

Kovács Ivett Judit¹ – Szivák Judit² – Czachesz Erzsébet³

1 ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

2 ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

3 ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

A mesterpedagógus fokozat és a folyamatos szakmai fejlődés jellemzői óvodapedagógusok nézőpontjából

„Ezt én mind annak idején láttam, hogy tennivaló van, ezt írtam meg a mesterprogramban. Még nem tudtam teljesen a hozzá vezető utat, csak elképzelés szintjén, de ez egy nagyon jó könyvjelző, egy vezető volt...”

A kutatás az óvodapedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének sajátosságait vizsgálja szakirodalom-feltárás és empirikus kutatás módszerével. Feltárja, hogy a folyamatos szakmai fejlődés mely mintázatai jelennek meg a pedagógus-előmeneteli rendszer mesterpedagógus fokozatára jelentkező óvodapedagógusok mesterprogramjaiban, hogy ezek milyen sajátosságokat mutatnak összehasonlításban a teljes pedagógusmintával, illetve, hogy milyen mértékben valósultak meg a tervekben kijelölt célok és vállalások.

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelem helyeződik a kora gyermekkori, azon belül is az iskola előtti intézményes nevelés minőségére és jellemzőire európai és világszinten egyaránt. A nemzetközi kutatások, programértékelések, minőségellenőrzések arra az egybehangzó eredményre jutottak, hogy a magas színvonalú korai gyermekkori intézményes neveléshez való hozzáférés pozitív hatással van a gyermek jóllétére, tanulási készségeire és fejlődésére, illetve erős alapokat jelenthet az egész életen átívelő tanuláshoz (OECD, 2017). A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, vagyis az a tanulási folyamat, ami változást idéz elő a tanítási gyakorlatban és fejlődést a gyerekek kimeneti eredményeiben (Darling-Hammond és Richardson, 2009), kulcsfontosságú a szakmai munka színvonalának tekintetében.

Bár a tanári munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységek számos formáját azonosították empirikus kutatások (Kwakman, 2003; Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans és Korthagen, 2007; Schei és Nerbo, 2015; Kyndt, Gijbels, Groseman és Donche, 2016), ezek formális beépítése a tanári előmenetel elemei közé még problematikus. A kutatás azt vizsgálja, hogy a szakmai fejlődés mely mintázatai jelennek meg a pedagógusok beszámolóiban a mesterprogram megírása és megvalósítása kapcsán.

Elméleti háttér

A pedagógus előmeneteli rendszer mesterpedagógus fokozata

A Társadalmi Megújulás Operatív Program *Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban* című kiemelt projektje keretében dolgozták ki a pedagógus-előmeneteli rendszert (TÁMOP 3.1.5/12) a közoktatás eredményességének javításáért. A projekt két alapvető célja az elszámoltathatósági rendszer kidolgozása és a szervezeti tanuláson alapuló intézményfejlesztés támogatása volt. A pedagógus-előmeneteli rendszer 2013. szeptember 1-jén lépett hatályba.¹ A legfelső, Mesterpedagógus fokozatnak három különböző típusát vezették be (326/2013. [VIII.30.] Korm. rendelet): a szakértő mesterpedagógus, aki részt vesz az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésben, a szaktanácsadó mesterpedagógus és a mesterprogramot megvalósító mesterpedagógus. Ez utóbbi programjában tevékenységfókuszot is választ: lehet fejlesztő-innovátor, fejlesztő-támogató vagy intézményvezető, de kötelező elvárás a többi tevékenység megjelenése is a programban. Az első két típus a pálya végéig érvényben marad, a harmadik típus ötévente megújítást igényel – ha a pályázatot nem újítja meg, akkor visszasorolódik az azt megelőzően elért legmagasabb fokozatba és az annak megfelelő fizetési kategóriába.

A Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozathoz kapcsolódó minősítési eszközök és eljárások kifejlesztése *A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása* elnevezésű (TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001) pilot program keretében történt 2014–2015-ben. A programra jelentkezés feltételeként 14 év pedagógiai szakmai gyakorlatot jelöltek meg innovatív, kutatásra épülő jellemzőkkel. Közel ötezer pedagógus töltötte ki a programba jelentkezéshez kiküldött kérdőívet, egy szempontrendszer alapján közülük választották ki azt az 1200 pedagógust, aki 2015-ben a projekt keretein belül dolgozta ki és töltötte fel mester- és kutatóprogramját. A pilotban részt vevő pedagógusok egy útmutató-tervezet alapján dolgoztak, majd a projekt keretében történt minősülések² tapasztalatai alapján 2016-ban tették közzé a mesterpedagógusi és kutatótanári fokozatok minősítési eljárásának útmutatóit.

A bevezetés átmeneti időszaka alatt (2013–2018) a kapcsolódó jogszabályok és rendeletek számos módosításon estek át. „A köznevelési törvényt 2012. szeptember 1-jei hatályba lépése óta a Kormány³ 2017 júliusáig 43 alkalommal módosította. A korrekciók hét esetben érintették a pedagógusok előmeneteli rendszerét. A Rendelet 2013 szeptemberének első napján lépett hatályba. 2017 júliusáig a jogalkotó 18-szor változtatott a rendelet normatani jellegében.” (Lunczer, 2018. 15.) „2015. szeptember 8-án kihirdetésre kerülő 249/2015. (IX. 8.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló Rendeletet formailag teljesen átalakította. Módosultak a címek és tartalmak, szinte rá sem lehetett ismerni a korábban hatályos jogszabályra.” (Lunczer, 2018. 19.)

A mesterpedagógus fokozat kidolgozásában a három fő célkitűzés egyike (a köznevelési rendszer eredményességének javítása és a pedagógusszakma presztízsének emelése mellett) a folyamatos szakmai fejlődés rendszerének fejlesztése volt (Oktatási Hivatal, 2018. 8.). A mesterpedagógus szakmai tevékenységei négy dimenzió mentén definiálhatók: „feltáró-elemző, fejlesztő-újító, tudásmegosztó-segítő tevékenységek és a tudatos szakmai fejlődés tevékenységei” (Oktatási Hivatal, 2018. 11.). A négy dimenzióra irányított fókusz következtében a mesterprogramok megvalósulása során nagy hangsúly kerül a „személyközi és szervezeti tudásra” (NOIR+ stratégia, 2015. 334.) összhangban az elméleti háttérrel a NOIR+ stratégiával. Bár a NOIR és NOIR+ stratégiák nem jelentek meg hivatalos kormányzati stratégiaként, ezek koncepciójára építkezve dolgozták ki a mesterfokozatot.

Az óvodapedagógusok szakmai tanulási folyamatai

A tanárok folyamatos szakmai fejlődését felvázoló legfontosabb modellek (Guskey, 2002; Desimone, 2009; Clarke és Hollingsworth, 2002; Evans, 2014; Opfer és Pedder, 2011) megegyeznek abban, hogy ez a szakmai tanulás nem szűkíthető le előírt vagy szándékolt tevékenységekben való részvételle, inkább a formális-informális kontinuum valamely pontján elhelyezkedő tanulási tevékenységet jelenti, és pillanatnyi vagy tartós változást „indít el” a különféle pedagógusi ‘kimenetekben’ (gyakorlat, tudás, attitűd) (Rapos, Bükki, Gazdag, Nagy és Tókos, 2020. 30.).

A tanulás fogalma alatt jelen tanulmányban a NOIR⁴ (Halász, Balázs, Fischer és Kovács, 2011. 29–36.) és NOIR+ (NOIR+ stratégia, 2015)⁵ stratégiákkal összhangban a tudás különböző formáinak megszerzését értjük, beleértve az explicit tudás mellett a tacit tudást is, és a folyamatot az építés vagy konstrukció metaforák mentén használjuk. A pedagógusok szakmai fejlődése során a deklaratív és procedurális tudás (OECD, 2000) megszerzésének összes lehetséges formája, tehát a formális, nem formális és informális módok is fontos szerepet játszanak. A pedagógusok mindennapi szakmai munkája során keletkező új tudás, különösen, ha reflexió és egymással történő kommunikáció társul hozzá, a szakmai tudásuk egyik legfontosabb forrását jelenti (NOIR+ stratégia, 2015).

A pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatakor egyaránt figyelmet kell fordítani a személyes tényezőkre, tehát a kognitív, motivációs és affektív tényezőkre, az identitásra (Kelchtermans, 2005; Evans, 2014; Korthagen, 2017), a szervezeti tényezőkre (Engeström, 2001; Fuller és Unwin, 2004; Goe, Bell, Little, Van der Ploeg, Holcombe, Springer és Tocci, 2008; Qiu, 2018; Paniague és Sánchez-Martí, 2018), valamint a rendszerszintű támogató, szabályozó és ellenőrző elemekre (Anderson-Levitt, 2003; Caena, 2011). Ennek értelmében a személyes, a társas vagy társadalmi és a szakmai tényezők együttes érvényesülését kell számba vennünk, amikor a szakmai tanulást vizsgáljuk (Bell és Gilbert, 1996).

A formális és informális tanulási tevékenységekben való részvételt erősen befolyásolja a szakmai hozzáállás, a feladatfaktorok jelentette stressz, a kihívás nagysága, illetve a munkakörülmények (Kwakman, 2003) restriktív (korlátozott kommunikáció, merev szerepkörök, előmeneteli lehetőségek víziójának hiánya) vagy expanzív szervezeti elemei (csapatmunka értéként való megjelenése vagy a széles körű tudásmegosztás) (Fuller és Unwin, 2004). A szervezeti elemek formálódásában meghatározó szerepet játszik a vezetés, a vezetési stílus, a vezetői stratégiák, illetve ezzel összefüggésben a tanárértékelés és a tanári munkára való visszacsatolás szerepe. Még egy szakmai fejlődést támogató kultúrában is kiemelt jelentőségű a tanári tanulás szempontjából, hogy a vezetés ’tanárközpontú’ megközelítést alkalmazzon, és a pedagógusokra egyénenként tekintsen, ne homogén csoportként, hiszen ugyanabban az iskolában is nagyon különbözően reagálhatnak az egyének ugyanarra a helyzetre, feladatra, problémára (Evans, 2014). Mindezekre továbbá a vezetés mellett a rendszerszintű hatások is befolyást gyakorolnak, érve ezalatt például a rendszer által biztosított források meglétét és elosztását, a minősítési rendszer elemeit és vízióját, a törvényi szabályozást, a formális képzési lehetőségeket (Lénárd, Kovács, Tóth-Pjeczka és Urbán, 2020).

