

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

VERDERBER ÉVA
VEZETŐ PROFILÚ MESTERPEDAGÓGUSOK REFLEKTIVITÁSA

2019

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

VERDERBER ÉVA

VEZETŐ PROFILÚ MESTERPEDAGÓGUSOK REFLEKTIVITÁSA

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor

Tanulás-Tanítás Program

Programvezető: Prof. Dr. Vámos Ágnes

Témavezető: Dr. habil. Szivák Judit

A bírálóbizottság tagjai:

Dr. Szabolcs Éva, egyetemi tanár, elnök

Dr. Baska Gabriella, adjunktus, titkár

Dr. Rónay Zoltán, egyetemi docens, bíráló

Dr. Chrappán Magdolna, főiskolai docens, bíráló

Dr. Kopp Erika, adjunktus, tag

Dr. Rapos Nóra, habil. egyetemi docens, tag

Dr. Falus Iván, egyetemi tanár, tag

Dr. Mátrai Zsuzsa, professor emerita, tag

Budapest, 2019

TARTALOMJEGYZÉK

Köszönetnyilvánítás	6
Bevezetés	7
A disszertáció struktúrája.....	9
I. Kontextuális háttér	11
1. A reflektív pedagógus.....	11
1.2. A reflektív gondolkodás és gyakorlat kutatása	13
1.1. A reflektív szemlélet kutatása	18
1.1.1. A hierarchikus modellek	18
1.2. A reflektivitás pályaszocializációban betöltött szerepe	23
1.3. A reflektivitás pedagógusi professzióban betöltött szerepe	25
Összegzés	28
2. A szervezeti szinten megjelenő reflektivitás kutatása	30
2.1. Szervezeti tanulás.....	33
2.2. Tanulószervezeti megközelítés	39
2.3. A pedagógusok intézményi környezetben végbemenő tanulása.....	43
2.3.1. Gyakorlatközösségek	43
2.3.2. Szakmai tanulóközösségek.....	45
2.3.3. A gyakorlatközösségek és szakmai tanulóközösségek összehasonlítása... ..	46
2.4. A szakmai tőke modell.....	47
2.5. A reflektivitás korlátai egyéni és szervezeti szinten	50
Összegzés	53
3. Az intézményvezetés szerepe és reflektivitásának jelentősége	54
3.1. Reflektivitás a modern vezetéselméleti modellekben	55
3.1.1. <i>Participatív vezetéselmélet</i>	55
3.1.2. <i>Tranzakciós (üzletkötő) vezetéselmélet</i>	55
3.1.3. <i>Transzformációs (átalakító) vezetéselmélet</i>	56
3.1.4. <i>Iránymutató vezetéselmélet</i>	57
3.1.5. <i>Megosztott vezetés</i>	57
3.2. Az intézményvezetés stratégiai kérdéssé válása	58
3.3. A Central5 keretrendszer.....	60
3.4. A hazai köznevelési intézmények vezetésének szerepe és felelősségei.....	63

Összegzés	64
Összegzés.....	66
II. Az empirikus kutatás	69
4. A kutatás leírása	69
4.1. A kutatás kontextusa, a pedagógus-életpályamodell	69
4.1.1. <i>A Mesterpedagógus fokozat.....</i>	<i>71</i>
4.2. A kutatás célkitűzései.....	75
4.3. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	75
4.4. A kutatás metodológiája, kutatási módszerek	77
4.5. Kutatási eszköz.....	80
4.5.1. <i>Tartalomelemzés</i>	<i>80</i>
4.5.2. <i>A vizsgált dokumentumok.....</i>	<i>81</i>
4.5.3. <i>A tartalomelemzés kódkategóriái.....</i>	<i>84</i>
4.6. A kutatási minta jellemzői	90
5. Kutatási eredmények.....	94
5.1. A vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenysége és folyamatos szakmai fejlődése	94
5.1.1. <i>A vezető profilú mesterprogramok megvalósulásának szintje.....</i>	<i>94</i>
5.1.2. <i>A vezető profilú mesterprogramok előzményei és helyzetelemzése</i>	<i>95</i>
5.1.3. <i>A vezető profilú mesterprogramok céljai, várható eredményei.....</i>	<i>96</i>
5.1.4. <i>A szakmai fejlődés és a tudásmegosztás megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjában</i>	<i>99</i>
5.1.5. <i>A vezető profilú mesterprogramokban megjelenő fejlesztendő területek</i>	<i>103</i>
5.1.6. <i>Háttérváltozók szerint azonosítható összefüggések a vezető profilú mesterpedagógusok körében</i>	<i>106</i>
5.1.7. <i>Összegzés</i>	<i>112</i>
5.2. A vezető és nem vezető profilú mesterprogramok eltérő mintázatai.....	115
5.2.1. <i>A helyzetelemzés megjelenése a mesterprogramokban</i>	<i>115</i>
5.2.2. <i>A mesterprogramok előzménye.....</i>	<i>117</i>
5.2.3. <i>Tudásmegosztás dimenziójának megjelenése a mesterprogramokban...</i>	<i>118</i>
5.2.4. <i>A szakmai fejlődés dimenziója</i>	<i>120</i>
5.2.5. <i>A mesterprogramokban megjelenő fejlesztéshez kötődő eredmények</i>	<i>122</i>
5.2.6. <i>Összegzés</i>	<i>124</i>
5.3. A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása.....	127

5.3.1.	<i>A reflektivitás szintje</i>	127
5.3.2.	<i>A reflexió célja</i>	130
5.3.3.	<i>A reflexió modellje</i>	134
5.3.4.	<i>A reflexió kiindulópontja</i>	136
5.3.5.	<i>A reflexió iránya</i>	138
5.3.6.	<i>A Central5 keretrendszer elemeihez kapcsolódó reflexiók</i>	141
5.3.7.	<i>Összegzés</i>	145
6.	Összegzés	147
7.	Következtetések	149
	Bibliográfia	151
	Ábra- és táblázatjegyzék	162
	Ábrajegyzék.....	162
	Táblázatjegyzék.....	164
	Melléletek	165

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Hálával tartozom a sorsnak, amiért 11 évvel ezelőtt a PPK felé terelte utamat, és részese lehettem annak a szakmai közösségnek, ahol a megsimert szakemberek nem csak tudással és szakmai hozzáértésükkel, de emberségükkel is példát mutatva támogatták személyes kibontakozásomat és szakmai fejlődésemet.

Köszönettel tartozom az elmúlt 7 évért Szivák Juditnak, amely évek során a téma-vezetés csak egy szelete volt irányomban tett vállalásainak. Megmutatta, hogy nem csak a kutatás-fejlesztésben, de személyes életünkben is milyen nagy szerepe van a reflektivitásnak. Szakértelmével, példaadásával és türelmével mind szakmailag, mind emberileg támogatta azt a fejlődési folyamatot, ami korántsem zárult le, de amelyben egy pillanatra most megállhatunk. Köszönöm, hogy hittél bennem!

Köszönöm Vámos Ágnesnek, hogy támogatta szakmai szocializációm, hogy kezdő kutatói bizonytalanságaimat iránymutatásával, tanácsaival segítette leküzdenem és köszönöm a disszertáció írása során tett értékes javaslatait!

Hálával gondolok a PEK kutatás és a SZÉP kutatócsoport tagjaira, akiknek szakmai megbeszéléseit, vitáit hallgatva is rengeteget tanulhattam a kutatásokról és a kutatócsoporti működésről.

Köszönöm a szigorlati bizottságom tagjainak, M. Nádasi Mária tanárnőnek, Lénárd Sándornak és Seresné Busi Etelkának, hogy kérdéseikkel, javaslataikkal segítették a disszertáció írását. Köszönöm a kritikus barát szerepét Zsolnai Anikónak és Chrappán Magdolnának, akik a műhelyvitán nyitottsággal és reménnyel telve fogalmazták meg javaslataikat.

Köszönöm doktorandusztársaimnak a közös projekteket, közös konferenciákat és a sok közös élményt. A segítségnyújtást és jó példát magam előtt Misely Helgának és Horváth Lacinak. Köszö, *team canvas*, egy élmény volt!

Végül köszönöm családomnak, hogy mindig emlékeztetnek a reflektivitás jelentőségére, köszönöm nekik és barátaimnak a támogatást valamint kollégáim türelmét!

BEVEZETÉS

A köznevelési rendszerek minőségét nem csak a pedagógusok egyéni teljesítménye határozza meg, hanem annak a szakmai közösségnek az együttes tudásteremtő képessége, amelyben az egyéni kvalitások nem pusztán összeadódnak, hanem új tudásminőséget hoznak létre. Az olyan tudásintenzív szervezetekben, mint az iskola, alapvető fontosságú az egyének és a közösség együttesének tudatosan tervezett, reflektivitásra épülő szakmai fejlődése, ami alapját képezi a szervezet tanulási kapacitásának is. A szervezeti tanulás által az intézmény képessé válik a folyamatos változáshoz való adaptív alkalmazkodásra, hiszen „a mindennapi pedagógiai gyakorlat sokféle és változó kihívásaira csak rendszeres megújulással lehet érzékenyen és kezdeményezően reagálni¹”.

Hazánkban a pedagógusok a mindennapok kihívásaiban ugyan egyedül mérettetnek meg, gyakran egymástól elszigetelten keresik problémáikra a megoldásokat (Baráth, 2017; Vámos és mtsai 2016), azonban a megfelelő szervezeti támogatás képes lenne a „zárt ajtók mögött” dolgozó pedagógusok munkáját összekapcsolni (Eraut, 2004; Wenger, 2000, Mulford és mtsai 2004; Mulford, 2008; Hargreaves és Fullan, 2012; Bush, 2018; Harris és Jones, 2018). A pedagógusok ezirányú szakmai fejlődését egy olyan koherens folyamatban érdemes támogatni, amelyben a szakmai fejlesztés az elsajátítandó kompetenciákra valamint tagolt életpálya szakaszokra épül. Ezzel létrehozva a felsőoktatástól kezdődően a pályafejlődés tervezhető és rendszerszinten is támogatott formáját. Mivel a pedagógus önmagában nem, csak a szervezeti kontextusban értelmezhető, így szakmai fejlődésének támogatása során nem hagyhatók figyelmen kívül a szervezeti feltételek, szervezeti kultúra elemek, melyek optimalizálásában, folyamatos fejlesztésében a vezetőnek kiemelt felelőssége és szerepe van (Radinger, 2014; OECD, 2018).

A pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása mellett az európai uniós szakpolitikákban egyre hangsúlyosabb területként jelenik meg az intézményvezetők támogatása, hiszen a tanulási környezetre és a pedagógusok szakmai fejlődésére gyakorolt hatásukon keresztül képesek a tanulói eredményesség növelésére (Silins, Zarins és Mulford, 2002; Mulford és mtsai, 2004; Harris és Jones, 2018; OECD, 2016, 2018). A vezetőknek kiemelt szerepe van az intézményi fejlesztések terén, az együttműködési folyamatokban, mind iskolán belül, mind iskolák között, mind a különböző partnerek irányában (szülők,

¹ *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz.* Oktatási Hivatal. Budapest. 2016. 10.o. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf

fenntartók, ágazati képviselők stb.). A vezetői életpálya tudatos tervezése, fejlesztése és támogatása, vagy a vezetői professzió megszilárdítása az oktatási-nevelési ágazatban azonban még csak kialakulóban van, hazánkban pedig egyelőre kevésbé jelenti a szakmai és szakmapolitikai diskurzus részét.

Hazánkban a 2012-ben bevezetett pedagógus életpályamodell egyénileg értékeli a pedagógusok teljesítményét, azonban a mesterpedagógusi fokozat lehetőséget teremt az intézményi és rendszerszintű hatások valamint a vezetői szerep és kompetenciák fókuszba helyezésére. A magukat elsősorban vezetőként identifikáló (azaz vezető profilt választó) mesterpedagógusok a hazai köznevelési rendszer azon szereplői, akik saját fejlődésük tudatos és reflektált irányításán túlmenően, képesek a pedagógustársak, a szakmai közösség és a regionális szintű intézményhálózatok fejlődését, fejlesztését tervezni, támogatni és értékelni (Oktatási Hivatal, 2018), azaz a köznevelési rendszer jelenét, ezzel együtt pedig jövőjét is aktívan befolyásolni, alakítani azáltal, hogy pályázati anyaguk összeállítása során nem csak önmaguk, de a közösség és a szervezet egészét érintő fejlesztési tervet dolgoztak ki.

A hazai pedagóguskutatás számára elengedhetetlen, hogy a köznevelési rendszer eredményességének értékelése során feltárja és megértse milyen hatással vannak, milyen irányba mozdítják ezen mesterpedagógusok a vezetői szerepértelmezést, az intézmények belső és regionális szinten értelmezett működését, végsősoron pedig a rendszert magát. Ezért a kutatás célja annak feltárása, hogy a pedagógus-életpályamodellben közvetített szakpolitikai elvárásrendszer mentén milyen vezetői énképet konstruálnak a pedagógusok. A kutatás tovább célja reflektivitásuk vizsgálata, mely hozzásegíthet bennünket a saját szakmai fejlődésükről illetve önmagukról, mint vezetőkről alkotott képük jobb megértéséhez, valamint a köznevelési rendszer felől érkező elvárásokra való érzékenységükről.

A dolgozat új tudományos eredményei a vezetői felelősséggel is rendelkező mesterpedagógusok reflektivitásáról nem csak a jelenlegi rendszer működésmódja mögött meghúzódó tacit tudás, nézet és hitrendszer feltérképezésére adnak módot, hanem a jövőbeni fejlesztési beavatkozások, támogatási rendszerek kidolgozásához is, mellyel a pedagógus egyéni teljesítményének növeléséhez a szervezet egészének fejlesztésén keresztül járulhatunk hozzá. A vezetői szerepről alkotott pedagógusi percepciók feltárása a rendszer jelenlegi működésének megértéséhez járul hozzá azáltal, hogy rávilágít azokra a hiányterületekre, melyeket a vezetők érzékelnek a szervezeti működésük során és

azokra - amelyeket ugyan a kutatások, mint a szervezeti tanulás és fejlődés alapfeltételét hangsúlyozzák - a vezetők mégsem fordítanak rá figyelmet.

A DISSZERTÁCIÓ STRUKTÚRÁJA

Jelen disszertáció interdiszciplináris megközelítéssel tárja fel és mutatja be az oktatási-nevelési intézmények és benne a vezetői felelősséggel rendelkező pedagógusok működését annak érdekében, hogy a hazai pedagógus-életpályamodell mesterpedagógus fokozatának vezetői profilt választó tagjai a saját szervezetükre és közvetve a rendszer egészére gyakorolt reflektivitását és ebből következő hatását megértse.

Az elméleti megközelítések közül a reflektív paradigma a domináns, hiszen a kutatási probléma a reflektivitás köré fókuszálódik, ezért az 1. fejezetben részletesen bemutatásra kerül a paradigma fejlődése, értelmezésének változásai. Külön kitérünk a 1.1.3. és 1.1.4. alfejezetekben a reflektív pedagógusi pályaszocializációban és professzióban betöltött szerepére.

A reflektivitás nézőpontjából teszünk kitekintést a szervezetelméletre a 2. fejezetben annak érdekében, hogy megérthessük a pedagógusok reflektivitásra épülő szakmai fejlődésének lehetőségeit immár nem csak egyéni, hanem társas nézőpontból, a munkahelyükön belül. Ehhez kiindulópontunk a 2.1-es alfejezetben ismertetett szervezeti tanulás problematikája volt. Mivel egyre erősebb a nyomás az oktatási-nevelési intézmények körében is a tanulószervezeti működés elérése iránt (Baráth és mtsai, 2015; Harris és Jones, 2018; Stoll és Kools, 2017; OECD, 2018), a 2.2-es alfejezetben elemzésre került a tanulószervezeti modell és benne a reflektivitás szerepe. Mivel a hatékony szakmai tanulás legfontosabb színtereként a pedagógusok számára maga az iskola azonosítható, ahol a horizontális tanulási formákon keresztül (Eraut, 2000, 2004; Baráth és mtsai, 2015) a pedagógusok a tudásmegosztás révén képesek egymás szakmai fejlődését támogatni (Wenger, 2000; Eraut, 2004; Kools és mtsai 2018; Harris és Jones, 2018), a 2.3. alfejezet áttekinti a szakmai tanulóközösségek vagy gyakorlatközösségek jellemzőit. Az iskolai működés legmodernebb megközelítésének tekinthetjük a szakmai tőke modellt (Hargreaves és Fullan, 2012) (2.4. alfejezet), mely jól illeszkedik a pedagógus-életpályamodell is élete hívó eredményességi kritériumok fókuszba kerüléséhez.

A fentebb említett szervezeti változások illetve az eredményességi szempontok felerősödése is hozzájárult ahhoz, hogy a vezetés szerepe átalakul, ezért a 3. fejezetben

áttekintésre kerülnek a vezetéshez kapcsolódó legfontosabb tudnivalókat. Először a modern vezetéselméletek oldaláról vizsgáltuk meg a vezetői reflektivitás problematikáját (3.1.1.-3.1.5. alfejezetek), majd a nemzetközi folyamatokról adott rövid kitekintés után (3.2.) bemutattuk a közép-európai vezetői kompetenciarendszert, a Central5-öt a 3.3-as alfejezetben, mely a mesterpedagógusi fokozat esetében is jelentősséggel bír majd. A hazai köznevelési intézmények vezetőinek szerepéről értekezünk a 3.4-es alfejezetben, amely rávilágított arra, mennyiben eltérő módon értelmeződik a hazai köznevelési kontextusban illetve az előzőleg bemutatott modellekben a vezetői szerep. A reflektivitás egyéni, szervezeti és vezetői jelentőségének áttekintése után, kitértünk a reflektivitást gátló tényezők bemutatására is a 3.5-ös alfejezetben.

Az empirikus kutatás leírásának része a hazai pedagógus életpályamodellel bemutatása a 4. fejezetben, különös tekintettel a disszertáció mintáját képező mesterpedagógusok fokozatának leírására a 4.1. alfejezetben, melyek a kutatás kontextusának megértéséhez járulnak hozzá. A kutatás célkitűzései (4.2), kérdései és a hipotézisek (4.3) ismertetése után kerül sor a kutatási módszer (4.4), eszköz (4.5) és a minta leírására (4.6). Az 5. fejezet foglalja össze a kutatási eredményeket, melyek a kutatási kérdések mentén kerültek leírásra a könnyebb követhetőség okán. Végül a 6. fejezetben az eredmények diskussziója és a belőlük levonható következtetések zárják az értekezést (7. fejezet).

I. KONTEXTUÁLIS HÁTTÉR

A következő fejezetekben bemutatásra kerül a disszertáció elméleti háttére, mely egyrészt kontextusba helyezi a kutatási témát és tisztázza alapvető fogalmait, másrészt megalapozza az empirikus kutatást és megágyaz az eredmények hasznosíthatóságának kijelöléséhez.

1. A REFLEKTÍV PEDAGÓGUS

Az Európai Unió oktatási stratégiák egyik kiemelt összetevője a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása az oktatás-nevelés minőségének javítása céljából. Szélesebb perspektívában értelmezve a tudásalapú társadalom megvalósítása és az erősebb társadalmi kohézió biztosítása érdekében (OECD, 2011, 2016, 2018). Caena (2011) megfogalmazásában a folyamatos szakmai fejlődés nem más, mint kölcsönhatásokon keresztül értelmezett fejlődési folyamat. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének értelmezésében pedig megkerülhetetlen fogalom a reflektivitás.

Dewey már 1933-ban azt írja, a tanítás elsősorban reflektív gyakorlat, amelyben a tanár, mint a tanítás élethosszig tartó tanulója vesz részt. Ebből az egy mondatból is jól érzékelhető a reflektivitás központi szerepe a tanulásban és a szakmai fejlődésben, ahogyan az a nézet is markánsan kiolvasható belőle, miszerint a folyamatosan változó környezetünk megkívánja tőlünk az adaptív és generatív magatartást.

A reflektivitás manapság szoros összhangban kerül értelmezésre a felnőttkori tanulás modelljeivel. A felnőttkori tanulás olyan önszabályozott folyamat, mely a tudás-gyarapításra, a személyes kompetenciák növelésére irányul az egyén autonómiáján keresztül, szabályozva az ellenőrzési, irányítási és reflektálási folyamatokat az információ-szerzés érdekében (Paris és Paris, 2001). Ezen reflektálási folyamatok a szakmai fejlődés hajtóerejét jelentik, ami alapvető fontosságú az egyén számára, hiszen

- összekapcsolja az elméletet a gyakorlattal (Calderhead, 1994),
- segít a stresszel és változással való megküzdésben (Moon, 2013) illetve
- fejleszti a kritikus tudatosságot (Szivák, 2014).

Amikor a pedagógusok szakmai fejlődéséről gondolkodunk már a pedagógusképzést megelőző tapasztalatok formáló hatására is figyelemmel kell lennünk, melyek a pályakezdők esetében meghatározóbbak a saját gyakorlat szempontjából, mint maga a képzés. A pedagógusi identitás többfajta megközelítésből is értelmezhető. Ilyenek

- a pszichoszociális perspektíva, ahol a központi elem az egyén belső világa;
- az interszubjektív megközelítés, amelyben az egyéni és szociális aspektusok egyenlő mértékben fontosak;
- a történeti perspektíva (storied resource perspective), ahol az identitás szociális és kulturális kontextusban értelmeződik és
- a dialogikus perspektíva, amikor az identitás folyamatos dialógusban fejlődik a szociális, politikai és kulturális kontextussal (Smith és Sparkes, 2008).

Jelen kutatásban a dialogikus perspektíva megközelítését tekintjük kiindulópontnak. Ebben a megközelítésben a szakmai identitás egy változó képződmény, amelyet az egyén személyes és társas reflexió útján képes formálni, fejleszteni tapasztalatai, tudása és kapcsolatai tükrében.

Annak érdekében, hogy a reflektivitás pontos szerepét és jelentőségét megértsük, a következő fejezetekben áttekintésre kerülnek azok a legfontosabb megközelítések, aspektusok, melyek a reflektív paradigma fejlődéséhez hozzájárultak.

1.1. A reflektív paradigma fejlődése

Értelmezésünkben a reflektív paradigma fejlődésének korai szakasza az 1930-as évektől az 1990-es évekig terjed, amikor a reflexió tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepére fókuszáltak a kutatók. A második szakasznak az 1990-es évektől a 2000-es évekig terjedő éveket tekintjük, amikor a kutatások a reflektív szemlélet kialakítását célozták. A harmadik szakasznak a 2000-es évektől kezdődő vizsgálatokat tekintjük, amelyek a reflektivitást felemelték az egyén szintjéről a közösség szintjére és a szervezeti működésben betöltött szerepére helyezik a hangsúlyt. A következőkben ezen három szakasz alapján kerül bemutatásra a reflektivitás fejlődése.

1.2. A reflektív gondolkodás és gyakorlat kutatása

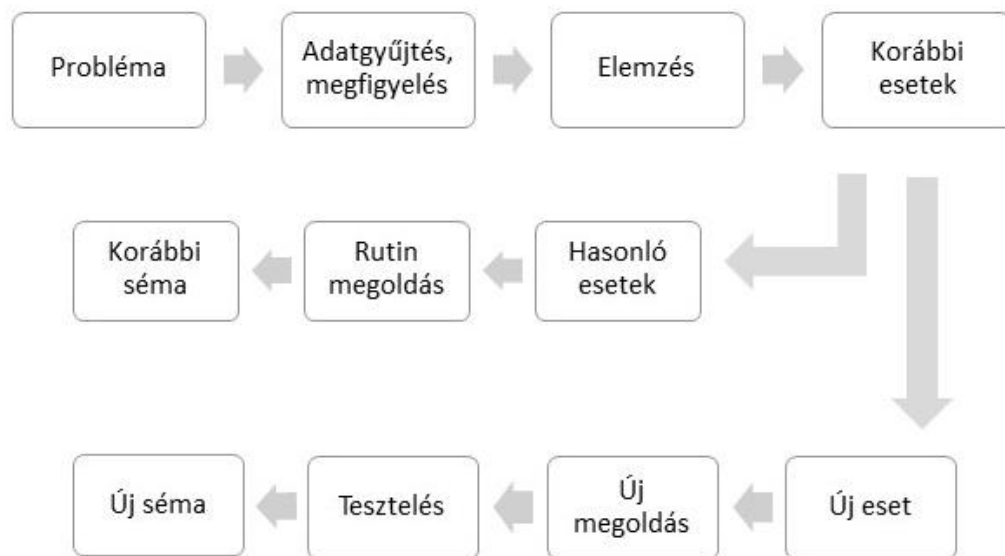
Korai szakasznak az 1930-as évekig visszanyúló kutatásokat tekinthetjük. A téma meghatározó személyiségének Deweyt tartják, mint a reflektív paradigma megalkotóját. Dewey (1933) a reflexió folyamatára holisztikus nézőpontból tekintett, ami a rutinszerűvé vált viselkedési és gondolkodási folyamatoktól való elszakadást teszi lehetővé, a tapasztalatok aktív, folyamatos és megfontolt vizsgálata által. Ő és Schön (1983) is úgy vélte, hogy a reflexió olyan alapvető összetevője a megfelelő gondolkodási képességnek, melyet mindenkinek birtokolnia kellene. Elsősorban a problémamegoldást szolgálja, mely magába foglalja a felmerülő megoldási utak közötti választásnak és a választásunkért való felelősségvállalásnak a képességét (Schön, 1983).

Dewey (1933) tehát jelentésteremtő folyamatként tekint a reflexióra, ami a személyes fejlődés alapja és amely a reflektáló személyt elvezeti a cselekvéstől a mélyebb megértésig a problémamegoldás folyamatán keresztül. A reflexiót - értelmezésében - az egyén által megélt nehézség, probléma vagy problémás szituáció váltja ki, melynek leküzdése a nehézség érzékelésétől, a körülmények megfigyelésén át vezet el a megoldás tervezéséhez, amelyet aktív tapasztalati próba alá vet az egyén. A reflexiót, mint szisztematikus, szigorú, fegyelmezett gondolkodási formát írja le, mely tudományos vizsgálódásra épül (scientific inquiry), vagyis egyfajta magasabb szintű, szakértői tudásnak tekintette azt.

Értelmezésében kiemeli még a reflexió társas jellegét, vagyis azt, hogy másokkal interakcióban kell zajlania, ami támogatja az egyén és a vele interakcióban állók intellektuális fejlődése iránti elköteleződés kialakulását (Rodgers, 2002). Ezen értelmében a reflexió a társadalmi és szociális változások színtere, amely egyfajta társas rend fenntartására és az egyén ebben való alkalmazkodásának támogatására irányul (Dewey, 1933).

Schön (1983) a fentiekhez hasonlóan a problémás szituációk megéléséhez köti hozzá a reflektivitást. Schön (1983) a reflexió végeredményeként tekint a tanulásra, amely bővíti az egyén tudását azáltal, hogy szélesíti a reflektáló személy látókörét a problémáról, hozzájárul a készségek fejlődéséhez azáltal, hogy segít a problémával való megküzdésben új stratégiák kidolgozásával. Amikor a szakember elköteleződik a reflektív párbeszéd mellett, képessé válik a problémák újrakeretezésére, értelmezéseinek és a megoldásainak tesztelésére (Genc, 2013). A reflexió támogatja az egyén attitűdjének megváltoztatását, hiszen a saját cselekvéseiről alkotott belső látásmódot tudatosabbá teszi, növeli tudásunkat saját belső gondolkodási mintázatainkról (Göker és Bozkus, 2017). Schön

(1983) a reflexió folyamatában a kihívást vagy kényelmetlenséget okozó érzések és gondolatok tudatosítását hangsúlyozta, a tapasztalatok kritikus elemzésének fontosságát, és az ezáltal felfedezett új perspektívák értékelését, elemzését. Nála a társak szerepén túl már hangsúlyosan megjelenik a szervezet, mint a reflexiót támogató vagy gátló tényező. A szervezeti tanulás formáiról értekező művében (Schön és Argyris, 1978) is központi elemként jelenik meg a reflexió, mely a szervezeteket a tudatosabban tervezett tanulási utak megtalálásában segíti.



1. ábra: A reflektív gondolkodás ciklikus modellje

Forrás: Szivák, 2014. 17. o.

Dewey és Schön megközelítésében a reflexió, mint ciklikus folyamat jelenik meg (1. ábra), ahol a reflexió kiindulópontjában mindig egy probléma áll, amiben a pedagógus „nehézséget” él meg (Dewey, 1933) vagy „problémás szituációt” (Schön, 1983) él át. Az egyén a keretezés technikájával juthat el a megoldáshoz. Ekkor a személy valaki más nézőpontjából próbálja meg a helyzetet elemezni. „A keretezés során a megfigyelés, adatgyűjtés, elemzés és a morális elvek megfontolásának lépéseit járja végig. A korábbi esetek felidézésével és az azokkal való összehasonlítás útján vagy sikerül rutin megoldást találnia repertoárjában vagy új megoldási utakat keres, amelyek múltbeli élményeken, tapasztalatokon alapulnak. A megoldási módok szisztematikus tesztelése után, amennyiben a séma megfelelőnek bizonyult, beépül a rutinsémák közé. A megoldási mód értékelése során az alkalmazás sikerességére, a következmények vizsgálatára kerül sor” (Dewey, 1933 idézi Szivák és Verderber, 2016. 104. o.). A reflektív szakember képes a

nézőpontváltásra, intuíciói segítik a megoldások megtalálásában, és mindezeket tanulási tapasztattá transzformálja a kritikus vizsgálat révén (Schön, 1983).

A reflektív gondolkodás a fenti megközelítésben elsősorban a pedagógiai helyzetek megoldására irányuló gondolkodási képességként jelenik meg. Kapcsolódik a tapasztalati tanulás modelljéhez, aminek folyamatát Kolb (1984) négy szakaszra különíti el: 1) aktuális tanulási tapasztalatok számbavétele, reflektív megfigyelések, 2) elvont fogalomalkotás és 3) aktív kísérletezés, 4) konkrét tapasztalás. A tapasztalati tanulás modellje és az erre épülő ciklikus reflektív folyamatok elsősorban a szakma tanulását segítették, hozzájárulva a tanárrá válás tudatosabb vizsgálatához.

A reflexió professzionalizálódásához a készségeken túl szükség van attitűdbeli jellemzőkre is. Ezek közül Dewey a nyitottságot, a felelősségtudatot, az elkötelezettséget és az egyenességet emeli ki, amely ebben az értelmezésben az elfogulatlan, érzelmektől mentes vizsgálatot jelenti a reflexió tárgyáról (Rodgers, 2002; Kimmel, 2006).

Dewey tehát a reflektív gondolkodás természetének megértéséhez szükséges alapokat fektette le, míg Schön a reflektív gyakorlat természetének megértéséhez szükségességeket (Spalding és Wilson, 2002) azáltal, hogy a reflexiót az idő két metszetében értelmezte. Ezek a cselekvés utáni (reflection-on-action) illetve a cselekvés közbeni reflexió (reflection-in-action). Az első esetben a szakember a cselekvés után végiggondolja a kritikus pillanatokot, eseményeket aszerint, hogy mi ment megfelelően és mi szorul módosításra, azaz értékeli a történéseket. Ez lehetőséget ad számára, hogy a jövőbeni helyzetekben másképp cselekedjen. A második esetben a reflexió abban segíti a szakembert, hogy az esemény megtörténtének pillanatában képes legyen tudatosan választani a különböző megoldások közül, végiggondolva azok lehetséges következményeit is. Kimmel (2006) „interaktív döntéshozásként” értelmezi a reflexiónak ezt a típusát, mely a tanórai folyamatok során kritikus jelentőséggel bír a tanárok számára. Egyes szakemberek azonban kételkednek a cselekvés közbeni reflexió sikerességében, mert a két tényező egyidejű jelenlétét inkább egymás gátjaként értelmezik, mondván, ha valamilyen részletben elmerülünk, akkor nem látjuk tisztán az egész történést, ezáltal pedig a cselekvés gördülékenysége megtörik.

A Schön-féle két típushoz kapcsolta hozzá Killion és Todnem (1991) illetve Roberts (1998) a reflection for action-t, amely a jövőbeni cselekvés irányítására fókuszáló proaktív gondolkodás (Kimmel, 2006), mely során a tanár elemzi utasításait, újraalkotja hipotéziseit a tanulókról és a tanulási-tanítási folyamatokról. Teszi ezt annak érdekében, hogy a jövőben felmerülő helyzetekre felkészülten, a felmerülő kihívásokra különböző

megoldási utakkal a tarsolyában reagálhasson. Wilson (2008) munkásságában ezt a fajta reflexiót a reflection before action, azaz cselekvés előtti reflexió elnevezéssel jelölte, hogy kifejezze a jövő lehetséges történéseire és azok hatásaira vonatkozó aspektusát. Érzékelhető, hogy ez a típus nem elválasztható a fentebb bemutatott másik két típusú reflexiótól, hiszen alapfeltétele, hogy az egyén korábbi tapasztalatait rendszeresen elemzés tárgyává tegye (reflection-on-action), illetőleg adott helyzetben felismerje a reflexió szükségességét (reflection-in-action) és az előre végiggondolt megoldási utak közül (reflection for action) az adekvát kiválasztására képes legyen.

A reflexió időbeliségét ragadja meg Griffiths és Tann (1992) modellje is, akik Schön munkájára építve öt dimenzióját írták le a reflexiónak. 1) A gyors reflexió esetében egy automatikus, azonnali reflexióról van szó, mely inkább egy „rutinszerű”, kevésbé tudatos megnyilvánulásként jellemezhető. 2) A javításreflexió során már egy tudatosabb, átgondolt döntés eredményeként megszülető reakció zajlik le. 3) Az áttekintésreflexió, szabad, kötetlen, de tudatosan végbemenő reflexió. 4) A kutatásreflexió már nem csak adott pillanat, tevékenység vonatkozásában megy végbe, hanem egy szisztematikus, rendszeres, tervezett reflektív folyamatként, amely képes az egyén elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolására. 5) Az elméletalkotás és kutatás még tovább tágítja a reflexió mélységét és ezzel eredményességét is növeli. A tudományos kutatások és elméletek tudatos és szisztematikus elemzése által az egyén képessé válik saját gyakorlatát és a gyakorlatai mögött meghúzódó elméleti feltevéseket is elemzés tárgyává tenni.

Ez a megközelítés is a szakértői nézőpontból ragadja meg a reflexiót azáltal, hogy a kutatási eredmények és elméletek megismerését határozza meg az egyén gyakorlatának megváltoztatásához szükséges kritériumként. A továbbiakban is visszatérő eleme lesz mindez a reflektivitás értelmezésének, amelyben a reflexió a szakértői és laikus gondolkodási, elemzési és értékelési képesség egyik különbségét is jelöli. Griffiths és Tann (1992) modellje elsősorban a reflektív gyakorlat leírását az adott szituációban történő rögtönzött válaszreakciótól a hosszú távú, szisztematikus reflexiókig, azok időbeliségét megragadva csoportosította. Modelljük azonban nem tér ki számos olyan meghatározó tényezőre, melyek alapvetően befolyásolják a reflexió eredményességét, így az érzelmek vagy társak szerepének tárgyalására. Fontos azonban kiemelni, hogy modelljünkben világosan látható a tudományos háttér és a tevékenységeinket meghatározó elméleti megalapozottság kiemelt szerepe, noha a hosszabb távú reflexiófajták „elsajátításának” módjára nem kínálnak konkrét válaszokat.

Boud és Walker (1998) szerint a reflexió több, mint pusztán intellektuális gyakorlat. Ők is az érzelmi oldal fontosságára hívják fel a figyelmet, bátorítva az egyént, hogy a tapasztalaton alapuló reflexiót kognitív visszajátszás útján, leíró, ítéletmentes úton idézze fel, azonosítva azokat a pozitív és negatív érzelmeket, amiket a tapasztalat kiváltott. Fontos lépés a negatív érzelmek átformálása, melyek útját állhatják a valódi reflexiónak. Amikor az érzelmi dimenzió felismerésre és megfogalmazásra került, a kiinduló tapasztalat újraértékelése következik, párosítva új információkkal és integrálva új ötletekkel – ügyelve az inkonzisztenciákra és ellentmondásokra. Végül, az így megszülető új tudás vagy viselkedés adaptálásra kerül az egyén gyakorlatába, felkészítve őt jövőbeni helyzetekben történő helytállásra. Boud és Walker tehát a pozitív érzelmi viszonyulást emeli ki, hangsúlyozva a negatív érzelmek blokkoló hatását. Mindez meghaladja Dewey és Schön modelljeit, akik ugyan az érzelmek szerepét szintén fontosnak tartották, azonban a reflexió kiindulópontjaként értelmezett nehézség vagy problémás szituáció inkább negatív érzelmeket feltételez részükről az egyén számára. Ami Boud és Walker megközelítéséből hiányzik, az a reflexió társas dimenziója. Ők mintegy egyéni folyamatként értelmezték a reflexiót, nem térve ki annak szociális közegben zajló oldalára.

Ross és Hannay (1986) meghatározásukban még tovább tágítják a reflektív gondolkodás kontextusát nem csak a szűken értelmezett szociális közegre, hanem a társadalom szintjére. A reflektív gondolkodást a probléma felismerésének és a lehetséges megoldások keresésének folyamataként határozzák meg, melyben a döntéshozásra a szociopolitikai kontextus figyelembevételével kerül sor, hiszen középpontjába a társadalmi problémák vizsgálatát állítják.

A fentiekben tárgyalt értelmezések elsősorban a reflexió problémás helyzetek megoldásában betöltött szerepét domborítják ki. Ugyan a szakértővé válás folyamatához hozzákapcsolják a reflektivitást e megközelítések, de csak az akciók, azaz adott szituációban megélt nehézség, kihívás megoldásához szükséges cselekvésként. A ciklikus folyamatban végbemenő reflexió a „keretezés” által segíti a reflektálót a probléma kontextusának figyelembe vételével, mely kontextus értelmezése minden esetben az egyén mentális képétől függ. Mindez a pedagógiai helyzetek megoldásában jelent segítséget. A reflektivitás probléma- vagy helyzetmegoldáshoz kapcsolódó értelmezése a mai napig kiemelt jelentőségűnek tekinthető, azonban az akciókban testet öltő reflexiók elsődleges helyét felváltották a reflektivitásra, mint folyamatra tekintő megközelítések.

1.3. A reflektív szemlélet kutatása

Az 1990-es évek végétől a reflektív gondolkodás reflektív szemléletté való kitágítása zajlik. A kettő közötti különbség abban áll, hogy míg a gondolkodás középpontba állítása elsősorban a problémák megoldását segítő elemző tevékenységet és annak nyomán kialakuló új megoldási sémák kialakulását vizsgálja (Schön, 1987), addig a „reflektív szemlélet a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket teszi elemzés tárgyává” (Falus, 1998. 113. o.). A reflektív szemlélet olyan kognitív stratégia-ként tekint a reflexióra, amely támogatja a pedagógus tanulását, a professzionális hatékonyság növelését (Grimmett és mtsai, 1990; Katznelson, 2014; Szivák, 2014), a reflexió folyamatos szakmai fejlődést segítő funkcióit (Johnston és Badley, 1996; Timperley és mtsai, 2007; Kennedy, 2005; Ersozlu, 2016) valamint a reflexió társas jellegét (Evans, 1998, Cordingley és mtsai, 2005; Polizzi és Frick, 2012; Kálmán-Rapos, 2018).

1.3.1. A hierarchikus modellek

A reflektivitás vizsgálata során számos kutató hierarchikus modellben értelmezte a reflexió mélyülését, professzionalizálódását (Van Manen, 1977; Valli, 1997; Kember és mtsai, 2000; Taggart-Wilson, 2005; Larrivee, 2008). A kutatók különböző megközelítésekben gondolkodtak, de a felállított szintek sok elemükben összecsengenek.

Van Manen (1977) hármas hierarchikus szintjei Habermas munkásságán alapulnak. Habermas megközelítésében az első, technikai szinten annak vizsgálata zajlik, hogy az egyén milyen hatékonysággal érte el az előzetesen kitűzött céljait. A második, gyakorlati reflexió szintjén történik nem csak az egyéni percepciók nyitott vizsgálata, hanem a céloké is, a kimeneti eredmények függvényben. Ez esetben az egyén már felismeri, hogy percepciói, az eseményről alkotott ítéletei nem tekinthetők abszolútnak és kizárólagosnak, hanem a nyelvbe ágyazottan értelmezhetők csak. A harmadik, kritikai reflexió szintje morális, etikai kritériumokat von be az elemzésbe, annak vizsgálatára, hogy vajon a szakmai tevékenységek igazságosak, méltányosak és tiszteletteljesek-e másokkal szemben, így terjesztve ki a személyes cselekvések elemzését a tágabb társadalomtörténeti és politikai-kulturális kontextusba (Hatton és Smith, 1996).

Van Manen Habermashoz hasonlóan az első, technikai szintre az előzetesen meghatározott célok elérésének hatékonyságát helyezte, ahol elsősorban a célok eléréséhez szükséges kompetenciák és folyamatok válnak a reflexió tárgyává. A második szinten, a

gyakorlati (practical) reflexió szintjén, a fenti célok már az eredményekkel együtt kerülnek átgondolásra, értékelésre. A harmadik, vagyis kritikai reflexió szintjén ehhez képest, morális, etikai kérdések kerülnek a fókuszba a diákok támogatása, az egyenlő bánásmód és lehetőségek biztosítása érdekében. Van Maanen (1995) értelmezésében nem a negatív vagy krízis helyzetre fókuszál, hanem a gyakorlat, tapasztalat vagy történés mélységét vizsgálva alakulhat ki az egyénben a kritikus reflexió iránti elköteleződés.

Valli (1997) keretrendszere számos elemét ötvözi Schön (1983) és Van Manen fentebb tárgyalt munkáinak, azonban abban eltér ezen modellektől, hogy kiemelt figyelmet szentel az érzelmek, érzések és személyes jellemzők hatásának megismerésére. Öt szintjét írja le a reflexiónak, melyek 1) technikai, 2) cselekvésre irányuló és cselekvés közbeni (reflection-in-and-on-action), 3) deliberatív, 4) szubjektivista és 5) kritikai szintek. Az első, technikai szint megfeleltethető Van Manen (1977) első szintjének, ahol az egyén a saját kompetenciáit a szakmai szándékokkal hasonlítja össze, gyakorlatát a szakmai „előírásoknak” megfelelően igyekszik szervezni, fokozatosan összhangba hozva kompetenciáit, a külső célokat és a tanítási készségeket szakmai teljesítményének növelése érdekében. A második szint összecseng Schön (1983) cselekvésre irányuló és cselekvés közbeni reflexiójával, ahol a probléma átkeretezése és értelmezése során az adott helyzet kontextusára kiemelt figyelmet fordít a reflektáló személy. A deliberatív szinten a pedagógiai döntéshozás során az egyén beemeli fókuszába a kutatási eredményeket, melyek hozzájárulnak a pedagógiai gyakorlatának fejlesztéséhez, támogatva, hogy pedagógiai gyakorlatát képes legyen hozzáigazítani a tanulók eltérő igényeihez. A negyedik szinten, az érzelmi hatásokra való odafigyelés, az intuíció és önmagunkról alkotott tudás nagyobb szerepet, mely egyrészt a személyes fejlődést, másrészt a tanulók fejlődésének eredményesebb támogatását biztosítja. A legmagasabb, vagyis kritikai reflexió szintjén az egyén szociális, morális, politikai és etikai kérdésekre fókuszál, ezek tükrében értékeli és elemzi tevékenységeit, nézet- és hitrendszerét.

Kember és munkatársai (2000) a fentebb modellekhez képest négy dimenzióban ragadták meg a reflexió szintjeit. A legelemibb szinten maguk a szokásos, rutinszerű cselekvések vannak, melyek automatizáltak, minimálisan tudatos megfontolásokon alapulnak. Ezt követi a megértés szintje, ahol már különböző elméleti megfontolások összevetése történik a gyakorlati helyzetekben tapasztaltakkal, azonban ezt sem nevezik még valódi reflexiónak, annak ellenére, hogy értékelő elemeket már tartalmaz. A harmadik szint melyet reflexiónak neveznek (reflection), a tapasztalatokon alapuló belső vizsgálatra és felfedezésre utal, melyet az egyén által megélt probléma indít el. Az utolsó, legbelsőbb

szint, a beható reflexió (intensive reflection) vagy kritikai reflexió, amely egy magasabb szintű reflektív gondolkodást takar, amely a tapasztalatokból kiindulva az egyén értelmezési keretrendszerébe transzformálódik, átalakítva azt. Ezen dimenziók értelmében minden korábbi elem megjelenik a mélyebb rétegekben, hozzásegítve az egyént a kontextuális váltáshoz. A modell sok elemében visszautal Korthagen (2004) hagyománymodelljére, melyről részletesebben a következő fejezetben esik szó. A dimenziók mélyülése a hagyománymodell rétegeinek egymásra épülését idézi vissza. Ahogy Korthagen modelljében, itt is a legfelsőbb szinten történhet meg a kognitív váltás, mely az egyén értékelő rendszerének, ezzel együtt személyiségének, tevékenységeinek megváltozását idézheti elő. Kemberék azonban kevesebb figyelmet szenteltek a kontextus és a környezet befolyásoló szerepének annak ellenére, hogy az egyéni konstrukciók nem elválaszthatók tőle.

Taggart és Wilson (2005) modellje szintén Van Manen (1977) hármasszintezéséből indul ki, azonban tovább bővíti annak értelmezési keretét. Értelmezésükben „a reflektív gondolkodás az információszerzés és logikus döntések oktatási kontextusba történő integrációjának folyamata” (Szivák és Verderber, 2016. 105. o.). Amit a döntések és tevékenységek következményeinek elemzése, értékelése követ. Modelljük első szintje a technikai szint, ahol a pedagógus technikai szintű nehézségekkel néz szembe, módszertani problémái vannak, amelyek miatt a szituációk elemzése helyett, csak azok leírása történik. A második, tartalmi (kontextuális) szinten már a tartalmi problémák megoldására fókuszál az egyén, amiket kontextusukban értelmez. A szituációkat ekkor már reflektív módon elemzi. A legmagasabb, dialektikus (kritikai reflexió) szintjén a fókusz a helyi problémák társadalmi kontextusba való beillesztése lesz elősősorban.

A reflektív tipológiákat összefoglaló munkájában Larrivee (2008) 4 szintet írt le, különösen a tanárok gondolati folyamatára fókuszálva: 1) reflexió előtti szint (prereflection), amikor nincs tudatos gondolkodási folyamat cselekvés közben, azaz rutinszerű megoldások vezérlik az egyént; 2) felszínes reflexió (surface reflection), amikor a célok meghatározottak, de anélkül, hogy a hozzájuk kapcsolódó értékek átgondolásra kerültek volna. 3) Pedagógiai reflexióról akkor beszélünk, amikor az egyének tudatosan alkalmazzák már meglévő ismereteiket a minőségi gyakorlathoz, összekapcsolják a pedagógiai célokat és értékeket. 4) Végül a kritikai reflexió során a társadalmi igazságosság iránti elköteleződés eredményeképpen, a cselekedeteik morális és etikai következményei is átgondolásra kerülnek. Larrivee koncepciója a pedagógusi reflektivitásról jól illusztrálja a tanári pályafejlődés szakaszait és az egyes szakaszokra jellemző pedagógusi fókuszokat, melyekkel a következő alfejezetben foglalkozunk részletesebben.

A fentebb ismertetett modellek összefoglaló táblázata (1. táblázat) lehetőséget nyújt a reflexió szintjeinek összehasonlítására. A kutatók függetlenül attól, hogy hány szintben értelmezik a reflektivitást, az első szintet rendszerint egy még valódi reflexiót nem tartalmazó, technikai jellegű kérdésekre fókuszáló szintként határozzák meg, amelyen a rutin megoldások dominálnak és amelyek többnyire a pályakezdő, sok bizonytalansággal küzdő tanárookra jellemzők. A következő szakaszban a pedagógusi alapkompenciák megszilárdulása után, a pedagógus már a tanítás tartalmára fókuszál, amelyben a diákok különböző igényeinek figyelembevételére törekszik. A legmagasabb szinteken, általában a kritikai reflexió szintjén, már túllép a pedagógus az osztálytermi kontextuson és kitágítja a tanulás-tanítás célrendszerét és a morális, etikai megfontolások egyre hangsúlyosabb részét képezik gondolkodásának, valamint a helyi tapasztalatok, problémák, tágabb társadalmi kontextusban való értelmezése.

*1. táblázat: A reflexió szintjei a különböző modellekben
(saját szerkesztés)*

modell	Habermas /Van Manen (1977)	Valli (1997)	Kember és mtsai (2000)	Taggart és Wilson (2005)	Larrivee (2008)
szintek	technikai reflexió	technikai reflexió	szokásos cselekvések	technikai szint	reflexió előtti szint
	gyakorlati reflexió	cselekvésre irányuló és cselekvés közbeni reflexió	megértés	tartalmi szint	felszínes reflexió
		deliberatív reflexió	reflexió		pedagógiai reflexió
	kritikai reflexió	személyes reflexió	beható reflexió	dialektikus szint	kritikai reflexió
		kritikai reflexió			

1.4. A reflektivitás pályaszocializációban betöltött szerepe

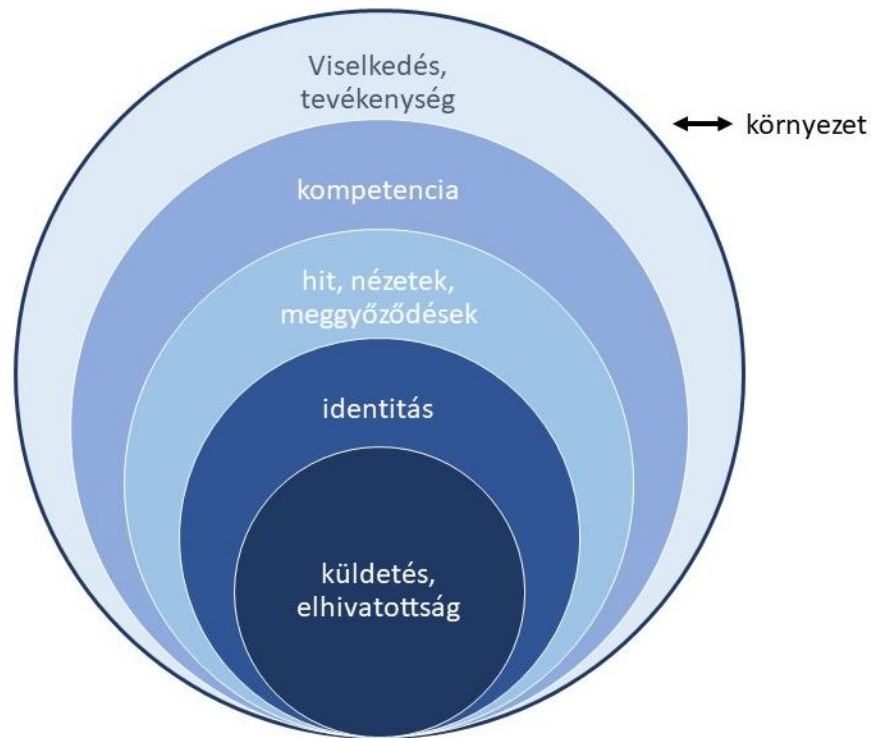
Az OECD (2005) már több mint két évtizede a kulcskompetenciák holisztikus megközelítésében az őket összekötő kapocsként a reflektivitást nevezi meg. A reflektív gondolkodás és cselekvés, mint komplex mentális folyamatok eredménye, metakognitív készségek használatát implikálja (gondolkodni a gondolkodásról, tanulni saját tanulásunkról), vagyis az egyének gondolkodásán túl a tapasztalatok (gondolatok, érzések, szociális kapcsolódások) általánossá konstruálását támogatja, kritikai szemlélettel párosulva. A kutatási eredmények bővülése a reflektivitásról lehetőséget teremtett a pedagógusi professzióról való gondolkodás átformálására azáltal, hogy a tanulás-tanítás folyamatának értelmezését összekötötte a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének kérdésével. Mindezzel egyidejűleg megjelenik a pedagógusképzési programokban is a reflexió kívánalma, mely különböző módszerek, technikák, reflektív gyakorlatok tanárjelöltekkel való megismertetését illetve a reflektív szemlélet internalizálódását célozza. A hazai tanárképzési programok jelentős része is a reflektív pedagógus modelljének (Menter és mtsai, 2014) szemléletében készül, a gyakorlat terén pedig máig ez a domináns megközelítés (Rapos és Kálmán, 2018).

A reflektív tanárképzési programok sikerességének feltétele, hogy a kurrikulum felépítése során figyelembe vegye a belépő hallgatók értékelő rendszerének különbözőségét, azaz lehetőséget teremtsen előzetes nézeteik, korábbi tapasztalataik megjelenítésére a tanulási folyamatban. A hallgatók értékelő rendszere fogja ugyanis meghatározni, hogy mit építenek be saját tudásukba az elméleti és gyakorlati ismeretekből, tapasztalatokból, illetve hogyan alkalmazzák majd ezeket. Az egyén értékelő rendszere ugyan folyamatosan, de csak nehezen változik az elméleti és gyakorlati élmények tükrében, hiszen a rendszer szűrőként funkcionálva csak azon információk beépülését támogatja, amelyek összhangban vannak előzetes nézeteikkel (Falus, 1998; Szivák, 2002). A tanárképzési programok felelőssége abban áll, hogy miként képesek a hallgató tanulását olyan formában támogatni, hogy értékelőrendszerükben végbemehessen a konceptuális váltás. Ugyanezen problematikát Calderhead (1994) a reflektív gondolkodás metakognitív oldalának különböző modellekből való hiányával magyarázza. Véleménye szerint a tanult reflektív stratégiák hatékonysága azért alacsony a képzésben résztvevők és pályakezdők körében, mert előzetes világképük, „diákperspektívájuk” szűrőjén keresztül értelmezik a reflektivitást a hallgatók. A kritikai reflexió eléréséhez egyrészt minél több tapasztalatra

van szüksége az egyénnek, másrészt magasfokú kritikai attitűdre ahhoz, hogy saját feltételezéseit, hipotéziseit vizsgálat tárgyává tegye (Mezirow, 2000, 2009). Ahhoz, hogy a fentebb leírt probléma gyökerét és az előzetes tapasztalatok szerepét pontosabban megérthessük, érdemes Korthagen (2004) hagymamodelljét megvizsgálnunk.

