

Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása és vezetői szerepértelmezése

Verderber Éva és Szivák Judit***

A hazai életpályamodellel mesterpedagógus fokozata négy profil mentén rendezi a pedagógusok tevékenységeit. A vezetői profil megalkotása a hazai köznevelés rendszerébe újfajta vezetői professzióképet vezetett be. Jelen kutatás a pilot minősítésben fokozatot szerzett vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárására és vezetői szerepértelmezésük megértésére fókuszál. Kutatásunkban másodelemzésre került 813 mesterpedagógus pályázati dokumentációjának két eleméből (általános és részterv) tartalomelemzéssel készült adatbázis, valamint tartalomelemzéssel tártuk fel 119 vezető profilt választó narratív és reflektív írását. Eredményeink tükrében megállapítható, hogy a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása nem járul hozzá pedagógiai vagy vezetői kultúrájuk megváltozásához, nem azonosítható kognitív stratégiaként esetükben. Reflexióik többnyire a mindennapok feladatainak megoldását segítik, és nem a hosszú távú, változásokhoz való adaptív alkalmazkodást lehetővé tevő stratégiák megalkotásában támogatják őket. Vezetői szerepértelmezésükhöz kapcsolódóan három jellemző vezető típust azonosítottunk, melyek közül a végrehajtó vezető típusa dominál.

Kulcsszavak: vezetői reflektivitás, mesterpedagógus fokozat, tartalomelemzés

Bevezetés

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

A fenti elvárások teljesülésének vizsgálata elengedhetetlen a rendszer és a mesterpedagógusi fokozat eredményességének megítéléséhez. A vezető profilú mesterpedagógusoknak különösen nagy jelentősége van a rendszer eredményességét tekintve, hiszen a tanulási környezetre és a pedagógusok szakmai fejlődésére gyakorolt hatásukon keresztül képesek a tanulói eredményesség növelésére (Mulford et al., 2004; OECD, 2016, 2018; Harris & Jones, 2018). Kutatásunkban ezért a vezető profilt választó, mesterpedagógusi fokozatot elnyert pedagógusok vezetői szerepükre irányuló reflexióit tártuk fel, szakmai fejlődésükkel és erre irányuló reflektivitásukkal összefüggésben.

* Központvezető, ELTE PPK EFOP-3.1.2., e-mail: verderber.eva@ppk.elte.hu

** Habilitált egyetemi docens, ELTE PPK, e-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

Elméleti háttér

A reflektív paradigma fejlődésének korai szakasza az 1930-as évektől az 1990-es évekig terjed, amikor a reflexió tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepe volt az uralkodó kutatási irány. A második szakasznak az 1990-es évektől a 2000-es évekig terjedő éveket tekintjük, amikor a reflektív szemlélet fogalmának kitágítása zajlott. A harmadik szakaszként határozzuk meg a 2000-es évektől kezdődő vizsgálatokat, amelyek az egyén szintjéről a közösség szintjére, valamint a szervezeti működésben betöltött szerepére helyezték át a reflektivitás fókuszát. A következőkben ezen három szakasz alapján kerül bemutatásra a reflektivitás fejlődése.

A reflektív gondolkodás és gyakorlat kutatásának szakasza (1930–1990)

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

A reflektív gondolkodásra irányuló kutatások az 1990-es évekig a reflektivitásnak a tanárképzésben és a tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepére irányultak (Dewey, 1933; Van Manen, 1977; Schön, 1983; Valli, 1990), de egy jelentős részük máig elsősorban ennek a területnek a fejlesztésében betöltött szerepét vizsgálja (Taggart & Wilson, 2005; Poldner et al., 2014), noha a reflektivitás folyamatos szakmai fejlődésben betöltött szerepe a szakértővé válás folyamatában kiemelt jelentőségű (Ersozlu, 2016; Szivák, Verderber & Vámos, 2018). A szakértővé válás folyamatához hozzákapcsolják ugyan a reflektivitást e megközelítések, de csak adott szituációban megélt nehézség, kihívás megoldásához szükséges cselekvésként. A reflektivitás probléma- vagy helyzetmegoldáshoz kapcsolódó értelmezése a mai napig kiemelt jelentőségűnek tekinthető, azonban emellett megjelentek a reflektivitásra mint folyamatra tekintő megközelítések is.

A reflektív szemlélet kutatása (1990–2000)

Az 1990-es évek végétől a reflektív gondolkodás reflektív szemléletté való kitágítása zajlik. A kettő közötti különbség abban áll, hogy míg a gondolkodás középpontba állítása elsősorban a problémák megoldását segítő elemző tevékenységet és annak nyomán kialakuló új megoldási sémák kialakulását vizsgálja (Schön, 1987), addig a „reflektív szemlélet a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket teszi elemzés tárgyává” (Falus, 1998, p. 113). A reflektív szemlélet olyan kognitív stratégiaként tekint a reflexióra, amely támogatja a pedagógus tanulását, a professzionális hatékonyság növelését (Grimmett et al., 1990; Katznelson, 2014; Szivák, 2014), a reflexió folyamatos szakmai fejlődést segítő funkcióit (Kennedy, 2005; Timperley et al., 2007; Ersozlu, 2016), valamint a reflexió társas jellegét (Polizzi & Frick, 2012; Kálmán & Rapos, 2018; Daniels, Hondeghem & Heystek, 2020).

A fenti megközelítés tehát a szakértővé válás egyik kulcstényezőjeként tekint a reflektivitásra. A szakértővé válás az oktatási-nevelési intézmények életében nem kizárólagosan a pedagógusi szerephez kötődik, hiszen a pedagógusok munkája, szakmai fejlődése és professziója csak szervezeti kontextusban értelmezhető.

A szervezeti szinten megjelenő reflektivitás kutatása (2000-es évektől napjainkig)

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

Egy intézményben az egyének reflektivitása elengedhetetlen a reflexió szervezeti szintű megjelenéséhez, azonban ehhez a közösség tagjainak rendszeres, tervezett és szisztematikus interakciójára is szükség van. A reflektivitás a tapasztalatok megosztása, a tudásáramoltatás útján hozzájárul az egyének szakmai fejlődéséhez is (Wenger, 2000; Fullan & Hargreaves, 2012; McDermott, 2020).

Az iskolavezetés stratégiai kérdéssé válása

Az oktatáspolitikai döntéshozók egy része már felismerte, hogy az intézményvezetők kiválasztása, felkészítése és támogatása stratégiai kérdés. A vezetői kapacitások kihasználása elsődleges prioritásává látszik válni a fejlett oktatási rendszerekben, hiszen az oktatási rendszerek teljesítménye nem fogja meghaladni az iskolavezetők teljesítményét. A szervezeti tanulás folyamatában esszenciális jelentősége van annak a hatásnak, amelyet a vezető viselkedése jelent a reflektív gyakorlatra (Edmondson, 2003; Barber, Whelan & Clark, 2010). Ahogy az Európai Unió Tanácsa (2009) hangsúlyozza, a hatékony iskolai vezetés alapvető szerepet játszik az általános oktatási és tanulási környezet alakításában, a diákok, a szülők és a tanári kar ösztönzésében, támogatásában, ezáltal magasabb szintű teljesítményre serkentésében.