A kifejezetten óvodai kontextusban végzett empirikus kutatások tíz különböző tevékenységet azonosítottak, melyek hozzájárulnak a szakmai fejlődéshez. Ebből négy egyéni tanulási tevékenység (gyakorlás, kísérletezés, reflexió és szakirodalom-olvasás), a másik hat (megbeszélés, szakmai tanács kérése, megfigyelés, mentorálás, kritikai megjegyzések, képzés) másokkal való interakció révén valósul meg (Schei és Nerbo, 2015). Jensen és Iannone (2018) kutatása az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének innovatív módjai között azonosította a kritikai reflexiót, valamint a gyakorlatközösségeket és

a hálózatosodást. A szakmai fejlődés kezdetben „kívülről befelé” irányuló folyamata ideális esetben fokozatosan átalakul „belülről kifelé” irányuló folyamattá (Sheridan, Edwards, Marvin és Knoche, 2009). Vagyis a kezdetben a szervezeten kívülről érkező előadók, tanácsadók helyett jó gyakorlatok és reflektív gyakorlat révén a tanulás egyre inkább a kollégák közös felelősségévé és közös tevékenységévé válik. A kutatások alapján a külső, formális képzésekben való részvétel ugyanis nem garantálja a későbbiekben a szakmai munka színvonalának emelkedését, hiszen számos tényező gátolhatja a mindennapi munkavégzés során az új szemlélet, tudás alkalmazását (Brown és Inglis, 2013). Az empirikus adatok azt mutatják, hogy a formális képzéseknél hatékonyabbnak tartják az óvodapedagógusok az informális tanulási tevékenységekben való részvételt (Múñez, Bautista, Khiu, Keh és Bull, 2017). Jellemzően három tényezőt azonosítanak az intrinzik szakmai fejlődés legfontosabb feltételeként: a támogató vezetőt, a motiváló szakmai kihívásokat és az együttműködő szakmai közösséget (Wagner és French, 2010). Ebből következően a legideálisabb tanulási helyzet, ha az óvodai munkaközösségek, kisebb szakmai csoportok gyakorlatközösségekként – közös, releváns problémákon, a feladat iránti elkötelezettséggel és közös szakmai értelmezésekkel, célokkal (Wenger, McDermott és Snyder, 2002) – dolgoznak együtt gyakorlatuk frissítésén. Ezt nevezi Engeström (1987, 2001) expanzív tanulásnak: amikor a pedagógusok azonosítják a problémát, és közös helyzetlemezés után együtt keresnek új megoldást, aminek kipróbálására közösen reflektálnak. A folyamat során közös tanulás történik. Az empirikus kutatások azt mutatják, hogy az óvodapedagógusok közötti együttműködés

jelentősen növeli énhatékonyság-érzésüket is (Guo, Justice, Sawyer és Tompkins, 2011; Epstein és Willhite, 2015; Múñez és mtsai, 2017). A gyakorlat szempontjából leghatékonyabbnak ítélt társas tanulás jellemzően tudásintenzív szervezetben (OECD, 2000), vagyis a pedagógusok egyéni tudására erőteljesen építő szervezeti környezetben valósul meg, melynek kialakítása és támogatása a vezető feladata. A tudásmenedzsment egyik alapvető eleme az egyéni tudás feltérképezése és validálása (Hargreaves, 1999). Tudásintenzív működést elősegítő tényező lehet a szakmai hálózatokban való részvétel, a reflektív szervezeti működés, a nyitottság a külső tudás behozására és a kísérletezésre (Fazekas, 2014). A szervezeten belüli szakmai tudás bővítésének legideálisabb módja a

A szakmai fejlődés kezdetben „kívülről befelé” irányuló folyamata ideális esetben fokozatosan átalakul „belülről kifelé” irányuló folyamattá (Sheridan, Edwards, Marvin és Knoche, 2009). Vagyis a kezdetben a szervezeten kívülről érkező előadók, tanácsadók helyett jó gyakorlatok és reflektív gyakorlat révén a tanulás egyre inkább a kollégák közös felelősségévé és közös tevékenységévé válik. A kutatások alapján a külső, formális képzésekben való részvétel ugyanis nem garantálja a későbbiekben a szakmai munka színvonalának emelkedését, hiszen számos tényező gátolhatja a mindennapi munkavégzés során az új szemlélet, tudás alkalmazását (Brown és Inglis, 2013). Az empirikus adatok azt mutatják, hogy a formális képzéseknél hatékonyabbnak tartják az óvodapedagógusok az informális tanulási tevékenységekben való részvételt (Múñez, Bautista, Khiu, Keh és Bull, 2017).

tanulószerkezeti működés (Senge, 1998). Az integrált tanulószerkezeti modellben a szervezet közös, inspiráló vízió mentén lehetőséget teremt minden munkatársnak a folyamatos szakmai fejlődésre, támogatja a kollaboratív tanulást, valamint a kutatás és az innováció kultúráját, a tudás gyűjtését és megosztását (Kools és Stoll, 2016). A tanulószerkezeti működés során kéthurkos tanulás valósul meg (Argyrys és Schön, 1978), melynek révén a szervezet nem csupán újat tanul, de megtanulja azt is, hogyan alkalmazkodhat az új feltételekhez, hogyan tud tanulni.

Bár nemzetközi viszonylatban találunk tanári szakmai fejlődést feltáró kutatásokat óvodai kontextusban is (többek között: Jensen, Jensen és Rasmussen, 2015; Múñez és mtsai, 2017; Vujičić és Tambolaš, 2017), Magyarországon ez a terület még feltáratlan. Ahogy a kutatásokban is kis helyet kapnak az óvodapedagógiával kapcsolatos vizsgálatok a köznevelés más szintjeihez viszonyítva, úgy az általános szakmai diskurzusban és a közbeszédben is hiányzik munkájuk méltó elismerése, ami tükröződik az óvodapedagógusok saját professziójukkal kapcsolatos percepciójából is (Szarka, 2004).

A kutatás

A kutatási kérdések

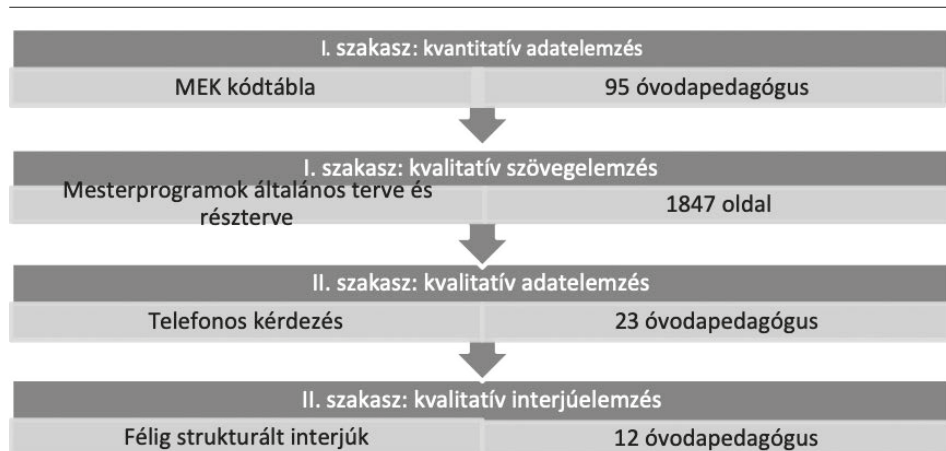
A kutatás feltárja, hogy milyen célokat és tevékenységeket terveztek a pedagógusok mesterprogramjaikban gyakorlatuk fejlesztésére, és ezeket a célokat mennyiben sikerült megvalósítaniuk. Ezzel együtt azt is vizsgálja, hogy a mesterprogram megírása és megvalósulása milyen szakmai fejlődést eredményezett. A kutatási kérdések:

1. Milyen sajátosságokat mutatnak az óvodapedagógusok mesterprogramjai a demográfiai jellemzők és a tervezett tevékenységek tekintetében?
2. Mennyiben sikerült megvalósítani a mesterprogramban megfogalmazott célokat?
3. Hogyan értelmezik a pedagógusok a mesterpedagógusi szerepet?
4. Megvalósult-e szakmai fejlődés a mesterprogram tervezése, megírása és megvalósítása során?

Minta és eszközök

Az empirikus vizsgálat határozottan kvalitatív hangsúllyal készült – mert a kutatási kérdésekhez kapcsolódó alapvető üzenetek a narratívákból bonthatók ki –, és a következő kutatási módszereket alkalmazta: kvantitatív adatelemzést és kvalitatív szöveg-, adat- és interjúelemzést (ld. 1. ábra). Az első szakasz az ELTE PPK-n folyó Mesterpedagógus kutatás⁶ (MEK) folytatásaként és kiterjesztéseként (lásd Fehérvári, Széll és Pesti, 2020) a kutatási adatbázis óvodapedagógus almintájának (95 fő) mesterprogramjait vizsgálta a folyamatos szakmai fejlődés fókuszával kvantitatív és kvalitatív módszerekkel.