Korthagen (2004) a pszichikus képződmények rendszerét írja le (2. ábra), melyben a szintek belülről kifelé haladva determinálják egymás működését. A szintek a személyiség különböző rétegeit jelképezik, a szakmai személyiség fejlődését pedig a szintek közötti mozgás. Mivel a személy mindig teljes személyiséggel vesz részt az adott szituációban, tevékenységben, ezért – ahogy láttuk az értékelő rendszer esetében – múltbeli tapasztalatai, élményei alapvetően meghatározzák jelenbeli ítéleteit, értelmezését, jelentés-konstrukcióját. Az egyén múltja, élettörténete és ezeken alapuló identitása folyamatosan áthatja értelmezéseit, tevékenységeit, ugyanakkor a jelenbeli értelmezéseinek vagy tevékenységeinek következményei visszahatnak én-képére és tapasztalataira.

Jól magyarázza ez a fentebb tárgyaltakat, miszerint a tanárképzés során ért benyomások, elméleti és gyakorlati tartalmak kevésbé képesek a pedagógusjelöltek gondolkodásában változást előidézni – amennyiben ezek ellentmondásba kerülnek korábbi meggyőződéseivel, tapasztalataival. A tanárképzési programok sikeressége tehát abban áll, hogy mennyire tudják támogatni a hallgatókat a saját értékelő rendszerüket meghatározó, befolyásoló szintek minél mélyebb feltárásában.



2. ábra: Korthagen hagyománymodellje
 Forrás: Korthagen-Vasalos, 2005. 54. o.

A reflektív szemlélet kialakítására ugyan a tanárképzési programok egyre nagyobb figyelmet fordítanak, azonban a reflektív tanári tevékenység megszilárdulása a pályán töltött évek során történik meg. Emiatt a pedagóguskutatásokban is egyre nagyobb hangsúly helyeződik a tanári reflektivitás feltárására és megértésére, túllépve a pedagógusok tulajdonságainak, személyiségjegyeinek illetve tevékenységeinek elemzésén (Gyeszli és Sántha, 2015). A tudatos reflexió ugyanis hozzásegíti a pedagógust a rejtett pályaszocializációs folyamatok tudatosításához, ezzel együtt az iskolai kultúrához való hatékonyabb alkalmazkodáshoz (Korthagen, 2004). A tanárjelölteknek a reflexió segítséget nyújt saját tanítás- és tanárképük értelmezéséhez, különösen a tacit elemek felszínre hozásához, melyek korlátozhatják tanítási képességeiket (Genc, 2013).

1.5. A reflektivitás pedagógusi professzióban betöltött szerepe

A különböző szakmák professzióértelmezésében azonosíthatók közös vonások, mint a professzióhoz tartozás formális elemeinek kifejeződése, belépési feltételek a szakma műveléséhez, a tagok jogainak és kötelezettségeinek szakmán belüli kialakítása és közmegegyezésen alapuló elfogadása, a szakmán belüli képzési és továbbképzési rendszer szabályozott, tervezett, ellenőrzött és minőségbiztosított megléte, azaz a folyamatos

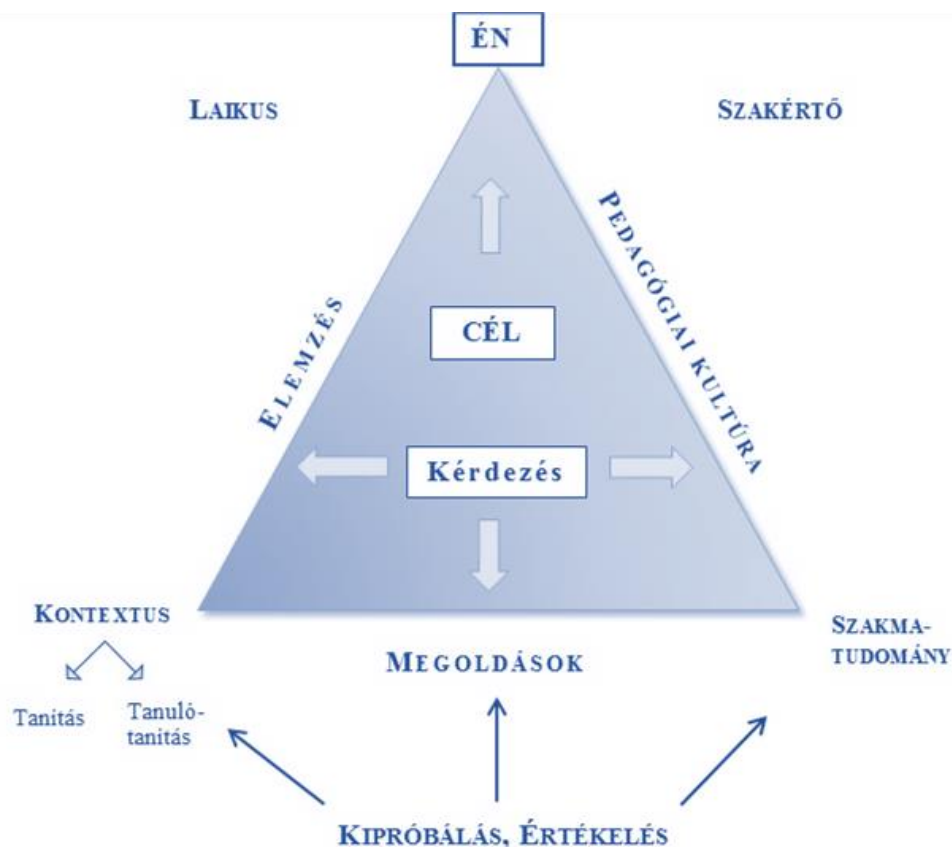
szakmai fejlődés biztosíthatósága, valamint a laikusoktól megkülönböztető szaknyelv használata (Parsons, 1954; Kleisz, 2002).

A félprofesszió elnevezés elterjesztése Etzioni (1969) munkásságához kötődik, aki a pedagógusi, tanári hivatást félprofesszióként értelmezte. Meghatározásában az öt évnél rövidebb szakmai képzés, kisebb súlyú specializált tudás és készségek, alacsonyabb szintű szakmai autonómia, a teljesítmény részletes ellenőrzésének hiánya, gyenge társadalmi elismertség, tisztázatlan etikai, erkölcsi kódex szerinti működés, a protokollok hiánya jellemzi a félprofessziókat. Schön (1983) a pedagógus-professzió vizsgálata során az orvosi szakmával vetette azt össze. Legmarkánsabb különbségként a döntéshozatali protokoll, a legfrissebb kutatási eredmények felhasználását a mindennapos munkavégzésben, az adatokra, tényekre alapozottságot és a valódi minőségbiztosítás hiányát azonosította. Mintegy 40 évvel ezelőtt hangsúlyozta a valódi professziók jellemzői között a gondolkodási minták vagy a problémamegoldások módjának hasonlóságát, de kiemelte a cselekvésekben a reflexió nélkülözhetetlen szerepét is. Erre korábban, a reflektáló személy és a szituáció közötti reflektív dialógusként hivatkoztunk.

E meghatározásokat jobban megvizsgálva láthatóvá válik, hogy hazánkban a pedagógusi szakma sok tekintetben valóban a félprofesszió elemeinek látszik inkább megfelelni. Vagyis a gyengébb szakmai autonómia, a laikusokétól elkülönülő szaknyelv, a döntéshozatali protokollok hiánya, az alacsony társadalmi presztízs, az adatokra alapozottság hiánya vagy a praxis és a neveléstudományi elmélet találkozásának feszültege jellemzi.

Az egyén szakértői magatartása mögött azonosítható gyakorlati tudás összetevői implicit tartalmak, melyek az egyén előtt is rejtett elemekként azonosíthatók. Annak érdekében, hogy az egyéni professzió kibontakozhasson, ezen nem tudatosan értelmezett elemek tudatosítására van szükség. Az egyén gyakorlatát meghatározó elméletek és tevékenységek sikeres felülvizsgálata elvezethet az egyén jelentésvilágának újrakonstruálásához, amely az egyének értékelő rendszerének megváltozását indukálja (Falus, 2007). A reflektivitás változásra ad tehát lehetőséget a pedagógus személyiségének fejlődését, a korábbi tapasztalatok kritikus elemzését és a különböző szerepelvárások azonosítását illetően. A fenti elemzési és értékelési képesség jelenti a pedagógiai professzió alapkövét ugyanúgy, ahogyan a reflektivitás nélkülözhetetlen összetevőiként is azonosíthatók. A reflexió során a pedagógus meglévő kompetenciáit felhasználja, így a gondolkodás és a cselekvés összefüggéseire is fény derül.

A szakértővé válás folyamatában a reflektivitás, mint kognitív stratégia jelenik meg. A reflektív gondolkodás stratégiai modellje (Szivák, 2014; 3. ábra) jól illeszkedik a fentebb leírtakhoz. A modell a gondolkodási, elemzési tevékenység kiindulópontjaként a személyt (ÉN) azonosítja, akit adott szituáció önelemzésre készítet. „A középpontba így egyrészt az önismeret, az énhatékonyság, másrészt a szituáció sajátos, egyéni megélése és megítélése kerül, amely függ a személy értékeitől, tapasztalataitól, céljaitól. Különösen fontos, hogy a személy énhatékonyság megítélése milyen kapcsolatban áll a szervezet eredményesség megítélésével, az eredményesség növelését célzó szervezeti kultúra elemeivel, az egyének szervezeti szocializációs folyamataival, gyakorlatával, tehát azzal, hogy a reflektív gondolkodás kiindulópontja csupán az egyén vagy a szervezet egésze számára értelmezhető jelentőséggel bír. A szervezet elemző kultúrája megfelelő kereteket, támogatást és támpontokat jelenthet az egyén számára a szisztematikus reflexió internalizációjához” (Szivák és Verderber, 2016. 106. o.).



2. ábra: A reflektivitás stratégiai modellje

Forrás: Szivák, 2014, 17. o.

Annak a kontextusnak az elemzése, melyben az egyéni reflexió elindult a stratégiai modellnek legalább olyan lényeges pontja, mint a fentebbiek. A pedagógus vagy vezető magabiztossága, korábbi tapasztalatai képesek biztosítani a helyzet racionális elemzését. Megfelelő tapasztalatok nélkül az egyén racionalitásának helyébe könnyen érzelmei kerülnek, mely meggátolja a rövid és hosszú távú hatások, célok mérlegelését mind az egyén, mind a szervezet szintjén. A kontextus elemzése összekapcsolódik a tanulásról és tanításról való gondolkodással, mely teljeskörűen csak a tanulók, a pedagógusok és a szervezet tanulásának összefüggésében értelmezhető. A konkrét, mérhető pedagógiai célok fényében képes a reflektáló az optimális szakértői döntés meghozatalára, mely magába foglalja a különböző megoldások mérlegelését és azok céljainkhoz illeszkedését. Ezen mérlegelési folyamatban már nem csak az egyéni, hanem a szervezeti tapasztalatok is megjelennek (kollégák megoldásai, szakértelme), valamint a tudományos elméletek vonatkozó eredményei (Szivák, 2014; Szivák és Verderber, 2016).

A fejlett reflektív stratégiával rendelkező pedagógus, a megfelelő szempontok mentén végzett megfontolások eredményét nem csak alkalmazza, kipróbálja, de értékeli is megoldásának eredményességét, ezzel is gazdagítva azt a tapasztalati repertoárt, amely a következő helyzetek sikeres megoldását támogatja. A megoldás eredményességének értékelése visszahat a stratégia egészének működésére, végső soron a személy (ÉN) pedagógiai, vezetési kultúrájának és egyéni pedagógiai nézeteinek alakulására (Szivák, 2014), ahogyan a szervezet egészének fejlődésére is (Szivák-Verderber, 2016).

Összegzés

A reflektív tanár fogalmát Schön vezette be az 1980-as években, amikor az Egyesült Államokban mozgalommá vált a reflektív gyakorlat, fókuszba került a reflexió különböző területeken történő felhasználhatósága. A reflektív gondolkodásra irányuló kutatások az 1990-es évekig a tanárképzésben és a tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepére irányultak (Dewey, 1933; Schön, 1983; Van Manen, 1977; Valli, 1990), de a kutatások egy jelentős része máig elsősorban ennek a területnek a fejlesztésében betöltött szerepét vizsgálja (Taggart-Wilson, 2005, Poldner és mtsai, 2014), noha a reflektivitás folyamatos szakmai fejlődésben betöltött szerepe a szakértővé válás folyamatában kiemelt jelentőségű (OECD, 2005; Kennedy, 2005; Szivák, 2014; Ersozlu, 2016; Szivák, Verderber és Vámos, 2018). A szakértővé válás az oktatási-nevelési intézmények életében nem kizárólagosan a pedagógusi szerephez kötődik, hiszen a pedagógusok munkája,

szakmai fejlődése és professziója csak szervezeti kontextusban értelmezhető. A vezetői szerepkörhöz kapcsolatosan is ugyanilyen releváns kérdésként merülnek fel az e fejezetben tárgyalt kérdések. A következőkben ezért előbb a szervezet szintjére kitérve kerül bemutatásra a reflektivitás, majd a vezetői szerephez és felelősséghez kötve.

2. A SZERVEZETI SZINTEN MEGJELENŐ REFLEKTIVITÁS KUTATÁSA

Már az 1990-es években megállapították, hogy egy szervezet „viselkedésének”, kultúrájának adaptív módosításához elengedhetetlen a szervezeti szinten megjelenő szisztematikus reflexió (Garvin, 2000). A 2000-es évektől többen is beemelték kutatásaikba (Gelei, 2002; Loughran, 2006, Marzano és mtsai, 2012, Hargreaves és Fullan, 2012, Hilden és Tikkamäki, 2013) a szervezetek reflektív működésének kérdését, fókuszálva a reflexió tudásmenedzsment folyamatokban megjelenő szerepére, a szervezeti kultúrára kifejtett hatásrendszerére és a reflexió társas működésére. E kutatások értelmében a tanulószervezeti működés, valamint a deuteró learning, azaz stratégiai tanulás jelenlétének egyik sarokpontjaként definiálhatjuk a reflexiót.

Cressey és Bound (2006) a szakmai közösség szintjén megjelenő produktív reflexió megvalósulásának feltételeit gyűjtötték csokorba. Rávilágítottak a közösségi és szervezeti nézőpont, a kontextus figyelembe vételének, a különböző érintettek bevonásának jelentőségére, a létrehozó, alkotó szemléletmód valamint a fejlődés és fejlesztés orientáció horderejére.

Hoegl és Parboteeah (2006) a csoportokban megjelenő reflexió kutatása során, a közösségben végbemenő reflexiót olyan jelenségként írják le, ami a szervezetet, csoportot körülvevő folytonosan változó környezeti feltételekhez való alkalmazkodásban segít azáltal, hogy általa elérhetővé és tervezhetővé válik az optimális cselekvés. Ahogy a szervezeti tanulás esetében is látni fogjuk, a szervezeti szinten megjelenő reflektív folyamatok esetében is szükség van az egyének reflexiójának összekapcsolására, azok facilitálására (Stoll és Kools, 2017; Polizzi és Frick, 2012).

Smith és Martin (2014) a reflexiót összekötik a munkahelyi és élethosszig tartó tanulás motívumaival. Értelmezésükben a tevékenység végzése közben az egyének cselekedeteik megváltoztatásával stratégiaileg átalakítják és újragondolják a gyakorlatukat, melyben a Schön-féle (1983) reflection-on-action, azaz cselekvés közbeni reflexió köszön vissza.

Az egyének munkahelyi tanulásán túlmenően Hilden és Tikkamäki (2013) a szervezeti folyamatokban betöltött szerepét hangsúlyozza. Megközelítésükben a reflexió teszi képessé és facilitálja az intézményeket a tanulószervezeti működés során. Knipfer és munkatársai (2013) szintén a munkahelyi és szervezeti tanulás szemszögéből vizsgálták

a reflexió szerepét. Értelmezésükben a mindennapi tapasztalások a reflexió által válhatnak valódi tanulási folyamattá, hiszen a reflexió segítségével transzformálódik az egyének és a szervezet tacit tudása explicitté. A tapasztalati tudás szisztematikus megosztása a szervezeten belül az alapja a jó gyakorlatok kifejlesztésének, mely végső soron nem csak az egyén tanulását támogatja, hanem a tanuló szervezetté válást és ezáltal a szervezet tudásintenzívebbé tételét is (Harris és Jones, 2018).

Az elmúlt évtizedekben mind az egyének, mind a szervezetek számára alapvető fontosságú vált, hogy saját tudásukról és tanulásukról alkotott képüket adaptívan változtassák, ezzel biztosítva az átalakuló környezeti feltételekhez való alkalmazkodásukat. A tanulásról való gondolkodásban és a tanulás módjában bekövetkezett egyfajta minőségi váltás, mely nagyrészt a konstruktivista megközelítés térnyerésének köszönhető. A konstruktivizmus térnyerésével a tudás szociális jellegének vizsgálata került előtérbe, vagyis a társas környezet, és az abban végbemenő együttműködési folyamatok (Nahalka, 2013). A reflexiónak a szociális konstruktivizmus paradigmáján belül való értelmezése kitérít a reflexió lehetséges tárgyainak körét (Bada, 2015). Moon (2004) a reflektív tanulást szintén a konstruktivizmus keretén belül értelmezi, amikor azt írja, hogy a reflektív tanulás megegyezik azokkal a belső akkomodációs folyamatokkal, amelyek során az értelmes, mélységelvű tanulásra törekvő tanuló belső mentális modelljéhez illeszti az új, viszonylag komplex tananyagot. Az egyéni tudás kizárólagosságát felváltja az egyén és a kollektíva közös tudása, szakértelme. Ratner (1997 idézi Tóth, 2013) összefoglalását adja a fent leírt változásoknak (2. táblázat).

2. táblázat: A tudás és tanulás új megközelítése

Forrás: Ratner (1997) idézi Tóth, 2013. 163.o. nyomán

A tudás és tanulás hagyományos megközelítése	A tudás és tanulás konstruktivista megközelítése
A tudás az a „dolog”, amely emberek között adódik át/egyik emberen keresztül jut el a másikhoz	A tudás a tudást hordozó és a tudott dolog közötti viszony; a tudás ebben a kölcsönhatásban konstruálódik
A tudás objektív és bizonyos	A tudás szubjektív és átmeneti
A tanulók befogadják a tudást	A tanulók konstruálják a tudást
Mindenki azonos módon tanul	Sok különböző tanulási stílus létezik
A tudás stabil, hierarchikus struktúrába szerveződik, és egyik a másiktól függetlenül kezelhető	A tudás „ökológiailag” szerveződik; az egyes területei egymással kölcsönhatásban állnak és integratívak
Legjobban passzívan tanulunk, követés és megfigyelés során	Legjobban aktívan, gyakorláson és saját tanulásunk szervezésén illetve másokkal történő interakciókon keresztül tanulunk
A tanulás magányos folyamat. Egyedül öröklött agyi képességek határozzák meg.	Társadalmi kontextusokban, az agyunkon, testünkön és érzelmeinken keresztül tanulunk. A tanulás képessége tanulható, fejleszthető
A tanulás lineárisan történik, rész-egész előre meghatározott szekvenciában	A tanulás egészleges
A személyes intelligenciát egyéni képességeink határozzák meg	Az intelligencia a tanulási közeg függvénye

Ahogy a fentiekből látszik a tudásról és tanulásról alkotott gondolkodás az egyének és szervezetek oldaláról is hatalmas változáson ment keresztül. Ez a szemléletváltás az iskolák életét és tanulásszervezésüket is alapvetően befolyásolta, befolyásolja. Előtérbe kerültek az egyéni szükségletek, sajátosságok, melyek egyre inkább adott társas közeg vonatkozásában kerültek, kerülnek értelmezésre. A társas közeg tanulásban betöltött szerepének erősödése vezetett el végül a szervezeti szinten megjelenő tudás és tanulási folyamatok értelmezéséhez.

Ahhoz, hogy a reflexió szerepét a szakmai közösség szintjén is értelmezni tudjuk, szükséges, hogy néhány alapvető tanulás- és szervezetelméleti fogalmat, jelenséget és megközelítést tisztázzunk, melyekre a következő fejezetekben kerül sor.

2.1. Szervezeti tanulás

A szervezetek csak a tanulni akaró embereken keresztül fejlődhetnek. Nem beszélhetünk szervezeti tanulásról egyéni tanulás nélkül, viszont látnunk kell, hogy a szervezeti tanulás több mint pusztán az emberek személyes tudásának összessége, hiszen feltétele, hogy az egyéni tudásból beépülve a szervezetek memóriájába új, közös szervezeti tudás jöjjön létre (Klein, 2005; Bencsik, Lőre és Marosi, 2009). Ehhez szükség van a tudás explicitté tételére. A tudás Polányi (1994) alapján lehet explicit (rögzíthető, látható, szerkeszthető, összegyűjthető, átadható, látható) és tacit (láthatatlan, nehézkesen rögzíthető, kevésbé formalizálható, átadása problémás). A szervezetekben az egyik legfontosabb kérdés, hogy hogyan tudjuk láthatóvá tenni a tacit tudást, vagy máshogy megfogalmazva, hogyan tudunk a tacit tudást explicitté transzformálni, mellyel meg is ragadtuk a szervezeti tanulás lényegét. Szervezeti tanulás alatt olyan folyamatot értünk, mely során megváltozik az egyének viselkedése, gondolkodása, amely változás beépül a szervezetbe akkor, ha azt a szervezet explicitté, formalizálttá és minden tag számára hozzáférhetővé tette, azaz szervezeti szinten is új tudás jött létre, melyet képesek hosszú távon fenntartani (Bakacsi és mtsai, 2006; Louis, 2006).

Gelei (2002, 78. o.) értelmezésében a szervezeti tanulás a közösségnek az a képessége, mely által az együttesen létrehozott valóságértelmezésüket egyre mélyebben képesek feltárni, megérteni és céljaiknak, víziójuknak megfelelően formálni annak érdekében, hogy a folyton változó környezet kívánalmaira adaptívan reagálhassanak. Eredményképpen a szervezet növeli célmegvalósító hatékonyságát, a változásokhoz való alkalmazkodóképességét illetve biztosítja önmaga számára a tartós stratégiai versenyelőnyt (Bakacsi és mtsai, 2006; Knipfer és mtsai, 2013; Louis és Lee, 2016).

Senge (1990) szerint a szervezeti tanulás a tagok megfigyeléseinek, tapasztalatainak elemzésén és ezek közösségi megbeszélésén keresztül valósul meg. A szervezeti tanulásra vonatkozó elemek már Dewey és Schön munkáiban is megtalálhatóak. Ők a reflexió eredményessége kapcsán emelték ki a társak és a megfelelő támogató közeg szükségességét. Schön (1983) szerint egy tanuló szervezet képes a dinamikus konzervativizmust olyan szinten és irányban fenntartani, hogy képes legyen az állandó változáshoz

való alkalmazkodásra anélkül, hogy alapvető funkciói sérülnének vagy a rendszer teljesítőképessége csökkenne. Argyris (1994) a szervezetben jelen lévő hibák feltárásának, elemzésének és korrigálásának hármásában foglalja össze a szervezeti tanulást.

Argyris és Schön (1978) munkájukban megkülönböztetik az egyhurkos és kéthurkos tanulást. Az első esetében a szervezet fókuszában pusztán az események, cselekvések és azok konzekvenciái állnak, nem kerülnek megkérdőjelezésre a szervezeti kultúra mélyebb elemei, a rutinok, struktúrák, előfeltevések. A szervezet saját rendszerén belül optimalizálja működését a magatartásának változásával, azonban az értékek, célok, gondolkodási minták változása nélkül. Ezen a szinten tehát a reflexió alacsonyabb szintű, hiszen a tanulás is egyfajta alkalmazkodó tanulásként jelenik meg (Senge, 1990). A második esetben már a szervezeti célok, normák, értékek felülvizsgálata is megtörténik, a szervezet rendszeresen reflektál az explicit folyamatokon túl, az implicit elemek feltárására is, ezzel egy változtató tanulást létrehozva. Kérdéseket tesznek fel a miértekről, a tagok vizsgálat tárgyává teszik saját mentális modelljeiket és előfeltevéseiket is, ezzel támogatva nem csak saját, hanem a szervezet egészének tanulását (Argyris és Schön, 1978).

A szervezeti tanulás által tehát a szervezetek alkalmazkodóbbakká, fejlődőképebbekké válnak és hatékonyabban érik el céljaikat. Ezáltal nem csak, hogy megváltoznak a magatartási rutinjaik és cselekvési mintáik, de ezen túlmenően az ezeket meghatározó hitek, nézetrendszerek és gondolkodásmódok is megváltozhatnak.

A szervezeti tanulás mátrix modelljében (3. táblázat) láthatóvá válnak különböző hatékonysággal végbemenő tanulási folyamatok eredményei.

3. táblázat: A szervezeti tanulás 2x2-es mátrixa
 Forrás: Fiol és Lyles, 1988 és Branyiczki, 1993 nyomán

	Nincs kognitív változás	Van kognitív változás
Nincs magatartásváltozás	Nem megy végbe szervezeti tanulás	Magatartás-változás nélküli tanulás, amely a magatartás-változás lehetőségét már magában hordozza. Szemléletváltás, új felismerés, az értelmezésekben bekövetkező változás
Van magatartásváltozás	Másolás általi tanulás, a máshol alkalmazott megoldások egyszerű átvétele vagy kényszer hatására bekövetkező magatartásváltozás vagy egyhurkos tanulás eredményeként bekövetkező magatartás-változás	A szervezeti magatartás tartós megváltozása, új felismerések, új értelmezések és szemléletváltás eredményeként újszerű szervezeti döntések megszületése (kéthurkos tanulás)

A szervezeti tanulás e megközelítésében, a tanulás, mint kognitív és magatartásbeli változás értelmeződik. Abban az esetben, mikor sem magatartási, sem kognitív változásról nem beszélhetünk, szervezeti tanulás sem megy végbe. Vannak azonban olyan esetek, amikor a magatartásban felfedezhetők új, megváltozott elemek, de ezek még nem jártak együtt a kognitív sémák újrakonstruálásával. Ebben az esetben a szervezetben nem tudatosan tervezett, átgondolt tanulási folyamat ment végbe, pusztán máshol alkalmazott megoldások átvétele, valódi adaptáció nélkül, esetleg valamilyen kényszer hatására bekövetkező változás vagy a fentebbiekben egyhurkos tanulásnak nevezett folyamatok lejátszódásának eredményeképpen. Azokban az esetekben, amikor csak kognitív változás történik, a nézet-, hit- és gondolkodási rendszerek alakulnak át. Ebben az esetben a szervezetekben már valóban végbemennek reflektív folyamatok, melyek magukban hordozzák a magatartásváltozás későbbi lehetőségét is. A mátrix utolsó cellájában a kéthurkos tanulást láthatjuk, amely a szervezetben bekövetkező kognitív és magatartásbeli változásokkal is együtt jár a tudatos reflexiók által. A szervezetekben végbemenő tartós és mély hatások csak ez utolsó esetben következnek be. A szervezetek életében a mátrix minden eleme megjelenik bizonyos mértékben. A szervezeteknek és benne különösen a vezetőknek arra kell figyelmet fordítani, hogy e negyedik, kéthurkos tanulás is jelen legyen, hiszen enélkül a tanulószervezeti működés nem valósulhat meg.

A tanulási folyamatok eredményességének tárgyalása során érdemes áttekinteni azokat az egyéni és szervezeti tényezőket, jellemzőket, melyek elősegítői vagy gátlói lehetnek a hatékony tanulásnak (4. táblázat).

4. táblázat: A szervezeti tanulást támogató és gátló személyes illetve szervezeti jellemzők

Forrás: Bakacsi és mtsai, 2006. 335. o.

	Gátló tényezők	Támogató tényezők
Személyes jellemzők	<ul style="list-style-type: none"> – kockázatkerülés – kezdeményezőkétség hiánya – felelősségvárás – tisztázatlan személyes célok és jövőkép – tévedhetetlenség mítosza, gyengeségek be nem ismerése, hibák el nem ismerése – túlzott ellenőrzési vágy – presztízs orientáltság – érzelmek elfojtása, túlzó racionalitásra törekvés 	<ul style="list-style-type: none"> – az ismeretlen, új iránti nyitottság – problémamegoldásra törekvés – felelősségvállalás – tisztázott személyes célok és jövőkép – a gyengeségekkel és hibákkal való szembenézés képessége – kontroll átadásának képessége – bizalom, a nyertes-nyertes megoldásokra törekvés – érzékenység, empátia – belső harmónia
Szervezeti jellemzők	<ul style="list-style-type: none"> – a tanulást támogató vezetői attitűd és elkötelezettség hiánya – a tanuláshoz szükséges vezetői kompetenciák hiánya – bizonytalan, konszenzust nélkülöző intézményi jövőkép és stratégia hiánya – rövid távú teljesítménykényszer – merev, tagolt hierarchia, centralizáltság – pénzügyi válsághelyzet 	<ul style="list-style-type: none"> – a vezetés elkötelezettsége a tanulás mellett – tanulásra képes vezetőség – vonzó, mozgósító közös jövőkép és stratégia – tanulási képesség egyéni, csoport és szervezeti szinten – erőforrások mozgósítása a tanulásához – teljesítmény-értékelő és visszajelző rendszerek működtetése – tudásmegosztás

Az eredményes tanulás mögött olyan támogató jellemzőket találunk, amelyek az érett személyiség jegyeivel azonosíthatók és amelyek a reflektivitás szempontjából is nélkülözhetetlenek. Már Schön (1983) is hangsúlyozta a nyitottság, a problémamegoldó képesség vagy az empátia jelentőségét a reflektív gondolkodásban. Dewey (1933) a cselekedetek rövid- és hosszú távú következményeiért vállalt felelősséget, az elkötelezettséget és az egyenességet emelte ki, amely az érzelmektől való távolságtartást jelenti. Ezek az

eredményes tanulás személyes tényezői között, mint a felelősségvállalás és a gyengeségekkel, hibákkal való szembenézés jelennek meg.

A szervezeti jellemzők a következő fejezetekben tárgyalt tanuló szervezeti működésmóddal mutatnak összhangot, hiszen a tanuló szervezetté válás csak akkor lehetséges, ha a szervezet eredményes tanulási módokat működtet. Érdemes kiemelni a vezetés szerepét a fenti támogató tényezők esetében, melyekről részletesebben is esik majd szó a későbbiekben. A vezetés tanulás melletti elkötelezettsége nélkül a szervezetben csak esetlegesen jelenik meg a tanulás, leginkább egy-egy kulcsembert köré csoportosulva, mely ugyan a gyakorlatközösségek szintjén eredményes, de a szervezet egészének szintjén nem. A vezetésnek a tanulási és reflektív folyamatok terén is példával kell a csoporttagok előtt járnia, így fontos tényezővé válik, hogy a vezetés tagjai maguk is képesek legyenek a tanulásra, változásra és nyitottan fogadják a közösség tagjainak visszajelzéseit saját munkájukra és a szervezet működésére vonatkozóan is (Polizzi és Frick, 2012). A tanulás mind egyéni, mind szervezeti szinten szorosan összekapcsolódik a tudásmegosztással, melynek tervezettségére rengeteg időt és erőforrást takarít meg a tagok számára.

A szervezeti tanulás sikerességéhez elengedhetetlen a vezetőség elköteleződése a tanulószervezetté válás iránt (Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth és mtsai, 2015; Stoll és Kools, 2017; Harris és Jones, 2018; OECD, 2018), amelyet elősegíthet a megfelelő viselkedések jutalmazásával és a tanulás kultúrájának támogatásával, az autonómia és kontroll közötti egyensúly megtalálásával, valamint az olyan kommunikációs csatornák kiépítésével, melyek támogatják a transzparenciát (Gelei, 2002). „A folyamatosan „tanuló” kultúrát felépíteni csak úgy lehet, ha a vezető felismeri, hogy bizonyos dolgokat nem tud, és megtanít másokat is arra, hogy ezt elfogadják. A tanulási feladat ily módon megosztott felelősség lesz²” (Schein, 2004). Erre világít rá Harris és Chapman is (2004), akik szerint az olyan tudásintenzív szervezetekben, mint az iskola, a vezetői felelősség legalább egy részét szükségszerűen meg kell osztania a vezetőknek, hiszen nem képesek a komplex rendszer minden szegmensének folyamatos irányítására. Ennek értelmében a döntéshozásban a közösség egyre nagyobb szelete tud részt vállalni (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Knipfer és mtsai, 2013; Horváth, Verderber és Baráth, 2015).

A szervezeti hatékonyság növelésének másik sarokköve, hogy nem pusztán az egyének kognitív folyamataihoz kapcsolva jelenik meg a reflektivitás, azaz nem pusztán az egyén tudatos elemző, értékelő és kritikai gondolkodása a fontos, hanem a szervezet

² Forrás: Schein, E. (2004): A tanuló kultúra. URL: <http://ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/tanulo-kultura> Utolsó letöltés: 2019. július 4.

egészeben, a közösség szintjén megjelenő hitek, értékek, tradíciók, viselkedés- és gondolkodásmódok is elemzés tárgyává válnak (Mezirow, 2000; Korthagen, 2005; Hilden és Tikkamakki, 2013; Knipfer és mtsai, 2013). Bateson (1972) tanulási modelljében mindez az L2-es, stratégiai tanulás (deutero learning) szintjén valósul meg, melyet a tanulás tanulásának is szokás nevezni. Az egyén ekkor arról a környezetről, kontextusról is tanul, melyben tanulása végbemegy, ezáltal nem kontextusfüggő tudást hoz létre, hanem speciális helyzetekben is adaptívan előhívható. Ugyan Bateson modellje az egyéni tanulás leírására törekedett, a szervezetek tanulására is megfeleltethető. A stratégiai (deutero) tanulás ugyanis – a már fentebb említett – egy- és kéthurkos tanuláson túllépve, a „tanulás módjáról való tudatosságot jelenti” (Tóth, 2013. 167. o.).

A reflexió ebben a formában támogatja és facilitálja a szervezeti tanulást azáltal, hogy a felhalmozott kollektív tapasztalatokat felhasználva „az adottnak vélt dolgokra rákérdezve egyre nagyobb tudatosságra tesz szert saját helyzetét, céljait és működését illetően” (Gelei, 2002, 78. o.). A szervezet így képessé válik a mindenkori környezethez alkalmazkodni, akár úgy is, hogy proaktívan változtatja azt, vagyis egyre hatékonyabbá és eredményesebbé válik működése. A környezettel való interakció a tudásszerzés szempontjából sem elhanyagolható tényező. A szervezeteknek versenyképességük megtartása érdekében elengedhetetlen, hogy becsatornázzák a külső tudást is működésükbe. A szervezetek vagy szervezeti egységek azon képességét, hogy kollektív tudásukat mások tudását használva módosítsák abszorpciós kapacitásnak nevezzük, mely a tanulásra való képesség egyik legkritikusabb összetevője (Baráth, 2015; Baráth és mtsai, 2015; Fazekas, 2014, 2018).

A fentiek értelmében azon iskolákat nevezhetjük „szervezeti tanulásra képes intézményeknek, amelyek hatékonyan támogatják a belső tudás létrehozását, megújítását és megosztását”³ (Fazekas, 2015). Az iskola belső klímája képes motiválni a pedagógusokat szakmai fejlődésük tudatos tervezésére. Ennek része az aktív kísérletezés, valamint az egyéni és szervezeti folyamatokra történő szisztematikus reflexió.

³ Forrás: Fazekas Ágnes (2015): Eredményes iskolák – változó gyakorlatok. Esettanulmány. *Új Pedagógiai Szemle*. 5-6. sz. URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/eredmenyes-iskolak-valtozo-gyakorlatok> Utolsó letöltés: 2019. július 4.

2.2. Tanulószervezeti megközelítés

A fenti szervezeti összetevők és a környezetre eső egyre nagyobb figyelem a tanulószervezeti modell térnyerésén alapszik, mellyel párhuzamosan a vezetélméleti megközelítésekben is új irányvonalak jelentek meg. A '80-as évektől kezdődően látszik átalakulni a megközelítés, mely már nem a pénzben, hanem a tudásban látta a cégek nyereségének mértékét. Ez indukálta a vezetés körében elterjedő szemléletet, miszerint a cégek fennmaradásának kulcsa a tanulási képességükön és annak gyorsaságán múlik (De Geus, 1997). Mindezzel együtt a dolgozók felé irányuló elvárások is átalakultak, sokkal inkább az önálló döntéshozás és felelősségvállalás, a rutin megoldásokon túlmutató kreatív problémamegoldás került előtérbe, mint a hatékony munkavégzés támpillérei (Argyris, 1994; Eraut, 2004; OECD, 2018).

A szervezeti tanulás fogalmához hasonlóan a tanuló szervezet esetében is többfajta definíciós keretrendszer létezik, azonban a tanulószervezet értelmezésekor Senge (1990) munkássága jelenti a kiindulópontot, aki a tanulószervezetben az egyéni tanulások kapcsolódásával a közösségi tanulás folyamatosan támogató formáját látta, amely a szervezeti szintű kreativitás, alkotás és tehetségkibontakoztatás növeléséhez vezet. Sengét a modell megalkotásában a vezetés megújításának vágya inspirálta, mely törekvés kiemelt jelentőségű lesz ezen értekezés szempontjából. A tanulószervezeti modell elemeinek vizsgálata során elsősorban a reflexió szerepének értelmezésére fókuszálunk.

A tanulószervezetben az ok-okozati összefüggésekre koncentrááló *rendszer gondolkodás* (systems thinking) dominál, amely a hosszú távú célok elérésére koncentráál. Összehangolt keretet biztosít a változások hatékony menedzseléséhez a tudás, a módszerek és az eljárások hármában. Ezek együttesen támogatják a reflektív párbeszéd és vizsgálat iránti elkötelezettség kialakulását. Általa képesek a szervezetek a megszokottól eltérően gondolkodni önmagukról és a környezetről (Senge, 1990).

A megfelelő munkakörnyezet kialakítása és a reflexióra elkülönített idő lehet a kulcsa a szakembereknek saját személyes víziójuk illetve *professzionális magukat* (personal mastery, személyes irányítás) fejlesztéséhez és az erőforrásaik fókuszálásához. Az egyének rendelkeznek saját célokkal, melyek eléréséért folyamatosan küzdenek és amelyek eléréséhez szükség van önismeretre, önfejlesztésre, önreflexióra és erős belső motivációra. Ez az elem jeleníti meg a belső hajtóerőt annak folyamatos vizsgálatára, hogy miként hatnak a cselekedeteink a világra, vagyis ez az elem utal legerőteljesebben az egyén és a szervezet kapcsolatára, ugyanis a szervezet szándéka és képessége a tanulásra az őt alkotó

egyének aspirációin és tanulási képességén múlik (Senge, 1990; Bakacsi és mtsai, 2006; Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth és mtsai, 2015).

Az önmegvalósításra képes emberek tudják személyes céljaikat a szervezeti célokkal összehangolni, magas szintű reflektivitásuk által feltárni önmaguk előtt belső meggyőződéseiket, nézeteiket, melyek cselekedeteiket és döntéshozásukat formálják. A reflektivitás a szervezetekre jellemző működésmódok tudatosításában is nagy szerepet játszik, hiszen a *gondolati minták* (mental models) a szervezeti kultúra mélyebb, nem megragadható rétegéhez tartoznak, így csak a reflektivitás iránti nagyfokú elkötelezettség által kerülhetnek felszínre. Ez az elem arra irányítja figyelmünket, hogy elég nyíltak legyünk és felszínre tudjuk hozni jelenlegi szemléletmódunk hiányosságait. Gondolati mintáink azonosítása csak fókuszált befelé fordulással lehetséges (Senge, 1990; Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth és mtsai, 2015).

Ezzel egyidejűleg a reflektivitás segít a változó kihívásokhoz való adaptív alkalmazkodásban, mely kihívás egyaránt megjelenik az egyén és a szervezet oldalán is. Ez utóbbinak való megfelelés csak a közösen kialakított és minden résztvevő által elfogadott, ismert jövőkép tükrében lehetséges. A *közös jövőképet* (building shared vision) és célokat reflexiónak kell alávetni, hiszen ez segíti az egyént és a szervezetet is a megvalósulásokhoz vezető úton tartani. Ha közös jövőképet alakítunk ki hosszú távra elkötelezzük magunkat az előbb említettekhez. A közös jövőkép kialakításában a vezetőnek nagy szerepe van, noha az azonosulás vele csak belső meggyőződésen keresztül lehetséges. E belső meggyőződés kialakulását a szakmai közösség tagjaiban a vezető szintén képes támogatni (Senge, 1990; Polizzi és Frick, 2012; Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth, 2015; Kools és Stoll, 2016; Louis és Lee, 2016).

A munkaszervezés tekintetében a tudásmegosztást támogató *csoportos tanulás* (team learning) élvez elsőbbséget, mely során a párbeszéd a tagok között bátorítja a reflektivitást és a tényekre alapozott vizsgálódást, ezáltal a közösség képes lesz a személyes célokon túlmutató nagyobb összképre koncentrálni. A csoportos tanulás része az azonosítási folyamat, mely során a szervezet képes a működését akadályozó és támogató tényezőket feltárni, közös reflexió útján (Senge, 1990; Bakacsi és mtsai, 2006; Kools és Stoll, 2016; Louis és Lee, 2016). Senge (1990) hangsúlyozza, hogy a modern szervezetek működési egysége már nem az egyén, hanem maga a csoport.

A fenti elemek egy valódi tanuló szervezetet együttesen jellemeznek, melyek között a harmóniát a rendszergondolkodás teremti meg. A tanulószervezetekben a vezetés a folyton változó, komplex környezetben értelmeződik, és az egyszemélyi, karizmatikus

vezető képe helyett facilitátorként definiálódik, akinek feladata az egyéni kibontakozások és tehetségek felszínre hozásának támogatása a szervezeti célok megvalósítása érdekében (Senge, 1990; Evans, 1998; Driver, 2002; Kools és Stoll, 2016). A vezetők tehát egyszerre kell, hogy ösztönző, személyi vezetők, tudásmenedzserek legyenek, a tanárokat és a diákokat együttesen magas teljesítmény elérésére serkentsék és önmegújításra inspirálják (Hargreaves és Fullan, 2012; Robinson, Hohepa és Lloyd, 2015; Szabolcsi, 2016; Thanaraj, 2016; Harris és Jones, 2018; Kools és mtsai, 2018). A vezetés fókuszába már nem csak az adaptivitást helyezi, hanem a generativitást is, azaz valami új, fennmaradó létrehozását (Tóth, 2013; Champman és mtsai, 2015; Stoll és Kools, 2017; Fullan, 2018).

Ennek fényében kiemelten fontos, hogy a szervezet hogyan tanul saját tapasztalataiból, saját fejlődéséből. Ahhoz, hogy a vezetés megfelelő módon támogatni tudja a reflektív gyakorlat elterjedését, a vezetőknek saját önértékelő mechanizmusait kell elsőként kifejlesztetniük. Ebben segítségükre lehet a professzionális reflektív gondolkodás (Natale és Ricci, 2006; Branson, 2006; Ladyshevsky, 2007; Szivák, 2014; Katznelson, 2014; Smith és Martin, 2014; Thanaraj, 2016), amelyre a folyamatos szakmai fejlődés egyik nélkülözhetetlen összetevőjeként is tekinthetünk, hiszen bátoríthatja, hogy ne csak gondolkodjunk arról, hogy mit tanultunk, hanem gondolkodjunk arról is, hogy hogyan tudjuk újragondolni a saját szakmai fejlődésünkről alkotott képünket.

A tanulószervezeti modell iskolai működésére vonatkozóan hazánkban Baráth és munkatársai (2015) végeznek kutatásokat. Baráthék Haines (2000) stratégiai tervezés rendszerszemléletű modelljében értelmezték a tanulószervezetet leíró fogalmakat, aminek értelmében öt elemet azonosítottak, melyek különböző hangsúllyal, de megjelennek a definíciókban. Ezek 1) a környezet, mely folyamatosan változó, dinamikus rendszerként írható le. A 2) kimenetként maga a tanulási képesség és az ezáltal elsajátított új tudás adaptív felhasználása áll a szervezet versenyképességének fenntartása céljából, mely a tagok közös egyetértése, támogatása mellett valósulhat csak meg. A 3) bemenetként azonosított tényezők közül szempontunkból kiemelendők a vezetői elkötelezettség a tanulószervezetté váláshoz, a megosztott vezetés elvének (különböző mértékű) érvényesítése mellett, a szervezet tanulási kapacitásának növelésére való törekvés. Következő elemként 4) a folyamatok azonosíthatóak, amelyek a bemeneti tényezőket kimeneti tényezőkké formálják át. Ennek összetevői a külső és belső forrásból származó információk összegyűjtése, feldolgozása és beépítve a szervezeti memóriába közös tudássá tétele, melyre épülve a viselkedés- és cselekvésrepertoár módosítására kerülhet sor. Ennek a folyamatnak építőkövei az új módszerek elsajátítása, a megszerzett tudásra való folyamatos reflexió az

egyének és a kollektíva szintjén egyaránt. Ennek része az egyéni fejlődési utak és tudások összekapcsolása a szervezet fejlődési irányával és szervezeti szinten megjelenő tudással. Ezek nélkül a szervezet nem lesz képes az adaptív alkalmazkodásra és viselkedésének módosítására. A stratégiai rendszerszemléletű modell utolsó eleme 5) a visszacsatolás, amely nem csak összeköti a kimenetet a bemeneti tényezőkkel, de magába foglalja a folyamatos és szisztematikus reflexiót az egyén és a közösség szintjén egyaránt (Baráth és mtsai, 2015). Baráthék elemzéséből kiderül, hogy ez az utolsó elem jelenik meg legkisebb arányban a tanulószervezeteket leíró definíciók között annak ellenére, hogy a tanulási folyamat nem lehet teljes vagy eredményes visszacsatolás nélkül.

A tanulószervezetté válást a fentiekben elsősorban intézményi nézőpontból közeleltettük meg, azonban vannak olyan tényezők, amelyek rendszerszinten tudják támogatni az oktatási-nevelési intézményeket e folyamatban. A hazai kontextust figyelembe véve ezen tényezőket a NOIR+ stratégia (Balázs és mtsai, 2015) tekintette át. Az öt kiemelt tényező, melyeket az oktatáspolitikai döntéshozók figyelmébe ajánlottak a következők:

- „tudásmenedzsmentet támogató iskolai szintű technológiai platformok fejlesztése és működtetése,
- a szervezetfejlesztés jó gyakorlatait megosztó referenciainitézményiek támogatása,
- kutató és mentoráló iskolák kialakítása (modellértékű tevékenységek, minőségdíj),
- átfogó szervezetfejlesztés a tanügyigazgatás és a pedagógiai szolgáltatások területén - tudásmenedzsment feladatok,
- a köznevelési vezetés- és szervezetfejlesztés nemzeti szintű koordinálása - hálózatosodás, jó gyakorlatok, kutatások, nemzetközi tudás” (Balázs és mtsai, 2015, 67. o.).

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy a tanulószervezeti modell kialakulása szoros kapcsolatban áll a tanulásról alkotott nézetek és gondolkodás formálódásával, amelynek szükséges, de nem elégséges feltétele az egyének tanulása. A szervezeti tanulás magasabb minőségű, rendszeres és a rendszer egészére kiterjedő formája vezethet el a tanuló szervezetekig, noha a tanuló szervezetiségre nem tekinthetünk egy elért állapotként, sokkal helytállóbb folyamatként gondolni rá, amely kifejezés magában hordozza a tanulás élethosszig tartó paradigmáját, ami a szervezetek életére is vonatkoztatható.

2.3. A pedagógusok intézményi környezetben végbemenő tanulása

A szervezeti tanulás központi kérdéssé válásával a kutatások egyre inkább a munkavégzés közbeni tanulás természetének megértésére fókuszálnak. Az elmúlt egy-két évtizedben számos kutatás készült e témában, köztük olyanok is, melyek speciálisan az oktatási-nevelési intézmények világát érintették.

A pedagógusok körében leginkább eredményes tanulási formák azok, amelyek szorosan kapcsolódnak mindennapos pedagógiai munkájukhoz, mivel „a pedagógusok tanulásának talán legfontosabb specifikuma, hogy a tanulási folyamat döntően munkahelyi környezetben történik” – írja Fazekas és Halász (2014. 30. o.). Hatékonysága növelhető, ha a tanulási folyamat együttműködésre épül, a pedagógusok pedig aktív résztvevői és formálói saját szakmai fejlődésüknek (Wenger, McDermott és Snyder, 2002; Sági, 2011; Wenger és Wenger-Trayner, 2015; Vincent-Lancrin és mtsai, 2019). Az itt megvalósuló egyéni tanuláson túl a kollektív, akár az egész szervezetet érintő tanulás is elképzelhető, amelyet a horizontális tanulási forma elterjedése támogat. „A horizontális tanulás közel azonos tudású emberek tudásmegosztására épül, amibe beleértjük a külső impulzusok integrálását, a tapasztalat útján szerzett tudást, és a tudásmegosztás keretében másoktól szerzett tudást” (Gerse, Horváth, Kovács és Simon, 2014. 1. o.). A horizontális tanulási forma elsősorban tehát a már bevált és alkalmazott gyakorlatok feltárására és megosztására irányul, párhuzamosan az együttműködési lehetőségek feltárásával, amik az adott szervezet jobbítását, fejlődését szolgálják. E tanulási forma egyik legmeghatározóbb helye a gyakorlatközösségek szintje.

2.3.1. Gyakorlatközösségek

A gyakorlatközösségek olyan közös munkavégzésen alapuló szerveződések, amelyek sokszor nem a formális csoportokban, hanem informális úton, adott feladat vagy probléma megoldása körül szerveződött, tartós, de nem állandó csoportosulások. Wenger (1998), mint a gyakorlatközösségek modelljének megalkotója hangsúlyozza, hogy a közösségen belüli tanulási folyamatok alapja a kölcsönös elkötelezettség, a megosztott felelősség és tudás. Ahogy a szervezeti döntéshozásban egyre több szereplő tud részt vállalni, úgy válik egyre lényegesebbé a szervezeti szinten megjelenő reflektivitás is. A modell elméleti alapját a szituatív tanuláselmélet alkotja. Központi gondolata, hogy a szervezeten belüli tanulás létrejötte mintegy a szakmai közösségen belüli csoportosulásokon

belüli valamint csoportosulások közötti interakciók eredménye, melyek egyben a helyi szintű, valamint szervezeti innovációk alapjai (Wenger, 2000).

Három összetevőjét írja le Wenger és Wenger-Trayner (2015), melyek a domain (megosztott kompetencia), a közösség (elkötelezett tagok) és a gyakorlat (megosztott tapasztalatok). E három elem kulcsszerepet játszik a tanulás támogatásában valamint a tudás létrehozásában és megosztásában. A megosztott kompetencia eleme írja le azt a tudásterületet, amely mentén a gyakorlatközösség megszerveződik. E terület a közösséget életre hívó probléma, kérdéskör. A közösség eleme jeleníti meg a célorientált csoportot, amely tagjai közötti kapcsolat a problémamegoldás függvényében alakul. A gyakorlat eleme mindaz a tudás, amit a tagok birtokolnak és a probléma megoldása érdekében megosztanak a többiekkel.

A gyakorlatközösségek számos formában létezhetnek, lehetnek egészen kicsik, alkothatja őket egy belső mag, mely köré periferikusan rendeződnek további tagok, lehetnek helyiek rendszeres személyes találkozásokkal, de akár globálisok, online kapcsolattartással is. A résztvevők tudatossága kritikus fontosságú, hiszen a tanulás internalizálásához a közösségi lét reflexiója szükséges. Attól függően, hogy az egyén milyen szerepet tölt be a tágabb csoportban a tanulás egyaránt lehet pozitív, proaktív vagy passzív tapasztalás, amikor a domináns személyek kollektív bölcsessége alakítja az egyének megértését a csoportról és annak szerepeiről (Wenger, McDermott és Snyder, 2002; Kennedy, 2005). A társas interakciókon keresztül megvalósuló reflexiók által az egyéneknek folyamatosan formálódik az identitása, mely szükségszerűen magával hozza a közösség identitásának alakulását is.

A tanulás, a tudáskonstruálás valamint a tudástranszfer mindig egy folyamatosan változó, alakuló kontextusban valósul meg, ahol a tudás a közvetítők segítségével áramlik a kontextusok között (Rapos és mtsai, 2011; Gelei, 2002). „A tanulás ilyen mértékű kontextushoz kötöttségét kritizálták is azért, mert túl hangsúlyossá válik benne a konkrét, epizodikus információ, s túlzottan háttérbe szorul az absztrakt, jobban transzferálható tudás és az összetettebb gondolkodási folyamatok” (Tynjälä, 1998, 365-366. idézi Rapos és mtsai, 2011, 99. o.).

A gyakorlatközösségek modellje a szervezetben végbemenő tanulási folyamatok tehát az informális csoportosulások szintjére helyezi. A szervezet maga több gyakorlatközösségnek is színtere lehet, melyet Wenger (2000) a „közösségek közössége” (communities of communities) kifejezéssel írt le, utalva arra a hálózatos kapcsolódásra mely az

egy csoportok időszakos jelenléte során fennállhat. A modellhez jól illeszkedik a megosztott vezetés elve, melyben hasonló dinamikában láthatjuk a vezetői felelősség megosztását adott feladat vagy probléma megoldását célozva.

Adott szervezeten belül működő gyakorlatközösségek létrejöttét elsősorban a megosztott vezetés elvének érvényesülése tudja támogatni, ahol a formális vezető maga is tagja a szervezeten belül működő gyakorlatközösségeknek, azonban nem formális vezetői tisztségében, hanem mint a közösség egy tagja (King, 2017).

2.3.2. Szakmai tanulóközösségek

A szakmai tanulóközösségek (professional learning community) a gyakorlatközösségekhez képest célzottan a diákok tanulási eredményeinek fejlesztésére fókuszálnak azáltal, hogy megteremtik az együttműködés kultúráját, amelyet az iskola egészének fejlődésével kapcsolnak össze (Blankenship és Ruona, 2007; Harris és Jones, 2010). A szakmai tanulóközösségek így módon felismerik, hogy az egyének tudásának becsatornázása a közösség tudásába, és ezzel a szervezet szakmai kompetenciájának növekedése eredményesebbé teheti közös pedagógiai céljaik elérését, hiszen a szervezeti elemek egymást támogatva, összeadódva és nem egymás ellen hatva működnek.

