



„MENTOR(H)ÁLÓ 2.0 PROGRAM”

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008

www.jgypk.hu/mentorhalo



MENTOR(H)ÁLÓ 2.0 LEHETŐSÉG AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSRE

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008

Mentor(h)áló 2.0 Program

A Qualitas T&G Kft. által megvalósított
fejlesztések összefoglalása

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A Qualitas T&G Kft. által megvalósított fejlesztések összefoglalása

A Mentor(h)áló 2.0 Program megvalósítása során a külső pedagógiai szolgáltatásokat a Qualitas T&G Kft. valósította meg.

Jelen kiadvány a Qualitas T&G Kft. összegző kiadványa.

A Qualitas T&G Kft. által megvalósított fejlesztések összefoglalása

JAGODICS BALÁZS

A Qualitas T&G Kft. a Mentor(h)áló 2.0 programban komplex kutatás-fejlesztési projektet valósított meg 2014 áprilisa és 2015 szeptembere között. A programban megvalósított elemek öt feladatcsoportra bonthatók, melyeket az alábbiakban ismertetünk. Az egyes nagyobb fejlesztési feladatokkal kapcsolatban részletes, átfogó összefoglalók készültek.

I. Projektelem: Pedagógus életpálya – az előmeneteli rendszerhez illeszkedő kompetenciaelvárások meghatározása

A projektelem célja néhány kiválasztott pedagógus szakma (szakterület) (gyógypedagógus, óvodapedagógus, tanító, mentorpedagógus) kompetenciaprofiljainak elkészítése volt. Minden szakmában, szakterületen a pedagógus előmeneteli rendszer szintjeinek (Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár) megfelelően készült el 4-4 profil annak érdekében, hogy az egyes szintekhez kapcsolódó kompetenciák meghatározása segítséget, támpontot nyújtson a pedagógusoknak a szakmájukban való előrehaladáshoz, e folyamat tervezéséhez és megvalósításához. Ez alól a mentorpedagógus szakterület képezett kivételt. Ennél a feladatkörnél ugyanis nem önálló pedagógus szakmáról van szó, amelyhez önálló alapképzettség és végzettség tartozik, hanem olyan szerepről, amelynek ellátása minden pedagógus szakma esetében érdekes, a szerep ellátása pedig feltételezi a tapasztalatot, gyakorlatot. A szakértők megegyezése alapján egy

közös mentorpedagógus profil, illetve három speciális, a mentorált személye alapján elkülönített terület jött létre. A profilok alapjául szolgáló elvárások (a szakma adott szinten történő műveléséhez szükséges ismeret, képesség és attitűd leírása) olyan műhelyfoglalkozások során jöttek létre, ahol az SZTE oktatói, gyakorló pedagógusok és munkáltatóik vettek részt. A műhelyfoglalkozások során fontos volt, hogy az adott szakmát, szakterületet a képző, a szakmát művelő és a munkáltató szempontjából is vizsgáljuk, és közöttük megállapodás jöjjön létre az elvárt és elvárható működésre, tevékenységre, tudásra, viselkedésre vonatkozóan. Ezt követően a létrejövő kompetencialeírások érvényességét (sikerült-e elég jól megragadni az adott szakterületen a szinteket, a közöttük lévő különbséget a megfogalmazott elvárásokkal) kérdőíves kutatás segítségével vizsgáltuk meg (a kérdőíveket összesen több mint 400 pedagógus töltötte ki). A létrejövő profilekat gyakorló pedagógusok és az SZTE oktatói műhelyfoglalkozások során véglegesítették. A kompetenciaprofilok felsőoktatási felhasználását szakértő által készített segédanyag támogatja.

A létrejövő kompetenciaprofilokhoz az óvodapedagógus, a gyógypedagógus és a tanító szakterület esetében egy-egy mérőeszköz fejlesztése is megvalósult, melyek 7-7 területen adnak képet a kitöltők kompetenciáiról. A mérőeszköz kipróbálása kérdőíves vizsgálattal zajlott, melynek tapasztalatait, illetve a mérőeszközök használatának eljárásrendjét zárótanulmány foglalta össze.

