

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Fazekas Nóra

Digitalizáció és szervezeti tanulás az iskolában

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezető:

Dr. Drótos György

Mentor-témavezető:

Baráth Tibor

Budapest, 2024

Stratégiai Menedzsment Tanszék

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Fazekas Nóra

Digitalizáció és szervezeti tanulás az iskolában

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezető:

Dr. Drótos György

Mentor-témavezető:

Baráth Tibor

© Fazekas Nóra

Tartalomjegyzék

I.	A kutatás előzményei és relevanciája.....	4
II.	Kutatási rések és kérdések	6
	<i>II.1 Iskola a digitalizálódó világban</i>	7
	<i>II.2. Az iskola digitális utópiája és disztópája a COVID-19 pandémia után</i>	8
	<i>II.3. A krízisészlelés és a szervezeti tanulás megértése – esettanulmány iskolaszervezetekről a COVID-19 világjárvány időszakában.....</i>	9
III.	Felhasznált módszerek.....	11
	<i>III.1. Elméleti tanulmány</i>	11
	<i>III.2. Kvalitatív kutatás</i>	13
	<i>III.3. Esettanulmány módszertan</i>	14
	<i>III.4. A kutatási terv áttekintése.....</i>	14
IV.	Kutatási eredmények és tudományos hozzájárulások	17
	<i>IV.1. Iskola a digitalizálódó világban</i>	18
	<i>IV.2. Az iskola digitális utópiája és disztópája a COVID-19 pandémia után</i>	19
	<i>IV.3. A krízisészlelés és a szervezeti tanulás megértése – esettanulmány iskolaszervezetekről a COVID-19 világjárvány időszakában.....</i>	21
V.	A disszertáció témájában írt saját közlemények	23
VI.	Válogatott szakirodalmi hivatkozások	24

I. A kutatás előzményei és relevanciája

Doktori kutatásomban az iskola digitalizációjának témáját vizsgálom a kvalitatív kutatás szemléletével és módszertani eszközeivel, mind a szervezet-, mind a vezetéselmélet szemszögéből.

Doktori disszertációm három tanulmányom felhasználásával állítottam össze. A cikkek részletei a következők:

1. Fazekas, N. (2023). Iskola a digitalizálódó világban. *Educatio*, 32(2), 339-347. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.12>
2. Fazekas, N. (2024). Digital utopia and dystopia of schools after the COVID-19 pandemic. *Research in Education*, 119(1), 44-64. <https://doi.org/10.1177/00345237231219149>
3. Fazekas, N. (2024). Understanding crisis perception and organizational learning—A case study of school organizations in the COVID-19 pandemic. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 55(7-8), 45-58. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2024.07-08.05>

Az első cikk interdiszciplináris szemszögből vizsgálja az intézményi nyomás, a digitalizálódó világban zajló szervezeti tanulási folyamatok és az oktatási intézményekben ebből eredő átalakulások közötti összetett kölcsönhatást. A második cikk egy utópia-disztópia elméleti megközelítést alkalmazott az iskolák szociotechnikai jövőképeinek feltárására. Végül a harmadik cikkben a digitális kompetenciafejlesztésre összpontosító iskolák krízistanulási útjait befolyásoló tényezők azonosítását tűztem ki célul. Az első cikk egy elméleti írás, a következő két empirikus írás pedig az első cikkből kiinduló különböző gondolatmeneteket tár fel.

Doktori kutatásom tervezésének idején az iskolák digitális kompetenciájának építése központi fejlesztési terület volt a magyar közoktatásban. Már a COVID-19 világvárvány okozta kényszerű digitális oktatási időszakot megelőzően is az volt. A szakpolitikai intézmények Magyarországon és Európa-szerte is célokat tűztek ki és megkezdték a szükséges lépéseket az iskolák, a tanárok és a diákok digitális kompetenciájának fejlesztése érdekében.

Az erőfeszítések ellenére úgy tűnt számomra, hogy a digitális kompetenciát meglehetősen nehéz a közoktatási intézményekben az kitűzött szinten elsajátítani. Általánosságban úgy tűnik, hogy az iskolák jobban küzdenek a digitális átalakulással, mint a for-profit szektor szervezetei,

még a COVID-19 járvány okozta nyomással közepette is, ami, mint később láhattuk, jelentős ugrást hozott az iskolák digitális felkészültségében.

Megfigyelésemet alátámasztotta, hogy az oktatási digitalizáció iránti, szinte exponenciálisan növekvő tudományos érdeklődés 2018-tól és 2019-től jól látható volt a témában írt cikkek számában, már mikor megkezdtem doktori tanulmányaimat. Míg ebben az időszakban a digitalizáción belül inkább a digitalizáció általános hatásai és jelenségei álltak a középpontban, addig a későbbi években a cikkek elsősorban a pandémiához kapcsolódó folyamatokat és eredményeket vizsgálták (e.g., Dhawan, 2020; Williamson et al., 2020), valamint a távoktatást/online/távoktatást és az e-learninget (e.g., Appolloni et al., 2021; Damşa et al., 2021). Növekvő, de még mindig ritka az olyan, az iskolákra hatást gyakorló legújabb technológiákról szóló publikációk a területen, mint a mesterséges intelligencia és a gépi tanulás, a virtuális valóság, a nagy adatmennyiség, a dolgok internete, a blokklánc stb. (e.g., Kaufmann, 2021; Qureshi et al., 2021), különösen szervezeti szempontból. A digitális szakadék és a digitális inklúzió (e.g., Castaño Muñoz et al., 2022; Lythreath et al., 2022) nagyon alapvető társadalmi aspektusa azonban egyre gyakrabban jelenik meg a szakirodalomban.

Az oktatást a társadalom növekedési képességének növelésére szolgáló legjobb eszköznek tartom, következésképpen úgy vélem, hogy az iskoláknak képesnek kell lenniük arra, hogy az információs társadalomban elősegítsék a digitális kompetenciák fejlesztését. A Digitális Gazdaság és Társadalom Index (DESI) azt mutatja, hogy Magyarországon a humán tőke dimenziója, amely magában foglalja az *internetfelhasználói készségek* és a *fejlett készségek és fejlesztések* indikátorokat, stagnál, 2015 óta csak enyhe növekedést tapasztalunk, abszolút értékben pedig Magyarország az uniós átlag alatt, az utolsó harmadban helyezkedik el. Magyarország kb. 6 évvel van lemaradva a vezető gazdaság, Finnország, és 1,5 évvel az uniós átlag mögött a digitális fejlődési trendben (European Commission, n.d.).

Bár Magyarországon a digitális átalakulással kapcsolatos jelenlegi oktatáspolitikai intézkedéseket elégtelennek értékelem, az elmúlt több mint 10 évben jelentős innovációk történtek, amelyek hatással vannak az iskolák digitális tanulási környezetére.

Jelen doktori kutatás elsősorban az iskolák digitális oktatásban betöltött szerepéről és jövőjéről szóló diskurzushoz kíván hozzájárulni, a szervezetelmélet területén, valamint a szervezetekben történő krízistanulás menedzsmentelméletéhez. A digitalizáció összetett társadalmi folyamat, azonban az oktatási rendszereket és az iskolákat mostanában érő turbulens változások, mint például a világjárvány és a könnyen elérhető mesterséges intelligencia megoldások válságszerű módon megzavarják ezt a társadalmi folyamatot, és az általános oktatás alapvető értékeinek és

céljainak újragondolására készítetik a tudósokat és a társadalom szereplőit. A digitalizáció intézményi dilemmáinak és szervezeti tanulási dinamikájának vizsgálata az iskolákban izgalmas kutatási területet jelent, nemcsak a komplex környezet, az érdekeltek sokfélesége, a relevancia és a példátlan krízistanulási folyamat miatt, hanem azért is, mert helyi és globalizálódó társadalmunkban az iskolák sikeres adaptációja nélkülözhetetlen.