A kvantitatív vizsgálat az almintába tartozó mesterprogramoknak és önéletrajzoknak a MEK kutatás során kódolt adatait dolgozta fel százalékos megoszlásokat keresve. Ezután következett az almintába tartozó összes óvodapedagógus programjából az *Általános terv* és a *Részterv* dokumentumok kvalitatív szövegelemzése. Ez összesen 1847 oldalnyi szöveg vizsgálatát jelentette a kutatási kérdések mentén a tervezett tevékenységekre és a tervezett szakmai fejlődésre fókuszálva.



1. ábra. A kutatási módszerek

Az empirikus kutatás második szakasza terepen végzett kvalitatív vizsgálat volt. Az első szakaszban alkalmazott minta tovább szűkítése során az interjúalanyokat kényelmi mintavétellel választottuk ki az ország különböző pontjairól. 23 pilotprogramban minősült mesterpedagógust értünk el telefonon, akiktől alapinformációt kaptunk mesterprogramjuk megvalósulására vonatkozóan, és közülük tizenketten vállaltak félig strukturált interjút. Az interjúk személyes adatfelvétellel készültek egy interjúvázlat alapján, időtartamuk 60–90 perc között változott.

Eredmények

Az eredmények bemutatásakor a négy különböző módszerrel gyűjtött adatsoprotot együtt értelmezzük. A demográfiai jellemzők, a százalékos eredmények és a teljes mintával való összevetés eredményei a kódtáblából kapott kvantitatív adatokat elemzik. A tevékenységek részletes elemzése egyaránt dolgozik a kódtáblából és a tervek szövegelemzéséből kapott adatokkal. A témaválasztást, a megírást és a megvalósulást bemutató fejezetek a telefonos kérdezés és az interjúk során gyűjtött adatokra épülnek. A szakmai fejlődés fejezete az összes kutatási módszer adatait felhasználja.

Demográfiai jellemzők

A demográfiai háttérváltozók alapján a pilotprogramban minősült mesterfokozatú óvodapedagógusok nagy része (61%) több mint harminc éve dolgozik a szakmájában, de egynegyedük (26%) már harmincöt évnél is több időt töltött a pályán a mesterprogram beadásának időpontjában. A teljes mintával összevetve ez hosszabb szakmai életútra utal, hiszen a teljes minta legnépesebb életkori csoportja (26%) 25–29 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik, és csupán 44%-uk dolgozik több mint 30 éve a szakmájában. Az óvodapedagógusokra végzettségüket tekintve az egy vagy két végzettség a jellemző (84%). A teljes mintával összevetve ez alacsony szám, hiszen az összes pedagógus 53,2%-a rendelkezik több mint 2 végzettséggel, míg ez az óvodapedagógus almintában esetében mindössze 16%.

A témaválasztás és a megírás

Az interjúban megkérdezett óvodapedagógusok hasonlóan élték meg a pilotba való bekerülés folyamatát. A kezdeti kérdőív kíváncsisággal töltötte el őket, a program megírására szakmai kihívásként tekintettek, és a programba bekerülést egyértelműen a szakmai munkájuk elismerésének tekintették. Sokan úgy tekintettek az ötéves programra, mint lehetőségre a számtalan ötletük és feladatuk rendszerbe foglalására. A megfogalmazás feladata és az időterv összeállítása segített abban, hogy az ötletek ütemezetten meg is valósuljanak. Egy interjúban elhangzott, hogy már az előkészítés és a megírás folyamata is közös szakmai fejlődéssel teli időszak volt, melynek során a vezető a pedagógusközösséggel együtt gondolkodva döntött arról, milyen új módszertani elemekkel fognak az elkövetkező öt évben együtt kísérletezni:

„Számomra nagyon érdekes volt, hogy hogyan tudom a szakirodalom általi vezéreltséget a gyakorlatban megvalósítani. Fantasztikus volt a megírása! Minden egyes szegmensét megpróbáltuk a gyakorlatban kivitelezni. Kísérleteztünk: jó pár hetet, sőt hónapot is igénybe vett, amíg fölállítottunk közösen egy szakmai-módszertani részt és hozzárendeltük a különböző ismereteket, majd bevittük a csoportokba, és megnéztük, hogyan üzemel. Csináltuk heteken keresztül, és megnéztük, mi az, amit le kell vagdosni, és mi az, ami bent maradhat.”

A témaválasztás nem jelentett nehézséget, inkább az ötletek szelektálása került elő feladatként a tervezéskor. Az interjúk egyértelműen azt mutatták, hogy a mesterfokozatra jelentkező óvodapedagógusok a mindennapi rutinton messze túlmenően vállalnak és végeznek feladatokat, keresik az új kihívásokat a mindennapokban jelentkező problémák és elvárások új megoldásait kutatva.

„Nekem jókor jött ez a pilot, mert az első vezetői évem után változott minden jogszabály, jött az életpályamodell – ezt mind megkaptam a nyakamba! És jött a pilot, ami megmutatta, hogy tudom ezt jól csinálni: rendszerezni kellett.”

A mesterprogramokban tervezett célok és tevékenységek

A mesterpedagógusok profilválasztásának tekintetében az arányokat tekintve hasonlóság mutatkozott az óvodapedagógus almintá és a teljes minta összevetésében: a legkevesebben képzőnek jelentkeztek (az óvodapedagógusok között mindössze egy fő), a legtöbben pedig az innovátor profilt választották (59%). Mentor és vezető profilt egyaránt 20% jelölt meg.

A mesterprogramok helyzetelemzése és tevékenységtervei alapján a mesterpedagógus-jelöltek kizűzött feladatai három nagyobb témakörbe voltak sorolhatók:

1. Az intézmények hatékony működtetése a változó jogszabályi háttér és az átszervezések kontextusában.
2. A pedagógusközösség szakmai fejlődésének, minősülésének biztosítása és mentálhigiéné.
3. Innovatív módszerek bevezetése a szakmai munka minőségének emelésére.

A programok jellemzően egy-két fő tevékenységelemet tartalmaztak, melyek mellett számos egyéb elem is megjelenhetett részletesebb kifejtés nélkül. Az 1. táblázatban látható, hogy hány programban jelent meg központi elemként az adott tevékenység.

1. táblázat. A mesterprogramokban kitűzött feladatok megjelenésének gyakorisága tevékenység típusok szerint

A tevékenység jellege	A mesterprogramok hány százalékában jelenik meg fő elemként?	
Vezetői kezdeményezésű szervezetfejlesztés	21%	
Akkreditáció hálózathoz csatlakozáshoz	6%	
Képesség-, személyiségfejlesztő eszköz innovációja	8%	Eszköz adaptációja
	33%	Saját fejlesztésű eszköz
	6%	Pedagógiai módszer adaptációja
	47%	Összesen
Szülők bevonása, integráció	8%	
Dokumentáció átdolgozása	13%	
Mentorálás	18%	

Az intézmények hatékony működtetése

A változó jogszabályi háttér, a fenntartó cserélődése, az óvodák összevonási folyamata eredményeként halaszthatatlan feladatként jelent meg – elsősorban a vezetői profilt választók esetében – az intézmény dokumentumainak újraalkotása. A pedagógiai program újragondolása és újrafogalmazása, a csoportnaplók modernizálása és a pedagógiai programhoz igazítása, valamint a belső önértékelési rendszer kidolgozása hatalmas feladatot ró az óvodákra. Az intézményösszevonások a teljes szervezeti struktúra és kultúra újraalkotását teszik szükségessé – így sok esetben munkaközösségek létrehozását, újrászervezését, feladatkörök átformálását, új feladatok kialakítását, csapatépítést stb. Három programban expliciten megjelent a tanulószervezetté alakulás terve mint a szervezeti és szakmai fejlődés legjobb módja.

A vezetői programok mellett a gyorsan változó törvényi szabályozással igyekeztek minél magasabb színvonalon és minél pontosabban lépést tartani, ami a mesterprogramok és az interjúk alapján is rendkívül megterhelő és stresszes feladat. A minősítési eljárásokra való felkészülés és a tanfelügyeleti ellenőrzések lebonyolítása sok intézményben egymásba érő, folyamatos feladatot jelent, ami nélkülözhetetlenné teszi a belső és külső továbbképzéseken való részvételt és ezek megszervezését. Ehhez kapcsolódik a belső értékelési rendszer kidolgozása és működtetése is, ami sok esetben a korábban létező modell átdolgozását jelenti az új jogszabályok mentén.

„A pedagógusok ellenőrzése egyrészt megvalósul a Belső Önértékelési Rendszer intézményi szintű működtetésével, másrészt a külső ellenőrzés a Tanfelügyeleti ellenőrzés keretében állami rendszerszinten fog működni. A kétfajta ellenőrzésnek a koherenciáját meg kell teremteni az egységes elvárások kialakítása érdekében. A külső tanfelügyeleti ellenőrzés (mint folyamat) elfogadtatása, egyrészt az intézmény alkalmazottaival, másrészt a szülőkkel – az intézményvezetői stratégiai célom.”

Több esetben említik a vezető személyének és támogatásának kritikus szerepét, ami szerencsétlen esetben a tervezett munkát és eredményeket alapjaiban kérdőjelezheti meg, lehetetlenítheti el.

„Kerületünkben az óvodák átszervezés alatt állnak: jún. 15-től »Egyesített óvodák« néven, egy igazgató irányításával működnek tovább. Az önkormányzat a szakmai kérdéseket a leendő óvodai igazgató hatáskörébe helyezi. Mivel a leendő óvodai igazgató személye és az intézmények működési elve még nem ismert, a következő évekre vonatkozó kérdéseimre választ nem kaptam, így terveim támogatása csak elviekben biztosított.”