II. Projektelem: Képzésvizsgálat és fejlesztés:

A projektelem célja az volt, hogy széles körű empirikus adatokra támaszkodva tegye vizsgálhatóvá a kiválasztott képzések működését. Ebben a projektelemben három képzés felülvizsgálata történt meg a kurzusleírások elemzése, kérdőíves vizsgálat, fókuszcsoport, majd ezek elemzése alapján. A folyamat alapját a képzések törzsanyagát leíró 30-30 kurzusleírás elemzése adta, melyek alapján megragadható és leírható volt, mely kompetenciák fej-

lesztését tűzik ki célul a vizsgált képzések. Ezt követően mind a három képzésben egy kérdőív segítségével megismertük a hallgatók és az oktatók véleményét a képzés gyakorlati működéséről. A kérdőíves adatfelvételt fókuszcsoportos interjúk egészítették ki. Az adatok elemzését tanulmány formájában mutattuk be a képzések oktatóinak, valamint fókuszcsoportos interjún a részvételükkel megkezdődött az eredmények felhasználására vonatkozó tervezés. A projektetem az alkalmazott megközelítést illetően újszerű, a képző és a felhasználó véleményét egyaránt figyelembe vette az elemzések elkészítéséhez. Emellett a tervezett és a megvalósult képzés közötti kapcsolatot is feltárta, mégpedig a képzés kimenetére, a hallgatók fejlesztendő kompetenciára irányulón. Az eredmények így a konkrét képzéseken túlmutató módon vehetők használatba az Egyetem által más képzések folyamatos fejlesztése érdekében is.

III. Projektetem: Reflektív, probléma alapú tanulás:

A projektetem alapvető célja a tanulás eredményességének és hatékonyságának fejlesztése volt a kiválasztott képzések esetében. Ennek érdekében a projektetem megvalósításában részt vevő oktatók három csoportja műhelyfoglalkozás keretén belül támogatást kapott ahhoz, hogy a képzésükben használt kurzusdokumentumokat a tanulási eredmények megfogalmazásával készíthessék el, azaz pontosan meghatározták, hogy a hallgatók az adott kurzus(ok) elvégzését követően mit fognak tudni, milyen tevékenységek megvalósítására lesznek képesek, illetve hogyan formálhatja a kurzus maga a gondolkodásmódjukat. Emellett két szak 40-40 hallgatója részt vett egy viselkedési kompetenciateszt kitöltésében, ami alapján visszajelzést kaptak eredményeikről, illetve támogatást kaptak egyéni fejlesztési terveik elkészítéséhez. A két szakról összesen 18 hallgató részt vett a viselkedési kompetenciatesztek eredményei alapján megtervezett, oktató mentorálásával zajló fejlesztési folyamatban. A fejlesztést követően ők ismét kitöltötték a kompetenciatesztet, amely lehetővé

tette a projektelem eredményességének vizsgálatát, melyet tanulmány formájában mutattunk be. A projektelem így tapasztalattal és empirikus adatokkal szolgált azt illetően, hogyan tervezhető a tanulási eredményekre fókuszáló oktatás; továbbá a hallgatók kompetenciáira vonatkozó információkat az oktatók hogyan tudják felhasználni a képzése egyéniesítése érdekében. Az adatok és a résztvevők tapasztalatai egyaránt alátámasztották, hogy az oktatói mentorálás hatékony módja a hallgatók kompetenciáinak egyéni fejlesztéséhez.

IV. Projektelem: Kompetenciamérések:

A projektelem során mintegy 1300 gyakorló pedagógus, továbbá közel 100 hallgató és 10 oktató töltött viselkedési kompetenciák mérésére alkalmas kérdőívet a különböző projektelemekben részt vevő közoktatási intézmények, illetve a SZTE részéről. Az ő kitöltési eredményeik a többi projektelem megvalósítását segítették. Ezek a mérések támogatták a pedagógusok előmeneteli rendszeréhez készült kompetenciaelvárások szintezését, az erre épülő eszközfejlesztést és a hallgatók egyéniesített képzését. A kitöltők között voltak azok a pedagógusok is, akiknek az intézménye részt vett a szervezetfejlesztési projektben (Lásd V. projektelem)

V. Projektelem: Szervezetfejlesztés támogatása közoktatási intézményekben

Ebben a projektelemben a Mentor(h)áló Program 82 köznevelési intézmény számára egy tanulószervezetté válást segítő fejlesztő programot tervezett és bonyolított le. Ebben a programban az iskolák szervezeti diagnózisát végeztük. Ennek során a szervezeti és a személyes (viselkedési) kompetenciák együttes felmérésére épülő, komplex diagnózist készítettünk minden, a projektelemben részt vevő intézmény számára. A diagnózishoz azonosítottuk a tanulószervezeti jellemzőket (szervezeti viselkedési formákat),

és ezzel vetettük össze az egyes intézmények jellemzőit, segítve őket abban, hogy releváns és célirányos fejlesztési programot alkossanak majd meg a maguk számára.