II. Kutatási rések és kérdések

Az oktatás digitalizációjának tudományos kutatási területe a doktori kutatásom tervezése óta hatalmas változásokon ment keresztül. Míg 2019-ben a digitális kompetenciakeretek (DigComp 2012, DigCompOrg 2015, DigCompEdu 2017) és azok hatása az ágazatra még viszonylag újak voltak, és éppen csak elkezdtek előremozdítani a digitális fejlesztési intézkedéseket, ami egy nagyon időszerű és releváns kutatási területre utalt, majd a COVID-19 járvány is rendkívüli módon felgyorsította a tudományos érdeklődést. Ha a Scopusban keresést adunk ki (TITLE-ABS-KEY (“education*” AND “school*” AND “digitali?ation” OR “digital transformation”)), azt látjuk, hogy 2020 óta majdnem 5,5-szer több cikk jelent meg, mint előtte összesen, és ez a növekedés még mindig tart. Számos, a disszertációban hivatkozott empirikus kutatási cikk a tervezés és az empirikus kutatás kezdete, 2021 májusa óta jelent meg, a kutatási hiányosságokra való tudatos célzást mozgó célpontokra való lövéssé változtatva.

A kutatási rések megközelítése a szakmai kutatási motivációm ápolásában és a helyi és nemzetközi diskurzushoz való kapcsolódásban gyökerezik, hangsúlyozva a szervezetelméleti nézőpontot, megpróbálva feltárni az iskolák jövőjét, a lehetséges forgatókönyveket, a változás dinamikáját, az esetleges következményeket és az ezekhez kapcsolódó szervezeti tanulást. Mind disszertációban bemutatott tanulmányokban hivatkozott tudományos olvasmányaim, mind a terepen szerzett kutatási tapasztalataim alapján úgy vélem, hogy ezek a törekvések kiemelten fontosak.

Ebben a fejezetben felvázolom a disszertáción belül az egyes cikkekben tárgyalt kutatási réseket és kutatási kérdéseimet.

II.1 Iskola a digitalizálódó világban

Az iskolák mint intézmények átalakulása korszakokon átívelő tudományos érdeklődés tárgya, különösen a változó oktatási paradigmák összefüggésében. A digitális technológiák integrációjának hatásáról szóló átfogó tudományos diskurzus és elméletalkotás azonban még mindig hiányos. Egy ilyen diskurzus hozzájárulhatna az egyenlő hozzáféréshez, a tanárok felkészültségéhez, a tanulók jobb eredményeihez, a társadalmi-gazdasági következmények figyelembevételéhez, valamint a hatékony szakpolitikai és szabályozási keretek kialakításához. Ez a tudományos párbeszéd elengedhetetlen annak biztosításához, hogy az oktatási intézmények jól felkészültek legyenek a digitalizációban rejlő lehetőségek kiaknázására az oktatás minőségének javítása és a modern kor követelményeinek kielégítése érdekében.

Következésképpen a következő kérdéseket tettem fel cikkemben:

KK1: Hogyan változtatja meg a digitalizáció az iskolákról alkotott képünket?

KK2: Hogyan hatnak egymásra az iskola mint szervezet és az iskola mint intézmény változásai?

Két elméleti megközelítést választottam a jelenség elméletének kidolgozásához: a új intézményi közgazdaságtan megközelítését és a szervezeti tanuláselméleti megközelítést. Ezek a keretek különböző szemüveget kínálnak az iskolák változó természetének vizsgálatához, és értékes betekintést nyújtanak az oktatási intézményeken belüli külső erők és a belső alkalmazkodás közötti összetett kölcsönhatásba.

A neoinstitucionalista megközelítés szociológiai és szervezeti elméletekre támaszkodik annak vizsgálatára, hogy az iskolák, mint hagyományos intézmények, hogyan reagálnak a változásra és a konformitásra irányuló külső nyomásra. Ez a keret hangsúlyozza az intézményi izomorfizmus szerepét, amelynek során az iskolák olyan strukturális és kulturális jellemzőket vesznek át, amelyek a tágabb oktatási környezetben uralkodó normákat és értékeket tükrözik. Megvilágítja, hogy az iskolákat milyen módon befolyásolják a külső stakeholderek, például a politikai döntéshozók, a szülők és az akkreditációs testületek, és hogy ezek a nyomások hogyan alakítják az intézményi válaszokat és innovációkat.

Ezzel szemben a szervezeti tanuláselméleti megközelítés azt vizsgálja, hogy az iskolák, mint szervezetek, hogyan alkalmazkodnak és fejlődnek belsőleg a változó körülményekhez. Ez a keret hangsúlyozza a tudás létrehozásának, terjesztésének és megtartásának jelentőségét az iskolákon belül, mint a szervezeti kapacitásuk és eredményességük növelésének eszközét. Azt vizsgálja, hogy az oktatási intézmények különböző szintjein - az egyes osztálytermektől az

igazgatói irodákig - zajló tanulási folyamatok hogyan járulnak hozzá az iskolák folyamatos fejlődéséhez és alkalmazkodásához.

Mind a neoinstitucionalista megközelítés, mind a szervezeti tanuláseméleti megközelítés rávilágít az oktatási intézmények dinamikus és sokrétű természetére. Kiegészítő perspektívákat kínálnak az iskolák változó szerepéről a kortárs kihívásokkal szemben, beleértve a digitalizációt, a pedagógiai változásokat és az oktatáspolitikai változásait. A cikk célja a fenti elméleti paradigmák és alkalmazhatóságuk feltárása az iskolák mint intézmények 21. századi változó tájképének megvilágításában. Interdiszciplináris szemléletmódon keresztül igyekszik feltárni az intézményi nyomás, a szervezeti tanulási folyamatok és az oktatási intézményekben végbemenő átalakulások közötti összetett kölcsönhatást, elősegítve az iskolák változó természetének mélyebb megértését a digitális korban.

II.2. Az iskola digitális utópiája és disztópája a COVID-19 pandémia után

A digitális technológiák iskolai integrációja átalakította a tanítás és a tanulás módjait, utat nyitva az innováció és a jobb oktatási gyakorlatok előtt. A digitális iskola jövőképe paradigmaváltást jelent az oktatásban, hangsúlyt fektetve a technológia felhasználására a hozzáférés bővítésére, a tanulás személyre szabására és a tanulók felkészítésére az egyre inkább digitális világban való boldoguláshoz szükséges készségekkel. A virtuális osztályteremtől kezdve az interaktív tanulási platformokon át az adatvezérelt oktatásig a lehetőségek végtelenek. Az transzformatív változások iránti lelkesedésünkben azonban azt is fel kell ismernünk, hogy ez a digitális váltás komoly komplexitású és számos bizonytalansággal jár.

Az iskolavezetők és tanárok egy feltérképezetlen területen navigálnak, és a folyamat során nyilvánvalóvá válik, hogy a jövővel kapcsolatos elvárásaik eltérőek. A digitális technológiák tanításra és tanulásra gyakorolt pontos hatásának megértése, a különböző digitális eszközök és platformok hatékonysága, valamint az oktatási méltányosságra gyakorolt hatások csak néhány példa a körüljárandó dilemmák közül.