A vezetői munka lényegi elemeit megragadva, nemzetközi együttműködés keretében került leírásra a Közép-Európai Kompetencia Keretrendszer Iskolavezetők számára, melyre Central5 stratégiaként is szokás hivatkozni. A Central5 az egyén, a szakmai közösség, a szervezet és a változás oldaláról határozza meg a vezetői kompetenciaterületeket, melyek együttesen fogják közre az iskola fő tevékenységeit: a tanulást és a tanítást. A sikeres 21. századi vezetőnek az alábbi öt területre kiterjedően kell olyan kompetenciákkal rendelkeznie, melyek az operatív és stratégiai irányításhoz kötődőnek (Révai & Kirkham, 2013). A keretrendszer által meghatározott öt kompetenciaterület:

- A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása
- A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása
- Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása

A kompetenciaterületek kulcsjellemzői az oktatási-nevelési intézmények tevékenységeihez, belső folyamataihoz, döntési- és felelősségi köréhez kapcsolódó területeket széleskörben lefedik. A kompetenciaterületek önmagukban is jól jelzik számunkra azt a vezetőképet, mely jól kapcsolható a tanulószervezetek vezetéséhez és a megosztott vezetés modelljéhez. A vezető a szervezet kontextusában értelmeződik mint autonóm, kompetens, felelős személy önmaga, a közösség, a szervezet és természetesen a diákok iránt.

A pedagógus életpályamodell bevezetése hazánkban

Magyarország oktatástörténetében mindig is elsősorban oktatáspolitikai jellegű kérdés volt a köznevelési intézmények szervezeti és belső tartalmi kérdéseinek, a pedagógusok munkakörülményeinek meghatározása, csakúgy, mint a vezetők felelősségi- és döntési jogosítványai, sőt kiválasztásuk (Bocsi, Kozák & Mór, 2017; Baráth et al., 2019). Magyarországon az elmúlt két évtized során számos irányváltást éltek meg a pedagógusok a politikai átrendeződések következtében. A legutóbbi nagy jelentőségű rendszerszintű átalakítás a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről bevezetéséhez kötődik, mely bevezette a pedagógus életpályamodellt hazánkban.

Mesterpedagógusi fokozat

A pedagógus életpályamodell két legmagasabb, egymásra épülő fokozata a Mesterpedagógus és a Kutatótanár. Ezen fokozatok jelentősége abban áll, hogy a köznevelési rendszer korábbi fokozataiban csak elvétve megjelenő új professzióképet vezetnek be. Az új professziókép újfajta elvárásokat generál a mesterpedagógusok irányába, melyeknek központi elemei a

- köznevelési rendszer eredményességének növelése,
- innovációs képességének fejlesztése,
- a pedagógusszakma presztízsének javítása (Oktatási Hivatal, 2018).

A köznevelési rendszer fejlesztése szempontjából a mesterpedagógusok tevékenységeinek meghatározó szerepe van. A tevékenységek eredményes ellátását a tudatosan tervezett folyamatos szakmai fejlődés teszi lehetővé, mely a mesterpedagógusi fokozat központi eleme. Általa válik elvárássá a feltáró-elemző (szisztematikus megismerés eredményeinek értékelése, elemzése, gyakorlati visszacsatornázása, tényeken alapuló fejlődés), a fejlesztő-alkotó-újító (jó gyakorlatok kialakítása, terjesztése, innovációk), valamint a tudásmegosztó-segítő (mentorálás, hálózatosodás, gyakorlatközösségek működtetése) tevékenységek eredményes és hatékony ellátása. A fokozat által megjelenített új professziókép a vezetővel szembeni elvárások megújulását is indukálja, hiszen a fentebb leírt tevékenységek saját intézményben történő bevezetése csak a szervezeti kultúra átalakítása útján valósulhatnak meg.

A Mesterpedagógusi fokozat pilot projektjében a pályázók négy profilhoz kötődően építhették fel mestertervüket: innovátor, képző, mentor és vezető. A vezető profilt választó Mesterpedagógusok pályázati anyaguk összeállítása során nem csak önmaguk, de a közösség és a szervezet egészét érintő fejlesztési tervet dolgoztak ki. A profilt választó intézményvezetők vagy vezető szerepet is betöltő pedagógusok számára tevékenységeikben és elvárt kompetenciáikban is speciális területek kerültek meghatározásra. Ebben megjelentek a tanulás, a tanítás és a nevelés világához, annak változásához kötődő, az intézmény és a munkatársak stratégiai és operatív irányításával kapcsolatos tevékenységek. Ha a tevékenységekhez kapcsolódó feladatokra tekintünk, egyrészt a Central5 keretrendszer elemeit látjuk visszaköszönni, másrészt szoros kapcsolatot láthatunk a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszerrel (NOIR+), mely hangsúlyozza a mesterpedagógusok hozzájárulásának jelentőségét szűkebb szakmai közösségük és a köznevelési rendszer egészének innovációs képességéhez, fejlődéséhez (Kovács et al., 2015).

A kutatás célja és a kutatási kérdések

A kutatás fő célja a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának feltárása, annak megértése, hogyan gondolkodnak, miként tervezik szakmai fejlődésüket és ebben hol van a reflektivitás helye, másrészt a vezető

profilú mesterpedagógusok szerepértelmezésére alapozva annak leírása, hogy mennyiben tekinthetjük hazánkban professziónak a vezetői szerepet. Ezek mentén a kutatás kérdései:

1. Milyen jellemzőkkel írható le a vezető profilt választó mesterpedagógusok vezetői tevékenysége és folyamatos szakmai fejlődése?
2. Milyen jellemzői vannak a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitásának?

A kutatás mintája

A kutatás során egyrészt másodelemzésre került az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folyó Mesterpedagógus kutatás (kutatásvezető: Dr. Szivák Judit) adatbázisa (N=813). Másrészt tartalomelemzéssel feltárássra került a 119 fős vezető profilt választó mesterpedagógusi csoport szakmai életútja és összegző elemzése. A két adatbázis összefűzését követő adattisztítás után végül a vezető profilt választók csoportját 114 fő jelentette, míg a nem vezető profilt választók (képző, mentor, innovátor profilúak) csoportját 694 fő. Az adattisztítás során azon mesterpedagógusok adatai nem kerültek felhasználásra, akiknek nem állt minden vizsgálni kívánt dokumentuma teljes körűen rendelkezésre.