A tanuló szervezet, mint szakmai tanuló közösség DuFour és Eaker (1998) nyomán terjedt el az oktatás világában. Olyan környezet megteremtést szolgálja koncepciójuk, ami kooperációra, érzelmi támogatásra, személyes növekedésre építve juttatja el az egyént olyan szintre a közösségi lét és együttműködés hatására, amelyet egyedül sosem lett volna képes elérni. A szakmai tanulóközösségek jellemzői nagy hasonlóságot mutatnak a tanuló szervezetekhez. Olyan kulcstényezők azonosíthatók, mint a megosztott értékek és vízió, a kollektív felelősségvállalás a diákok tanulásaért, a reflektív tényekre alapozottság, mely összekapcsolódik a mérhető célok kitűzésével és az eredményorientált-sággal. Jellemzi továbbá az együttműködésen alapuló szemlélet, a tudásmegosztás kultúrája, a csoport illetve az egyének szakmai fejlődésének támogatása, amelyben a tagok saját szakmai fejlődésüket a tudatos és rendszeres reflexió útján összekapcsolják társaik szakmai fejlődésével (DuFour és Eaker, 1998; DuFour, 2004; Bolam és mtsai, 2005).

DuFour és Eaker (1998) gondolkodásában az iskolák legfőbb kihívása elsősorban a folyamatosan változó környezethez való adaptív alkalmazkodásban rejlik. Ebben a folyamatban minden érintettnek (a vezetésnek, vezetőnek, szülőknek és az egész közösség-

nek) fontos szerep jut. DuFourék modelljük leírása során azonban kevés figyelmet szántak az együttműködő csoportok funkciójának és az egész iskolában jelen lévő csoportos tanulás jelentőségének.

Az iskola ebben a szemléletmódban mint tanuló, kutató közösség jelenik meg, ahol a tanulási folyamat a pedagógusok korábbi tapasztalataira, gyakorlatára és tudására épít. A résztvevők saját és társaik tapasztalataira illetve az együttműködésükre folyamatosan reflektálnak, elemzik a csoport értékrendszerét, tudáskészletét, szakmai felkészültségét. A pedagógusok által ilyen módon elsajátított tudás mélyebben épül be tudáskészletükbe és nagyobb az esélye annak is, hogy végül a gyakorlatban alkalmazásra kerülnek a tanultak (Sági, 2011). Legfontosabb jellemzőjük mégis az, hogy a tanulók tanulási eredményességét (learning outcomes) javítani tudják (DuFour, 2004; Harris és Jones, 2010; Meyers, Hambrick, Hitt, 2017).

2.3.3. A gyakorlatközösségek és szakmai tanulóközösségek összehasonlítása

A fentebb vázolt két megközelítés az iskolai eredményesség növeléséhez hatékonyan tud hozzájárulni, azonban az eredményesség növelését más utakon igyekeznek elérni. A következő, 5. számú táblázatban a két legelterjedtebb megközelítés alapján kerülnek összefoglalásra a hasonlóságok és különbségek.

5. táblázat: A gyakorlatközösség és szakmai tanulóközösség jellemzőinek összehasonlítása.

Forrás: Blankenship és Ruona, 2007. 4. o. nyomán

Modell	Elméleti alapok	Tagság	Vezetés	Szervezeti kultúra elemek	Tudásmegosztás
Gyakorlatközösség (Wenger, McDermott és Snyder, 2002)	szociális tanulás-elmélet	a részvétel önkéntes, önkiválasztásos, vagy kijelölt a szervezet által, közös szaktudáson vagy érdeklődésen alapul	megosztott vezetés mind a formális, mind az informális vezetési szinteken, a szervezeten belül és kívül	szervezeti értékek, innováció és tudásmegosztás	a tudás a csoporttagok között cserélődik, amikor szükségessé válik
Szakmai tanulóközösség (DuFour)	tanuló-szervezet	a részvétel a szervezeti tagságból fakad, a tanárok együtt-	megosztott döntéshozás, a tagok információkkal való ellátása,	közösen kialakított küldetés, vízió és értékek, a	megbeszélések limitáltak, csoporttagok kollaborálnak

és Eaker, 1998)		működő csoportmunkája, mely a valós iskolai kérdésekkel foglalkozik.	képzések, vizió és értékek közös meghatározása, eredményorientáltság	kulcs a kollaboráció, innováció, kísérletezés és az eredményekre való fókusz	
-----------------	--	--	--	--	--

Bár a szakmai tanulóközösség esetében a hangsúly a közös tanuláson van, és nagyobb szerepet kap a tacit tudás és az informális tanulás, a gyakorlatközösségek esetében pedig a hangsúly inkább a közös gyakorlatra kerül adott probléma megoldására fókuszálva, mindkettő esetében kiemelt jelentőségű a tudásteremtés és tudásmegosztás folyamata a közösség tagjai között (Blankenship és Ruona, 2007).

A szakmai tanulóközösségek megközelítése nagyobb figyelmet fordít a vezetés és az iskolai kultúra szerepére, hiszen elsődleges célja a diákok tanulási eredményességének növelése. Hangsúlyozzák a csoportos tanulás és a gyakorlatok megosztásának fontosságát, azonban ezen tanuló csoportoknak sem a létrejöttével, sem a működésével kapcsolatban nem térnek ki részletekre, ahogyan a tudásmegosztás módjára sem a szerzők. A gyakorlatközösségek modellje ezzel szemben a tanulás szociális aspektusaira helyezi a hangsúlyt az új tudás létrejöttének folyamatában, kisebb szerepet adva a vezetőknek a szervezeti kultúrában. A gyakorlatközösségek elsődleges célja adott probléma, kihívás megoldása, így folyamatosan változik csoportösszetételük, hiszen a szervezeten belüli működésük sem állandó.

A fentebb bemutatott két modell talán legnagyobb hiányossága, hogy nem térnek ki rá, hogyan transzformálódik a csoport tudása szervezeti tudássá, amely a szervezetek fejlődésének kiindulópontja lenne.

2.4. A szakmai tőke modell

Elsősorban az iskolák, mint szervezetek működésének értelmezésére és az eredményesség nyomon követhetősége érdekében alkotta meg Hargreaves és Fullan (2012) a szakmai tőke modellt, mely a szakmai gyakorlatközösségek és tanuló szervezet elméleti kereteiből kiindulva a kollektív felelősség, az egyéni autonómia, a tudományos tényekre alapozottság és a személyes döntések egységében értelmezi az iskolák szervezeti működésének hatékonyságát. Modelljük az iskolákon túl könnyen adaptálható további intéz-

ménytípusokra, így az oktatási-nevelési tevékenységet folytató intézményekre az óvodák-tól kezdve a felsőoktatásig. Kiemelik annak szükségét, hogy a politikai döntéshozók olyan elszámoltathatósági rendszerek kiépítésén dolgozzanak, amelyek támogatják a diákok tanulási eredményeinek fejlesztését, erősítik a pedagógusi professziót és biztosítják a transzparenciát a nyilvánosság számára. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének előmozdítását és a gyerekek, diákok tanulási eredményeinek javítását olyan a pedagógus professzió belüli kollektív felelősségnek határozzák meg, amely az intézmények belső elszámoltathatóságán alapszik. Ugyan a külső értékeléseket és eredményességi vizsgálatokat továbbra is fontos szerelemnek gondolják, az intézmények fejlődésének kulcsát az erős belső mérési-értékelési rendszerek kiépítésében és ezek eredményeinek szisztematikus felhasználásában látják (Fullan és Hargreaves, 2016; Stoll és Kools, 2017).

Modelljünkben ezt a szakmai tőke fejlesztésén keresztül értelmezzük, melynek három összetevője egymásra hatva, egymással kölcsönhatásban képes erősíteni a szervezetek és benne az egyének, a szakmai közösség működését.

- A humán tőke a szakmai fejlődés és tanulás melletti személyes elköteleződésben ölt testet. Magába foglalja a kihívásokkal való eredményes megküzdést, a nyitottságot, kezdeményezőkézséget az együttműködésre, a tények felhasználását a személyes fejlődés támogatására (Hargreaves és Fullan, 2012; Stoll és Kools, 2017).
- A szociális tőke a csoport minőségében jelenik meg, az együttműködési formákban, tudástranszfer elemekben, amelyek a tanárok horizontális tanulási formáján alapulnak. A szociális tőke csak a szervezeti tagok közötti bizalmi légkörben erősödhet meg, ahol az egyéni működések professzionalitása elvárás annak érdekében, hogy a csoport vagy szervezet egészében megjelenő együttes fejlődési folyamatokat támogassa (Hargreaves és Fullan, 2012).
- A döntési tőke a szakmai kvalitások és szakmai ítélethozatal fejlesztése az egyének és a csoportok oldaláról az egyre hatékonyabb döntéshozatal kialakításához. Összetevői a szakmai kiválóság, autonómia, részvétel a döntéshozási folyamatokban, ezáltal a felelősség közösségi szintre emelése, valamint a konstruktív kritika. A döntési tőke eredményes működéséhez további elengedhetetlen tényezők a nyitottság és a reflektív gyakorlat a tagoktól (Hargreaves és Fullan, 2012, 2016).

A szakmai tőke egyrészt a szociális vagy társas tanulás feltételeinek meglétén alapszik, másrészt azon, hogy az egyének maguk is úgy érezzék, hogy eredményességük mérhető, teljesítményükért felelősséggel tartoznak. A fejlődés- és eredményességek központú megközelítés mind az egyén, mind a politikai döntéshozók részéről kritikus fontosságú a fentiekben.

A csoportok közösen kialakított morális célok iránti elköteleződés nélkül, pusztán a külső kényszerítő mechanizmusok hatására nem fognak felelős és elszámoltatható módon viselkedni. A gyorsabb és mélyebb változások elérése érdekében, minden esetben a közösség fejlődése, fejlesztése a kulcs (Fullan és Hargreaves, 2016). Ezért is elhibáztak azok a szakpolitikai intézkedések, amelyek a rendszerszintű változásokat az egyének felé történő elvárások irányából közelítik meg és nem fordítanak kellő figyelmet a pedagógusoknak, mint iskolai közösségnek a szintjére.

Fullanék (2016) öt tényezőt azonosítottak, amelyekre a szakmai tőke fejlesztése során párhuzamosan kell figyelmet fordítani a tanulók teljesítménye közötti különbségek csökkentése és a tanulói jóllét biztosítása érdekében:

- Vízió és fókusz – az oktatási rendszerben érintett minden szereplő által elfogadott és támogatott jövőkép, melynek kis számú, de ambíciózus célokat kell felvázolnia. Fókuszában a diákok tanulásának közös felelősséggé emelése áll.
- Közösségi teljesítmény és felelősségvállalás – a rendszer és az iskolák, bennük pedig a diákok teljesítményének növeléséhez a tanulás-tanítás kollaboráción alapuló fejlesztése szükséges.
- Vezetőfejlesztés – a vezetők fejlesztése nélkül nem alakulhat ki az iskolák új szakmai kultúrája, amely képes megteremteni a fenti két pont teljesülésének feltételeit.
- Fejlődésközpontú értékelés – amely túllép a teszteredményeken, és kifinomultabb, mélyebb tanulási visszajelzést jelent a diákok és tanárok teljesítményének megítélésében többféle adatforrást felhasználva.
- Rendszerszemlélet és kohézió – a közös gondolkodásmód, amely a munka természetének közös megértéséből fakad, ahol az érintettek osztoznak a rendszer céljaiban, prioritásaiban, víziójában. Mindez csak a politikai döntéshozók és a rendszer alsóbb részeiben dolgozók folyamatos párbeszédén keresztül valósulhat meg.

A szakmai tőke modell számos elemében összecseng a tanuló szervezeti jellemzőkkel, melyeket korábban már ismeretettünk. Hangsúlyait tekintve azonban némileg mások. A szakmai tőke modell az eredményesség növelésének kulcsában a mérési-értékelési

rendszerek transzparens kiépítését látja, mely megalapozhatja a tényeken és adatokon alapuló döntéshozást mind szervezeti, mind rendszerszinten. Az intézményvezetők alkalmasságát nem tekintik magától értetődőnek, ezért fejlesztésükre, képzésükre külön figyelmet szánnak, mely az oktatási rendszer egésze felől érkező támogatás révén valósulhat meg. Fullanék modellje tehát elindítja az oktatási-nevelési intézményeket egy piaciabb szemléletű úton, ahol elsődleges fontosságú az eredményesség kérdése. Noha a köznevelési intézmények fennmaradása nem függ ennyire akut módon eredményességüktől, hosszabb távon, többek között a csökkenő gyereklétszám okán, igenis kiemelt jelentőségű kérdéssé válik.

A szakmai tőke modell az iskolák egyik legújabb szervezeteleméleti megközelítésének modellje, mely az iskolában folyó tanulási folyamatot az egyén, a szakmai közösség és a szervezet egészének irányából vizsgálja. A modell rávilágít arra, hogy az iskolai eredményességhez e három elem együttes fejlesztésére van szükség. A modell jól illeszkedik a tanulószervezeti működéshez, hiszen ahogy a tanulószervezetek is folyamatként értelmezhetők, úgy a szakmai tőke modell is egy folyamat, amelynek elemei állandó fejlesztésre szorulnak. A modell hangsúlyozza az egyén felelősségét a szervezetben, autonómiájának és a döntési folyamatokba való bekapcsolódásának fontosságát. A szakmai tőke modellben a reflektivitás minden tőkeelemhez kapcsolódik, mint a tőkék fejlesztéséhez szükséges mozgatórugó.

2.5. A reflektivitás korlátai egyéni és szervezeti szinten

Mivel a pedagógus professzió és a szervezeti tanulás szempontjából is meghatározó a reflektivitás, érdemes áttekinteni azokat a tényezőket, amelyek hiánya esetén az egyén vagy a szervezet nem lesz képes az előzőekben bemutatott magasabb minőségű reflektivitásra. E tényezők megértése nélkül sem az egyének, sem a szervezetek nem lesznek képesek önmagukon túllépni, saját fejlődésüket, mint kognitív stratégiát tervezni.

A hazai köznevelés zászlójára az utóbbi évtizedekben került fel a reflektivitás kérdése (Falus, 2007; Kimmel, 2006; Sántha, 2004, 2008; Sági, 2011; Szivák, 2014). A tanárképzési programok nagy hangsúlyt fektetnek a reflektív paradigma internalizációjára illetve a reflektivitáshoz szükséges személyes képességek fejlesztésére (Kálmán-Rapos, 2018). A pályán lévő pedagógusok azonban hazánkban nem kapnak rendszerszintű támogatást ezen képességek fejlesztéséhez, noha elvárásként mindennapjaikban visszaköszön az eredményes reflektív megközelítés alkalmazása (Szivák és Verderber, 2016; Szivák,

Verderber és Vámos, 2018). Egyik akadályozója az eredményes reflexiónak tehát, a tudás hiánya (Kimmel, 2006; Szivák, Verderber és Vámos, 2018). Amennyiben az egyének reflektivitásának akadályozója a tudáshiány, úgy a szervezet egészében sem terjedhetnek el a reflektív folyamatok, hiszen a szervezetben megjelenő reflektivitás az egyének reflektív kompetenciáira épül.

Az olyan személyes tulajdonságok és beállítottság, mint a nyitott gondolkodás, rugalmasság, felelősségtudat vagy önbizalom hiánya könnyen gátat szabhatnak az értelmezési keretváltásnak megakadályozva az egyént, hogy saját nézeteit, hitrendszerét vagy adott szituációról alkotott konstrukcióit kritikus elemzés tárgyává tegye (Kimmel, 2006; Egleston, Castelli és Marx, 2017; Ersozlu, 2016). A szervezeti kultúrában szintén megfigyelhető e jelenség, amennyiben nincsen meg a tagok közötti bizalom, az őszinte, nyílt kommunikáció vagy a szervezet tagjai nem rendelkeznek kellő autonómiával és döntési jogkörökkel.

Gátló tényezők lehetnek a különféle érzelmi megterhelések, hiszen reflektív folyamat egy érzelmileg megterhelő állapot az egyén számára. Bátorságra van szükség ahhoz, hogy a pedagógus szembenézzon saját korlátaival, és megpróbálja túllépni önmagán (Kimmel, 2006). Csak az igazán érett, valamint reális, alapvetően pozitív személyiséggel rendelkezők képesek valódi, a kognitív váltáshoz elvezető reflexióra, hiszen ez eredményezheti a korábbi status quo megkérdőjelezését, illetve a nézetrendszer elbizonytalanodását. Enélkül saját maga számára is gátakat fog szabni a személy, amik megakadályozzák személyiségének, tevékenységeinek, hitrendszerének mélyebb megértését. A tudásról és a tanári szerepfelfogásról alkotott nézetek már jóval a tanárképzésbe való belépés előtt kialakulnak az egyénben. Ezek tudatosítása igazi kihívás a pedagógusképzési programok számára. A korábbi tapasztalatok, élmények, előzetes nézetek mélyen rögzülnek az egyénben és válnak identitásának részévé, ezért csak a tudatosan tervezett szakmai önfejlesztés melletti elköteleződéssel változtathatók meg, amelyben a reflektivitás, mint szisztematikus elemzés, gondolkodási forma támogatja a fejlesztendő területek meghatározását és elérésük értékelését.

Akadályként jelenhet meg maga az iskolai kontextus is, amelyben a pedagógus dolgozik. A nem támogató vagy nem kellőképpen reflektív szervezeti kultúra és légkör az egyén szintjén megjelenő reflektivitás ellenében is képes hatni. Ha a szervezetben nincs elkülönített idő s tér ezen reflektív folyamatok végzésére, a vezetés nem fordít kellő figyelmet a pedagógusok számára adandó visszajelzésekre, az egyén sem válik érdekeltté szakmai fejlődése tudatos irányításában és a rendszeres reflexió művelésében (Boud-

Walker, 1998; Eraut, 2000; Kimmel, 2006; Mortari, 2015; Castelli, 2016; OECD, 2018). A TALIS vizsgálat (2009) bizonyította, hogy a pedagógusok arra fordítanak kiemelt figyelmet munkájuk során, amiről korábban visszajelzéseket kaptak. Nagy jelentősége van tehát a támogató szervezeti és reflektív kultúrának valamint a vezetés visszajelzéseinek.

A szervezeti szintű reflektivitás gátjainak áttekintése során, érdemes külön kitérni a tanulószervezeti működést akadályozó tényezőkre és ebben a reflexió szerepére. Egyrészt akadály léphet fel a konformitás-kontroll dimenziók mentén, mely értelmében a vezetés fenntartja a demokratikusság látszatát, partneri retorikát folytatva a szakmai közösség körében, azonban csak bizonyos tanulási utak mentén támogatja a közösséget, ami a valódi változás létrejöttét gátolja, így erősítve azt a szervezeti dinamikát, mely a vezetés számára kényelmes. Másrészt a megtévesztés-manipuláció dimenziók mentén is felléphet a tanulási folyamatok akadályozása. Ha a szervezetben erős jövőkép, értékrend uralkodik, ami mellett a tagok teljes mértékben elköteleződnek, ez az elköteleződés könnyen elvezetheti az egyént saját egyéniségének feladásához a közösség érdekében, melyet ráadásul belső elköteleződésként él meg a pedagógus, és így sokkal nehezebben kérdőjelezi azt meg. A fenti gátakat nevezi a szakirodalom „foucault-i homálynak”, utalva pszichológiai börtön jellegére (Driver, 2002; Horváth és mtsai, 2018). E két dimenzió valójában a szervezetben jelen lévő hatalmi tényezők károssá fordulása, melyek a rendszeres, tudatos, közösségi szintű reflektivitás segítségével kerülhetők el. A tanulószervezetté válást alapvetően a kéthurkos és stratégiai tanulás (deutero learning) jelenléte támogatja (Schein, 2004; Baráth és mtsai, 2015; Horváth és mtsai, 2018), amely tanulási formákban a reflexió szerepe a szervezeti kultúra láthatatlan rétegeinek feltárásában, szükség szerinti megváltoztatásában jelenik meg.

Összegzés

Az előzőekben áttekintésre kerültek azok a szervezeti tényezők, folyamatok, melyek egyrészt a pedagógusok tanulásával, másrészt a reflektivitás szervezeti szintű megjelenésével mutatnak összefüggést. A szervezet, mint eredményességi háttértényező az iskolák működésének megítélése során is egyre fókuszáltabb terület (Mulford és mtsai, 2004; Mulford, 2008; OECD, 2005; Chapman és mtsai 2015; Robinson, Hohepa és Lloyd, 2015; Vincent-Lancrin és mtsai, 2019), köszönhetően a tanulási eredményesség és az oktatási szervezet működési összefüggéseinek egyre komplexebb megértésére (Mulford és mtsai, 2004; Radinger, 2014; Day, Gu és Sammons, 2016; Harris és Jones, 2018; Robinson, 2018). Kutatási eredmények bizonyították, hogy az iskola szervezatként való működésének módja alapvetően meghatározza a tanárok szakmai fejlődésének módját (Cordingley és mtsai, 2005; Mulford és mtsai, 2004; Robinson, Hohepa és Lloyd, 2015; OECD, 2011, 2016, 2018), amely direkt hatást gyakorol az osztálytermi munkán keresztül a diákok tanulási eredményeire.

A szervezeti tanulás szoros kapcsolatban áll a reflektivitással, annak különösen a stratégiai tanulás (deutero learning) szintjén van kiemelt jelentősége. Egy intézményben az egyének reflektivitása elengedhetetlen a reflexió szervezeti szintű megjelenéséhez, azonban ehhez a közösség tagjainak rendszeres, tervezett és szisztematikus interakciójára is szükség van. A reflektivitás a tapasztalatok megosztása, a tudásáramoltatás útján hozzájárul az egyének szakmai fejlődéséhez is, ahogy ezt láttuk a gyakorlatközösségek esetében vagy a szakmai tőke modell leírása során. A szervezeti tanulás folyamatában esszenciális jelentősége van annak a hatásnak, amelyet a vezető viselkedése jelent a reflektív gyakorlatra (Edmondson, 2003; Barber, Whelan és Clark, 2010). A reflexió a tapasztalatok kritikus elemzése és értékelése által támogatja a szervezeteket a tanulószervezetté válás útján.

3. AZ INTÉZMÉNYVEZETÉS SZEREPE ÉS REFLEKTIVITÁSÁNAK JELENTŐSÉGE

Az előző fejezetekben bemutatásra kerülő szervezeti nézőpont csak akkor lehet teljes, ha a szervezet vezetőjének szerepét és reflektivitásának jelentőségét is megvizsgáljuk, ahogy ez az empirikus kutatás egyik fókuszpontját is jelenti. Az alábbiakban azokat az elemeket domborítjuk ki, melyek a hazai köznevelési rendszerben dolgozó intézményvezetők munkájának elemzése során is kiemelt jelentőséggel bírnak.

A szervezeti szinten megjelenő reflektivitást kezdetben vezetői felelősségként definiálta számos kutató (Schön, 1983; Argyris és Schön, 1996; Schein, 2004), a szervezetek működésére vonatkozó egyre kiterjedtebb vizsgálati eredmények azonban elvezettek minket ahhoz a felismeréshez, hogy a szervezetben jelen lévő gyakorlatok és a szervezeti memóriában megjelenő implicit elemek, mögöttes előfeltevések társas konstrukcióban jönnek létre, ezzel felemelve a reflexiót a szakmai közösség szintjére. A modern vezetéselméletekben a reflektivitás kérdése már azonosítható elem, hiszen a komplex és állandóan változó kihívásokhoz való az adaptív alkalmazkodásban jelentős szerepe van a közösség, az egyén és ezzel együtt a vezető részéről is (Densten és Gray, 2001; Thanaraj, 2016; Castelli, 2016; Egleston, Castelli és Marx, 2017).

A szervezeti kultúra kialakításában és ezáltal a szervezeti jelentéstartalmak létrehozásában a vezetésnek meghatározó szerepe van a vízió megalkotásán és elterjesztésén keresztül (Kools és mtsai, 2018; OECD, 2018). E folyamatokat a vezetés a szervezeti tagok befolyásolása és a hatalmi pozíciók különböző mértékű megosztása útján éri el (Gelei, 2002; Bush, 2015; Day, Gu és Sammons, 2016). A vezetéselméletek fejlődése során a hatalom egyszemélyes birtoklásától a minél szélesebb körű kiterjesztésének fejlődési útját azonosíthatjuk. Ha a vezetéselméletek fejlődési ívére tekintünk, azt látjuk, hogy számos alternatív és egymással versengő megközelítés létezik (Leithwood, Jantzi és Steinbach, 1999; Bush, 2015). A következőkben röviden áttekintésre kerülnek a modern vezetéselmélet azon modelljei, amelyek leginkább illeszkednek az oktatási-nevelési intézmények vezetésének kérdéseire.

3.1. Reflektivitás a modern vezetéselméleti modellekben

Jelen disszertációnak nem célja mindezen megközelítések teljeskörű bemutatása, pusztán az oktatási-nevelési intézményekben azonosítható legjellemzőbb elméleteket tekintjük át a reflektivitás fókuszából. A modern vezetéselmélethez tartozó modellek az alábbiak szerint kerülnek áttekintésre:

- Participatív vezetés,
- Tranzakciós vezetés,
- Transzformációs vezetés,
- Iránymutató vezetés,
- Megosztott vezetés.

3.1.1. Participatív vezetéselmélet

A participatív vezetéselmélet az egyik legjelentősebb vezetési modell, mely a vezetés megosztásának kívánalmára épül (Leithwood, Jantzi és Steinbach, 1999). A participatív iskolavezetés felismeri a tanárok képességét a vezetésre és az iskolai menedzsment folyamatokban megosztja a vezetői szerepet és felelősséget, ezáltal a döntéshozási folyamatok a csoport szintjén zajlanak. A vezetési modell az iskolai hatékonyság növelésének egyik lehetőségét a döntési folyamatokba történő bevonásban és a kollaborációban látja. További jelentősége, hogy nem csak a pedagógusok aktív bevonására törekszik, de a szülők hozzájárulását is kiaknázza az intézmény életében. A szülők, a pedagógusok vagy szakmai közösség és a vezetés együttesen határozza meg a szervezeti célokat, melyek eléréséért is közösen dolgoznak (Bush, 2015).

A vezetés tehát demokratikus értékek mentén szervezi az intézmény életét (Szabolcsi, 2016), amelyben reflektivitása a különböző szereplők bevonásának lehetőségeire fókuszál. A participatív vezető elsősorban a szervezeten belüli együttműködési formák kialakítására és fejlesztésére fordítja figyelmét, valamint a szereplők érdekeltté tételére a döntéshozási és menedzsment kérdésekben való részvételre.

3.1.2. Tranzakciós (üzletkötő) vezetéselmélet

A tranzakciós vezetéselméletet másnéven menedzsment teóriának is nevezik, hiszen elsősorban a szervezet és a csoport teljesítményének oldaláról értelmezi a vezetői szerepet. Fókuszában a vezetők és követők közötti dinamikus viszony áll, mely cserék sorozatán alapul (Burns, 1978; Kotter és Cohen, 2002). A vezető a jutalmazás-büntetés

tengelyei mentén igyekszik munkára bírni a beosztottakat, ezért világos és transzparens struktúrák, elvárás- és követelményrendszerek kialakítását tűzi ki célul annak érdekében, hogy a beosztottak belátható érdekei mentén motiválja a munkavégzést (Lamb, 2013; Szabolcsi, 2016). A tranzakciós vezető tehát elsősorban a beosztottak munkavégzéssel kapcsolatos elvárásainak irányában reflektált. E modellben a reflexió továbbra is a vezető feladatának tekinthető, hiszen ő az, aki a beosztottak motivációjának mozgatórugója. A beosztott ebben a megközelítésben nincs a szervezeti folyamatok irányításába aktívan bevonva, így a szervezeti működésben megjelenő reflektív folyamatok során sincs lehetősége a szakmai közösség szintjének dominánsan megjelenni. Ebben az esetben a szervezet tanulási, fejlődési útjai a vezető személyétől, kompetenciáitól és kezdeményezőképességétől függenek.

3.1.3. Transzformációs (átalakító) vezetéselmélet

A transzformációs vezető elsősorban a saját és a beosztottak érdekeinek összekapcsolásán, a szervezet és a szervezeti célok felé történő elkötelezettség kialakításán munkálkodik (Burns, 1978; Leithwood, Jantzi és Steinbach, 1999). A vezetés és a beosztottak összekapcsolása együttes fejlődésüket is indukálja. Ennek elérése érdekében egyéni támogatást ad az alkalmazottaknak, gondoskodó és bizalmi légkör fenntartására törekszik, részvételen alapuló iskolai szerkezetet hoz létre, a közös vízió megteremtésére és ezekkel összefüggő konkrét célok kitűzésére koncentrálnak (Mulford, 2008). Az érdekek összeolvasása magával hozza az érintettek kölcsönös „átalakulását” is, hiszen növekszik tudatosságuk a szervezeti célok és az azok eléréséhez vezető út tekintetében is. A vezető általi transzformáció tehát nem csak a szervezetre, hanem benne a pedagógusok és önmaga működésére is vonatkozik. A vezető saját fejlődésén keresztül lesz képes támogatni a kölcsönös változást és a szervezeti megújulást (Yukl, 1997; Fehér, 2010).

A vezető tehát a kontrollálás és befolyásolás eszközei helyett a képessé tételhez nyúl, ezáltal a szervezetről való reflexiókba is aktívan bevonja a beosztottakat, akik maguk is definiálják szervezeti valóságukat (Torbert idézi Gelei, 2002). A reflexió a szervezet helyzetének megváltoztatására, az innovációk és a vállalkozó szellem serkentésére irányul.

Carmeli és munkatársai (2013) megállapították, hogy a transzformációs vezetésnek pozitív hatása van a munkatársak kreatív problémamegoldási kapacitására azáltal,

hogy biztonságos pszichológiai környezetet teremt meg a reflektív folyamatok segítségével. Ezek együttesen teszik lehetővé a korábbi teljesítmény meghaladását (Szabolcsi, 2016; Bush, 2015).

3.1.4. Iránymutatásos vezetéselmélet

Az 1980-as évektől kezdődően erősödtek fel a hatékony iskola működés módjára irányuló kutatások a neveléstudomány diszciplínáján belül. Ekkortájt a sikeres iskola kulcselemének a vezetőt, a vezetői szerepet tekintették. Az iránymutatásos vezető az iskolai programok, a tanításhoz-tanuláshoz kötődő tartalmi és módszertani kérdések fejlesztéséhez szükséges tudás elsődleges forrása. Figyelmének fókuszában a tanárok tevékenységei állnak, mint a diákok eredményeit leginkább befolyásoló tényezők (Bush, 2013, Leithwood és mtsai, 1999). Ilyen módon a tanári minőség és a tanulási eredmények növelése áll az iránymutatásos vezetők reflexióinak központjában.

Az ilyen típusú vezetés elsősorban a tanárokat és tanítási folyamatokat koncentrált, és nem a diákok tanulásának támogatása felől azonosította a fejlesztési lehetőségeket a szervezetben. Az előbbi megfogalmazásból kitűnik az is, hogy az iránymutatásos vezetéselmélet a szervezeti működést meghatározó és befolyásoló elsődleges elemnek a vezetőt tekintette, mint a szakértelem, az erő és autoritás megtestesítőjét (Robinson, 2010; Hallinger, 2003).

3.1.5. Megosztott vezetés

A megosztott vezetés a 21. század széleskörűen elfogadott vezetéselméletévé nőtte ki magát, mely a neveléstudomány területén is egyre nagyobb népszerűségnek örvend. A megosztott vezetés az iránymutatásos vezetéselmélet továbbfejlesztett változatának is tekinthető, ami az egyéb szervezeti funkcióknál eredményesebben képes hatást kifejteni a változásra és a fejlődésre (Southworth, 1990, Leithwood és mtsai, 1999; Eraut 2004; Timperley és mtsai, 2007; Harris és Jones, 2018), melyek korunk intézményeinek központi kihívásaként is értelmezhetők. Harris és Jones (2010, 2018) közvetlenül úgy fogalmaz, hogy az iskolavezetésben a legnagyobb hatást gyakorló elmélet, amely az iskolát, mint komplex adaptív rendszert értelmezi (Lichtenstein és mtsai, 2006). Harris és Jones (2010) kiemelik azt a közösségi szemléletet, amely a vezetőt nem egyszemélyben értelmezi, hanem a közösség részeként, melyben autonóm, vezetésre, döntésekre meghoz-

talára és felelősségvállalásra képes egyének osztoznak a vezetés kihívásaiban és dolgoznak együttesen a szervezetért. Ezzel a felfogással a vezetés felelőssége a szervezet minden szintjére leszivároghat, és bármely tag részt vállalhat belőle (Bush, 2018).

Spillane (2006) egyenesen szervezeti minőségként határozza meg a megosztott vezetést, nem egyéni kvalitásként. Lényegi elemként a vezető és követők közötti dinamikus viszonyt nyomatékosítja, mely lehetőséget teremt az egyéni kiválóság új szempontú megmutatására azáltal, hogy nem egy hierarchikus rendben deklarálja a vezetést, hanem a feladat- vagy problémahelyzetből kiindulva (Copland, 2003; Bennett és mtsai, 2003).

Leithwood, Mascall és Strauss (2009) kutatásukban rávilágítottak a megosztott vezetés szerinti szervezeti működés és a tanulói eredményesség közötti összefüggésre. Ez az eredmény támogatta a megosztott vezetés szemléletének széleskörű elterjedését. Leithwoodék kutatásait megelőzve Glatter, Mulford és Shuttleworth (2003) is megállapították, hogy a szervezeti tanulást és a diákok eredményességét egyaránt a változások menedzselésére képes vezető tudja biztosítani, aki minél szélesebb formában terjeszti ki az aktív részvételt az iskolában.

3.2. Az intézményvezetés stratégiai kérdéssé válása

Az oktatáspolitikai döntéshozók egy része már felismerte, hogy az intézményvezetők kiválasztása, felkészítése és támogatása stratégiai kérdés. A vezetői kapacitások kihasználása elsődleges prioritásává látszik válni a fejlett oktatási rendszerekben, hiszen az oktatási rendszerek teljesítménye nem fogja meghaladni az iskolavezetők teljesítményét. A szociökónómiai státusz és a tanítás minősége után a legjelentősebb befolyásoló tényező az iskolavezetés maga, amely a tanulói eredményességre hatást gyakorol (Barber, Whelan és Clark, 2010).

Az Európai Unió és a nemzeti kormányok kiemelt figyelemmel fordultak a tanári professzió felé az elmúlt évtizedekben. 2010-től kezdődően stratégiai kérdéssé vált a pedagógusprofesszió támogatása, különösen a pedagógusképzéssel és a folyamatos szakmai fejlődés támogatásával összefüggő vonatkozásai. A tanári professzió szakpolitikává válását több tényező együttesen indukálta. A demográfiai változások, vagyis a tanári szakma előregedésnek indulása; másrészt a tanári munka minősége és a tanulás eredményessége közötti összefüggésre vonatkozó tudásunk növekedése, harmadrészt a nemzeti politikák egyre inkább fókuszba helyezték a kérdést, mely egyrészt európai szinten is reakciókat váltott ki, másrészt visszahatva tovább erősítette a nemzeti szakpolitikák ezen

fókuszát (Halász, 2005). Ezek következménye, hogy a pedagógusok képzésére, szakmai fejlődésére irányuló stratégia az oktatás minőségének javítását célzó szakpolitikák legfontosabb elemévé vált.

Az elmúlt két évtizedet erős pedagógusképzési politika hatja át, ahol a hangsúly a munkavégzés közbeni tanulásra és a tanárok folyamatos szakmai fejlődésére helyeződött. Ez azért különösen jelentős, mert így az individuum szintjéről a szakpolitika áttért a közösség szintjére, azaz gyakorlatközösségként értelmezi az iskolát, ahol a legfontosabb tanulási színtér a tapasztaltabb kollégákkal való interakció során valósul meg. Másrészt az élethosszig tartó tanulás perspektívájában értelmezi a tanári hivatást.

Az Európai Parlament és az Európai Bizottság 2006⁴-ban fogadta el az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciáinak ajánlását. A nyolc kulcskompetencia között kiemelten jelentősek a transzverzális készségek illetve a tanulás tanulásának kompetenciájára, vagyis az, hogyan vagyunk képesek a változáshoz való alkalmazkodásra és a körülöttünk lévő információk halmazának kezelésére. A tanárok a 8 kulcskompetencia fejlesztését csak interdiszciplináris együttműködési készségeiken keresztül tudják megfelelően támogatni.

Ahhoz azonban, hogy a tanárok saját kompetenciáik fejlesztése mellett megfelelően képesek legyenek a diákok kompetenciafejlesztésére is, számukra is meg kell teremteni a támogató környezetet. Ezzel összefüggésben két trend azonosítható. Egyrészt nemzetközi trend, hogy az intézményi szintű döntéshozás progresszívebb fontosságúvá válik a rendszer eredményességét tekintve, másrészt azok a képességek és kompetenciák, melyekre a 21. századi fiataloknak szüksége van, egyre komplexebbé válnak, így egyre fontosabb kérdés, hogy ezekre hogyan képes az iskola felkészíteni a diákokat (Barber, Whelan és Clark, 2010). A hatékony iskolai vezetés alapvető szerepet játszik az általános oktatási és tanulási környezet alakításában, a diákok, a szülők és a tanári kar ösztönzésében és támogatásában, ezáltal magasabb szintű teljesítmény serkentésében (Bencsik, Lőre és Marosi, 2009).

Az OECD 'Tanulási keretrendszer 2030' stratégiája már explicit módon hangsúlyozza a reflektivitás jelentőségét a fentebb vázolt kérdésekben. A reflexió alatt olyan

⁴ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

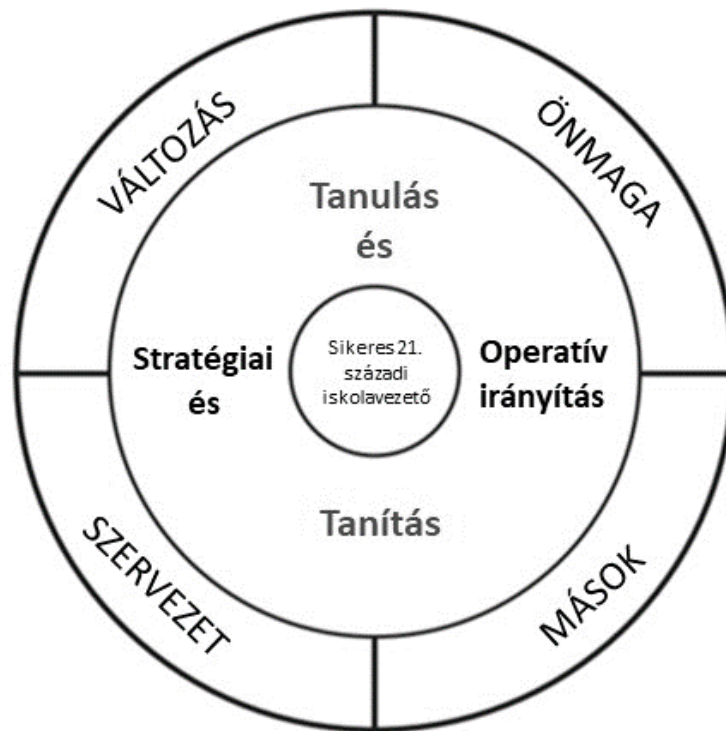
kognitív képességet értenek, amely lehetővé teszi a kritikus döntések, választások és cselekedetek során a szituáció elemzését és más nézőpontok bevonását. A kompetenciák fejlesztésének egyik záloga ennek értelmében a megfelelő reflektivitás (OECD, 2018).

3.3. A Central5 keretrendszer

A Közép-Európai Kompetencia Keretrendszer iskolavezetőknek szánt kompetenciagyűjtemény, mely osztrák, cseh, magyar, szlovák és szlovén együttműködés keretében született meg az Európai Bizottság támogatásával megvalósult International Co-operation for School Leadership című projekt részeként. A Central5 keretrendszer előzményei közé sorolhatjuk az „iskolavezetés az oktatásban” (Leadership in Education, LiE, 2011. idézi Révai és Kirkham, 2013. 73-74.o.) projektet, amely az iskolavezetési területeket az alábbiakban jelölte meg:

1. politikai és kulturális elvárások helyi szintre történő adaptálása,
2. odafigyelés a tanárookra és minden iskolai alkalmazottra, bevonásuk az iskolai folyamatokba,
3. az iskolák működtetése és kultúrájuk formálása,
4. A szülőkkel és a külső környezettel történő együttműködés,
5. Személyes fejlődés és növekedés.

Ebből kiindulva a Central5 az egyén, a szakmai közösség, a szervezet és a változás oldaláról határozza meg a vezetői kompetenciaterületeket, melyek együttesen fogják kézre az iskola fő tevékenységét a tanulás és tanítást. A sikeres 21. századi vezetőnek ezen öt területre kiterjedően kell olyan kompetenciákkal rendelkeznie, melyek az operatív és stratégiai irányításhoz kötődőnek (4. ábra).



4. ábra: A Central5 keretrendszer kompetenciaterületei.

Forrás: Révai és Kirkham, 2013. 7. o.

A Central5 keretrendszerének modelljében a vezetés elsődleges feladata a tanítási és tanulási folyamatok irányítása, ami magába foglalja a biztonságos és eredményes tanulási környezet kialakítását is. A vezetés feladataként írják le a megfelelő tanulási folyamatok illetve a tanulási kultúra megteremtését, magas elvárásokat támasztva a szervezet tagjai felé a téren. A vezetés felelősségei közé sorolták az egyéni kibontakozások, kiteljesedés lehetőségének megteremtését és támogatását. A tanulás és tanítás folyamatának minősége iránti elköteleződést és a fejlesztésére tett erőfeszítéseket közös felelősségként deklarálták ugyanúgy, ahogyan a tanulás és tanítás folyamatának folyamatos mérését és értékelését. A vezetésnek megbízható értékelési rendszert kell működtetnie annak érdekében, hogy egy kutatásalapú rendszer épülhessen ki (Révai and Kirkham, 2013).

A Central5 keretrendszer kompetenciaterületeit és azok elemei a következő 6. táblázatban kerültek összefoglalásra.

6. táblázat: A Central5 keretrendszer kompetenciaterületei és azok kulcsjellemezői

Forrás: Schratz és mtsai. 2013. 43-45.o.

Kompetenciaterület	Kulcsjellemezők
A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása	Tanulói eredményesség fejlesztése, visszajelzés és értékelés, fejlődés támogatása, a tanítási gyakorlat és kurrikulum fejlesztése, befogadó tanulási környezet kialakítása
A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása	Vízió, iskolai célok elérésének stratégiája, a változó környezethez való adaptív alkalmazkodás, megosztott vezetés
Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása	Saját személyiség, viselkedés, döntések kritikus reflexiója, interperszonális fejlődés, szakmai tudásszerzés, vezetői, irányítói felelősség, a vezetés etikai és morális körülményei, ön-reflexió, önismeret, önképzés
Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása	Mások inspirálása, motiválása és támogatása, csapatmunka szervezése és koordinálása, szakmai tanártovábbképzések biztosítása, konfliktuskezelés, problémamegoldás, megosztott döntéshozás, tudásmegosztás, iskolai klíma
Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása	Belső erőforrások menedzselése (pénzügyi, humán, technológiai, fizikai stb.), törvényi szabályozás betartása, iskolakép, idő- és teljesítménymenedzsment, transzparencia, belső és külső partnerek, rendszerkövetelménye

A kompetenciaterületek kulcsjellemezőit áttekintve az oktatási-nevelési intézmények tevékenységeihez, belső folyamataikhoz, döntési- és felelősségi köréhez kapcsolódó mindennemű terület azonosítható közöttük. A kompetenciaterületek önmagukban is jól jelzik számunkra azt a vezetőképet, mely jól kapcsolható a tanulószervezetek vezetéséhez és a modern vezetéselméletek modelljeihez. A vezető a szervezet kontextusában értelmeződik, mint autonóm, kompetens, felelős személy önmaga, a közösség, a szervezet és természetesen a diákok iránt.

A közép-európai régió Central5 keretrendszerében megjelenő vezetőképhez képest a hazai köznevelési rendszerben dolgozó intézményvezetők irányába a szakpolitika

dominánsan eltérő képet fogalmaz meg. A hazai kontextusnak és vezetőképnek az áttekinthetése következő alfejezetben történik.

3.4. A hazai köznevelési intézmények vezetésének szerepe és felelősségei

Magyarország oktatástörténetében mindig is elsősorban politikai jellegű kérdés volt a köznevelési intézmények szervezeti és belső tartalmi kérdéseinek, a pedagógusok munkakörülményeinek meghatározása, csak úgy mint a vezetők felelősségi- és döntési jogosítványai, sőt kiválasztásuk (Bocsi, Kozák és Mór, 2017). Nem jellemezte és jellemzi egy közös társadalmi konszenzus az oktatással kapcsolatos kérdéseket, mely az egyes politikai oldalakon túlmutatóan lenne képes irányban tartani az oktatási rendszert. Az oktatási reformok jellemzően az éppen aktuális politikai erők átrendeződéséhez kötődnek.

Az 1985-ös oktatási reformtól kezdődően megfigyelhető egy erőteljes depolitizációs szakasz az oktatási-nevelési intézményekkel kapcsolatos elvárások, az intézményvezetés és különösen az igazgatói szerepfelfogáshoz kapcsoltnak, mely lehetővé tette a vezetői munka professzionalizálódását azáltal, hogy egyre inkább a szakmai kérdések és szempontok váltak hangsúlyossá. A rendszerváltást követő években megfigyelhető decentralizáció mind az operatív, mind a szakmai kérdésekben egyre nagyobb autonómiát biztosított az intézmények és az igazgatók számára. E decentralizációs folyamat következtében az állami fenntartásból önkormányzati fenntartásúvá váltak az intézmények. Ez lehetőséget teremtett a helyi szintű sajátosságok figyelembevételére és helyi szintű megoldások kidolgozására. Az önkormányzatok a pedagógusközösséggel karöltve eldönthették, hogy milyen jellegű intézményt szeretnének létrehozni (Balázs és Szabó, 1998). Ezzel párhuzamosan a szabad iskolaválasztás lehetőségének megteremtése éles versenyhelyzetet generált az iskolák között, és felerősítette a szolgáltatói funkciók megjelenését. Ezen elmozdulás szükségképpen magával hozta az iskolai élet szervezése során a szervezet- és vezetéselméletek felé fordulást. Ekkor jelent meg először egy új típusú menedzseri szerepkör is, mely már nagy hangsúlyt fektetett az intézmény filozófiájának és jövőképének meghatározására és a marketing tevékenységekre. E folyamatok szerkezeti és tartalmi átrendeződéseket indukáltak, amik egyre nagyobb szabadságot adtak az intézményeknek szervezeti szinten és az oktatás tartalmi kérdéseit illetően is. A kialakult ver-

senyhelyzetben az iskolák igyekeztek a helyi adottságokhoz leginkább adaptív pedagógiai programot kidolgozni. E szabadság persze nagy terhet is jelentett a pedagógusoknak, jelentős mértékben megnövelve feladataikat, amik negatívan hatottak innovációs hajlandóságukra (Szebedy, 2010).

Magyarországon az elmúlt két évtized során számos irányváltást megéltek a pedagógusok a politikai átrendeződések következtében. A legutóbbi nagy jelentőségű rendszerszintű átalakítás a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről bevezetéséhez kötődik. Az egyik legjelentősebb rendszerszintű átalakulásnak tekinthető, hogy a korábbi decentralizációs törekvések helyébe a központosítás felé mozduló oktatáspolitikai irányvonal lépett. Mindezzel a helyi szint szerepe és befolyása csökkent és mind a pénzügyi-, mind a humán erőforrás-gazdálkodással kapcsolatos döntési jogkörök központi kézbe kerültek a Klebelsberg Központ (KLIK) létrehozásával és a tankerület központi rendszer felállításával. Ezen keresztül immár az önkormányzatok helyett az állam látja el a fenntartói, irányítói és ellenőrzési feladatokat.

A fentebb említett rendszerszintű átalakításokat tartalmazó új törvényi szabályozás az iskolák autonómiájának csökkentése mellett azonban megpróbálta az elszámoltathatóság kritériumokat növelni a rendszerben, érintve a köznevelés egészét, benne a szervezetek, pedagógusok és vezetők munkáját.

Összegzés

Kezdetben a szervezeti reflexió, mint a szervezet vezetőjének egyszemélyi tevékenysége értelmeződött, mely a szervezetekről és a benne dolgozókról vallott emberkép megváltozásával fokozatosan társas interakcióban létrejövő folyamattá alakult át, amelyben a tagok önálló, autonóm, döntési jogokkal és felelőségekkel rendelkező félként vehetnek részt. A reflexió közösségi tevékenységként járul hozzá a szervezeti valóságértelmezés rendszeres tudatosításához, felülvizsgálatához és újradefiniálásához, mely a szervezeti tagok és a szervezetben jelen lévő csoportok közötti dialógusok által valósulhat meg. E folyamat feltétele egyrészt az a bizalmi légkör, melyben a szervezeti tagok őszintén és egyenlő félként oszthatják meg saját reflexióikat egymással, másrészt az a deklarált idő, amit a szervezet e célra elkülönít a mindennapi feladatvégzések mellett. Sikereségének kulcsa az, hogy a szervezeti kultúrában jelen lévő rejtett elemek, hitek, meggyőződések, melyeket a tagok gyakran adottnak és megváltoztathatatatlannak vélnek is kritikus

elemzés tárgyává váljanak. Természetesen a vezető szerepe továbbra sem elhanyagolható, hiszen az optimális feltételek megteremtése, a folyamatok facilitálása továbbra is hozzá kötődnek. A vezetőnek szüksége van a saját munkájára és a szervezeti folyamatokra (benne pedig az egyénekre) fókuszáló magas minőségű reflexiójára és az ebből kiinduló folyamatos szakmai fejlődésének tudatos tervezésére.

A vezetés kritikus szerepet tölt be a biztonságot nyújtó szervezeti klíma kialakításában, ahol a munkatársak szabadon kifejezhetik véleményüket, ötleteiket és ahol a szervezeti vízió egy közösen megalkotott, a tagok számára ismert és elfogadott célként fogalmazódik meg.

ÖSSZEGZÉS

Ahogy az előző fejezetekben bemutatásra került, a szervezetekről és a vezetésről való gondolkodásunkat az adott kor társadalmi, kulturális és technológiai, gazdasági fejlettsége befolyásolja, amelyekből fakadó elvárásaink visszahatnak a szervezetek és azok vezetésének működésére, a bennük zajló folyamatokra. Így létrehozva egy dinamikusan egymásra ható elvárás- és befolyásolási kapcsolatrendszert. A 21. században azon szervezeteket tekintjük eredményesnek, amelyek képesek gyorsan és adaptívan alkalmazkodni a külső környezetből érkező elvárásoknak illetve képesek túllépni a pusztá alkalmazkodás állapotán, és külső, belső adottságaikat optimálisan kihasználva képesek a környezetre ők maguk is hatást gyakorolni (Fullan, 2018; Kools és mtsai, 2018), kialakítva ezzel a fentebb említett dinamikus kapcsolatrendszert. Ezen szervezeteket ma tanuló szervezeteknek nevezzük. A tanuló szervezetek képesek megkérdőjelezni saját rutinjainkat, folyamatosan tanulnak tapasztalataikból, elemzik, értékelik működésüket, agilisek és reziliensek (Tóth, 2013; Kools és Stoll, 2016; Baráth, 2017). Az ilyen jellemzőkkel bíró szervezetekben nem csökken a vezetés szerepe vagy jelentősége, de jócskán átalakul. Az új típusú vezetés képes a szervezetet és önmagát is gyorsan alakítani, valamint a közösséget ezen átalakulási folyamatokban támogatni.

A szervezeti tanulásnak, csak úgy mint az egyéni tanulásnak szerves részét képezi a reflektivitás, amely a szervezetek és az egyének folyamatos fejlődésének bázisaként is szolgál. A reflektivitás azzal, hogy támogatja az reflektálót a tapasztalatokról való gondolkodáson túl, a szociális-társadalmi kontextus értelmezésében, az elmélet és gyakorlat összekapcsolásában, fejleszti a gyakorlatról való tudásukat is (Calderhead, 1994; Taggart és Wilson, 2005; Eglestone, Castelli és Marx, 2017). „A szervezetek a reflektivitás által egyre nagyobb tudatosságra tesznek szert saját helyzetüket, céljaikat és működésüket illetően, ezért egyre nagyobb hatékonysággal és eredményességgel képesek működni” (Gelei, 2002. 7.o.). A szervezeti tanulás magasabb szintű megjelenése szoros összefüggést mutat a szervezet reflektív képességével.

A reflektív vezetők tudatosabbak, értékelik megfigyeléseiket, aktuális gyakorlatukat és nyitottabbak az új ötletekre, kezdeményezésekre (Mezirow, 2009; Castelli 2016; Ersozlu, 2016). Ezek mellett javul munkateljesítményük, produktívabbak és sikeresebbek előmenetelükben is (Leithwood és mtsai, 2017; Kools és mtsai 2018). A munkában nyújtott eredményesség mellett kiemelendő még a munkával járó érzelmi dimenziók jobb kezelése (Kimmel, 2006; Ghaye, 2011; Moon, 2013), amely a pedagógusi hivatás esetében

különösen nagy jelentőséggel bír, hiszen a pedagógusok munkavégzésük során saját személyiségükkel dolgoznak, ami miatt az érzelmi kiégés veszélye fokozottabban fennáll esetükben, és ami miatt mentálhigiénés támogatásuk elengedhetetlen az iskolai eredményesség elérésében. A vezetőnek az iskola működését tehát nem elég a diákok tanulási teljesítményének osztályzatokon vagy tanulmányi versenyeken elért helyezését vizsgálni, az iskolákat, mint komplex szervezeteket kell vezetniük, a tanulási környezet folyamatos és aktív alakítása mellett.

A fentiek okán a szervezet reflexiója nem értelmezhető pusztán a vezető reflexiójaként. A szervezeti reflexió közösségi tevékenység, társas interakcióban végbemenő konstrukciós folyamat (Gelei, 2002; Knipfer és mtsai, 2013; Genc, 2013; Smith és Martin, 2014), ami a szervezeti tagok minél szélesebb körének egyenrangú bekapcsolódására épül (Zwozdiak-Myers, 2009; Knipfer és mtsai, 2013; Carver és Klein, 2016).

