

*Szivák Judit¹ – Kálmán Orsolya² – Pesti Csilla³ –
Rapos Nóra⁴ – Vámos Ágnes⁵*

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

² Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

³ Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

⁴ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

⁵ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében

Nemzetközi és hazai kitekintésben is jelentősen felértékelődött a pedagógus professzió szerepe: a köznevelési rendszer eredményességének egyik legjelentősebb tényezőjeként az oktatáspolitikai központi elemévé vált. Ezzel összhangban a hazai Köznevelési Stratégiában is kiemelt szerepet kap a professzió, így kidolgozásra került a pedagógusok életpályamodellje. Az ötfokozatú modell negyedik állomása a mesterpedagógus fokozat. Tanulmányunkban e fokozat potenciális jelöltjei által készített mesterprogramok (n = 813) elemzésének eredményeit mutatjuk be a folyamatos szakmai fejlődés, a fejlesztő-újító, az elemző-feltáró és a tudásmegosztó tevékenységek dimenziói mentén. Írásunkat egy átfogó kutatási kérdés megválaszolása vezérli: milyen eredményt terveztek a mesterpedagógusok a mesterprogramokban?

Bevezető

A pedagógus mint a köznevelés eredményességének legjelentősebb erőforrásának azonosításával az EU ágazati politikájának központi elemévé vált nem csak a pedagógus mint humán erőforrás fejlesztése, de a folyamatos szakmai fejlődés, a szakmai életpálya, az élethosszig tartó tanulás és e tanulás szakmai közösségi kontextusának tekintetében is.

Az EU Oktatás és képzés 2020¹ programja elsődleges célként fogalmazza meg a nemzeti oktatási és képzési rendszerek fejlesztésének támogatását, a kiegészítő uniós szintű eszközök kialakítását, valamint az egymástól való tanulás és a bevált gyakorlatok cseréjét. Ehhez illeszkedő célokat fogalmaznak meg a hazai Köznevelési Stratégia

¹ A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02)

alapelvei (2014. november 4-től: 1603/2014. [XI. 4.] Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról), melyekben kiemelt szerepet kap a pedagógusok életpályamodelljének kialakítása.

Mindkét program kiemelt helyen kezeli a tanári pálya színvonalának és elismertségének növelését. Az Oktatás és képzés 2020 program az alapképzés minőségének növelésében, valamint a folyamatos szakmai fejlődés biztosításában látja a célok elérését és fenntarthatóságát. A hazai stratégia a tanári életpályamodell bevezetésével kívánja elérni egyrészt a pálya vonzóbbá tételét, másrészt a tanárképzés és ez által a tanári tevékenység minőségének javulását is.

Az uniós stratégiai célok magyarországi feladataihoz való hozzájárulás érdekében jött létre a Társadalmi Megújulás Operatív Program *Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban* című konstrukciója, mely a köznevelési rendszerben egyszerre kívánja javítani az oktatás minőségét, eredményességét és hatékonyságát, illetve a minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélyeit. A TÁMOP-on belül a 3.1.5/12 projektben dolgozták ki a pedagógusok minősítési és előmeneteli rendszerének alapjait. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) szakmai vezetésével *A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása*, TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében került sor a hiányzó mester és kutatótanár fokozatok kidolgozására, melyek bevezetése várhatóan hozzájárul a köznevelési rendszer eredményességének javításához, így a közoktatásban tapasztalható hiányok felszámolására, problémák megoldására és a fejlesztések előmozdítására kell irányulnia.

Kutatásunkban a fent megnevezett TÁMOP projekt keretében, a potenciális mesterpedagógus-jelöltek által készített mesterprogramok vizsgálatával igyekszünk feltárni, hogy milyen eredményeket (produktumokat, hatást) terveznek e pedagógusok az ötéves mesterprogramuk végére, azaz milyen eredményekkel terveznek hozzájárulni a köznevelési rendszer eredményességének javításához.

Elméleti bevezető

Hosszú évtizedek szakmai-tudományos vitáinak állt középpontjában a pedagógus professzió kérdése (Hargreaves, 2010), egyrészt a változatos elméleti keretrendszerek szerkezetágazó megközelítéseinek sokasága (Sachs, 2016), másrészt a szakma szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró gyakorlati tartalom eltérő hangsúlyai (Kennedy, 2005) miatt. A paradigma megszilárdulásának jeleként ma már érett professzióról beszél a szakirodalom (Sachs, 2016), amely fogalom egyértelműen rámutat a pedagógus mint profeszionalizálódott szakma megszilárdult státuszára. Ez azonban semmiképpen sem jelenti azt, hogy annak tartalmát teljes konszenzus övezné. A professzió folyamatosan változó rendszert feltételez, melynek egyes alkotóelemei egymással dinamikus kölcsönhatásban alakítják annak tartalmát (Evetts, 2011), így belső hangsúlyainak, illetve azok eltolódásainak vizsgálata, immár tehát a pedagógus professzió státuszának megkérdőjelezése nélkül, a neveléstudomány egyik állandósult kérdéskörévé vált.

Habár a pedagógus professzió tartalmi elemeivel foglalkozó elméletek eltérő irányokat jelölnek ki a professzió fejlődésére, az elméletek alapvetően azonos célt tűznek ki maguk elé (Sachs, 2016), mely elsősorban a szakma státuszának emelését, valamint a tanulók teljesítményét hatékonyabban támogatni tudó pedagógusok felmutatását jelenti (Evetts, 2008). Az elérendő célokhoz vezető út azonban jelentős eltéréseket mutat. A különbözőségek egyik lehetséges dimenziója a professzió fejlődésének forrásait érinti, lényegében azt, hogy mely szereplők és milyen irányba katalizálják a szakmát érintő

változásokat. Ebben a megközelítésben beszélhetünk belülről érkező, illetve felülről érkező professzionalizálódásról (Evetts, 2011).

A professzió tartalmát érintő, belülről érkező változásokra fókuszáló elmélet középpontjában az autonómia fogalma áll, ugyanis elsősorban az autonóm pedagógus képes egyéni szakmai tőkájének innovatív és adaptív alkalmazásával fejleszteni a pedagógus professzió tartalmát (Sachs, 2016). Az autonóm pedagógus szakmai elfogadása kulcsmomentum volt a professzionalizálódás folyamatában, hiszen ez a megközelítés elismeri a pedagógus egyéni döntéshozatali kapacitásának létjogosultságát, továbbá felismeri annak a támogató környezetnek a fontosságát, amely a professzió tartalmának megújításában tudja segíteni a pedagógust (Sachs, 2006). Egyes szakirodalmak ezt a megközelítést nevezik szakmai professziónak (Hargreaves és Goodson, 2006; Evetts, 2011).

Napjainkban azonban hasonlóan jelentős hatást gyakorol a professzió tartalmára a felülről érkező professzionalizálódás, vagy más fogalomhasználattal a szervezeti professzió (Evetts, 2011; Gorman és Sandefour, 2011; Sachs, 2016; Torres és Weiner, 2018; Fazekas és mtsai, 2015). Ebben a megközelítésben a professzió tartalmát fejlesztő-megújító törekvés nem a pedagógustól indul, hanem a pedagógus tevékenységének kontextusát adó egyik nagyobb rendszer irányából. A tanulás tehát egy külső, egyszerre motiváló, támogató és ellenőrző elvárásrendszer hatására indul meg. Egyes értelmezések

a szervezeti professzióknak erőteljesebb legitimitást is tulajdonítanak, ugyanis az nem elsősorban a gyakorlatközösségek egyes tagjainak belátásán alapszik, hanem szélesebb rálátással rendelkező, rendszerszinten gondolkodó magasabb szakmai tekintélyek (képzők, egyetemi közösségek, kutatók, szakpolitikai döntéshozók) határozzák meg a tartalmát, s így olyan világos elvárásrendszert hoznak létre, mely alapján számon kérhetővé válik a pedagógusok munkája (Gorman és Sandefour, 2011; Evetts, 2011; Torres és Weiner, 2018). Hazai kontextusban a szakmai közösségek jelentősége az intézményen belüli fejlesztésekben, innovációkban ragadható meg, ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy sok esetben ezek hatásai rövidtávúak, hiszen a célok között megjelenik az anyagi támogatáshoz való hozzáférés, mely háttérbe szorít(hat) egyéb, szakmai célokat (Vámos és mtsai, 2020).

A kétezres évek elejétől az Európai Unió országai olyan fejlesztési nehézségek megoldása előtt álltak, melyek alapja a változó gazdasági, társadalmi és szakpolitikai környezethez való alkalmazkodás, megújulás kontextusához kötődött. Ennek háttérében olyan

A professzió tartalmát érintő, belülről érkező változásokra fókuszáló elmélet középpontjában az autonómia fogalma áll, ugyanis elsősorban az autonóm pedagógus képes egyéni szakmai tőkájének innovatív és adaptív alkalmazásával fejleszteni a pedagógus professzió tartalmát (Sachs, 2016). Az autonóm pedagógus szakmai elfogadása kulcsmomentum volt a professzionalizálódás folyamatában, hiszen ez a megközelítés elismeri a pedagógus egyéni döntéshozatali kapacitásának létjogosultságát, továbbá felismeri annak a támogató környezetnek a fontosságát, amely a professzió tartalmának megújításában tudja segíteni a pedagógust (Sachs, 2006). Egyes szakirodalmak ezt a megközelítést nevezik szakmai professziónak (Hargreaves és Goodson, 2006; Evetts, 2011).

kihívások azonosíthatóak, mint például az elszámoltathatóság és autonómia, a centralizált és liberális oktatáspolitikai, illetve az oktatási rendszerek innovációs kapacitása, kiemelten pedig a pedagógusok minőségéhez kötődő megújuló elvárások. E kihívások mentén a nemzeti oktatáspolitikák sajátos törekvései jól szemléltetik azt az útkeresést, amely a globális problémákra egyedi kontextusokban keresik a megoldást. Az EU ágazati politikájának központi elemévé vált a pedagógus szakpolitika, különös tekintettel a pedagógus mint humán erőforrás fejlesztése, a folyamatos szakmai fejlődés, a szakmai életpálya, az élethosszig tartó tanulás és e tanulás szakmai közösségi kontextusának középpontba állítása.