Kutatási módszer – tartalomelemzés

A tartalomelemzés Szabolcs (1993) leírásában olyan eljárás, ami lehetőséget teremt bizonyos anyagok törvényszerűen visszatérő motívumainak, sajátosságainak módszeres és objektív eljárással történő elemzésére. Az ezekből levonható következtetések az adott anyagban explicit módon nem szerepelnek, de azokból kiolvashatók, és más módon nyert adatokkal megerősíthetők. A módszer lényege, hogy egy szöveg elemzési egységeit előzetesen kialakított kategóriákba soroljuk, majd a megoszlás alapján mennyiségileg elemezzük (Antal, 1976 idézi Szokolszky, 2004, p. 48; Krippendorff, 1995).

Vizsgálatunkban tartalomelemzést végeztünk a mesterpedagógusok általános és résztervén (N=813), valamint a vezető profilt választók szakmai életútját bemutató, narratív írásuk és összegző elemzésük, reflexiójuk esetében (N=119).

Eredmények

Helyzetelemzés a mesterprogramokban

A mesterpályázatokkal szembeni elvárás volt, hogy a pedagógusokat foglalkoztató intézmények profiljához illeszkedő programok kerüljenek kialakításra, amelyek reflektálnak az intézményi szükségletekre annak érdekében, hogy az intézmények előrelépését, fejlődését támogathassák. Különösen fontos szempont ez a vezetői felelősséggel rendelkezők esetében, hiszen velük szemben az intézményi szempontok megjelenése a választott profil oldaláról is elvárás. A vezető profilt választók csoportja a *helyzetelemzés* megjelenésének tekintetében szignifikánsan különbözik a másik három, azaz a képző, az innovátor vagy a mentor profilt (továbbiakban: nem vezető profilt) választóktól ($p < 0,001$). A helyzetelemzés megjelenése a vezető profilúak mesterprogramjára jellemzőbb volt (85,1%), mint a nem vezető profilúakra (69,2%).

A helyzetelemzésben felvetett problémák eloszlása is szignifikáns különbséget mutat ($p < 0,01$) a két csoport között. A vezető profilt választók (75,7%) nagyobb arányban vetettek fel olyan problémákat a mesterprogramjuk helyzetelemzésében, amelyek kapcsolódtak öt éves fejlesztési tervükhöz. A nem vezető profilt választók anyagaiban (31%, vezetők: 15,3%) magasabb volt az olyan problémafelvetések aránya, amelyek nem kötődtek

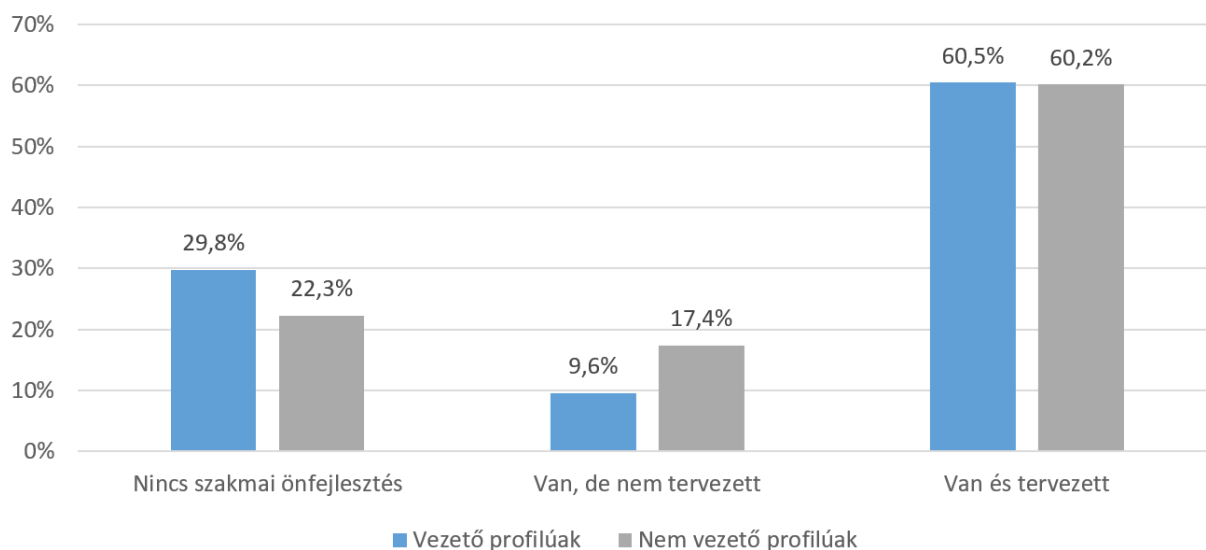
a mesterprogramhoz. Mindkét csoportban megjelentek kisebb mértékben olyan helyzetelemzések, amelyekben egyáltalán nem jelent meg problémaleírás (vezetők: 9%, nem vezetők: 7,2%).

Az eredmények tükrében a vezető profilt választók jellemzően helyzetelemzésből indították programjukat.

Szakmai fejlődés a mesterprogramokban

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

A szakmai fejlődés tervezettsége a mesterprogramokban nem mutat szignifikáns eltérést a vezető és nem vezető profilt választók körében. A nem vezetők csoportjában valamivel kisebb arányban volt azonosítható a szakmai fejlődés hiánya, azonban magasabb arányban jelent meg a szakmai fejlődés tudatos tervezettség nélkül. Mindkét csoportban magasnak tekinthető azok aránya, akik szakmai fejlődésüket nem tervezik tudatosan (1. ábra).



1. ábra: A vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok szakmai fejlődésének megjelenése a mesterprogramokban

A fentiek értelmében a mesterpedagógusi pályázatok elkészítése során a pedagógusok egy jelentős része nem gondolkodott saját szakmai fejlődéséről. Megállapítható továbbá, hogy nincs különbség a két csoport között a tervezettségben, vagyis a vezető profilt választó mesterpedagógusok sem viszonyulnak tudatosabban szakmai önfejlesztésükhöz.