Az oktatásirányítók és a politikai döntéshozók szempontjából az iskolai tanárok digitalizációval kapcsolatos attitűdjeinek és elvárásainak megértése kiemelkedő jelentőségű a megalapozott döntéshozatal és a hatékony szakpolitika-végrehajtás szempontjából. A tanárok az iskolai digitális kezdeményezések első vonalbeli végrehajtói, ezért elfogadásuk és lelkesedésük elengedhetetlen a technológia sikeres integrálásához az osztályteremben. A hozzáállásuk megértésével az oktatásirányítók és a politikai döntéshozók azonosíthatják a lehetséges

akadályokat, és célzott beavatkozásokat tervezhetnek az ellenállás leküzdésére, biztosítva ezzel a digitalizációs stratégiák zökkenőmentes végrehajtását. Ezen túlmenően a tanárok elvárásai tájékoztatnak a szakmai fejlődésükhöz szükséges erőforrások és támogatás elosztásáról, segítve a képzési programok és az erőforrások allokálásának sajátos igényeikhez való igazítását. Ez a megértés lehetővé teszi az oktatásirányítók és a politikai döntéshozók számára azt is, hogy politikáikat és stratégiáikat a tanárok igényeihez és törekvéseihez igazítsák, elősegítve egy olyan együttműködő és támogató környezet kialakulását, amely maximalizálja a digitalizáció előnyeit, miközben mérsékli a lehetséges kihívásokat, ami végső soron jobb oktatási eredményekhez vezet. Szükség van azonban hazai helyzetelemzésekre, mivel minden nemzeti oktatási rendszernek megvannak a maga sajátosságai, amelyeket figyelembe kell venni.

Második cikkemben arra vállalkoztam, hogy azonosítom ezeket a narratívákat a kutatók, a politikai döntéshozók és az oktatási vezetők számára, hogy jobban megérthessük az iskola digitális jövőképeinek összetettségét. Ez a tanulmány a következő kutatási kérdés megválaszolását tűzte ki célul:

***KK3:** Melyek az iskolai vezetők és dolgozók álmai és félelmei az iskolai digitalizációval kapcsolatban, amelyek befolyásolják a technológia növekvő bevonásával kapcsolatos attitűdjeiket?*

Az alkalmazott utópia-disztópia elméleti megközelítés hatékony módszertant biztosít a digitalizáció oktatásra gyakorolt hatásának elemzéséhez. Lehetővé teszi mind a potenciális előnyök, mind a kihívások kiegyensúlyozott értékelését. Az utópikus forgatókönyvek egy idealizált jövőt képzelnek el, ahol a technológia javítja az oktató-nevelő munkát, míg a disztópikus perspektívák a lehetséges hátrányokra világítanak rá. Így az utópia-disztópia dichotómia értékes módszertannak bizonyul az oktatásban zajló digitalizáció összetettségének megragadásához, valamint az e változó környezetben zajló, jól körülhatárolt viták és döntések irányításához.

II.3. A krízisészlelés és a szervezeti tanulás megértése – esettanulmány iskolaszervezetekről a COVID-19 világjárvány időszakában

A COVID-19 világjárvány kiemelten sürgetővé tette, hogy megértsük, hogyan tanulnak a szervezetek krízis idején, különös tekintettel a digitális kompetenciafejlesztésre. Mivel a járvány arra kényszerítette a szervezeteket, hogy gyorsan átálljanak a távmunkára, az online szolgáltatásokra és a digitális működésre, a digitális kompetencia és alkalmazkodóképesség

fontossága egyértelműen nyilvánvalóvá vált. A szervezeteknek gyorsan, gyakran kényszerhelyzetben kellett tanulniuk és alkalmazkodniuk a digitális váltsához. Ez szükségessé teszi a szervezeti tanulás dinamikájának feltárását a válság kontextusában, és annak alkalmazását a digitális kompetencia fejlesztésére. Miközben a világjárvány egyedülálló esettanulmányt hozott magával, jelentős kutatási hiányosságokat is feltárt, különösen annak területén, hogy a szervezetek hogyan építik ki és tartják fenn hatékonyan a digitális kompetenciájukat krízishelyzetekben. Ez a cikk a szervezetek krízisben történő tanulás kritikus fontosságát tárja fel, a digitális kompetenciaépítés kontextusában.

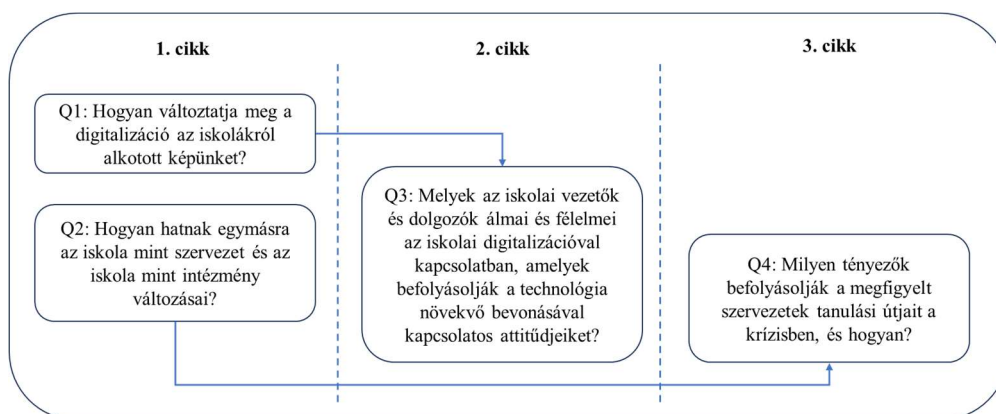
Célom a következő kutatási kérdés megválaszolása volt:

KK4: *Milyen tényezők befolyásolják a megfigyelt szervezetek tanulási útjait a krízisben, és hogyan?*

A krízisnek a szervezet életében természetes folyamatként való felfogása és annak elismerése, hogy a krízis során történik a tanulás, amelyet a szervezeti tagok érzékelés alakít, képezi e cikk egyedi perspektíváját. A krízis-percepció közvetlenül befolyásolja a szervezet tanulási és alkalmazkodási képességét, ami hatással van a döntéshozatalra és az erőforrások elosztására. A krízisnek mint a szervezeti élet szerves elemének elismerése nemcsak annak megértését növeli, hogy a szervezetek hogyan navigálnak a kihívások között, hanem megvilágítja a válságkezelés alapjául szolgáló kognitív folyamatokat is. A krízisérzékelés, a tanulás és a válságok eredendő természete közötti kölcsönhatás vizsgálatával ez a tanulmány értékes betekintést nyújt a krízistanulásra és a szervezeti alkalmazkodóképességre, hozzájárulva a menedzsmenttudományok területéhez.

Az 1. ábra a doktori értekezésben szereplő kutatási kérdések összefüggéseit mutatja be.

1. ábra A kutatási kérdések kapcsolatai



Forrás: Saját szerkesztés

III. Felhasznált módszerek

Doktori kutatásomban különböző fenntartókkal (Emberi Erőforrások Minisztériuma, Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint egyházak) rendelkező iskolákat vizsgálok az ISCED1-től az ISCED3-ig, hogy lefedjem a különböző oktatási kontextusokat. A kutatás a Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézettel (KÖVI) való együttműködés keretében valósult meg. A KÖVI a Szegedi Tudományegyetem szervezeti egységeként működött és több mint 20 éven keresztül hozzájárult a magyarországi iskolavezetés és szervezetfejlesztés gazdagításához. Ennek megfelelően az intézmény számos képzést kínált leendő és jelenlegi iskolavezetőknek, valamint kutatásokat végzett szakterületén, és szervezetfejlesztési projekteket valósított meg.

