

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

VERDERBER ÉVA
VEZETŐ PROFILÚ MESTERPEDAGÓGUSOK REFLEKTIVITÁSA

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

Témavezető: Dr. Szivák Judit, habilitált egyetemi docens

Budapest

2019

Tartalom

Bevezetés és háttér	3
Az empirikus kutatás célja	4
Vizsgálati módszerek, eszközök	5
A minta.....	6
Kutatási kérdések és a kapcsolódó eredmények	7
Összegzés	11
Következtetések	12
A hipotézisek és azok eredményeinek rövid összefoglalója	14
Irodalomjegyzék.....	17
Az értekezés témájában készült szerzői publikációk és konferenciaközlemények.....	19

BEVEZETÉS ÉS HÁTTÉR

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 tudásmínőséget 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, 2018), azonban a megfelelő szervezeti támogatás képes lenne a „zárt ajtó 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 (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 irányába (szülők, fenntartók, ágazati képviselők stb.). A vezetői életpálya tudatos tervezése, fejlesztése és támogatása, vagy a vezetői professzió megszilárdítása

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

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 kollektíva 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.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS CÉLJA

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 és ebben hol van a reflektivitás helye, másrészt a vezető profilú mesterpedagógusok szerepértelmezésére alapozva annak leírása, hogy mennyiben tekinthetjük hazánkban professzióknak a vezetői szerepet.

VIZSGÁLATI MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes használatát teveztem (1. táblázat). Ennek következtében kevert metodológiájú (mixed methods) kutatás megvalósítását tűztem ki célul, ezen belül is a magyarázó egymásra épülő logikájú vizsgálatot (explanatory sequential design).

1. táblázat: Az empirikus kutatás módszertana, módszerei, eszközei és a vizsgált minta (saját szerkesztés)

	Módszertan	Módszer	Eszköz	Minta
1.	Kvantitatív ²	Tartalomelemzés	Elemzési szempontsor	Mesterpedagógusok általános és részterve (N=813 fő)
2.	Kvantitatív	Tartalomelemzés	Elemzési szempontsor	Mesterpedagógusok szakmai életútja és összegző elemzése, reflexiója (N=119 fő)
3.	<i>Kvalitatív</i> ³	<i>Interjú</i>	<i>Interjú kérdéssor</i>	<i>Intézményvezetők (N=10 fő)</i>

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; 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.

1. Disszertációmban a kutatási csoport hozzájárulásával másodelemeztem a MeK kutatás keretében elkészült adatbázist. A MeK kutatás keretén belül a mesterprogramok általános és résztervei valamint a pedagógusok önéletrajza került feldolgozásra. Az

² 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.

³ A kutatás kvalitatív szakasza végül nem valósulhatott meg.

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 területe, a szakmai fejlődéshez és tudásmegosztáshoz kapcsolódó területek és várható eredmények.*

2. A szakmai életutak és összegző elemzések, reflexiók (N=119) feldolgozása szintén a tartalomelemzés útján került feldolgozásra. 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).
3. A harmadik szakaszban 10 intézményvezetői interjú felvételére került volna sor, 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 ellehetetlenítette a 119 fős vezető profilú mesterpedagógusi minta beazonosítását. Mivel a disszertáció kifejezetten a minta 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 tárjuk fel.

A MINTA

A teljes adatbázis 813 főből állt, melyből 119 fős vezető profilú alminta képződött. A saját adatbázisomban a MeK kutatás adatbázisával történő összefűzését követő adattisztítás után végül a vezető profilt választók csoportját 114 fő jelentette, míg a nem vezető profil választók (képző, mentor, innovátor) csoportját 694 fő. Az adattisztítás során azon mesterpedagógusok adatai nem kerültek felhasználásra, akiknek nem állt minden vizsgálni kívánt dokumentuma teljes körűen rendelkezésre.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS A KAPCSOLÓDÓ EREDMÉNYEK

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

A vezető profilú mesterpedagógusok programjaiban jellemzően megjelent a helyzetelemzés (85,1%, N=97), 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 (84,2%, N=96), azonban a mesterprogramokban megjelenő eredmények már nem a szervezeti szintre jellemzőek, hanem a kisebb csoportosulások, teamek szintjére fókuszálnak (82,7%, N=91), 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.

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 megvalósításához kötődően.** Ez önmagában nem jelenti azt, hogy ezen pedagógusok nem képesek felismerni hiányosságaikat, fejlesztendő területeiket vagy kijelölni önmaguk számára a fejlődés irányát, amihez kapcsolatos 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 (70,2%) volt azonosítható a programokban, mint a tudásmegosztás (93,9%). 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 (35%), 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 (77,2%). **Összességében viszont saját szakmai fejlődésük kevésbé fókuszált terület a számukra, a szervezetet kevésbé azonosítják saját fejlődésük terepének.**

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

A vezető profilt választókra szignifikánsan jellemzőbb a mesterprogramban a helyzetelemzés megjelenítése [$\chi^2(1)=12,161$, $p<0,001$]. Kétszer annyi nem vezető profilhoz kapcsolódó programban nincsen helyzetelemzés (30,8%), mint ahány vezető profilúnál, noha az ő 14,9%-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 [$\chi^2(3)=12,351$, $p<0,01$] (vezetők: 75,7%; nem vezetők: 61,8%). A vezetői szereppel járó felelőségek 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.** 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 (2. táblázat).**