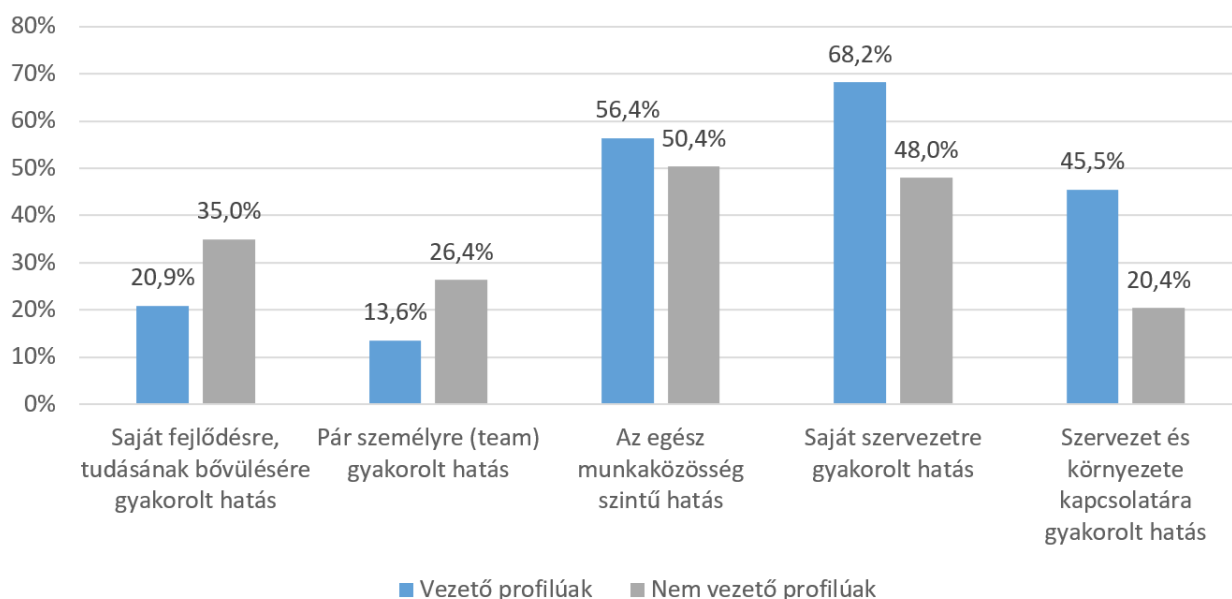
Tudásmegosztás a mesterprogramokban

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

képet. Annak megértése, hogy a vezetői felelősséggel rendelkező mesterpedagógusok mely elemekben gondolkodnak másként e területről, mint a másik három profilba tartozók, fontos tényező, hiszen a vezetők direkt hatást gyakorolnak a szervezeti folyamatokon keresztül a tudásmegosztásra.

A tudásmegosztás dimenziója hasonlóan magas arányban jelent meg mind a két csoport tekintetében, vagyis a vezetői (93,9%) és nem vezetői (95,7%) csoportok mesterpedagógusai számára is kiemelt jelentőségű terület a tudásmegosztás, azonban megjelenési formájában, a hozzá kapcsolódó eredményekben és fejlesztendő területekben azonosíthatunk szignifikáns eltéréseket a két csoport tagjai között.

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



2. ábra: A vezető és nem vezető profilú mesterpedagógusok mesterprogramjában megjelenő tudásmegosztás hatásának megoszlási aránya

A vezető profilt választókra tehát a tudásmegosztás eredményét vizsgálva elsősorban a szervezet fókusz a jellemző. Kiseb mértékben fókuszáltak az egyének, teamek szintjére. A tudásmegosztást a vezető profilúak egy jelentős csoportja nem értelmezi saját tudása bővülésének lehetőségeként, de tudásukat a legtöbben szívesen becsatornázzák a szervezet működésébe. A nem vezető profilúak esetében is jellemzőbb a közösségi, szervezeti hatás, de hangsúlyosabban jelenik meg tudásmegosztó tevékenységüknek saját fejlődésükre gyakorolt hatása, mint a vezető profilt választók körében.

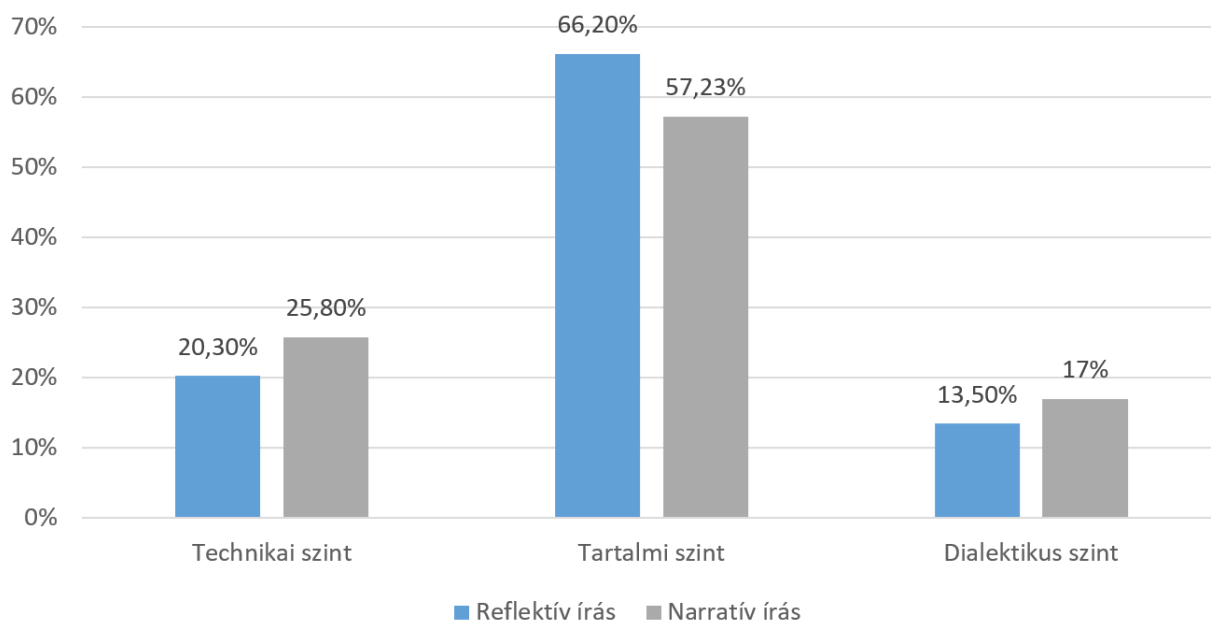
A vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása

A reflektivitás szintje

A reflektivitás szintjét tekintve Taggart- Wilson (2005) modellje alapján három változó került megkülönböztetésre, melyek megfelelnek a modell hierarchikus szintjeinek: technikai, tartalmi és dialektikus szintek. A technikai szint a rövid távú problémák megoldására, technikai jellegű kérdésekre fókuszál. A tartalmi vagy kontextuális szint annak a környezetnek az elemzésbe történő belépését jelenti, ahol a probléma megjelent. Ekkor a nézetek és a cselekedetek következményeit már számításba veszi a pedagógus. A dialektikus szinten megjelennek az etikai, erkölcsi szempontok, a méltányosság kérdése és a társadalmi kontextus jelentősége.

Ahogy azt a 3. ábra szemlélteti a reflektív írásokban azonosított reflexiók 20,35%-a technikai, 66,2%-a tartalmi és 13,5%-a dialektikus szintűnek tekinthető. A tartalmi szint tehát a legjellemzőbb, ami szignifikánsan különbözik a másik két kategória előfordulási gyakoriságától ($p < 0,01$). A technikai és a dialektikus szintek kisebb mértékben fordultak elő a reflektív írásokban, előfordulásuk között sincsen szignifikáns különbség.