Doktori munkámmal bekapcsolódtam a Dél-alföldi régióban zajló tanulószervezeti kutatásba. A kutatást először 2015-ben végezték el, majd 2020-ban került megismétlésre. Ebben a második adatgyűjtési időszakban az iskola digitális kompetenciájára utaló kérdéseket építettem be, azzal a céllal, hogy betekintést nyerjek a digitális kompetenciáról és annak kapcsolatáról a tanulószervezeti működéssel. Bár úgy döntöttem, hogy a kvantitatív kutatás előzetes eredményeit nem építem be közvetlenül a doktori munkámba, azok megerősítettek abban, hogy a szervezeti tanulás és a digitális kompetencia kapcsolatát érdemes tovább vizsgálni (lásd Kersánszki et al., 2021).

A KÖVI-t a 2021-es tanév végével bezárták, az egyetemen végrehajtott átszervezési intézkedés eredményeként. Mivel a fent említett kutatási projekt is megszűnt, a kutatás módszertani kereteit újra kellett terveznem, az immár szűkösebb forrásoknak megfelelően.

Az alábbiakban az empirikus kutatásom alapjait igyekszem bemutatni.

III.1. Elméleti tanulmány

Yadav (2010) társadalomtudományokban széles körben elismert műfajként népszerűsíti a elméleti tanulmányokat, és figyelmeztet a számuk csökkenésére, annak ellenére, hogy a tudományos fejlődésben alapvető szerepet játszanak. Doktori disszertációm első cikkében ezt a tudományos megközelítést alkalmazom, hogy kihasználjam annak szerepét, amely lehetővé teszi a szerző számára, hogy elősegítse elméletfejlesztési stratégiáját (Yadav, 2010).

Gilson's and Goldberg's guidelines (2015) útmutatása szerint, „*a kéziratoknak a legújabb kutatások összefoglalásán túlmenően integrálniuk kell a szakirodalmakat, integrált keretet kell kínálniuk, hozzáadott értéket kell nyújtaniuk, és ki kell emelniük a jövőbeli kutatás irányait*” (127. o.). Egy erős elméleti tanulmánynak a terület jelenlegi állapotának rövid áttekintésével kell kezdődnie, beleértve azt, ami már ismert a területen, ezek történelmi kontextusát és a feltáratlan területeket. Az áttekintő résznek tömörnek kell lennie, és a dolgozatnak gyorsan át kell térnie egy adott elméleti szempont mélyreható feltárására.

Az ilyen hagyományú tanulmányok célja nem az, hogy átfogó szakirodalmi áttekintést nyújtsanak, vagy teljesen új elméleteket alkossanak. Ehelyett inkább arra törekszenek, hogy új betekintést nyújtsanak a kulcsfogalmak közötti kapcsolatokba és összefüggésekbe, javítva a központi konstruktumok megértését. A vizuális segédanyagok, mint például az ábrák, erősen ajánlottak, mivel segítenek az olvasóknak megragadni az ezekben a tanulmányokban szereplő tipológiákat és kapcsolatokat, áthidalva az elméletet és az áttekintést (Gilson & Goldberg, 2015).

Az elméleti tanulmány mint módszertan az empirikus kutatással egyenértékű eszközökkel rendelkezik (Jaakkola, 2020). Az elméleti keretezés helyett az újszerű meglátások generálására használt elméleteket és fogalmakat kell kiválasztani. Ilyen módon az elemzett elméletek és fogalmak kiválasztása működik adatként. Az elemzés egységét a választott perspektíva, illetve az elemzés vagy az aggregáció szintje(i) váltják fel. Az elemzendő vagy a jelenség elemzéséhez használt kulcsfogalmak változóként működnek. Az a mód, ahogyan a céljelenségünket fogalmi nyelvre fordítjuk, és a kulcsfogalmakat meghatározzuk, hasonló a kutatásunk operacionalizálásához, például skálák és mérések alkalmazásához. A fogalmak integrálása és a dolgozat argumentatív minősége az adatelemzés megközelítéséhez hasonlítható.

Jaakkola (2020) az elméleti tanulmányok négy fő típusát nevezi meg: elméletszintézis, elméletadaptáció, tipológia és modell. Az első cikkben alkalmazott megközelítés leginkább az elméletadaptáció sablonjára épül. Jellemzően ez a megközelítés arra törekszik, hogy megváltoztassa egy bevett elmélet hatókörét vagy perspektíváját azáltal, hogy más elméletek vagy perspektívák meglátásaival gazdagítja azt, azzal a céllal, hogy: 1) a jelenlegi megértés felülvizsgálja, 2) egy meglévő elmélet vagy koncepciót problematizáljon és az azonosított dilemmák megoldását keresse egy új elméleti lencse bevezetésével, 3) egy meglévő elmélet vagy koncepció alkalmazási területét kiterjessze egy új elméleti lencse bevezetésével, vagy 4) egy meglévő konstrukció új dimenzióit azonosítsa egy új elméleti lencse bevezetésével (22. o.). A disszertációban bemutatott cikk főként az utóbbi két célt foglalja magába, az intézményi- és

szervezetelméletek együttes alkalmazása, valamint azoknak az oktatás és a digitalizáció perspektíváival való kombinálása által.

III.2. Kvalitatív kutatás

A kvalitatív kutatás mind filozófiai hátterét, mind módszertani gyakorlatát tekintve sokszínű. Ennek megfelelően számos definíciója van a kutatási hagyományok között. Denzin és Lincoln (Denzin & Lincoln, 2011) a kvalitatív kutatást „*a világot láthatóvá tevő értelmező, kézzel fogható gyakorlatok összességeként*” írja le, ahol „*a kutatók a dolgokat természetes környezetükben tanulmányozzák, és megpróbálják a jelenségeket az emberek által hozzájuk társított jelentések szempontjából értelmezni vagy lefordítani*” (3. o.). Ezt az értelmezést választottam, mivel közel áll tudományelméleti megközelítemhez, valamint kutatási céljaimhoz.

Az interpretatív kvalitatív kutatás előfeltevései nemcsak a kutatási gyakorlatokra és a tervezésre vannak hatással, hanem magát a kutató szerepét is érintik. Tagadják a pozitivista hagyományok illúzióját, miszerint a kutató független lehet a vizsgálat tárgyától. Ahogy Holloway és Biley (2011) írja, „*mi is részei vagyunk annak, amit vizsgálunk. Hogy mennyire kell annak részévé válnunk, az érdekes és problematikus kérdés*” (971. o.). A kvalitatív kutatásban kutatóként kötelességem az „*empatikus semlegesség*” megőrzése: a nyilvánvaló, tudatos vagy szisztematikus elfogultság elkerülése, amely az adatok gyűjtése, értelmezése és bemutatása során jelentkezhet (Ormston et al., 2013), elismerve ugyanakkor, hogy ez soha nem lehetséges teljes mértékben. Ez elkerülhetetlenné teszi a kutatók reflexív gyakorlatát, amely, ha tudatosan és szisztematikusan végzik, az érvényesség záloga.

A fentiek összegzéseként megállapíthatjuk, hogy minden kvalitatív kutatás olyan egyedi, mint az adott eset vagy mint a kutató maga. Ahogy Maxwell (1996) megjegyzi, a kvalitatív kutatás inkább egy „*csináld magad*”, mint egy „*kész megoldás*”, amely nemcsak a kutatási terv konkrét elemeinek gondos megtervezését, hanem az elemek közötti kölcsönhatást és folyamatos alkalmazkodást is megköveteli. Következésképpen a kutatási terv egy összetett, rugalmas rendszerszerkezet.