A tanulás szakmai gyakorlatközösségekben, tanulószervezetekben történő fejlesztése számos köznevelési rendszerben szakpolitikai prioritássá vált, és szorosan kötődött a pedagógus szakma professziójának újraértelmezéséhez, támogatási rendszereinek kialakításához (pl. Jackson és Temperley, 2007; Istance és Kobayashi, 2012). A tudásszerzés és tudásmegosztás jelentőségének rendszerszintű értelmezése a magyarországi uniós finanszírozású programokban is megjelent, és meghatározó elemmé vált a tanulószervezeti működést, az iskolákon belüli és az iskolák közötti tudásmegosztást és horizontális tanulást, a bevált pedagógiai módszerek vagy jó gyakorlatok megosztását elősegítő 2007 és 2013 közötti TÁMOP fejlesztésekben (Fazekas és Halász, 2015).

Ahhoz, hogy az iskola a tanulás helyszínéből tanulószervezetté (Senge, 1990) alakuljon, amely maga is képes a változásra (sőt akár proaktívan vezetőjévé válhat a változóknak), nem csak a szervezet tagjainak egyéni tanulását kell fejleszteni, hanem szükséges a szervezeti tanulást is segíteni. A szervezeti tanulás, amely az iskolában a tanárok tanulásán keresztül, de azokon túlmutatva összegződik, s személyektől függetlenül, az intézmény értékévé válik, folyamat és eredmény is egyszerre, amelyet a vezetés a szervezeti struktúráján keresztül is befolyásolhat (Child, 2015).

A szervezeti szint nem csupán híd a közoktatás szintjén és az egyén szintjén megvalósuló professzionalizálódás között, hanem annak kulcspontja. A szervezetben megvalósuló kollegialitásban ölt testet az a támogató és ellenőrző képesség, amelyről korábban a szakmai és a szervezeti professzióhoz kapcsolódóan beszéltünk. A szervezet szintjén zajlik az egyént a közoktatáshoz kapcsoló professzionalizálódási folyamat.

Miközben az egyéni szakmai fejlődés tartalma, útja kontextuálisan (szakmapolitikai környezet, szervezet) mindvégig meghatározott és/vagy kölcsönhatásban van e környezeti elemekkel, egyre erősödik az egyéni felelősség értelmezése is (Sachs, 2007, 2016). A tanári szakmai professzió mai értelmezésének az a megközelítés az alapja, hogy az egyén nem csupán elszenvetője, hanem akár alakítója is lehet a rá is hatást gyakorló rendszertényezőknek (vö. Hargreaves és Fullan, 2012; Sachs, 2007, 2016), vagyis a kapcsolat kölcsönös és dinamikus.

A tanári szakmai tudás explicit nemzeti elvárásainak megfogalmazása érdekében, az oktatás minőségfejlesztéséért, a képesítések összehangolásáért és összehasonlításáért és az egyén tanuláshoz való hozzáféréseinek támogatása és előrehaladásának elősegítése miatt egyre erőteljesebb a képesítési keretrendszerek, sztenderdek, kompetenciaelvárások megfogalmazása (Coles és Werquin, 2009) világszerte. Több fontos kérdéskör foglalkoztatja jelenleg a kutatókat az egyén nézőpontjából vizsgálva az elvárásrendszerket, de kiemelkedik annak megértése, hogy milyen hatással van a pedagógusok egyéni tanulási folyamataira e keretek léte. Bár a kérdés nem vizsgálható az adott keretrendszer, sztenderd strukturális és tartalmi ismerete nélkül, az kulcskérdés, hogy a tartalmi elemek milyen kapcsolatban és távolságban vannak a pedagógus által észlelt és fontosnak vélt tanári feladatoktól, vagyis érvényesek és hitelesek-e az egyén számára. E tekintetben meghatározó, hogy a pedagógusok milyen szerepet játszottak az elvárások kialakítási folyamatában, másrészt, hogy az elvárásokat milyen szerepben foglalmazták meg. Vagyis a pedagógus nézőpontjából az ellenőrző funkció jelenik meg csupán, vagy látható az ő

egyéni tanulásának helye, szerepe és annak támogatása (Ingvarson, 2002, 2003, 2007; Darling-Hammond és mtsai, 2012).

Nemzetközi téren egyre erősebb a törekvés arra, hogy a keretrendszerekben, szten-derdekben, mérési folyamatokban megerősítsék a szakmai tudás tartalmi összetett-ségét, a pedagógus közvetlen munkatevékenységébe ágyazott tanulás támogatását, a szakmai közösségbe ágyazott egyéni tanulás szerepét és tudatosságát, s olyan dina-mikus értékelési rendszerek működtetésére törekcszenek, melyek elismerik az egyéni tanulási utak létét is. Mindez felerősíti az egyéni felelősségvállalás és a pedagógusok tudatosan tervezett és folytatott tanulási tevékenységének szerepét (Guerriero és Deli-giannidi, 2017).

A mesterpedagógus fokozat

A fentiek támogatása érdekében a mesterfokozat kidolgozásában kiemelt célként azono-sították a folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztését, melynek ered-ményeképpen az elvárásrendszer pilléreit a rendszer innovációs potenciáljának növelése, a kutatásalapú szemlélet és a tudásmegosztás erősítése alkották.

Ezek alapján született meg az új fokozat meghatározása, amely merőben más szemlé-letet és struktúrát képvisel a pedagógusok minősítési rendszerében, és másként gondol-kodik az értékelés rendszerszabályozó funkciójáról: „A mesterpedagógus mindenekelőtt olyan kiváló pedagógus, aki szakmai tevékenységével, magas szintű oktató-nevelő mun-kájával modellként szolgál kollégái számára.” (Oktatási Hivatal, 2016. 15.) A mesterpe-dagógus szakmai tevékenysége jelentősen hozzájárul az oktatás-nevelés eredményessé-gének növeléséhez. A mesterpedagógus szakmai tevékenységei négy dimenzió mentén definiálhatóak: a nevelés és tanítás eredményességét szolgáló innovációs tevékenységek, tudásmegosztási tevékenységek, kutatási tevékenységek és a folyamatos szakmai fej-lődést szolgáló tevékenységek. A mesterpedagógusokat mindenekelőtt az emeli ki a pedagógus szakma egészéből, hogy kitüntetett szerepet kapnak az eredményes szakmai munkához szükséges tudás teremtésében, megosztásában és alkalmazásában.

A pedagógus életpályamodell alapvetően az egyéni szakmai előrehaladást értelmező, szabályozó és az ellenőrzés, értékelés rendszerét meghatározó modell. Fókuszja az első három életpályaszakaszon alapvetően az egyén. Ezért izgalmas az életpálya mesterpeda-gógusi szakaszának kialakításakor az a célmeghatározás, mely a fókuszába egyértelműen a szakmai professzionalizálódás rendszerszintű megközelítését (értsd: szintek közti köl-csönhatás) helyezi:

1. „A köznevelési rendszer eredményességének javítása, amely a gyermekek, tanulók fejlődésében, teljesítményének javulásában, valamint a köznevelési rendszer egé-szének adaptivitásában és méltányosságában nyilvánul meg.” (Oktatási Hivatal, 2016. 11–12.)
2. „A pedagógusszakma mint professzió/mesterség presztízisének javítása.” (Oktatási Hivatal, 2016. 11–12.)
3. „A folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztése, megalapozása, amelynek része az intézmény és a pedagógus egymást erősítő fejlődésének elősegi-tése.” (Oktatási Hivatal, 2016. 11–12.)

A TÁMOP projekt (lásd Bevezető) során a pilot programban részt vevő pedagógusok támogatást kaptak a fokozat meghatározásának értelmezéséhez, a minősítéshez szük-séges dokumentumok elkészítéséhez, és elkészítették öt évre szóló mesterprogramju-kat, melynek célja, hogy tudatosítsa, rögzítse készítője: rövid és hosszú távú céljait; az azokhoz vezető utat, tevékenységeket; a megvalósításhoz szükséges erőforrásokat;

az eredményesség mutatóit, vagyis azt, hogy mikor tekinti a célokat elértnek, megvalósultnak a tervező; és a szükséges támogatás módját.

E mesterprogramok tehát bizonyos értelemben a hazai köznevelés fejlesztésének kortörténeti dokumentumai, abban az értelemben, hogy azt reprezentálják, hogy a legkiválóbbnak tekintett pedagógusok miként gondolkodnak saját tevékenységük fejlesztési lehetőségeiről, vállalásairól, ehhez kapcsolódóan a hazai köznevelési rendszer megújulásának perspektíváiról. Tanulmányunkban annak a kutatásnak az eredményeiről számolunk be, melynek keretében a mesterprogramok elemzését végeztük el. Bemutatjuk, hogy miként értelmezik a mesterpedagógusok a professzió megújítását célzó szakmapolitikai elvárásrendszert, illetve feltárjuk, hogy a mesterprogramok megvalósítása milyen eredménnyel támogatja a köznevelési rendszer fejlesztését.