A narratív írásokban szintén a tartalmi szintű reflexiók a legjellemzőbbek, melyet a technikai szint követ. Hozzájuk képest jóval alacsonyabb mértékben jelent meg a dialektikus szintű reflexió. A három kategória különbségeit vizsgálva az a tendencia bontakozik ki, miszerint a tartalmi szint szignifikánsan különbözik a másik két szinttől ($p < 0,01$), illetve a technikai szint szignifikánsan különbözik a dialektikus szinttől ($p < 0,01$).



3. ábra: A vezető profilú mesterpedagógus narratív és reflektív írásában azonosítható reflexiók szintjeinek megoszlása

A technikai szintű reflexiók jelenléte csekély a vizsgált dokumentumokban, a vezető profilú mesterpedagógusok tehát túlléptek az események pusztá leírásán, elemzés nélküli bemutatásán, ugyanakkor nem helyezik saját szervezetükön kívüli rendszerkontextusba azokat. Mindkét vizsgált dokumentumban a tartalmi szint volt a legjellemzőbb. Ennek értelmében a pedagógusok gondolkodására a kontextuális elemekre való érzékenység jellemző, a pedagógiai szituációk sajátosságait reflektív módon elemzik. A vezető profilt választók túlnyomórészt számításba veszik döntéseik meghozatalakor a következményeket, problémamegoldásaik során a tartalmi

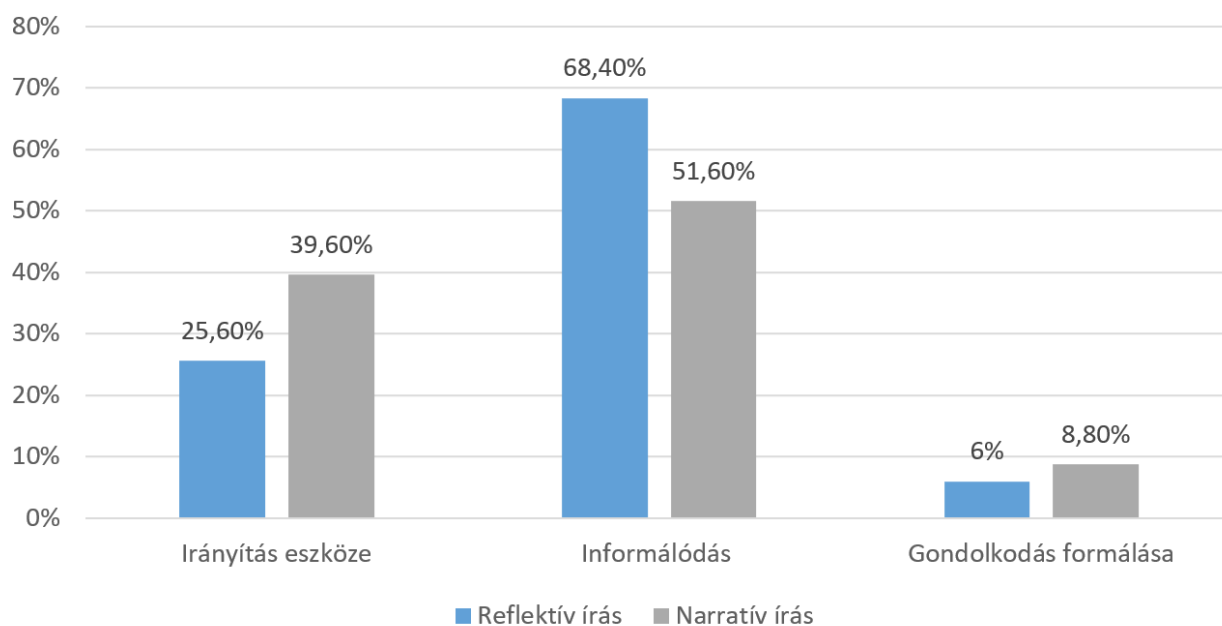
kérdések elsődlegesek. Egy részük vezetői munkájában azonosítható a változatos, a szervezet és a pedagógusok igényeihez igazított módszerek megjelenése.

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

A reflexió célja

A reflexió célját tekintve a kutatás során megkülönböztettük az irányítást, az informálódást és a gondolkodás formálását mint kategóriákat (Szivák, 2014). A reflexió mint az irányítás eszköze alatt valamilyen külső tekintély véleményének elfogadását, követését, annak utánzását értettük. Amennyiben a reflexió célja az informálódás, a pedagógus döntéshozásában a tudatos, átgondolt, tervezett döntések dominálnak. Alternatív utak megtalálására törekszik, ami hozzájárul pedagógiai kultúrájának bővüléséhez. Amikor a reflexió célja a gondolkodás formálása, a pedagógus tudatosan tervezi szakmai fejlődését, tapasztalatait szervezi és ujjaszervezi, amelyek alapján képes felépíteni megújult pedagógiai rendszerét.

A vezető profilúak reflektív és narratív írásaiban egyaránt legjellemzőbb kategóriaként az informálódás jelent meg, melyet az irányítás eszköze kategóriája és végül legkisebb arányban a gondolkodás formálásának kategóriája követett (4. ábra).



4. ábra: A vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásában azonosítható reflexiók céljainak megoszlása

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

Döntő többségében a reflektivitás célja az informálódás a vizsgált dokumentumokban. A vezető profilú mesterpedagógus ekkor a kontextus, saját tapasztalatai és tudása függvényében, átgondoltan teszi le voksát egy-egy módszer vagy elmélet mellett. A szituáció elemzése során alternatív utak megtalálására, különböző megoldási módok kidolgozására koncentrálnak. Ekkor pedagógiai kultúrája bővül, azonban az alapvető nézet-, hit- és tevékenységrendszer nem változik.

A reflexió céljának mint az irányítás eszközének megjelenése kisebb mértékben jellemző a narratív és reflektív írásokra. A vezető profilú mesterpedagógusok ekkor mélyebb reflexiók nélkül, „utánzás” útján választanak a pedagógiai, vezetési módszerek közül, vagyis a valamilyen külső tekintély által legitimált eszközök, módszerek használatát, az azokra történő kritikai elemzés, értékelés nélkül teszik szakmai repertoárjuk részévé.