Az érintett intézmények tanulószervezetté válásának támogatása olyan kérdőívek alkalmazására támaszkodott, melyek az érintett szervezetek számos aspektusát voltak képesek megragadni. Az intézmények pedagógusai a kérdőívek kitöltésével vettek részt a folyamatban, melyet követően tanácsadó kollégáink elkészítették a szervezet részletes profilját bemutató diagnózist. A projekt-elemhez kapcsolódtak az érintett tartalmak használatba vételét segítő tanácsadói felkészítő alkalmak is.

A „Pedagógus életpálya – az előmeneteli rendszerhez illeszkedő kompetenciaelvárások mérését és önértékelését támogató mérőeszközök fejlesztése” című projektlem

MUCSINÉ ERDEI MÓNICA, NÓBIK ATTILA
ÉS KASIK LÁSZLÓ

A fejlesztés célja olyan – a pedagógusok előmeneteli rendszeréhez igazodó – mérőeszköz kidolgozása és bemérése volt, amely eszköz a jövőben hatékonyan segítheti a pedagógusokat (óvoda-pedagógusokat, tanítókat és gyógypedagógusokat) főként szakmai és részben személyes kompetenciáik önértékelésében. Utóbbi kompetenciaterületeknek a vizsgált területek körébe való felvételét mindenképpen fontosnak tartottuk annak érdekében, hogy minél komplexebb képet kaphasson a pedagógus önmagáról, személyes és szakmai jellemzőinek kapcsolatrendszeréről.

Azokra a pedagógusokra koncentráltunk, akik a minősítési eljárás előtt állnak, ezért a mérőeszköz szintezését az előmeneteli rendszer egyes szintjeihez igazítottuk. A fejlesztés során támaszkodtunk a – szintén ebben a projektben kialakított – pedagógusprofilokra is.

A projektlem keretében mérőeszköz-fejlesztés, annak bemérése és fókuszcsoportos interjú történt. A pedagógusok szakmai tevékenységének minősítésére kialakított nyolc kompetenciaterületből kiinduló fejlesztés során egy hét részből álló (hét témát feldolgozó) mérőeszköz jött létre: (1) Önismeret, önfejlesztés és

önreflexió; (2) Pedagógiai tudás; (3) Pedagógiai értékelés; (4) Tervezés: jogszabályi háttér ismerete, helyi sajátosságok figyelembe vétele; (5) Motiváció, az egyén fejlődésének elősegítése; (6) Kommunikáció és együttműködés, az egyén viszonya a szervezethez; (7) Csoportok eredményes működésének elősegítése. A három változat szerkezete ugyanolyan, ám – a pedagógusok végzettsége alapján – tartalmában kisebb-nagyobb mértékben eltér egymástól.

A mérőeszközöket a pedagógusok online töltötték ki, a bemérés során visszajelzést nem kaptak eredményeikről (ennek formáját, módját az adatok kiértékelése után dolgoztuk ki). Az adatfelvételt és -feldolgozást követően sor került fókuszcsoportos interjúkra mindhárom pedagóguscsoport körében, az interjút a mérőeszközök kidolgozói készítették. Tájékoztattuk őket a főbb eredményekről a mérőeszköz pontos tartalmának titokban tartásával, illetve véleményüket kértük, mit tartanak még fontosnak mérni egy ilyen, az önfejlődést segítő-támogató mérés során.

A fejlesztés eredményeként három mérőeszköz (óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus), valamint egy, a fejlesztés eredményeit és a fejlesztők javaslatait összefoglaló zárótanulmány készült.

A mérőeszközök a Qualitas T&G Kft. által felkért intézmények pedagógusai töltötték ki (118 fő), az fókuszcsoportos interjúkon 27 pedagógus vett részt.