A reflektív tanuló közösség létrehozása megkívánja a szakmai közösség célzott építését, melyben a tanulás mint érték jelenik meg. Az értékvezérelt reflektív tanulás támogatja a rendszerszintű tanulást azáltal, hogy a különböző eljárásmodok, közösségi rutinok, programok és erőforrásfelhasználás értékelésre kerülnek. Törekcszenek a stratégiai tervezésre, hogy a rendszerszintű folyamatokat tudatosan irányíthassák (Day, Gu és Sammons, 2016; Göker és Bozkus, 2017; Harris és Jones, 2018). Egy szervezet akkor nevezhető együttműködő, reflektív közösségnek, ha a reflexión alapuló szervezeti tanulás és fejlődés a mindennapok gyakorlatává, önfenntartó folyamattá válik. Ehhez a szervezeti dialógus megfelelő csatornáinak és formáinak kialakítása, majd rendszeres kritikus elemzése nélkülözhetetlen (Gelei, 2002).

A reflektív gondolkodás szükségességét a tanári munkában ma már senki nem kérdőjelezi meg, azonban éppen annyira fontos, hogy a vezetők tisztában legyenek a szervezeti folyamatokkal kapcsolatos nézetrendszerükkel (Edmondson, 2003; Darling-Hammond és mtsai 2007; Carver és Klein, 2016; Göker és Bozkus, 2017; Fullan és Hargreaves, 2018), mint amennyire a tanárok felé elvárás, hogy ismerjék az osztálytermi folyamatokat illetően sajátjaikat (Clift, Houston, és Pugach, 1990; Hargreaves és Fullan, 2012; Genc, 2013; Smith és Martin, 2014; Dishon és mtsai, 2017; Muijs és Reynolds, 2017) és folyamatosan reflektáljanak azokra. A reflektív gondolkodás támogatja az intézményvezetőket és a vezetői feladatokat ellátókat a szervezeti folyamatok komplexitásának megértésében és menedzselésében azáltal, hogy segíti a vitatott kérdések feltárását, a problémákra való felkészülést, a különböző alternatívák mérlegelését és a jövőbeni cselekvések tudatos tervezését (Carver és Klein, 2016; Louis és Lee, 2016; Thanaraj, 2016). Mindezen

elemek, ahogy látni fogjuk, a mesterpedagógus fokozat elvárásai között is megjelennek, hiszen a pályázóknak egyrészt saját szakmai nézetrendszerükre, vezető- vagy tanárképeikre és eddigi karrierútjukra vonatkozóan is reflektálniuk kell, másrészt az (intézmény)vezetői profilt választóknak célzottan a szervezet fejlesztésére, stratégiájára kell terveiket felépíteniük.

II. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

4. A KUTATÁS LEÍRÁSA

4.1. A kutatás kontextusa, a pedagógus-életpályamodell

A hazai eredményesség növelésére irányuló és fejlesztési törekvések egyik példája a pedagógus-életpályamodell bevezetése, amely számos előremutató változást indukált a köznevelés egészében, noha leginkább az ellenőrzési funkciója és hatása dominál. Az új rendszerben a pedagógusmunka minőségének ellenőrzéséhez három értékelési elemet kapcsoltak össze: az önértékelést, a tanfelügyeletet és a pedagógusminősítést. A pedagógusok előmeneteli rendszerének minősítés része központilag meghatározott, nyilvános tartalmi elemeket, eljárásokat és módszertanokat tartalmaz minden pedagógusra egységesen. *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet* határozza meg a követelményeket. Az értékelési szempontrendszereket tartalmazó útmutatók, melyeket az oktatásért felelős miniszter fogad el, évente kerülnek felülvizsgálatra és szükség esetén frissítésre.

A pedagógus előmeneteli rendszer bevezetését olyan kiemelt projektek támogatták, mint a TÁMOP-3.1.5.; TÁMOP-3.1.8. vagy TÁMOP-3.1.15, amelyek lehetőséget teremtettek pilot minősítésekre. A minősítési rendszer bevezetési ideje a 2013-2018 közötti időszakra tehető. Ekkor átmeneti szabályok alapján szervezték a minősítéseket.

A pedagógus minősítési rendszerben négy fokozat került meghatározásra (7. táblázat), melyek között az előrelépést a minőségi és tartalmi követelményeken túl, a pályán töltött időhöz is hozzákötötték a jogszabályalkotók az alábbiak szerint:

7. táblázat: A pedagógus életpályamodell szakaszai
 Forrás: Oktatási Hivatal, 2018. 13-15.o. nyomán

Fokozat	Minősítéshez előírt évek és teljesítmény	Jellemzők
Gyakornok	Pályakezdéstől 2 évig, utána minősítő vizsga	Államilag finanszírozott (az első alkalommal), kötelező minősítések
Pedagógus I.	2 év után min. 60% eredmény elérésével	
Pedagógus II.	Leghamarabb 6 év legkésőbb 9 év után min. 75%-os eredmény elérésével	
Mesterpedagógus	Leghamarabb 6 év után min. 85%-os eredmény elérésével	Önöltséges, választható minősítések
Kutatótanár		

A pedagógus I. fokozattól kezdődően a további előrelépés a minősítési eljárásban való részvételhez kötött. A pedagógusok portfólió összeállításával és annak megvédésével illetve óralátogatás alapján bizonyítják szakmai kompetenciáikat. A Pedagógus II. fokozatig történő előrelépés minden pedagógus számára kötelező előírás. Amennyiben egy pedagógus ennek nem tud vagy akar eleget tenni, eltanácsolják a pályáról. A rendszer két legmagasabb, egymásra épülő fokozata a Mesterpedagógus és a Kutatótanár. Ez a két fokozat nem csak abban tér el a többitől, hogy a pedagógus személyes döntése alapján választható rá a jelentkezés. A fokozatok elérését az a pedagógus próbálhatja meg, aki már legalább 6 éve a pályán van és a bírálati eljárás során legalább 85%-os eredményt ért el. A pedagógusok ezeket a fokozatokat pályázat benyújtása és megvédése útján nyerhetik el. A mesterpedagógus fokozat elnyeréséhez a bevezetési időszak alatt közvetlen belépési lehetőséget is felkínáltak a legalább 15 év szakmai gyakorlattal és szakvizsgával rendelkező pedagógusoknak (Lunczer, 2018).

A Pedagógus I. és II. fokozatokhoz⁵ rendelt kompetenciák a pedagógusok mindennapi szakmai feladatainak ellátásához szükségesek, ilyenformán azt a kötelező minimális standardot jelenítik meg, amely minden a pályán lévő pedagógustól elvárható. A két szint közötti különbséget ezen kompetenciák fejlettségi szintje jelenti. A Pedagógus I. fokozat esetében elsősorban az osztálytermi működéshez kötődnek az elvárások, úgy mint a tantárgyának magabiztos ismerete, a differenciált tanulásszervezés, saját munkájának tervezése. A Pedagógus II. fokozat kompetenciái már kitágítják a saját tantárgy tanításához kötődő elvárásokat azzal, hogy megjeleníti a tantárgyköziséget, integrált szemléletmódot és felemelik az intézmény szintjére az elvárásokat a gyakorlatközösségben való működéssel. A Mesterpedagógus fokozathoz kötődő kompetenciákat ehhez képest a köznevelési rendszer egészének nézőpontjából határozták meg. A Mesterpedagógus helyi és regionális szinten egyaránt fejleszt, tervez, megosztja tudását, szemléletet formál, saját szakmai fejlődésének reflektív szemléletű tervezésén keresztül, kollégái szakmai fejlődését is támogatja. Mindehhez hozzákapcsolódik egy kezdeményező, vezetői szerepvállalás is (Oktatási Hivatal, 2018).

4.1.1. A Mesterpedagógus fokozat

A Mesterpedagógusok a szakma kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusai, akik a köznevelési rendszer egészére hatást gyakorolnak új tudás teremtésével, a már létező tudás megosztásával és annak alkalmazásával. „A mesterpedagógusok elsősorban olyan kiváló gyakorlati szakemberek, akik tevékenyen részt vesznek a pedagógiai gyakorlat megújításában, tényeken alapuló fejlesztésében, az új eredmények, módszerek megosztásában, a pedagóguskollégák támogatásában. Tevékenységükkel főként saját intézményük és környezetük gyakorlatára vannak hatással, de fontos ezen túlmutató szerepük is” – olvasható az előmeneteli rendszer útmutatójában (Oktatási Hivatal, 2016. 9. o.)

A mesterpedagógus fokozat tartalmi és kritériumrendszerének kidolgozása a „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében zajlott.

A fokozat kialakításának folyamata önmagában példaértékű szakértői munka eredménye, mely során a nemzetközi tanulmányok feltárása, szakértői csoportok közötti tudásmegosztás, pedagógusok körében végzett kérdőíves és fókuszcsoportos vizsgálatok

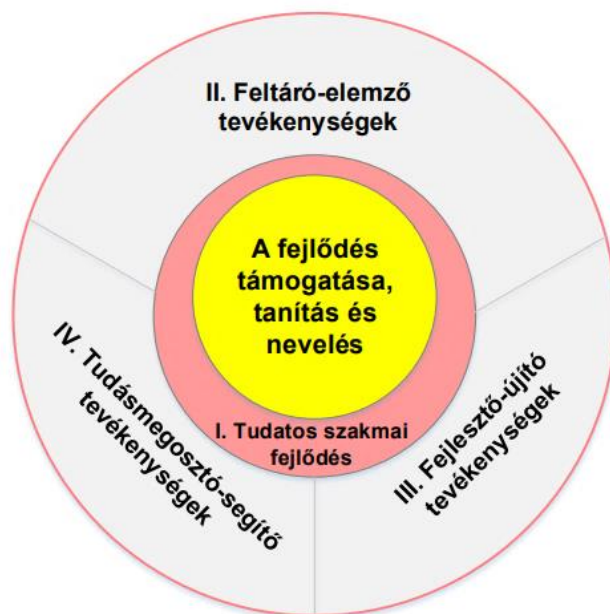
⁵ Oktatási Hivatal: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. Ötödik javított változat. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf

is helyt kaptak annak érdekében, hogy a különböző nézőpontok azonosításra kerüljenek, és a szereplők közötti párbeszéd mentén kerülhessen leírásra a két fokozat. A pedagógus-előmeneteli rendszer Mesterpedagógus fokozatának kidolgozása során három fő célkitűzés fogalmazódott meg (Oktatási Hivatal, 2018. 8. o.):

- „A köznevelési rendszer eredményességének javítása, amely a gyermekek, tanulók fejlődésében, teljesítményének javulásában, valamint a köznevelési rendszer egészének adaptívitasában és méltányosságában nyilvánul meg”. Ehhez hozzájárul: 1) a rendszer innovációs potenciáljának növelése, 2) a kutatásalapú szemlélet, 3) a tudásmegosztás erősítése.
- „A pedagógusszakma mint professzió/mesterség presztízisének javítása”. Ehhez hozzájárul: 1) a pedagógusok minőségi munkájának, eddigi eredményeinek elismerése, valamint a kiemelkedő pedagógusmunka láthatóvá tétele, 2) lehetséges karrier utak bemutatása, a pedagóguspálya vonzóvá tétele, 3) a szakmaiságról szóló párbeszéd kezdeményezése, 4) a pedagógusszerepről, -tevékenységekről alkotott kép újraértelmezése.
- „A folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztése, megalapozása, amelynek része az intézmény és a pedagógus egymást erősítő fejlődésének elősegítése”. Ehhez hozzájárul: 1) a fejlődési igények kialakítása és a fejlődési célok értelmezése, 2) a szakmai fejlődés intézményhez kapcsolása, 3) a tanulni akaró és képes intézmények, közösségek támogatása, 4) a kritikai reflektív szemlélet erősítése, 5) a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés kapcsolatának erősítése, 6) a szakmai fejlődést segítő, támogató rendszer kialakulásának ösztönzése.

A Mesterpedagógus tevékenységei négy dimenzió és ehhez kapcsolódva négy profil mentén kerültek leírásra:

- Tudatos szakmai fejlődés dimenziója – önvezérelt és reflektált szakmai fejlődés
- Feltáró-elemző tevékenységek dimenziója – szisztematikus megismerés eredményeinek értékelése, elemzése, gyakorlati visszacsatornázása, tényeken alapuló fejlődés
- Fejlesztő-újító tevékenységek dimenziója – jó gyakorlatok kialakítása, terjesztése, innovációk
- Tudásmegosztó-segítő tevékenységek dimenziója – mentorálás, hálózatosodás, gyakorlatközösségek



5. ábra: A mesterpedagógus fokozat négydimenziós (4D) tevékenységmodellje.

Forrás: Oktatási Hivatal, 2018. 11. o.

A fokozat négy tevékenységterülete (5. ábra) lehetőséget ad az eltérő érdeklődések és kiválóságok kidomborítására, egyúttal a rendszer számára elengedhetetlen funkciókat is lefedi. Ily módon a tudatos szakmai fejlődés területe, mint központi elem jelenik meg a modellben, ami az önvezérelt, reflektált szakmai fejlődés kívánalmát jeleníti meg. „A pedagógus képes felismerni hiányosságait, fejlesztendő területeit, kijelölni önmaga számára a fejlődés irányát, és reflektálni a fejlődési folyamatra” (Oktatási Hivatal, 2016. 16. o.). Tájékozik a szakirodalomban, gyakorlatközösségek tagja, továbbképzéseken és pályázati programokban vesz részt, konferenciákra jár, követi szakterületének trendjeit, új eredményeit. A feltáró-elemző tevékenységek célja a tényekre alapozott fejlődés lehetőségének a megteremtése. A pedagógus képes saját tevékenységének feltárására, tudományos igényű megismerésére, képes gyakorlatába ágyazni szakterületének kutatási eredményeit. A fejlesztő-újító tevékenységek, az új tudások és innovációk létrejöttét támogatják nem csak a helyi szinten, de a rendszer egészében elterjesztve az innovációkat, jó gyakorlatokat. A tudásmegosztó-segítő tevékenységek, a pedagógusképzésben, mentorálásban, intézményen belüli és kívüli tudásmegosztásban öltenek testet, támogatva ezzel a hálózatosodást (Oktatási Hivatal, 2018).

Ugyan az új minősítési rendszer egyénileg értékeli a pedagógusok teljesítményét, a mesterpedagógusi szint lehetőséget teremt az intézményi és rendszerszintű hatások fókuszba helyezésére azáltal, hogy elvárásként jeleníti meg a mesterpedagógus és a szervezet közötti együttműködési megállapodás aláírását. Mindez azt hivatott támogatni, hogy

a mesterpedagógusok valóban szervezeti szintű hatásokat legyenek képesek fejlesztéssel elérni, illetve a formális megállapodás aláírása támogatja a szervezet egészének elköteleződését a mesterprogram sikeressége iránt.

A minősítési rendszer bevezetési időszakának pilot projektjében a mesterpedagógus-jelöltek pályázati anyaguk készítésekor megjelölték, hogy mely fő tevékenységre építik fel fejlesztési tervüket. E tevékenységek négy profil mentén kerültek meghatározásra:

- képző,
- mentor,
- innovátor és
- vezető.

A vezető profilt választó Mesterpedagógusok pályázati anyaguk összeállítása során nem csak önmaguk, de a közösség és a szervezet egészét érintő fejlesztési tervet dolgoztak ki. Az életpályamodell egésze a tanárok folyamatos szakmai fejlődését hivatott támogatni az élethosszig tartó tanulás elve alapján, a tanári reflexiót a minősítés központi elemévé téve. Az intézményvezetők vagy vezető szerepet is betöltő pedagógusok számára lehetőség volt 'vezető profil' választására, mely a tevékenységeik és elvárt kompetenciáikban speciális területeket határozott meg. Ebben megjelentek a tanulás, a tanítás és a nevelés világához, annak változásához kötődő, az intézmény és a munkatársak stratégiai és operatív irányításával kapcsolatos tevékenységek. Ha a tevékenységhez kapcsolódó feladatokra tekintünk, a Central5 keretrendszer elemeit látjuk visszaköszönni. Ez is jól példázza, hogy a fokozat „megálmodása” során nem egy teljesen új rendszer feltalálása volt a szakértők célja, hanem a nemzetközi fejlesztések és jó gyakorlatokat feltárása után egy a hazai kontextusra adaptált rendszer létrehozása.

A Mesterpedagógus fokozat minősítési eljárásának tájékoztató anyaga (Oktatási Hivatal, 2018) a próbaminősítési eljárásban még vezető profilnak nevezett tevékenységi köröket már „intézményvezetői tevékenység” jelöli meg. További tevékenységek a „fejlesztő innovátori”, a „fejlesztő támogató”, a „szakértő” és a „szaktanácsadó”.

„A tevékenységek közül speciálisnak tekinthető az intézményvezetői tevékenység. Ezt azok a pedagógusok választhatják, akik a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 5. sz. melléklete alapján a munkaidejük 50%-ot meghaladó részében vezetői tevékenységet folytatnak” – írja az útmutató (Oktatási Hivatal, 2016. 19. o.). A vezetésre vonatkozó változás mögött érdemes kiemelni a megosztott vezetés modelljének visszaszorulását. A vezető profilt nem pusztán intézményvezetők választhatták, hanem

olyan pedagógusok is, akik bármilyen szintű vezetői felelősséggel rendelkeztek. A vezető szerep értelmezése ilyenformán a pilot időszakhoz képest beszűkült.

A megosztott vezetés, mely lehetőséget teremtene a minél szélesebb döntéshozási formák kialakítására, a vezetéssel járó feladat- és felelősség megosztására, ezzel aktivizálva és érdekeltté téve a pedagógusokat a folyamatok minél pontosabb megértésére, nem mint vágyott cél jelenik meg a jelen szakpolitikai döntéseiben hazánkban. Helyette az egyszemélyi vezetés preferenciája bontakozik ki előttünk, ami a rendszer egészének szintjét vizsgálva korrelál a centralizált működésmóddal. E centralizációs törekvésektől sem elvitatható azonban a koherenciára irányuló törekvésük. A centralizált működés is ugyanolyan eredményes lehet, mint a decentralizációra épülő, ha az a megfelelő társadalmi-kulturális és gazdasági kontextusba ágyazódik be.

4.2. A kutatás célkitűzései

A kutatás fő célja a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárása az egyéni, közösségi és szervezeti szintekre vonatkozó percepcióik mentén. Célja továbbá egyrészt annak megértése, hogyan gondolkodnak és miként tervezik szakmai fejlődésüket a vezető profilú mesterpedagógusok és ebben hol van a reflektivitás helye, másrészt a vezető profilú mesterpedagógusok szerepértelmezésére alapozva annak leírása, hogy mennyiben tekinthetjük hazánkban professziónak a vezetői szerepet.

4.3. Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatási célok mentén – a feltáró szakirodalmi áttekintést összegzését követően – az alábbi három fő kutatási kérdés került meghatározásra. A kutatási kérdésekhez tartozó hipotéziseket lásd a keretes részekben.

1. Milyen jellemzőkkel írható le a vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenysége és folyamatos szakmai fejlődése?

A kutatás első kérdése a vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenységekkel és szakmai fejlődésükkel összefüggő jellemzőinek feltárására fókuszál. Hipotéziseim annak megértésére irányulnak, hogy a mesterpedagógusok ezen csoportja hogyan gondolkodik a vezetői felelősségről és tevékenységekről, programjaikban hogyan jelenik meg szakmai fejlődésük tervezése.

- H1:** A vezető profilt választók fejlesztési tervüket helyzetelemzésre építik.
- H2:** A vezető profilt választók esetében a helyzetelemzésben megjelenő problémaleírás összefüggésben van a tervezett eredményekkel.
- H3:** A háttérváltozók (nem, beosztás, iskola feladatellátási helye, a pályán töltött évek száma) összefüggésben állnak a vezetői tevékenységek jellemzőinek (intézmény pozicionálása, menedzsment feladatok-adminisztráció, együttműködések támogatása; intézményvezetés fejlesztése, értékelés) valamint saját tevékenységük elemzésének, önreflexiójának a megjelenésével.
- H4:** A vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervében saját szakmai fejlődésük tudatosan tervezett.
- H5:** A vezető profilt választók körében a szakmai fejlődés tervezettsége összefüggésben van saját tevékenységük elemzésével, reflexiójával.

2. *Milyen eltérő mintázat azonosítható a vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervében?*

A kutatás második kérdése arra keresi a választ, hogy a vezető profilt választó mesterpedagógusok pályázataiban milyen különbségek azonosíthatók a másik három profilt választókéhoz képest (mentor, képző, innovátor profilok).

- H6:** A helyzetelemzést is tartalmazó mesterprogramokban szignifikánsan magasabb a problémafelvetés jelenléte a vezető profilt választók körében, mint a nem vezető profilt választók között.
- H7:** Az adatokra, tényekre alapozottság megjelenése a fejlesztési tervekben a vezető profilúakra jellemzőbb, mint a nem vezető profilt választókra.
- H8:** A vezető profilúak szignifikánsan magasabb arányban jelenítik meg a tudásmegosztás és szakmai fejlődésük saját szervezetre gyakorolt hatását, mint a nem vezető profilt választók.
- H9:** A vezető profilt választók fejlesztési tervében szignifikánsan több a tanulószervezethez is kapcsolódó, hatékony iskolai jellemző.

3. *Milyen jellemzői vannak a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának?*

Harmadik kutatási kérdésem a vezető profilú mesterpedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására irányul különböző reflektív modellek (Taggart-Wilson, 2005; Szivák, 2014; Dewey, 1933; Schön, 1983; Korthagen-Vasalos, 2009; Dunford és Munby, 2012; Ersozlu, 2016; Hilden és Tikkamakki, 2013) mentén.

H10: A reflexió jellemzően, mint kognitív stratégia azonosítható a mesterprogramokban, mely a vezető profilt választók saját szakmai fejlődésének kiindulópontja.

H11: A reflektivitás szintjeit leíró modell (Taggart-Wilson, 2005) legmagasabb, dialektikus szintje szignifikánsan nagyobb arányban jelenik meg mint a másik két szint a vezető profilúak mesterprogramjában.

H12: A vezető profilúak reflexiója jellemzően önmagukra, saját nézet-, hit- és tevékenységrendszerükre fókuszál, a szervezeti szint domináns jelenléte mellett.

H13: A Central5 keretrendszer elemei közül túlnyomórészt a változás operatív és stratégiai irányítása területének kulcsjellemzői jelennek meg.

4.4. **A kutatás metodológiája, kutatási módszerek**

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes használatát terveztem (8. táblázat). Ennek következtében kevert metodológiájú (mixed methods) kutatás megvalósítását tűztem ki célul, ezen belül is a magyarázó egymásra épülő logikájú vizsgálatot (explanatory sequential design). Ebben az esetben a kvantitatív adatgyűjtést, az adatok elemzése követi, majd ezekre épül rá a kvalitatív adatgyűjtés és elemzés. Az értelmezés pedig ezek kettősségére alapozva zajlik. Ez lehetőséget teremt a kvantitatív eredmények illusztrálására, a kiugró értékek, meglepő eredmények okainak mélyebb feltárására, magyarázatára, valamint a trendek, összefüggések minőségi értelmezésére (Király, Dén-Nagy, Géring és Nagy, 2014).

8. táblázat: Az empirikus kutatás módszertana, módszerei, eszközei és a vizsgált minta

Módszertan	Módszer	Eszköz	Minta
Kvantitatív	Tartalomelemzés	Elemzési szempontsor	Mesterpedagógusok általános és részterve (N=813 fő) ⁶
Kvantitatív	Tartalomelemzés	Elemzési szempontsor	Mesterpedagógusok szakmai életútja és összegző elemzése, reflexiója (N=119 fő)
Kvalitatív ⁷	Interjú	Interjú kérdéssor	Intézményvezetők (N=10 fő)

A mester- és kutatópedagógusi fokozat megszerzéséhez pályázatát a TÁMOP-3.1.5/12-2012-001 azonosító számú projekt keretén belül közel 1200 pedagógus dolgozta ki és töltötte fel az Oktatási Hivatal elektronikus rendszerébe 2015-ben. Ezen dokumentumok nem kutatási céllal íródtak, így a pedagógusoknak hozzájárulásukat kellett adni pályázati anyaguk kutatási célú vizsgálatához. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folyó 'Mesterpedagógus-kutatás' (továbbiakban: MeK kutatás; kutatási vezető: Dr. Szivák Judit) a pedagógusok hozzájárulásával, az Oktatási Hivatal valamint a Kar Kutatásetikai Bizottságának engedélyével kezdte meg a mesterpedagógus portfóliók vizsgálatát. E kutatás keretében 813 mesterpedagógusi fokozatot elnyert pedagógus anyagainak vizsgálata zajlott. Disszertációmban a kutatási csoport hozzájárulásával másodelemeztem a MeK kutatás keretében elkészült és anonimizált adatbázist. A MeK kutatás keretén belül a mesterprogramok általános és résztervei valamint a pedagógusok önéletrajza került feldolgozásra. Az adatrögzítés előre meghatározott kódrendszer alapján zajlott, melynek a főbb kategóriáit a mesterprogramok részegységei jelentették. Ezekből a disszertációmban vizsgált részek: *a mesterprogram előzménye, helyzetértékelés/helyzetfeltárás, a mesterprogram célja, fejlesztési területei, várható eredmények és a szakmai fejlődés, tudásmegosztás dimenziói* (leírásukat részletesen lásd a 4.5.3. fejezetben).

A mintát jelentő 813 mesterpedagógus négy profilba (vezető, mentor, képző, innovátor) sorolta magát ötéves tervük fókuszának megfelelően. A vezető profilt választó

⁶ A mesterpedagógusok általános és résztervének elemzése az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében zajló kutatás keretén belül került elemzésre. A disszertáció írása során az adatbázis másodelemzésére került sor.

⁷ A kutatás kvalitatív részegysége nem valósult meg.

119 fős csoport képezi kutatásom fő pillérjét, akiknek két további dokumentumának (leírásukat részletesen lásd a 4.5.4. fejezetben) tartalomelemzését végeztem el:

- a szakmai életútjukat bemutató írásuk (továbbiakban: narratív írás) valamint
- a pályázathoz írt összegző elemzésük, reflexiójuk (továbbiakban: reflektív írás).

A tartalomelemzés során a szöveget előzetesen kialakított kódrendszer alapján kódoltam, melyben az elemzés egységét a szöveg tartalmi határai jelentették. Ennek értelmében a kódok gyakoriságára vonatkozó adatokat gyűjtöttem, majd a megoszlások alapján mennyiségileg elemeztem (Szokolszky, 2004). Kuckartz (2012 idézi Sántha, 2013) meghatározása alapján a kutatás tartalmilag strukturáló, deduktív logikájú elemzés, mivel a vizsgált dokumentumok tartalmi aspektusainak azonosítása, majd meghatározott szempontok függvényében a dokumentum szisztematikus leírása történik előre meghatározott kódlista alapján.

A harmadik szakaszban 10 intézményvezetői interjú készült volna, melyek egyrészt lehetőséget nyújtottak volna a kvantitatív kutatási eredmények validálására a vezetők reflexiói mentén, másrészt konkrét vezetői gyakorlatok megismerésére a legjelentősebb kutatási eredményekhez kapcsolódóan, ezzel tovább tágítva a kutatás eredményeinek értelmezhetőségét. Az interjúk felvétele azonban gyakorlati okokból végül nem valósulhatott meg. A mesterpedagógusi pályázatok kutatási célú felhasználását az Oktatási Hivatallal megkötött megállapodás rögzíti, mely a kutatás folyamán lejárt. A megújított megállapodás még szigorúbb adatkezelési és -felhasználási szabályokat rögzít, amely ellehetlenítette a 119 fős vezető profilú mesterpedagógusi csoport beazonosítását. Mivel a disszertáció kifejezetten e csoport reflektivitásának megismerésére fókuszál, annak nem látszott relevanciája, hogy olyan vezetői pozíciót betöltő pedagógusokkal készüljön interjú, akik nem nyerték el a mesterpedagógus fokozatot. Erőforráshiány miatt pedig arra nem nyílt lehetőség, hogy a mintát az ország köznevelési intézményeinek szisztematikus telefonos megkeresésével derítsük fel olyan módon, hogy a mintára jellemző háttérváltozók arányát is leképezhessük.

Míndez a triangulációs elvárások teljesítésében okoz nehézséget. A triangulációs követelményekre (Denzin, 1988) figyelemmel az elméleti trianguláció elve mentén több elméleti megközelítés is alkalmazásra került. Az adat trianguláció értelmében az adatok több forrásból származnak (Sántha, 2009; Szokolszky, 2004) (mesterprogramok általános és részterve, életút narratívák, összegző, reflektív elemzés).

Dokumentumelemzésnél a megbízhatóság a vizsgálat stabilitását (azaz, hogy más kódolók újrakódolva a szöveget, ugyanazt az eredményt kapják), reprodukálhatóságát (azaz hogy a kódolók azonos módon sorolják be a vizsgálati egységeket a kategóriákba), és pontosságát (azaz hogy a szöveg osztályozása/besorolása mennyire tekinthető statisztikailag standardnak) jelenti. Az emberi tényező miatt a kódolási hiba nem kerülhető el, csak minimalizálható. Az érvényesség a kategóriák következtetésekhez való igazodását és az eredmények általánosíthatóságát jelenti (Szokolszky, 2004).

Minden vizsgált dokumentumtípus elemzése kezdetén ezért próbakódolásra került sor. A próbakódolás eredményeképpen a kódutasítások pontosításra kerültek. A megbízhatósági mutatók növelése érdekében és a személyi trianguláció biztosításához a 'szakmai életút bemutatása' (továbbiakban: narratív írás) és az 'összegző elemzés, reflexió' (továbbiakban: reflektív írás) elemzése során másodelemző bevonására került sor a dokumentumok 25%-ának esetében (interkódolás). A két személy általi kódolás eredményét összevetve az eltérések azonosítása után szakértői megbeszélés keretében kerültek a végleges kódok meghatározásra. Ezen túlmenően a dokumentumok másik 25%-ának esetében érvényesítettük az intrakódolás elvét, amikor a kódoló kétszer kódolja ugyanazt a dokumentumot eltérő időpontokban. A kódolás során tartalomelemző szoftver használatára nem került sor. Az adatfeldolgozás SPSS statisztikai programmal történt, leíró és többváltozós statisztikai módszerek alkalmazásával.

A következőkben a kutatás során használt eszközök kerülnek bemutatásra, majd ezt követi a minta jellemzőinek ismertetése.

4.5. Kutatási eszköz

4.5.1. Tartalomelemzés

A szövegkutatás gazdag interdiszciplináris terület, mely magában foglalja a tartalomelemzés, narratív elemzés, beszélgetéselemzés vagy diskurzuselemzés módszereit (Szokolszky, 2004). A tartalomelemzés Szabolcs (1993) leírásában olyan eljárás, ami lehetőséget teremt bizonyos anyagok törvényszerűen visszatérő motívumainak, sajátosságainak módszeres és objektív eljárással történő elemzéséhez. Az ezekből levonható következtetések az adott anyagban explicit módon nem szerepelnek, de azokból kiolvashatók és más módon nyert adatokkal megerősíthetők. Ezen elemző eljárás során, a szöveg

írójának szándékairól, motivációiról vagy valamilyen a szövegben felfedezhető tendenciáról von le a kutató következtetéseket. A módszer lényege, hogy egy szöveg elemzési egységeit – mely lehet a szó, a mondat, a bekezdés vagy az egész szöveg egyben – előzetesen kialakított kategóriákba soroljuk, majd a megoszlás alapján mennyiségileg elemezzük. Azaz a szöveget először lefordítjuk számokra, majd a számszerűsített adatokat különböző statisztikai eljárásoknak vethetjük alá (Krippendorff, 1995; Antal, 1976 idézi Szokolszky, 2004. 481.o.).

Vizsgálatom kvantitatív jellegű, azonban jól hozzáilleszhető a kvalitatív szövegelemzési módszer, a kritikai diskurzuselemzés filozófiai, elméleti háttere, mely szerint a módszer (ti. a kritikai diskurzuselemzés) célja a szöveg elemzése során kapott eredmények összefüggésbe állítása a szöveg kontextusát adó társadalmi, kulturális, politikai rendszerrel. A vezető profilú mesterprogramokból kirajzolható a vezetői felelősségről alkotott pedagógusi interpretáció, amely az intézményi rendszer mikro és makro szintjére is hatást gyakorol. Ahogy a pedagógus életpályamodellben megjelenő oktatáspolitikai elvárásrendszerhez való megfelelés mértéke is kirajzolódik elénk a mesterprogramok feltárása során. Ennek értelmében az elemzés végső célja nem az, hogy a szövegről, hanem a szöveg által a mesterpedagógusokról, vezetői működésükről, reflektivitásukról és szakmai fejlődésükről tudjunk meg többet. A kritikai diskurzuselemzés megközelítésében kiindulópontunk az, hogy a szöveg leképeződését adja társadalmunknak, amelyben létrejött, amivel egyidejűleg aktívan formálja is ezt a társadalmi kontextust (Kmetty-Sztárayné, 2013), ami azt jelzi számunkra, hogy a mesterpedagógusok öt éves terveit aktívan formálni fogják a nevelési-oktatási intézmények működését.

A mélyebb összefüggések feltárása érdekében a kvantitatív elemzések mellett a kritikai diskurzuselemzés elméleti kiindulópontján túl, a módszer gyakorlatát is érdekes lett volna bevonni az elemzésbe. Azonban erre jelen disszertáció keretei nem adtak módot.

4.5.2. A vizsgált dokumentumok

A mesterpedagógus fokozat elnyeréséhez a pedagógusoknak pályázatot kell benyújtaniuk, mely a mesterpedagógussá váláshoz előírt kvalitásaik meglétét igazolja. A jelöltek szakmai önéletrajzuk mellett bemutatják pályájuk eddigi szakaszait, elért eredményeit, másrészt részletesen kifejtik mesterpedagógusi terveiket. A benyújtandó dokumentumokat az alábbi 9. számú táblázat foglalja össze. Az egyes dokumentumokból azok

kerülnek részletesen leírásra, melyek e disszertáció keretén belül elemzésre, felhasználásra kerültek (lásd vastaggal szedve, kiemelve).

9. táblázat: A mesterpedagógusi pályázat dokumentumai a pilot minősítés során

Forrás: Oktatási Hivatal, 2016, 38. o. nyomán

A mesterpedagógusi pályázat során benyújtandó dokumentumok		
1.	Önéletrajz publikációkkal	
2.	Szakmai életút bemutatása, elemzése	szakmai életutat elemző dokumentum
		3-5 egyénileg kiválasztott dokumentum, ami igazolja a mesterpedagógusi tevékenységekre való felkészültséget a szakmai életút egészének perspektívájából
3.	Bemutatóportfólió a felkészülési szakasról	felkészülési terv
		a felkészülési terv megjelölt mérföldkövéhez kapcsolt önértékelés
		max. 6 dokumentum, amelyek a felkészülési tervben kitűzött célok, tevékenységek megvalósulásának eredményességét bizonyítják
		a befogadó szakmai közösségektől (intézmény és esetlegesen a külső szakmai partner) és más szereplőktől gyűjtött visszajelzések a felkészülési terv tevékenységeiről, eredményeiről
		összegző elemzés, reflexió a felkészülési terv céljainak, tevékenységeinek megvalósulásáról személyes szakmai és intézményi perspektívából
4.	Mesterprogram	általános terv: az öt évre szóló fejlesztési terv
		részterv, a rövidebb időszakokra vonatkozó tervek (benyújtáskor csak az első, 2-3 évre szóló résztervet kell csatolni)
5.	Szándéknyilatkozat	
6.	Eredetiségnyilatkozat	

4.5.2.1. Általános és részterv

A mesterpedagógus pályázat jövőre mutató része az öt évre szóló általános és részterv, melynek alapvető célja a rövid- és hosszú távú tervek bemutatása, az ezek eléréséhez vezető út, a tevékenységek tisztázása, a szükséges erőforrások feltárása, az eredményességi mutatók meghatározása és a szükséges támogatás módjának leírása.

Az általános terv lehetőséget nyújt a szakmai célok bemutatására és azok indoklására, a hozzájuk vezető út szakaszainak leírására, a várható produktumok illetve a vá-

lasztott profilhoz tartozó tevékenységek megjelölésére. A résztverv ehhez képest rövidebb időszakokhoz kapcsolódóan kidolgozottabban tartalmazza a cél-, folyamat-, értékelés és produktum terveket.

A vezető tevékenységprofil fő profilként választó jelölt mesterprogramja összekapcsolódhat az 5 éves vezetői ciklusával, azonban a vezetői pályázat és a mesterprogram szempontjai, struktúrája, logikája a sok hasonlóság mellett számos vonatkozásban eltér egymástól, melyre a jelöltnek ügyelnie szükséges (Oktatási Hivatal, 2016, 2018).

4.5.2.2. Szakmai életút (narratív írás)

Ennek a dokumentumnak a célja a mesterpedagógusok szakmai életútjának, fejlődésének elemzése, szakmai önértékelésének elkészítése annak érdekében, hogy bizonyítsa a mesterpedagógus tevékenységekre való rátermettségét.

A szakmai életút bemutatásában, elemzésében lehetőség nyílik a tevékenységek, feladatok mögött meghúzódó célok, körülmények, szakmai sikerek és az esetleges problémák értelmezésére, értékelésére. Ezentúl betekintést enged a pályázó szakmai fejlődési útjába, összefoglalja szakmai eredményeit és bemutatja munkájának kontextusát. A dokumentum elkészítésekor a mesterpedagógus maga emeli ki pályájának legfontosabb, a mesterpedagógus tevékenységekhez leginkább köthető elemeit, ismerteti legfontosabb eredményeit. Az elemzésben fontos reflektálni az életút négydimenziós tevékenységmodelljére is (fejlesztő-újító, feltáró-elemző, tudásmegosztó-segítő, tudatos szakmai fejlődés) (Oktatási Hivatal, 2016, 2018).

Mivel ezen dokumentumtípus narratív megközelítésű, lehetőséget nyújt a mesterpedagógusok körében szakmai identitásuk kialakulásának és jelenlegi állapotának feltárására éppúgy, mint az én-reprezentációk megismerésére.

4.5.2.3. Összegző elemzés, reflexió (reflektív írás)

A reflektív elemzés középpontjában a mesterpedagógus szakmai fejlődési folyamata és eredménye, az intézmény számára is értékessé váló pedagógiai munkájának, tevékenységének értékelése áll. Az elemzésben szükséges értékelnit az egyes dokumentumok által igazolt tevékenységek erősségeit és további fejlesztési lehetőségeit, illetve magyarázni a dokumentumok bekerülésének okát. A dokumentumokhoz külön-külön nem kellett elemzést, reflexiót írni. Az elemzés, értékelés megalapozottságát biztosíthatják a szakmai megközelítések, tudományos elméletek, a mesterpedagógus tevékenységgel kapcsolatos vizsgálatok, adatok, rendszeresen gyűjtött visszajelzések. Fontos arra is kitérni,

hogy a fejlődés tevékenységeit, eredményeit a mesterpedagógusoknak hogyan és milyen körökben sikerült megosztania. A mestertevékenységek eredményeinek továbbfejlesztési lehetőségeire is érdemes kitérni. Az összegző elemzésnek mindenképp kapcsolódnia kell a négydimenziós tevékenységmodellhez (Oktatási Hivatal, 2016, 2018).

4.5.3. A tartalomelemzés kódkategóriái

A disszertációban vizsgált dokumentumok közül a mesterpedagógusok általános és részterve a MeK kutatás keretén belül az előzetes kódkategóriák előfordulása szerint került kódolásra, ahol az elemzési egység ennek értelmében maga a szöveg volt. A narratív és reflektív írás saját kutatásom keretén belül az előzetesen meghatározott kategóriák gyakoriságát vizsgálta, mely esetében az elemzési egységet a szövegben található gondolati egységek jelentették.

Az **általános és résztervek** esetében a MeK kutatás adatbázisának másodelemzését végeztem el. A disszertációhoz kötődően vizsgált kategóriákat, kódokat (lásd: 2. számú mellékletként) és a kutatásomhoz való illeszkedésüket igazoló szakirodalmi háttérrel az alábbi, 10. táblázat foglalja össze.

10. táblázat: A mesterprogramok általános és részterve során elemzett kategóriák és szakirodalmi háttérük összefoglalása

Elemzett kategória	Szakirodalmi háttér
a mesterprogram előzménye és helyzetfeltárás	French és Bell, 1999; Dewey, 1933; Schön, 1983; Schein, 2004; Hargreaves és Fullan, 2012
a mesterprogram célja és várható eredményei	DuFour, 2004; Kools és Stoll, 2016; Stoll és Kools, 2017, OECD, 2018
szakmai fejlődés dimenziója	Neck és Manz, 2010; Leithwood és mtsai, 2017; Eglestone, Castelli és Marx, 2017
tudásmegosztás dimenziója	Reason, 1994; Blankenship és Ruona, 2007; Sági, 2011; Harris és Jones, 2018
fejlesztendő területek (a hatékony iskola jellemzői)	Townsend, 2007

A mesterprogramok *előzményeit* olyan megelőző cselekvések, tevékenységek jelentették, amelyeket a pedagógus hozzákapcsol a programban tervezett cselekvésekhez.

A *helyzetfeltárás* az önmaga, szakmai közössége vagy intézménye aktuális állapotára vonatkozó jellemzés, amely egy folyamat kiinduló állapotának meghatározását célozza. A vezető profilt választók felé elvárás volt, hogy mesterprogramjukat szervezeti nézőpontokra reflektálva építsék fel, mivel egyik kiemelt feladatuk az intézmények tanulószervezetté válását támogatni. A reflektív vezető a *fejlesztési célok* meghatározása során a helyzetelemzésből indítja gondolkodását (Dewey, 1933; Schön, 1983; Schein, 2004; Hargreaves és Fullan, 2012). A helyzetelemzés vagy diagnózis minden fejlesztési folyamat kiindulópontja, melyre a szervezet működése során elsősorban a vezetői felelősséggel rendelkező tagoknak van hatása (French és Bell, 1999).

A helyzetelemzésben megjelenő problémafelvetés (Dewey, 1933; Schön, 1983) mellett az intézmény jellemzőinek megjelenítése is elengedhetetlen, hiszen az intézmény egyedi kontextusára figyelemmel (Radinger, 2014) készíthető csak el a fejlesztés terve. A *fejlesztendő területek* kijelölése és a szervezet működésének értékelése során optimális esetben felhasználásra kerülnek belső és külső elemzések, mérések eredményei (Rubin, 2015). A fejlesztési folyamatok sikerességének kulcsa az eredményorientált szemlélet és ezzel összefüggésben a mérhető célok kitűzése (DuFour, 2004; Kools és Stoll, 2016; Stoll és Kools, 2017, OECD, 2018). Az eredményesség külső és belső méréseit hangsúlyozó megközelítések egyidejű alkalmazása mellett érvelnek Elmore és munkatársai (2004), akik szerint a belső elszámoltathatóság fejlesztését támogató feltételekbe való investálás fontosabb mint a külső elszámoltathatóság megerősítése az iskolák mikro-dinamikáinak szintjén. Hasonló következtetésre jut Fullan és Hargreaves (2016) az iskolák szervezeti szintjével kapcsolatban, amelynek kiemelt jelentősége van a professzió közösségi teljesítményének fejlesztésében. Ezért a vizsgálat során kiemelt figyelemmel fordultunk a tényekre, adatokra alapozottság megjelenésére a vezetői gondolkodásban.

A fejlesztés céljainak kijelölésén túl, annak konkrét *eredményeit* is elemzés tárgyává tettük. Eredmények alatt a mesterprogram végrehajtása kapcsán keletkezett tárgyi produktumokat (tankönyv, módszerleírás, stb.), fejlesztési folyamatok következtében bekövetkezett, a programban tudatosan tervezett változásokat értünk. A konkrét, mérhető eredmények a megfelelően megtervezett fejlesztési folyamat szerves részei, hiszen ezek nélkül nehézkéssé válik teljesítményünk értékelése (Reynolds és mtsai, 2014; Chapman és mtsai, 2015).

Ahogy Carver és Klein (2016) felidézi tanulmányában: már Dewey (1983) és Schön (1987) is úgy írta le a képzett szakembert, mint akinek megvan a képessége tapasztalatainak szisztematikus és tudatos elemzésére annak érdekében, hogy a jövőbeni gyakorlatát fejlessze. A vaktában történő kísérletezgetés, az önkényes döntéshozás és a rutinokon alapuló szokások csapdájának elkerülése érdekében (Dewey, 1904) a professzionális reflektív szakemberré válás a vezetői eredményesség egyik záloga (Neck és Manz, 2010; Leithwood és mtsai, 2017; Eglestone, Castelli és Marx, 2017). A *szakmai önfejlődés* tervezettség, elemeinek megjelenése ezért kiemelt jelentőségű volt elemzésünk szempontjából.

A vezető profilú mesterpedagógusoknak önmaguk fejlődésén túl a szervezet és a közösség fejlesztését is tervezniük kellett, melyben a *tudásmegosztás* dimenziója is lényeges terület. A közösség tagjai közötti tudásáramlás az egyik kulcsa a tanulószervezeti működés vagy gyakorlatközösségek létének. Ezen tudásmegosztó folyamatokat a vezetőnek facilitálnia szükséges illetőleg megteremteni azt a tanulási környezetet, amelyben nem csak a diákok, hanem a pedagógusok fejlődése is kibontakozhat (Reason, 1994; Blankenship és Ruona, 2007; Sági, 2011; Harris és Jones, 2018).

A narratív és reflektív írások feltárása során használt kódkategóriák

Rodgers (2002) négy problémát azonosít, melyek a reflektív gondolkodás egységesen elfogadott definíciójának hiányából fakadnak. Elsőként a hagyományos „gondolkodás, elemzés” fogalmától való elkülönítés problémájára hívja fel a figyelmet, melyek ilyenformán nem válnak szisztematikusán szét, így nem csak a laikusok, de a szakértők között is megoszlanak a vélemények a közöttük fekvő határok kijelölésénél. Másodsor a reflektív képesség értékelésének nehézségét írja le, amely a fogalom homályosságából adódik, és szorosan összefügg a fentebbi kérdéskörrel. Harmadsor rávilágít a definíció hiányából fakadó értékvesztésre, mely aláássa a reflektivitás széleskörű elfogadottságát, hiszen ebből következően kutathatósága is megkérdőjeleződik. A reflektivitás megközelítései ezért leginkább az egyes kutatókhoz és az általuk létrehozott modellekhez kötődnek, akik más-más aspektusát domborítják ki a fogalomnak.

A definíció hiányosságából fakadó nehézségek jelen disszertáció esetében is vizsztatérő kihívást okoztak. A próbakódolás során vált világossá, hogy a reflektív és értékelő elem közötti különbség nem elég világosan definiált, ezért a kódutasítás módosításra került. Lényeges különbség volt e két elem közötti különbségtétel, mert amíg a narratív és

reflektív írások tele voltak értékelő elemekkel, a valódi reflexió (mely maga is tartalmaz értékelő elemet) jóval kisebb mértékben volt azonosítható. Az elméleti háttérben leírtak és a próbakódolás tapasztalatainak függvényében az alábbi leírását adtuk a reflektív elemeknek:

„reflektív elemnek tekintjük azt a tartalmi egységet, mely az egyszerű leíráson túl, szándékolt, céltudatos, szisztematikusan elemző gondolkodást tartalmaz, és amely folyamatos önellenőrzést ill. ezen alapuló fejlesztést tesz lehetővé. A reflektív elem több mint az események, nézetek, hitek stb. pusztá értékelése, minősítése, mert legalább két elemből áll, melyek valamilyen összefüggésre világítanak rá (többnyire a "miért?" kérdésre adott válasz által) és magyarázattal szolgálnak a jelenség jelentőségét illetően azáltal, hogy diagnózisra épülnek és/vagy okhoz/ előzményhez kötöttek és/vagy céljaik/ következményeik átgondoltak és/vagy alternatív megoldási utakat vesznek számba.”

A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárása során öt jellemző mentén vizsgáltam a narratív és reflektív írásaikat (11. táblázat).

11. táblázat: A narratív és reflektív írások elemzésének kategóriái és szakirodalmi háttérük összefoglalása

Elemzett kategória		Szakirodalmi háttér
a reflexió szintje	1. technikai szint 2. tartalmi szint 3. dialektikus szint	Taggart és Wilson, 2005
a reflexió célja	1. irányítás 2. informálódás 3. gondolkodás formálása	Szivák, 2014
a reflexió modellje	1. ciklikus modell 2. stratégiai modell	Schön, 1983; Szivák, 2014
a reflexió kiindulópontja	1. probléma, nehézség 2. nem problémahelyzet, kognitív stratégia	Dewey, 1933; Schön, 1983; Korthagen-Vasalos, 2005; Szivák, 2014; Ersozlu, 2016

a reflexió iránya	<ol style="list-style-type: none"> 1. saját személyre, nézeteikre, tevékenységeire irányul 2. tanárokra, munkaközösségre irányul 3. diákokra, szülőkre irányul 4. a szervezet egészére irányul 5. szervezetre és tágabb környezetére irányul 	Szivák, 2014, Ersozlu, 2016; Wenger, 2000; Radinger, 2014; Dunford és Munby, 2012; Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth és mtsai. 2015; Hargreaves és Fullan, 2012
a reflexióhoz kapcsolódó Central5 elemek megjelenése	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása 2. A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása 3. Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása 4. Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása 5. Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása 	Schartz és mtsai, 2013

A fenti kategóriák egy része (a reflexió szintje, célja és kiindulópontja) átvételre került egy korábbi pedagóguskutatásból (Szivák-Verderber, 2016; 2018), melyek kiegészítésre kerültek a szakirodalmi feltárás eredményei alapján annak érdekében, hogy minél több irányból kerüljön vizsgálatra a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása.

A pedagógusok vagy pedagógusjelöltek reflektivitásának feltárására a legelterjedtebb megközelítés a szövegelemzés. A reflektivitás megragadhatósága és ezzel együtt a legnépszerűbb elemzési kategóriája is e kutatásoknak *a reflexió szintje*. A szintek feltárására a szakirodalom számos modellt kínál a számunkra, ahogy azoknak egy része bemutatásra került az 1.1.2.1. fejezetben. Közülük Taggart és Wilson (2005) modelljére azért esett a választásunk, mert a szintek leírása jól azonosíthatóvá teszi a reflexiók mélyülését. *A cél*, a reflexió eredményére vonatkozóan szolgál információkkal. E kategória megjeleníti számunkra, hogy a pedagógusok reflexiói milyen célt szolgálnak, azok csak a külső elvárások miatt jelennek meg, esetleg a pedagógiai vagy vezetői kultúrájuk növeléséhez járulnak hozzá vagy pedagógiai rendszerük újjászervezését is támogatják (Szivák, 2014).

A *kiindulópont* azonosításához visszanyúltunk a ciklikus modellhez, melyben valamilyen probléma, nehézség indítja el a reflektív elemzést (Schön, 1983). A probléma-helyzetből induló reflexió mellett megjelenítettük azt a jelenleg elfogadott nézetet, miszerint a reflexió, mint kognitív stratégia értelmezhető, amely az egyén szakmai fejlődésének kiindulópontja (Korthagen-Vasalos, 2005; Szivák, 2014; Ersozlu, 2016). Mivel ez a két kiindulópont két stratégiát is megjelenít, megvizsgáltuk a *reflexió modelljeinek* jelenlétét a programokban. Ennek értelmében a ciklikus modell (Schön, 1983) és a stratégiai modell (Szivák, 2014) jelenlétét is feltártuk. A reflexió kiindulópontja és modellje abban különbözik egymástól, hogy ez utóbbi a reflektív folyamatra fókuszál és nem csak a reflexiót elindító eseményre.

A reflexiónak mindig van fókusza, és mindig kapcsolódik egy pontos tartalomhoz (Poldner és mtsai, 2014), ezért megvizsgáltuk a *reflexió irányát*, feltárva e tartalom elemét. Mivel a vezetői reflektivitás ilyen jellegű feltárására a nemzetközi szakirodalomban sem találunk példákat, a kategórián belüli kódok kialakítása során több iskolavezetéssel foglalkozó szakirodalomra együttesen támaszkodtunk. A tanári reflexió két irányát (a tanulókra, a tanulócsoporthoz zajló eseményekre és az önmagára irányuló reflexió) (Szivák, 2014) egészítettük ki, hiszen a köznevelési intézmények vezetőinek reflexiói több tényezőre kell, hogy irányuljanak, azaz a személyes, közösségi és szervezeti szinten zajló történésekre és az ezen szinteken mozgó egyénekre egyaránt (Day, Gu és Sammons, 2016). Vagyis a tanári reflexió irányai kiegészítésre kerültek a vezetői szerepből adódó speciális területekkel, mint a tanárok, a munkaközösség (Wenger, 2000; Radinger, 2014), akiknek munkaszervezője a vezető, a szülők (Dunford és Munby, 2012), mint az intézmény partnerei és erőforrásai, a szervezet, mint a szervezeti tanulás és a gyakorlatközösségek színtere valamint a szervezet és tágabb környezete (Hargreaves és Fullan, 2012; Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth és mtsai. 2015), amely változásai visszahatnak a szervezet működésére.

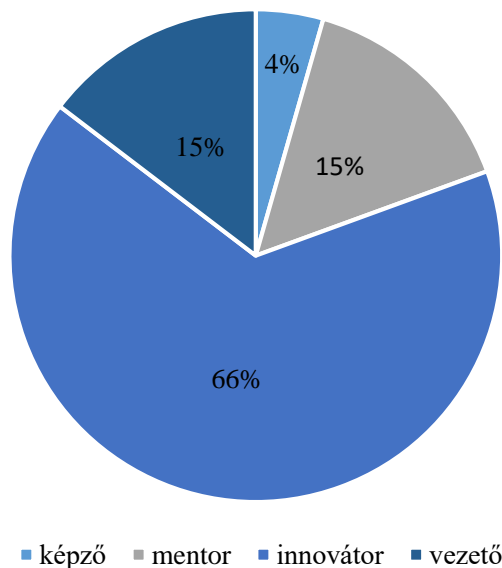
Kifejezetten a vezetői kompetenciákra, szerepértelmezésre fókuszálva a *Central5 keretrendszer* (Schratz és mtsai, 2013) jellemzőit felhasználva is megvizsgáltuk a vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásait. A Central5 elemeket csak abban az esetben kódoltuk, ha azok reflexióhoz kötve jelentek meg. A kategórián belül az öt kompetenciaterületet jelöltük meg, mint kódok, azok leírását pedig kulcsjellemzőik adják (lásd: 6. táblázat).

A teljes kódrendszert a kódutasítással lásd 3. számú mellékletként.