A kutatás

A mesterpedagógus fokozat című fejezetben bemutatott pilot projekt közel ötezer olyan pedagógust szólított meg, akik potenciális jelöltjei voltak a mester- és kutatótanár fokozatoknak. Közülük került ki az a közel 1200 pedagógus, aki 2015-ben a projekt keretei között dolgozta ki az elkövetkező öt évre szóló kutató- és mesterprogramját. A programokat egy elvárásrendszer alapján készítették el, amelyben kiemelt szerepet kaptak a kutatás, az innováció, a folyamatos szakmai fejlődés és a tudásmegosztás dimenziói. Kutatásunkban e programokat elemeztük, kiemelve közülük a mesterprogramokat, mivel a két fokozat közül a mesterfokozatot képviselők ($n = 838$) voltak túlnyomó többségben. A kvantitatív vizsgálathoz szükséges csekélyebb elemszám okán lemondtunk a kutatópedagógus fokozat dokumentumainak ($n = 102$) elemzéséről.

Tekintettel arra, hogy a mesterfokozat megalkotásakor az oktatáspolitikai szándékok között preferenciát kapott az, hogy a pedagógusok szakmai fejlődését ösztönözve feladatot és elismerést kaphasson egy olyan pedagógus réteg, amely tevékenységével nem csak egyéni pedagógiai gyakorlatát, de a köznevelés eredményességét is javítja, jelentős tudásnak gondoljuk annak megismerését és leírását, hogy a mesterprogramok teljesítése miként fogja e célt szolgálni. Figyelembe véve az itt leírtakat, kutatásunk során a következő kérdésre kerestünk válaszokat: milyen eredményt (produktumot, hatást stb.) terveztek a mesterpedagógusok az ötéves mesterprogramuk végére?

A pedagógusok az elkészült anyagaikat az Oktatási Hivatal elektronikus rendszerébe töltötték fel. A dokumentációból három anyag tartalomelemzését végeztük el: a mesterpedagógus program általános és részletes tervét, valamint a pedagógusok önéletrajzát. Összesen 940 pedagógus engedélyét kaptuk meg, ebből 813 mesterprogramot vizsgáltunk a magyar közoktatás teljes spektrumán, az óvodától a középfokig, emellett akadtak olyan mesterprogramok is, amelyek nem egy-egy konkrét intézményhez kötődtek, hanem mezoszintű intézményhez, pl. tankerülethez vagy pedagógiai oktatási központhoz.

A mesterprogram általános és részletes tervének kódolása az előzetes kutatási eredmények, szakirodalom, a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz készült útmutató (Oktatási Hivatal, 2016), valamint a szövegek feltáró elemzése alapján történt. Mivel a programok készítésekor elvárás volt a négydimenziós tevékenységmodell figyelembevétel, ezért a rögzítésnél is az egyes részekben belül külön kódoltuk a kutatás, az innováció, a folyamatos szakmai fejlődés és a tudásmegosztás dimenzióira vonatkozó adatokat. A mesterprogramok céljainak, tevékenységeinek, eredményeinek kategorizálását korábbi kutatási eredmények alapján határoztuk meg. Egyrészt az OECD TALIS vizsgálatainak képzési igényekre vonatkozó csoportosítási rendszerét (OECD, 2016), másrészt a korábbi magyarországi országos pedagóguskutatás (Sági, 2015) által használt kategóriákat alkalmaztuk. Az általános és részletes mesterprogram mellett a

pedagógus önéletrajzát is feldolgoztuk: formális végzettségeit, nyelvtudását, munkahelyét (intézményét), munkakörét, beosztását és publikációinak típusát, számát rögzítettük. Mindezt hozzákapcsoltuk mesterprogramjának adataihoz is, melyeket elemzésünk háttérváltozóiként használtuk fel. A háttérváltozókat kiegészítette még a mesterpedagógusok profilja is (képző, mentor, innovátor vagy vezető).

A kódolást és az adatszítást követően az adatokkal különböző kvantitatív elemzéseket végeztünk. Az elemzések során elsősorban leíró statisztikákkal és keresztábrákkal dolgoztunk, valamint Khí-négyzet, illetve ANOVA-próbákkal összefüggés- és különbözőségvizsgálatokat végeztünk. A statisztikai próbáknál a szignifikanciaszintet 5%-ban határoztuk meg ($\alpha = 0,05$).

Az adatok és az elemzések korlátai között kell megemlíteni, hogy nincs információnk a teljes sokaságról, így nem tudjuk, hogy a 813 mesterpedagógus mennyiben reprezentálja az összes, mesterpedagógus fokozatban dolgozót. A megelőző pilot projekt alapján feltételezzük, hogy a legmotiváltabb és legfelkészültebb pedagógusok kerültek be az a mintánkba, hiszen a projektbe önkéntesen lehetett jelentkezni, a kiválasztási szakasz után pedig számottevő kötelezettség hárult a pedagógusokra a projekt részeként. A másik korlátot épp a fejlesztési projekt jelenti, hiszen ebben egy előzetes elvárásrendszer alapján készítették el a pedagógusok programjaikat. Nyilvánvalóan ezek az elvárások markánsan visszaköszönnék a dokumentumokban.²

A pedagógusok tervezett szakmai fejlődése

A pedagógusok szakmai fejlődésének kutatását meghatározó elméleti keretek

A folyamatos szakmai fejlődés és a tanulói eredményesség összekapcsolását vizsgáló írások a pedagógusok tanulásának strukturális jellemzőit (helyszín, szereplők, téma, munkaformák stb.), értelmezését és a tanultak közvetlen gyakorlatba ágyazását vizsgálják leginkább (Cole, 2012; Pedder és mtsai, 2010; Bell és mtsai, 2010). Ebben az értelmezésben a folyamatos szakmai fejlődés elsődleges célja a tanulók teljesítményének növelése. A pozitív kapcsolatot megerősítő írások is hangsúlyozzák azonban, hogy a diákok eredményességének javulása nem azonosítható teszteredményekkel (Cordingley és mtsai, 2005). A kritikai megközelítések kifejezetten kiemelik azt, hogy kizárólag a pedagógus nem tehető felelőssé a tanulók eredményességéért, valamint elmozdulnak a kvalitatív, többszempontú értékelés irányába (Goe és mtsai, 2008). Más vizsgálatok arra is utalnak, hogy a kapcsolat megállapítása összetettebb, változónként, részenként vizsgálható (Baker, 1999, idézi Villegas és Reimers, 2003; OECD, 2014).

Részben a kritikai hangok és az eredményességet cáfoló kutatások hatására erősödik meg egy másik megközelítés, amelyben maga a pedagógus kerül a fókuszba (Korthagen, 2017), s ennek részeként az, hogy a pedagógus tanulásának milyen eredménye van a saját szakmai fejlődése tekintetében. Vizsgálatok alapján pozitív összefüggés látható az énhatékonyság és a képzéseken, tanulási folyamatban való részvétel és azok eredményessége közt (Eden és Kinnar, 1991; Gist és mtsai, 1990), valamint a fentiek az új módszerek megtanulását (Allinder, 1994; Bray és mtsai, 2003) is pozitívan befolyásolják. Ezek a vizsgálatok arra is rávilágítottak, hogy a pedagógus személyes jellemzőinek jóval nagyobb szerepe van a szakmai fejlődésben, annak eredményességében, mint azt

² Kutatásunkkal arra is kerestük a választ, hogy egy oktatáspolitikai elvárásrendszer mentén a mesterpedagógusok hogyan konstruálják a mesterpedagógus-tevékenységrendszert és -szerepet, azonban e tanulmány nem tér ki ennek részletezésére.

korábban gondolták (Korthagen, 2017), így felmerült a rendszerszintű elvárások, mechanizmusok szerepének kritikája.

A pedagógus életpályamodell kontextusában a szakmai fejlődés a következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus saját tevékenységének magas – mesterszintű – színvonalára fenntartása érdekében, valamint azért, hogy szűkebb és tágabb környezetében ezen a területen is példát mutasson, tudatosan irányítja szakmai fejlődését. A mesterpedagógus esetében a szakmai fejlődés önvezérelt: a pedagógus képes felismerni hiányosságait, fejlesztendő területeit, kijelölni önmaga számára a fejlődés irányát és reflektálni a fejlődési folyamatra. A mesterpedagógus választott tevékenységeihez kötődően tájékozódik a szakirodalomban, gyakorlatközösségek tagja, továbbképzéseken és pályázati programokban vesz részt, konferenciákra jár, követi szakterületének trendjeit, új eredményeit.” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.)

A tervezett szakmai fejlődéshez kötődő eredmények

A szakmai fejlődés dimenziója ritkán jelent meg önmagában (8,8%) a mesterprogramokban, kapcsolata az innovációval (80,7%) és a tudásmegosztással (70,2%) szoros. A mesterprogramokban azonosított szakmai fejlődést tervező programok száma (n) 621.

A tervezett tanulás eredményeinek hatását saját személyes tudásként értelmezik a pedagógusok (63%), azon túlmutató, tanulókra, gyermekcsoportra, közoktatásra, rendszerre, régióra gyakorolt hatás tervéről nem számoltak be. Fontos azonban, hogy a tervek közel ötödében már megjelent szervezeti (23%), vagy munkaközösségre (21%) gyakorolt hatás reménye azok közt, akik a szakmai fejlődésüket tervezték.