A mérőeszközöket az SZTE BTK Neveléstudományi Tanszékének és a JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetének oktatói fejlesztették.

Az előmeneteli rendszer során minősített területekből a fejlesztés folyamatában hét – a projekt során korábban kidolgozott – kompetenciaprofilhoz, illetve a neveléstudomány eredményeihez jobban illeszkedő területet fedtünk le a mérőeszközökkel. Az egyes területek vizsgálatával már az alacsony elemszám mellett is értékes eredményeket kaptunk, ugyanakkor nem történhetett meg a mé-

rőeszköz színtezése egyik változat esetében sem, ami egy későbbi pályázatnak lehetne fontos célja. Leginkább a gyógypedagógusok számára kidolgozott mérőeszköz esetében törekedtünk arra, hogy az az általuk ellátott széles spektrumú munkakörök összességét lefedje, illetve bármely életkorú, sérülésű gyermekkel vagy felnőttel foglalkozó, a munkahelye típusától vagy fenntartójától függetlenül minden gyógypedagógus számára jól és pontosan értelmezhető kérdőív szülessen.

A területek tartalmi jellemzői (mérési célok)

A következőkben röviden bemutatjuk azt a hét területet, amelyekre a mérőeszközöket kidolgoztuk. A területek kiválasztását, tartalmi körülhatárolását intenzív szakirodalmi kutatással alapoztuk meg.

1. Önismeret, önfejlesztés és önreflexió

A pedagógusi tevékenység eredményessége, hatékonysága jelentős mértékben függ attól, mennyire ismeri önmagát – erősségeit, gyengeségeit – a pedagógus, önmaga megítélése mellett miként viszonyul munkájához, kollégáihoz és a gyerekekhez. Ebben a részben önfejlesztési igényeket (mennyire akar fejlődni, újat tanulni, mennyire elégedett ismereteivel), szakmai jellemzőket (akar vagy sem pályát módosítani, mennyire fontos a szakmaiság, mennyire érzi magát naprakésznek, hogyan jellemzi munkáját), róla kialakított véleményeket (mit gondolhatnak róla a szülők, gyerekek, kollégák), valamint néhány személyiségjellemzőt (ezek lefedik a BFQ-tételeket; személyiségvonások: nyitottság, lelkiismeretesség, érzelmekkel való bánásmód, együttműködés, segítőkészség, barátságosság – I. Kö és Rózsa, 1997) vizsgáltunk.

2. Pedagógiai tudás

A pedagógiai tudás magában foglalja mindazokat az ismereteket, amelyeket a pedagógiai tevékenység során szükséges alkalmazni a pedagógusnak. Ezen tág rendszerből e részben néhány pedagógiai-pszichológiai alapfogalom, törvényi szabályozás és az alapprogram tartalmának ismeretét mértük fel.

3. Pedagógiai értékelés

A pedagógiai értékelés mint visszajelentés (honnan hová jutotunk a nevelési-oktatási folyamatban, ki mit és milyen szinten sajátított el, milyen hatással voltak a tevékenységek, módszerek, feladatok a gyermekek személyiségére) számos módszerrel, eszközzel megvalósítható. Az értékeléshez alapvetően szükséges, hogy a pedagógus tisztában legyen azzal, mi várható el és mi nem adott életkorban, ami meghatározza pedagógiai munkáját, segítő-fejlesztő tevékenységét. Az, hogy milyen fejlesztési utat ír elő, nagymértékben függ az értékelésétől (értékeléssel kapcsolatos ismereteitől, gyakorlatától). E részben életkori sajátosságokkal kapcsolatos ismereteiket, valamint értékeléssel kapcsolatos szokásaikat és ismereteiket tártuk fel.

4. Tervezés: jogszabályi háttér ismerete, helyi sajátosságok figyelembe vétele

A tervezés a pedagógiai tevékenység nagyon összetett része, hat a kivitelezésre, a tevékenységek utólagos értékelésére és – láncolatot alkotva – alapvetően meghatározza a pedagógusi munka folyamatát, eredményességét. Ezen igen komplex összetevő néhány elemét vizsgálja a Tervezés rész: milyen környezeti, törvényi tényezők figyelembe vétele szükséges tervezéskor, illetve miként ítélnék meg foglalkozásterveket a pedagógusok. Ezen területek

mérésével a tervezéshez való viszonyulásuk és szakmai ismeretük is feltárható.