4.6. A kutatási minta jellemzői

A teljes adatbázis 813 főből állt, melyből 119 fős vezető profilú almintá képződött. A saját adatbázisomban a MeK kutatás adatbázisával történő összefűzését követő adattisztítás után végül a teljes mintát 808 fő, a vezető profilt választók almintáját pedig 114 fő jelentette. Az adattisztítás során azon mesterpedagógusok adatai nem kerültek felhasználásra, akiknek nem állt minden vizsgálni kívánt dokumentuma teljes körűen rendelkezésre. Ennek eredményeképpen az MP218, MP637, MP735, MP764 és MP568-as számú pedagógusok nem kerültek bevonásra az elemzésbe.

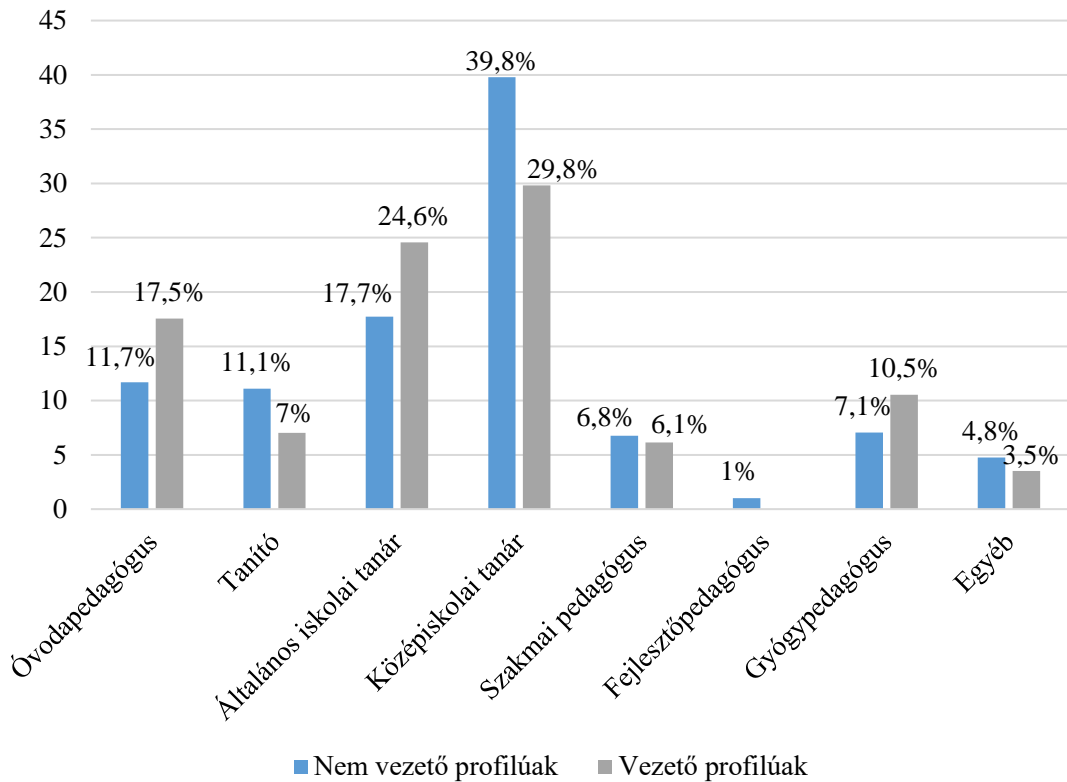
A 808 fős, teljes mintát tekintve a négy profil megoszlását az alábbi ábra szemlélteti. Jól látható, hogy az innovátor profil választása volt domináns a mesterprogramokban, a vezető és mentor profilokat közel azonos számú mesterpedagógus aspiráns választotta, legkisebb számban pedig a képző profil jelent meg (6. ábra).



6. ábra: Profilok szerinti megoszlás

A következőkben a vezető profilt választó almintá (N=114) és a másik három profilt (mentor, innovátor és képző) választók (N=694) háttérváltozók szerinti összehasonlítása olvasható. A vezető profilú mesterpedagógusok 28,1% férfi, míg 71,9%-a nő. Ez a másik három profil esetén 23,3% és 76,7% szerint alakult a nők javára. Ilyen eltérés nem érzékelhető az átlagéletkor és a szakmai tapasztalatok között. A vezető profilt választók átlagéletkora 56 év, a nem vezető profilt választóké valamivel alacsonyabb, 54 év. A pályán töltött évek számát figyelembe véve a vezető profilt választók átlagosan 29,84 év szakmai tapasztalattal rendelkeznek, míg a nem vezető profilt választók 27,8 évvel.

A vezető profilt választók munkakör szerinti megoszlását az alábbi diagramm szemlélteti. Túlnyomórészt a vezető profilt közép- és általános iskolai tanárok választották, akik az almintá több mint felét (54,4%) jelentik. Jelentős az óvodapedagógusok 20%-os aránya is (7. ábra).

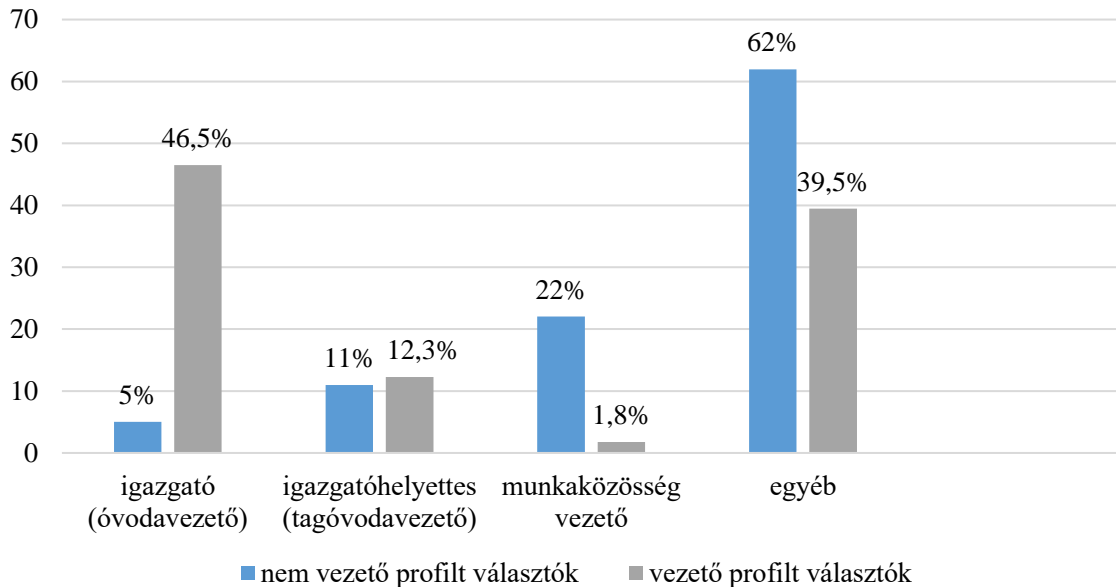


7. ábra: Munkakör szerinti megoszlás

A nem vezető profilt választó aspiránsok körében a munkaköri megoszlást vizsgálva az látható, hogy többségében középiskolai tanárok jelentik az almintát, összesen 39,8%-ban. Őket hasonlóan a vezető almintához, az általános iskolai tanárok követik, de jóval kisebb arányban, mindössze 17,7%-ban. Az óvodapedagógusok (11,7%) és tanítók (11,1%) aránya szinte megegyezik egymással, ahogy a szakmai pedagógusok (6,8%) és a gyógypedagógusok (7,1%) is közel azonos arányban vannak jelen.

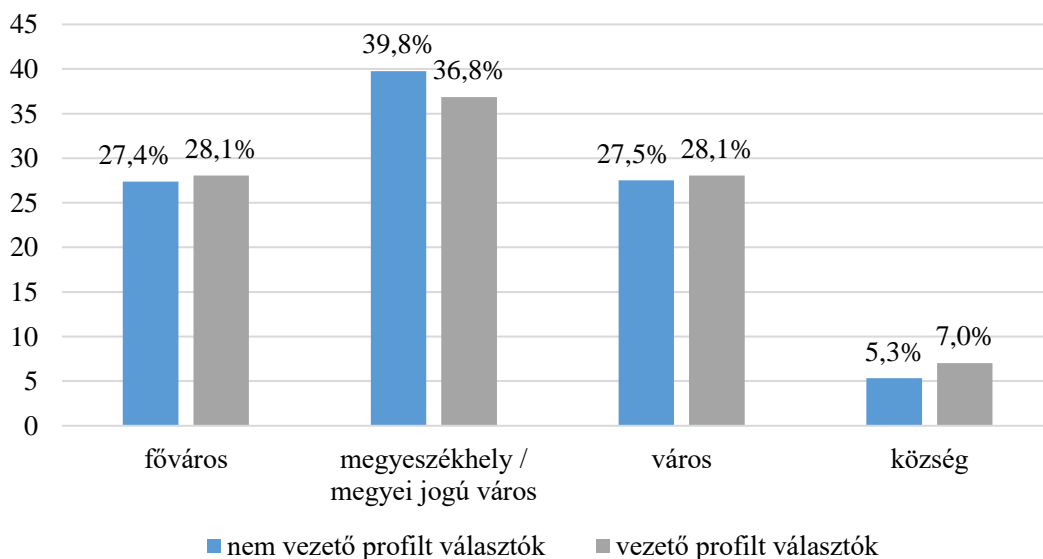
A nem vezető profilt választók beosztásának megoszlása jelentős eltérést mutat a vezető profilt választókétól. A nem vezető profilt választók körében mindössze 5% tölt be igazgatói (vagy óvodavezetői) pozíciót, és további 11% helyettesít. Noha 22%-nak vannak csoportvezetői feladatai, munkaközösségvezetőként, a jelentős többség, azaz 62%-nak nincsen beosztását tekintve vezetői felelőssége. A vezető profilt választók kör-

ében az igazgatói tisztséget betöltők vannak többségben, 46,5%-kal. A helyettes beosztásúak 12,3%-ot tesznek ki és további 1,8% munkaközösségvezető. Vagyis az alminta több mint 60%-ának van hivatalosan vezetői tisztsége (8. ábra).



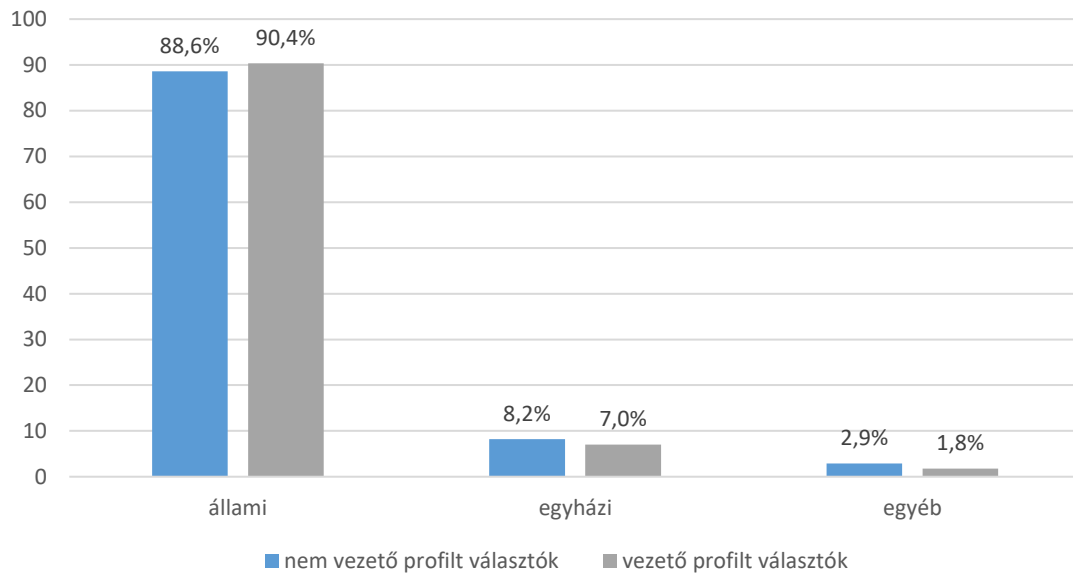
8. ábra: Beosztás szerinti megoszlás

A feladatellátási hely településének típusa szerint nincsen különbség a vezető és nem vezető profil választók között (9. ábra).



1. ábra: Feladatellátási hely település típusa szerinti megoszlás

Ugyanígy nincsen különbség a fenntartó típusa szerinti megoszlást tekintve (10. ábra). Jelentős többségben vannak az állami fenntartású intézményekben dolgozó aspiránsok, az egyházi és egyéb fenntartású intézmények száma elenyésző.



20. ábra: Fenntartó szerinti megoszlás

A mesterpedagógusok intézményük fenntartójának aránya jól leképezi az országos arányokat, ahol a 2015/2016-os tanévben az összes köznevelési intézmény 8,9%-a volt egyházi fenntartású⁸.

⁸ Az Emberi erőforrások Minisztériuma 2015/2016-os tanévre közzétett Köznevelési statisztikai évkönyv adatai alapján. 42.o. URL: https://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statisztikai_evkonyv_2015_2016.pdf#!DocumentBrowse

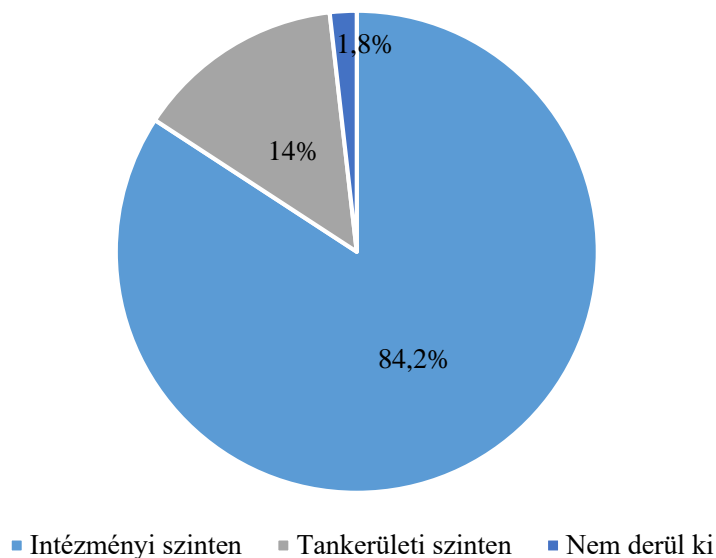
5. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A MeK kutatás adatbázisából elemzésre kerültek azok az adatok, melyek kapcsolhatók a vezetői munka illetve a reflektivitás témaköréhez hozzásegítve ezzel az almintára vonatkozó jellemzők mélyebb megértését. A kutatási eredmények a korábban vázolt kutatási kérdések mentén kerülnek bemutatásra és a mesterprogramok felépítésének logikáját követik.

5.1. A vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenysége és folyamatos szakmai fejlődése

5.1.1. A vezető profilú mesterprogramok megvalósulásának szintje

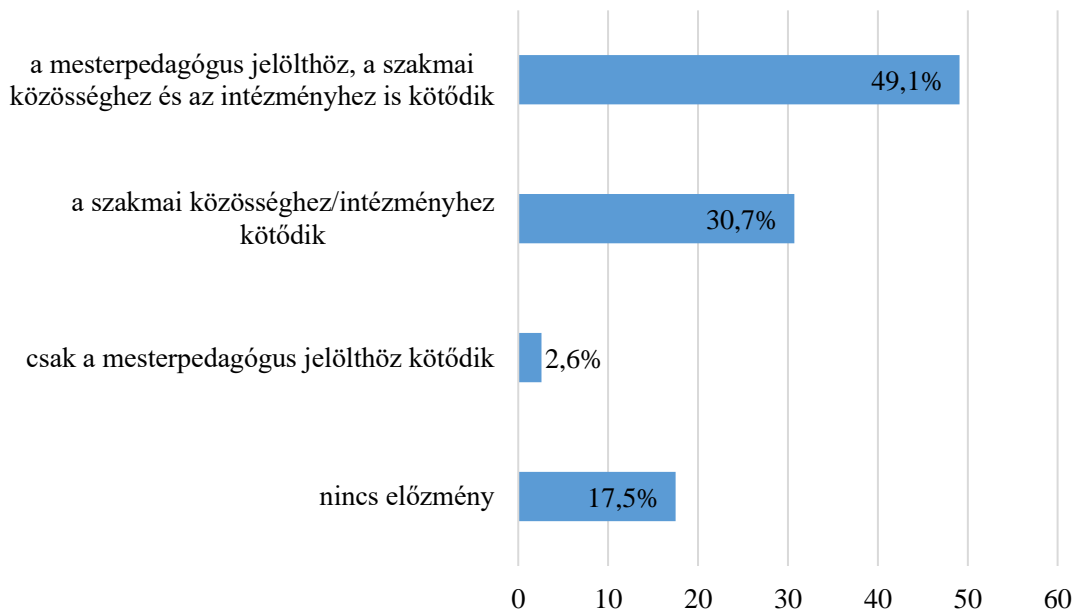
A vezető profilt választó mesterpedagógusok 5 évre szóló tervüket döntően intézményi szinten kívánják megvalósítani. Tankerületi szinten 14%-uk, míg majdnem 2%-uk mesterprogramjáról nem derül ki egyértelműen beazonosítható módon. Ugyan nem tűnik magasnak ez a 2% közeli érték, azonban ha figyelembe vesszük, hogy a mesterpedagógus fokozat megszerzéséhez milyen minőségi és tartalmi követelmények kerültek előírásra, nem elhanyagolható ez az érték sem (11. ábra).



31. ábra: Vezető profilú mesterprogramok megvalósulási szintje (N=114)

5.1.2. A vezető profilú mesterprogramok előzményei és helyzetelemzése

A vezető profilt választók mesterprogramjainak egy alacsonyabb százaléka új típusú tevékenységek megvalósítását vállalja, míg döntő többségük mesterprogramjának már voltak korábbi előzményei. Ezek az előzmények elenyésző számban kötődnek csak a jelölthöz, egy jelentős hányaduk a szakmai közösséghez és az intézményhez, illetve a vezető profilú mesterprogramok felében a jelölthöz és a szakmai közösséghez, intézményhez egyaránt kapcsolódnak (12. ábra).



12. ábra: A vezető profilú MP-k mesterprogramjának előzménye (N=114)

Az előzményeket tartalmazó programok felénél (N=47) ilyen formán összekapcsolódik a pedagógus és az őt foglalkoztató intézmény, mely elvárásként is megfogalmazódott a fokozatot megszerezni kívánók felé.

A pályázatokkal szembeni elvárás volt, hogy a pedagógusokat foglalkoztató intézmények profiljához illeszkedő programok kerüljenek kialakításra, amelyek reflektálnak az intézményi szükségletekre annak érdekében, hogy az intézmények előrelépését, fejlődését támogathassák. Különösen fontos szempont ez a vezetői felelősséggel rendelkezők esetében, hiszen nekik az intézményi szempontok megjelenése a választott profil oldaláról is elvárás. Mindez a helyzetelemzések megjelenését indukálná a programokban, amelyeknek viszont csak 85,1%-ában (N=97) jelent meg az intézményre és a mesterprogram megvalósításának kontextusára irányuló elemzés. Azokban a programokban, ahol

van, a helyzetelemzések 93,7%-ban (N=91) kitérnek az intézmények jellemzőire, és 76,1%-ban (N=74) azonosítanak a jelöltek problémákat.

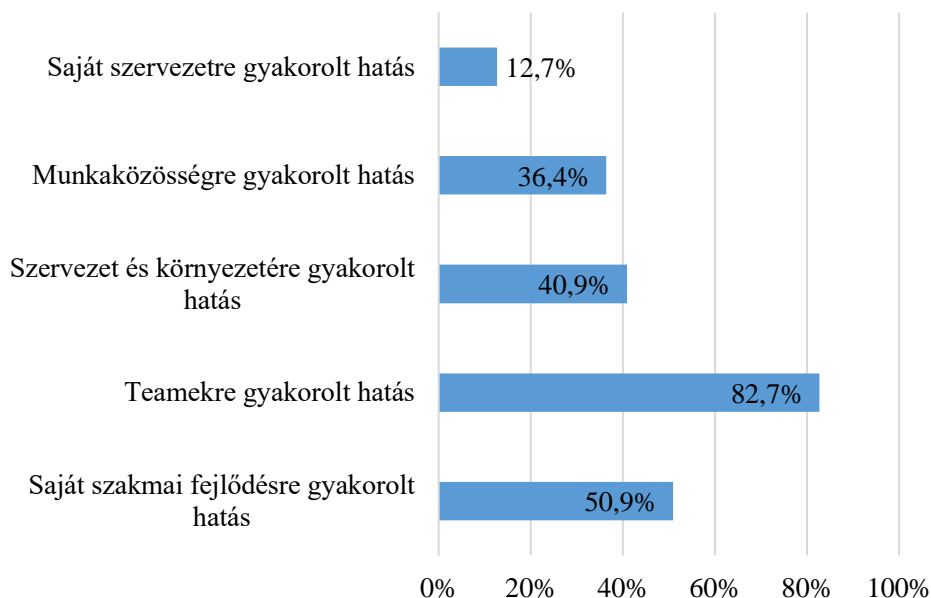
A vezető profilt választók tehát mesterprogramjukat jellemzően helyzetelemzésből indítják, mely a szervezeti tanulási folyamatok kritériuma is. Az intézmény jellemzőinek feltárása, a kiindulópont megértése alapfeltétele a szervezetben folyó tanulási folyamatoknak, enélkül ugyanis a szervezet nem válhat képessé tacit tudásának explicitté tételére.

Mindezek értelmében a H1 hipotézis igazolást nyert, a vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervüket döntően helyzetelemzésre építik.

5.1.3. A vezető profilú mesterprogramok céljai, várható eredményei

A vezető profilú mesterpedagógusok döntő többsége (96,5%, N=110) megfogalmaz öt éves tervéhez kapcsolódó konkrét eredményeket. Eredmények alatt a program végrehajtása során keletkező tárgyi produktumokat (tankönyvek, módszerleírások stb.), fejlesztési folyamatok következtében bekövetkező, a programban tudatosan tervezett változásokat értünk.

A vezető profilt választók 70,1%-ának mesterprogramjában azonosíthatók a szakmai önfejlesztésre vonatkozó elemek, azonban mindössze ezen pedagógusok fele fogalmazott meg saját szakmai fejlődésével kapcsolatban várható konkrét eredményt. Legnagyobb arányban a csapat szintjén jelentek meg konkrét eredmények a programjaikban, ezt követi fele akkora gyakorisággal a szervezet és környezetének kapcsolatára gyakorolt hatás. A munkaközösség szintjére vonatkozóan 36,4%-ban jelentek meg eredmények, míg legkisebb arányban a saját szervezetre vonatkozóan, mindössze 12,7%-ban (13. ábra).



13. ábra: Az eredmények várható hatása azon vezető profilú mesterpedagógusoknál, akik megjelentek konkrét eredményeket a mesterprogramjukban (N=110)

A vezető profilt választó mesterpedagógusok ötéves tervükben szakmai fejlődésük tervezésének eredményeit tehát nem fogalmazták meg explicit módon, noha saját szakmai munkájuk jelenti a programok fókuszát. Az, hogy a szervezeti szintű eredmények jelentek meg legkisebb arányban, míg a néhány főre, teamekre vonatkozó elsöprő többséggel, azt üzeni, hogy **a vezetői gondolkodás inkább csoportvezetői felelősségek oldaláról jelent meg a programokban, semmint intézményvezetői minőségben annak ellenére, hogy a profilt választók csaknem fele (46,5%) intézményvezető.**

Keresztábra analízissel vizsgálatra került a helyzetelemzésben megjelenő problémafelvetés összefüggése a fejlesztési tervekben megjelenő konkrét, várható eredményekkel. A problémaleírások a szervezet működésével kapcsolatban azért lényeges elemei a fejlesztési terveknek, mert ezek mentén tudja a vezető azokat a fejlesztendő területeket kijelölni, amelyek esetében változásokra van szüksége a szervezetnek. A fejlesztendő területek azonosításán túl a fejlesztések eredményeinek megjelenése is lényeges, hiszen az eredmények megfogalmazása teszi megvalósulásukat ellenőrizhetővé. Ilyen értelemben azoknak a vezetőknek a gondolkodásában azonosíthatunk egyfajta reflektív kört, akik a problémafelvetéstől kezdődően a konkrét eredmények megjelenéséig kitértek a mesterprogramjukban (az eredmények ellenőrzésére vonatkozó elem azért nem került hozzárendelésre, mert erre vonatkozóan a tartalomelemzésnek nem voltak elemzési kategóriái).

Az eredmények értelmében a vezető profilúak körében a helyzetelemzésben megjelenő a problémaleírás összefüggésben áll a fejlesztési tervben megjelenő eredményekkel ($\chi^2=98,56$ (1), $p<0,001$), ezen elemeket koherens egységként kezelik.

Azok a vezetők tehát, akiknél azonosítható a problémaleírás a helyzetelemzésében, szignifikánsan magasabb arányban jelöltek meg konkrét eredményeket a mesterprogramokban. Ennek értelmében a H2 hipotézis igazoltnak tekinthető, miszerint a vezető profilt választók esetében a helyzetelemzésben megjelenő problémaleírás összefüggésben van a tervezett eredményekkel.

A mesterprogramokban megjelölt eredmények vizsgálata alapján (14. ábra) megállapítható, hogy a vezető profilt választók jellemzően a kollégák együttműködésének területét valamint az intézményre vonatkozó adminisztrációs-menedzsment feladatokat és a nevelőtestületen belüli kohéziót jelölték meg legnagyobb arányban. A tanulás-központú, hatékony intézményvezetést a vezetők csaknem fele, míg a gyerekekre, tanulóokra vonatkozó eredményeket a vezetők fele jelölte meg.

Az intézményi értékelési potenciál a vezető profilt választók mesterprogramjainak 40%-ában jelen meg, mely magába foglalja az intézményi értékeléseket s önértékeléseket, valamint ezek eredményeinek visszacsatolását a tanítási-tanulási folyamatba. Az intézményi értékelési potenciál, mint eredmény összefüggést mutat a helyzetelemzésben megjelenő belső értékelésekkel, mérésekkel [$F=6,320$ (1), $p=0,014$], vagyis **azok a vezető profilt választó mesterpedagógusok, akik a helyzetelemzésben megjelenítették a tényekre, adatokra alapozottságot, a mesterprogram eredményei között is számolnak e tényezővel.**



14. ábra: A vezető profilt választók mesterprogramjaiban megjelenő eredmények (N=114)

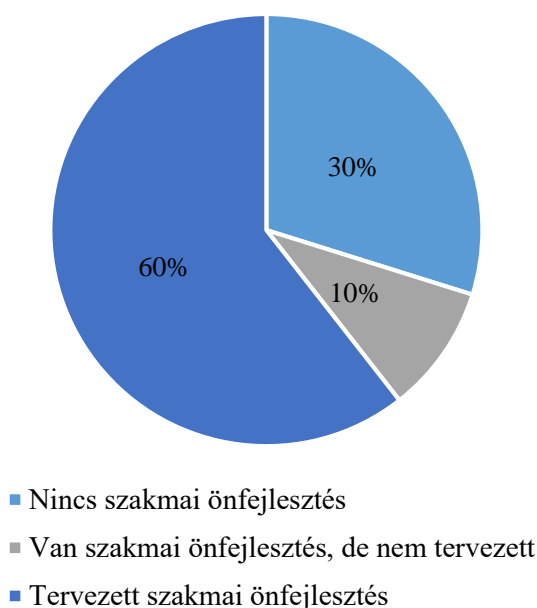
A vezető profilú mesterpedagógusok vezetői szerepértelmezésében kiemelt jelentőségűnek tekinthető a horizontális tanulás valamint a gyakorlatközösségek fejlesztése, csak úgy, mint magára az intézményvezetésre vonatkozó eredmények megjelenítése.

5.1.4. A szakmai fejlődés és a tudásmegosztás megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjában

A **szakmai önfejlesztés** megjelenésére vonatkozóan megállapítható, hogy a vezető profilt választók 29,8%-a nem jelenített meg a programjában szakmai önfejlesztésre vonatkozó elemeket, míg 9,6%-uknál ugyan megjelennek erre irányuló elemek, de nem tervezetten. 60,5%-nál volt azonosítható tervezett szakmai önfejlesztés a mesterpedagógussá váláshoz kapcsolódóan, holott a pedagógusszakma professzionalizálódásának

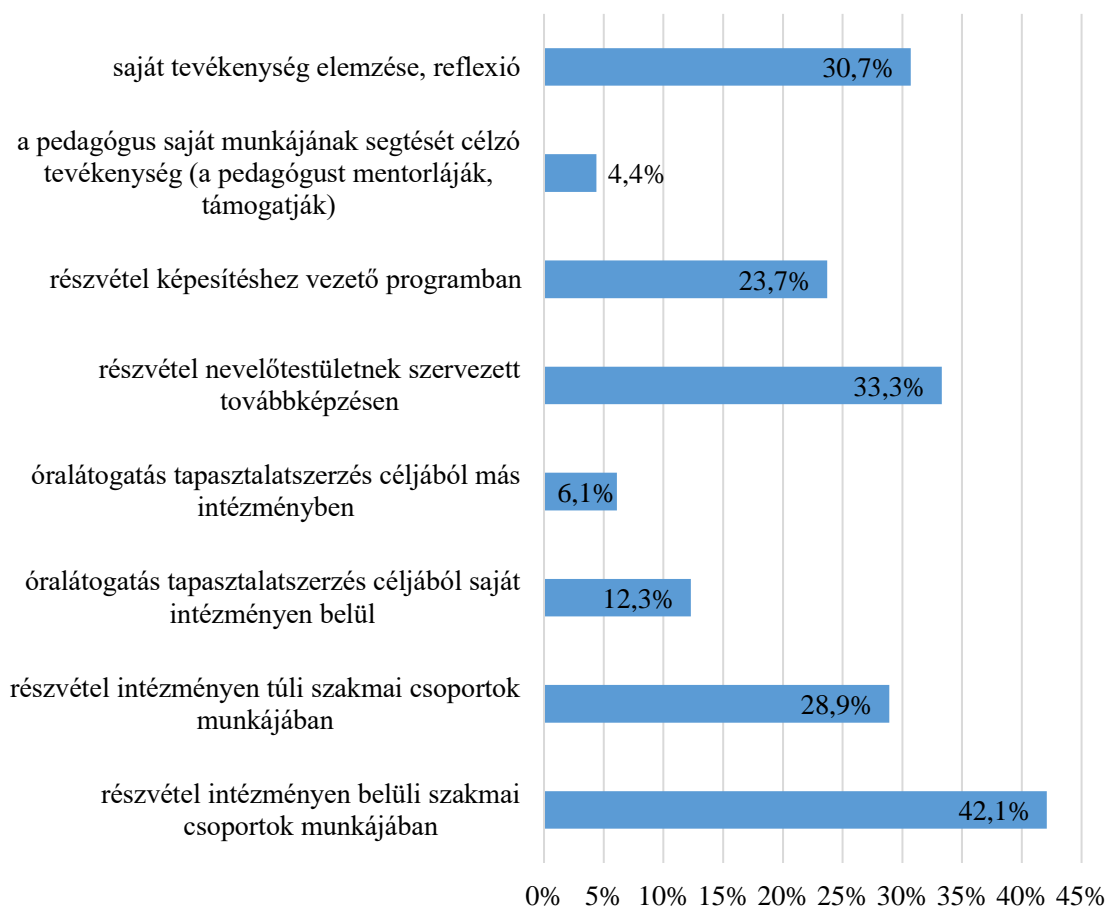
egyik feltétele a szakmai önfejlődés folyamatos önvezérelt tervezése, irányítása (15. ábra).

A vezető profilú mesterpedagógusok többsége ennek értelmében tudatosan tervezi szakmai fejlődését, mely a H4 hipotézist igazolja, miszerint a vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervében saját szakmai fejlődésük tudatosan tervezett. Hangsúlyoznunk kell viszont a hipotézis igazolása mellett, hogy van egy jelentős csoportja a vezető profilú mesterpedagógusoknak, akik nem tervezik tudatosan szakmai fejlődésüket mesterprogramjukban.



15. ábra: A szakmai fejlődés megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjában (N=114)

Azon vezető profilú mesterpedagógusok körében, akiknek a szakmai fejlődése azonosítható volt (a teljes vezetői minta 70,1%-a, N=80), a mesterprogramjukban megjelenő tevékenységekhez kötődően 42,1% vesz részt intézményen belüli szakmai csoportok munkájában, míg 28,9% intézményen túli csoportok munkájában is részt vállal. 12,3%-uk tervez óralátogatást tapasztalatszerzés céljából kollégáinál. Ennél is alacsonyabb számban, mindössze 6,1%-ban vannak azok, akik más intézményben is részt vállalnak óralátogatásokon szakmai tudásuk, gyakorlatuk fejlesztése céljából. 33,3% mesterprogramjában jelent meg a nevelőtestületüknek szervezett továbbképzéseken, tréningeken való részvétel, és 23,7%-nál a képesítéshez vezető program. A saját tevékenységükre irányuló elemzés, reflexió 30,7%-uknál azonosítható, míg elenyésző, 4,4% vállalja a saját tevékenységeit támogató mentorálásában való részvételt (16. ábra).



16. ábra: A szakmai fejlődéshez kötődő tevékenységek megoszlása azon vezető profilú mesterpedagógusoknál, akiknek szakmai fejlődése azonosítható volt a programokban (N=80)

Azon mesterpedagógusok körében, akiknek tudatosan tervezett volt a szakmai fejlődése (vagyis a vezető profilúak 60,5%-a, N=69) megvizsgáltuk, hogy saját tevékenységük elemzése, reflexiója összefügg-e egymással, hiszen a szakmai fejlődés tudatos tervezése nehezen elképzelhető a saját tevékenységek elemzése vagy arra vonatkozó reflexiója nélkül. A két elem között szignifikáns összefüggést találtunk [$\chi^2=116,005(4)$, $p<0,001$], viszont bizonyos kategóriákban az alacsony elemszám miatt, Fisher-egzakt-teszt lefuttatására is szükség volt, amely megerősítette a szignifikanciát [Fisher-teszt=1236,376 (4), $p<0,001$].

12. táblázat: A szakmai fejlődés tervezettségének és a saját tevékenység elemzésének, reflexiójának megoszlása a szakmai fejlődésüket tudatosan tervező vezető profilú mesterpedagógusok körében (N=69)

	Nem jelenik meg a saját tevékenység elemzése, reflexiója	Megjelenik a saját tevékenység elemzése, reflexiója
Van szakmai fejlődés, de nem tervezett	72,7%	27,3%
Tervezett szakmai önfejlődés	53,6%	46,4%

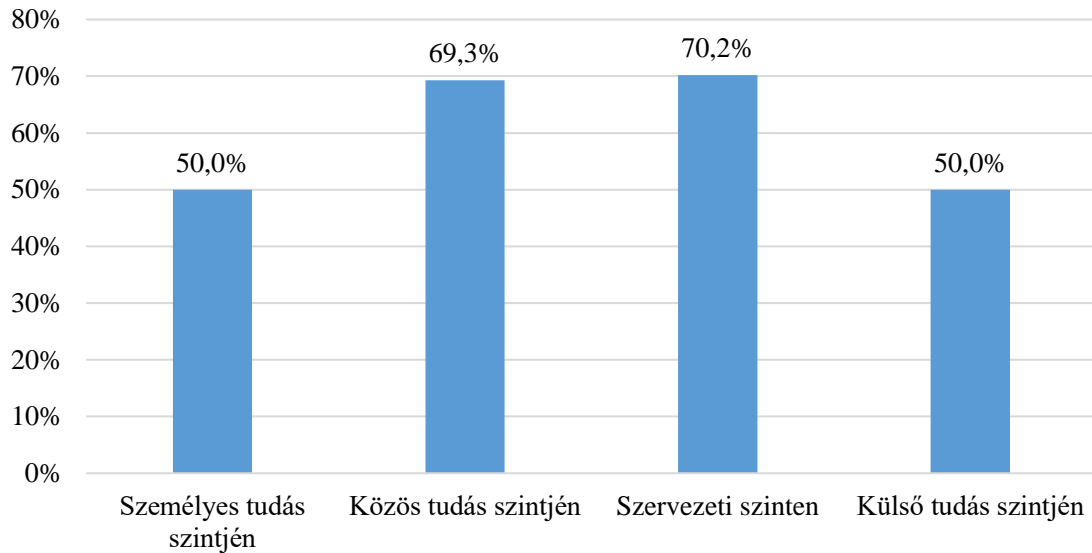
Ahogy a 12. táblázatban látható a szakmai fejlődés tudatos tervezettsége ellenére többen voltak azok, akiknél nem jelent meg a tevékenységeik elemzése, reflexiója. Azok esetében, akiknek a szakmai fejlődése azonosítható volt a mesterprogramokban, de ezt nem tervezték tudatosan (a vezető profilúak 9,6%-a, N=11) többségükönél nem, míg néhányuknál ennek ellenére megjelent saját tevékenységük elemzése és reflexiója, még ha ezt nem is kapcsolták tudatosan hozzá szakmai fejlődésükhöz.

Vagyis a H5 hipotézis nem nyert bizonyítást, mert a szakmai fejlődés tervezettsége és a saját tevékenységre irányuló elemzés, reflexió között csak a vezetői minta 46,4%-ánál volt összefüggés. A szakmai fejlődés tudatos tervezése túlnyomórészt nem kötődik a saját tevékenységek elemzésére, reflexiójára vonatkozó tevékenységhez a vezető profilú mesterpedagógusok körében.

E két elem közötti összefüggés hiánya nem feltétlenül jelenti, hogy szakmai fejlődésük nem kapcsolódik szervesen reflektivitásukhoz, de valószínűsíthető, hogy deklarált időt nem különítenek el szakmai fejlődésük elemzésére, reflektálására. **A reflexiót, mint elemzési, értékelési módszert a vezető profilúak fele nem azonosítja szakmai fejlődéséhez kapcsoltnak.** Vélhetően a reflexió, mint elemzési, értékelési módszer, tevékenység egy-egy helyzethez kapcsoltnak jelenik meg, és nem képezi a vezetői gondolkodásnak állandó részét.

A tudásmegosztás a vezető profilhoz kapcsolódó mesterprogramok 6,1%-ban nem jelenik meg a tevékenységek között, míg 93,9%-ban azonosítható, tehát jóval nagyobb arányban jelenik meg, mint a szakmai fejlődés. Ahogy a 17. ábra szemlélteti a

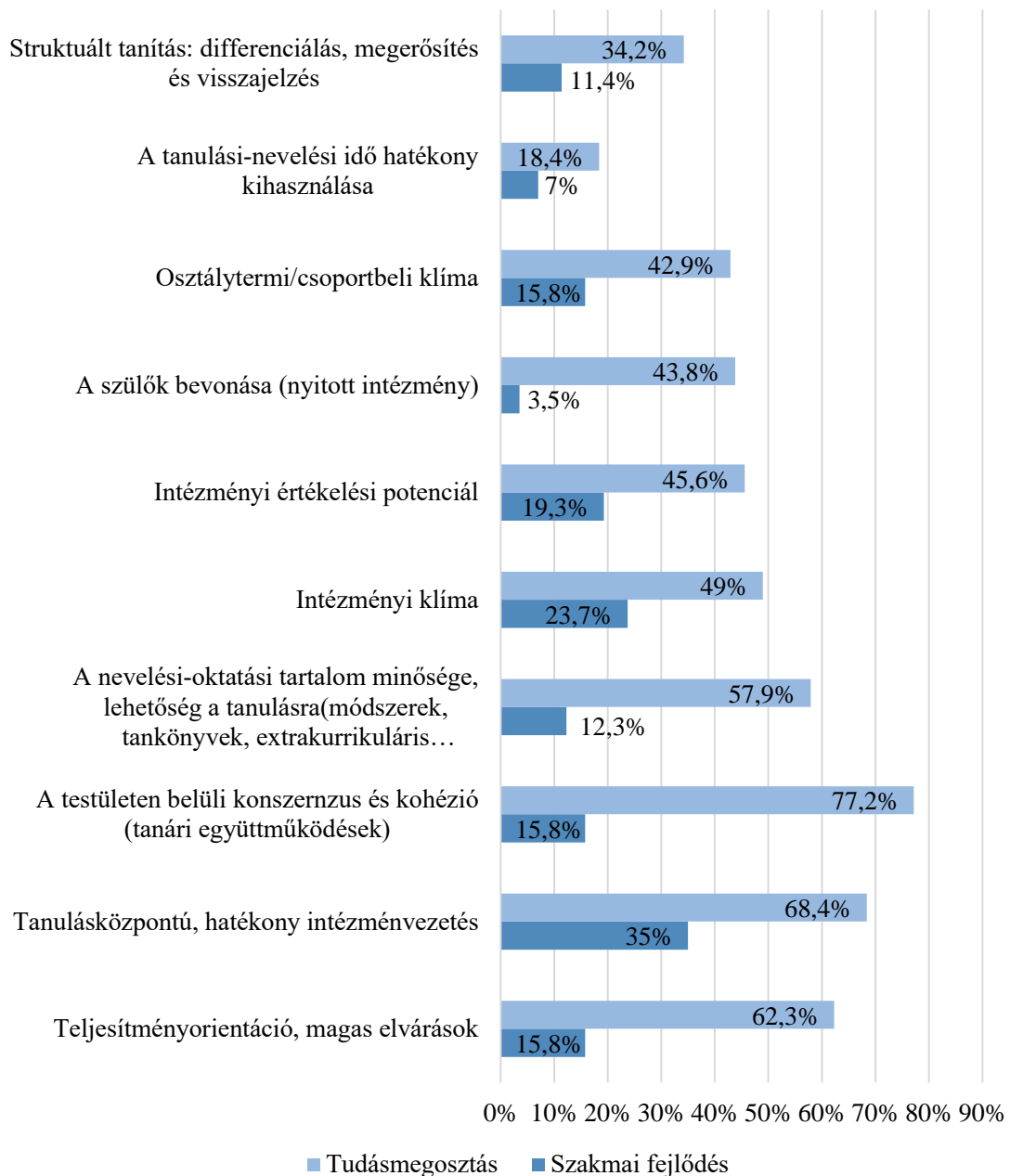
jelöltek által megosztott tudás hasznosulásának szintje viszonylag kiegyenlített képet mutat. A szervezeti és közös vagy közösségi tudásszintje dominál, mely összhangban áll a személyes szinten túllépő vezetői felelősségükkel.



17. ábra: A vezető profilt választó mesterpedagógusok által megosztott tudás hasznosulásának szintje azok körében, akiknél a tudásmegosztás azonosítható volt (N=107)

5.1.5. A vezető profilú mesterprogramokban megjelenő fejlesztendő területek

A mesterprogramok tevékenységei között a tudásmegosztáshoz és a szakmai fejlődéshez kapcsolódóan, eltérő arányban jelennek meg, mint fejlesztendő területek a hatékony iskolára vonatkozó jellemzők (18. ábra).



18. ábra: A hatékony iskola jellemzőinek megoszlása a tudásmegosztáshoz és a szakmai fejlődéshez kapcsolódóan a vezető profilú mesterpedagógusok körében (N=114)

A tudásmegosztás és a szakmai fejlődés dimenzióihoz kapcsolatosan megállapítható, hogy az összes vizsgált kategórián belül a tudásmegosztás jelent meg nagyobb súllyal. Különösen nagy különbséget látunk a két dimenzió között a tanári együttműködések kategóriáját tekintve. A nevelési-oktatási tartalom minősége, a tanulásra való lehetőség kategóriája szintén a tudásmegosztás dimenziójában jelent meg nagyobb arányban, noha ez a kategória is ugyanolyan mértékben magában hordozza a pedagógus szakmai fejlődési

lehetőségét. Hasonlóan nagy különbséget mutat a teljesítményorientáció, magas elvárások kategóriája, amely esetében a pedagógusok annak érdekében, hogy a diákokat vagy kollégáikat magasabb teljesítményre serkentsék élnek a tudásmegosztás eszközével, azonban saját fejlődésüket mindössze 15,8%-uk kapcsolja össze ezen eredményességre való törekvésükkel.

E különbségek összhangban vannak Vámos és munkatársai (2016) által végzett hazai kutatás eredményeivel, miszerint **a pedagógusok szívesen megosztják saját tudásuk kollégáikkal a tantestületen belül vagy azon túlmutatóan is, de a másoktól jövő tudást nem építik be tudatosan szakmai fejlődésükbe. A tudásszerzésnek erre a formájára kevesebb figyelmet fordítanak, még abban az esetben is, ha ők maguk aktívan részt vesznek tudásmegosztási tevékenységekben. Ezen eredmények ellentmondásossága arra hívja fel a figyelmet, hogy a vizsgálatban részt vevő vezető profilú pedagógusok saját szakmai fejlődésük tervezésében kevésbé tudatosak, noha mások fejlődését, legyenek azok saját kollégáik vagy diákjaik, szívesen és nagy energiák igénybevételeivel támogatják.**

A szülők bevonásának kategóriája dimenziók közötti megoszlása a fentebb felsorolt három kategóriához hasonlít, azonban ez esetében a különbség abból az egycsatornás kommunikációból eredeztethető, amely a szülők és az iskola kapcsolatát jellemzi. Hazánkban (Lannert és Szekszárdi, 2015) általánosan az iskola az, amelyik a szülők felé a tudásmegosztás eszközével él. A pedagógusok és különösen a vezetői felelősséggel rendelkezők a szülőket nem tekintik szakmai fejlődésükhöz kapcsolható forrásnak.

A következőkben bemutatott kategóriák közötti különbség kisebb arányú a mesterprogramokban. Ilyen kategória az intézményi klíma vagy a tanulasközpontú, hatékony intézményvezetés megjelenése. A tudásmegosztás vonatkozásában a mesterprogramok felében tettek említést a vezető profilúak az intézményi klímáról, mely szorosan összefügg az intézményvezetői hatékonysággal, hiszen a vezetőnek van leginkább ráhatása a munkahelyi légkör minőségére (Wenger, 2000; Silins, Zarins és Mulford, 2002; Mulford és mtsai, 2004; Chapman és mtsai, 2015; Harris és Jones, 2018, OECD, 2018). Az intézményvezetés kategóriája mindkét dimenzió mentén érdekes számunkra, hiszen amíg a tudásmegosztás oldaláról kiemelt jelentőségű, hogy a vezető képes legyen a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését támogatni, addig látnunk kell azt is, hogy ezen feladatát vezetői kompetenciáinak fejlesztése nélkül nem tudja eredményesen ellátni (Harris és Jones, 2018). Ehhez képest **a mesterprogramok 68,4 %-ban jelent meg a hatékony in-**

tézményvezetés a tudásmegosztással kapcsolatban, míg mindössze 35%-ban a szakmai fejlődéssel összefüggésben, tehát saját vezetői hatékonyságukhoz kapcsolódóan már meglévő tudásukat többnyire felhasználják, azonban további fejlődésükre csak korlátozottan fordítanak figyelmet.

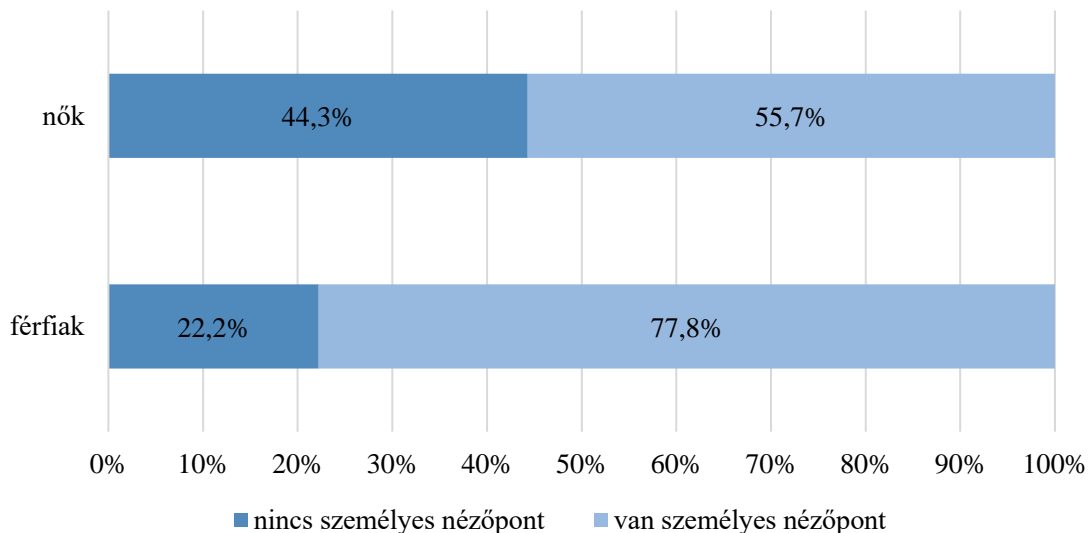
Összességében megállapítható, hogy a tudásmegosztás és a szakmai fejlődés dimenzióját a vezető profilúak a hatékony iskola jellemzőinek minden vizsgált elemével összekapcsolták, azonban a jellemzők megjelenési aránya nagy szórást mutat. **A tudásmegosztás dimenziójának dominanciája jelzi számunkra, hogy a vezetők a szervezet fejlesztésében saját szerepüket mint a tudás birtokosát, annak átadóját látják, és kevésbé tekintik saját szakmai fejlődésük terepének a szervezetet. A vezetők saját fejlődésük szervezeti szintű értelmezésének alacsony mértéke miatt feltételezhetjük, hogy a kollégák közötti tanulási folyamatokat is szűkebben értelmezik, ezzel beszűkítve a horizontális tanulás lehetőségeit. Saját iskolavezetői hatékonyságukra csak alacsony számban fordítanak figyelmet, holott vezetői kompetenciáik fejlesztése egyik kulcseleme lehetne a szervezeti eredményesség növelésének is. Mindez összefüggésben lehet a vezetői autonómia és döntési jogkör rendszerszintű szűkülésével, ami a vezetői kompetenciák kibontakoztatásának korlátját jelenti.**

5.1.6. Háttérváltozók szerint azonosítható összefüggések a vezető profilú mesterpedagógusok körében

A háttérváltozók szerinti (nem, beosztás, munkakör, az iskola feladatellátási helyének településtípusa és a pályán töltött évek száma) összefüggéseket keresztábla analízissel vizsgáltuk annak érdekében, hogy a H3 hipotézist igazolni tudjuk, amely a háttérváltozók és a vezetői tevékenységek jellemzőinek (intézmény pozicionálása, menedzsment feladatok-adminisztráció, együttműködések támogatása; intézményvezetés fejlesztése, értékelés) valamint saját tevékenységük elemzésének, önreflexiójának összefüggéseinek feltárására irányult.

A mesterpedagógusok nemével összefüggő eredmények

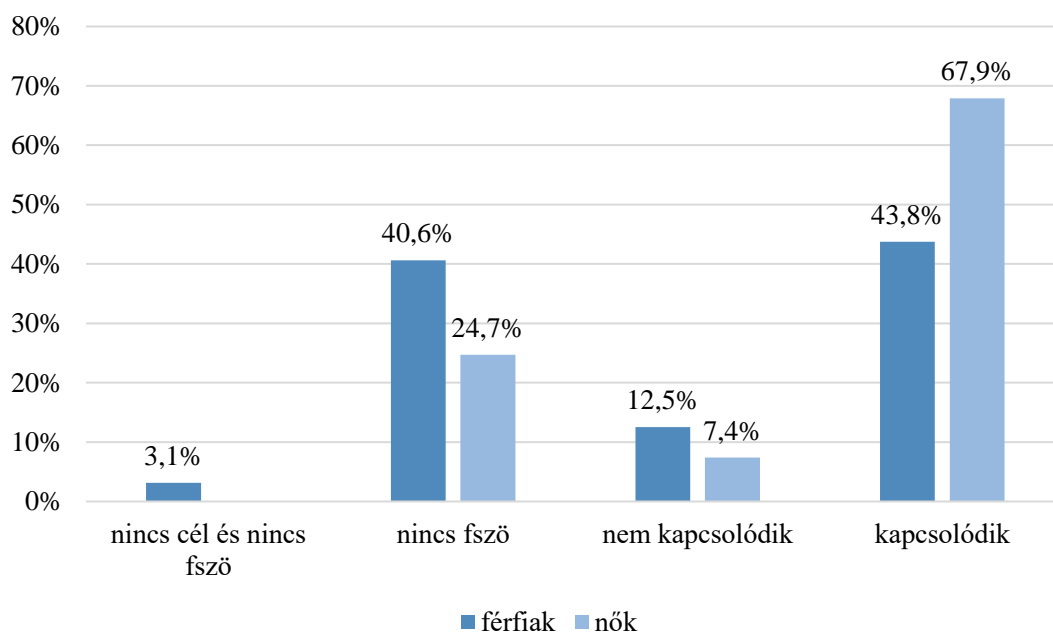
A helyzetelemzésben megjelenő személyes nézőpont tekintetében a nők és férfiak között szignifikáns különbség volt azonosítható [$\chi^2=4,020$ (1), $p=0,045$] a vezetői csoport tagjai között, miszerint a férfiakra jellemzőbb személyes nézőpontjuk megjelenítése. A nők körében is inkább jellemző volt a személyes nézőpont megjelenítése, de jóval kisebb arányban, mint a férfiaknál (19. ábra).



19. ábra: A személyes nézőpont megjelenése a helyzetelemzésben (N=97)

Az eredmények üzenhetik számunkra, hogy a férfiak könnyebben vállalják saját nézőpontjukat, míg a nők talán igyekeztek a helyzetelemzésben a személyes benyomások helyett, a tényszerű információkat rögzíteni. A különbség okainak valódi megértése azonban túlmutat e disszertáció keretein.

Nem szignifikáns, de tendenciaszintű különbséget azonosítottunk a szakmai fejlődés kapcsolódásában a mesterprogram céljához [$\chi^2=7,389$ (3), $p=0,060$] a nemek függvényében (20. ábra). A vezető profilt választó nők 67,9%-a kapcsolta össze szakmai fejlődését a mesterprogram céljával, míg a férfiaknak mindössze 43,8%-a. A férfiakra inkább jellemző, hogy nem jelenik meg szakmai fejlődés a mesterprogramjukban, míg ez a nők csoportjából jóval kisebb arányra igaz.