Szakmai fejlődés, minősülések

A programok helyzetelemzéseiben a legsúlyosabb problémák között említették a pedagóguslétszám fenntartásával kapcsolatos feladatokat. A néhány éven belül nyugdíjba vonuló kollégák nagy száma miatt az intézményekben pedagógushiányra számítottak a mesterpedagógusjelöltek, illetve sok pályakezdő sorozatos betanításának feladatára. Az intézménybe újonnan belépő kollégák beilleszkedésének segítése szakmai és szocializációs szempontból a megszokottnál nagyobb hangsúllyal nehezedik a munkában részt vevő kollégákra a program öt évében, mellyel együtt jelentkezik a minősülésekkel kapcsolatos teendők sokasága. A kiegészítés elkerülése, megelőzése kapcsán a mentálhigiéné kérdésköre is több program fontos elemét jelentette – elsősorban az átlagéletkor egyre magasabbá válása, az életpályamodellel követelményei és az adminisztrációs terhek növekedése, valamint a pedagógushiány következtében egyre fokozottabb munkaterhelés következtében.

A vezetői programokban konkrét feladatként jelent meg a kollégák életpályamodellel szembeni ellenérzésének enyhítése, megszüntetése:

„Gondolati minták felülvizsgálata: A nevelőtestületben fellelhető ellenállás és tartózkodás az életpálya modell kapcsán a sikeres minősítések által és azok elemzése, belső megosztása és elismerése által.”

Innovációk

A harmadik nagy témakört a szakmai munka minőségét emelni hivatott innovációk jelentették. A pedagógusok az esetek többségében a csoportjukban már kipróbált és bevált innovációkat emelték be a mesterprogramokba. Az innovációkat a mesterprogram során a kifejlesztés vagy adaptálás előrehaladottságától függően tervezték (1) továbbfejleszteni, (2) jó gyakorlattá kiépíteni, és/vagy (3) intézményükben vagy intézményükön túl szakmai körben megosztani. Az innovációk sok esetben az egész intézményre kiterjedő akkreditációt vagy hálózathoz csatlakozás szándékát jelentették, más esetben csoporton belüli vagy csoportközi fejlesztő módszer bevezetését tervezték.

A képesség- és személyiségfejlesztő eszközök innovációja nagy változatosságot mutatott, egyaránt szerepeltek közöttük belső fejlesztésű módszerek, eszközök, illetve kívülről megismert eszközök, módszerek adaptációi. Az adaptáció elsősorban mozgásfejlesztő módszerek esetében gyakori (például a TSMT vagy az Alapozó terápia bevezetése az intézményben), illetve a gyermekek értékelésének tekintetében, ez jellemzően a DIFER⁷ módszerét jelenti. Konkrét készségfejlesztő eszközök használatának bevezetése is megjelent, ilyen például az Okos(koc)ka⁸ eszköze. A programok többsége azonban valamilyen részterület fejlesztésére törekedett, ezzel remélve a komplex fejlesztés minél teljesebb megvalósulását – sokszor az intézményi sajátosságok megváltozásának következményeként, vagy a jogszabályi háttér változásai miatt. Ilyen változás például a környezettudatosság és a fenntarthatóságra nevelés témájának fokozott hangsúlya. Különböző eszközöket választottak a pedagógusok a terület erőteljesebb bekapcsolására a nevelésbe: az erdőpedagógia módszereinek bevezetése, környezetiismereti projektek kidolgozása, közlekedésbiztonsági gyakorlópálya létesítése és a Zöld Óvoda kritériumainak teljesítése mind ebbe

az irányba mutatnak. A népi hagyományokkal való ismerkedés fokozottabb hangsúlya is ide tartozik, erre példa az egyik innovátor terveiben szereplő Néphagyományörző Mester Óvoda cím elnyerésének terve. Az egyes képességterületek szinte mindegyike megjelent valamilyen új eszköz kapcsán, sokszor tehetséggondozás, máskor hátránykompenzáció keretében: a már említett mozgásfejlesztés mellett felbukkant a zenei nevelés (egy esetben a kettő összekapcsolásának módszerével), a finommotorika finomítása, idegnyelv-elsajátítás, néptánc, sakk, az IKT, és természetesen sokféle változatban a mese, báb és dráma újszerű alkalmazása. A szülők hangsúlyosabb bevonása az óvodai nevelésbe és a családokkal való szorosabb együttműködés sok program egyik összetevőjét képezte – igen gyakran a szülők oktatásának kontextusában. A hatékonyabb kooperáció és kommunikáció irányába tett lépést jelentett a szülői klubok, szülőkkel közös foglalkozások, kirándulások, események számának tervezett növelése. Ez gyakran összekapcsolódott a halmozottan hátrányos helyzetű vagy roma gyerekek integrációját segítő új eljárások, pedagógiai módszerek feltárásával, megismertetésével, implementálásával. Az innovációk között megjelent továbbá az iskolai közegben már bevált pedagógiai módszerek óvodai kontextusban való alkalmazási lehetőségeinek módszer-tani kidolgozása, mint például a kooperatív technikák vagy a múzeumpedagógia.

Az egész intézmény belső szakmai és dokumentációs munkájának fejlesztése is megjelent az innovátori programokban, bár ez elsősorban a vezetői programok jellemzője volt – ezekre példa a projekt-alapú csoportnaplók bevezetése, a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés rendszerének kidolgozása vagy az óvoda marketingjének feladata.

A képesség- és személyiségfejlesztő eszközök innovációja nagy változatosságot mutatott, egyaránt szerepeltek közöttük belső fejlesztésű módszerek, eszközök, illetve kívülről megismert eszközök, módszerek adaptációi. Az adaptáció elsősorban mozgásfejlesztő módszerek esetében gyakori (például a TSMT vagy az Alapozó terápia bevezetése az intézményben), illetve a gyermekek értékelésének tekintetében, ez jellemzően a DIFER⁷ módszerét jelenti. Konkrét készségfejlesztő eszközök használatának bevezetése is megjelent, ilyen például az Okos(koc)ka⁸ eszköze. A programok többsége azonban valamilyen részterület fejlesztésére törekedett, ezzel remélve a komplex fejlesztés minél teljesebb megvalósulását – sokszor az intézményi sajátosságok megváltozásának következményeként, vagy a jogszabályi háttér változásai miatt. Ilyen változás például a környezet-tudatosság és a fenntarthatóságra nevelés témájának fokozott hangsúlya.

Tervezett eredmények

A mesterprogramok leggyakoribb produktuma a közvetlen és közvetett tudásmegosztást szolgálta: bemutató foglalkozást (52%), intézményen belüli szakmai műhelyt (45%), publikációt (41%) terveztek a jelöltek. A második leggyakrabban megjelenő eredmény a „nevelési-oktatási jógyakorlat” (48%) volt, illetve magas számban jelent meg a játékgyűjtemény is (30%) (ld. 2. táblázat). Sokan terveztek szakmai programokat az intézményen kívül is (31%), illetve új intézményi programokat a saját közösségükben (34%).

Az eredmények elsősorban a kollégák együttműködését és egymástól való tanulását célozták (79%), és nagy hangsúlyt fektettek a szülők bevonására is (49%), valamint a tanórán/intézményen kívüli személyiségfejlesztésre (35%) – ezek a produktumok kisebb arányban jelentek meg a teljes minta vonatkozásában. Az óvodapedagógusok körében jellemzőbb eredmény volt a foglalkozások tervezése, vezetése (66%), a konkrét mindennapi szakmai munka innovációja, és nagyobb hangsúlyt fektettek az egyénre szabott fejlesztésre.

2. táblázat. A tervezett produktumok típusa

Megjelenik-e az alábbi terület fejlesztésére vonatkozó eredmény?	Részben/igen Óvodapedagógusok	Részben/igen Teljes minta
Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása	79%	69%
(Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák	74%	71%
A foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése	66%	56%
A saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek	51%	57%
A szülők bevonása (nyitott intézmény)	49%	25%
Gyerekek/tanulók fejlődésének nyomon követése, értékelése	44%	43%
Nevelőtestületen, testületen belüli konszenzus és kohézió	44%	36%
Az egyénre szabott fejlesztés	39%	27%
A kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése	29%	31%
Hálózatban való együttműködés	27%	27%
Intézményi menedzsment, kommunikáció és adminisztráció	25%	21%
Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása	21%	17%
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	14%	24%
A saját szakmai önfejlődést támogató idegennyelv-tudás és nemzetközi kapcsolatok	4%	8%

A köznevelés magasabb szintjein dolgozó pedagógusokhoz képest azonban kevésbé jelent meg az IKT-eszközök használatához szükséges készségek fejlesztése, és a produktumok között nem volt jelentős az idegennyelv-tudás fejlesztésének igénye.

A mesterprogramok megvalósulása

A kutatás második szakaszában 23 mesterpedagógus megkeresése történt levélben és telefonon. Kérdéseink arra vonatkoztak, hogy sikerült-e megvalósítani a mesterprogramot, tervezik-e a megújítást, illetve részletesen is beszámolnának-e tapasztalataikról személyes interjú formájában. Tizenegy pedagógusnak teljes mértékben, kettőnek részben sikerült megvalósítania a mesterprogramot. Hatan nem valósították meg: ebből öten a mesterprogramban tervezett öt év letelte előtt nyugdíjba vonultak, egy pedagógusnak pedig az új intézményvezetője nem támogatta a megvalósítást, így szakértőként dolgozik (3. táblázat).

3. táblázat. A pedagógusok mesterprogramjának megvalósulási eredménye (23 fős minta)

Megvalósult-e a mesterprogram?		
Igen	48%	
Részben	9%	
Nem	26%	Összesen
	22%	Nyugdíjba ment
	4%	Más profilt választott
Nem adott információt	17%	

A megvalósításról részletes információkat a félig strukturált interjúk biztosítottak. Az interjúkban elhangzott, hogy a megvalósulást számos tényező nehezítette vagy akadályozta:

- Az interjúkérdések válaszaiban a megvalósítás egyik legnagyobb nehézségként az időhiány jelent meg. A tervezett tevékenységek sok esetben túlzottan bizonyultak, illetve a mindennapi feladatok elvégzése kevés teret hagyott a további vállalásoknak:

„Nekem ez heti 8-10 óra pluszt jelentett a készülésekkel, plusz foglalkozásokkal. Négy területen vállaltam – arra a biztatásra, hogy ezeket eddig is megcsináltam. Azt mondták, hogy akkor legalább már kapsz érte valami pénzt is... Viszont akkor az elvárás, a minőség egészen más, ha vállalásban teljesíti valaki, vagy egyébként megcsinálja szerelemből...”