A tervezés koherenciáját mutatja, hogy miképp kapcsolódnak a tervezett tevékenységek és eredmények egymáshoz. A tanulás tekintetében ez különös jelentőséggel bír, hiszen ez utalhat arra, hogy milyen tudatos a saját tanulás értelmezése, szerepének megítélése, hasznosulásának előre vetített fontossága. A teljes minta és a folyamatos szakmai fejlődést tervezők adatai eltérnek egymástól (1. sz. melléklet). Saját tudásuk bővülését a szakmódszertani/pedagógiai és a szaktárgyhoz kötődő eredményekben tartják realizálhatónak a szakmai tudásukat tervező mesterpedagógusok, szemben a teljes mintával, ahol ez leginkább a kollégákkal történő együttműködésben és a tanórák tervében hoz majd eredményt a tervek szerint. A teljes minta és a folyamatos szakmai fejlődést tervezők részmintája esetében is szűk az eredmények tervezett köre, ami arra utal, hogy nem a várt

A tervezés koherenciáját mutatja, hogy miképp kapcsolódnak a tervezett tevékenységek és eredmények egymáshoz. A tanulás tekintetében ez különös jelentőséggel bír, hiszen ez utalhat arra, hogy milyen tudatos a saját tanulás értelmezése, szerepének megítélése, hasznosulásának előre vetített fontossága. A teljes minta és a folyamatos szakmai fejlődést tervezők adatai eltérnek egymástól (1. sz. melléklet). Saját tudásuk bővülését a szakmódszertani/pedagógiai és a szaktárgyhoz kötődő eredményekben tartják realizálhatónak a szakmai tudásukat tervező mesterpedagógusok, szemben a teljes mintával, ahol ez leginkább a kollégákkal történő együttműködésben és a tanórák tervében hoz majd eredményt a tervek szerint.

eredmények határozzák meg a pedagógusok tervezési folyamatait, hanem elsődlegesen tevékenységeket terveznek, melyek eredményekhez való viszonya nem minden esetben átgondolt.

Koherenciát, összefüggést csak hat tervezett tevékenység és tervezett eredmény mutat mindkét minta esetében, amelyek a klasszikus pedagógusi tevékenységek sorát mutatják: saját szaktárgyi és módszertani tudás, tanóratervezés, tanulók értékelése és tantervi tudás. Egyetlen fontos kivétel van ez alól: a kollégákkal való együttműködés.

A szakmai tudás a mesterpedagógusok értelmezésében nem mutatja azt a sokszínűséget, amire nemzetközi kutatási eredmények utalnak. Az iskola funkciójának változásával a tanári tudás tartalma is szélesebbé kell váljon, s az ebbéli igények (pl. multikulturalitás, pályaaorientáció, együttnevelés, diákok nyelvtudása, a diákok tanulásának támogatása digitális térben stb.) meghatározóvá váltak a tanári tudáshoz kapcsolódó elvárásokban (OECD, 2003; McKenzie, 2005). A mestertervek tanúsága szerint a tanulásukat tervező pedagógusok nem várnak ilyen jellegű eredményeket tanulásuktól, ami természetesen nem jelenti azt, hogy nem rendelkeznek ilyen tudáselemekkel. Ez arra utal, hogy a vizsgált mesterpedagógusok szerepértelmezése szaktárgyi tanítás fókuszú, kevésbé reagál azokra a társadalmi elvárásokra, amelyek a pedagógusok felé megfogalmazódnak.

A mesterpedagógusok tervezett fejlesztő, újító tevékenysége

A pedagógusok innovációjának kutatását meghatározó elméleti keretek

A pedagógusok az oktatási innovációs folyamatok kulcsszereplői. A vonatkozó elméletek, kutatások három irányból közelítenek e témához:

1. A pedagógusok tanulókkal-tanítással kapcsolatos nézeteivel foglalkozó vizsgálatok azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok innovációk iránti nyitottsága, részvétele a tanulásról alkotott nézeteikkel mutat összefüggést. Egyrészt azok a pedagógusok, akik a tanításról tanulóközpontú nézetekkel rendelkeznek, nagyobb mértékben vesznek részt a folyamatos szakmai fejlődésükben, tanulásukban (Vries és mtsai, 2013). Másrészt a pedagógusok tanulásközpontú nézetei összekapcsolódnak az oktatási innovációk eredményességével (Vermunt és Endedijk, 2011).
2. A pedagógusok innovációs tevékenysége kapcsán a figyelem előterébe kerülnek azok a helyzetek, ahol a pedagógusokra nem mint implementálókra tekintenek, hanem olyan szakemberekre, akik maguk is irányítóként vesznek részt az innovációs folyamatokban. Ezt a fajta pedagógusi tevékenységet a szakirodalom a pedagógusok által vezetett innovációnak nevezi (Fraser, 2005; Fazekas és mtsai, 2017). Ezek az innovációk lehetnek tervezettek, de sokszor rejtett, nem felismert innovációk maradnak (Fazekas és mtsai, 2017).
3. Pedagógusok innovatív gyakorlatát, közösségeit, hálózatait vizsgálva Fraser (2005) az innovatív tevékenységek két kulcselemét azonosította: az egyiket azok az iskolán belüli vagy külső ösztönzők jelentik, amelyek irányt adnak az innovatív tevékenységnek; a másik pedig azzal kapcsolatos, hogy a pedagógusok mennyire érzik magukénak az innovatív gyakorlatot.

A pedagógus életpályamodellel kontextusában a fejlesztő, újító tevékenység következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus felismeri és értelmezi azokat a tanító-nevelő munkája során felmerülő pedagógiai jelenségeket, problémákat, amelyek beavatkozást, fejlesztést kívánnak. Aktív szerepet vállal a fejlesztési folyamatok megtervezésében,

kivitelezésben, intézménye jó gyakorlatainak kialakításában és terjesztésében. Ahhoz, hogy a fejlesztéseket szakszerűen tudja megtervezni és kivitelezni, tájékozódik a hazai és nemzetközi fejlesztési tapasztalatokról, kutatási eredményekről. Maga is tényekre, adatokra alapozza önállóan vagy másokkal együttműködve végzett fejlesztéseit. Részt vállal a fejlesztési eredmények értékelésében, az eredmények, tapasztalatok megosztásában. A mesterpedagógus fejlesztő tevékenységeit több területen is végezheti. Kezdeményezhet módszertani, tartalmi fejlesztéseket, a nevelés, tanítás eszközeire vagy az intézmények szervezeti működésére, kapcsolatrendszerére irányuló innovációkat.” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.)

A tervezett fejlesztő-újító tevékenységhez kötődő eredmények

A mesterpedagógusok innovációs tevékenységükben leggyakrabban saját, intézményi fejlesztést terveznek, kisebb mértékben kombinálják a saját fejlesztést és adaptációt, viszont az adaptáció önmagában kevéssé jellemző. A mesterpedagógusok egyéni terveiben az egyes innovációtípusok arányai más-képp alakulnak, mint az intézményi szintű vizsgálatoknál, ahol a legerősebb a saját és átvett újítás kombinációja, majd az adaptáció és a saját újítás (vö. Fazekas és mtsai, 2018).

Az innovációs folyamatok tervezése kapcsán elmondható, hogy a mesterprogramok nagy részére jellemző a fegyelmezett innováció (vö. Fraser, 2005), azaz az átgondolt, lépésekre bontott tervezés. Az innovációk keletkezésének motivációjában kifejezetten erős a vélekedésvezérelt, a pedagógusok egyéni nézőpontjára építő innováció tervezése, bár ez természetesen nem zárja ki más

szempontok (pl. intézményi sajátosságok és a gyerekcsoportok jellemzői) figyelembevételét. Alapvetően az innovációról komplexen gondolkodnak, a tanulási környezetet holisztikusan fogják fel, az újítások nem szakadnak szét osztálytermi és osztálytermen kívüli folyamatok tervezésére, ami előremutató eredmény, főleg a korábbi vizsgálatok fényében (vö. Kálmán, 2016). A mesterprogramok elvárásrendszere mentén a módszertani innovációk, adaptációk a legjellemzőbbek, és a szervezettervezéshez, a szakmai együttműködéshez és kommunikációhoz kötődnek a legkevésbé. Ha összevetjük a

A mesterprogramok elvárásrendszere mentén a módszertani innovációk, adaptációk a legjellemzőbbek, és a szervezettervezéshez, a szakmai együttműködéshez és kommunikációhoz kötődnek a legkevésbé.

Ha összevetjük a tervezett innovációk tartalmi fókuszait azzal, hogy a hazai pedagógusok mely területeken érzékelnek problémákat a gyakorlatukban, akkor az látható, hogy a mesterprogramok éppen nem a problémás területekre vonatkoznak. Az újítások inkább azokat a területeket érintik, amelyek kevesebb kihívást jelentenek, azaz amíg például az SNI gyerekek együttnevelése kifejezetten kihívást jelent a köznevelés számára, arra vonatkozóan kevesebb innovációt terveznek, mint például a tehetséggondozás kapcsán, ami nem rejt olyan nagy problémákat a gyakorlat számára. Mindez összefügghet a mesterprogramok eredményességének kérdésével is, hiszen elsősorban azokat a területeket erősíti tovább, amelyek már eddig is elég jól működtek.

tervezett innovációk tartalmi fókuszait azzal, hogy a hazai pedagógusok mely területeken érzékelnek problémákat a gyakorlatukban, akkor az látható, hogy a mesterprogramok éppen nem a problémás területekre vonatkoznak. Az újítások inkább azokat a területeket érintik, amelyek kevesebb kihívást jelentenek, azaz amíg például az SNI gyerekek együttnevelése kifejezetten kihívást jelent a köznevelés számára, arra vonatkozóan kevesebb innovációt terveznek, mint például a tehetséggondozás kapcsán, ami nem rejt olyan nagy problémákat a gyakorlat számára (OFI, 2014). Mindez összefügghet a mesterprogramok eredményességének kérdésével is, hiszen elsősorban azokat a területeket erősíti tovább, amelyek már eddig is elég jól működtek.