Legkisebb, már-már elenyésző arányban jelent meg a gondolkodás formálása mint a reflexió célja a vezető profilú mesterpedagógusoknál, ami azt jelzi, hogy a mesterpedagógusok ezen csoportjának gondolkodásában hiányterületként azonosítható saját szakmai fejlődésük tudatos tervezettsége, mely pedagógiai vagy vezetői kultúrájuk újjászervezését tenné lehetővé. *Ezen szint hiánya másrészt jelzi, hogy saját tapasztalataikon és azok kontextusán túlmutató elemzés, reflexió csak elvétve jellemzi őket, nem emelik ki a helyi szintről problémáikat, azokról nem gondolkodnak szélesebb társadalmi-gazdasági-szociális kontextusukban.*

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

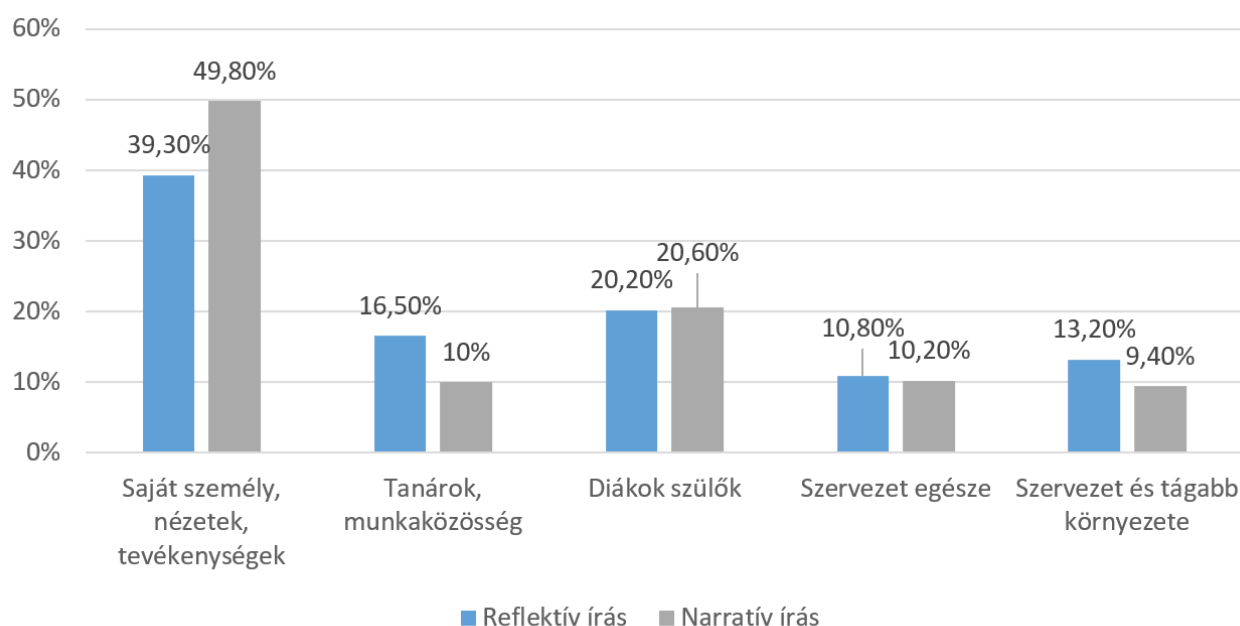
Nem azonosítható az sem, hogy szakmai fejlődésük kiindulópontja lenne a reflexió, hiszen a dialektikus szintű reflexiók és a gondolkodás formálása mint a reflexió célja, is csekély mértékben jelent meg a narratív és reflektív írásokban. Ezek együttes domináns jelenléte igazolhatná számunkra, hogy a vezető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

A reflexió iránya

A vezetői reflexió irányát tekintve öt alkategória került meghatározásra:

- saját személyre, nézetekre, tevékenységekre irányul (Szivák, 2014; Ersozlu, 2016),
- tanárookra, munkaközösségre (Wenger, 2000; Radinger, 2014),
- diákokra, szülőkre (Dunford & Munby, 2012),
- szervezet egészére (Hilden & Tikkamakki, 2013; Baráth et al., 2015) és
- a szervezet és tágabb környezetére irányuló reflexió (Hargreaves & Fullan, 2012).

A reflektív írásokban a legjellemzőbb a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre történő reflektálás, melyet a diákokra és szülőkre irányuló követ. A csoport és szervezeti szintek kategóriái kevésbé jellemzőek, így a tanárookra és a munkaközösségre, a szervezet egészére vagy a tágabb környezettel való kapcsolatára irányuló vezetői reflexiók kisebb arányban fordultak elő (5. ábra).



5. ábra: A vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásában azonosítható reflexiók irányának megoszlása

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

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

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

A Central5 keretrendszer elemeihez kapcsolódó reflexiók

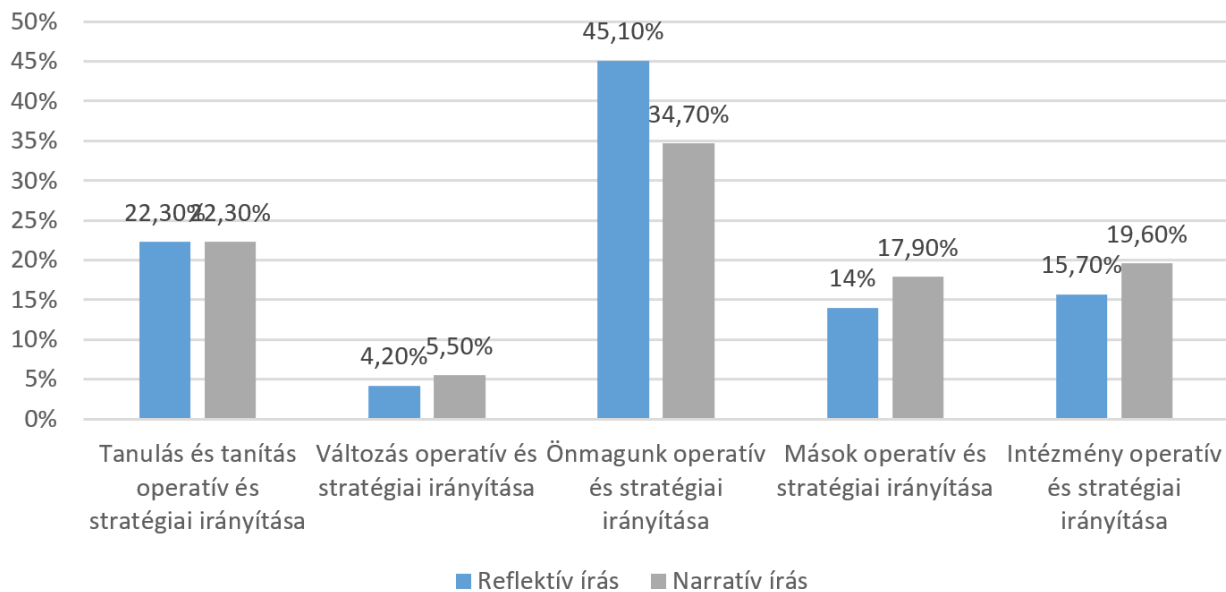
A Central5 keretrendszer elemei a szakmai életutakban és az összegző, reflektív írásokban kerültek elemzésre.