- A megvalósítást nehezítő tényező sok esetben finanszírozási probléma volt. Nem sikerült biztosítani például a keretet a szülőkkel közös kézműveskedéshez szükséges anyagok beszerzésére, így nem valósulhatott meg a tervezett program. Jellemzően azonban akkor számoltak be kudarcokról, amikor nem az intézmény belső forrásaiból tervezték a költségek fedezését vagy a megvalósítást, hanem az együttműködési megállapodás az intézmény falain túli szereplőt vont be. Az egyik esetben például az óvodafelújítás során nem jutott már keret az udvarra tervezett KRESZ pálya kialakítására, egy másik esetben a megállapodásban szereplő képzés finanszírozását vonta vissza az önkormányzat.
- A múzeumpedagógiai program megvalósítását például a tematikában kapcsolódó múzeumok bezárása nehezítette, melynek következtében a program egy részének megvalósítása komoly újratervezést igényelt.
- A vezető támogatásának alapvető fontossága minden interjúban megjelent – általában pozitív konnotációval. A vezetői támogatás hiánya azonban egyértelműen gátat szab a pedagógus innovatív kezdeményezéseinek és előrehaladásának. Az egyik pedagógus például váltani kényszerült szakértői tevékenységre, és nem tudta megvalósítani a programját, mert az új intézményvezető nem támogatta a törekvéseit.
- Megakadt a megvalósítás folyamata annak a pedagógusnak az esetében is, aki intézményt váltott a harmadik év után, és bár az új vezető befogadta volna a programot, a pedagógus az Oktatási Hivatal engedélyére várt hónapok óta.
- Nehézséget jelentett a jogszabályi környezet és az előírások gyakori változása, mely sok esetben a már elvégzett munka újra elvégzését vagy teljes újratervezést jelentett.

*A mesterprogramhoz kapcsolódó
szakmai fejlődés*

A tervezett szakmai fejlődés

A programokban a tervezett célok mellett megjelent a célok eléréséhez szükséges szakmai fejlődés eleme, de rendkívül különböző kifejtettséggel. Sok esetben minden konkrétumot nélkülöző elemek felsorolását jelentette, ami leginkább az útmutatónak való megfelelés célját sejteti, nem belső igényt.

„Az elméleti háttér megismerése segíti a szakmai fejlődést, a kutatás értékelését, az előadások támogatják a tudásmegosztást, előkészítik a gyakorlatba történő beépítést, innovációt, a nevelés-oktatás eredményes megvalósítását.”

Más helyeken a megfogalmazás általános volt ugyan, de az informálódás iránya, területe nagy vonalakban megjelent. Az alaposan átgondolt innovációkat, fejlesztéseket tartalmazó programok azonban konkrét továbbképzéseket, módszereket jelöltek meg, és a szakmai fejlődés erős belső igénye tükröződött belőlük.

„Olyan szerencsés helyzetben vagyok a nevelőtestülettel együtt, hogy a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara városunkban van. 2012 óta egyre jobb a kapcsolat az oktatókkal, hiszen a Lippai Balázs Roma Szakkollégium és a roma nemzetiségi óvodapedagógus képzés felkeltette az érdeklődést óvodánk iránt.

Minden lehetőségünk adott a folyamatos fejlődésre, hozzájutunk a legújabb szakirodalomhoz, részt tudunk venni konferenciákon, s az oktatók is részt vesznek az általunk szervezett kerekasztal megbeszéléseken. Ezt az informálisnak mondható kapcsolatot még ebben a tanévben együttműködési megállapodás megkötésével tesszük hivatalossá.”

Az intézményen kívüli szereplőkkel való együttműködés is megjelenik a programok többségében mint a szakmai fejlődés eleme, de a konkrétumok megjelölése itt sem általános, ez jellemzően a program kidolgozottságától függ. A folyamatos szakmai fejlődést elsősorban az intézményen belüli szakmai közösségekben való aktív részvétellel tervezték (54%), de fontos szerep jutott a szakirodalom-olvasásnak (50%) és a saját tevékenység elemzésének

Az intézményen kívüli szereplőkkel való együttműködés is megjelenik a programok többségében mint a szakmai fejlődés eleme, de a konkrétumok megjelölése itt sem általános, ez jellemzően a program kidolgozottságától függ. A folyamatos szakmai fejlődést elsősorban az intézményen belüli szakmai közösségekben való aktív részvétellel tervezték (54%), de fontos szerep jutott a szakirodalom-olvasásnak (50%) és a saját tevékenység elemzésének (46%) is. Szakmai műhelyekben, konferenciákon is tervezték a részvételt, és elsősorban formális képzéseken kívánták bővíteni módszertani ismereteiket. Mentoráltként kevesen tervezték fejleszteni szakmai tudásukat (9%). A pedagógusok egymástól való tanulását és a közösség kohéziójának növelését egymás foglalkozásainak meglátogatásával, szakmai műhelyek létrehozásával tervezték intézményen belül és kívül egyaránt.

(46%) is. Szakmai műhelyekben, konferenciákon is tervezték a részvételt, és elsősorban formális képzéseken kívánták bővíteni módszertani ismereteiket. Mentoráltként kevesen tervezték fejleszteni szakmai tudásukat (9%). A pedagógusok egymástól való tanulását és a közösség kohéziójának növelését egymás foglalkozásainak meglátogatásával, szakmai műhelyek létrehozásával tervezték intézményen belül és kívül egyaránt.

A tudásmegosztást elsősorban bemutató foglalkozások keretében tervezték megvalósítani, illetve publikáció formájában (4. táblázat). Az online tudásmegosztási formák sokkal kisebb arányban jelentek meg az óvodapedagógusok programjaiban, mint a teljes mintában.

4. táblázat. A tudásmegosztás tervezett formái

Tudásmegosztás formái	Óvodapedagógusok	Teljes minta
Pedagógus által tartott bemutató foglalkozás, óramegbeszélés	55%	46%
Publikáció	42%	36%
Pályakezdő támogatása	36%	33%
Foglalkozás a saját intézményben más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából	33%	28%
Képzői tevékenység	28%	25%
Online tudásmegosztási platformok	17%	30%

A mestertanárok többsége hisz abban, hogy munkájával értéket nyújt szűkebb és tágabb környezetének, szerepmodellként igyekeznek ösztönözni és példával segíteni kollégáikat.

A megvalósult szakmai fejlődés

A pedagógusok a mesterprogram során/következményeként megvalósult szakmai fejlődésüket két fő irányvonal mentén azonosították: egyrészt a gyakorlatuk tudatosabbá válását, tevékenységeik gondos megtervezését említették, másrészt szakmai gyakorlat-közösség kiépüléséről/erősödéséről számoltak be.

Sok mesterpedagógus szerint a mesterprogram kidolgozásának legfontosabb hozadéka a feladatok, ötletek rendszerbe szervezése, az innovatív kísérletezés megtervezése és általánosságban a mindennapi gyakorlat tudatosabbá válása volt.

„Globálisan segített: tudatosságban és abban, hogy hogyan tudom a céljaimat, terveimet kommunikálni. Megtanultam, hogy ezt igenis át lehet adni, az eredményeket el lehet mondani! Sokat tanultam önmagamról. Én mindig ez a mentori alkat voltam, hogy tolom előre az embereket, ez nagyon jó, ez meg is maradt, de emellett most már beszélek a saját dolgaimról is, és meg is osztom...”

A tudás megosztása a négy dimenzió egyik elemeként minden programnak fontos részét képezte. Bár a programokban a pedagógusok 42%-a tervezett publikációt, ez a megvalósulást tekintve szinte kizárólag konferencián vagy workshopon való részvételt jelentett, mert szakmai szövegek írására nem szívesen fordítanak sem időt, sem energiát.

„Én megcsinálom, meg esetleg le is írom környező meg kistérségi szinten, de az országos szintű publikációban gyenge vagyok... Próbáltam a mesterprogramomban is rákényszeríteni magamat egy kicsit, de nem sikerült. Valószínűleg sajnálom

rá az időt. Jobban szeretem megélni, megcsinálni a szülőkkal vagy a kollégákkal vagy akár egy jó műhelymunkában – ott úgy érzem, hogy tényleg átadom.”

A munkaközösség, kisebb szakmai csoportok vagy az egész nevelőtestület együttműködése azonban minden programban és interjúban nagy hangsúlyt kapott. A feladatok megoldásának közös keresése, az együtt kísérletezés, az egyéni ötletek, innovációk közös továbbgondolása sok helyen megjelent – sőt a program egyes elemeinek hozadékaként az óvoda mindennapjainak szerves részévé vált az együttműködés. A pedagógiai program újragondolása, a csoportnapló hozzáigazítása vagy a differenciálás módszerének kidolgozását közösen végző pedagógusok csoportja gyakorlatközösségként vagy szakmai tanulóközösségként értelmezhető (Jensen és Iannone, 2018; Wenger, McDermott és Snyder, 2002), akik munkavégzésükben releváns problémára keresik közösen a megoldást, sokszor tudásmegosztás és közös kísérletezés, máskor külső mentor vezetésével végzett közös tanulás révén.