5. Motiváció, az egyén fejlődésének elősegítése

A motiváció, a motiválás, a motívumok fejlesztése kiemelt szereppel bír a nevelési folyamatban. Ennek számos módja, eszköze elkülöníthető, melyekre e rész nem direkt kérdez rá, hanem tevékenységekhez rendelteti a motivációs eszközöket.

6. Kommunikáció és együttműködés, az egyén viszonya a szervezethez

A gyerekekkel, szülőkkel és kollégákkal való kommunikációs és együttműködés sikeressége alapvetően meghatározza az óvoda/iskola mint szervezet működését, kihat az egyes csoportokban folyó pedagógusi munkára, illetve mintaként szolgál a gyerekek egymással való kommunikációjára is. A Kommunikáció és együttműködés részben a különböző személyekkel folytatott kommunikáció jellemzőit és gyakoriságukat tártuk fel. A válaszok kiegészítik az Önismeret részben kapott jellemzőket, a két terület együttes értelmezése mindenképpen fontos.

7. Csoportok eredményes működésének elősegítése

A hatékony pedagógiai munka egyik alapfeltétele az adott csoportba tartozó gyerekek jellemzőinek és a gyerekek egymáshoz való viszonyának alapos ismerete. A csoportról való ismeretek elengedhetetlenek a pedagógusi tevékenység tervezéséhez, szervezéséhez és lebonyolításához. Az ismeretszerzés egyik módja a szociometria készítése, a kapott szociogram elemzése, értékelése, következtetések levonása. A Csoportról való ismeret rész szociogram értelmezését várja el.

Az alábbiakban rövid összegzést mutatunk be a mérőeszközök kipróbálásának tapasztalataira építve. Leírjuk, hogy a hét terület mentén – a kipróbálásában részt vett pedagógusok válaszai alapján – milyen jellemzők körvonalazódtak. Már az első adatfelvétel is mutatja, hogy az egyes területeken elég jól azonosíthatók az erősségek és a fejlesztendő területek, ami ígéretes a projektelem célját illetően: nyújtson támpontot a pedagógusoknak a saját fejlődésük tervezéséhez és megvalósításához.

ÓVODAPEDAGÓGUSOK

Önismeret, önfejlesztés és önreflexió

Igénylik a fejlődést, szeretnének továbbképzésekre járni (fejlődni szeretnének), megfelelőnek tartják munkájukat, a naprakész ismereteket fontosnak tartják (elégedettek magukkal), fontos számukra, hogy mit gondolnak róluk, munkájukról a gyerekek, a kollégák és a szülők (jelentős az elismerési vágy), illetve kiemelkedik a segítőkészség és az együttműködés (nagyon segítőkészek és együttműködőek), kevésbé magas értékkel bír a nyitottság, és az érzelmekkel való megfelelő bánásmód – ez ellentmondás a fejlődési igénnyel, ám számolni kell a szociális kíváncsisággal (jó színben akarták feltüntetni magukat), az együttműködés igénye és fontossága megjelenik a tervezést feltáró részben is, maguktól és a gyerekektől is ezt várják el mint viselkedésforma (tehát a két eredmény megerősíti egymást), ugyanakkor az alacsonyabb fokú nyitottságot is alátámasztják a tervezéssel kapcsolatos részben írtak: önmaguk gyakorlatától eltérő és új módszerek, eszközök, segédanyagok felhasználását idegennek tartják. Igénylik a fejlődést, szeretnének továbbképzésekre járni (fejlődni szeretnének), megfelelőnek tartják munkájukat, a naprakész ismereteket fontosnak tartják, fontos számukra, hogy mit gondolnak róluk, munkájukról a gyerekek, a kollégák és a szülők (jelentős az elismerési vágy), illetve magukat együttműködő, toleráns, kreatív, őszinte, kitartó, segítőkész pedagógusoknak gondolják.

Pedagógiai tudás

A nagyon kirívó szakmaiatlanságot észrevették a pedagógusok, ám az apróbbakat nem. Ezt alátámasztják a további részeknél adott válaszok – a nem megfelelő vagy hiányos ismeretek, információk is eredményezik a nem megfelelő válaszokat e területen.