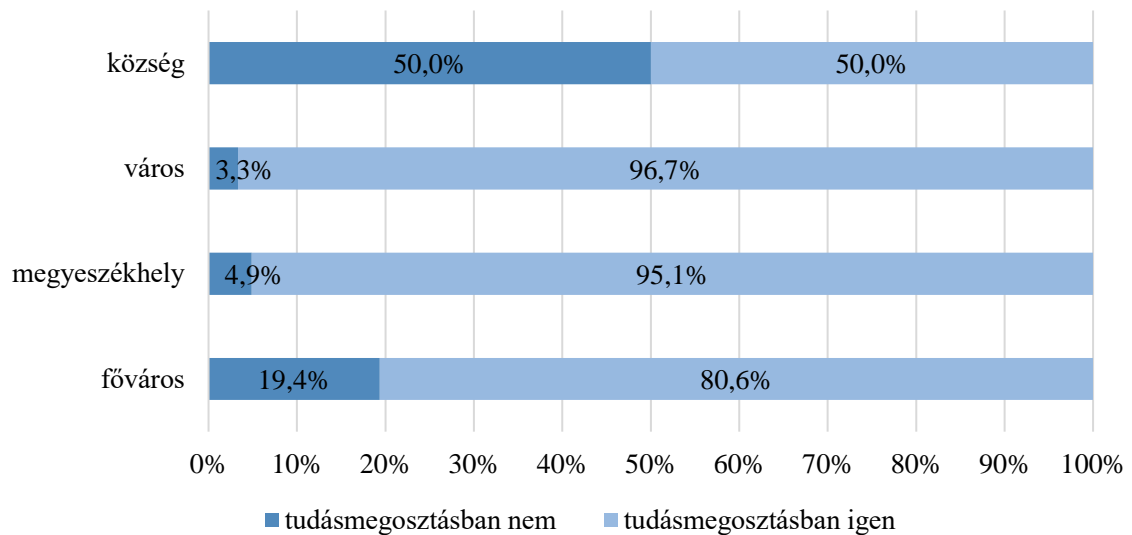


20. ábra: A mesterprogram célja és a szakmai fejlődés közötti összefüggések a vezető profilú mesterpedagógusok nemével (N=114)

Vagyis a nők körében a szakmai fejlődésük megjelenése illetőleg összekapcsolása a mesterprogram céljával jóval jellemzőbb. Elképzelhető, hogy mintánkban a vezetői pozíciót betöltő férfiak hajlamosabbak „befejezettnek” tekinteni fejlődésüket.

Az iskola feladatellátási helyének településtípusával összefüggő eredmények

A településtípus mindössze a tudásmegosztásban megjelenő tevékenységekkel mutatott szignifikáns kapcsolatot [$\chi^2=160848(3)$, $p<0,001$] (21. ábra). Három településtípust tekintve túlnyomó arányban volt azonosítható a tudásmegosztáshoz kapcsolódó tevékenységek megjelenése, míg a községi intézményekben egyenlően oszlik meg a tudásmegosztáshoz kapcsolódó tevékenységek meg illetve meg nem jelenése. A megyeszékhelyű és a városi intézmények vezető profilú mesterpedagógusaihoz képest viszont a fővároshoz kötődők 19%-ra jellemző, hogy nem jelenített meg a tudásmegosztáshoz kötődő tevékenységet.

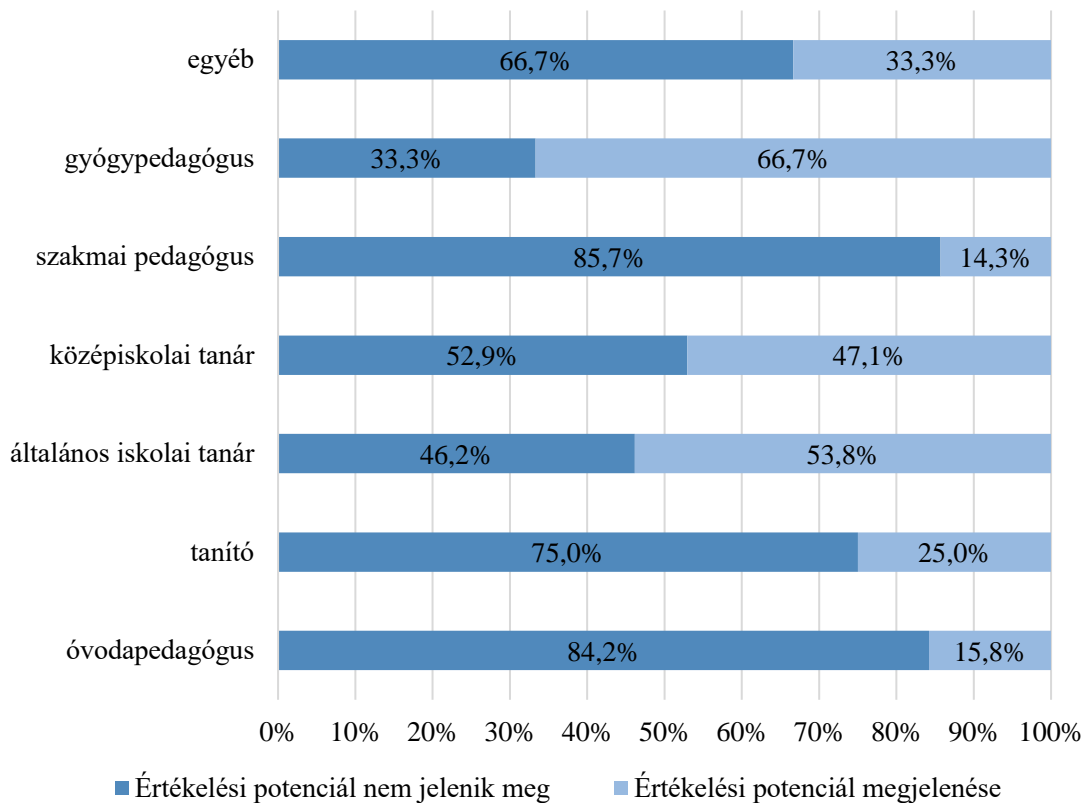


21. ábra: A településtípus és a tudásmegosztáshoz kapcsolódó tevékenységek összefüggései (N=107)

Az eredmények értelmében tehát a községi intézmények mesterpedagógusai azok, akiknél esetlegesen jelennek meg a tudásmegosztáshoz kapcsolódó tevékenységek annak ellenére, hogy a mesterpedagógusi kritériumrendszer egyik hangsúlyos eleme a mesterpedagógusok tudásáramoltató szerepe intézményen belül és intézmények között is.

A mesterpedagógusok munkakörével összefüggő eredmények

A vezető profilú mesterpedagógusok munkakörével az intézményi értékelési potenciál fejlesztésére vonatkozó eredmény mutatott szignifikáns összefüggést. A Khinégyszet próba szignifikáns eredménye után a szignifikancia ellenőrzésére Fisher-egzaktteszttel ellenőriztük az eredményt, mivel néhány kategóriában alacsony volt az elemszám. A Fisher-teszt eredménye megerősítette a szignifikáns különbséget [Fisher-teszt=14,687 (7), $p=0,024$].



22. ábra: Az értékelési potenciál megjelenése a különböző munkakört betöltő vezető profilú mesterpedagógusoknál (N=114)

Ahogy az a 22. ábrán is jól látszik, az értékelési potenciál fejlesztésére vonatkozó eredmény megjelenése eltérő képet fest az egyes munkakörökben. A vezető profilú tanárok körében közel azonos a megoszlás aránya, legnagyobb számban a gyógypedagógusok körében jelent meg. Az óvodapedagógusok, tanítók, szakmai pedagógusok és egyéb pedagógusi munkakört betöltők körében kifejezetten alacsony számban jelenik meg az intézmény értékelési potenciálja. A gyógypedagógusok speciális feladataikhoz kapcsolva is jobban szem előtt tartják a gyerekek/tanulók fejlődésének monitorozását, a teljesítmények nyilvántartására illetőleg az értékelési eredmények visszacsatolására a tanulás-tanítás-nevelés folyamatába is kiemelt figyelemmel fordulnak. Mindez az intézményi szintű gondolkodásukra is hatást gyakorol. Ezzel szemben az óvodai nevelés esetében az értékelés eltérő fókuszpontjai miatt, még a vezetők esetében is elenyésző mértékben azonosítható e terület intézményi szinten.

A pályán töltött évek számával összefüggő eredmények

A pályán töltött évek száma alapján három csoportra osztottuk a vezető profilú mesterpedagógusokat. Az első csoportban estek azok, akik 19 évnél kevesebb ideje vannak a pályán, a második csoportba azok, akik 19 éve és 30 év között, a harmadik csoportba azok, akik több mint 31 éve dolgoznak pedagógusként. A kategóriák kialakítása során figyelembe vettük, hogy a mesterpedagógusi fokozat megszerzéséhez az életpályamodell minimális 14 éves szakmai tapasztalatot ír elő. A három kategória beosztása során a vezető profilú mesterpedagógusok szakmai éveinek számát tekintve ezen pontokon belül rajzolódott ki nagyobb csoportok, melyek között azonosíthatóak voltak szignifikáns különbségek.

Megvizsgálva a **hatékony intézményvezetés** megjelenését a szakmai fejlődés dimenziójának viszonylatában az első csoport kizárásra került az alacsony elemszám miatt. A második csoportba tartozók között szignifikánsan többször jelenik meg a hatékony intézményvezetés, a harmadik csoportba tartozók között pedig éppen fordítva, szignifikáns különbség van, de többségében vannak azok, akiknél nem jelenik meg az e területre vonatkozó tevékenység a mesterprogramban [$\chi^2=5,4688$ (2), $p<001$]. **Vagyis a régebb óta pályán lévők kevésbé fókuszálják szakmai fejlődésük a tanulásközpontú, hatékony intézményvezetéssel kapcsolatban, míg azok, akik 31 évnél kevesebb ideje vannak a pályán, még tervezetten szeretnék ezirányú vezetői kompetenciáikat növelni.**

A régebb óta pályán lévők esetében kevésbé kapcsolódik saját szakmai fejlődésükhöz a szervezetükre gyakorolt személyes hatásuk (38,4%-ban nem kapcsolódik hozzá). A második csoportba tartozók esetében szinte kiegyenlített a megoszlás a szakmai fejlődéshez való kapcsolódást tekintve (17,2%-ban nem kapcsolódik; 20,2%-ban kapcsolódik). **Vagyis a régebb óta pályán tartózkodók kevésbé azonosítják saját tanulási forrásukként a szervezetet vagy a kollégákat, sokkal dominánsabb esetükben saját tudásuk megosztása, becsatornázása a szervezeti tanulásba illetve a kollégák tanulásának támogatásába.**

Az előzőekben bemutatott eredmények értelmében megállapítható, hogy a háttérváltozók (nem, beosztás, munkakör, iskola feladatellátási helyének településtípusa, a pályán töltött évek száma) és a vezetői tevékenységek jellemzőinek (intézmény pozicionálása, menedzsment feladatok-adminisztráció, együttműködések támogatása; intézményvezetés fejlesztése, értékelés valamint saját tevékenységük elemzésének, önreflexiójának) a megjelenésében nem azonosítottunk szignifikáns összefüggéseket. Egyedül a munkakör és az értékelési potenciál között találtunk összefüggést. Ennek értelmében a H3 hipotézist nem sikerült bizonyítani, mely e jellemzők közötti összefüggést feltételezte.

5.1.7. Összegzés

A vezető profilú mesterpedagógusok programjaiban jellemzően megjelent a helyzetelemzés, mely diagnózis felállítása a fejlesztések elengedhetetlen része. A reflektív tanulás munkahelyi megközelítése Reynolds és Vince (2004) szerint a tapasztalat közösségi fölfedezésén, kutatásán át valósulhat meg. A közösségi tapasztalatok megosztásának jelentőségére hívja fel a figyelmet Daudelin (1996), Eraut (2004) és Senge (1990) is. A közösségi tapasztalásokra számos példát látunk a mesterprogramokban. A vezető profilt választók mesterprogramjának megvalósulási szintje illetőleg előzménye is támaszkodik a szervezeten belüli szakmai közösségre, ahogy számtalan elemében felbukkan a közösség együttműködésen és egyetértésen alapuló működése. Mesterprogramjaikat túlnyomórészt szervezeti szinten valósítják meg, azonban a mesterprogramokban megjelenő eredmények már nem a szervezeti szintre jellemzőek, hanem a kisebb csoportosulások, csapatok szintjére fókuszálnak, melyek inkább azonosíthatók a gyakorlatközösségek jelenlétével az intézményekben. Úgy tűnik, hogy az egész szervezet vonatkozásában megjelenő jellemzők kisebb mértékben fordulnak elő a mesterprogramokban, a vezetők reflektáltabbak a szervezetben működő kisebb egységekkel összefüggő vezetői feladatokat tekintve.

Ahogy az az elméleti keretrendszer fejezeteiben bemutatásra került, a pedagógusok munkája a köznevelési rendszerek minőségét közvetlenül befolyásolja (Harris és Jones, 2018), így különösen nagy jelentősége van annak, hogy hazánk pedagógus-életpályájának legmagasabb fokozatát elért pedagógusai közül **a vezető profilt választók 39,5%-a nem jelenít meg tervezett szakmai önfejlesztést a program megvalósításá-**

hoz kötődően. Ez önmagában nem jelenti azt, hogy ezen pedagógusok nem képesek felismerni hiányosságait, fejlesztendő területeiket vagy kijelölni önmaguk számára a fejlődés irányát, amihez kapcsolatosan tevékenységeik tervezhetővé válnak, de következtetni enged arra, hogy reflektivitásuk nem irányul kellő mélységben saját szakmai fejlődésükre. Ugyan a mesterprogramok 70,1%-ában valamilyen formában azonosíthatóak voltak a szakmai önfejlesztés elemei, de ezekhez 39,1%-ban nem kerültek tevékenységek, cselekvések is hozzárendelésre, amelyek hiányában nem beszélhetünk a szakmai önfejlődés tudatos irányításáról. **Mivel ezen vezetői felelősséggel is rendelkező pedagógusok mesterprogramjukban nem tesznek említést saját szakmai fejlődésükhöz kapcsolódó tudatosan tervezett tevékenységekről, feltételezhető, hogy mindennapi munkájuk során kollégáik szakmai fejlődésének támogatásában is kevésbé reflektáltak.**

A szakmai fejlődés kisebb mértékben volt azonosítható a programokban, mint a tudásmegosztás. Ezen túlmenően észlelhető egy jelentős méretű csoportja a vezető profilú mesterpedagógusoknak, akiknél a szakmai fejlődésükhöz kapcsolódó elemek megjelenése esetleges, hiszen nem tervezik szakmai fejlődésüket. Mindez inkább jellemző azokra, akik a leghosszabb ideje vannak a pályán. **Azonosítható tehát egy pont a vezető profilú mesterpedagógusok életében, amikortól kevésbé motiváltak a szakmai megújulásra, önmaguk fejlesztésére.**

A szakmai fejlődésüket leginkább a hatékony, tanulásközpontú iskolavezetéshez kapcsolják hozzá a vezető profilú mesterpedagógusok, mely a választott profilhoz jól illeszkedik, habár a hatékony iskolára jellemző tevékenységek összességében nagyobb arányban jelentek meg a tudásmegosztás vonatkozásában. Ez jelezheti számunkra, hogy **a vezető profilt választók fontosnak érzékelik a szervezeten belüli tevékenységeket, szívesen támogatják a szakmai közösség fejlődését, melyben saját szerepüket, mint a tudás megosztóját írják le.** Ezt erősíti, hogy a fejlesztendő területek között is legnagyobb arányban a kollégák közötti együttműködések jelentek meg. **Összességében viszont saját szakmai fejlődésük kevésbé fókuszált terület a számukra, a szervezetet kevésbé azonosítják saját fejlődésük terepének.**

Az e területtel összefüggő hipotézisek és bizonyításuk az alábbi 13. táblázatban került összefoglalásra:

13. táblázat: A vezető profilú mesterpedagógusok vezetői tevékenységére és szakmai fejlődésére irányuló hipotézisek és eredményeik

Hipotézis	Igazolás	Eredmény
H1: A vezető profilt választók fejlesztési tervüket helyzetelemzésre építik.	+	A vezető profilú mesterpedagógusok 85,1%-a helyzetelemzésre építi fejlesztési tervét. A H1 hipotézis igazolásra került.
H2: A vezető profilt választók esetében a helyzetelemzésben megjelenő problémaleírás összefüggésben van a tervezett eredménnyel.	+	Azok a vezetők, akiknél azonosítható a problémaleírás a helyzetelemzésben, szignifikánsan magasabb arányban jelöltek meg konkrét eredményeket a mesterprogramokban, mint azok, akiknél nem volt problémaleírás a helyzetelemzésben. Ennek értelmében a H2 hipotézis beigazolódott.
H3: A háttérváltozók (nem, beosztás, iskola feladatellátási helye, a pályán töltött évek száma) összefüggésben állnak a vezetői tevékenységek jellemzőinek (intézmény pozicionálása, menedzsment feladatok-adminisztráció, együttműködések támogatása; intézményvezetés fejlesztése, értékelés) valamint saját tevékenységük elemzésének, önreflexiójának a megjelenésével.	-	A háttérváltozók nem mutattak összefüggést a vezetői tevékenységek jellemzőivel, egyedül a munkakör és az értékelési potenciál között találtunk összefüggést. Ennek értelmében a H3 hipotézis nem került bizonyításra.
H4: A vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervében saját szakmai fejlődésük tudatosan tervezett.	+	A vezető profilú mesterpedagógusok 60,5%-nál volt azonosítható tervezett szakmai önfejlesztés a mesterpedagógussá váláshoz kapcsolódóan. A vezető profilú mesterpedagógusok többsége ennek értelmében tudatosan tervezi szakmai fejlődését, mely a H4 hipotézist igazolja.
H5: A vezető profilt választók körében a szakmai fejlődés tervezettsége összefüggésben van saját tevékenységük elemzésével, reflexiójával.	-	A vezető profilú mesterpedagógusok körében a szakmai fejlődés tervezettsége és a saját tevékenységük elemzése, reflexiója között szignifikáns összefüggés van, de csak a minta 40%-ának esetében. Így a H5 hipotézis nem nyert bizonyítást.

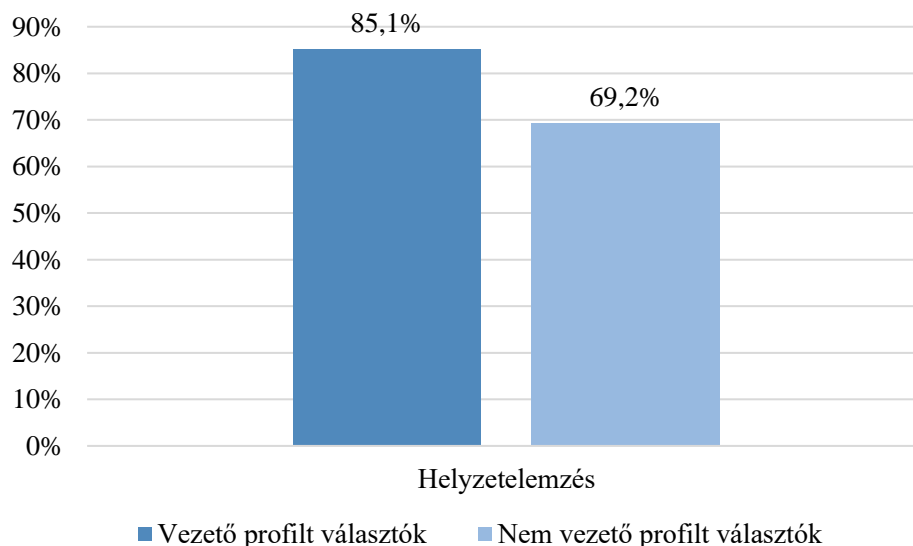
5.2. A vezető és nem vezető profilú mesterprogramok eltérő mintázatai

A vezető és nem vezető profilt választó mesterpedagógusok fejlesztési tervének (általános és részterv) elemzése során olyan elemek kerültek vizsgálatra, amelyek mentén szignifikáns különbséget feltételeztünk a két csoport között, és amelyek feltárása hozzásegíthet minket a vezetői szerepértelmezés megértéséhez a mesterpedagógusok körében.

Az elemzéseket ANOVA (ANalysis Of VAriance, magyarul varianciaanalízis) vizsgálatokkal végeztük, mely módszerrel választ adhatunk arra a kérdésre, hogy a csoporttagság mennyiben magyarázza a megfigyelt értékeket, van-e szignifikáns különbség két csoport között egy bizonyos megfigyelés szempontjából.

5.2.1. A helyzetelemzés megjelenése a mesterprogramokban

A vezető profilt választók csoportja a *helyzetelemzés* megjelenésének tekintetében szignifikánsan különbözik a másik három, azaz a képző, innovátor vagy mentor profilt (továbbiakban: nem vezető profilt) választóktól [$\chi^2(1)=12,161$, $p<0,001$]. A 23. ábra szemlélteti, hogy a helyzetelemzés megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjára jellemzőbb volt.

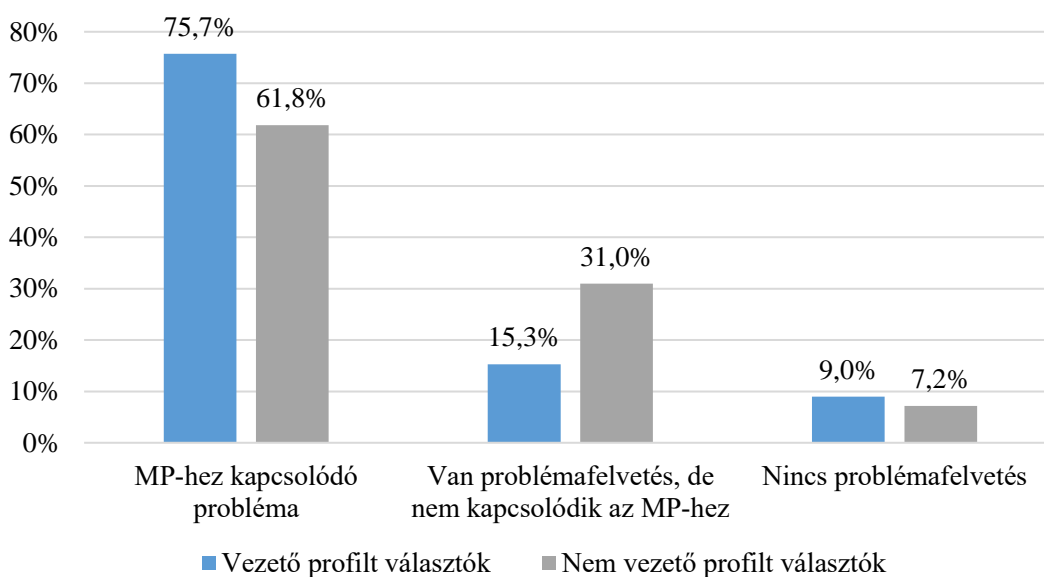


23. ábra: A helyzetelemzés megjelenése a vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok körében

A helyzetelemzésben felvetett problémák eloszlása is szignifikáns különbséget mutat [$\chi^2(3)=12,351$, $p<0,01$] a két csoport között (24. ábra). A vezető profilt választók

nagyobb arányban vetettek fel olyan problémákat a mesterprogramjuk helyzetelemzésében, amelyek kapcsolódtak ahhoz. Noha mindkét csoportban megjelentek kisebb mértékben olyan helyzetelemzések, amelyekben egyáltalán nem jelent meg problémaleírás.

Mindez a H6 hipotézist, ami a helyzetelemzésben megjelenő problémafelvetés vezető profilúak közötti magasabb arányára vonatkozott, igazolja.



24. ábra: A helyzetelemzésben felvetett probléma kapcsolódása a mesterprogramhoz

A helyzetelemzésben megjelenő elemek közül szignifikáns különbséget mutatott a két csoport az *intézmény jellemzőinek* megjelenésében [$\chi^2(1)=20,642, p<0,01$]. A vezető profilúak mesterprogramjaiknak 93,7%-ban, míg a nem vezető profilúak 71,7%-ban írtak az intézményükről. Jelentős aránynak tekinthető a nem vezetők 28,3%-a, akik nem mutatták be intézményüket. Ugyan a nem vezető profilhoz kapcsolódó mesterprogramok elsősorban nem szervezeti szinten valósulnak meg, bármilyen tevékenység, fejlesztés, innováció csak adott intézmény speciális kontextusában értelmezhető.

Az adatokra, tényekre alapozottság egyre inkább felértékelődik nem csak a köznevelési rendszer, hanem az egyes intézmények és pedagógusok szintjén is. A nemzetközi trendekkel ellentétben hazánkban még csak kezdetleges formában zajlik a különböző mérések, (ön)értékelések elemzésének szisztematikus beépítése a tervezési folyamatokba. Ezt igazolja vissza a mesterprogramok helyzetelemzésében azonosítható külső értékelések és belső önértékelések, mérések alacsony száma. A vezető és nem vezető profilt választók között szignifikáns különbség azonosítható e téren (14. táblázat). Mindkét kérdésben túlnyomó többségben vannak azok, akik nem tettek említést helyzetelemzésükben

róla annak ellenére, hogy az eredményességi és elszámoltathatósági elvárások növekedésével egyre fókuszáltabb területe az oktatási-nevelési intézményeknek is (Golnhofer-Szekszárdi, 2003; Horn, 2015; OECD, 2018).

Az eredmények értelmében a vezetői csoport magasabb arányban jelenítette meg a méréseket, értékeléseket, ami a H7 hipotézist igazolja, miszerint az adatokra, tényekre alapozottság megjelenése a vezető profilúakra jellemzőbb. Azonban ki kell emelnünk, hogy mindkét csoportban rendkívül alacsony számban vannak azok a mesterpedagógusok, akik említést tettek a mérésekről, értékelésekről.

14. táblázat: Az adatokra, tényekre alapozottság jelenléte a helyzetelemzésekben

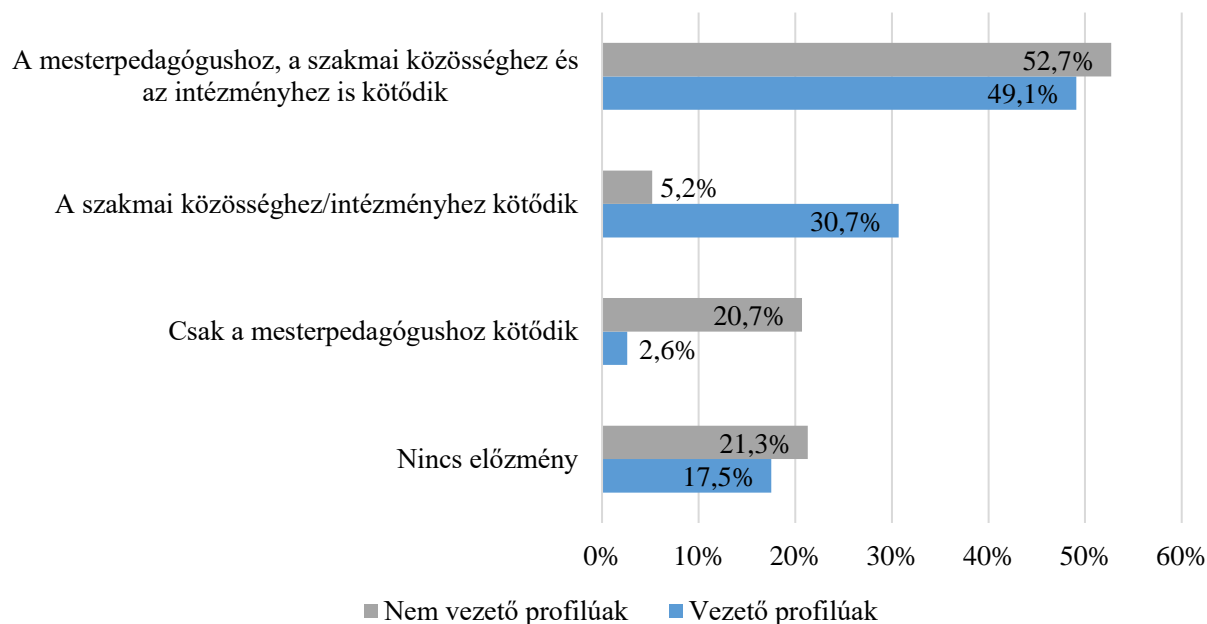
	Vezető profilúak	Nem vezető profilúak	χ^2	df	p
Külső értékelés, mérés megjelenése a helyzetelemzésben	25%	15,4%	5,253	1	<0,022
Belső önértékelés, mérés megjelenése a helyzetelemzésben	33,3%	19%	9,696	1	<0,002

Egyéni szinten összefüggés van a külső és belső mérések felhasználásának tekintetében a vezetői csoport tagjai között. Azoknál a vezető profilt választóknál, akik figyelmet fordítanak a külső értékelésekre, mérésekre, nagyobb eséllyel jelennek meg a szervezeten belüli értékelések, mérések is [$\chi^2(1)=37,484$; $p<0,01$], noha ezen vezetők csoportja mindössze a vezető profilt választók 10%-át jelenti. **A vezető profilú mesterpedagógusok egy kisebb csoportja tehát kifejezetten odafigyel az adatokon alapuló diagnózisok felvételére, melyek a szervezet fejlődési irányainak kijelölésében tudják őket segíteni. Ennek ellenére nem állíthatjuk, hogy a mesterpedagógusok általánosságban túlléptek a vélekedésalapú megközelítésen és programjaikat adatokra, tényekre támaszkodva építették fel.**

5.2.2. A mesterprogramok előzménye

A mesterprogramok előzményét tekintve megállapíthatjuk, hogy a szakmai közösséghez, intézményhez kötődő előzmények a vezető profilt választók esetében szignifikánsabb magasabb arányban jelennek meg [$\chi^2(3)=91,125$, $p<0,01$] (25. ábra). A nem

vezető profilt választók esetében szignifikánsan több esetben kapcsolódott csak a mesterpedagógushoz a mesterprogram előzménye, noha meg kell említenünk, hogy a Khi-négyzet próbánál a vezető profilúak elemszáma e kategóriában túl alacsony volt.



25. ábra: A mesterprogramok előzményei kihez kapcsolódnak

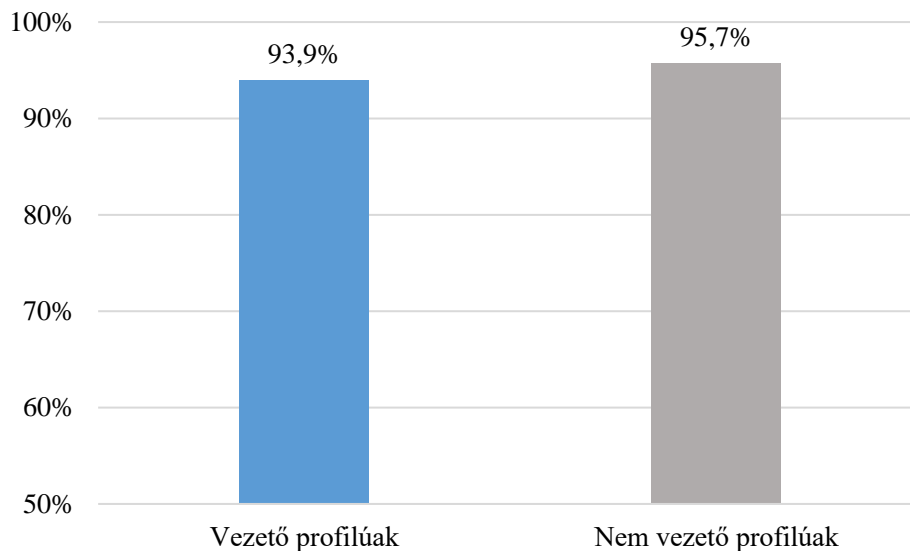
A nem vezetők körében tehát jellemző, hogy csak a mesterpedagógushoz kötődik a fejlesztési terv, amelyet indokolhat az egyéni jó gyakorlatok, innovációk vagy mentori tevékenységek dominanciája. A vezető profilúak esetében jellemző, hogy a szakmai közösséghez, intézményhez kapcsolódnak a tervek, melyek fakadhatnak a vezetői szerepből azáltal, hogy a pedagógus a szervezetben folyó szakmai munkát kívánja továbbfejleszteni, kibővíteni vagy átalakítani. A mesterpedagógusi elvárásrendszernek persze azok a tervek felelnek meg leginkább, amelyek összekapcsolják az egyén, a közösség és az intézmény hármását, építve azokra a hagyományokra, programokra, innovációkra, melyek az iskolában már jelen voltak.

5.2.3. Tudásmegosztás dimenziójának megjelenése a mesterprogramokban

Az oktatási-nevelési intézmények tanuló szervezetté válásának csak úgy, mint gyakorlatközösségként való működésének alapfeltétele a tudásmegosztás, és az olyan személyek jelenléte a szervezetben, akik aktív szerepet vállalnak a tudás létrehozásában és megosztásában. Jelen kutatás keretén belül a szervezetekben jelen lévő tudásmegoszt-

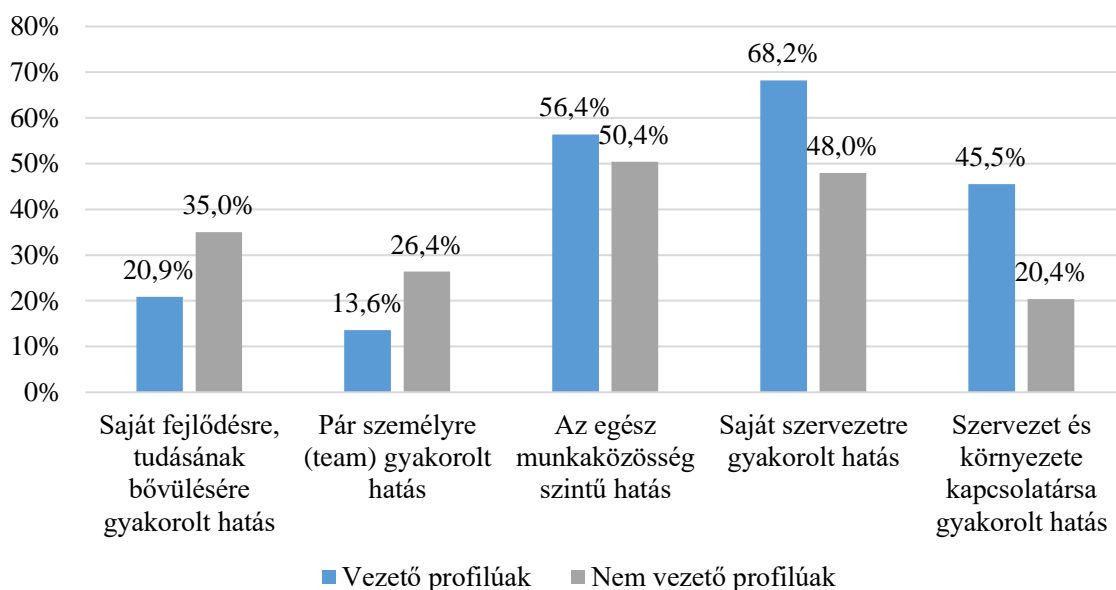
tásról csak a mesterpedagógusok fejlesztési tervében azonosítható percepcióik által alkotunk képet. Azonban annak megértése, hogy a vezetői felelősséggel rendelkező mesterpedagógusok mely elemekben gondolkodnak másként e területről, mint a másik három profilba tartozók, fontos tényező, hiszen a vezetők direkt hatást gyakorolnak a szervezeti folyamatokra.

A tudásmegosztás dimenziója hasonlóan magas arányban jelent meg mind a két csoport tekintetében (26. ábra), vagyis a vezetői és nem vezetői csoportok mesterpedagógusai számára is kiemelt jelentőségű terület a tudásmegosztás, azonban megjelenési formájában, a hozzá kapcsolódó eredményekben és fejlesztendő területekben azonosíthatunk szignifikáns eltérések a két csoport tagjai között.



26. ábra: A tudásmegosztás megjelenése a mesterprogramokban

A tudásmegosztás eredményeképp a saját szervezetre [$\chi^2(2)=27,493$, $p<0,01$] illetve a szervezet és környezetének kapcsolatára gyakorolt hatás [$\chi^2(1)=52,278$, $p<0,01$] szignifikáns különbséget mutat a két csoport között. A saját szervezetre gyakorolt hatás a vezető profilt választók esetében 68,2%, míg a másik három profilt választók körében 48%. A szervezet és környezetére gyakorolt hatásról a vezető profilúak 45,5%-ban és a nem vezető profilúak 20,4%-ban tettek említést (27. ábra).



27. ábra: Tudásmegosztás eredményének hasznosulása a mesterpedagógusok között

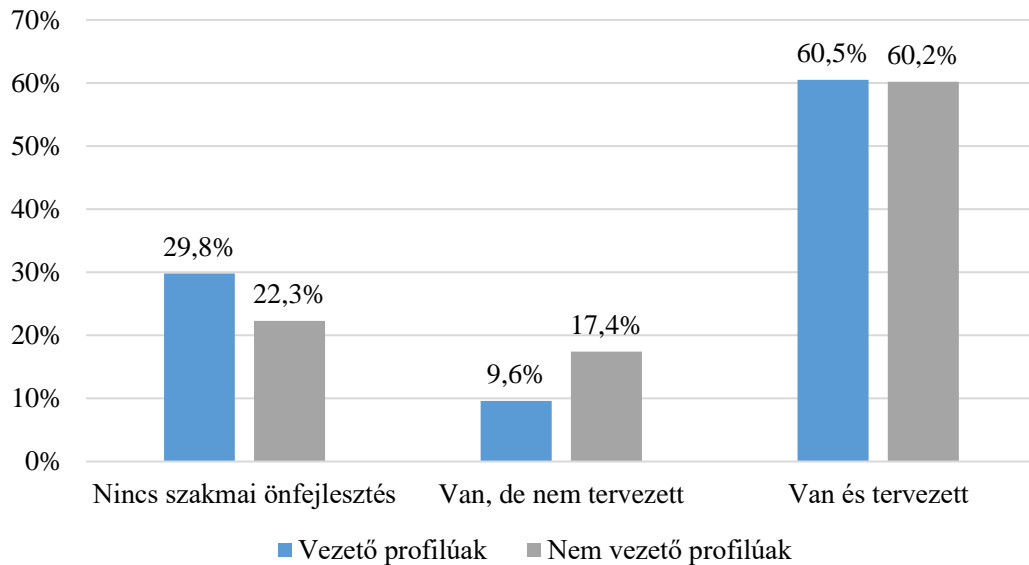
A vezető profilt választókra tehát a tudásmegosztás eredményét vizsgálva elsősorban a szervezet fókuszja a jellemző. Kisebb mértékben fókuszáltak az egyének, teamek szintjére. Az előző fejezetben már hangsúlyoztuk, hogy a tudásmegosztást a vezető profilúak jellemzően nem értelmezik saját tudásuk bővülésének lehetőségeként, de tudásuk szívesen becsatornázzák a szervezet működésébe. A nem vezető profilúak esetében is jellemzőbb a közösségi, szervezeti hatás, azonban közöttük kiegyenlítettebben jelenik meg az eredmények hatása.

5.2.4. A szakmai fejlődés dimenziója

Az oktatási-nevelési intézmények szervezatként való működésének módja alapvetően meghatározza a tanárok szakmai fejlődését (Cordingley és mtsai, 2005; Mulford és mtsai, 2004; OECD, 2018). Az, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok hogyan gondolkodnak saját szakmai fejlődésükről, egyrészt előrejelzője lehet annak, ahogy a szakmai közösség fejlődéséről vélekednek, másrészt saját szakmai fejlődésük fókuszának, elemeinek azonosítása, vezetői szerepértelmezésükhöz kötődően is információkat hordoz a számunkra.

*A szakmai fejlődés tervezettség*e a mesterprogramokban nem mutat szignifikáns eltérést a vezető és nem vezető profilt választók körében. A nem vezetők csoportjában valamivel kisebb arányban volt azonosítható a szakmai fejlődés hiánya, azonban maga-

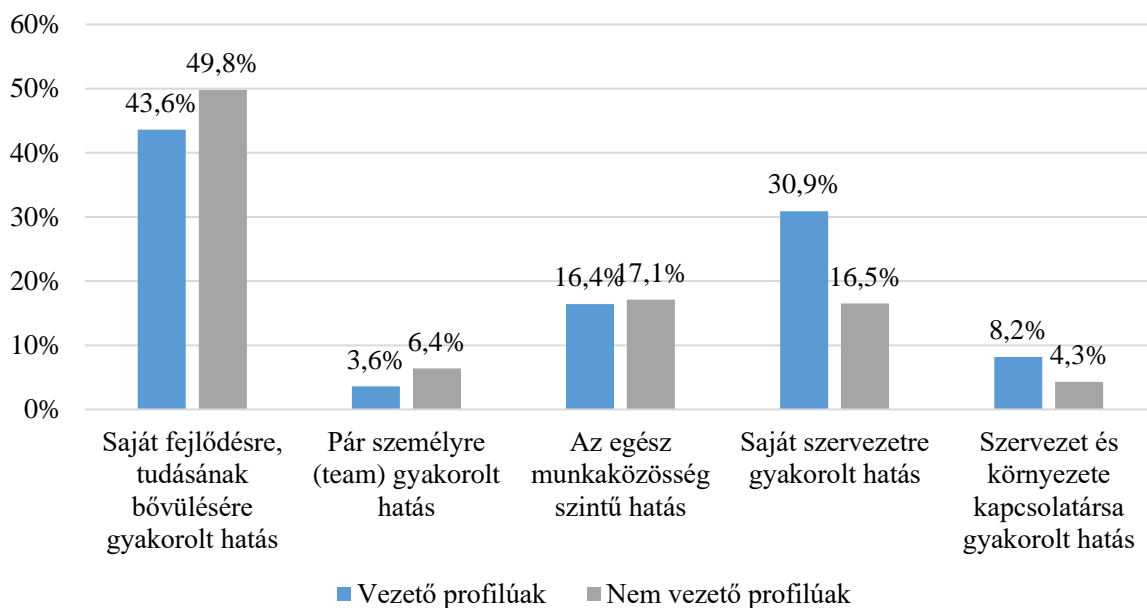
sabb arányban jelent meg a szakmai fejlődés tudatos tervezettség nélkül. Mindkét csoportban magasnak tekinthető azok aránya, akik szakmai fejlődésüket nem tervezik tudatosan (28. ábra).



28. ábra: A szakmai fejlődés tervezettsége a mesterprogramokban

A fentiek értelmében a mesterpedagógusi pályázatok elkészítése során a pedagógusok egy jelentős része nem gondolkodott saját szakmai fejlődéséről, a tudásszerzés helyett a tudásmegosztásra és mások szakmai fejlődésének támogatására koncentráltak.

A szakmai fejlődés eredményeképpen megjelenő hatások tekintetében hasonló tendenciát látunk a két csoport között (29. ábra). Legnagyobb arányban a saját fejlődésükre vonatkozó hatás jelent meg. Ahogy a tudásmegosztással kapcsolatban már láttuk, a szakmai fejlődés eredményeképpen is szignifikáns különbséget mutat a saját szervezetre gyakorolt hatás [$\chi^2=31,043(2)$, $p<0,01$], amire a vezetők nagyobb figyelmet fordítanak.



29. ábra: A szakmai fejlődéssel összefüggő eredmények hatásai

A tudásmegosztás és a szakmai fejlődés előbbiekben bemutatott eredményeinek értelmében a H8 hipotézis beigazolódt, hiszen a vezető profilúak körében szignifikánsan magasabb arányban jelent meg a tudásmegosztás és a szakmai fejlődés saját szervezetre gyakorolt hatása.

5.2.5. A mesterprogramokban megjelenő fejlesztéshez kötődő eredmények

A mesterprogramok tervezett eredményeit vizsgálva olyan területeken látunk szignifikáns különbséget a két csoport között, amelyek a tanulószervezeti működés szempontjából kiemelten fontosnak bizonyulnak. Ezek az elemek elsősorban a szervezetben való együttműködésre, szervezeti klímára, a hatékony intézményvezetésre vagy a szervezet értékelési potenciáljára vonatkoznak (15. táblázat).

15. táblázat: A hatékony iskola jellemzőivel összefüggő területek megoszlása a két csoport között

Kategória	Vezetők %-os megoszlása	Nem vezetők %-os megoszlása	df	szig.	Khi-négyzet
kollégák együttműködése, egymástól való tanulása	82,7%	69,1%	1	<0,004	8,504
intézményi menedzsment, kommunikáció és adminisztráció	65,5%	14,5%	1	<0,001	142,218
intézmény újrapozicionálása	32,7%	9,6%	1	<0,001	45,239
hálózatban való együttműködés	40,9%	25,4%	1	<0,001	11,388
tanulásközpontú, hatékony intézményvezetés	47,3%	10,9%	1	<0,001	92,941
nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió	64,5%	32,6%	1	<0,001	41,266
intézményi klíma	39,1%	11,1%	1	<0,001	58,258
intézményi értékelési potenciál	41,8%	16,4%	1	<0,001	38,295
szülők bevonása (nyitott intézmény)	41,8%	22,7%	1	<0,001	18,156

Legnagyobb arányban a kollégák együttműködése, egymástól tanulása jelent meg mindkét csoport körében, mely összefüggést mutat a tudásmegosztás magas jelenlétével mindkét csoportnál. A mesterpedagógusok gondolkodásában kiemelt szerep jut saját tudásuk megosztásának, a kollégák fejlődésének tudásátadáson keresztüli támogatásában. A különbségek igazolják azt a felvetésünket, hogy **a vezető profilt választók gondolkodásában markánsabban jelennek meg a vezetői szerephez, a szervezet irányításához, fejlesztéséhez kötődő tényezők.**

A legnagyobb különbség az intézményi menedzsment, kommunikáció és adminisztráció valamint a hatékony intézményvezetés esetében található a két csoport között. Ez utóbbi kategória a nem vezetők körében a legkisebb mértékben jelent meg,

noha a vezetőknek is csak a fele tett róla említést. Azonban, nincs szignifikáns összefüggés abban a tekintetben, hogy azok a vezetők, akik szakmai fejlődésükhöz kapcsolatosan említést tettek a tanulásközpontú, hatékony intézményvezetésről, azok a mesterprogram eredményei között is megjelölték e területet. **Esetleges tehát, hogy a vezető profilúak az intézményvezetői hatékonyságra vonatkozó fejlesztési szándékhoz hozzárendelnek-e konkrét eredményeket.**

A vezető profilt választók minden a tanulószervezethez is kapcsolódó, hatékony iskolai jellemzőkkel összefüggő kategóriáról szignifikánsan magasabb arányban tettek említést mesterprogramjukban, mely a H9 hipotézist igazolja.

5.2.6. Összegzés

A vezető profilt választókra szignifikánsan jellemzőbb a mesterprogramban a helyzetelemzés megjelenítése. Kétszer annyi nem vezető profilhoz kapcsolódó programban nincsen helyzetelemzés, mint ahány vezető profilúnál, noha az ő 15%-os arányuk is magasnak tekinthető. Nem csak a szervezet, de az egyén oldaláról is lényeges szempont a diagnózis felállítása, hiszen a reflektivitás kérdésében is központi szerepet tölt be adott szituáció vagy helyzet megértése, annak minél pontosabb és mélyebb feltárása (Szivák, 2014; Ersozlu, 2016).

Szignifikáns különbség volt azonosítható a problémafelvetések megjelenési arányában is a két csoport között. A vezetői szereppel járó felelősségek sorában az intézmény működésének tervezéséhez, fejlesztési irányainak kijelöléséhez szükség van a diagnózis felállítására és ebben a nehézségek, problémák azonosítására is. A vezetéssel foglalkozó szakirodalom a hatékony vezető jellemzőinél egyszerre azonosítja a fejlesztés, implementáció és a fenntartás stratégiáit, kiemelve, hogy a vezetők nem tudnak szimultán minden stratégiára figyelmet fordítani. A kontextusnak, az iskola adott helyzetének és céljainak függvényében képesek eldönteni, hogy melyik stratégia felé fordítják figyelmüket (Day, Gu és Sammons, 2016). A helyzetelemzés és a célok kijelölése nélkül viszont a szervezetek fejlődése esetlegessé válhat. A problémák meghatározásának és megoldásának folyamatában a reflektivitásnak is kiemelt szerep jut. Reflexió nélkül a vezetők nehézségekbe ütköznek a problémák leírása és a megoldásukhoz vezető út megtalálása során (Densten és Gray, 2001; Brookfield 1998; Katznelson, 2014). **Az tehát, hogy a vezető profilt választók döntő többségénél megjelent a mesterprogramhoz kapcsolódó**

problémafelvetés jelzi számunkra, hogy ezen pedagógusok vezetői szerepükhöz kapcsolódóan reflektáltak. Reflektivitásuk mélyebb feltárására a következő fejezetben kerül sor.

Garvin (2000) a szisztematikus problémamegoldásban betöltött szerepük miatt hangsúlyozza az adatok gyűjtésének és elemzésének fontosságát. **Mindkét vizsgált csoportban alacsony számban jelent meg az adatokra, tényekre alapozottság. A mesterpedagógusok körében tehát inkább a vélekedésalapú megközelítés dominál, hiszen a szervezet fejlesztési területeinek, irányainak meghatározásakor nem építenek a mérések, értékelések eredményeire.**

Edmondson (2003) a csoportos tanulás során a reflexió szerepét elsősorban a folyamatra és az eredmények értékelésére vonatkozóan értelmezi. A mesterpedagógusok esetében a folyamat elem a tevékenységek szintjén értelmezhető, melyekben elenyésző számban található szignifikáns különbség a két csoport között. Az eredmények vonatkozásában a vezető profilt választók szignifikánsan különböztek a saját szervezetre illetve a szervezet és környezetére gyakorolt hatás tekintetében, míg a másik három profilt választók elsősorban saját fejlődésükre, tudásuk bővülésére vonatkoztatták az eredményeket. **Vagyis a vezető profil választásával összefügg az egyéni szint helyett a szervezeti szint markánsabb fókusza a programokban. A vezető profilt választók a fejlesztési területek kijelölése során is szem előtt tartják a szervezet működéséhez szorosan kapcsolódó elemeket.**

Az e kérdéskörhöz tartozó hipotézisek vizsgálata és eredményeik táblázatos formában kerülnek összegzésre (16. táblázat).

16. táblázat: A vezető és nem vezető profilt választók közötti különbségekre vonatkozó hipotézisek és eredményeik

Hipotézis	Igazolás	Eredmény
H6: A helyzetelemzést is tartalmazó mesterprogramokban szignifikánsan magasabb a problémafelvetés jelenléte a vezető profilt választók körében, mint a nem vezető profilt választók között.	+	A vezető profilt választók nagyobb arányban vetettek fel olyan problémákat a mesterprogramjukban, amelyek kapcsolódtak a mesterprogramhoz. Mindez a H6 hipotézist, ami a helyzetelemzésben megjelenő problémafelvetés vezető profilúak közötti magasabb arányára vonatkozott, igazolja.
H7: Az adatokra, tényekre alapozottság megjelenése a fejlesztési tervekben a vezető profilúakra jellemzőbb, mint a nem vezető profilt választókra.	+	Az adatokra, tényekre alapozottságot a külső értékelések, mérések és belső önértékelések, mérések megléte jelentette. Mindkét kategóriában túlnyomó többségben vannak azok, akik nem tettek említést helyzetelemzésükben róluk, azonban a vezető profilúaknál mindkét elem gyakrabban fordult elő. Ez a H7 hipotézist, miszerint az adatokra, tényekre alapozottság megjelenése a vezető profilúakra jellemzőbb, igazolja.
H8: A vezető profilúak szignifikánsan magasabb arányban jelenítik meg a tudásmegosztás és szakmai fejlődésük saját szervezetre gyakorolt hatását, mint a nem vezető profilt választók.	+	H8 hipotézis beigazolódott, hiszen a vezető profilúak körében szignifikánsan magasabb arányban jelent meg a tudásmegosztás és a szakmai fejlődés saját szervezetre gyakorolt hatása.
H9: A vezető profilt választók fejlesztési tervében szignifikánsan több a tanulószervezethez is kapcsolódó, hatékony iskolai jellemző.	+	A vezető profilt választók minden a tanulószervezethez is kapcsolódó, hatékony iskolai jellemzővel összefüggő kategóriáról szignifikánsan magasabb arányban tettek említést mesterprogramjukban, mely a H9 hipotézist igazolja.

5.3. A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása

A vezető profilú mesterpedagógusok életútját bemutató narratíva illetve a szakmai produktumaikról íródott reflektív írás alapján került célzottan elemzésre a reflektivitásuk. Ez lehetőséget biztosít a kutatási kérdések során megjelenő reflektív elemek mélyebb megértésére, összefüggések feltárására.

A reflektív írások tekintetében csaknem 8% azok aránya, akiknél egyáltalán nem jelent meg reflektív elem. A narratívák esetében ez az arány elenyésző 1,75%. Érdemes felhívni rá a figyelmet, hogy a mesterpedagógusok pályázatukban szakmai kvalitásaikat voltak hivatottak bemutatni. Az, hogy vannak olyan jelöltek, akiknél egyáltalán nem azonosítható reflektív elem, elgondolkodtató. Természetesen ezen pedagógusok írásai is számos értékelő, elemző elemet tartalmaztak, amelyek a reflexió összetevői is, de nem léptek túl ezen a szinten.

5.3.1. A reflektivitás szintje

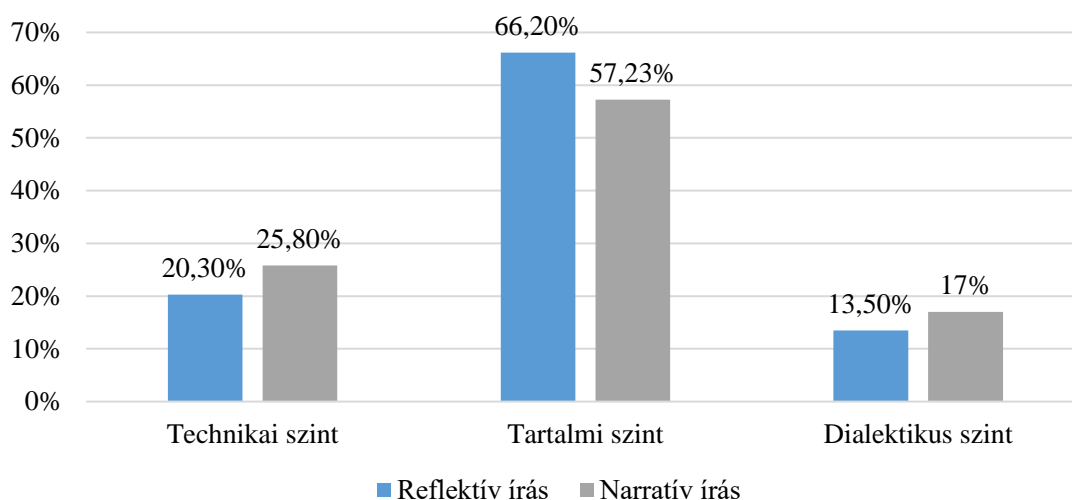
A reflektivitás szintjét tekintve Taggart-Wilson (2005) modellje alapján három változó került megkülönböztetésre, melyek megfelelnek a modell hierarchikus szintjeinek: technikai, tartalmi és dialektikus szintek. A technikai szint a rövid távú problémák megoldására, technikai jellegű kérdésekre fókuszál. A tartalmi vagy kontextuális szint annak a környezetnek az elemzésbe történő belépését jelenti, ahol a probléma megjelent. Ekkor a nézetek és cselekedetek következményeit már számításba veszi a pedagógus. A dialektikus szinten megjelennek az etikai, erkölcsi szempontok, a méltányosság kérdése, és annak a társadalmi, szociális kontextusnak a figyelembevétele, amelyben a pedagógus dolgozik és amelyben a reflexióját elindító esemény megtörtént. A pedagógus ezen a szinten képes megkérdőjelezni korábbi hiedelmeit, tevékenységeit, és újrakonstruálni azokat.