A keretrendszer öt területe jelentette az öt kódkategóriát:

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

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

Megállapíthatjuk, hogy az életutakban szignifikánsan nagyobb arányban jelent meg önmaguk operatív és stratégiai irányítása, mint a másik négy elem ($p < 0,001$), ami validálja a reflexió irányára vonatkozó eredményünket, ahol a saját személyre, nézetekre, tevékenységekre vonatkozó reflexiók domináltak. Ezt követte a tanulás-tanítás, majd az intézmény működésének operatív és stratégiai irányítása, mely kategóriák egymással szignifikáns összefüggést mutatnak ($p < 0,01$), azaz azok a vezető profilú mesterpedagógusok, akiknél megjelent az intézmény operatív és stratégiai irányítása, jellemzően a tanulás-tanítás irányításának elemzésére is kitértek narratívájukban. A narratív írásokban tehát a vezetők egy csoportja összekapcsolta a tanulás-tanítás irányítását az intézmény működésére vonatkozó elemekkel. Legkisebb arányban a változás operatív és stratégiai irányításához tartozó elemek kerültek említésre, melyek szignifikánsan különböznek ($p = 0,024$) a többi kategória megjelenésétől (6. ábra).



6. ábra: A vezető profilú mesterpedagógusok narratív és reflektív írásaiban a Central5 keretrendszer elemeihez kapcsolódó reflexióinak megoszlása

A reflektív írásokban is az a tendencia bontakozik ki, miszerint a vezető profilú választó mesterpedagógusok önmaguk fejlődésére vonatkozóan tettek említést a legnagyobb arányban, nagyobb százalékban, mint a narratív írásokban. A további kategóriák esetében a reflektív írásban többnyire alacsonyabb mértékben jelentek meg az egyes kategóriák, legkisebb mértékben a változások irányításához kötődő. Az önmaguk irányítására vo-

natkozó jellemzők megjelenése szignifikánsan különbözik a másik négy kategóriától ($p < 0,001$), ahogy a változásra vonatkozó irányítás is ($p < 0,001$).

Összegezve: a tanulás-tanítás stratégiai vezetése és operatív irányításának kiemelt jelenléte a tanulói eredményességről, értékelésről és a kurrikulum fejlesztéséről való gondolkodást jelzi a vezetők egy csoportjánál, melyben a pedagógusi és vezetői szerepek összeérnek. Érdekes, hogy a narratív írásokban valamivel nagyobb teret adtak a mesterpedagógusok a szakmai közösség és az intézmény irányításának, holott ezen területek megjelentetésére a reflektív írások adekvátábban biztosítottak lehetőséget. Ez adódhat abból, hogy a vezetői profil választása miatt a mesterpedagógusok karrierútjuk elemzése során szakmai fejlődésük értelmezésében a szakmai közösségben való működést, illetve az intézményvezetői szereppel járó menedzsment feladatokat domborították ki.

A Central5 keretrendszer elemeinek mindegyike kritikus fontosságú az iskolai eredményesség szempontjából. A változás operatív és stratégiai irányításának területe csekély mértékben jelent meg a mesterprogramokban, ami arra enged következtetni, hogy a vezetők nem fordítanak kellő figyelmet az iskolai jövőkép, vízió kialakítására és ezzel együtt a célok elérésére, a változó környezeti feltételekhez való alkalmazkodásra és a vezetői felelősségek megosztására a szervezet tagjai között. *A vezető mint a mindennapok tanulási, tanítási tevékenységeivel összefüggő operatív feladatok megoldója jelenik meg, amiből egy adminisztratív professzióképp sejjik fel.*

Összegzés

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

- A vezetői szerep formálódása a hazai köznevelés kontextusában is látszik, még akkor is, ha az itthoni változások a nemzetközi trendekkel ellentétes irányultságúak. A hazai szakpolitikai elvárásrendszer az intézményvezetői felelősséget és szerepet nem kitérít látszik, mint oly sok nemzetközi példán keresztül láthatjuk, hanem épp ellenkezőleg, szűkíti azt. Az intézményvezetők felelősségi és döntési jogköre az elmúlt években jócskán lecsökkent, ahogy a centralizáció egyre kiterjedtebb formát öltött a köznevelés rendszerében. Történik mindez azzal együtt, hogy a köznevelési stratégia korszerű, a nemzetközi trendeknek megfelelő pedagógusprofesszió képét szeretné közvetíteni felénk. A stratégiában ugyanis kiolvasható egy autonóm, kompetens, tanuló pedagógus céltételezett képe, noha Szivák és munkatársai (2019) elemzése rávilágít, hogy ezen céltételezéshez nem kapcsolódnak „konkrét, folyamatos és egymásra épülő” (Szivák et al., 2019. p. 831.) beavatkozások. A stratégia és a szabályozási környezet a megjelenített professzióképp elemeihez kötődően, azok ellenőrzési lehetőségeit domborítja ki. Ebben a kontextusban és a fentebb ismertetett kutatási eredmények tekintetében a mesterpedagógusok vezetői szerepértelmezéséről megállapítható, hogy túlnyomó többségében 'végrehajtó' vezetői szerepben azonosíthatóak. A vezetői profilt választó mesterpedagógusok e szerepükben alkalmazkodni látszanak a fentebb ismertetett szakpolitikai kontextushoz. Ezen szerephez kötődően a reflektivitás leginkább adott helyzetben felmerülő probléma megoldását szolgálja. A szakmai fejlődés tervezése, ahogy a szervezeti nézőpont megjelenése is esetleges. Nem értelmeződik az oktatási-nevelési intézmény társadalmi beágyazottsága, nem jól fókuszált a szükséges változásokkal szemben.

- Azonosítható azonban két másik domináns szerep is a vezető profilú mesterpedagógusok körében. A 'tudásmegosztó' szerep, esetében a vezető profilú mesterpedagógusok szívesen támogatják a szakmai közösség fejlődését, saját tapasztalataikat becsatornázzák a szervezetbe. A szervezetben jelen lévő tudásra azonban kevésbé tekintenek saját tanulásuk forrásaként.
- Legkisebb arányban, de megjelent a 'tanuló' vezetői szerep a mesterprogramokban. Ekkor a szakmai fejlődés tudatosabb tervezése figyelhető meg, reflektálva az intézményi kontextusra. A reflexiók elérik a dialektikus szintet, mellyel az e szerepben is azonosítható vezetők támogatni tudják vezetői kultúrájuk megújulását.

Diszkusszió

Összefoglalva megállapítható, hogy a vezetői felelősséggel szorosan összefüggő feladat a szakmai közösség fejlődésének támogatása, melynek eredményessége csak korlátozott lehet a kutatásban érintett iskolák körében, ha egyrészt a szabályozási rendszerkörnyezet a benne működő pedagógusokat és vezetőket az elvárások, a követelmények teljesítésének és azok ellenőrzésének hármásával nyomasztják, beszűkítve a vezetői autonómia körét. Így a vezető profilt választó mesterpedagógusok szerepértelmezésében a végrehajtó vezetői szerep válik dominánssá.