„Minden törvényi változás által előidézett nagy dokumentumot a fenntartó megrendeli a Módszertártól. Például az összevonás után hat hónapon át dolgoztunk úgy együtt, hogy sorba vettük az összes dokumentumot, és minden tagóvodából egy csapatot állítottunk össze, az egyik dolgozott a házirenden, a másik a PP-n, és heti rendszerességgel összeültünk. Hihetetlen összekovácsoló erő volt! Lényegében képzés volt, hiszen mindig megadták a sablont és két hét múlva találkoztunk. Addigra a sablonokat az eddigi adataink, szakmai ismereteink, elvárásaink alapján feltöltöttük, és utána csapatmunkában feldolgoztuk. Ők javítottak rajta, és így fejlődöttünk együtt...”

A szervezeten belüli közös tanulás megszervezésének, megvalósulásának gyakorlata is több esetben a mesterprogramra épülve került bele a mindennapi gyakorlatba.

„A konferenciákat inkább csak érdeklődés felkeltésére, motiválásra, vagy ráhangolódásra szeretem használni vezetőként a kollégák körében. Kicsit felnyitni a szemünket valamire. De egy műhelymunka sokkal többet ér, aminek páros munka a vége. Tehát, mondjuk egy továbbképzés vagy konferencia, utána egy jó műhelymunka-sorozat és a végén pedig ezek a páros pontosítások...”

A megújításra vonatkozó tervek és az életpályamodell bevalása

A 23 telefonon megkérdezett mesterpedagógus közül mindössze hat tervezi megújítani a mesterprogramot; hárman más profilú mesterként dolgoznak (szakértő, szaktanácsadó); nyolc fő már nyugdíjba vonult vagy az öt év leteltével tervezi, hárman nem kívánják megújítani, három személytől pedig nem kaptunk információt erre vonatkozóan (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. A megkérdezett mesterpedagógus terve a megújításra vonatkozóan

Megújítja	26%	
Nem újítja meg	60%	Összesen
	13%	más profilban dolgozik
	34%	nyugdíjat választotta/választja
	13%	nem kívánja megújítani
Nem adott információt	13%	

Az interjúban gyakran említették a mesterpedagógusok, hogy a közösségükben sokan elzárkóznak a minősüléstől, valamint a teljes életpályamodelltől. A kollégák a „közal-kalmazotti kötelezettségek ellenőrző mechanizmusait” (Szivák, Rónay, Saád és Fazekas, 2019. 835.) látják benne, megalázónak tartják, hogy mindennapi munkájuk sikerességét, hozzáértésüket dokumentumok feltöltésével, szakmai anyagok megírásával bizonyítsák – sokan inkább elhagyják a pályát.

„Nagyon sokakat visszatart az IKT kompetencia. Konkrétan nem tudnak géppel írni – egy ujjal nagyon nehéz portfóliót írni. Ahogy az is nagyon sokakat visszatart, hogy miért kell bizonygatni 25–30 év után a kompetenciákat. Az egész rendszerhez való hozzáállás.”

Olyan tapasztalatokról is beszámoltak az interjúban, hogy a magasabb fizetés miatt alakul ki feszültség – a kollégák elvárják, hogy a mesterpedagógus végezzen el bizonyos plusz feladatokat, ha már magasabb illetményt kap náluk. A rendszer ellentmondásos-sága, a változó jogszabályok és módosuló rendeletek tovább nehezítik az életpályamo-dellben való előrehaladást. Az átmeneti időszakok engedményei a végleges rendszerben több kollégát kizárnak a megújítás lehetőségéből – ha nem tesz eleget az új követelmé-nyeknek, visszaminősül Pedagógus II. fokozatba. Többen egyszerre végezték a minősítő eljárás különböző fokozatait, mert a mesterfokozat bizonytalan eredménye miatt nem akarták kockáztatni, hogy Pedagógus II-be sem kerülnek be.

A mesterfokozat három típusa közötti eltérő kötelezettségek, jogosultságok és juttatá-sok feszültséget eredményeznek a fokozat különböző típusaiban dolgozó pedagógusok között. A megújítás ötévente kötelező eljárása, illetve a lényegesen kevesebb munka-Idő-kedvezmény a programírást kedvezőbb színben tünteti fel, miközben a szervezet sokkal többet profitál a megvalósuló programból, és a kolléga sem tartózkodik egy napot távol minden héten az intézményből.

Soknak érzik a megnövekedett terheket, amit a minősítési eljárások és a tanfelügyeleti ellenőrzések jelentenek, mert ezek egyike sem egyéni plusz feladatokat jelent, hanem a teljes közösséget érinti a portfóliók ellenőrzése, mentori tevékenységek, helyettesítések stb. révén. Az alacsony fizetéssel jutalmazott nagy munkateher pedig tovább súlyosbítja a már egyébként is erőteljes pedagógushiányt.

„Ez több év tapasztalata, hogy nem szabadna többkörösnek lennie, valamelyiket ki kellene iktatni a rendszerből: vagy a minősítést vagy a tanfelügyeletet, mert így senki nem fogja elfogadni, és sprintelnek el a pályáról. És mivel kreatív emberek, és most már általában nyelveket is beszélnek – minden területen felhasználható munkaerővé válnak többszörös fizetéssel. A fiataloknak más a szemlélete, az atti-tűdje, gondolkodás nélkül váltanak...”

Több helyen szó esett az interjúban az óvodapedagógusi szakma alacsony társadalmi megbecsültségéről is. Elhangzik a „csak óvodapedagógus” megfogalmazás, sőt a pilot program kérdőíve is erősítette mellőzöttségük érzetét, melyben mindössze két kérdés vonatkozott óvodai közege.

A pilotban részt vevő mesterpedagógusokat büszkeséggel töltötte el a tudat, hogy részt vehetnek a fokozat kidolgozásában, de ez az „úttörő” szerep elvárásokat is ébresztett bennük, melyek nem teljesülését csalódásként élték meg.

„Gyakorlatilag kikísérleteztünk valamit, ami fölkerült a honlapra mintának, ahogy az enyém is, amire 100%-ot kaptam. Most pedig fizetek érte, és újra eljárom ezért a tojástáncot, holott az eredmények látszanak. Ezt kicsit méltánytalannak érzem.

Értem azt is, hogy kell visszacsatolás, csak, ha nagyon megvakarom, akkor én most megint pilotes vagyok, hiszen ez az első megújító...”

Egyrészt úgy gondolták, hogy a mesterprogramnak újdonságot kell hoznia, valami többet a mindennapi gyakorlatnál, ugyanakkor méltánytalannak érezték, hogy a mindennapi gyakorlat több évtizednyi tapasztalatra épülő, magas színvonalú elvégzése miatt nem jelent mesteri fokozatú szakmai munkát... Aki nem vállalja a mesterprogram megújítását, az vagy nyugdíjba vonul, vagy elfáradt. A nyugdíjba vonuló innovátorok és vezetők azonban sokszor csupán egy szakmai váltást terveznek ezzel a lépéssel, mert tudásuk megosztását szeretnék a jövőben is folytatni, más keretek között.

Az eredmények összefoglalása

Milyen sajátosságokat mutatnak az óvodapedagógusok mesterprogramjai a demográfiai jellemzők és a tervezett eredmények tekintetében?

A demográfiai adatok alapján a pilot programban minősült mesterfokozatú óvodapedagógusok nagy többsége pályaszakaszát tekintve a nyugdíj közelében jár, jellemzően 1-2 képesítéssel rendelkezik. Ez a teljes mintával összevetve a formális képzéseket tekintve alacsony szám – elmarad a közoktatás többi szektorában dolgozó pedagógusok összességétől. Általánosságban elmondható a programok alapján, hogy a mentorok többnyire a bevett gyakorlatot folytatják, vagyis a pályakezdőket és a gyakorlatot végző hallgatókat segítik, valamilyen új vonással gazdagítva a munkát; az innovátorok új elemet hoznak be a szakmai munkába, vagy saját jó gyakorlatot kívánnak disszeminálni; a vezetők pedig a legtöbb esetben az intézményi dokumentáció átdolgozását és az intézményi önértékelés felállítását hangsúlyozzák. Az óvodapedagógusi mesterprogramokban tervezett eredmények többsége a mindennapi gyakorlatban közvetlenül alkalmazható eszközt, tudást jelent, melyek megosztása többnyire az intézményen belül, olykor a településen belül valósul meg. Országos szinten hálózatosodás révén vagy konferenciák, workshopok alkalmával történik tudásmegosztás; szakmai folyóiratokban publikációk formájában szinte egyáltalán nem jelennek meg az innovációk. A mesterprogramok hatása a teljes óvodára vagy intézményre kiterjed, az óvodapedagógusok a szakmai fejlődést támogató szervezetekben hatékony együttműködésben dolgoznak a szervezet fejlesztésén és az innovációkon egyaránt.

Mennyiben sikerült megvalósítani a mesterprogramban megfogalmazott célokat?