2. 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

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

$[\chi^2(2)=27,493, p<0,01]$ illetve a szervezet és környezetére $[\chi^2(1)=52,278, p<0,01]$ 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 fókusz a programokban. A vezető profilt választók a fejlesztési területek kijelölése során is szem előtt tartják a szervezet működéséhez szorosan kapcsolódó elemeket.**

3. Milyen jellemzői vannak a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának?

A reflektív írások tekintetében csaknem 8% azok aránya, akiknél egyáltalán nem jelent meg reflektív elem. A narratívák esetében ez az arány elenyésző 1,75%.

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 implikálja. 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.

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 e 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.

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 is 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:
 - o a jól tervezhető karrierút hiánya,
 - o a pedagógusokétól elválasztott vezetői kompetencialeírások hiánya,
 - o az egyre kisebb mértékű autonómia,
 - o a beszűkült döntési jogkör,
 - o erőteljes külső kontroll,
 - o 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 reflektivitásuk nem tekinthető professzionálisnak, azt saját szakmai fejlődésükkel és 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 felelőségének, melyben a pedagógus dolgozik. A mesterpedagógus fokozat lehetőséget nyújthatna az intézményi szintű és intézmények közötti tudástranszfer 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.

A HIPOTÉZISEK ÉS AZOK EREDMÉNYEINEK RÖVID ÖSSZEFOGLALÓJA

Hipotézis	Igazolás	Eredmény
<p>1. Milyen jellemzőkkel írható le a vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenysége és folyamatos szakmai fejlődése?</p>		
<p>H1: A vezető profilt választók fejlesztési tervüket helyzetelemzésre építik.</p>	+	<p>A vezető profilú mesterpedagógusok 85,1%-a helyzetelemzésre építi fejlesztési tervét, így a H1 hipotézis igazolásra került.</p>
<p>H2: A vezető profilt választók esetében a helyzetelemzésben megjelenő problémaleírás összefüggésben van a tervezett eredményekkel.</p>	+	<p>A vezető profilúak körében a helyzetelemzésben megjelenő a problémaleírás összefüggésben áll a fejlesztési tervben megjelenő eredményekkel. 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.</p>
<p>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.</p>	-	<p>A háttérváltozók nem mutattak összefüggést a vezetői tevékenységek jellemzőivel, egyedül a munkakör és az értékelési potenciál, valamint a pályán töltött évek száma és az intézményvezetés fejlesztése között találtunk összefüggést. Ennek értelmében a H3 hipotézis nem került bizonyításra.</p>

<p>H4: A vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervében saját szakmai fejlődésük tudatosan tervezett.</p>	<p>+</p>	<p>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.</p> <p>Hangsúlyoznunk kell viszont a hipotézis igazolása mellett, hogy van egy jelentős csoportja a vezető profilú mesterpedagógusoknak, akik nem tervezik tudatosan szakmai fejlődésüket mesterprogramjukban.</p>
<p>H5: A vezető profilt választók körében a szakmai fejlődés tervezettségé összefüggésben van saját tevékenységük elemzésével, reflexiójával.</p>	<p>-</p>	<p>A H5 hipotézis nem nyert bizonyítást, mivel a szakmai fejlődés tudatos tervezése csak a vezető profilúak 46,4%-nál függ össze a saját tevékenységek elemzésére, reflexiójára vonatkozó tevékenységekkel.</p>
<p>2. Milyen eltérő mintázat azonosítható a vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok fejlesztési tervében?</p>		
<p>H6: A helyzetelemzést is tartalmazó mesterprogramokban szignifikánsan magasabb a problémafelvetés jelenléte a vezető profilt választók körében, mint a nem vezető profilt választók között.</p>	<p>+</p>	<p>A vezető profilt választók nagyobb arányban vetettek fel olyan problémákat, amelyek kapcsolódtak a mesterprogramhoz. Mindez a H6 hipotézist igazolja.</p>
<p>H7: Az adatokra, tényekre alapozottság megjelenése a fejlesztési tervekben a vezető profilúakra jellemzőbb, mint a nem vezető profilt választókra.</p>	<p>+</p>	<p>Túlnyomó többségben vannak azok, akik nem tettek említést helyzetelemzésükben az adatokra, tényekre alapozottságról, azonban a vezető profilúaknál mindkét elem gyakrabban fordult elő. Ez a H7 hipotézist, miszerint az adatokra, tényekre alapozottság megjelenése a vezető profilúakra jellemzőbb, igazolja.</p>
<p>H8: A vezető profilúak szignifikánsan magasabb arányban jelenítik meg a tudásmegosztás és szakmai fejlődésük saját szervezetre gyakorolt hatását, mint a nem vezető profilt választók.</p>	<p>+</p>	<p>H8 hipotézis beigazolódtott, hiszen a vezető profilúak körében szignifikánsan magasabb arányban jelent meg a tudásmegosztás és a szakmai fejlődés saját szervezetre gyakorolt hatása.</p>