Ahogy azt a 30. ábra szemlélteti a reflektív írásokban azonosított reflexiók 20,35%-a technikai, 66,2%-a tartalmi és 13,5%-a dialektikus szintűnek tekinthető. A tartalmi szint tehát a legjellemzőbb, mely szignifikánsan különbözik a másik két kategória előfordulási gyakoriságától [$\chi^2(2)=51,711$, $p<0,01$]. A technikai és dialektikus szintek kisebb mértékben fordultak elő a reflektív írásokban, előfordulásuk között nincsen szignifikáns különbség.

A narratív írásokban szintén a tartalmi szintű reflexiók a legjellemzőbbek, melyet a technikai szint követ. Hozzájuk képest jóval alacsonyabb mértékben jelent meg a dia-

lektikus szintű reflexió. A három kategória különbségeit vizsgálva az a tendencia bontakozik ki, miszerint a tartalmi szint szignifikánsan különbözik a másik két szinttől ($p < 0,01$), illetve a technikai szint szignifikánsan különbözik a dialektikus szinttől ($p < 0,01$).

A H10 hipotézis mindezek értelmében nem nyert bizonyítást, hiszen nem a reflektivitás szintjeit leíró modell (Taggart-Wilson, 2005) legmagasabb, dialektikus szintje jelent meg legnagyobb arányban a vizsgált dokumentumokban.



30. ábra: A reflektivitás szintjeinek megoszlása

A reflexió szintjének narratív és reflektív írásokban való összevetése során azt látjuk, hogy a narratív írásokban mindhárom szinten magasabb arányban jelentek meg a reflexiók. Azonban a narratív írásokban a tartalmi szint szórása a legnagyobb, míg a reflektív írások esetében a technikai szintnél látható a legnagyobb szórás (17. táblázat).

17. táblázat: A reflexió szintjének átlaga és szórása a narratív és reflektív írásokban

kódkategória (reflexió szintje)	narratív írás		reflektív írás	
	átlag	szórás	átlag	szórás
technikai szint	1,23	1,248	0,63	2,010
tartalmi szint	2,72	1,993	2,48	0,895
dialektikus szint	0,81	1,254	0,54	0,800

A két dokumentumtípus összehasonlításában a következő tendencia azonosítható: aki a reflektív írásokban többet reflektált, az a narratív írásokban is többet fog, vagyis a reflektív elemek megjelenésében egyéni mintázatok érzékelhetők, azonban fontos kiemelni, hogy a reflexió szintje nem következik abból, hogy egyik vagy másik típusú dokumentumban milyen szinten reflektált az egyén.

18. táblázat: Példák a különböző szintű reflexiókra

Technikai szintű reflexió	Tartalmi szintű reflexió	Dialektikus szintű reflexió
<p>„Új, a pedagógusok együttműködésére építő vezetői modell kidolgozására törekedtem. A tantestületet szakmai műhelyként értelmezve, közösen, saját és egymás feladatait átlátva zajlik az iskolai élet, a nevelő, oktató munka szervezése, fejlesztése.” [ME_914_narr]</p>	<p>„A magyar pedagógiai kultúrából, iskolai gyakorlatból nagyon hiányzik a kölcsönös óralátogatás, óramegbeszélés. Alig látunk alternatív mintát, sokszor ugyanazt és ugyanúgy csináljuk, mint 20 évvel ezelőtt, és semmi garancia nincs arra, hogy jól. Pedagógus kompetenciákat fejleszteni egészen biztosan nem lehet magányosan, egymástól való tanulás nélkül. Ennek megvalósulása a pedagógus érdeke, megtervezése a tantárgyfelelősök, az osztályfőnökök feladata, megvalósíthatósága az órarendkészítő dolga, az iskolakultúrába való beépülése pedig az iskolavezetés felelőssége.” [ME_470_narr]</p>	<p>„A tervezés során számomra alapvető szempont a sikerélmény biztosítása. Ennek megvalósítása érdekében a tervezett manuális tevékenységeket részterületekből kapcsolom össze. Minden átfogó témakör differenciált feladatokat tartalmaz. Ezen belül választhatnak a gyermekek életkoruknak, egyéni fejlettségi szintjüknek és önbizalmuknak megfelelő megoldási lehetőségeket. Figyelek arra, hogy a felkínált tevékenység tartalmazzon kockázat nélküli, kudarcmentes manipulációt is. A kudarc kockázata nélküli feladatok megoldása során derűs, alkotó légkörben alapozhatóak meg a gyermek manipulációs készségei. A mindennapok során megvalósított differenciált fejlesztő tevékenységek az alkotásról szólnak, ahol minden egyes gyermeki produktum értékes. A kötetlen alkotó tevékenységek során lehetőség nyílik az egyéni differenciálásra, a</p>

		<i>hátránykompenzációra és a tehetségfejlesztésre egyaránt.” [ME_377_narr]</i>
--	--	--

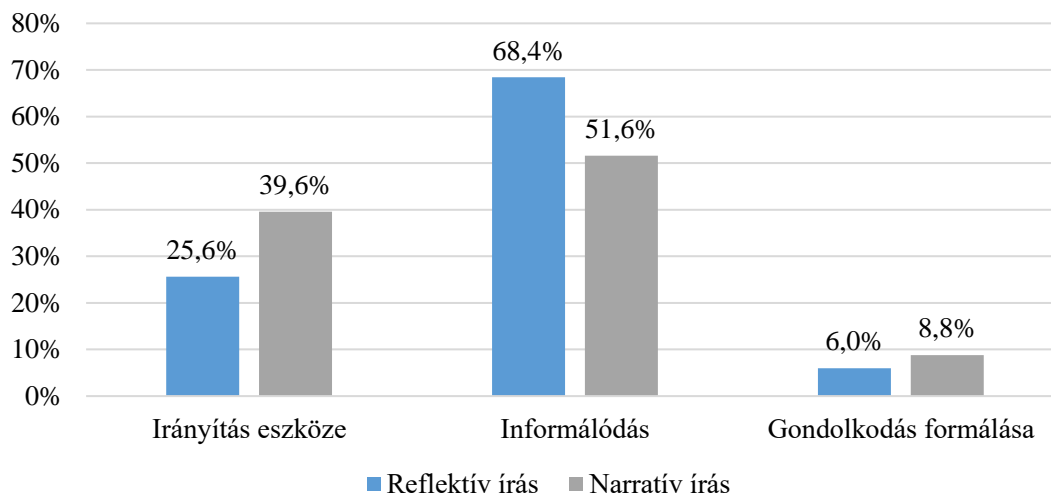
Összefoglalóan megállapítható, hogy a technikai szintű reflexiók jelenléte csekély a vizsgált dokumentumokban, a vezető profilú mesterpedagógusok tehát túl léptek az események pusztá leírásán, elemzés nélküli bemutatásán, ugyanakkor nem helyezik saját szervezetükön kívüli rendszerkontextusba azokat. Mindkét vizsgált dokumentumban a tartalmi szint volt a legjellemzőbb. Ennek értelmében a pedagógusok gondolkodására a kontextuális elemekre való érzékenység jellemző, a pedagógiai szituációk sajátosságait reflektív módon elemzik. A vezető profilt választók számításba veszik döntéseik meghozatalakor a következményeket, problémamegoldásaik során a tartalmi kérdések elsődlegesek. Vezetői munkájukban azonosítható a változatos, a szervezet és a pedagógusok igényeihez igazított módszerek megjelenése.

A dialektikus szint a legkevesebb esetben volt azonosítható, azaz a kritikai reflexió szintjét csak elvétve érintik a vezető profilú mesterpedagógusok. Mindez azt jelenti, hogy a helyi problémákat csak esetlegesen értelmezik társadalmi kontextusukban. Ezentúl a tudatosan irányított szakmai fejlődéshez is elengedhetetlen a dialektikus szintet elérő reflektivitás, hiszen ekkor mehet csak végbe az a konstruktív váltás a pedagógusok gondolkodásában, amely alapját jelenti pedagógiai és vezetői gyakorlatuk továbbfejlesztésének.

5.3.2. A reflexió célja

A reflexió célját tekintve a kutatás során megkülönböztettük az irányítást, az informálódást és a gondolkodás formálását, mint kategóriákat (Szivák, 2014). A reflexió, mint az irányítás eszköze alatt valamilyen külső tekintély véleményének elfogadását, követését, annak utánpótlását értettük. Amennyiben a reflexió célja az informálódás, a pedagógus döntéshozásában a tudatos, átgondolt, tervezett döntések dominálnak. Alternatív utak megtalálására törekszik, amely hozzájárul pedagógiai kultúrájának bővüléséhez. Fontos elem azonban, hogy a pedagógus hit-, nézet-, és tevékenységrendszere változatlan marad. Ezek újjászervezése akkor következik be, ha a reflexió célja a gondolkodás formálása. Ekkor a pedagógus tudatosan tervezi szakmai fejlődését, tapasztalatait szervezi és újjászervezi, amelyek alapján képes felépíteni megújult pedagógiai rendszerét.

A vezető profilúak reflektív és narratív írásaiban egyaránt legjellemzőbb kategóriaként az informálódás jelent meg, melyet az irányítás eszközeinek kategóriája és végül legkisebb arányban a gondolkodás formálásának kategóriája követett (31. ábra).



31. ábra: A reflexió céljának megoszlása

A kategóriákat egymáshoz viszonyítva elmondható, hogy az irányítás eszköze és a gondolkodás formálása kategóriái között szignifikáns különbség ($p < 0,01$) található mindkét dokumentumtípusban, ahogyan az informálódás és a gondolkodás formálása kategóriák közötti különbség esetében is ($p < 0,01$). A narratív írásoknál viszont az irányítás és informálódás kategóriái között nincsen szignifikáns különbség.

A reflexió céljának narratíván és reflektív íráson belüli összefüggését vizsgálva azt látjuk, hogy a három kategórián belüli átlagokból bejósolható, hogy akinek döntően egyik vagy másik kategóriába sorolható reflexiójának célja, annak a másik típusú dokumentumban is azonos kategóriában lesz jellemzőbb, mely egyéni mintázatok azonosítását teszi lehetővé. Ennek értelmében **a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása jellemzően bizonyos célt szolgál a számukra, nem kontextus vagy szituációfüggő.** E mintázatok mögött meghúzódó jellemzők feltárására tettünk kísérletet azzal, hogy kereszttáblaelemzéssel a nem, a beosztás (iskolaigazgató; igazgatóhelyettes; munkaközösségvezető; egyéb) és az iskola feladatellátási helyének településtípusával (főváros; megyeszékhely; város; község) összevettük az adatokat. Ezen háterváltozókkal azonban nem találtunk szignifikáns összefüggést.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a reflexió céljának, mint az irányítás eszközeinek megjelenése jellemző a narratív és reflektív írásokra egyaránt. A vezető profilú

mesterpedagógusok ekkor a mélyebb reflexiók nélkül, „utánzás” útján választanak a pedagógiai, vezetési módszerek közül, vagyis a valamilyen külső tekintély által legitimált eszközök, módszerek használatát az azokra történő kritikai elemzés, értékelés nélkül teszik szakmai repertoárjuk részévé.

„Új elemként került be terveink közé a minősítésre váró kollégák felkészítése, tudásmegosztással történő segítése (eddig 3 kollégánk 96 ill. 100%-os eredménnyel minősült, ősszel még 2 kolléga minősül). Ennek érdekében terveinkben növeltük a vezetői ellenőrzéseket, az ellenőrzési szempontokat hozzáigazítottuk a kompetenciaterületekhez. A tanítási-tanulási folyamatokban még nagyobb hangsúlyt fektettünk a felzárkóztatás mellett a tehetséggondozásra is, megterveztük azokat a versenyeket, amelyekre felkészítjük tehetséges tanulóinkat.” [ME_693_ref]

Döntő többségében a reflektivitás célja az informálódás eszköze a vizsgált dokumentumokban, mely az előző kategóriához képest előrelépést jelent a pedagógiai, vezetési eszközök, módszerek vagy elméletek közötti tudatos választás tekintetében. A vezető profilú mesterpedagógus ekkor a kontextus, saját tapasztalatai és tudása függvényében, átgondoltan teszi le voksát egy-egy módszer vagy elmélet mellett. A szituáció elemzése során alternatív utak megtalálására koncentrálnak, különböző megoldási módok kidolgozására. Ekkor pedagógiai kultúrája bővül, azonban az alapvető nézet-, hit- és tevékenység-rendszere nem változik.

„A projekt nálunk viszonylag új módszer, mely esetenként nagy kihívást jelent az iskola számára. Például mert nehezen egyeztethető össze a tanórák rendjével, vagy mert átlépi az osztálykereteket. A projektmunka deklaráltan a tanulók aktív részvételére épül a tervezés fázisától kezdve a kivitelezésen keresztül egészen az értékelésig, tehát nem a pedagógus egyéni feladata a projektmunka részletes tervének kidolgozása. Ez persze nem jelenti azt, hogy a projektmódszert alkalmazó pedagógus nem tervez. A főszerep mégis csak a pedagógusé”. [ME_592_ref]

Legkisebb, már-már elenyésző arányban jelent meg a gondolkodás formálása, mint a reflexió célja a vezető profilú mesterpedagógusoknál, mely azt jelzi, hogy a mesterpedagógusok ezen csoportjának gondolkodásában hiányterületként azonosítható saját

szakmai fejlődésük tudatos tervezettsége, mely pedagógiai vagy vezetői kultúrájuk újjászervezését tenné lehetővé. Ezen szint hiánya másrészt jelzi, hogy saját tapasztalataikon és azok kontextusán túlmutató elemzés, reflexió csak elvétve jellemzi őket, nem emelik ki a helyi szintről problémáikat, azokról nem gondolkodnak szélesebb társadalmi-gazdasági-szociális kontextusukban.

„Az informatika tanítása során tapasztaltam meg azt, hogy a diákok bizony sokkal többet tudnak a tanáruknál az informatikai eszközökről, lehetőségekről, a haladás új irányairól. Ez egy teljesen újfajta tanári magatartás kialakítását hozta magával, hiszen eredményesek csak együttműködve, egymás tudására építve, azt elismerve lehetünk. A tanulók soha nem éltek vissza ezzel [...]. Az informatika iránti elkötelezettségem ebben az időben alakult ki, valamint az a szemléletmód, amelyet a mai napig fontosnak tartok, hiszen intézményvezetőként is támogatom valamennyi tantárgy IKT eszközzel történő tanítását.” [ME_598_narr]

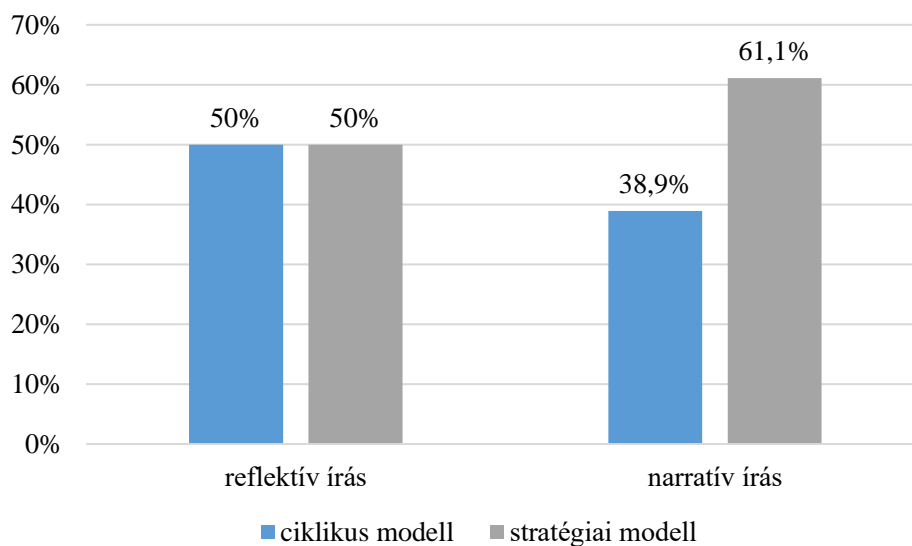
A fenti eredmények megerősítik a reflexió szintjei alfejezetben közölt eredményeket. Ezek értelmében megállapíthatjuk, hogy **a vezető profilt választó mesterpedagógusok gondolkodásában a reflektivitásnak jelentős szerep jut, építenek rá pedagógiai kultúrájuk bővítése során, az alternatív utak, megoldások kidolgozásának folyamatában. Kevésbé tűnnek viszont érzékenynek a szélesebb társadalmi kontextus figyelembevételére, vagyis annak a szociális, társadalmi kontextusnak az elemzésére, amelyben dolgoznak, annak ellenére, hogy vezetői szerepükből adódóan feladatuk monitorozni a külső környezetet és annak változásait, hiszen ez intézményük fennmaradásának egyik kulcsa.**

Nem azonosítható az sem, hogy szakmai fejlődésük kiindulópontja lenne a reflexió, hiszen a dialektikus szintű reflexiók és a gondolkodás formálása, mint a reflexió célja is csekély mértékben jelent meg a narratív és reflektív írásokban. Ezek együttes domináns jelenléte igazolhatná számunkra, hogy a mesterpedagógusok szakmai fejlődésüket tudatosan, tervezetten és reflektált módon szervezik, amelyben pedagógiai kultúrájuk, értékelő rendszerük újjászervezése is lehetségessé válik. E kérdés további feltárását teszi lehetővé a reflexió modelljének és kiindulópontjának vizsgálata.

5.3.3. A reflexió modellje

A reflexió modelljét tekintve két kategória került meghatározásra. Az egyik a reflexió klasszikus, ciklikus megközelítése, miszerint a reflexió mindig valamilyen problémához, nehézséghez kötötten indul meg. A helyzet megoldásához a személy a keretezés technikáját alkalmazza, vagyis megpróbál valaki más nézőpontjából a helyzetre tekinteni. A keretezés során a megfigyelés, adatgyűjtés, elemzés és a morális elvek megfontolásának lépéseit járja végig (Dewey, 1933, Schön, 1983). A másik kategóriát, a Szivák féle stratégiai modell (2014) jelentette, mely már az előző megközelítésen túllépve, kognitív stratégiaként azonosítja a reflexiót, amely az egyén folyamatos szakmai fejlődésének kiindulópontja.

A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok narratív életútjában jellemzően kognitív stratégiaként jelenik meg a reflexió, a két kategória között szignifikáns különbség van ($p < 0,05$), míg reflektív írásaikban kiegyenlítetten mindkét modell 50%-ban van jelen (32. ábra).



32. ábra: A reflexió modelljének megoszlása

A reflektív írásokban megjelenő modellek kiegyenlítettsége azt jelzi, hogy a reflexió modelljeire kontextustól függően építenek a vezető profilú mesterpedagógusok. A ciklikus modell a nehézségek, problémás helyzetek megoldásában segíti elsősorban a reflektálót, míg a stratégiai modell lehetőséget nyújt arra, hogy adott pedagógiai szituációban az önmagáról alkotott percepcióiból, egyéni, személyes megéléséből indítsa el reflexióját. A reflexiók szakmai fejlődéshez történő hozzákapcsolása, a reflexió által indított

szakmai fejlődés kibontakozását elsősorban a stratégiai modell tudja megfelelően támogatni, ezért fontos eredmény, hogy a narratív írásokban szignifikánsan magasabb arányban volt azonosítható a stratégiai modell. A narratív írások a mesterpedagógusoknak lehetőséget nyújtottak arra, hogy szakmai életútjuk meghatározó állomásait áttekintve elemezzék pedagógusi és vezetői szerepüket.

„Az utóbbi 4 évben intézményvezetőként tevékenykedem, erre a munkára közvetve már az azt megelőző 10 évben készültem, munkaközösség vezetőként igyekeztem hatékonyan bekapcsolódni mindkét munkahelyemen a vezetőség munkájába. Közvetlen módon nagyon sok segítséget kaptam férjemtől, aki másfél évtizedik intézményvezető helyettesi feladatokat látott el, így részese lehettem ennek a munkának a háttértevékenységének is. A vezetői munkára való felkészülés kiváló állomása volt az önkormányzati képviselőségem időszaka, amikor kiemelt figyelemmel kísértem az oktatási intézmények irányítását, költségvetését, finanszírozását, munkaszervezését.” [ME_312_narr]

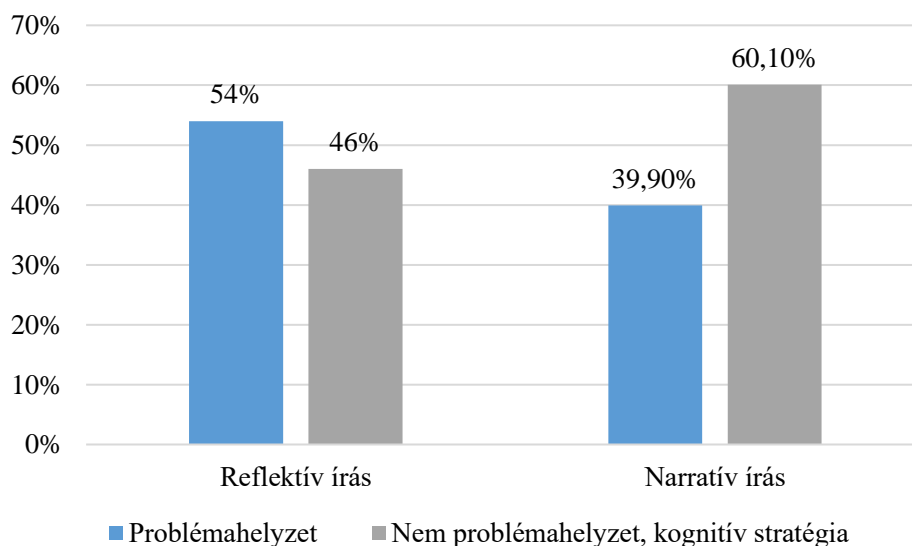
„A pedagógusból vezetővé válás a létező legnagyobb „ugrás” az iskola világában. Összehasonlíthatatlanul nagyobb a pedagógus-osztályfőnök, pedagógus- munkaközösség-vezetővé típusú „ugrásoknál”, és nem „csak” azért, mert a vezetői feladat – felelősség – hatáskör „háromas” lényegesen eltér a pedagógusétól, hanem azért is, mert egy olyan, teljesen más pályáról van szó, amelynek egyetlen fontos elemével sem találkozott korábban a szaktanárként dolgozó – még olyan sikeres és eredményes – pedagógus. Ebben az értelemben (is) egy folyamatos tanulási, önfejlesztési folyamat mind a vezetővé válás, mind a vezetői megújulás folyamata.” [ME_470_ref]

A stratégiai modell jelenléte szükséges, de nem elégséges feltétele a szakmai fejlődés tudatos tervezésének. Mivel a reflexió szintjeinek és céljának elemzése során megállapítottuk, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok esetlegesen kérdőjelezik csak meg azokat a mögöttes tényezőket, amelyeken pedagógiai nézet-, hit- és tevékenységrendszerük épül, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy **reflexióik támogatják szakmai fejlődésüket, de döntően értékelő rendszerük megváltozása nélkül.**

5.3.4. A reflexió kiindulópontja

A reflexió modelljére vonatkozó eredmények validálása érdekében külön vizsgálatra került a reflexió kiindulópontja. Ezen belül két kategória került felállításra: a problémahelyzetből (Schön, 1983) és nem problémahelyzetből vagy kognitív stratégiából kiinduló reflexió (Korthagen-Vasalos, 2005; Szivák, 2014; Hilden-Tikkamakki, 2013, Dishon és mtsai, 2017). E két kategória a reflexió modelljéhez hasonlóan azt jelzi számunkra, hogy a vezető profilt választó mesterpedagógusok gondolkodásában a reflexió adott szituáció, nehézség vagy probléma megoldásaként jelenik-e meg dominánsan vagy mint kognitív stratégia a folyamatos szakmai fejlődés kiindulópontja. Ez esetben viszont maga a reflexiót elindító esemény a fókusz, míg a reflektivitás modellje esetében maga a folyamat volt.

Az eredmények megerősíteni látszanak a reflexió modelljének vizsgálatát során megállapítottakat. A reflektív írások esetében többnyire problémahelyzetből indították a reflexiójukat a vezető profilú mesterpedagógusok, amely nem számottevő arányeltolódást a reflexió modelljének 50-50%-os megjelenéséhez képest. A narratív írások tekintetében jellemzően nem problémahelyzethez kapcsolatosak voltak azonosíthatók, amelyek arányai megegyeznek a reflexió modellje során azonosítottakkal (33. ábra).



33. ábra: A reflexió kiindulópontjának megoszlása

A reflektív írások tekintetében a két kategória között nincsen szignifikáns különbség, azonban a narratív írás két kategóriája között van $[t(113)=-2,287] p=0,024$. Egyéni mintázatot nem tudunk feltárni az elemzés során, nem találtunk összefüggést a narratív és reflektív írásokban megjelenő reflexiók kiindulópontja között abban, hogy az egyén

inkább problémahelyzetből kiindulva vagy kognitív stratégiaként indítja-e reflexióját, így valószínűsíthető a kontextus domináns hatása a reflexió megindítására.

„Sok nehézséget okozott a családok között lévő kulturális, anyagi, erkölcsi nézetkülönbségek koordinálása. Kudarcként éltem meg, hogy a tanulókból nem tudtam valódi osztályközösséget kovácsolni. A legmegdöbbentőbb élményem egy fiatalkoriák börtönét megjáró osztálytárs visszatérésekor tartott beszámolója volt, amit az akkor 8.-os osztálytársainak tartott börtönbeli életéről. Szoros együttműködésre volt szükség az ifjúságvédelmi felelőssel, akivel végiglátogattuk a tanulók családját, akik részben Balaton parti villákban, részben cigánytelepeken éltek. A nagy kontrasztot nehéz volt kezelni osztályfőnökként. Sikernek érzem azt a tényt, hogy a cigány tanulók befejezték az általános iskolát, és mindenki továbbtanult valamilyen középiskolában – több esetben a szülőket kellett erről meggyőzni” [ME_598_narr].

A reflektív írások a választott profilhoz kapcsolódó kompetenciák meglétét bizonyító tartalmakból épültek fel, mely nem csak kiemelkedően jól sikerült munkák megjelenítésére adott lehetőséget. A reflektív írás során a pedagógusok bemutathatták a fejlődésükhöz, szakmai kihívásaikhoz, nehézségeikhez kapcsolódó munkáik beválogatásának indokait. Azt, hogy ezen reflexiók során hangsúlyosabban jelentek meg a problémahelyzetből indított reflexiók, magyarázhatja az, hogy sokkal konkrétabb tevékenységekről, produktumokról szóltak az írások. Az, hogy a narratívákban a reflexió, mint kognitív stratégia jelent meg összefügghet azzal, hogy az írások fókusza az egyén, és az ő szakmai pályafejlődése. Vagyis a fenti eredmény következhet a két dokumentum eltérő céljából, fókuszából. Azt azonban meg kell említeni, hogy a reflektív írások a legjobban sikerült munkák bemutatását is lehetővé tették, és ha élünk azzal a feltételezéssel, hogy inkább ezeket válogatták be a pedagógusok, akkor érdekes eredmény, hogy még ezen produktumokban is inkább a problémák, nehézségek kerültek leírásra, és nem kihívásként vagy a saját fejlődésüket központba helyező kognitív stratégiaként jelent meg a reflexió.

A H11 hipotézis, miszerint a reflexió jellemzően, mint kognitív stratégia azonosítható a mesterprogramokban, mely a vezető profilt választók saját szakmai fejlődésének kiindulópontja, igazoltnak tekinthető.

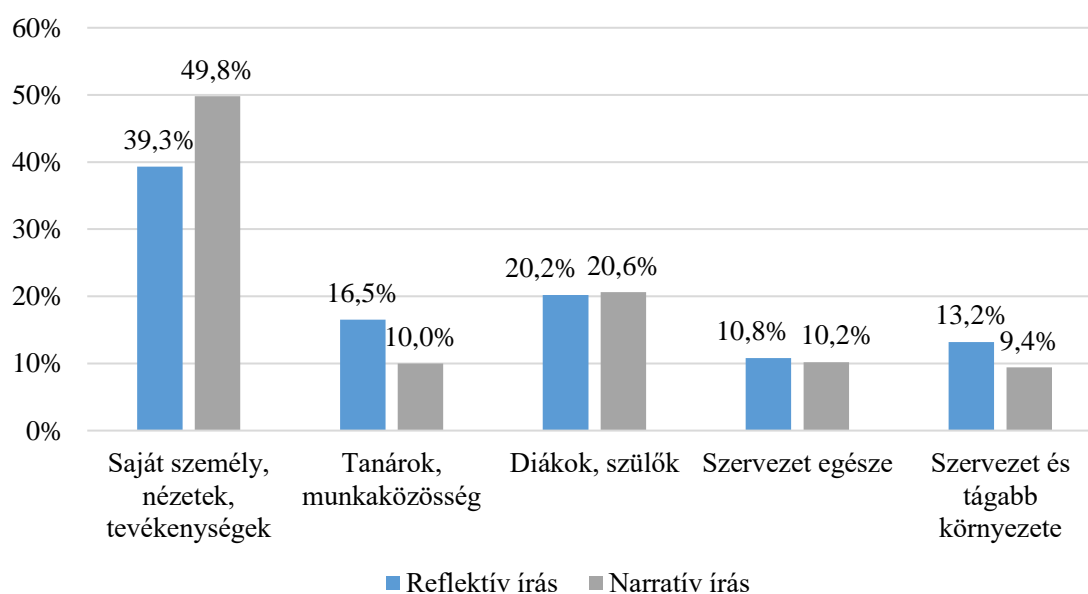
A reflexió tehát jellemzően kognitív stratégiaként azonosítható a mesterprogramokban, mely kiindulópontját jelenti az egyén szakmai fejlődésének. **Árnyalja azonban mindezt az, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok esetlegesen reflektálnak a dialektikus szinten és csekély mértékben célja reflektivitásuknak a gondolkodás formálása, azaz pedagógiai kultúrájuk megváltoztatása.** Így elsősorban inkább a már meglévő nézetrendszerükhöz illeszkedő módszerek elsajátítása, ahhoz illeszkedő pedagógiai repertoárbővítésről beszélhetünk, alternatív utak keresése mellett.

5.3.5. A reflexió iránya

A vezetői reflexió irányát tekintve öt alkategória került meghatározásra:

1. saját személyre, nézetekre, tevékenységekre irányul (Szivák, 2014; Ersozlu, 2016),
2. tanárokra, munkaközösségre (Wenger, 2000; Radinger, 2014),
3. diákokra, szülőkre (Dunford és Munby, 2012)
4. szervezet egészére (Hilden és Tikkamakki, 2013; Baráth és mtsai. 2015) és
5. szervezet és tágabb környezetére irányuló reflexió (Hargreaves és Fullan, 2012).

A reflektív írásokban a legjellemzőbb a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre történő reflektivitás, melyet a diákokra és szülőkre irányuló követ. A csoport és szervezeti szintek kategóriái kevésbé jellemzőek, így a tanárokra és munkaközösségre, a szervezet egészére vagy a tágabb környezettel való kapcsolatára irányuló reflexiók kisebb arányban fordultak elő (34. ábra).



34. ábra: A reflexió irányának megoszlása

A reflektív írások tekintetében a kategóriákon belüli megoszlásnál azt látjuk, hogy a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre történő reflexió szignifikánsabb különbözik ($p < 0,01$) a másik négy kategóriától.

Ez a H12-es hipotézist részben igazolja, mely szerint a reflexiójuk jellemzően önmagukra, saját nézet-, hit- és tevékenységrendszerükre fókuszál, azonban emellett a szervezeti szint domináns jelenléte nem nyert bizonyítást.

Az eredmény következhet a mesterpedagógussá válás kritériumrendszeréből is. A pedagógusok elsősorban saját kompetenciáik bizonyítékát kellett, hogy adják a dokumentumokban, mind az életútjuk áttekintése során, mind a reflektív írásokban, ahol saját fejlődésükre vonatkozó reflexiójuk kiemelt jelentőségű. **A vezető profilt választó pedagógusok reflexiói alacsony mértékben irányulnak a szervezetre, annak ellenére, hogy mesterprogramjuk kifejezetten a szervezetben betöltött vezetői feladataikhoz kötött, így elsődleges jelentőségű lett volna az is, hogy gondolkodásukban, reflexióikban a szervezet hangsúlyosabb helyet foglaljon el.** A szervezetre irányuló reflexió aránya nem mutat szignifikáns különbséget a közösségre, a szervezet és tágabb környezetére vagy a diákokra, szülőkre irányuló reflexióktól, vagyis e négy kategória együttesen válik el az önmagukra irányuló reflexiók mértékétől.

19. táblázat: Példák a különböző irányú vezetői reflexiókra

A reflexió iránya	Reflektív példák
<p style="text-align: center;">Önmagukra irányuló reflexió</p>	<p>„A közigazgatásban elsajátítottam a menedzserszemléletű, innovatív vezetést, tudásmegosztó tevékenység formáit, melyeket most intézményvezetőként tudok igazán alkalmazni. Az itt eltöltött évek ismeretanyagát, a kialakult kapcsolatrendszert mind a mai napig jól tudom hasznosítani iskolavezetői munkám során. Intézményünk pályázatainak nagy része, projektmenedzseri tevékenységem (különös tekintettel az európai uniós pályázatokra) ezen ismereteimnek köszönhető.” [ME_465_narr]</p>

<p>Tanárokra, munkaközöségre irányuló reflexió</p>	<p>„A mai változó világban, a megnövekedett feladatok miatt segítem őket abban, hogy a rendelkezésre álló időkeretet a legideálisabban használják ki, erősítsem a belső tudásmegosztást, és ezen keresztül az intézmény szakmai innovációját. Ehhez szükségem van olyan kompetenciák fejlesztésére, amik a szakmai támogatáson kívül mentálisan is segítik a munkatársaimat.” [ME_211_narr]</p>
<p>Diákokra, szülőkre irányuló reflexió</p>	<p>„A gyermekek megismerése nem könnyű feladat, ezért meg kell ragadnunk minden alkalmat, ahol többet tudhatunk meg róluk, mint tanórai keretek között. Érdemes például családlátogatásra menni, saját környezetében látni, hogyan viselkedik. Én ötödik osztályban, amikor elkezdjük négyéves együttlétünket, minden családnál eltöltök egy kis időt. Beszélgetünk, esetleg megmutatja a gyermek a szobáját (ha van), kedvenc tárgyait, könyvét. Más arcát mutatja a gyermek egy erdei iskolában, mást egy iskolai rendezvényen, és szintén mást az óráközi szünetekben. A gyermek otthon végzett munkája, a szüleihez, testvéreihez, iskolatársaihoz való viszonya sokat elárul a személyiségéről, arról hogyan kell hozzá közelíteni, hogyan lehet elnyerni bizalmát, hogy formálni tudjuk őt.” [ME_297_narr]</p>
<p>Szervezetre irányuló reflexió</p>	<p>„Az intézmény innovatív tanulószervezetté válásához, a fejlődéshez, a szakmai megújuláshoz, a helyi tanulószervezési változásokhoz elengedhetetlen az informatikai eszközpark folyamatos fejlesztése. Ezért kiemelten fontos fejlesztési területnek tartom a jövő szempontjából az ez irányú tervszerűséget. Az IKT stratégia összeállításához nagy segítséget kaptam a rendszergazdától valamint az informatikát tanító kollégáktól.” [ME_336_ref]</p>
<p>Szervezet és tágabb környezetére irányuló reflexió</p>	<p>„Az egyes konkrét kérdések során megosztott jó gyakorlatok számtalan ötletet adhatnak a saját intézményi adaptációhoz. Azaz a tudásmegosztás helyett a tanulási folyamat kölcsönössé válik! Ezeken a kurzusokon nemcsak szakmai kapcsolatrendszerem bővül, hanem a gimnázium beiskolázási adatain is javíthatok, hiszen a megye általános iskoláiból érkező pedagógusok - bepillantva belső folyamatainkba- szívesen küldik hozzánk tanulóikat.” [ME_632_ref]</p>

A fentiek értelmében megállapítható, hogy **a vezető profilú mesterpedagógusok önreflexiója magas arányú, foglalkoznak fejlődésükkel, pedagógus szerepük elemzésével, értékelésével.** Ez megerősíti azt a korábbi állításunkat, hogy **a mesterpedagógusok e csoportjának szakmai életében helye van a reflektivitásnak, de ahogy láttuk a korábbi eredmények tükrében, ez esetlegesen vezeti el őket pedagógiai kultúrájuk megváltoztatásához.** Szakmai karrierútjuk elemzésében csekély mértékben kap szerepet a szakmai közösség, a szervezet vagy a szervezet és tágabb környezete, mely arra enged következtetni, hogy vezetői szerepükre kevésbé reflektáltak szakmai pályájuk értékelése során. Nem tervezik tudatosan vezetővé válásuk, nem elemzik az ehhez tartozó kompetenciákat, a vezető profil választása ellenére. **Ha szakmai életútjukról gondolkodnak, mint pedagógus azonosítják magukat, noha a vezetői és pedagógusi kompetenciák jelentős mértékben különböznek egymástól** (Barber, Whelan és Clark, 2010; Day, Gu és Sammons, 2016), **azaz a vezető profil ellenére sem domináns a vezetői szerepértelmezésük.**

5.3.6. A Central5 keretrendszer elemeihez kapcsolódó reflexiók

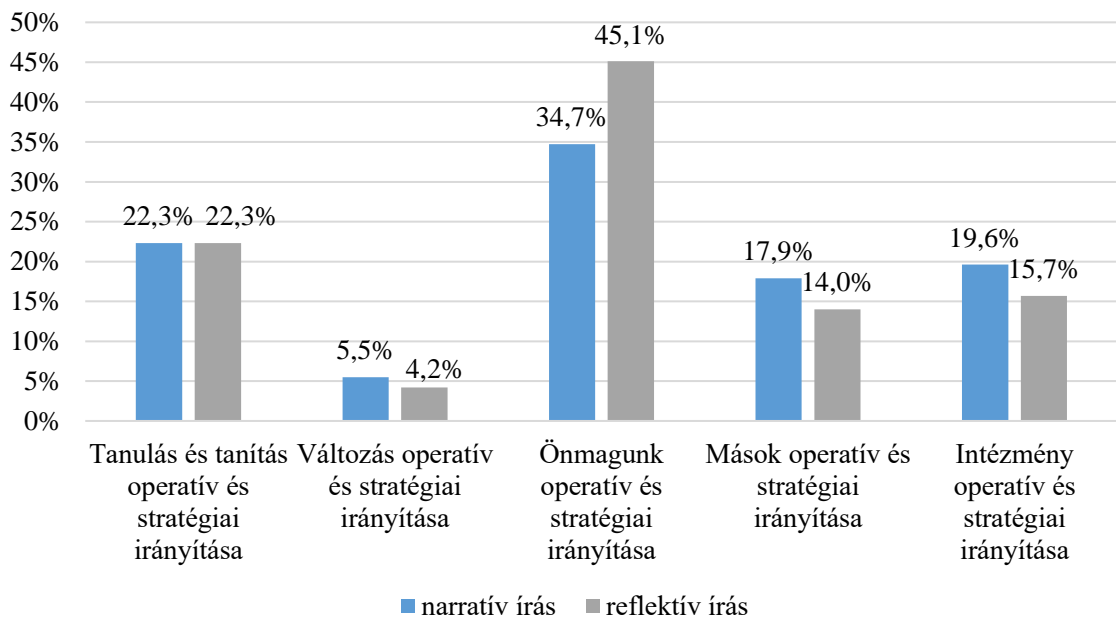
A Central5 keretrendszer elemei a szakmai életutakban és az összegző, reflektív írásokban kerültek elemzésre. A keretrendszer öt területe jelentette az öt kódkategóriát:

- A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása
- A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása (Schratz és mtsai, 2013).

A jellemzők csak azokban az esetekben kerültek kódolásra, mikor reflexióhoz kapcsoltnak jelentek meg.

Megállapíthatjuk, hogy az életutakban szignifikánsan nagyobb arányban jelent meg önmaguk operatív és stratégiai irányítása mint a másik négy elem ($p < 0,001$), mely validálja a reflexió irányára vonatkozó eredményünket. Ezt követte a tanulás-tanítás majd az intézmény működésének operatív és stratégiai irányítása, mely kategóriák egymással szignifikáns összefüggést mutatnak ($p < 0,01$), azaz azok a vezető profilú mesterpedagógusok, akiknél megjelent az intézmény operatív és stratégiai irányítása, jellemzően a tanulás-tanítás irányításának elemzésére is kitértek narratívájukban. **A narratív írásokban**

tehát a vezetők összekapcsolták a tanulás-tanítás irányítását az intézmény működésére vonatkozó elemekkel. Legkisebb arányban a változás operatív és stratégiai irányításához tartozó elemek kerültek említésre, melyek szignifikánsan különböznek ($p=0,024$) a többi kategória megjelenésétől (35. ábra).



35. ábra: A Central5 keretrendszer elmeinek megjelenése a narratív és reflektív írásokban

A reflektív írásokban hasonló tendencia bontakozik ki (35. ábra), miszerint a vezető profilt választó mesterpedagógusok önmaguk fejlődésére vonatkozóan tettek említést a legnagyobb arányban, nagyobb százalékban, mint a narratív írásokban. A további kategóriák esetében a reflektív írásban többnyire alacsonyabb mértékben jelentek meg az egyes kategóriák, legkisebb mértékben a változások irányításához kötődő. Az önmaguk irányítására vonatkozó jellemzők megjelenése szignifikánsan különbözik a másik négy kategóriától ($p<0,001$), ahogy a változásra vonatkozó irányítás is ($p<0,001$) alacsony mértéke okán.

A fentiek értelmében a H13 hipotézis nem igazolódott, miszerint túlnyomórészt a Central5 elemei közül a változás operatív és stratégiai irányítása területének kulcsjellemzői jelennek meg, hiszen e jellemzők kerültek legkisebb arányban említésre a narratív és reflektív írásokban egyaránt.

20. táblázat: Példák a Central5 keretrendszer elemeire történő reflexiókra

Central5 elemei	Reflektív példák
<p>A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása</p>	<p>„Véleményem szerint nem a tanteremben lehet összetartó és dolgozó csapatot építeni, elnyerni a diákok bizalmát, hanem jól megtervezett és felépített projektekkel, olyan nem kötelező programokon, ahol kötetlen, személyesebb kapcsolat alakítható ki felnőtt és gyermek között.” [ME_243_narr]</p>
<p>A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása</p>	<p>„Az intézményátszervezés előkészítetlenül, csupán gazdasági szempontokat figyelembe véve zajlott, egyenes következményként a szervezetben ellenállás jelent meg. Legfontosabb vezetői feladatom ennek a problémának a feltárása, megértése, a kényszerhelyzetbe került kollektíva helyzetének elemzése volt. A változási folyamat értelmezésében vezetéstudományi szakirodalmat is segítségül hívtam. Vizsgáltam a hajtóerők, a fékező erők, az ellenállás feltérképezése terén. Elemzési eredményeim alapján az volt a következtetésem, hogy a szervezetfejlesztés az elsődleges feladatom.” [ME_321_ref]</p>
<p>Önmagunk operatív és stratégiai irányítása</p>	<p>„A vezetői munka egyik legnehezebb, egyben legfontosabb elemének annak eldöntését tartom, hogy egy új fejlesztési folyamatot az egyén (néhány megfelelően kiválasztott kolléga), a csoport (pl. egy tantárgyi munkaközösség, vagy az osztályfőnökök), vagy a szervezet (az iskola egésze) szintjére fókuszálva kezdjünk-e el bevezetni. Eddigi vezetői tévedéseim zömét nem a fejlesztés, a változás (a céltételezés) irányának kiválasztásában és világos megfogalmazásában, hanem az adekvát szervezeti szint megválasztásában követtem el. Ennek tudatos megtervezése nem csak az intézményi innovációk megvalósítása miatt, hanem a tanuló szervezetté válás (tudásmegosztás, egymástól – egy másik szervezeti szinttől - való tanulás) miatt is nagyon fontos.” [ME_470_ref]</p>
<p>Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása</p>	<p>„Úgy vélem, hogy a szilárd, közösen alkotott és elfogadott szabályzatokra, dokumentumokra, valamint a személyes példamutatásra van szükség, hogy munkánkat jól tudjuk végezni. Egy demokratikus szellemben, működő intézményben, ahol mindenkit azonos jogok és</p>

	<i>kötelességek illetnek meg, az időnként felmerülő problémák is megoldódnak. A rend, ami a fejekben és a lelkekben jelen van, lehetővé teszi, hogy mindenki teljes energiájával és szívével a gyermekek felé forduljon.” [ME_252_narr]</i>
Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása	<i>„Kiemelt szerepet szánok az iskola életében a szakmai munkaközösségeknek, illetve a munkaközösség-vezetők tanácsának. A rendszeres ülések mellett nagyobb dokumentumok átdolgozásakor bentlakásos hétvégeket tartottunk, hogy nyugodt körülmények között részletesen megismerhessük egymás problémáit, megoldási javaslatait, sajátos szempontjait. Az ilyen műhelymunkák során előkészített dokumentumok már a tantestületi tárgyalás előtt sok konfliktust kiküszöbölnek, konszenzuson alapulnak, konkrét alternatívákat mutatnak fel, amelyben dönteni lehet/kell. A munkamódszer jóval hatékonyabbá teszi a tantestületi értekezleteket.” [ME_708_narr]</i>

Összegezve a saját személyre, viselkedésre, döntésekre irányuló reflexió markáns jelenléte összecseng a reflexió irányának eredményeivel, azonban kitágítják azt, hiszen sokkal erőteljesebben jeleníti meg a vezetői felelősséghez kötődő jellemzőket. A tanulás-stratégiai vezetése és operatív irányításának kiemelt jelenléte a tanulói eredményességről, értékelésről és a kurrikulum fejlesztéséről való gondolkodást jelzi, melyben a pedagógusi és vezetői szerepek összeérnek. Érdekes, hogy a narratív írásokban valamilyen nagyobb teret adtak a mesterpedagógusok a szakmai közösség és az intézmény irányításának, holott ezen területek megjelentetésére a reflektív írások adekvátan biztosítottak lehetőséget. Ez adódhat abból, hogy a vezetői profil választása miatt a mesterpedagógusok karrierútjuk elemzése során **szakmai fejlődésük értelmezésében a szakmai közösségben való működést illetve az intézményvezetői szereppel járó menedzsment feladatokat kidomborították.** A változásokkal kapcsolatos alacsony számú reflexiók viszont azt üzenik, hogy a 'leadership' területéhez kapcsolódó feladatokban kevésbé látják magukat ezen mesterpedagógusok. Így **a szervezeti vízió, célok elérése vagy a környezethez való alkalmazkodás olyan távlati kérdések, melyekre a mindennapok küzdelmei és menedzsment feladatai mellett nem jut elég idő, így vezetői gondolkodásukban is elenyésző szerep jut nekik.**

5.3.7. Összegzés

A narratív írásokban a mesterpedagógusok pályaválasztásuk és karrierútjuk körülményeit mutatták be, kiemelve azokat a meghatározó eseményeket, élményeket, melyek egyrészt pedagógussá válásuk, másrészt vezetői felelősségükhöz való viszonyukat meghatározzák.

Az eredmények a stratégiai tanulás (deutero learning) kisebb mértékű jelenlétére engednek következtetni, vagyis az egyén értékelő rendszerének mélyebb elemei nem válnak elemzés tárgyává, így pedagógiai kultúrájának megváltoztatása, tudatos fejlesztése is esetlegesnek tekinthető. Az eredmények azt mutatják, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok szakmai döntései túlnyomóan tudatosak, átgondoltak, reflektáltak. Töreksenek alternatívák kidolgozására, ezáltal pedagógiai vagy vezetői kultúrájuk folyamatosan bővül. Az viszont, hogy a gondolkodás formálása, mint cél elenyésző számban jelent csak meg, összhangban a reflexió szintjeire vonatkozó eredményekkel, vagyis a dialektikus szint alacsony megjelenésével azt jelzik, hogy **az értékelő rendszer elemei nem konstruálódnak újra, a vezető profilú mesterpedagógusok jelentős hányadának alapvető hit-, nézet- és tevékenységrendszere változatlan marad akkor is, ha a reflektivitást, mint kognitív stratégiát értelmezik, mely szakmai fejlődésük alapja.**

Az oktatáspolitikai változások következtében az iskolavezetők jog- és felelősségi köre lecsökkent, mely a vezetői szerep átalakulását implicálja. Ugyan hazánkban az elmúlt évtizedekben a menedzseri (operatív irányítási) feladatok domináltak (Balázs, 1998; Baráth és Szabó, 2011), a stratégiai (leadership) oldal felerősödése várható, mely által a vezetői felelősséggel rendelkezők a szervezeti kultúra formálásán, a szervezeti változásokon keresztül hatnak az intézmények tanulási eredményeinek fejlődésére. A Central5 keretrendszer elemeinek mindegyike kritikus fontosságú az iskolai eredményesség szempontjából. A változás operatív és stratégiai irányításának területe csekély mértékben jelent meg a mesterprogramokban, amely arra enged következtetni, hogy **a vezetők nem fordítanak kellő figyelmet az iskolai jövőkép, vízió és ezzel együtt a célok elérésére, a változó környezeti feltételekhez való alkalmazkodásra és a vezetői felelősségek megosztására a szervezet tagjai között. Jelenleg tehát még a menedzsment szerephez kötődő jellemzők reflektáltsága jellemzi a vezető profilú mesterpedagógusok gondolkodását.**

A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárására irányuló hipotéziseket és a hipotézisek igazolását az alábbi (21. számú) táblázat foglalja össze.

21. táblázat: A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitáshoz kapcsolódó hipotézisek és eredményeik

Hipotézis	Igazolás	Eredmény
H10: A reflektivitás szintjeit leíró modell (Taggart-Wilson, 2005) legmagasabb, dialektikus szintje szignifikánsan nagyobb arányban jelenik meg mint a másik két szint a vezető profilúak mesterprogramjában.	-	A reflektivitás szintjeit leíró modell (Taggart-Wilson, 2005) legmagasabb, dialektikus szintje jelent meg legkisebb arányban, ezért a H10 hipotézis nem került igazolásra.
H11: A reflexió jellemzően, mint kognitív stratégia azonosítható a mesterprogramokban, mely a vezető profilt választók saját szakmai fejlődésének kiindulópontja.	+	A reflexió jellemzően, mint kognitív stratégia azonosítható a mesterprogramokban, mely a vezető profilt választók többségének saját szakmai fejlődésének kiindulópontja, vagyis a H11 hipotézis igazolásra került. Kiemelendő azonban, hogy reflektivitásuk döntően nem járul hozzá pedagógiai kultúrájuk megváltozásához.
H12: A vezető profilúak reflexiója jellemzően önmagukra, saját nézet-, hit- és tevékenységrendszerükre fókuszál, a szervezeti szint domináns jelenléte mellett.	+/-	A vezető profilúak reflexiója jellemzően önmagukra, saját nézet-, hit- és tevékenységrendszerükre fókuszál, azonban a szervezeti szint reflexiója alacsony mértékű, ezért a H12-es hipotézist nem sikerült teljes körűen bizonyítani.
H13: A Central5 keretrendszer elemei közül túlnyomórészt a változás operatív és stratégiai irányítása területének kulcsjellemzői jelennek meg.	-	A Central5 keretrendszer elemei közül legnagyobb arányban 'önmagunk operatív és stratégiai irányítása' jelent meg, míg legkisebb mértékben a változás irányítása, így a H13-as hipotézis nem igazodott.

6. ÖSSZEGZÉS

Az Európai Unió és az OECD országok is immár 20 éve kiemelt figyelemmel fordulnak az iskolavezetés problematikája felé, hiszen a társadalmi-gazdasági és szociális változások és az ezekhez kapcsolódó köznevelésfejlesztési beavatkozások az intézményvezetéssel kapcsolatos megújulást indukálnak. Ahogy az oktatás környezetének elvárásai átalakulnak, az intézményvezetői szerep is újradefiniálódni látszik. Mindez a nemzetközi trendeket a decentralizáció felé terelte, amelyben az oktatáspolitikai stratégiai célok meghatározásán és az eredményesség ellenőrzésén kívül, a folyamatok menedzselését is helyi szintre delegálja.

A vezetői szerep újradefiniálása a hazai köznevelés kontextusában is látszik, még akkor is, ha az itthoni változások a nemzetközi trendekkel ellentétes irányultságúak. A hazai szakpolitikai elvárásrendszer az intézményvezetői felelősséget és szerepet nem kitágítani látszik, mint oly sok nemzetközi példán keresztül láthatjuk, hanem épp ellenkezőleg, szűkíti azt. Az intézményvezetők felelősségi és döntési jogköre az elmúlt években jócskán lecsökkent, ahogy a centralizáció egyre kiterjedtebb formát öntött a köznevelés rendszerében. Ezen új típusú vezető, a kutatás eredményei alapján, mint **végrehajtó vezető** jellemezhető leginkább:

- A vezető profilt választó mesterpedagógusok egy része alkalmazkodni látszik a szakpolitikai kontextushoz, szakmai fejlődését nem tervezi, mesterprogramjában a szervezeti nézőpont megjelenése esetleges, reflektivitása szűk és felszínes, többnyire adott helyzetben megjelenő probléma megoldását szolgálja. Nem értelmezi az oktatási-nevelési intézmény társadalmi beágyazottságát, nem fókuszált a szükséges változásokkal szemben.
- Azonosítható azonban két másik domináns csoport is a vezető profilú mesterpedagógusok körében. A **tudásmegosztó vezetők**, olyan jellemzően a pályájuk vége felé járó pedagógusok, akik szakmai fejlődésüket már csak esetlegesen kötik össze a szervezet fejlesztésével, a szervezetben jelen lévő tudást nem tekintik saját tanulásuk forrásának. Önmagukra, mint a tudás birtokosára tekintenek. Szívesen támogatják a szakmai közösség fejlődését, saját tapasztalataikat becsatornázzák a szervezetbe.
- Szűk csoportként jelent meg a **tanuló vezetők** köre, akik szakmai fejlődésüket tudatosan tervezik, reflektáltak a szervezetben megjelenő igényekre, elemzik az

intézmény helyzetét, fontos számukra a tényekre, adatokra alapozottság. Nem csak saját tudásukat osztják meg a szakmai közösség tagjaival, de a tagok tudását is felhasználják saját fejlődésük érdekében.