A pilotban minősült mesterpedagógusok jelentős része nyugdíjba vonult az öt év letelte előtt, ezek a mesterprogramok nem valósultak meg. Az interjúkból azonban elkötelezett, rendkívüli szakmai igényességet mutató mesterpedagógusok képe rajzolódott ki, akiknek szívügye volt a mesterprogram megvalósítása, és csupán azokat a célokat nem sikerült megvalósítaniuk, melyek rajtuk kívül álló okok folytán hiúsultak meg. Ezek a pedagógusok egyszerre törekedtek saját gyakorlatuk és a szervezetük fejlesztésére, ami a legtöbb esetben aktív szakmai együttműködés révén valósult meg. A megvalósítás feladatának nehézsége eltérést mutatott annak függvényében, hogy milyen szakmai támogatást élvezett a pedagógus. Legkedvezőbb helyzetben a vezetői profilú mesterpedagógusok vannak, hiszen kevésbé függenek a vezetői támogatástól, és pozíciójukból fakadóan nagyobb ráhatással vannak az intézmény működésére. Az interjúk során azonban szakmájukat jól ismerő, kiemelkedő vezetői képességekkel és tudással rendelkező mesterpedagógusokkal találkoztunk, akik a közösség érdekeit és érdeklődését szem előtt tartva a kollégák véleményére és együttműködésére építve valósították meg programjukat. A korábbi

kutatási eredményeket (Hargreaves, 1999; OECD, 2000; Wagner és French, 2010) megerősíti, hogy a nem vezetői szerepben dolgozó mesterpedagógusok munkájára erős befolyást gyakorolt a vezető támogatásának mértéke, ami szerencsétlen esetben a mesterprogram teljes ellehetetlenülését is maga után vonta. A szakirodalomban egyre nagyon hangsúllyal megjelenő hálózatosodás (Vescio, Ross és Adams, 2008; Fazekas, 2014; Voogt, Laferriere, Breuleux, Itow, Hickey és McKenney, 2015; Vangrieken, Meredith, Packer és Kyndt, 2017; Jensen és Iannone, 2018), vagyis az intézményen kívüli szakmai közösség jelentett fogódzót és szakmai támogatást nehézségek idején a nem vezetői pozíciójú mesterpedagógusok esetében. A kistelephelyen, lényegében elszigetelten dolgozó mesterpedagógus nem vezetői szerepben magányos harcot folytat, mely sikertelenség esetén akár a kiégést is eredményezheti.

Hogyan értelmezik a pedagógusok a mesterpedagógusi szerepet?

Az interjúk alapján a mesterprogramok megvalósításának két legfontosabb hozadékként a szakmai énhatékonyság-érzet növekedését és a kooperatív munkaformák erősödését lehet kijelölni, melyek együttjárását korábbi kutatások is alátámasztják (Guo, Justice, Sawyer és Tompkins, 2011; Epstein és Willhite, 2015; Múñez és mtsai, 2017). A kutatás eredményei, valamint a szakmai tudás fogalmával és természetével foglalkozó irodalmak ismeretében azonban kijelenthetjük, hogy a mesterprogramok megvalósítása egyértelműen elősegíti a tacit tudás explicit szakmai tudássá alakulását. Ezzel pedig hatalmas lépést tesz a mesterprogram fokozat kidolgozásakor megfogalmazott cél felé, ami a sikeres tudásmenedzsment eszközeivel kívánta a pedagógus, valamint az iskola eredményességét, sikerességét, innovációs potenciálját erősíteni (NOIR+ stratégia, 2015).

Bár a mesterpedagógusok úttörőként igyekeznek intézményük szakmai közösségének megmutatni a szakmai fejlődés irányát, „a szakmai fejlődés alapvető kontextusa sokkal inkább az elvárás és annak ellenőrző mechanizmusai, mint a támogatott, autonómiára épített professziókép” (Szivák és mtsai, 2019. 835.). Az interjúk alapján a pedagógusok egyértelműen érzik a mindennapi munkájukban azt a feszültséget, ami az életpályamodell

Az interjúk alapján a pedagógusok egyértelműen érzik a mindennapi munkájukban azt a feszültséget, ami az életpályamodell ellenőrző és szabályozó jellege, valamint a mesterpedagógusi innovatív szemlélet között húzódik. Bár a stratégiai dokumentumok (NOIR, NOIR+) korszerű koncepciója – ami a fokozat bevezetése révén emelte rendeleti szintre az azt meghatározó elvárásrendszert – az egyértelmű célok, a célok megvalósításához szükséges támogatás, és a folyamatok ellenőrzésének hármasságát koherens egységként vázolta fel, az életpályamodell bevezetése és jelenlegi működése a szakértők vizsgálatai alapján az arányok eltolódását mutatja, melyet az empirikus adatok is alátámasztanak. „A támogatás folyamatai és operatív elemei hangsúlytalanok és kidolgozatlanok az ellenőrzés minden szinten aprólékosan szabályozott rendszeréhez képest (tanfelügyelet, önértékelés, minősítés)” (Szivák és mtsai, 2019. 835.).

ellenőrző és szabályozó jellege, valamint a mesterpedagógusi innovatív szemlélet között húzódik. Bár a stratégiai dokumentumok (NOIR, NOIR+) korszerű koncepciója – ami a fokozat bevezetése révén emelte rendeleti szintre az azt meghatározó elvárásrendszert – az egyértelmű célok, a célok megvalósításához szükséges támogatás, és a folyamatok ellenőrzésének hármasságát koherens egységként vázolta fel, az életpályamodell bevezetése és jelenlegi működése a szakértők vizsgálatai alapján az arányok eltolódását mutatja, melyet az empirikus adatok is alátámasztanak. „A támogatás folyamatai és operatív elemei hangsúlytalanok és kidolgozatlanok az ellenőrzés minden szinten aprólékosan szabályozott rendszeréhez képest (tanfelügyelet, önértékelés, minősítés)” (Szivák és mtsai, 2019. 835.). A pedagógusok megterhelőnek érzik a tanfelügyelet és a minősítések közötti feladatait és az előkészületeket, valamint az eljárások okozta feszültséget, többletterhetet.

A beszámoló a kollégák minősüléssel szemben táplált ellenérzéseit és elzárkózását említi, ugyanakkor saját mesterprogramjukról és annak megvalósításáról pozitívan nyilatkoznak. Az interjút vállaló mesterpedagógusok mindegyike szívesen számolt be a mesterprogram keretében elvégzett munkájáról, büszkeség és a jól végzett szakmai munka öröme tükröződött a szavaikból. Egyfajta elismerésnek, igazolásnak tekintik arról, hogy szakmájuk kimagasló képviselőinek számítanak.

Megvalósult-e szakmai fejlődés a mesterprogram tervezése, megírása és megvalósítása során?

Az interjúk alapján a mesterprogramok megvalósítása minden esetben nagyfokú szakmai fejlődéssel járt együtt. Már a megírás is tanulási folyamatként jelent meg: többek között az ötletek rendszerezése, tudatosítása, a munkafolyamatok négy dimenzió szerinti átgondolása, a tervek részletes kidolgozása, időkeretbe foglalása révén. A megvalósítás során elsősorban a szakirodalom tanulmányozása, az innovációk kipróbálása, az együttműködés során létrejövő új tudás, valamint a tudásmegosztás eredményeként számoltak be a pedagógusok szakmai fejlődéséről.

A mesterprogramok tervezéséből és megvalósulásából azonban egyértelműen látható, hogy a mesterpedagógusok szakmai fejlődésének szerves részét képezik a formális képzések mellett az informális tanulási folyamatok, ami egybecseng a kérdéskörben megjelent irodalmakkal (többek között: Kwakman, 2003; Evans, 2014; Kyndt, Gijbels, Grosemans és Donche, 2016; Múñez, Bautista, Khiu, Keh és Bull, 2017) és a fokozat kidolgozásának háttérében álló stratégiával. „A köznevelési stratégia összességében komplex, a formális és informális tanulás lehetőségeit is számba vevő tanulásértelmezést tartalmaz” (Szivák és mtsai, 2019, 832). A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy az ellenőrző mechanizmusok jellege és módszerei jelentősen befolyásolják a szakmai tevékenységek és tanulási folyamatok tervezését is, hiszen a program megvalósításáról készült beszámolókat és reflexiókat bemutatható dokumentumokkal szükséges alátámasztani. A megújítás alkalmával a programban vállalt tevékenységek kiválasztása során fontos szempont lett, hogy olyan beszámólót lehessen írni róla, amelynek a dokumentációját a személyes adatok kezeléséről szóló jogszabály lehetővé teszi. A korábbi kutatásokat támasztja alá (többek között: Argyrys és Schön, 1978; Senge, 1998; Armstrong, 2000; Engeström, 2001; Dogan, Pringle és Mesa, 2016; Kools és Stoll, 2016), hogy az interjúkban szakmai tanulásuk kapcsán a mesterpedagógusok sok esetben számolnak be olyan belső működésről, ahol megvalósul az expanzív tanulás, sőt a tanulószervezeti működés – és ezt gyakran a mesterprogram hozadékaként azonosítják.

Konklúzió

A kutatás eredményei összetett képet rajzolnak a pilot program keretében minősült mesterpedagógusok munkájáról és szakmai tapasztalatairól. Amellett, hogy egyértelműen kirajzolódnak az életpályamodell gyakorlati megvalósulásának visszasságai és problematikusága, a mesterprogram megírása és megvalósítása sok esetben inspiráló szakmai kihívásnak bizonyult mind a gyakorlat megújítása, mind a szakmai tanulás, mind a szervezetfejlesztés tekintetében. A NOIR+ stratégiában fontos hangsúlyt kapott tudásmenedzsment egyik pilléréként vízionált mester- és kutatópedagógusi hálózat azonban nem valósult meg,⁹ így az egyes szervezeteken belül létrejött új tudás és innováció intézményen kívül megismertetése és hasznosítása esetleges marad. A stratégiában szintén prioritásként megjelenő nemzetköziesítés irányába való elmozdulást sem erősítették meg az interjúk.

Ahhoz, hogy az életpályamodell megvalósíthassa az őt életre hívó stratégiában kitűzött célokat, nagy mennyiségű empirikus adatra van szükségünk a mindennapi gyakorlatról, ami utat mutathat a fejlesztés szükséges irányát illetően. Az óvodapedagógus szakma és a kora gyermekkori intézményes nevelés hazai kutatásának fellendítése és ezzel bekapcsolása a nemzetközi tudományos diskurzusba kiemelt fontosságú feladat, melyhez ez a vizsgálat jelentős hozzájárulást jelenthet. További feltárást igényel azonban a 2016 után minősült mesterpedagógusok tapasztalatainak feltárása, melyet tovább gazdagítana a modell többi fokozatán működő óvodapedagógus nézeteinek, tapasztalatainak megismerése.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.



Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 162.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. *Magyar Közlöny*, 143.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). *A world culture of schooling? In Local meanings, global schooling*. New York: Palgrave Macmillan. 1–26. DOI: [10.1057/9781403980359_1](https://doi.org/10.1057/9781403980359_1)
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, H. (2000). The learning organization: Changed means to an unchanged end. *Organization*, 7(2), 355–361. DOI: [10.1177/135050840072010](https://doi.org/10.1177/135050840072010)
- Brown, A. & Inglis, S. (2013). So what happens after the event? Exploring the realisation of professional development with early childhood educators. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(1), 11–15. DOI: [10.1177/183693911303800103](https://doi.org/10.1177/183693911303800103)
- Caena, F. (2011). *Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. DOI: [10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, (2), 46–53.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. DOI: 10.3102/0013189x08331140
- Dogan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569–588. DOI: 10.1080/19415257.2015.1065899
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. DOI: 10.1080/13639080020028747
- Epstein, A. & Willhite, G. L. (2015). Teacher Efficacy in an Early Childhood Professional Development School. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189–198.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. DOI: 10.1080/0305764x.2013.860083
- Fazekas Ágnes (2014). A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, (4), 43–66.
- Fehérvári Anikó, Széll Krisztián & Pesti Csilla (2020). Módszertan. In Szivák Judit és Pesti Csilla (szerk.), *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. L'Harmattan Kiadó. 41–44.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments: integrating organizational and personal development. In Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (szerk.), *Workplace learning in context*. London: Routledge. 126–144.
- Goe, L., Bell, C., Little, O., Van der Ploeg, A., Holcombe, A., Springer, M. & Tocci, C. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness. A Research Synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968. DOI: 10.1016/j.tate.2011.03.008
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. DOI: 10.1080/135406002100000512
- Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta & Kovács István Vilmos (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. DOI: 10.1111/1467-8527.00107
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 13(2), 191–208. DOI: 10.1080/13540600601152546
- Jensen, B. & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53(1), 23–33. DOI: 10.1111/ejed.12253
- Jensen, B., Jensen, P. & Rasmussen, A. W. (2015): *Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes?* Discussion Paper No. 8957. March 2015. IZA Germany.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). What Makes a School a learning Organization? <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> Utolsó letöltés: 2020.02.20.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. DOI: 10.3102/0034654315627864
- Lénárd Sándor, Kovács Ivett, Tóth-Pjeczka Katalin & Urbán Krisztián (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, (1), 46–61. DOI: 10.21549/ntny.28.2020.1.3
- Lunczer Erika Katalin (2018). A pedagógus minősítési rendszer a jogszabályi változások tükrében (2013–2017). *Opus et Educatio*, 5(1), 9–26. DOI: 10.3311/ope.231
- Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J. & Bull, R. (2017). Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, and relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181–199. DOI: 10.25115/psye.v9i2.655
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor & Fazekasné Fenyvesi Margit (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.

- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (é. n.): *Tájékoztató a Nemzeti köznevelésről szóló törvényről – A pedagógusok előmeneteli rendszere*. Fővárosi oktatási portál. http://www.budapestedu.hu/data/cms145855/nefmi_cxc_tajekoztato_03.pdf Utolsó letöltés: 2020.01.04.
- NOIR+ stratégia (2015). *TÁMOP-3.1.5/12-2012-000 számú projekt*. http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_%282015.07.26%29.pdf Utolsó letöltés: 2019. 10. 10.
- OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris. DOI: [10.1787/9789264181045-en](https://doi.org/10.1787/9789264181045-en)
- OECD (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en> Utolsó letöltés: 2019. 09. 10. DOI: [10.1787/9789264276116-en](https://doi.org/10.1787/9789264276116-en)
- Oktatási Hivatal: Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. (Harmadik, javított változat) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_harmadik.pdf Utolsó letöltés: 2019. 09. 15.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407. DOI: [10.3102/0034654311413609](https://doi.org/10.3102/0034654311413609)
- Paniagua, A. & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD Education Working Papers 190, OECD Publishing. DOI: [10.1787/4a7043f9-en](https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en)
- Qiu, H. (2018). Research on the Burnout of High School Teachers Based on Teacher Professional Development. *Open Journal of Social Sciences*, 6(12), 219–229. DOI: [10.4236/jss.2018.612019](https://doi.org/10.4236/jss.2018.612019)
- Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina & Tókos Katalin (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, (1), 28–45. DOI: [10.21549/ntny.28.2020.1.2](https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.2)
- Schei, V. & Nerbo, I. (2015). The Invisible Learning Ceiling: Informal Learning Among Preschool Teachers and Assistants in a Norwegian Kindergarten. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3). DOI: [10.1002/hrdq.21213](https://doi.org/10.1002/hrdq.21213)
- Senge, P. (1998). *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: HVG Kiadó. 155–264.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. DOI: [10.1080/10409280802582795](https://doi.org/10.1080/10409280802582795)
- Szarka Júlia (2004). Az elkötelezett óvónő 2003-ban. In Bollóné Panyik Ilona (szerk.), *Gyermek–Nevelés–Pedagógusképzés*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Tudományos Közleményei XXVII. Trezor Kiadó, Budapest. 153–172.
- Szivák Judit & Pesti Csilla (szerk.) (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. L'Harmattan Kiadó.
- Szivák Judit, Rónay Zoltán, Saád Judit & Fazekas Ágnes (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *Educatio*, 28(4), 829–837. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.13](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.13)
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. és Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. DOI: [10.1016/j.tate.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001)
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. DOI: [10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)
- Voogt, J., Laferriere, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T. és McKenney, S. (2015). *Collaborative design as a form of professional development*. Poster session presented at AERA Annual Meeting 2015, Chicago, United States. DOI: [10.1007/s11251-014-9340-7](https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7)
- Vujičić, L. & Tambolaš, A. Č. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583–1595. DOI: [10.1080/03004430.2017.1317763](https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1317763)
- Wagner, B. D. & French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 152–171. DOI: [10.1080/02568541003635268](https://doi.org/10.1080/02568541003635268)
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Jegyzetek

- ¹ A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 64–65. §-a rendelkezik róla, a részletes szabályokat és követelményeket *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet* tartalmazza.
- ² A minősítési folyamatot – annak eredményétől függetlenül – az általános fogalomhasználathoz illeszkedve minősülésnek nevezzük a tanulmányban.
- ³ Pontosabban: az Országgyűlés szavazza meg a törvényt módosítást.
- ⁴ Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer megszületése - NOIR (Halász, 2011).
- ⁵ Okos köznevelés, javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére (Noir+ Stratégia, 2015)
- ⁶ Mesterpedagógus kutatás, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, kutatásvezető: Szivák Judit (lásd: Szivák és Pesti, 2020)
- ⁷ Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 éves gyerekek számára. Hét képességmérő tesztet tartalmazó csomag, melyek eredményének összevont mutatója a DIFER-index. Iskola-készültségi mutatóként használják (lásd: Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004).
- ⁸ Fejlesztő kockajáték eszközcsoport, hét eszközből áll az egyes mentális funkciók fejlesztésére a 3–10 év közötti korosztály számára. (<http://okoskocka.hu/>).
- ⁹ „A javaslat valamennyi beavatkozási területen a mester és kutatópedagógusok kialakuló hálózatában rejlő lehetőségek kihasználására törekszik, és arra, hogy a beavatkozások nyomán a mester- és kutatópedagógusok tevékenysége aktívan hozzájáruljon saját intézményeik és a köznevelés innovációs és tudásmenedzsment rendszere eredményes működéséhez.” (NOIR+ stratégia, 2015)

Absztrakt

A kutatás a pedagógus-előmeneteli rendszer mesterpedagógus fokozatának véglegesítését segítő pilot projekt keretében elkészített mesterpedagógus programok anyagait dolgozza fel az óvodapedagógusokra fókuszálva, illetve a megvalósult mesterprogramokhoz kötődő interjúkat elemzi. Olyan empirikus adatokat szolgáltat ezáltal a kora gyermekkori nevelés minőségét emelő tanári szakmai fejlődésről, melyek a munkavégzés helyén a kontextust, a szervezetet és az egyént egyaránt fókuszba helyezve vizsgálják a tervezést és annak megvalósulását. A kilencvenöt mesterprogram kvantitatív adatelemzése, majd kvalitatív dokumentumelemzése arra keresi a választ, hogy a pedagógus milyen terveket fogalmaz meg folyamatos szakmai fejlődésére vonatkozóan a mesterprogram öt évében. Mi inspirálja, milyen célokat tűz ki és milyen eredményekben gondolkodik a tervezett tanulási tevékenységek kapcsán, illetve hogyan kívánja tudását megosztani? A kutatás a programok elemzését követően félig strukturált interjú módszerével tárja fel a tervezés hátterét, a megvalósítás sikereit és nehézségeit. A kvantitatív adatok, valamint a tizenkét mestertanárral készített interjú alapján a mestertanárok céljaiban jelentős hangsúly helyeződik a pedagógiai módszerek megújítására, valamint a megújuló pedagógiai módszerekhez és a változó jogszabályokhoz igazodó adminisztráció kidolgozására. Az interjúkban megszólaló pedagógusok megvilágították a minősítési rendszer sajátosságaiból következő kihívásokat és előnyöket, a mesterpedagógus szervezetben betöltött szerepét, valamint betekintést engedtek a pedagógusok minősüléssel kapcsolatos attitűdjébe. A kutatás empirikus eredményei fontos hozzájárulást jelentenek az óvodapedagógus-szakma és a kora gyermekkori intézményes nevelés hazai kutatása számára, elősegíthetik a minősítési rendszer továbbfejlesztését, valamint képet adnak a magyar óvodapedagógia helyzetéről és fejlesztési szándékairól a mesterpedagógusok nézőpontján keresztül.