Az eredmények alapján a kombinált innováció folyamatának tervezése a legátgondoltabb szakmaiságában. A tervezett innovációs folyamat lépésekre bontott; legerőteljesebben épít a tényekre alapozott szemléletre, kutatási módszerekre; a helyzetelemzésben is ez a csoport használja fel leginkább a korábbi szakirodalmat, kutatási beszámolókat. S bár egyik innovációtípus esetében sem beszélhetünk arról, hogy az érintettek széles körét vonják be alakítóan az innovációs folyamatba, ezen belül a kombinált újítások mégis kiemelkednek azzal, ahogyan a gyerekek aktív bevonására, valamint a külső szakmai és nem szakmai szereplők aktivizálására is építenek. Az újítások tartalmi célkitűzései közt ebben a csoportban jelennek meg leginkább a nevelési-oktatási tartalmak megújítására fókuszáló innovációk. Továbbá erre a csoportra jellemző leginkább a foglalkozások, tanórák megújítása és az olyan innovációk, amelyek erősítik a pedagógusok (szak)módszertani és IKT-kompetenciáit. A kombinált innovációk esetében a legerősebb az innovációtól várt hatás az intézményi és azon belüli csoportok szintjéhez kötődően is. A mesterprogramok által létrehozott produktumok is ennél a csoportnál a leggyakoribbak, különösen a feladatok, feladatgyűjtemények tipikus eredmények. Az eredményeink alapján tehát úgy látjuk, hogy a kombinált innovációk révén segíthető elő leginkább a fejlesztés és kutatás egymásba fonódása, az újítások szakmai megalapozottsága, eredményességének követhetősége, az innováció, fejlesztés tervezésének kidolgozottsága.

A saját vagy intézményi újítás típusába tartozó mesterprogramok legfőbb sajátossága, hogy a helyzetelemzésben ez a csoport épít leginkább a vélekedésvezérelt megközelítésre, számukra a legfontosabb kiindulópont a saját egyéni nézőpontjuk, elképzeléseik, s ehhez képest a gyerekek jellemzőit ők veszik figyelembe a legkevésbé. A lépésekre bontott, átgondolt innováció, valamint a tényekre alapozottság kevésbé jellemző erre a csoportra, mint a kombinált újítások körére; ugyanakkor erősebbek benne, mint azok a mesterprogramok, amelyek csak adaptációra építenek. A saját vagy intézményi újítások esetében jelennek meg a legkevésbé azok a tartalmi fókuszok, amelyek a köznevelés kihívásaira (pl. SNI gyerekek együttnevelése, személyre szabott fejlesztés) reagálhatnak.

Az adaptációra építő mesterprogramok sajátosságai közé tartozik, hogy az innovációs folyamat itt a legkevésbé tervezett, lépésekre bontott, és a tényekre alapozott megközelítés is itt érvényesül a legkevésbé; viszont a helyzetelemzésük erősebb. Egyrészt ezek azok az újítások, amelyek leginkább figyelembe veszik a gyerekek új, megváltozott jellemzőit, másrészt kifejezetten építenek a köznevelési intézmények közti tapasztalatcserék tanulságaira is. Jellemző továbbá az intézményben tanító kollégák aktív bevonása, bár nem olyan mértékben, mint a kombinált újításoknál. A tartalmi célkitűzések kapcsán ennél a csoportnál a legjellemzőbb, hogy módszertani újításokra fókuszálnak, ami összefügghet azzal is, hogy a pedagógusok a módszertani megoldások átvételét könnyebbnek érzékelik, mint a tartalmi újításokét. Az adaptáció kapcsán valamelyest nagyobb arányban jelennek meg azok a területek, amelyek a hazai köznevelés számára kihívást jelentenek, mint például az SNI gyerekek együttnevelése vagy a személyre szabott fejlesztések. Ez összefügghet azzal is, hogy éppen ezek a területek azok, amelyhez a pedagógusoknak külső szakmai támogatásra, forrásokra van szükségük.

A mesterpedagógusok tervezett elemző, feltáró tevékenysége

Az elemző, feltáró tevékenységek pillérének értelmezése

A pedagógiai professzióról való gondolkodásban fokozatosan tért nyert a praxis szerepe és a pedagógusok által végzett kutatás. A távol-keleti országokban, majd Amerikában és más országokban is a saját gyakorlat tényeken, kutatásokon alapuló fejlesztése az oktatásfejlesztés egyik jelentős irányzatává vált. A kutatási területek között az egyéni, a társas és a résztvevői kutatás jelenik meg, főként a tanítási óra, egy-egy kritikus cselekmény, helyzet kutatása, a tanterv és az értékelés kutatása munkaközösségi, osztályközösségi vagy intézményi szinten (Campbell és mtsai, 2004; Gordon Györi, 2009).

A pedagógusok által végzett kutatásról való gondolkodást sokan Stenhouse-hoz kapcsolják, aki a hatvanas években végzett – a pedagógusok aktív bevonásával – tantervi/kurrikulumfejlesztési projekteket, és a tanulás/tanítás eredményességét kutatta. Majd ötven évvel később, az OECD által 2008-ban végzett TALIS vizsgálat szerint, 24 ország átlagában minden harmadik, a magyar pedagógusok közül minden hatodik említette, hogy az adatfelvételt megelőző 18 hónapban rész vett a gyakorlat fejlesztését szolgáló valamilyen egyéni vagy közösen végzett kutatásban; e téren van a legnagyobb elmaradás a vizsgált többi országhoz képest (TALIS, 2009).

A pedagógus életpályamodell kontextusában az elemző, feltáró tevékenység a következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus elkötelezett amellett, hogy saját munkáját tényekre alapozza és a kutatás-alapú szemlélet erősödését a szervezetében és/vagy a rendszer egészében segítse. Támogatja az intézményét a pedagógiai jelenségek, problémák tényeken alapuló feltárásában, megértésében. Az intézménye gyakorlatához kapcsolódó pedagógiai jelenségekben meglátja, azonosítja a kutatási problémákat/ kérdéseket/kutatásra érdemes területeket. Önállóan vagy együttműködésben az intézménye fejlesztése érdekében kezdeményez és szakszerűen végez kutatásokat, vizsgálatokat saját intézménye szintjén. A saját vizsgálatai és külső kutatások eredményeit az intézményi tevékenység eredményességének javítása, gyakorlati hasznosítása érdekében elemzi, értékeli, felhasználja” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.).

A tervezett elemző, feltáró tevékenységhez kötődő eredmények

Szignifikáns különbség van abban, hogy a kutatást vállalók ($n_1 = 548$) és nem vállalók ($n_2 = 265$) résztvevőik hányan, milyen arányban terveztek eredményt. A legnagyobb különbség a kettő között a gyermekek/tanulók fejlődésének nyomon követésében és az intézményi értékelési potenciál kutatással kísért fejlesztésében van, legkisebb a szakmódszertani és pedagógusi kompetenciák fejlesztése és az SNI-s gyermekek/tanulók nevelése/oktatása terén. Mindkét mintában legtöbbször a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák fejlesztésében terveztek eredményt, jellemzőbben a kutatást vállalók között.

A tervezett eredmények hatását tekintve a kutatást vállalók résztvevőikében mind a saját tudás bővülésére, mind a tanulóira, tanulócsoporthoz, intézményre gyakorolt hatás magasabb arányú, mint az intézményen kívüli hatásoké. Legtöbbször a csoportra/osztályra gyakorolt hatást tervezték (38,1%), legkevesebben a nemzetközi hatást (0,4%).

Ami a produktumokat illeti, a kutatást vállalók ($n_1 = 548$) és nem vállalók ($n_2 = 265$) résztvevőikében szignifikáns különbségek vannak (1. sz. tábla). Mindkét résztvevőcsoportban a jó gyakorlatokat jelezték produktumként, legkevesebben az adatbázisok készítését. Mindkét résztvevőcsoportban a pedagógusok mintegy 30%-a tervezi a tanulói teljesítmények

értékeléséhez mérőeszközöket produktumként (pl. teszt, feladatlap). Intézményhez köthető produktumokat (pl. intézményi adatbázis létrehozása, tanterv-, illetve programcsomag) a kutatást vállalók részmintája nagyobb arányban tervezett.

