) Instructional Management of Lecturers in Public universities, Lao PDR, Faculty of Education, National University of Laos, (Master Thesis), 300-302.
- Phommanimit, K. (2004). Principle of fundamental management, Ministry of Education and Sports, Lanexang Avenue, Vientiane capital, Laos. 3-41.
- Piscitella, B.L. (2016). Stress, Stress factors, and Attrition: Implications of Student Performance Data on Math Teacher Effectiveness Evaluations, 116-117.
- Prempridy, T. (2000). Sixteen factors for effective school management or 16 Ms . Aksorn Thai print house, 410/10-13 soi 40 BKK, 10700. 17-87.
- Prien, E & Goodstein, L.D, et al. (2009). A practical Guideline to Job Analysis. An imprint of Wiley, 989 market Street, San Francisco. 21-24.
- Roloff, M.E., & Brown, L.A. (2011). Extra-Role Time, Stress factors and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 435-437.
- Sackett, P.R, Laczko RM, Lippe ZP. (2003). Differential prediction and the use of multiple pre-dictors: the omitted variables problem. *Journal applies Psychology*. 88 (6), 8-9.
- Saloman, M. (2005). Training and Learning in the Knowledge Economy. 9-12.
- Savicki, V; Cooley, E, & Wade, C.D. (1986). A longitudinal study of stress factors. *Children and Youth Services Review*. 8(2), [Abstract].
- Schwab, R.L; Jackson, S; & Schuler, R.S. (1986). Toward an understanding of the Stress factors Phenomena. *Journal of applied Psychology*. 10-11.
- Sergiovanni, T.J. (2009). Educational Governance and Administration, (6th Ed) Publisher: Pearson, 47-75.
- Sichambo, N.M; Maragia.N.M & Simiyu, N.S. (2012). Causes of Stress factors among Secondary School Teachers: A Case of Bungoma North District-Kenya, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(4), 199-200.
- Sisaad, B. (2002). Foundation researches, 122/107-109 Prachauthit, Soi91/1Thoongkhru, Bangkok, Thailand. 74-94.
- Sisomphou, K. (2007). Studied about academic assessment and evaluation management affair at Faculty of Education, National University of Laos. Faculty of Education Chiangmai University, Thailand. [Thesis]. 120-130.
- Sonebounnark, C. (2012) Organization and Management, 3rd edition, Bangkok, Thailand, 34-36.
- Soukxhavong, S. (2010). Handbook of Research in Education: Faculty of Education, National University of Laos, Dongdok village, Saithani distirct Vientiane capital, Laos. 34-38.

- Stoner, J. A., Freeman, R. (2008). *Management*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International Inc. Publishing House
- Strock, A. L. (2014). Library Service for Teens: Who Are We? What Are We? and, Where Are We Going? *Journal of Young Adult Library Services*. 1-2.
- Tafida, G. (2009). Pre-Service Teacher Training Program on Active Learning Strategies for Middle School Science Class in Egypt: A Case Study. 3 (33), 55-56.
- Taheri, M; Forouzandeh, E; Zamani, L; & Seddighi, Z. (2012). Comparison of Stress factors and Job Stress Between Physical Education Employees and Industrial Workers, *Annals of Biological Research*, 3 (33), 1245-1246.
- Thalangsy, K (2005). *Psychology education*, Faculty of Education, National University of Laos, (Textbook. 1st Edition).
- Thavesouvanh, S. (2001) Model and Informal Education Training Methods. 34-37.
- Thosouvannachinda, V. (2001) Technique of training personnel, *Administration Journal*, 2(7), 54-59.
- Toth, E and Hodi, A (2014). Some Current Issue in Pedagogy (Ed); How do teacher in different stages of formal education respond to accountability pressure? International Research Institute. s.r.o. Komarno, Hungary, 156-157.
- Torjman, S. (2005). What is policy? Institute of Social policy. 10-14.
- Tourangeau, R; & Yan, T. (2007). Sensitive questions in survey. *Psychological Bulletin*, 133(5), 876-878.
- Trutkowski, C. (2016). Training Needs Analysis and National Training Strategies: How to ensure the right training at the right time to the right people? . 4-6.
- Ugwulashi, S.C. (2012). Cost, time and quality implications in School Administration in Nigeria. 1(2), 2-7.
- UNESCO (2015). *Teacher in Asia Pacific: Status and Rights*. 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 14-24.
- UNESCO-IIEP. (2016). *National Education Account Project Public and External financing Report 2009-2014*.