Mindhárom vezetői csoportra többnyire jellemző, hogy a mélyebb, a társadalmi kontextust figyelembe vevő, kognitív váltást előidéző reflexiók nem jellemzik őket. Mivel értékelő rendszerük nem változik, az erre épülő hit-, nézet- és tevékenységrendszerük is változatlan marad. Ennek következtében reflektivitásuk nem tekinthető professzionálisnak.

A vezetői felelősséggel szorosan összefüggő feladat a szakmai közösség fejlődésének támogatása, amelynek eredményessége csak korlátozott lehet, ha a vezetői reflexió ugyanazon sémán belül mozog. Mivel a vezető tanulása nem fogja elérni a stratégiai tanulás (deutero learning) szintjét, megkérdőjelezhető, vajon mennyire hatékonyan képes a kollégái vagy a szervezet szakmai fejlődését, pedagógiai, szervezeti kultúrájuk megújulását támogatni.

7. KÖVETKEZTETÉSEK

- Az értekezésben bemutatott eredmények ráirányítják a figyelmet a vezetői életpályamodell hiányára hazánkban. Mivel a pedagógus életpályamodell egyetlen szegmense jeleníti meg a vezetői szerepet, az nem a pedagógusi kompetenciáktól elválasztva kerül értelmezésre annak ellenére, hogy az eredményes pedagógusi és vezetői szerepek más-más kompetenciák meglétét igénylik, így más típusú támogatási formákra lenne szükségük.
- A vezetői életpálya hiánya összefüggésben áll azzal, hogy a vezetés csak félprofesszionának (Etzioni, 1969; Kleisz, 2002; Németh, 2015) tekinthető a köznevelés rendszerén belül. Ennek bizonyítékait adják többek között:
 - a jól tervezhető karrierút hiánya,
 - a pedagógusokétól elválasztott vezetői kompetencialeírások hiánya,
 - az egyre kisebb mértékű autonómia,
 - a beszűkült döntési jogkör,
 - erőteljes külső kontroll,
 - a kiválasztás rendszerében a szakmai szempontok érvényesülésének esetlegessége.
- A reflektivitás a vezető profilt választó mesterpedagógusok körében sem tud túllépni a szakpolitikai kontextus szintjén, melynek egyik magyarázata a támogatás hiánya a rendszer irányából.
- A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása nem tekinthető professzionálisnak, azt saját szakmai fejlődésükkel ugyan összekapcsolják, de ez mégsem járul hozzá pedagógiai kultúrájuk megváltoztatásához. A szervezet fejlesztésével esetlegesen illesztik össze, a reflektivitás szervezeti tanulásban betöltött szerepe jellemzően nem jelent meg a mesterprogramokban.
- Az a hazai köznevelésben máig uralkodó nézet, miszerint a rendszer eredményessége az egyes pedagógusok teljesítményén múlik, a vezető profilú mesterpedagógusok körében sem látszik megcáfolhatónak. A magyar szakpolitika a szakmai fejlődést egyéni feladatnak tekinti, s nem a szervezet felelősségének, melyben a pedagógus dolgozik. A mesterpedagógus fokozat lehetőséget nyújthatna az intézményi szintű és intézmények közötti tudástransfer beindítására,

azonban a vezető profilúak döntő többségénél csak a szűken értelmezett tudásmegosztás jelenik meg dominánsan.

- A belső tudásmegosztás serkentése, egymás támogatásának megtanítása, a gyakorlatközösségi működés nem fog célzott támogatás nélkül, pusztán a vezető profilú mesterpedagógusok által széleskörben elterjedni, hiszen sem vezetői szerepükben, sem reflektivitásukat tekintve, sem szakmai fejlődésükhöz kapcsolatban nem egyértelműen tekinthetők professzionális szakembereknek.
- A fentiek értelmében megállapítható, hogy a mesterpedagógusi fokozat elvárásrendszere esetlegesen fogja beváltani a hozzá fűzött reményeket.

BIBLIOGRÁFIA

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyarország Kormánya. Budapest.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
- Argyris, C. (1994): *On Organizational Learning*. Blackwell Business Publishers, Oxford.
- Argyris, C. és Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, Boston.
- Bada, S. O. (2015): Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5. 6. sz. 66-70.
- Bakacsi Gyula, Bokor Attila, Császár Csaba, Gelei András, Kovács Klaudia és Takács Sándor (2006): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 307-343.
- Balázs Éva (1998): Iskolavezetés és iskolavezetők Magyarországon. Egy régi-új szakma és annak képviselői a 90-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva és Szabó Ildikó (1998): Pedagógusok vagy iskolamenedzserek? Vezetői szerepek és szerepértelmezések az igazgatók továbbképzésében és jövőképében. In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva, Fazekas Ágnes, Fischer Márta, Győri János, Halász Gábor, Kovács István Vilmos, Molnár Lajos, Szöllősi Tímea, Vámos Ágnes, Wolfné Borsi Julianna (2015): „Okos köznevelés” Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére. „NOIR+ Stratégia”. ELTE PPK. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_%282015.07.26%29.pdf
- Baráth Tibor (2015, szerk.): *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Baráth Tibor (2017): Leading learning school. In: Kantola, J I; Barath, T; Nazir, S; Andre, T (szerk.): *Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education: Proceedings of the AHFE 2016 International Conference on Human Factors, Business Management and Society*. Springer International Publishing, Cham. 1185-1198.
- Baráth Tibor és Szabó Márta (2011, szerk.): *Does leadership matter?* SZTE KÖVI, NTK, Szeged.
- Barber, M., Whelan, F. és Clark, M. (2010): Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future. McKinsey&Company. URL: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/capturing%20the%20leadership%20premium/capturing%20the%20leadership%20premium.ashx>
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Jason Aronson Inc., Norhvale, New Jersey.
- Bencsik, A., Lőre, V. és Marosi I. (2009): From Individual Memory to Organizational Memory (Intelligence of Organizations). *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Economics and Management Engineering*, 3. 8. sz. 1699-1704.
- Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C. és Woods, P. A. (2003): Distributed leadership: A desk study. *National College of School Leadership*, Nottingham.
- BERELSON, B (1952): *Content Analysis is Communications Research*. New York: Free Press. 18 p.
- Blankenship, S.S. és Ruona, W.E.A. (2007): *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. University of Georgia.

Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, 2007. február 28-március 4.)

- Bocsi Veronika, Kozák Anita és Móri Mariann (2017): Intézményvezetői problémátípusok pedagógus szemmel. *Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat*, **9**. 1. sz. 78-86.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. és Wallace, M. (2005): *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Department for Education and Skills, London. <https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2017/06/Creating-and-Sustaining-Effective-Professional-Learning-Communities-Extracto.pdf>
- Boud, D. és Walker, D. (1998): Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*. **23**. 2 sz. 191-206.
- Branson, C. (2006): Beyond Authenticity: Contemporary leadership from a worldview perspective. *Values and Ethics in Educational Administration Journal*, **4**. 4. sz. 1-8.
- Branyiczki Imre (1993): Szervezeti tanulás – szervezeti kultúra – szervezeti változás. Kandidátusi értekezés. BKE? Budapest.
- Brookfield, S. (1998): Critically Reflective Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. **18**. 4. sz. 197-205.
- Burns, J. M. (1978): *Leadership*, Harper -Row, New York.
- Bush, T. (2013): Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives. *School Instructional Leadership*. **17**. 1. sz. 5-20.
- Bush, T. (2015): Organisation theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, **1**. 1. sz. www.organizationaltheoryineducation.com
- Bush, T. (2018): Prescribing distributed leadership: Is this a contradiction? *Educational Management Administration & Leadership*. **46**. 4. 535-537.
- Caena, F. (2011): *Literature review: Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategicframework/doc/teacher-competences_en.pdf
- Calderhead, J. (1994): Can the complexities of teaching be accounted for in terms of competences? Contrasting views of professional practice from research and policy, Mimeo, ESRC Seminar on Teacher Competence.
- Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R. és Shimoni, T. (2013): Transformational Leadership and Creative Problem-Solving: The Mediating Role of Psychological Safety and Reflexivity. *The Journal of Creative Behavior*, **0**. 0. sz. 1–21.
- Carver, C.L. és Klein, C. Z. (2016): Variations in Form and Skill: Supporting Multiple Orientations to Reflective Thinking in Leadership Preparation, *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, **11**, 2. sz. 21-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124005.pdf>
- Castelli, P.A. (2016): Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance, *Journal of Management Development*, **35**. 2. sz. 217-236.
- Chapman, C., D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons és C. Teddlie (2015, szerk.): *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*. Routledge, London.
- Chrappán Magdolna (2016): Szervezetfejlesztés és vezetési kultúra. In: Chrappán Magdolna és Kapornai Judit: *A közigazgatás és a tanügyigazgatás kérdései*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 5-65.

- Copland, M. A. (2003): Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. *25*. 4. sz. 375-395.
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. és Firth, A. (2005): The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In: *Research Evidence in Education Library*. University of London, London. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=395&language=en-US>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., és Cohen, C. (2007): Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Daudelin, M. W. (1996): Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, *24*. 3. sz. 36-48.
- Day, C., Gu, Q. és Sammons, P. (2016): The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*. 2. sz. 221-258.
- De Geus, A. P. (1997): The Living Company: A Recipe for Success in the New Economy. *The Washington Quarterly*, *21*. 1. sz. 197–205.
- Densten, I.L. és Gray, J.H. (2001): Leadership development and reflection: What is the connection? *The International Journal of Educational Management*, *15*. 3. sz. 119-125.
- Denzin, N. K. (1988): Qualitative Analysis for Social Scientists. *Contemporary Sociology*. *17*. 3.sz. 430-432.
- Dewey, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath and Company, Boston.
- Dishon, N.; Oldmeadow, J.A.; Critchley, C. és Kaufman, J. (2017): The Effect of Trait Self-Awareness, Self-Reflection, and Perceptions of Choice Meaningfulness on Indicators of Social Identity within a Decision-Making Context. *Front Psychol.* 8. sz. 2034. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5714897/>
- Driver, M. (2002): The learning organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine. *Human Relations*, *55*. 1. sz. 33-53. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.618.7664&rep=rep1&type=pdf> Utolsó letöltés: 2016. december 19.
- DuFour, R. (2004): What is a ‘professional learning community’?, *Educational Leadership*, *6*. 8. sz. 6–11.
- Dufour, R. és Eaker, R. (1998): *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service, Bloomington.
- Dunford, J. és Munby, S. (2012): School Self-evaluation: A Reflection and Planning Guide for School Leaders. In: MacBeath, J. (szerk.): *School Self-evaluation. National College for School Leadership*. <https://dera.ioe.ac.uk/5951/2/download%3fid=21845&filename=self-evaluation-a-reflection-and-planning-guide.pdf>
- Edmondson, A. C. (2003): Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*. 40. 6. 1419-1452.
- Egleston, D., Castelli, P.A., Marx, T.G. (2017): Developing, validating, and testing a model of reflective leadership, *Leadership & Organization Development Journal*, *38*. 7. sz. 886-896.
- Elmore, R., Ableman, C. H., Even, J., Kenyon, S. és Marshall, J. (2004): When accountability knocks, will anyone answer? In: Elmore, R. (szerk.): *School reform from the inside out*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 133-199.

- Eraut, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*. **70**. 1. sz. 113-136.
- Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. **26**. 2. sz. 247–273.
- Ersozlu, A. (2016): School Principals' Reflective Leadership Skills through the Eyes of Science and Mathematics Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*. **11**. 5. sz. 801-808.
- Etzioni, A. (1969, szerk.): *The Semi – Professions and Their Organization*, The Free Press, New York.
- Evans, S. (1998): Revisiting the learning organization. *Work Study*, **47**. 6. sz. 201-203.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 96-116.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Fehér János (2010): Korárs személyes vezetési elméletek. A transzformatív felfogás szerepe és jellemzői (I. rész). *Vezetéstudomány*. **XLI**. 3. sz. 2-13.
- Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*. 4. sz. 43-66. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_4_43-66.pdf
- Fazekas Ágnes (2015): eredményes iskolák – változó gyakorlatok. Esettanulmány. *Új Pedagógiai Szemle*. 5-6. sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/eredmenyes-iskolak-valtozo-gyakorlatok>
- Fazekas Ágnes (2018): *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*. 4. sz. 23-42. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_4_23-42.pdf
- Fiol, C.M. és Lyles, M.A. (1988): Organizational Learning. *The Academy of Management Review*. **10**. 4. sz. 803-813.
- French, W.L. és Bell, C.H. (1999): *Organization Development: Behavioural Science Interventions for Organization Improvement*. Prentice-Hall, Upper Saddle River
- Fullan, M. és Hargreaves, A. (2016): *Bringing the profession back in: Call to action*. Report commissioned by Learning Forward. Dallas.
- Fullan, M. (2018): *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons, New Jersey.
- Garvin, D. A. (2000): *Learning in Action*. A guide to putting the learning organisation to work. Harvard Business School Press.
- Gelei András (2002): *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: A szervezetejlesztés esete*. PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf
- Genc, A. (2013): The Nature Of Reflective Thinking And Its Implications For In service Teacher Education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **13**. 1. sz. URL:<http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4369/59763>
- Gerse István, Horváth László, Kovács Anikó, Simon Tünde (2014): A horizontális tanulás hazai előzményei és nemzetközi jó gyakorlatai. https://www.researchgate.net/publication/271840164_A_horizontalis_tanulas_hazai_elozmenyei_es_nemzetkozi_jo_gyakorlatai

- Ghaye, T. (2011): *Teaching and learning through reflective practise*. Routledge, London.
- Glatler, R., Mulford, B. és Shuttleworth, D. (2003): Governance, Management and Leadership. In: OECD: *Networks of Innovation. Towards New Models for managing Schools and Systems*. OECD Publishing. Párizs. 65-84. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/innovation/41283811.pdf>
- Golnhofér Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor – Lanert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 239-271.
- Göker, S. D. és Bozkus, K. (2017): Reflective Leadership: Learning to Manage and Lead Human Organizations. In: Alvinus, A. (szerk.): *Contemporary Leadership Challenges*. <https://www.intechopen.com/books/contemporary-leadership-challenges/reflective-leadership-learning-to-manage-and-lead-human-organizations>.
- Griffiths, M. és Tann, S. (1992): Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. **18**. 1. sz. 69-84.
- Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L., és Riecken, T. J. (1990): Reflective practice in teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (szerk.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. Teachers College Press. New York, 20-38.
- Gronn, P. (2000): Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, **28**. sz. 317–338.
- Gyészli Edit és Sántha Kálmán (2015): Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, **25**. 12. sz. 19-27. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00200/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_12_02.pdf
- Halász Gábor (2005): A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban. URL:[http://www.oki.hu/halasz/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20\(teljes\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20(teljes).htm)
- Hallinger, P. (2003): Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, **33**. 3. sz. 329. URL: https://www.researchgate.net/publication/248999383_Leading_Educational_Change_reflections_on_the_practice_of_instructional_and_transformational_leadership
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Harris, A. és Chapman, C. (2004): Improving Schools in Difficult Contexts: Towards a Differentiated Approach. *British Journal of Educational Studies*. **52**. 4. sz. 417-431.
- Harris, A. és Jones, M. (2010): Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*. **13**. 2. sz. 172-181.
- Harris, A. és Jones, M. (2018): Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*. **38**. 4. sz. 351-354.
- Hatton, N. és Smith, D. (1996): *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. <http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Hilden, S. és Tikkamäki, S, K. (2013): Reflective Practice as a Fuel for Organizational Learning. *Administrative Sciences*, **3**. 3. sz. 76-95.
- Hoegl, M. és Parboteeah, K.P. (2006): Autonomy and teamwork in innovative projects. *Human Resource Management*. 45. sz. 67–79.
- Horn Dániel (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 63–90.
http://real.mtak.hu/26316/7/jav_Szell%202015%20Mit%20mer%20a%20muszer.pdf
- Horváth László, Verderber Éva és Baráth Tibor (2015): Managing the Complex Adaptive Learning Organizations. *Contemporary Educational Leadership*, **2**. 3. sz. 61-83.
- Horváth László; Lencse-Csík Orsolya; Miskey Helga; Nagy Krisztina és Verderber Éva (2018): *Az AKG mint innovatív tanulási környezet: Kutatási beszámoló az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Pedagógiai Programjának bevérlásvizsgálatáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Johnston, R. és Badley, G. (1996): The Competent Reflective Practitioner. *Innovation and Learning in Education*, **2**. sz. 4–10.
- Kálmán Orsolya és Rapos Nóra (2018): Pedagógusképzés és szakmai közösségek. In: *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 60-71. https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf
- Katznelson, H. (2014): Reflective functioning: a review. *Clin. Psychol. Rev.* **34**. sz. 107–117.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. és Yeung, E. (2000): Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **25**. 4. sz. 381-395.
- Kennedy, A. (2005): Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, **31**. 2. sz. 235-250.
- Killion, J. és Todnem, G.R. (1991): A Process for Personal Theory Building. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, **48**. 6. sz. 14-17.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, **4**. 3-4. sz. 35-50.
https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2006-3-4/181.
- King, W. B. (2017): Communities of Practice. In: Vine, B. (szerk.): *Handbook of Language in the Workplace*. Routledge, London. 101-111.
- Király Gábor, Dén-Nagy Ildikó, Gréning Zsuzsanna és Nagy Beáta (2014): Kevert élmódszertani megközelítése. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*. **5**. 2. sz. 95-104.
- Klein Sándor (2005): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000. Budapest.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*. **3**. 2. sz. 28-51. URL: http://epa.oszk.hu/02700/02750/00006/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2002_02_028-051.pdf
- Kmetty Zoltán és Sztárayné Kézdy Éva (2013): Tartalomelemzés – szövegelemzési módszerek. In: Sztárayné Kézdy Éva (2013): *Kutatásmódszertan*. Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D. és Cress, U. (2013): Reflection as a catalyst for organisational learning. *Studies in Continuing Education*, **35**. 1. sz. 30-48.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kools, M. és L. Stoll (2016): *What Makes a School a Learning Organisation?*, OECD Education Working Papers, 137. sz. OECD Publishing, Párizs.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Stein, B., Bekkers, V. és Gouedard, P. (2018): *How Can we Measure a School as a Learning Organisation?* OECD Publishing, Párizs.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. sz. 77-98.
- Korthagen, F. A. J. (2005): The organisation in balance: Reflection and institution as complementary processes. *Management Learning*, 36. 3. sz. 371 – 387.
- Korthagen, F. A. J. és Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11. 1. sz. 47-71.
- Kotter, J. és Cohen, D.S. (2002): *The Heart of Change*. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
- Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Ladyshevsky, R. K. (2007): A Strategic Approach for Integrating Theory to Practise in Leadership development, *Leadership and Organisation Development Journal*, 28. 5. sz. 426-443.
- Lannert Judit és Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymá szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*. 25. 1.sz. 15-34. <http://real.mtak.hu/34840/1/02.pdf>
- Larrivee, B. (2008): Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. *Reflective Practice*, 9. sz. 341-360.
- Leithwood, K., Jantzi, D. és Steinbach, R. (1999): *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Philadelphia.
- Leithwood, K., Mascal, B. és Strauss, T. (2009): *Distributed Leadership According to the Evidence*. Routledge, London.
- Leithwood, K., K. Seashore, S. Anderson és Wahlstrom, K. (2017): *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation, New York.
- Lichtenstein, B. B.; Uhl-Bien, M., Marion, R.; Seers, A.; Orton, J. D. és Schreiber, C. (2006): Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Management Department Faculty Publications*. 8. <http://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/8>
- Loughran, J. (2006): A response to 'Reflecting on the self'. *Reflective Practice*, 7. 1. sz. 43-53.
- Louis, K. és Lee, M. (2016): Teachers' capacity for organisational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*. 27. 4. sz. 534-556.
- Louis, K. S. (2006): Changing the Culture of Schools. Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 16. 5. sz. 477–489.
- Lunczer Erika Katalin (2018): A pedagógus minősítési rendszer – a pedagógusok elvárásai és tapasztalatai. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/253/436>
- Marzano, R. J., Boogren, T., Heflebower, T., Kanold-McIntyre, J. és Pickering, D. (2012): *Becoming a reflective teacher*. Marzano Research Laboratory, Bloomington.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. és Lewin, J. (2014): Teacher education and professionalism. In: Pollard, A. (szerk.): *Readings for reflective teaching in schools*. Bloomsbury. 428-430.
- Meyers, C. V. és Hambrick Hitt, D. (2017): School Turnaround Principals: What Does Initial Research Literature Suggest They are Doing to be Successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22. 1. sz. 38–56.

- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (2009): Transformative learning theory. In: Mezirow, J. és Taylor, E.W. (szerk.): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Moon, J. A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. Routledge Falmer. London és New York. 90-91. http://perpustakaandeaajulia.weebly.com/uploads/1/8/2/6/18261275/a_handbook_of_reflective_and_experiential_learning_-_theory_and_practice.pdf
- Moon, J. A. (2013): *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Routledge, London.
- Mortari, L. (2015): Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*. **14**. 5. sz. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406915618045#articleCitationDownloadContainer>
- Muijs, D. és D. Reynolds (2017): *Effective Teaching: Evidence and Practice*. SAGE, London.
- Mulford, B. (2008): *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, Australian Council for Educational Research, Australia, Victoria.
- Mulford, W., Silins, H. és Leithwood, K. (2004): *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*. 4. sz. 21-33. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf
- Natale, S. és Ricci, F. (2006): Critical Thinking in Organizations. *Team Performance Management*, **2**. 7/8. sz. 272-277.
- Neck, C. P. és Manz, C. C. (2010): *Mastering Self-leadership: empowering yourself for personal excellence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, **115**. 13. sz. 255-294.
- OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2011): *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* PISA in Focus. 9. sz. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
- OECD (2015): *Education Policy Outlook, Hungary*. <http://www.oecd.org/education/Hungary-Profile.pdf>
- OECD (2016): *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Párizs.
- OECD (2018): *The future of education and skills. Education 2030*. URL. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oktatási Hivatal (2016): Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf
- Oktatási Hivatal (2018): Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_harmadik.pdf

- Paris, S. G. és Paris, A. H. (2001): Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. **36**. 2. sz. 89-101. <https://pdfs.semanticscholar.org/8501/fda69f5f5eb107705bce601e8a7701570891.pdf>
- Parsons, T. (1954): *Essays in Sociological Theory: The Professions and Social Structure*, Glencoe, III. The Free Press, 34–49.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás I-II*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Poldner, E., Van der Schaaf, M., Simons, P.R.-J., Van Tartwijk, J. és Wijngaards, G. (2014): Assessing student teachers' reflective writing through quantitative content analysis, *European Journal of Teacher Education*. **37**. 3. sz. 348-373.
- Polizzi, J.A. és Frick, W. (2012): Transformative Preparation and Professional development: Authentic reflective Practise for School Leadership, *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice*, **26**. 1. sz. 20-34.
- Radinger, T. (2014): School Leader Appraisal- A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, **49**. 3. sz. 378- 394.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, OFI, Budapest. Utolsó letöltés: 2015.03.31.: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>
- Reason, P. (1994, szerk.): *Participation in Human Inquiry*. Sage Publications, London.
- Reynolds, M. és Vince, R. (2004): *Organizing reflection*. Routledge, London.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. és Stringfield, S. (2014): Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*. **25**. 2. sz. 197–230.
- Révai, N. és Kirkham, G. A. (2013, szerk.): *The Art and Science of Leading a School*. Central5: A Central European view on competencies for school leaders. Tempus Közalapítvány., Budapest.
- Roberts, J. (1998): *Language Teacher Education*. Arnold, London.
- Robinson, V. (2010): From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges, *Leadership and Policy in Schools*, **9**. 1. sz. 1-26.
- Robinson, V. (2018): *Reduce Change to Increase Improvement*. CA: Corwin Press, San Francisco.
- Robinson, V., Hohepa, M. és Lloyd, C. (2015): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, Ministry of Education, University of Auckland, New Zealand.
- Rodgers, C. (2002): *Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking*. State University of New York. <https://pdfs.semanticscholar.org/8306/5a718ecebe57d7dea8a80f6d2a746c7b7a86.pdf>
- Ross, E. W. és Hannay, L. M. (1986): Towards a Critical Theory of Reflective Inquiry. *Journal of Teacher Education*. **37**. 4. sz. 9-15. <https://doi.org/10.1177/002248718603700402>
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmami továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükörben. <http://ofi.hu/pedagogusok-szakmai-tovabbfejlodesenek-hazai-gyakorlata-nemzetkozi-tukorben>
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*. **2**. 2. sz. 27-44.
- Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*. **6**. 4. sz. 87-94.

- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 54-70.
- Sántha Kálmán (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. Iskolakultúra. **23.** 2. sz. 82-91. http://real.mtak.hu/56522/1/EPA00011_iskolakultura_2013_2_082-091.pdf
- Schein, E.H. (2004): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Schein, E. H. (2004): A tanuló kultúra. URL: <http://ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/tanulokultura> Utolsó letöltés: 2019. július 4.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass, San Francisco.
- Schratz, M., Laiminger, A., Krizková, E., Kirkham, G. A., Baráth, T., Révai, N., Hasková, A., Lassák, V., Erculj, J. és Pecek, P. (2013): The Central5. In: Révai, N. és Kirkham, G.A. (szerk.): *The Art and Science of Leading a School. Central5: A Central European view on competencies for school leaders*. Tempus Közalapítvány. Budapest. 43-65.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.
- Silins, H. C., Zarins, S. és Mulford, W. R. (2002): Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38. sz. 613-642.
- Smith, B. és Sparkes, A. C. (2008): Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. *Qualitative Research*, **8.** 1. sz., 5e35. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794107085221>.
- Smith, S. és Martin, J. (2014): Practitioner Capability: Supporting Critical reflection during work-based placement – a pilot study. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, **4.** 3. sz. 284-300. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2014-0009>
- Southworth, G. (1990): Leadership, headship and effective primary schools. *School Organization*, **10.** 1. sz. 3–16.
- Spalding, E. és Wilson, A. (2002): Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*. **104.** 7. sz. 1393-1421.
- Spillane, J.P. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. és Kools, M. (2017): The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept, *Journal of Professional Capital and Community*, **2.** 1. sz. .2-17.
- Szabolcs Éva (1993): Tartalomelemzés. In: Csapó Benő (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó. Budapest. 273-276.
- Szabolcsi Sára (2016): Vezetési stílusok egykor és most. *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)*. **1.** 1. sz. DOI: 10.21791/IJEMS.2016.1.41. URL: <http://ijems.lib.unideb.hu/file/9/57aa32763ad74/szerzo/Szabolcsi.PDF>
- Szebedy Tas (2010): Az iskolavezetés helyzete, az iskolák irányításának jelene. *Mester és tanítvány* 26. sz. 24-37. http://mante.hu/sites/default/files/az_iskolavezetes_jelenlegi_kerdesei.pdf
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Szivák Judit és Verderber Éva (2016): A pedagógusok reflektív gondolkodása és az iskola szakmai tőkéje. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 103-122.
- Szivák Judit, Verderber Éva és Vámos Ágnes (2018): Reflective Problem-solving of Learning Teachers. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, **3**. 8. sz. 8-22.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Taggart, G. L. és Wilson, A. P. (2005): *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Thanaraj, A. (2016): Improving Leadership Practice through the Power of Reflection: An Epistemological Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, **15**. 9. sz. 28-43, University of Cumbria, Carlisle, United Kingdom.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. és Fung, I. (2007): *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education, Auckland: New Zealand.
- Tóth Ágnes (2013): A tanuló szervezet. In: Faragó Klára (szerk.): *Szervezet és Pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 159-188.
- Townsend, T. (2007, szerk.): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Review, Reflection and Reframing*. Springer International Handbooks of Education.
- Valli, L. (1990): Moral Imperatives in Reflective Teacher Education Programs. In: Clift, R. T., Houston, W.R. és Pugach, M. (szerk.): *Encouraging Reflective Practice: An Examination of Issues and Exemplars*. Teachers College Press, New York. 39-56.
- Valli, L. (1997): Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, **72**. 1. sz. 67-88.
- Van Manen, J. (1977): Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, **6**. 3. sz. 205-228.
- Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. és Jacotin, G. (2019): Measuring Innovation in Education 2019. What Has Changed in the Classroom?, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. https://read.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en#page3
- Wenger, E. és Wenger-Trayner, B. (2015): Communities of practice. A brief introduction. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger, E. (2000): Communities of Practice and Social Learning System. *Organization*. SAGE Journals. **7**. 2. sz. 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R. és Snyder, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Wilson, J. P. (2008): Reflecting-on-the-future: a chronological consideration of reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*. **9**. 2. sz. 177-184.
- Yukl, G. (1998): *Leadership in Organizations*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Zwozdiak-Myers, P. (2009): An analysis of the concept reflective practice and an investigation into the development of student teachers, reflective practice within the context of action research. *PhD Thesis*. Brunel University. London.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

Ábrajegyzék

1. ábra: A reflektív gondolkodás ciklikus modellje	14
2. ábra: Korthagen hagyománymodellje	25
3. ábra: A reflektivitás stratégiai modellje	27
4. ábra: A Central5 keretrendszer kompetenciaterületei.	61
5. ábra: A mesterpedagógus fokozat négydimenziós (4D) tevékenységmodellje.....	73
6. ábra: Profilok szerinti megoszlás	90
7. ábra: Munkakör szerinti megoszlás.....	91
8. ábra: Beosztás szerinti megoszlás	92
9. ábra: Feladatellátási hely település típusa szerinti megoszlás.....	92
10. ábra: Fenntartó szerinti megoszlás	93
11. ábra: Vezető profilú mesterprogramok megvalósulási szintje (N=114)	94
12. ábra: A vezető profilú MP-k mesterprogramjának előzménye (N=114).....	95
13. ábra: Az eredmények várható hatása azon vezető profilú mesterpedagógusoknál, akik megjelenítettek konkrét eredményeket a mesterprogramjukban (N=110).....	97
14. ábra: A vezető profilt választók mesterprogramjaiban megjelenő eredmények (N=114).....	99
15. ábra: A szakmai fejlődés megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjában (N=114) ..	100
16. ábra: A szakmai fejlődéshez kötődő tevékenységek megoszlása azon vezető profilú mesterpedagógusoknál, akiknek szakmai fejlődése azonosítható volt a programokban (N=80)	101
17. ábra: A vezető profilt választó mesterpedagógusok által megosztott tudás hasznosulásának szintje azok körében, akiknél a tudásmegosztás azonosítható volt (N=107)	103
18. ábra: A hatékony iskola jellemzőinek megoszlása a tudásmegosztáshoz és a szakmai fejlődéshez kapcsolódóan a vezető profilú mesterpedagógusok körében (N=114)	104
19. ábra: A személyes nézőpont megjelenése a helyzetelemzésben (N=97)	107
20. ábra: A mesterprogram célja és a szakmai fejlődés közötti összefüggések a vezető profilú mesterpedagógusok nemével (N=114).....	108
21. ábra: A településtípus és a tudásmegosztáshoz kapcsolódó tevékenységek összefüggései (N=107).....	109
22. ábra: Az értékelési potenciál megjelenése a különböző munkakört betöltő vezető profilú mesterpedagógusoknál (N=114)	110
23. ábra: A helyzetelemzés megjelenése a vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok körében.....	115
24. ábra: A helyzetelemzésben felvetett probléma kapcsolódása a mesterprogramhoz.....	116
25. ábra: A mesterprogramok előzményei kihez kapcsolódnak.....	118
26. ábra: A tudásmegosztás megjelenése a mesterprogramokban	119
27. ábra: Tudásmegosztás eredményének hasznosulása a mesterpedagógusok között.....	120
28. ábra: A szakmai fejlődés tervezettsége a mesterprogramokban.....	121

29. ábra: A szakmai fejlődéssel összefüggő eredmények hatásai	122
30. ábra: A reflektivitás szintjeinek megoszlása	128
31. ábra: A reflexió céljának megoszlása.....	131
32. ábra: A reflexió modelljének megoszlása	134
33. ábra: A reflexió kiindulópontjának megoszlása	136
34. ábra: A reflexió irányának megoszlása	138
35. ábra: A Central5 keretrendszer elmeinek megjelenése a narratív és reflektív írásokban....	142

Táblázatjegyzék

1. táblázat: A reflexió szintjei a különböző modellekben (saját szerkesztés)	22
2. táblázat: A tudás és tanulás új megközelítése Forrás: Ratner (1997) idézi Tóth (2013. 163.o.) nyomán.....	32
3. táblázat: A szervezeti tanulás 2x2-es mátrixa	35
Forrás: Fiol és Lyles, 1988 és Branyiczki, 1993 nyomán	35
4. táblázat: A szervezeti tanulást támogató és gátló személyes illetve szervezeti jellemzők.....	36
5. táblázat: A gyakorlatközösség és szakmai tanulóközösség jellemzőinek összehasonlítása....	46
6. táblázat: A Central5 keretrendszer kompetenciaterületei és azok kulcsjellemzői.....	62
7. táblázat: A pedagógus életpályamodell szakaszai.....	70
8. táblázat: Az empirikus kutatás módszertana, módszerei, eszközei és a vizsgált minta	78
9. táblázat: A mesterpedagógusi pályázat dokumentumai a pilot minősítés során	82
10. táblázat: A mesterprogramok általános és részterve során elemzett kategóriák és szakirodalmi háttérük összefoglalása	84
11. táblázat: A narratív és reflektív írások elemzésének kategóriái és szakirodalmi háttérük összefoglalása.....	87
12. táblázat: A szakmai fejlődés tervezettségének és a saját tevékenység elemzésének, reflexiójának megoszlása a szakmai fejlődésüket tudatosan tervező vezető profilú mesterpedagógusok körében (N=69)	102
13. táblázat: A vezető profilú mesterpedagógusok vezetői tevékenységére és szakmai fejlődésére irányuló hipotézisek és eredményeik	114
14. táblázat: Az adatokra, tényekre alapozottság jelenléte a helyzetelemzésekben	117
15. táblázat: A hatékony iskola jellemzőivel összefüggő területek megoszlása a két csoport között	123
16. táblázat: A vezető és nem vezető profilt választók közötti különbségekre vonatkozó hipotézisek és eredményeik.....	126
17. táblázat: A reflexió szintjének átlaga és szórása a narratív és reflektív írásokban.....	128
18. táblázat: Példák a különböző szintű reflexiókra.....	129
19. táblázat: Példák a különböző irányú vezetői reflexiókra	139
20. táblázat: Példák a Central5 keretrendszer elemeire történő reflexiókra.....	143
21. táblázat: A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitáshoz kapcsolódó hipotézisek és eredményeik	146

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet: A vizsgálat során használt háttérváltozók rendszere

Háttérváltozók	
Kategória	Kód
Profil	vezető
	képző
	innovátor
	mentor
Nem	férfi
	nő
Pályán töltött évek száma	
Beosztás	igazgató (óvodavezető)
	igazgatóhelyettes (tagóvodavezető)
	munkaközösség vezető
	egyéb
Feladatellátási hely településtípusa	főváros
	megyeszékhely / megyei jogú város
	város
	község
Fenntartó típusa	állami
	egyházi
	egyéb
Munkakör	Óvodapedagógus
	Tanító
	Általános iskolai tanár
	Középiskolai tanár
	Szakmai pedagógus
	Fejlesztőpedagógus
	Gyógypedagógus
	Egyéb

2. számú melléklet: A MeK kutatás adatbázisából felhasználásra került elemek rendszere (általános és résztervek)

kódkategória	kód
MP megvalósulásának szintje	nem derül ki
	intézményi szinten
	tankerületi szinten
MP előzménye	van/nincs
Előzmény kihez kötődik	nincs előzmény
	csak a mesterpedagógushoz kötődik
	szakmai közösséghez/intézményhez kötődik
	mesterpedagógushoz, a szakmai közösséghez/intézményhez együttesen kötődik
Helyzetelemzés	van/nincs
Probléma a helyzetelemzésben	nincs helyzetelemzés
	nincs probléma
	van probléma
Helyzetelemzésben felvetett problémák kapcsolódása a programhoz	nem vet fel problémát
	nincs helyzetelemzés
	kis mértékben
	nagy mértékben
Helyzetelemzésben megjelenő tartalmi elemek	intézmény jellemzői
	szülői, tanulói visszajelzés
	új pedagógiai profil kialakítása a helyzetelemzésben
	gyerekek jellemzőinek megváltozása
	külső értékelés, mérés
	belső önértékelés, mérés
Tudásmegosztás	van/nincs
Tudmeg kapcsolódása a célhoz	igen/nem
Mesterpedagógus által megosztott tudás hasznosulásának szintje	személyes tudás szintjén hasznosul az MP által megosztott tudás
	közös tudás szintjén
	szervezeti szinten
	külső tudás szintjén
Szakmai önfejlesztés	nincs
	van, nem tervezett
	van, tervezett
Szakmai fejlődéshez kötődő tevékenységek	saját tevékenység elemzése, reflexió
	a pedagógus saját munkájának segítségét célzó tevékenység (a pedagógust mentorálják, támogatják)
	részvétel képesítéshez vezető programban
	részvétel nevelőtestületnek szervezett továbbképzésen

	óralátogatás tapasztalatszerzés céljából más intézményben
	óralátogatás tapasztalatszerzés céljából saját intézményen belül
	részvétel intézményen túli szakmai csoportok munkájában
	részvétel intézményen belüli szakmai csoportok munkájában
Mesterprogram tevékenységei	saját tevékenység elemzése, reflexió
Tevékenységek között megjelenő fejlesztendő területek a szakmai fejlődéshez és tudásmegosztáshoz kapcsolódva	teljesítményorientáció, magas elvárások
	tanulásközpontú, hatékony intézményvezetés
	tantestületen belüli konszernzus és kohézió (tanári együttműködések)
	A nevelési-oktatási tartalom minősége, lehetőség a tanulásra(módszerek, tankönyvek, extrakurrikuláris foglalkozások, motiváció)
	intézményi klíma
	intézményi értékelési potenciál
	a szülők bevonása (nyitott intézmény)
	osztálytermi/csoportbeli klíma
	A tanulási-nevelési idő hatékony kihasználása
struktúrált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés	
Eredmény	van/nincs
Eredmények a szakmai fejlődéssel és tudásmegosztással kapcsolatban	saját fejlődésre, tudásának bővülésére
	pár személyre (team) gyakorolt hatás
	az egész munkaközösség szintű hatás
	saját szervezetre gyakorolt hatás
A mesterprogramban megjelenő fejlesztendő területekre vonatkozó eredmények	szervezet és környezete kapcsolatára gyakorolt hatás
	kollégák együttműködése, egymástól való tanulás
	intézményi menedzsment, kommunikáció és adminisztráció
	intézmény újrapozicionálása
	hálózatban való együttműködés
	teljesítményorientáció, magas elvárások
	tanulásközpontú, hatékony intézményvezetés
	nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió
	intézményi klíma
intézményi értékelési potenciál	
szülők bevonása (nyitott intézmény)	

3. számú melléklet: A narratív és reflektív írások kódolásához használt kódleírás

0. lépés az éltutak kódolásánál annak eldöntése, hogy tartalmaz-e reflektív elemet az életút. - Ha nem, akkor nem kódoljuk - ha igen, akkor a lenti kódrendszer alapján kerül kódolásra		<i>reflektív elemnek tekintjük azt a tartalmi egységet, mely az egyszerű leíráson túl, szándékolt, céltudatos, szisztematikusan elemző gondolkodást tartalmaz, és amely folyamatos önellenőrzést ill. ezen alapuló fejlesztést tesz lehetővé. A reflektív elem több mint az események, nézetek, hitek stb. pusztá értékelése, minősítése, mert legalább két elemből áll, melyek valamilyen összefüggésre világítanak rá (többnyire a "miért?" kérdésre adott válasz által) és magyarázattal szolgálnak a jelenség jelentőségét illetően azáltal, hogy diagnózisra épülnek és/vagy okhoz/ előzményhez kötöttek és/vagy céljaik/ következményeik átgondoltak és/vagy alternatív megoldási utakat vesznek számba</i>	
változó	érték	kódleírás	példa
1. reflexió szintje	1. technikai	korábbi tapasztalatok leírása // tanórai viselkedések // oktatási tartalom // készségek // tanítási eredmények (nem tanulási) // az aktuális módszertani problémákkal és a saját pedagógiai elméletek fejlesztésével foglalkozik, minden esetben egy konkrét és adott problémahelyzet megoldása érdekében // az elemzés praktikus célja a gyakorlati döntés támogatása	Érdeklődésem főleg a tanulók között meglévő egyéni különbségek vizsgálatára, ezek iskolai, tanórai kezelésének módjaira, az aktív tanulásra és az optimális fejlesztést biztosító, adaptív tanulási környezet kialakításának lehetőségeire irányultak. Sok, a témával kapcsolatos szakirodalmat olvastam, több alkalommal hospitáltam alternatív iskolákban.
	2. tartalmi	alternatív megoldások keresése // értékek // a tanulói szükségletekhez igazított tartalom // rutinok jelenléte // elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat // kontextus figyelembevétele	Tantervünk kutatási tapasztalatokra épül. Az integrált oktatás tartalmi szabályozása érdekében több tantervet, általános iskola és eltérő tantervű iskolai tantervet elemeztem, tanterv elmélettel foglalkozó szakirodalmat olvastam. Tantervünket többször módosítottuk, dolgoztuk át, új szempontokra figyelve.
	3. dialektikus	morális, etikai kérdések // szociopolitikai kérdések // ön-elemzés, mint kognitív stratégia // társadalmi hatások figyelembevétele	2013-ban, a központi kerettantervek megjelenésekor szakmai célként fogalmaztam meg tantervünk akkreditáltatását. Egyéni céloom megegyezett az intézményi és az oktatáspolitikai célokkal. Nincs a központi kerettantervek között integrált oktatást szabályozó tanterv, így a Gyermek Ház tanterve – a mai napig - hiánypótlónak számít.
2. reflexió célja	1. irányítás	Olyan pedagógiai módszerek választása, amelyeket valamilyen külső tekintély jónak tart, "utánzás" (szakirodalom, pedagógiát, pszichológiát oktatók, volt tanárai, kutatók stb)	Új elemként került be terveink közé a minősítésre váró kollégák felkészítése, tudásmegosztással történő segítése (eddig 3 kollégánk 96 ill. 100%-os eredménnyel minősült, összesen még 2 kolléga minősül). Ennek érdekében terünkben növeltük a vezetői ellenőrzéseket, az ellenőrzési szempontokat hozzáigazítottuk a kompetenciaterületekhez. A tanítási-tanulási folyamatokban még nagyobb hangsúlyt fektettünk a felzárkóztatás mellett a tehetséggondozásra is, megterveztük azokat a versenyeket, amelyekre felkészítjük tehetséges tanulóinkat.

	2. informálódás	Tudatos választás a kipróbáltan eredményes tanítási elméletek, módszerek között egy adott helyzetre, alternatív utak, megoldások gyűjtése, kipróbálása, a pedagógiai kultúrája bővül, de az alapvető hitek, nézet és tevékenységrendszerek nem változnak	Rendszeresen szervezünk belső továbbképzéseket. A különböző képzéseken szerzett tudásokat szakmai megbeszéléseinken megosztjuk egymással. Pályakezdő kollégák munkájának támogatására segítópáros rendszert dolgoztunk ki, illetve, összhangban a köznevelési törvényben foglaltakkal, gyakornoki -mentori rendszert működtetünk.
	3. gondolkodás formálása	Tudatosan tervezett fejlődés, a tapasztalatok szervezése és újjászervezése, új pedagógiai rendszer alkotása, amely a pedagógiai kultúrájának újjászervezéséhez vezet	Legnagyobb nehézséget a számomra a civil szférából az állami szférába történő átlás okozta. Meg kellett tanulnom a közalkalmazotti rendszer működését és szabályait és a több szintes intézményi rendszer hierarchikus felépítését. Ugyanakkor az újonnan formálódó köznevelési rendszer kiszámíthatatlanságának kezeléséhez jól jött a civil működésből hozott rugalmasságom és a proaktív működés ismerete, melyet a tagintézmény vezetőknek is sikerült átadni.
3. reflexió iránya	1. saját személyre, nézeteikre, tevékenységeire irányul	önelemzés, saját személyiség, készségek, nézet- és hitrendszer, tevékenységek	Ezek a tapasztalatok és a más kultúrákkal, elvekkel, szokásokkal való együttélés meghatározó volt abban, ahogy ma is gondolkodom a fogyatékosokról és az emberről általában. A kint szerzett nyelvtudás alapot teremtett ahhoz, hogy a nemzetközi szakirodalomban nyelvi akadályok nélkül tudjak tájékozódni, a kulturális sokszínűségben való élés kíváncsivá és nyitottá tett más gondolkodásmódok megismerése, elfogadása irányában.
	2. tanárokra, munkaközösségre	az intézményen belül működő kisebb csoportok munkájára vagy a munkaközösség, tanári kar egészének történéseire	Megfogalmaztuk azokat a kockázati tényezőket is, amelyek veszélyeztethetik a projekt sikerességét. Itt talán megemlíthetjük, hogy előzetesen nem számoltunk a humán erőforrás motivátlanságával; sajnos előfordult már, hogy a pedagógusok nem igazán lelkesedtek az egyértelműen többletfeladatokkal járó munkáért.
	3. diákokra, szülőkre	a diákokkal és szülőkkel kapcsolatos dilemmák, sikerek, nehézségek	Az időközben született versenyeredmények pedig arra sarkalltak, hogy a szaktárgyi tudáselemeket integráljam, így a gyerekek gyakorlatban könnyebben használható tudást kapjanak, ezzel optimálissá téve személyiségfejlődésüket.
	4. szervezet egészére	belső működés, mely a szervezet egészét érinti	Rendszeresen szervezünk belső továbbképzéseket. A különböző képzéseken szerzett tudásokat szakmai megbeszéléseinken megosztjuk egymással. Pályakezdő kollégák munkájának támogatására segítópáros rendszert dolgoztunk ki, illetve, összhangban a köznevelési törvényben foglaltakkal, gyakornoki - mentori rendszert működtetünk.
	5. szervezetre és tágabb környezetére	kapcsolattartás, kommunikáció, együttműködések intézményi partnerekkel és a kontextus: iskola és környezete	Tantervünk külső partnerek számára is elérhető, a Gyermek Ház honlapján megtalálható. Több iskola tantervfejlesztő munkáját segítettém szakértőként, tanácsadóként tantervünk alapján. Jelenleg két iskola (Pécs, Nyíregyháza) jelezte, hogy átvénné tantervünket.

4. reflexió kiindulópontja	1. problémahelyzet	a vezető általi leírásban nehézséget jelentő helyzet, akadály, mely inkább negatív megítélésű és bénító hatású, de elemzés tárgyává válik	A rétegek szerinti tanítás – tanulás kialakítása során új kérdés merült fel a fejlesztés folyamatában. Az önállóan, egyéni szintjükhöz igazodó tevékenységet végző tanulók között nem volt együttműködés. Új módszereket, munkaformákat kellett keresni.
	2. nem problémahelyzet, kognitív stratégia	a vezető általi leírásban kihívásként vagy sikerként megjelenő esemény, mely elemzés tárgyává válik; vagy a kiindulópont az egyén és az ő sajátos megélése	A kutató-elemző munkám során komolyabb betekintést nyerhettem egy tankerület mindennapi munkájába, mélyebben megismerhettem a többi, tankerületi iskola működésének sajátosságait, gondoljaikkal, problémáikkal együtt. Kiderült, sok dologról csupán rész- vagy alkalmanként dezinformációval rendelkezem. Több esetben tapasztalhattam, hogy más a megvilágításból és megközelítésből adódóan, hol szükséges intervenció a jövőben.
5. reflexió modellje	1. ciklikus modell	amikor a reflexió kiindulópontja egy problémahelyzet. A pedagógiai helyzetek megoldására irányuló gondolkodás, melynek lépései: probléma → reflexió → absztrakció /elmélet → aktív kísérletezés	Meggyőződésem, hogy az ember csak akkor lehet sikeres az élet bármely területén, ha folyamatosan képzi önmagát, nyitott az újra, tapasztalatokat gyűjt, meghallgatja másokvéleményét, elfogadja a kritikát és kritikusan próbálja szemlélni saját magát is, majd mindezt kamatoztatni tudja munkája vagy éppen magánélete során. Az egész életen át tartó tanulás mondhatni ars poeticámmá vált. A főiskola elvégzését követően természetesen nem engedhettem meg magamnak azt a luxust, hogy babérjaimon ülve nem képezem magam tovább. Nem véletlen, hogy gyakran bevállaltam a sok lemondással és még több időszükséglettel járó hétvégi vagy éppen tanítási szünetekre eső továbbképzéseket, ahol rengeteg új dolgot tanulhattam, nem beszélve arról a „kulturális tőkefelhalmozásról”, melyhez a személyes kapcsolatokon keresztül jutottam.
	2. stratégiai modell	ha a reflexió kognitív stratégia, mely a folyamatos szakmai fejlődés érdekében van jelen a tevékenység elemzésében. A reflexió kiindulópontja nem a szituáció, hanem a szituáció sajátos, egyéni megélése és megítélése	Vallom, hogy a legnagyobb szakmai fejlődést mindenképpen az osztályteremben, a gyerekek között lehet elérni: a tanítás – nevelés – oktatás folyamatában a pedagógus is együtt fejlődik tanítványaiival, hiszen hatalmas felelősség és egyben lehetőség is gyermekekkel dolgozni.
6. Central 5 elemei	1. A tanulás és tanítás operatív és stratégiai irányítása	tanulói teljesítmény javítása; visszajelzés és értékelés, fejlődés elősegítése; tantervi tevékenységek; tanítási gyakorlat fejlesztése; befogadó tanulási környezet	Innovatív kezdeményezésnek tartom a tanulói önértékelés rendszerének bevezetését, alkalmazását. Diákjaink a harmadik évfolyamtól kezdve félévkor és a tanév végén szövegesen értékelik munkájukat (Véleményem félévi/tanévi munkámról).
	2. A változás operatív és stratégiai irányítása	jövőkép; iskolai célok elérésének stratégiája; változásokhoz való alkalmazkodás; vezetés megosztása munkatársakkal	Az elmúlt években sikerült tudatosítani a tantestület tagjaiban, hogy a pályázati tevékenység az iskola versenyképességének - s így közvetve fennmaradásának - fontos záloga. Néhány év alatt a kezdeti félelmeket, fenntartásokat lezárva a pedagógusok megértették a pályázatok, új lehetőségek értékét, felismerve bennük azt a potenciált, hogy nem csupán a szakmai munka színvonalát emelik, hanem rengeteg élményt, sikert nyújtanak pedagógusnak, szülőnek, s gyerekeknek egyaránt.

	3. Önmagunk operatív és stratégiai irányítása	saját személyiségük, viselkedésük, cselekedeteik, döntéseik kritikus elemzése, felülvizsgálata; interperszonális fejlődés; szakmai ismereteik bővítése; vezetéssel járó felelősség; a vezetés erkölcsi és etikai körülményei; önfejlesztés, önképzés	Publikációs tevékenységeim alatt szakmai fejlődésem folyamatos, hazai és külföldi szakirodalmi tájékozódás során ismereteim bővültek, tapasztalataim, gondolataim rendszerbe szervezése, mások számára való átadása új dimenziókba helyezte tudásomat.
	4. Mások operatív és stratégiai irányítása	mások inspirálása, motiválása, ösztönzése és támogatása a kihívások pozitív kezelésében; csapatmunka teremtése, koordinálása; szakmai továbbképzések biztosítása; konfliktuskezelés, problémamegoldás (közös döntéshozatal); iskolai légkör (tudásmegosztás)	Vezetői munkám során igyekeztem olyan intézményi légkört kialakítani, melyben a munkatársak őszintén beszélhetnek problémáikról, szakmai megakadásaikról is. Egy- más bírálata helyett a problémák őszinte megfogalmazása mellett a hangsúly ezek közös megoldására irányul. Az önreflexió személyes és intézményi szinten is a működés természetes részévé vált. Ez a kölcsönös bizalmon alapuló szervezeti légkör volt szükséges ahhoz, hogy a munkatársaink szakmai fejlődése során felhalmozódott tudás közös tudásbázist tudjon alkotni és beépüljön a tudásátadás több formája az intézmény életébe
	5. Az intézmény operatív és stratégiai irányítása	intézményi erőforrások kezelése (pénzügyi, humán, technológiai, fizikai stb.), jogszabályi követelmények, iskolai imidzs, idő- és erőforrásmenedzsment; átláthatóság, rendszerkövetelmények; belső és külső partnerek	Az iskolánk környezete az elmúlt időszakban alaposan átalakult. Ehhez a változáshoz való alkalmazkodásnak az intézmények éppen akkor vannak kitéve, amikor a fejlődési és stratégiai irányokat is egyre pontosabban kell kitűzniük. Ma már nem túlzás versenyhelyezetről beszélni az oktatás piacán, mely egyre inkább kiteljesedni látszik a piaci szereplők között. A esélyek és lehetőségek felismerése, azok tudatos alkalmazása, az intézményektől, újabb erőfeszítéseket, ismereteket, képességeket igényelnek az intézménynek minden pedagógusától.

⁹ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai:

A szerző neve: Verderber Éva

MTMT-azonosító: 10054868

A doktori értekezés címe és alcíme: Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása

DOI-azonosító¹⁰: 10.15476/ELTE.2019.165

A doktori iskola neve: Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Tanulás-Tanítás Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Szivák Judit, habilitált egyetemi docens

A témavezető munkahelye: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként¹¹

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;¹²

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;¹³

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárlok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.¹⁴

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárlok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2019. július 11.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

⁹ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

¹⁰ A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

¹¹ A megfelelő szöveg alá húzandó.

¹² A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

¹³ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

¹⁴ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.