1. táblázat. Tervezett produktumok a kutatást vállalók (n1) és nem vállalók (n2) részmintáiban

Tervezett produktumok	n1 = 548	n2 = 265
Intézményi adatbázis, pl. a diákok teljesítményéről, tanulásáról, pedagógusok tanulásáról szóló adatok	20,1 (110 fő)	9,4 (25 fő)
Nevelési-oktatási programcsomag vagy modul	22,4 (123 fő)	14 (37 fő)
Nem a tanulókhoz kötődő értékelési, mérési eszközök	23,1 (133 fő)	9,1 (33 fő)
Tanulói értékelő lap, tesztlap, diagnosztikus fejlődést mérő teszt	30,3 (166 fő)	13,2 (35 fő)
Konferencia-előadás	33 (181 fő)	21,9 (58 fő)
Publikáció	41,1 (225 fő)	17,1 (45 fő)
Nevelési-oktatási jó gyakorlatok	44,3 (243 fő)	35,5 (94 fő)

A mesterpedagógusok tervezett tudásmegosztó tevékenysége

A tudásmegosztó tevékenységek pillérének értelmezése

Az oktatási változások eredményessége, illetve ezek közgei összetett és adaptív rendszerként határozhatóak meg, melyekben a legjelentősebb tényező a pedagógusok tanulása (McLaughlin, 1990). A résztvevők elköteleződése és változási hajlandósága mellett a változások (oktatási fejlesztések) bevezetésének sikeressége és fenntarthatósága függvénye annak, hogy a pedagógusok képesek-e meghatározni a tervezett változás területeit, a fejlődési-tanulási célokat és folyamatokat (Hall, 2013; George és mtsai, 2013). Ennek értelmében a fejlesztési beavatkozások kontextusának fókuszába a szervezetek és egyének tanulási kultúrája, a tanulást biztosító szakmai közösségek, tanulóhálózatok fejlettsége, a közös tanulási folyamatokban történő változása, a régi és új tudások összekapcsolásának hatékonysága került (Cohen és Levinthal, 1990). Az egyéni és szervezeti változásokat kutatók (Vera és mtsai, 2011; Eisenhardt és Martin, 2000; Teece és mtsai, 1997) elemzéseinek kulcskérdése, hogy miként képesek az aktorok azonosítani, megérteni és használni a szervezeten belül keletkező, illetve kívülről jövő új tudást. Ezt a képességet legtöbbször a tudásmenedzsment fogalmával határozzák meg, mely (habár számos értelmezése ismert) a következő öt állomásban összegezhető: 1) a potenciálisan értékes külső ismeretek azonosítása, 2) ezek megszerzése, 3) asszimilációja, 4) új tudás létrehozása és 5) hasznosítása (Fazekas és Halász, 2018).

Illeszkedve a hazai Köznevelési Stratégia célkitűzéseiseihez (2014. november 4-től: 1603/2014. [XI. 4.] Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról), a mester és kutató tanár fokozatokat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszerhez (NOIR+) kapcsolódóan dolgozták ki, különös tekintettel a stratégia tudással, tudásmenedzsmenttel kapcsolatos alapvetéseire, azzal a céllal, hogy a mesterpedagógusok hozzájáruljanak szűkebb szakmai közösségük és a köznevelési rendszer egésze innovációs képességéhez, fejlődéséhez.

A pedagógus életpályamodell kontextusában a tudásmegosztás a következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus kollégái és a szakmai érdeklődők számára bemutatja és reflektálja tanító-nevelő munkájának tapasztalatait, eredményeit, bevált jó gyakorlatait. Ezeket különböző módokon és fórumokon teszi, például: bemutató foglalkozásokat és foglalkozás-megbeszéléseket tart, aktív tagja szakmai hálózatoknak és gyakorlatközösségeknek, részt vesz szakmai rendezvényeken, műhelyekben, konferenciákon, ahol előadást tart, műhelymunkát vezet, pályázati programokban vesz részt, publikál nyomtatott vagy elektronikus felületen, közreműködik pedagógusképzésben, továbbképzésben; segíti pedagógusjelöltek és pályakezdekők fejlődését szakmai tapasztalatainak bemutatásával, megosztásával. Pedagógustársainak legjobb tudása szerint szakmai segítséget ad, a szakmai támogatás, mentorálás elemei jelen vannak tevékenységében. Szakmai fejlődésükben változatos formákban és platformokon segítheti a kezdő pedagógusokat, pedagógustársait, az intézményén belüli vagy kívüli pedagógus közösségeket.” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.)

A tervezett tudásmegosztó tevékenységhez kötődő eredmények

A mesterprogramok elemzésének eredményei azt mutatják, hogy az alapvető szakmai szerepükhöz legközelebb álló tudásmegosztást, pontosabban a tudásátadáshoz kapcsolódó elvárásokat értelmezik a legeredményesebben a pedagógusok. A tudásmegosztás legjelentősebben a saját szakmai csoportban hasznosul (79,5%), de a mesterpedagógusok az egész szervezet számára is magas arányban terveznek tudásmegosztó tevékenységeket (64,1%) míg a külső szakmai környezetben történő hasznosulás jelentősen kisebb számban jelenik meg.

A mesterprogramokban a tudásmegosztás leggyakrabban az innovációhoz kapcsolódik, tehát saját gyakorlatuk megújításának átadása a leginkább értelmezhető formája a tudásmegosztásnak. Egyértelmű összefüggés van a tudásmegosztás és a szakmai önfejlődés tervezése között, vagyis a szakmai fejlődésüket tudatosan tervező mesterpedagógusok tanuláskor eredményeinek megosztásáról, vagyis kollégáik szakmai fejlődéséről is gondolkodnak.

A mesterprogramokban tervezett, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó tevékenységek elsősorban a szaktárgy eredményesebb tanításához járulnak hozzá. Ezt követik a tanulók tanulástámogatásához kötődő tudásmegosztási tevékenységek, melyek kapcsán a tehetséggondozás messze megelőzi a tanulási vagy szociális hátrányokkal küzdők fejlesztésének területét. Inkább tárgya a tudásmegosztásnak a pedagógiai sikerek, mint a problémák. A tudásmegosztás tevékenységei nem különböznek szignifikánsan sem a feladatellátási hely, sem a beosztás mentén, tehát a vezetőkre sem jellemző erősebb tudásmegosztó tevékenység. Annak, hogy a vezetők tervezése nem mutat eltérést e tekintetben, jelentősége lehet a szakmai közösségek tanulószervezeti fejlődése (annak nehézségei) szempontjából.

A mesterprogramokban megfogalmazott, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó eredmények leginkább az egész munkaközösségre (49,9%), illetve a saját szervezetre (49,4%) gyakorolnak hatást. Habár kisebb, de továbbra is jelentős arányban terveztek a mesterpedagógusok az eredményeik által hatást kifejteni a saját fejlődésükre, tudásuk bővülésére (32,0%), pár személyre (23,9%), szervezet és környezete kapcsolatára (23,2%). Legkevésbé a tudásmegosztás nemzetközi szintű hatásaival terveznek a pedagógusok (3,2%).

A pedagógusok által mesterprogramokban megfogalmazott, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó produktumok (2. sz. melléklet) elsősorban intézményen belül értelmeződnek (pl. szakmai műhely intézményen belül, nevelési-oktatási jó gyakorlatok, bemutatóóra/

foglalkozás), másodsorban pedig az intézményen túllépő tudásmegosztásban (pl. publikáció, konferencia-előadás, hálózatban való együttműködés, szakmai műhely, program-sorozat intézményen túl is, online közösségi tér, platform). Továbbá megjelennek még a pedagógusképzéshez, továbbképzéshez kapcsolódó eredmények is, igaz, kisebb arányban (pl. pedagógusképzés/-továbbképzés javítására irányuló tevékenység, akkreditált pedagógus-továbbképzési tantárgyleírás, modulleírás, pedagógusképzési tantárgyleírás, modulleírás). A tudásmegosztás területén azonosítható eredmények jól tükrözik az elvárásokat: a mesterprogram megvalósítása támogatja a szűkebb, illetve kisebb arányban a tágabb (településre, országos) szakmai közösségek fejlődését, hozzájárul az intézmény tanulószervezeti működéséhez. Az eredmények tervezésében (a tevékenységek tervezéséhez képest) erőteljesebben megmutatkozik a szándék a szervezeten túli tudásmegosztási formák megteremtésére. A mesterprogramok megvalósítása esetén jól látható egy tágabb szakmai együttműködés és tudáscsere kialakulásának esélye.

A tudásmegosztáshoz kötődő eredmények és az eredményekhez vezető tevékenységek között nem minden esetben írható le szignifikáns összefüggés, vagyis a pedagógusok tervezésében a tevékenységekhez nem minden esetben terveztek releváns eredményeket. Az intézményen belüli szakmai műhelyek és a bemutatóórák mint eredmények esetében azonosíthatóak a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek tervezése, míg az intézményen túlmutató szakmai műhelyek és online platformok esetében nincs összefüggés a tervezett tevékenységekkel. Ez az összefüggés-mintázat jól mutatja, hogy az eredmények tervezésében jól értelmeződnek a szakmapolitikai elvárások, de a saját tevékenységek tervezésében az intézményen túlmutató tevékenységek értelmezése bizonytalan, nehezen mutat túl a jelenlegi gyakorlaton.

Összegzés

Az eredmények arra utalnak, hogy a mesterpedagógusok döntő többsége igyekezett megtervezni tanulásának útját és tartalmát. Ez a terv ugyanakkor céljait és eredményeit tekintve egyénhez kötött, a szakmai tudás szűk értelmezése jellemzi. Formáit tekintve felvillantja az új tanulási lehetőségeket, de szervezeti beágyazottsága csekély. A pedagógusok tökéletesedésre törekednek, nem tapintható a próbálkozásból, hibázásból tanulás tudatosan vállalt ereje.