III.3. Esettanulmány módszertan

A vizsgált jelenségek gazdag leírása érdekében a kvalitatív kutatás esettanulmányos megközelítését választottam. Stake (1995) alapján akkor használjuk az esettanulmányi módszertan kereteit, ha egy adott, komplex egység vagy rendszer egyedi jellemzőit kívánjuk feltárni. Lehetővé teszi, hogy elméletet alkossunk vagy jobban megértsük a helyi kontextust (Marshall & Rossman, 1989; Yin, 2009). Ahogyan Maaløe (Maaløe, 2004) javasolja, az esettanulmányos kutatási módszer lehetőséget ad arra, hogy nyomon kövessük a diszkrét történések közötti kapcsolatokat, és megértsük, hogyan és miért következhet be egy bizonyos eseménylánc. Bár egy esettanulmány tanulságai nem alkalmasak az általánosításra, minél részletesebb az eset egyediségének leírása, annál többet tud hozzátenni és illeszteni a korábbi tapasztalatokhoz. Az általánosítás tehát a korábbi személyes és közvetett tudás és az új tanulságok kombinálásával kialakuló új megértéseken keresztül történik (Stake, 1994).

Stake (1995) az esettanulmányok három csoportját különbözteti meg. (1) Az intrinzik esettanulmányok a mély megértésre összpontosítanak; ez a kutatás kizárólagos célja. Az (2) instrumentális esettanulmányok abban különböznek az előzőtől, hogy a megértés megszerzésének célja e tudás hasznosítása, például egy tágabb probléma megértése érdekében. Az utolsó típust a (3) kollektív esettanulmány képviseli, amely tulajdonképpen olyan instrumentális kutatás, amelynek nem csak egy, hanem több témája is van, ahol az egyes témákból nyert ismeretek közötti kapcsolat a fontos.

Kutatásom empirikus adatgyűjtési stratégiájaként az instrumentális esettanulmányi megközelítést választottam. Ez támogatott abban, hogy elmeséljek egy történetet, gazdag leíró beszámolót nyújtsak a szervezeti tanulás és a digitális kompetenciafejlesztés szervezeti jelenségének alakulásáról a COVID-19 világiárvány ritka eseményében. Kereteket kínál a mélyre merüléshez a megértés céljával, ugyanakkor lehetővé teszi az általánosító javaslatok megfogalmazását az esetek egyediségének megjegyzése és elismerése révén.

III.4. A kutatási terv áttekintése

Az iskolákat intenzitásalapú, rétegzett célzott mintavételezéssel kerültek kiválasztásra (Huberman & Miles, 1994). Az intenzitás kritériumai megkövetelték, hogy az iskolák fel tudjanak mutatni néhány példát a szervezeti digitalizációs kezdeményezésekben való részvételre az elmúlt két évben. A rétegző kritériumnak az „iskolatulajdonos” változó

attribútumot választottam. Ennek eredményeként az általános és szakképzést nyújtó állami iskolák, valamint az egyházi fenntartású iskolák is a minta részét képezik, mivel a hazai viták szerint ezeknek az iskoláknak eltérő lehetőségeik vannak a finanszírozás és az autonómia tekintetében (Jordán, 2019; Péteri & Szilágyi, 2022). A részvétel meghívásos alapon történt. Mivel a projekt komoly elkötelezettséget igényelt az iskoláktól, a kiválasztás és a meghívás legfontosabb szempontja az volt, hogy hajlandóak-e együttműködni a kutatási projekt különböző szakaszaiban. Az első körben 5 iskola kapott meghívást; mivel mindegyikük beleegyezett a részvételbe, második meghívási körre nem került sor. Az iskolák főbb jellemzőinek összefoglalása az 1. táblázatban található.

1. táblázat A résztvevő iskolák áttekintése

Név	S1	S2	S3	S4	S5
Fenntartó ^{*4}	Emberi Erőforrások Minisztériuma	Emberi Erőforrások Minisztériuma	Emberi Erőforrások Minisztériuma	Egy keresztény egyház intézménye	Innovációs és Technológiai Minisztérium
Oktatási szint ^{*1}	általános iskolai alsó- és felső tagozatok	általános iskolai alsó- és felső tagozatok	általános iskolai alsó- és felső tagozatok	(koragyermekkori), általános iskolai alsó- és felső tagozatok, középiskolai	középiskolai, (felnőtt)
Típus	általános	általános	általános	általános	szakképzés
Diákok száma ^{*2}	643	271	402	852	~1200-1300 ^{*3}
Telepítettség	vármegye-székhely	kisváros egy vármegye-főváros agglomerációjában	közepes méretű város	vármegye-székhely	vármegye-székhely
<p>*1 A zárójelben lévő oktatási szintek nem képezték a kutatás tárgyát</p> <p>*2 A diákok száma csak a kutatásba bevont oktatási szintre vonatkozik 2022-es adat alapján a következő forrásból: https://dari.oktatas.hu/kirpub/index</p> <p>*3 Becsült létszám 2019-es adatok alapján https://dari.oktatas.hu/kirpub/index</p> <p>*4 A kutatás időtartama alatt (2021-2022) működő minisztériumok elnevezései</p>					

Forrás: Saját szerkesztés

A kutatás kezdeti szakaszában dokumentumelemzést végeztem, összegyűjtöttem a főbb iskolai dokumentumokat, és áttekinttem a digitális kompetenciával kapcsolatos korábbi riportokat, amennyiben azok rendelkezésre álltak. Ezek adatai közvetlenül nem kerültek bevonásra a kutatásban, ehelyett az adatgyűjtés tervezéséhez nyújtottak alapot.

Az adatgyűjtést egyéni és fókuszcsoporthozos interjúkkal végeztem, amelyeket a helyszíni tanórák, valamint lehetőség szerint megbeszélések és műhelymunkák megfigyelésével bővítettem. Az interjúalanyok mintavétele célzottan történt, három különböző csoport meghívásával: iskolavezetők, adminisztratív alkalmazottak és tanárok. A kutatásban az egyéni interjúk az iskolavezetés nézőpontjának megértését szolgálták; ezek az iskolaigazgatók és igazgatóhelyettesek részvételével zajlottak, kiegészítve az adminisztratív személyzet képviselőivel. A fókuszcsoporthozos interjúkban tanítók és tanárok vettek részt. A módszer lehetővé tette, hogy teret biztosítsanak a beszélgetéseknek és vitáknak. A tanárokat az iskolaigazgatók a következő előre meghatározott jellemzők mentén választották ki: (1) a digitális kompetencia különböző szintjei (az igazgatók szakmai megítélése alapján), különböző (2) szervezeti hierarchiában betöltött pozíciók, (3) életkor, (4) az iskolához tartozás időtartama, és (5) tantárgyi háttér, hogy elkerüljék a szervezetekről alkotott elfogult vagy vágyott képeket. Az elkészített helyszíni kutatói jegyzetek tartalmazzák a helyszínt, a résztvevőket, az interjúkat, az osztály- és ülésfigyeléseket, valamint a kritikai reflexió leírását, és a triangulációt támogató kutatási anyagként kerültek felhasználásra.

Az interjúk fő témái a következők voltak: 1) az iskolai szervezeti tanulás jellemzői, 2) a technológia használata, valamint 3) a világjárvány online oktatási időszakának tapasztalatai és tanulságai. Összesen 24 interjút készítettem 2021. június 11. és augusztus 31. között, 14 egyéni, 2 páros és 8 fókuszcsoporthozos interjút. A páros interjúkat egyéni interjúként terveztem, de két esetben az iskolavezetők a hatékonyság érdekében ragaszkodtak az interjú közös felvételéhez. A leghosszabb interjú 2 óra 5 percig tartott, a legrövidebb pedig 46 percig. 23 interjút rögzítettem, átírtam és kódoltam az NVivo szoftverben. Egy csoportos interjúról, ahol a résztvevők elutasították a felvételt, jegyzeteket készítettem, majd hasonlóan a többi interjúhoz, átírtam és kódoltam az NVivóban. A tanulmányokban idézett interjúszövegeket a következőképpen kódoltam az azonosításhoz: a kód első része az iskolára utal (S1, S2,...), a második rész az interjú alanyára (L=vezetés, T=tanári csoport, A=adminisztratív személyzet), a harmadik rész pedig további specifikációkat tartalmaz (A=adminisztratív személyzet, P=igazgató, VP=igazgatóhelyettes, GNo=az iskolán belüli csoport száma).