Másrészt, a vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása nem tekinthető professzionálisnak, hiszen a reflektivitás szervezeti tanulásban betöltött szerepe jellemzően nem jelent meg a mesterprogramokban, azt a szervezet fejlesztésével esetlegesen illesztették össze, valamint jellemzően nem járul hozzá pedagógiai kultúrájuk megváltoztatásához.

A NOIR+ stratégiában a mesterpedagógusokhoz kapcsolt tudásközvetítés, innovációk támogatása vagy értékelő szerepek nem fognak célzott támogatás nélkül eredményesen megjelenni a köznevelés rendszerében, hiszen a vizsgált mesterpedagógusok sem vezetői szerepükben, sem reflektivitásukat tekintve, sem szakmai fejlődésükhöz kapcsoltan nem egyértelműen tekinthetők professzionális szakembereknek.

Javaslatok a szakpolitika számára

Az eredményes pedagógusi és vezetői működésmódok között ugyan sok hasonlóságot is találhatunk, mégis érdemes lenne szétválasztani a két életpályát, hiszen azok eltérő ívet írhatnak le. Ezzel együtt a vezetői kompetenciák leválasztása a pedagógusi életpályamodellről lehetővé tenné speciális támogatási formák kidolgozását, mellyel megerősödhetne a szervezeti fókusz, elindulhatnak szervezetfejlesztési innovációk, erősödhetne az intézmények tanulószervezeti működése. A vezetők számára vezetői szerepükhöz kötődő továbbképzések biztosítása és ezek beépítése az életpályamodelljünkbe szorosan következik a fentiekből.

Megfontolandó lépés lenne kitérni az iskolavezetői pozíció bemeneti feltételeit, hiszen egy köznevelési intézmény vezetéséhez, egy tantestület eredményes irányításához irányításához, a tanulás-tanítási folyamatok támogatásához a pedagógusi végzettségen túl is alkalmas jelöltek lehetne találni, akik sok esetben könnyebben lépnének ki a végrehajtó vezetői szerepből, hiszen látásmódjukat nem szűkítené a pedagógusi szemüveg.

Irodalom

1. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Budapest: Magyarország Kormánya. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
2. Baráth, T., Horváth, L., Nóbik, A. & Verderber, É. (2019). Educational leadership in Hungary. In Ševkušić, S., Malinić, D., & Teodorović, J. (Eds.), *Leadership in Education: Initiatives and trends in selected European countries* (pp. 113–133). Belgrade: Institute for Educational Research, University of Kragujevac Faculty of Education in Jagodina, Közoktatási Vezetőképző Intézet (SZTE).
3. Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future*. McKinsey & Company. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/capturing%20the%20leadership%20premium/capturing%20the%20leadership%20premium.ashx>
4. Bocsi, V., Kozák, A. & Móri, M. (2017). Intézményvezetői problémátípusok pedagógus szemmel. *Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat*, 9, 1, 78–86.
5. Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. és Firth, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In *Research Evidence in Education Library*. London: University of London. Retrieved from <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=395&language=en-US> (2019. 05. 10.)
6. Daniëls, E., Hondeghem, A. & Heystek, J. (2020). Exploring the outcomes of group reflective learning for school leaders, *Reflective Practice*. 21, 5, 604–618. DOI: 10.1080/14623943.2020.1784865
7. Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 2, 221–258.
8. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
9. Edmondson, A. C. (2003). Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*, 40, 6, 1419–1452.
10. Ersozlu, A. (2016). School Principals' Reflective Leadership Skills through the Eyes of Science and Mathematics Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11, 5, 801–808.
11. Falus, I. (1998). A pedagógus. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 96–116). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
12. Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action*. A guide to putting the learning organisation to work. Harvard Business School Press.
13. Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L., és Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. C. (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 20–38). New York: Teachers College Press.
14. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
15. Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*. 38, 4, 351–354.
16. Hilden, S. & Tikkamäki, S. K. (2013). Reflective Practice as a Fuel for Organizational Learning. *Administrative Sciences*, 3, 3, 76–95.
17. Kálmán, O. & Rapos, N. (2018). Pedagógusképzés és szakmai közösségek. In *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században* (pp. 60–71). Budapest: Tempus Közalapítvány. Retrieved from https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf
18. Katznelson, H. (2014). Reflective functioning: a review. *Clinical Psychology Review*, 34, 107–117.

19. Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31, 2, 235–250.
20. Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4. 3–4, 35–50. Retrieved from https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2006-3-4/181
21. Kovács, I. (Ed., 2015). „Okos köznevelés” – *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére*. Budapest: ELTE PPK.
22. Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
23. McDermott, F. (2020). *Inside group work: A guide to reflective practice*. Routledge.
24. Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*, Dordrecht: Kluwer Academic.
25. OECD (2016). *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*, Párizs: OECD Publishing.
26. OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
27. Oktatási Hivatal (2016). Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Budapest. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf
28. Oktatási Hivatal (2018). Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz. Budapest. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_harmadik.pdf
29. Polizzi, J. A. & Frick, W. (2012). Transformative Preparation and Professional development: Authentic reflective Practise for School Leadership, *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice*, 26, 1, 20–34.
30. Radinger, T. (2014). School Leader Appraisal- A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, 49, 3, 378–394.
31. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
32. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass, San Francisco.
33. Spalding, E. és Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*. 104, 7, 1393–1421.
34. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
35. Szivák, J., Verderber, É. & Vámos, Á. (2018): Reflective Problem-solving of Learning Teachers. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 3, 8, 8–22.
36. Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J. & Fazekas, Á. (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *Educatio*, 28, 4, 829–837.
37. Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
38. Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
39. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Auckland: New Zealand: Ministry of Education.
40. Valli, L. (1990). Moral Imperatives in Reflective Teacher Education Programs. In Clift, R. T., Houston, W. R. & Pugach, M. (Eds.). *Encouraging Reflective Practice: An Examination of Issues and Exemplars* (pp. 39–56) New York: Teachers College Press.
41. Van Manen, J. (1977). Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 205–228.
42. Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning System. *Organization*. SAGE Journals, 7, 2, 225–246.

Managing master teachers' reflectivity and leadership role

The Hungarian model of teacher's career path has four grade based on teachers' activities. Creating the new master teacher level with leader profile has indicated a new type of profession in the system of public education. This research focuses on reflectivity and managing role of master teachers with leader profile, whom earned their master teacher status during the pilot period of the implementation of the new teacher appraisal system. 813 teachers' documents were analyzed (general and partial plans) as well as the contents of professional career paths and summarizing analysis and the content of reflections (N=119). The results described in this paper draw our attention to that the reflective thinking of managing master teachers' does not support the change of their pedagogical or managerial culture. Reflective thinking is not a cognitive strategy for them. Reflectivity helps only solve their daily problems instead of supporting long-term, adaptive problem solving and strategy making. According to the results of the research 3 types of manager role can be described. The executing manager type is the most dominant.

Keywords: reflection of leaders, Hungarian master teacher level, content analysis