A mesterprogramok fejlesztő tevékenységének elemzése összességében azt mutatja, hogy az adaptálás folyamatai lehetőséget teremtenek a pedagógusok egyéni és közösségi tanulási folyamatainak erősítésére, ugyanakkor ehhez egyelőre kevésbé kapcsolódnak átgondolt fejlesztési-tanulási folyamatok. Eredményeink nem látják alátámasztani azt, hogy a saját és intézményi fejlesztések erősítése, támogatása önmagában megfelelően tudja elősegíteni a helyi igényekre való figyelmet, a helyi problémák személyre szabott megoldásainak átgondolását. Mintha inkább a pedagógusok szakmai céljai, ambíciói dominálnának, s kevésbé a helyi szintű kihívásokra, problémákra adott válaszok – ami valószínűleg a köznevelési rendszer eredményességének egészét sem tudja ezáltal növelni, mivel az innovációs folyamatokban alapvetően a mesterpedagógus tölt be aktív, alakító szerepet, más szereplők aktív bevonása kevésbé jellemző.

Megállapíthatjuk, hogy ha a mesterpedagógus program szerint valósulnak meg a tervek, akkor ez sok pedagógusnak nyújt esélyt tudásuk gyarapítására, és a tervezett egyéb változások elérésére vagy azok támogatására, de a többség megmarad a gyakorlat egyszerű, merev, belterjes művelésénél, személyesen nem érdekelt, nem vonódik be a jobbtársaiba, a pedagógusok egy része felismeri, hogy önmaga ágens saját tanulásában, keres hozzá továbbra is vagy újként tevékenységet, de az eredményességet beárnyékolja, hogy hiányozni látszik az ezt támogató közvetlen környezetet, a szakmai professzió továbbra

is személyes ügy, s a pedagógusnak a köznevelés nagy rendszere és nem közvetlen intézménye jelenti a környezetet. Ez az áttétel túl nagy ahhoz, hogy stratégiai hatást keltsen.

Összességében megfogalmazhatjuk, hogy a bevezetés sikerességének és fenntarthatóságának feltételei a tudásmegosztáshoz kötődő elvárások mentén a pedagógusok mesterprogramjaiban alapvetően adottak. A mesterpedagógusok terveiben erős elköteleződés látható a tekintetben, hogy értelmezzék és terveikben adaptálják a szakpolitika tudásmegosztással kapcsolatos elvárásait, képesek meghatározni azokat a területeket, ahol változást terveznek és képesek ehhez fejlődési-tanulási tevékenységeket, eredményeket rendelni. A pedagógusok tervezésében a szakpolitikai elvárásokban is megfogalmazott tudásmegosztó elemek dominálnak (tapasztalatcsere, nyilvánossá tétel), de elszórtan értelmezik a pedagógusok tágabb tudásmenedzsment kontextusban a közös tudásalkotásban rejlő lehetőségeket, a bevonás aktív formáit is.

Irodalom

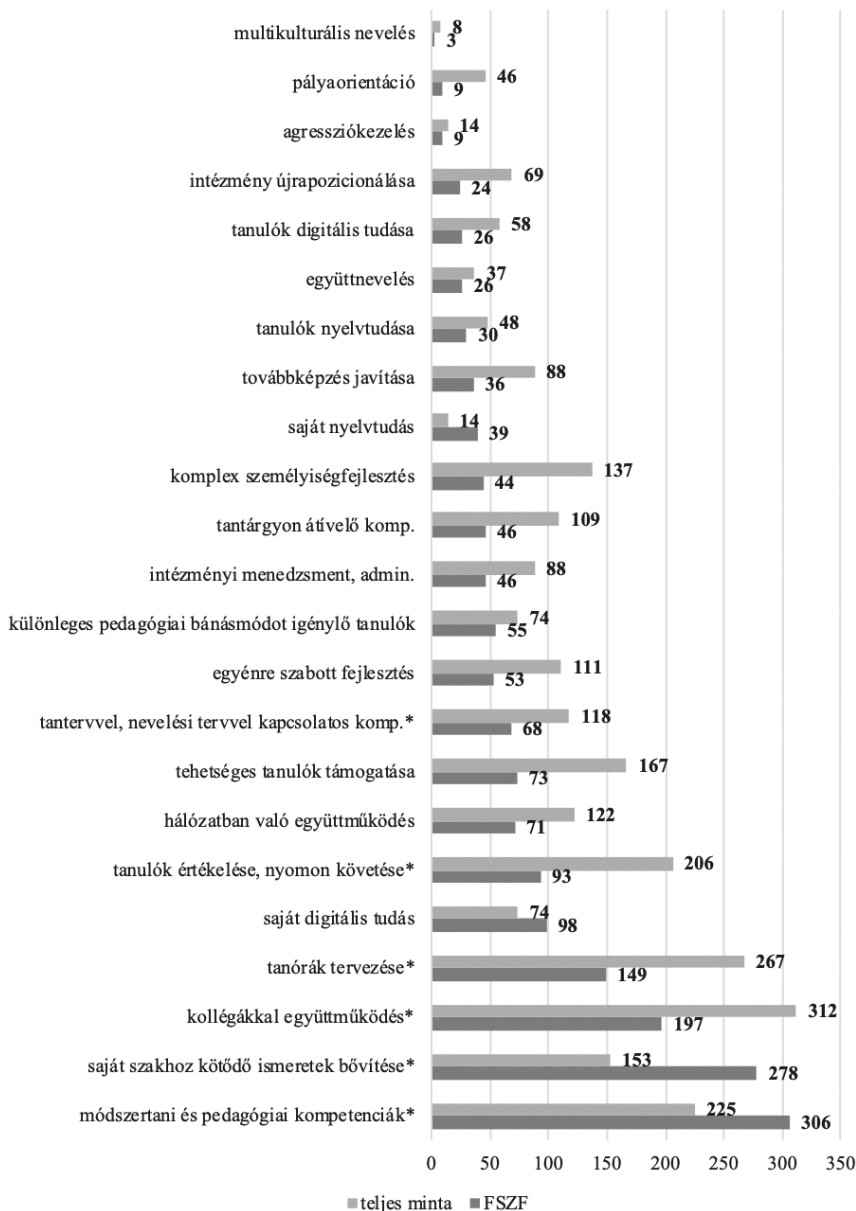
- 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A14H1603.KOR&txtreferrer=A1500058>. EMM Utolsó letöltés: 2020. 07. 03.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. DOI: [10.1177/088840649401700203](https://doi.org/10.1177/088840649401700203)
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. & Davis, R. (2010). *Report of professional practitioner use of research review: Practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP. <http://www.curee-paccts.com/node/2303> Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Bray-Clark, N. & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13–22.
- Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. UK: SAGE publication. DOI: [10.4135/97808857024510](https://doi.org/10.4135/97808857024510)
- Child, J. (2015). *Organization. Contemporary principles and practice: Second edition*. UK: John Wiley and Sons Ltd. DOI: [10.1002/9781119176862](https://doi.org/10.1002/9781119176862)
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152. DOI: [10.2307/2393553](https://doi.org/10.2307/2393553)
- Cole, P. (2012). *Linking effective professional learning with effective teaching practice*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Coles, M. & Werquin, P. (2009). The influence of qualifications frameworks on the infrastructure of VET. In Maclean, R. & Wilson, D. (szerk.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning*. Hollandia: Springer. 439–452. DOI: [10.1007/978-1-4020-5281-1_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_29)
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=136> Utolsó letöltés: 2020. 07. 22.
- Darling-Hammond, L., Cook, C., Jaquith, A. & Hamilton, M. (2012). *Creating a comprehensive system evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, Kalifornia: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University.
- Eden, D. & Kinnar, J. (1991). Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770–780. DOI: [10.1037/0021-9010.76.6.770](https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.770)
- Eisenhardt, K. M. & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: *What are they?* *Strategic Management Journal*, 21, 1105–1121. DOI: [10.1002/1097-0266\(200010/11\)21:10/11<1105::aid-smjl33>3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/1097-0266(200010/11)21:10/11<1105::aid-smjl33>3.0.co;2-e)
- Evetts, J. (2008). Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories and methodologies. *European Societies*, 10(4), 525–544. DOI: [10.1080/14616690701871696](https://doi.org/10.1080/14616690701871696)
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. DOI: [10.1177/0011392111402585](https://doi.org/10.1177/0011392111402585)
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2015). A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*, 2014(4), 23–41.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2018). Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok

- implementálása. *Kézirat*. <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/12/4.-Szint%C3%A9zisz-tanulm%C3%A9ny.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor & Horváth László (2017). Innováció és oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 4, 26–43. DOI: [10.21549/ntny.20.2017.4.2](https://doi.org/10.21549/ntny.20.2017.4.2)
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor & Horváth László (2018). Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio*, 27(2), 247–264. DOI: [10.1556/2063.27.2018.2.7](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.7)
- Fazekas Ágnes, Horváth László & Baráth Tibor (2015). Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékeremelés világa*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága – Óbudai Egyetem. 23–32.
- Fraser, A. J. (2005). *Teacher-led innovation and development to improve professional practice*. Sydney: The Winston Churchill Memorial Trust of Australia. https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/Fraser_Andrew_2005.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, Texas: SEDL. http://www.sedl.org/cbam/socq_manual_201410.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G. & Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501–523. DOI: [10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x)
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gordon Györi János (2009). *Tanórakutatás*. Budapest: Gondolat Kiadó, Oktatásmódszertani Kiskönyvtár.
- Gorman, E. H. & Sandefur, R. L. (2011). „Golden age”. Quiescence, and Revival: How the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275–302. DOI: [10.1177/0730888411417565](https://doi.org/10.1177/0730888411417565)
- Guerriero, S. & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In Guerriero, S. (szerk.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Educational Research and Innovation*. Párizs: OECD Publishing. 19–36. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPITIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2017/2017-05-11_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21. DOI: [10.1787/9789264270695-3-en](https://doi.org/10.1787/9789264270695-3-en)
- Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta & Kovács István Vilmos (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hall, J. N. (2013). Pragmatism, evidence, and mixed methods evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2013(138), 15–26. DOI: [10.1002/ev.20054](https://doi.org/10.1002/ev.20054)
- Hargreaves, D. (2010). *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/2093/1/download%3Fid%3D133672%26filename%3Dcreating-a-self-improving-school-system.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 07. 22.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Quarterly*, 42(1), 3–41. DOI: [10.1177/0013161x05277975](https://doi.org/10.1177/0013161x05277975)
- Ingvarson, L. (2002). *Development of a national standards framework for the teaching profession*. Camberwell, Ausztrália: Australian Council for Educational Research Publishing.
- Ingvarson, L. & E. Kleinhenz (2003). *A review of standards of practice for beginning teachers*. Camberwell, Ausztrália: Australian Council for Educational Research.
- Ingvarson, L. & Rowe, K. (2007). *Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues*. http://research.acer.edu.au/learning_processes/8 Utolsó letöltés: 2013. 11. 01.
- Istance, D. & Kobayashi, M. (2012). *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2007). The role of practice-to-practice learning in system reform. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*, Chicago, 9–13 April, 2007.
- Kálmán Orsolya (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos Ágnes (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 143–166.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. DOI: [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. DOI: [10.1080/13540602.2016.1211523](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523)
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. & Hiroyuki, H. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and

- retaining effective teachers. OECD, Brüsszel. DOI: [10.1787/9789264018044-en](https://doi.org/10.1787/9789264018044-en)
- McLaughlin, M. W. (1990). The rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(11), 11–16. DOI: [10.3102/0013189x019009011](https://doi.org/10.3102/0013189x019009011)
- OECD (2003). *Recent education policy developments in OECD countries. Education Policy Analysis*. Párizs: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Párizs: OECD. DOI: [10.1787/9789264196261-en](https://doi.org/10.1787/9789264196261-en)
- OECD (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform – Lessons from around the world*. Párizs: OECD Published. DOI: [10.1787/9789264252059-en](https://doi.org/10.1787/9789264252059-en)
- OFI (2014): A pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezők. TÁMOP-3.1.1.-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt projekt 2. alprojekt, 1. téma, 6211 számú „A pedagógusok mesterségbeli tudásának bővülését támogató kutatás-fejlesztés” című témaegység.
- Oktatási Hivatal (2016). *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Pedder, D., Opfer, V. D., McCormick, R. & Storey, A. (2010). Schools and continuing professional development in England – State of the nation’ research study: policy, context, aims and design. *Curriculum Journal*, 21(4), 365–394. DOI: [10.1080/09585176.2010.529637](https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529637)
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: The dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. Ljubljana: National School for Leadership in Education. 3–6.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. DOI: [10.1080/13540602.2015.1082732](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732)
- Sági Matild (2015). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: OFI.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. USA: Currency.
- TALIS (2009). *Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(17), 509–533. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291097-0266%28199708%2918%3A7%3C509%3A%3AAID-SM-J882%3E3.0.CO%3B2-Z> Utolsó letöltés: 2020. 02. 21. DOI: [10.1002/\(sici\)1097-0266\(199708\)18:7<509::aid-smj882>3.0.co;2-z](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-0266(199708)18:7<509::aid-smj882>3.0.co;2-z)
- Torres, A. C. & Weiner, J. M. (2018). The new professionalism? Charter teachers’ experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26(19). DOI: [10.14507/epaa.26.3049](https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049)
- Vámos Ágnes, Kálmán Orsolya, Bajzáth Angéla, Rónay Zoltán & Rapos Nóra (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulmányai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, 2020(1), 7–27. https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3087/nevelestudomany_2020_1_7-27.pdf Utolsó letöltés: 2020. 07. 24. DOI: [10.21549/ntny.28.2020.1.1](https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.1)
- Vera, D., Crossan, M. & Apyaydin, M. (2011). A framework for integrating organizational learning, knowledge, capabilities, and absorptive capacity. In Easterby-Smith, M. & Lyles, A. (szerk.), *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd. 153–182. DOI: [10.1002/9781119207245.ch8](https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch8)
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302. DOI: [10.1016/j.lindif.2010.11.019](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019)
- Vries, de S., Jansen, E. P. W. A. & van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers’ continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. DOI: [10.1016/j.tate.2013.02.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006)
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Párizs: International Institute for Educational Planning.

Mellékletek

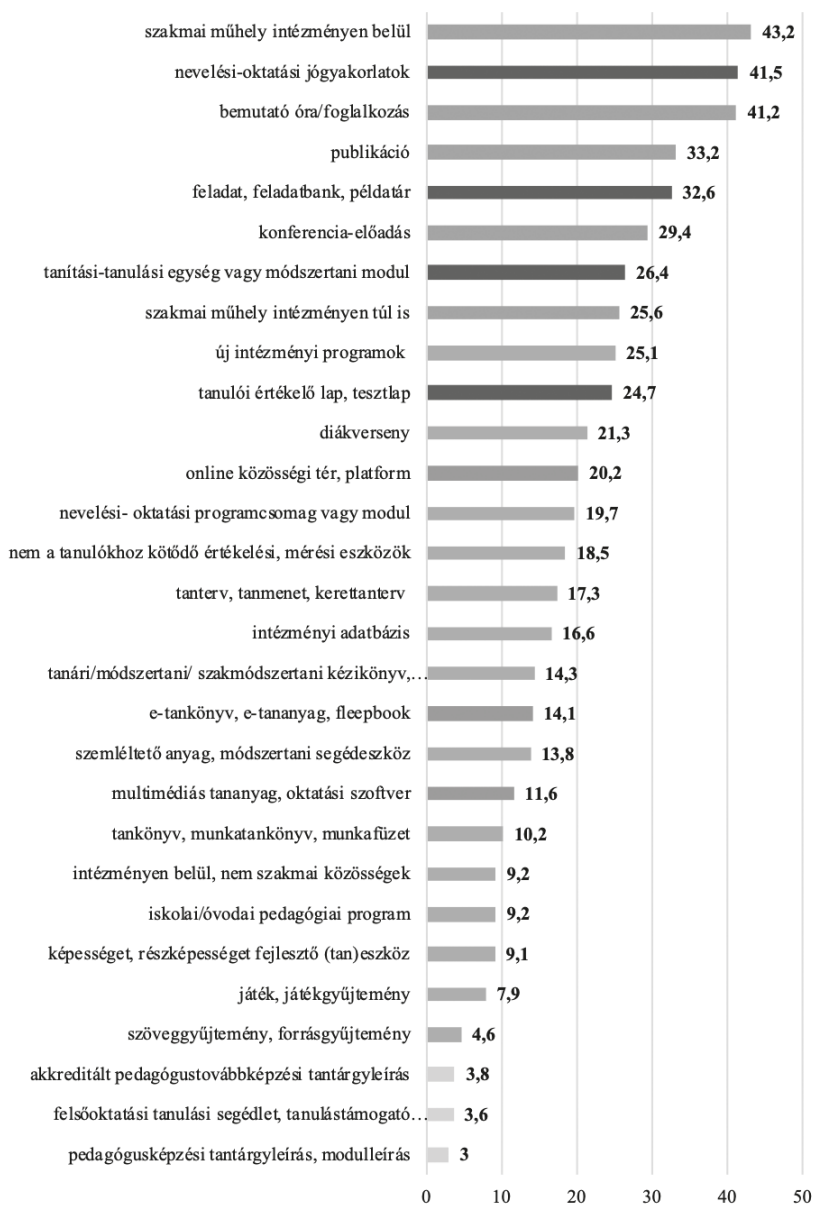
1. sz. melléklet. A tervezett tevékenységek és a tervezett eredmények kapcsolata a teljes mintán és az FZSZ-et tervezők közt, $f\ddot{o}$ ($n_{teljes_minta} = 813$, $n_{FZSZ} = 621$, $* = p < 0,01$)



2. sz. melléklet. A mesterprogramokban tervezett, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó tevékenységek, %



3. sz. melléklet. A mesterprogramokban tervezett produktumok eloszlása a teljes mintában (n = 813)



Absztrakt

Nemzetközi és hazai kitekintésben is jelentősen felértékelődött a pedagógus professzió szerepe: a köznevelési rendszer eredményességének egyik legjelentősebb tényezőjeként az oktatáspolitikai központi elemévé vált. Ezzel összhangban a hazai Köznevelési Stratégiában is kiemelt szerepet kap a professzió, így kidolgozásra került a pedagógusok életpályamodellje. Az ötfokozatú modell negyedik állomása a mesterpedagógus fokozat. Tanulmányunkban e fokozat potenciális jelöltjei által készített mesterprogramok (n = 813) elemzésének eredményeit mutatjuk be a folyamatos szakmai fejlődés, a fejlesztő-újító, az elemző-feltáró és a tudásmegosztó tevékenységek dimenziói mentén. Írásunkat egy átfogó kutatási kérdés megválaszolása vezérli: milyen eredményt terveztek a mesterpedagógusok a mesterprogramokban?