IV. Kutatási eredmények és tudományos hozzájárulások

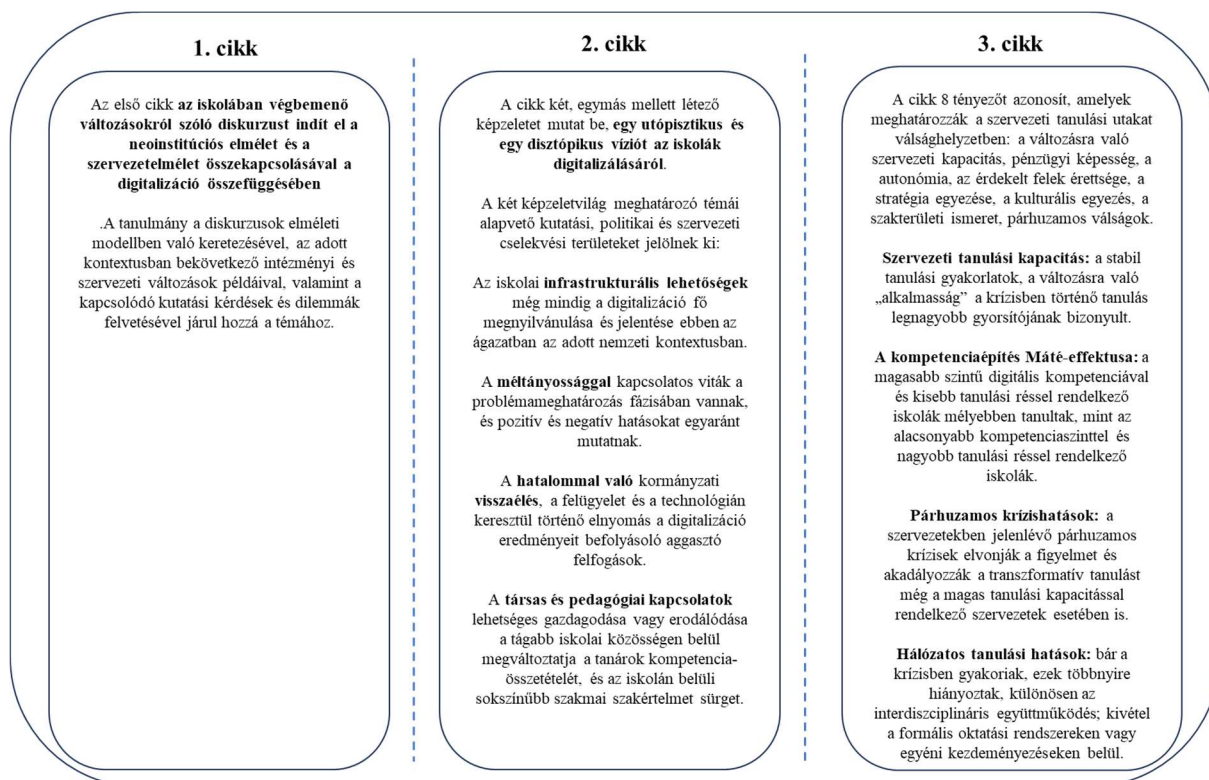
Doktori disszertációmban három publikált tanulmány keretében vizsgáltam a digitalizáció és a szervezeti tanulás komplex kapcsolatát a magyar iskolák kontextusában, különösen a COVID-19 járvány idején és után. A disszertáció betekintést nyújt a digitalizáció iskolákra gyakorolt sokrétű hatásába, mind intézményként és szervezetként való értelmezésben az érzékelés és értelmezés szerepét előtérbe helyezve.

A doktori kutatás célja az volt, hogy hozzájáruljon a digitalizáció által az iskolákban okozott változások megértéséhez, mind koncepcionális, mind helyi szinten. A disszertációban szereplő cikkek olyan újszerű tudományos eredményeket mutatnak be, amelyek ezt az átfogó célt támogatják.

- Az első tanulmányban az intézményi nyomás, a szervezeti tanulási folyamatok és az oktatási intézményekben bekövetkező változások közötti bonyolult kapcsolatot vizsgáltam, betekintést nyújtva az iskolák változó képébe a digitális korban.
- A második cikkben az alkalmazott utópia-disztópia elméleti megközelítést hatékony módszertanként használom a digitalizáció oktatásra gyakorolt hatásának elemzésére, amely lehetővé teszi a potenciális előnyök és kihívások kiegyensúlyozott értékelését, megragadva a digitalizáció összetettségét, és megkönnyítve az átfogó vitákat és döntéseket ebben a fejlődő környezetben.
- A harmadik cikk a válságok érzékelése, a tanulás és a válságok eredendő természete közötti kölcsönhatás vizsgálatával járul hozzá a menedzsmenttudományokhoz, értékes betekintést nyújtva a válságtanulás és a szervezeti alkalmazkodóképesség témakörébe.

A disszertáció hozzájárulásának összefoglalása a 2. ábrán látható. A következő alfejezetekben összefoglalom a disszertációmiban szereplő új és újszerű megállapításokat.

2. ábra A disszertáció hozzájárulásai és megállapításai



Forrás: Saját szerkesztés

IV.1. Iskola a digitalizálódó világban

A tudásalapú társadalom kialakulása és a digitális technológiák széles körű integrációja transzformatív változást jelent az iskolai életben. Az iskolai szervezetek másképp működnek és tanulnak, mint akár egy-két évtizeddel ezelőtt, a digitális technológiák fejlődésének eredményeként, amelyet különösen az online oktatás bevezetése gyorsított fel a COVID-19 világjárvány idején. Ezek a szervezeti szintű változások implicit módon jelzik az intézmény lényegének átalakulását, ami lehetővé teszi, hogy hatékonyan tudjon reagálni az új elvárásokra és kihívásokra.

Következésképpen fel kell készítenünk iskoláinkat a digitális világra, és ehhez meg kell értenünk azokat a dinamikákat, amelyeken keresztül az iskolák változnak, és képet kell alkotnunk arról a szerepről, amelyet szeretnénk, hogy betöltsenek. Ebben mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom elérhetősége elmarad, vagy a pedagógiai területre összpontosít.

E hiányosságra válaszul az első tanulmány az iskola mint intézmény és az iskola mint szervezet kölcsönhatását elemzi a digitalizáció fényében. Célja, hogy választ adjon a következő

kérdésekre: (1) Hogyan változtatja meg a digitalizáció az iskolákról alkotott képünket? (2) Hogyan hatnak egymásra az iskola mint szervezet és az iskola mint intézmény változásai? A tanulmány bemutatja:

- 1.1. a külső kontextus az intézményhez (March & Olsen, 2011) és a szervezetekhez (North, 1990) való viszonyát,
- 1.2. az iskola intézményi változásának dinamikáját,
- 1.3. az iskolai szervezetek izomorfikus változását (DiMaggio & Powell, 1983),
- 1.4. és a szervezeti tanulás (Argote, 2011) szempontjait.

A tanulmány eredménye a diskurzusok egy elméleti modellben való keretezése, amely az új intézményi közgazdaságtan elméletét és a szervezeti tanulás elméletét ötvözi a digitalizációval kontextusában, valamint a kapcsolódó kutatási kérdéseket és dilemmákat vet fel.