- Unkeo, N. (1997). Investigated the situation and problem of teaching-learning the Course of Social Science at Secondary School in Konkaen city, Thailand, [Abstract].
- Vannasy, K; Keodara, K; and Phongphanit, T. (2014). Human Resource Management in Education, Faculty of Education, National University of Laos. 42-45.
- Wallance, M. (1991). Training Foreign Language Teacher: A reflective Approach. *ELT Journal*, 46(4), 12-17.
- Wayne, K. H & Miskel, C.G. (2005). *Educational administration: Theory and Practices*. (7th Edition). 304-309.
- Wheatley, K. F. (2002). Two approaches to teaching transformational lesson planning, *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 23(4), [Abstract].
- Williams, & Mary. (2015). *Training & Technical Assessment Center*. 3-6
- Yan, Z; & Xin, W.J. (2007). The stress factors phenomenon of teachers under various conflicts, *US-China Education Reviews*, 4(1), 42-43.
- Yoodee, Y. (2012). The satisfaction of the employees toward the performance of the educational administrators, 1st office of the education, Chazengzao Province. Thailand. [Abstract].
- Yotanyamaneewong, S. (2012). Preventing Teacher Stress factors: Exploring the Perceptions of Teachers for Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties (SEBD) in Thailand. (2), 140-145.
- Yukl, G. 2006, *Leadership in Organizations*. Sixth Edition. New York: Pearson Prentice Hall.

A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Phongphanit, T. (2018). Instructional management of teaching staff in teacher training institutions, *LAO PDR. International Conference on Education and New Development*. (END 2018), 23 -25 June, 2018, Budapest, Hungary. In: Mafalda, C. (ed.) *Education and New Development*. InScience Press, Lisbon, Portugal, pp.361-365.
- Phongphanit, T. (2018). An overview of the education system in Hungary. Educational Scientific Research Institute, Ministry of Education and Sports. Lanexange Avenue, Vientiane capital of Laos, Lao PDR. *New Education Journal*,41(41),19-23, and 60.
- Phongphanit, T. (2018). A possibility study of using a self-constructed questionnaire in teacher management in Laos. In: Vidákovich, T. – Füz, N. (ed.) CEA 2018. 16th Conference on Educational Assessment (26-28. April, 2018. Szeged, Hungary). Programme and abstract. SZTE Doktoral School of Education, Szeged. pp.78.
- Phongphanit, T. (2017). Causal Teacher's burnout toward school board management at demonstration school in Laos, *Global Scholastic Research Journal of Multidisciplinary*. India republic. 3(6), 26-30.
- Phongphanit, T. (2017). *A pilot study of examining the validity and reliability of research questionnaires*. In: D. Molnár, É. – Víg, T. (ed.) 15th Conference on Educational Assessment (CEA), 6-7 April, 2017, Szeged, Hungary. Program book and abstracts. SZTE Doctoral School of Education, pp.80.
- Phongphanit, T. (2017). *Examining the validity and reliability of research questionnaires*. 6th Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia (IDK2017) (6th Interdisciplinary Doctoral Conference), Pecs, Hungary, 19-21 May, 2017.
- Phongphanit, T. (2017). *Re-examining the validity and reliability of research questionnaires*. In: Proceedings of the 23rd Universal Academic Cluster International July Conference, Bangkok. Thailand, pp. 21-35.
- Phongphanit, T. (2017). *Causes of teacher burnout toward school board management in Laos*. The 9th International conference for Theory and Practice in Education, Budapest, Hungary. Association of Educational Sciences, p 39.
- Phongphanit, T. (2017). *A pilot study of examining the validity and reliability of research questionnaires*. In: Patricia, K. Contemporary Issues of societal development, International Conference in Ljubljana, Slovenia, pp. 10-30.
- Phongphanit, T & Khounsavath, P. (2017). *The study of Lao Language in advertisement sign*, Printed in National University of Laos, Dongdok campus. *Scientific Journal of National University of Laos*, (11), p 98-109.
- Phongphanit, T. Thongthavy, V. Thalangsy, K. & Kiengkhamyom, P. (2015) The Factor effecting to decision study of Lao Language Pedagogy program of the students in Faculty of Education, National University of Laos and Teachers Training Colleges in Lao PDR. *Scientific Journal of National University of Laos* (10), 194-206.
- Phongphanit, T; Sisomphou, K; Soukhavong, S; Thalangsy, K; Chanming, P; Vannasy, V; Phommasack, M. (2012) The conduct of educational research at the Faculties, National University of Laos. *Scientific Journal of National University of Laos* (6), p.101-111.