<p>H9: A vezető profilt választók fejlesztési tervében szignifikánsan több a tanulószervezethez is kapcsolódó, hatékony iskolai jellemző.</p>	<p>+</p>	<p>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.</p>
<p>3. Milyen jellemzői vannak a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának?</p>		
<p>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.</p>	<p>-</p>	<p>A reflektivitás szintjeit leíró modell (Taggart-Wilson, 2005) legmagasabb, dialektikus szintje jelent meg legkisebb arányban, mely a H10 hipotézist nem igazolja.</p>
<p>H11: A reflexió jellemzően, mint kognitív stratégia azonosítható a mesterprogramokban, mely a vezető profilt választók saját szakmai fejlődésének kiindulópontja.</p>	<p>+</p>	<p>A reflexió jellemzően, mint kognitív stratégia azonosítható a mesterprogramokban, mely a vezető profilt választók saját szakmai fejlődésének kiindulópontja, vagyis a H11 hipotézis igazolást nyert. Kiemelendő azonban, hogy reflektivitásuk döntően nem járul hozzá pedagógiai kultúrájuk megváltozásához.</p>
<p>H12: A vezető profilúak reflexiója jellemzően önmagukra, saját nézet-, hit- és tevékenységrendszerükre fókuszál, a szervezeti szint domináns jelenléte mellett.</p>	<p>+/-</p>	<p>A vezető profilúak reflexiója jellemzően önmagukra, saját nézet-, hit- és tevékenységrendszerükre fókuszál. A szervezeti szint domináns jelenléte nem nyert bizonyítást, így a H12 hipotézis nem nyert teljes körűen bizonyítást.</p>
<p>H13: A Central5 keretrendszer elemei közül túlnyomórészt a változás operatív és stratégiai irányítása területének kulcsjellemzői jelennek meg.</p>	<p>-</p>	<p>A Central5 keretrendszer elemei közül legnagyobb arányban 'önmagunk operatív és stratégiai irányítása' jelent meg, míg legkisebb mértékben a változás irányítása, ami nem igazolja a H13 hipotézist.</p>

IRODALOMJEGYZÉK

- 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.
- 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.
- Brookfield, S. (1998): Critically Reflective Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. **18**. 4. sz. 197-205.
- Bush, T. (2018): Prescribing distributed leadership: Is this a contradiction? *Educational Management Administration & Leadership*. 46. 4. 535-537.
- 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.
- 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.
- 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.
- Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. **26**. 2. sz. 247–273.
- Etzioni, A. (1969, szerk.): *The Semi – Professions and Their Organization*, The Free Press, New York.
- Garvin, D. A. (2000): *Learning in Action*. A guide to putting the learning organisation to work. Harvard Business School Press.
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Harris, A. és Jones, M. (2018): Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*. **38**. 4. sz. 351-354.
- Katznelson, H. (2014): Reflective functioning: a review. *Clin. Psychol. Rev.* 34. sz. 107–117.
- 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
- 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.

- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, **115**. 13. sz. 255-294.
- 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)
- 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.
- Reynolds, M. és Vince, R. (2004): *Organizing reflection*. Routledge, London.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- 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.
- Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Wenger, E. (2000): Communities of Practice and Social Learning System. *Organization*. SAGE Journals. **7**. 2. sz. 225-246.

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁBAN KÉSZÜLT SZERZŐI PUBLIKÁCIÓK ÉS KONFERENCIAKÖZLEMÉNYEK

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; Misléy Helga; Nagy Krisztina és Verderber Éva (2018): *Az AKG mint innovatív tanulási környezet: Kutatási beszámoló az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Pedagógiai Programjának bevéleásvizsgálatáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth László; Verderber Éva (2016): Managing the Complex Adaptive Learning Organization. Innovation in Teacher Education within a Global Context Conference, Barcelona, 52-52.

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)*, Budapest, 3. 8. sz. 8-22.

Vámos Ágnes; Szivák Judit és Verderber Éva (2015): Innovációkban, fejlesztésekben, továbbképzésekben aktív pedagógusok szakmai pedagógiai problémái és a reflexiói. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 1. 95-95.

Verderber Éva, Szivák Judit és Vámos Ágnes (2016): Understanding Professional and Pedagogical Problems and reflections of Teachers by Professional Capital Model. In: Karlovitz Tibor és Torgyik Judit (szerk.): *Some issue in Pedagogy and Methodology*. International Research Institute, Pozsony, 11. sz. 23-33.

Verderber Éva, Szivák Judit és Vámos Ágnes (2016): Understanding Professional and Pedagogical Problems and reflections of Teachers by Professional Capital Model. 4th IRI International Educational Conference. Pozsony, 1. 41-41.

Verderber Éva, Szivák Judit, Lénárd Sándor és Vámos Ágnes (2016): Professional and pedagogical problems and reflections of teachers being active in innovations, developments and further trainings. ATEE Conference 2016: Educating the Best Teachers: a Challenge for Teacher Education. Eindhoven, 2. 165-166.