A javasolt jövőbeli kutatási irányok olyan kapcsolódó célkitűzéseket fogalmazznak meg, mint például a digitális oktatáspolitikai beavatkozások szervezeti hatásainak vizsgálata nemzeti és nemzetközi szinten, valamint az iskolapolgárok és más stakeholderek attitűdjének szerepének feltárása az átalakulási folyamatban. Ezen túlmenően olyan irányítási kérdéseket is fel kell térképezni, mint például, hogy miként lehet a digitális iskolákat másképp irányítani a humán erőforrás, a finanszírozás, a logisztika és számos más menedzsment feladat tekintetében, ha a technológiát az iskolai célok hatékonyabb megvalósításának szolgálatába kívánjuk állítani.

IV.2. Az iskola digitális utópiája és disztópája a COVID-19 pandémia után

Ez a tanulmány a magyar iskolák digitális képzeletvilágát kívánja megragadni a digitális utópia (Dickel & Schrape, 2017) mint elméleti keret segítségével. Ez a megközelítés a digitális iskolai jövőképről (OECD, 2020) és szociotechnikai képzetekről (Jasanoff, 2015) szóló diskurzushoz köti ezt a kutatást. Ez a tanulmány a következő kutatási kérdés megválaszolását tűzte ki célul: Melyek az iskolai vezetők és dolgozók álmai és félelmei az iskolai digitalizációval kapcsolatban, amelyek befolyásolják a technológia növekvő bevonásával kapcsolatos attitűdjeiket?

A cikk a digitalizált iskolákkal kapcsolatos utópikus és disztópikus perspektívákat vizsgálja a magyar oktatási rendszerben, A tanulmány a következő kulcsfontosságú megállapításokkal járul hozzá a kutatáshoz:

- 2.1. A kutatási eredmények két, egymás mellett létező jövőképet mutatnak be: egy utópisztikus és egy disztópikus elképzelést az iskolák digitalizálásáról. Ezek megismerésével áttekintést nyerhetünk az oktatási szakemberek reményeiről és félelmeiről. A két képzeletvilágból kibontakozó témák a kutatás, az oktatáspolitikai és a szervezeti cselekvés számára lényeges területeket javasolnak, amelyek a tanulmány további hozzájárulásait jelentik.
- 2.2. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskolai infrastrukturális lehetőségek az adott nemzeti kontextusban még mindig a digitalizáció fő megnyilvánulása és jelentése ebben az ágazatban. Következésképpen az e téren tapasztalható hiányosságok nagymértékben befolyásolják a hozzáállást és a kilátásokat, a vezetői döntések szintjén is.
- 2.3. Az eredmények azt sugallták, hogy a digitális méltányossággal kapcsolatos viták még a problémameghatározás fázisában vannak, mindkét jövőkép narratívái alapján. Ezek a digitalizáció pozitív és negatív hatásait egyaránt előrevetítik, és kevésbé gyakoriak illetve részletezettek a jövőbeli scenáriót illetően, így az ágazat gyakorlatának megfigyelését és elemzését teszik szükségessé.
- 2.4. A hatalommal való kormányzati visszaélés, a felügyelet és a technológia általi elnyomás a kutatás eredményei alapján a digitalizáció eredményeit befolyásoló aggasztó érzékelések. A digitális megfigyeléssel kapcsolatos kormányzati visszaélésekkel kapcsolatos empirikus kutatások és értekezések akár Magyarországon, akár külföldön kevésbé ismertek, valószínűleg a téma jellegéből is adódóan. Ennek megfelelően a téma a kritikai hagyományú tanulmányok elengedhetetlenül fontos témája, és a jövőbeli kutatások fontos iránya.
- 2.5. Az eredmények a tágabb iskolai közösségen belüli társadalmi és pedagógiai kapcsolatok gazdagodását és erodálódását is előrevetítik. A változások komplex halmaza megváltoztatja a tanárok szükséges kompetencia-összetételét, és változatosabb szakmai szakértelmet sürget az iskolán belül; sőt, destabilizálja a tanárok hagyományos szakmai szerepét. A tanulmány multidiszciplináris kutatást javasol ezen a területen, hogy jobban megértsük, hogyan lehet jobb humán erőforrás-koncepciókat és -menedzsmentet kialakítani az iskolákon belül, biztosítva, hogy a pedagógiai szakértelm ne vesszen el.

IV.3. A krízisészlelés és a szervezeti tanulás megértése – esettanulmány iskolaszervezetekről a COVID-19 világjárvány időszakában

Ez a kutatás a krízis során való tanulás (Learning in Crisis - LiC) (Antonacopoulou & Sheaffer, 2014) szervezeti dinamikáját vizsgálja a magyar oktatási intézményekben a COVID-19 világjárvány kontextusában, különös tekintettel a digitális kompetenciafejlesztésre és a kontextuális tényezők szervezeti megítélésének hatására. A vizsgált elsődleges kutatási kérdés a következő: Milyen tényezők befolyásolják a megfigyelt szervezetek tanulási útjait a krízisben, és hogyan?

A kutatás a pandémiaválság által kiváltott digitális szervezeti tanulást figyeli meg, amely az online oktatásra való kényszerű áttéréstől ered, és elemzi a szervezeteken belüli, a kríziseménnyel eredő tanulási utakat, figyelembe véve olyan tényezőket, mint krízis észlelt hatása és relevanciája Lampel és Kolláginak (2009) modellje alapján, a befolyásoló tényezők vizsgálatával.

A kvalitatív empirikus kutatás eredményei a következőket mutatják:

- 3.1. A tanulási hajlandóság, amelyet az észlelt hatás határoz meg, eltérő az azonos külső hatás esetén, amelyet a szervezeti és a pénzügyi kapacitás, valamint az autonómia és az érdekelt felek változásra való érettsége befolyásol. A tanulás mélysége, amelyet az észlelt relevancia határoz meg, a fejlesztendő kompetenciával való stratégiai és kulturális egyezéssel, valamint a szakterületi ismerettel és a párhuzamos krízisek jelenlétével függ össze.
- 3.2. A stabil tanulási gyakorlatok, a változásra való „alkalmasság”, amelyet tanulási szervezeti érettségnek is nevezhetünk, a válságban való tanulás legnagyobb gyorsítójának bizonyult. Az eredmények korrelálnak Kopp és Pesti (2022) megállapításaival.
- 3.3. A magasabb szintű digitális kompetenciával és kisebb tanulási réssel rendelkező iskolák mélyebb tanulást tapasztaltak, mint az alacsonyabb kompetenciaszinttel és nagyobb tanulási réssel rendelkező iskolák, hasonlóan a Máté-hatáshoz.
- 3.4. A szervezetek párhuzamos krízisei elvonják a figyelmet és akadályozzák a transzformatív tanulást még a magas tanulási kapacitással rendelkező szervezetek esetében is. Ez a megfigyelt jelenség az Ocasio (1997) által kidolgozott figyelemalapú elmélettel magyarázható, azonban a párhuzamos válsághelyzetekben történő szervezeti tanulóssal kapcsolatban kevésnek tűnnek az empirikus kutatási eredmények, ezért ezt a kutatás egyedi hozzájárulásának tekintem.

3.5.Érdekes módon a konkrét kutatási kontextusban a hálózatos tanulási hatások, amelyek a szakirodalomban (Robin et al., 2019) válsághelyzetekben való cselekvés tipikus jellemzői, nem jelentek meg a kihívások kezelésében, különösen nem interdiszciplináris módon (Broekema et al., 2018) (pl. a for-profit szektor informatikusaival való együttműködés), ami a krízisek kezelésében igen előnyös lehet. Azokban az esetekben, amikor ez mégis megtörtént, az a formális oktatási rendszeren belül (pl. szociális munkásokkal, igazgatótársakkal) vagy egyéni szinten (pl. Facebook-csoportok, családtagok) történt.

Mindent egybevetve, ez a tanulmány hozzájárul a szervezeti krízistanulási irodalomhoz azzal, hogy a krízist nem külső környezeti erőnek, hanem külső vagy belső események által feltárt belső résnek tekinti, és azt sugallja, hogy a tanulás e rés szervezeti észleléséből fakad. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a krízis során létrejövő tanulási utakat befolyásolja a krízis hatásának és relevanciájának szervezeti észlelése. Ennek eredményeképpen ugyanazt a krízist a különböző szervezeti és vezetési kontextusokban nagyon különbözőképpen lehet értelmezni.

V. A disszertáció témájában írt saját közlemények

Folyóiratcikkek

1. Fazekas, N. (2023). Iskola a digitalizálódó világban. *Educatio*, 32(2), 339-347. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.12>
2. Fazekas, N. (2023). The sectorial context of workplace learning. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 6(2), 75-83. <https://doi.org/10.1556/2059.2023.00086>
3. Fazekas, N. (2024). Digital utopia and dystopia of schools after the COVID-19 pandemic. *Research in Education*, 119(1), 44-64. <https://doi.org/10.1177/00345237231219149>
4. Fazekas, N. (2024). Understanding crisis perception and organizational learning—A case study of school organizations in the COVID-19 pandemic. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 55(7-8), 45-58. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2024.07-08.05>

Konferenciatanulmányok és egyéb publikációk

1. Fazekas, N. (2020). Towards a Knowledge-based View of the School : Comparative Analysis of Key Literature. In B. Horváth, Z. Kápolnai, & P. Földi (Eds.), *VI. International Winter Conference of Economics PhD Students and Researchers: Conference Proceedings* (pp. 73–81).
2. Fazekas, N. (2020, May 10). *Immunitás vagy visszaesés? Avagy mire lesz jó a vírus az iskoláknak?* Tani-tani Online, https://www.tani-tani.info/immunitas_vagy_visszaeses
3. Fazekas, N. (2021). Learning Organizations and Organizational Digital Competencies in the Field of Public Education. In M. Baksa, N. Fazekas, & V. Harmat (Eds.), *New Horizons in Business and Management Studies: Conference Proceedings* (pp. 25–36). https://doi.org/https://doi.org/10.14267/978-963-503-867-1_03
4. Fazekas, N. (2022). Learning-in-crisis: Learning paths of Hungarian schools in the Covid-19 pandemic. In D. Danó, K. Horváth, O. Nagy, & G. Varga (Eds.), *Embracing Change and Transformation: Conference Proceedings* (pp. 7-18).
5. Fazekas, N. (2022). Digital Utopias and Dystopias of the School after the Covid-19 Pandemic in Hungary. In M. Benke, R. Schmuck, & B. Riedelmayer (Eds.), *3. Farkas*

*Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia: „Menedzsment forradalmak”:
Konferenciakötet (pp. 184–195).*

VI. Válogatott szakirodalmi hivatkozások

- Antonacopoulou, E. P., & Sheaffer, Z. (2014). Learning in Crisis: Rethinking the Relationship Between Organizational Learning and Crisis Management. *Journal of Management Inquiry*, 23(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/1056492612472730>
- Appolloni, A., Colasanti, N., Fantauzzi, C., Fiorani, G., & Frondizi, R. (2021). Distance learning as a resilience strategy during covid-19: An analysis of the italian context. *Sustainability (Switzerland)*, 13(3), 1–12. <https://doi.org/10.3390/su13031388>
- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439–446.
- Broekema, W., van Eijk, C., & Torenvlied, R. (2018). The role of external experts in crisis situations: A research synthesis of 114 post-crisis evaluation reports in the Netherlands. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 31(March), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2018.03.021>
- Castaño Muñoz, J., Pokropek, A., & Weikert García, L. (2022). For to all those who have, will more be given? Evidence from the adoption of the SELFIE tool for the digital capacity of schools in Spain. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1937–1955. <https://doi.org/10.1111/bjet.13222>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers’ agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121(November 2020), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (SAGE (Ed.)).
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

- Dickel, S., & Schrape, J. F. (2017). The Logic of Digital Utopianism. *NanoEthics*, *11*(1), 47–58. <https://doi.org/10.1007/s11569-017-0285-6>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147–160.
- European Commission. (n.d.). *DESI - Compare countries progress. Data Visualisation Tool*.
- Gilson, L. L., & Goldberg, C. B. (2015). Editors' Comment: So, What Is a Conceptual Paper? *Group and Organization Management*, *40*(2), 127–130. <https://doi.org/10.1177/1059601115576425>
- Holloway, I., & Biley, F. C. (2011). Being a qualitative researcher. *Qualitative Health Research*, *21*(7), 968–975. <https://doi.org/10.1177/1049732310395607>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications Inc.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, *10*(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Jasanoff, S. (2015). Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity. In S. Jasanoff & S.-H. Kim (Eds.), *Dreamscapes of modernity: Sociotechnical imaginaries and the fabrication of power* (pp. 1–33). University of Chicago Press.
- Jordán, Z. (2019). Az állami és egyházi fenntartású finanszírozásáról. *Új Köznevelés*, *75*(9–10), 14–17.
- Kaufmann, E. (2021). Algorithm appreciation or aversion? Comparing in-service and pre-service teachers' acceptance of computerized expert models. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100028>
- Kersánszki, T., Baráth, T., & Fazekas, Á. (2021). Learning organization – learning school Results of a Longitudinal Learning Organization Research Project. *Opus et Educatio*, *8*(3), 270–285. <https://doi.org/https://doi.org/10.3311/ope.473>
- Kopp, E., & Pesti, C. (2022). Organisational Learning and Resilience in Hungarian Schools During COVID-19 Distance Education–Study of Two Cases. *European Journal of*

- Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2154205>
- Lampel, J., Jamal, S., & Zur, S. (2009). Experiencing the Improbable: Rare Events and Organizational Learning. *Organization Science*, 20(5), 835–845.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0479>
- Lythreathis, S., Singh, S. K., & El-Kassar, A. N. (2022). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175(February 2022), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359>
- Maaløe, E. (2004). *In case of case research* (No. 2004–9).
- March, J., & Olsen, J. G. (2011). Elaborating the “ New Institutionalism ” An Institutional Perspective. In R. E. Goodin (Ed.), *The Oxford Handbook of Political Science Edited*. Oxford University Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge University Press.
- Ocasio, W. (1997). Towards an attention-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 18(SPEC. ISS.), 187–206. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-0266\(199707\)18:1+<187::aid-smj936>3.3.co;2-b](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-0266(199707)18:1+<187::aid-smj936>3.3.co;2-b)
- OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2013). The foundations of qualitative research. In C. McNaughton, J. L. Nicholls, J. Ritchie, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 1–25). SAGE Publications.
- Péteri, G., & Szilágyi, B. (2022). Egyházak a köznevelési költségvetésben. *Educatio*, 31(3), 461–478. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.8>
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A., & Ismail, F. (2021). Digital Technologies in

- Education 4.0. Does it Enhance the Effectiveness of Learning? *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(4), 31–47.
<https://doi.org/10.3991/IJIM.V15I04.20291>
- Robin, E., Chazal, C., Acuto, M., & Carrero, R. (2019). (Un)learning the city through crisis: lessons from Cape Town. *Oxford Review of Education*, 45(2), 242–257.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1551197>
- Stake, R. E. (1994). Case Study: Composition and Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Fall(122), 31–44.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Yadav, M. S. (2010). The decline of conceptual articles and implications for knowledge development. *Journal of Marketing*, 74(1), 1–19. <https://doi.org/10.1509/jmkg.74.1.1>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.