Pedagógiai értékelés

Az alacsony átlag a szakmai hibák felismerését mutatja. A nagyon súlyos szakmai tévesztéseket felismerték a pedagógusok (számozás, rajzolás, viselkedés nem elvárható szintje, nem és tulajdonság összekapcsolása).

Tervezés: jogszabályi háttér ismerete, helyi sajátosságok figyelembe vétele

A pedagógusok mindegyik területen igen magas százalékot értek el. A feladat nagyon könnyűnek bizonyult, így megfontolandó a feladat törlése (hiszen nem differenciál megfelelően) és helyettük új elemek létrehozása.

Motiváció, az egyén fejlődésének elősegítése

Minden pedagógus számára fontos a motiválás, ám több pedagógus nem tudta pontosan meghatározni a motiválást, motivációt, illetve néhányuk válasza komoly szakmai hibát tartalmazott.

Kommunikáció-együttműködés

A válaszok kiegészítik az Önismeret, önfejlesztés és önreflexió részben kapott jellemzőket, a két terület együttes értelmezése mindenképpen fontos. A válaszadók jelentős hányada nagyon

ritkán fordul kollégájához szakmai segítségért, a szülőkkel való együttműködés igen formális. A válaszok a vezető-beosztott kapcsolat merevségéről árulkodnak. A pozitívumot a teljes munkaközösségnek mondják el (ez egybecseng az első részben kapott magas arányú „mit gondolnak rólam mások” kijelentésekkel – ez is mutatja az elismerés iránti vágyat). Ha csoportot érint a probléma, több ember (kollégák) véleményét kéri, ugyanakkor konfliktus, személyes probléma esetében nem fordulnak nagyon sokan senkihez, igyekeznek egyedül megoldást találni.

Csoportok eredményes működésének elősegítése

A szociogram értelmezése nehezen ment az óvodapedagógusoknak. A három leírás mindegyikénél nagyon sok lehetőséget megjelöltek, kevesen adtak helyes választ. A fókuszcsoportos interjú alapján nem igazán fontos számukra mérőeszközzel feltárni a csoport jellemzőit, nagymértékben saját megfigyeléseikre támaszkodnak.

TANÍTÓK

Önismeret, önfejlesztés és önreflexió

A tanítók – akárcsak az óvodapedagógusok – igénylik a fejlődést, szeretnék továbbképzésekre járni (fejlődni szeretnének), megfelelőnek tartják munkájukat, a naprakész ismereteket fontosnak tartják, fontos számukra, hogy mit gondolnak róluk, munkájukról a gyerekek, a kollégák és a szülők (jelentős az elismerési vágy), illetve magukat együttműködő, toleráns, kreatív, őszinte, kitartó, segítőkész és nyitott személyiségnek látják.

Pedagógiai tudás

A kérdőív kérdéseire érkezett válaszok alapján ez a terület bizonyult az egyik legproblémásabbnak. A kitöltők többsége nem volt tisztában az alapvető törvényi (jogsabályi) háttérrel, illetve a képzés során tanult neveléstudományi alapfogalmakkal. A tanítókkal folytatott fókuszcsoporthos interjú során megerősítették a kollégák, hogy nem tartják relevánsnak ezeket az ismereteket.

Pedagógiai értékelés

Alapos ismeretekkel kell rendelkezni a pedagógusnak a gyermekek szociális, érzelmi, testi és kognitív jellemzőiről, az ezek adta fejlesztési, nevelési lehetőségekről és korlátokról. A válaszokból az látszik, hogy a nagyon súlyos szakmai tévesztéseket felismerték a pedagógusok.

Tervezés: jogszabályi háttér ismerete, helyi sajátosságok figyelembe vétele

Az elem ebben a formában nem használható, egyik fele túl könnyűnek, másik túl nehéznek, időigényesnek bizonyult.

Motiváció, az egyén fejlődésének elősegítése

Ezen a területen fogalmi problémákat azonosítottunk, illetve azt tapasztaltuk, hogy sokan a motivációt nem (csupán) a tanulás, tanítás, hanem a fegyelmezés eszközeként (is) értelmezik.

Kommunikáció-együttműködés

A kérdőív kapcsán világosan kirajzolódtak az eltérő intézményi stratégiák. A szakmai segítségkérés során alkalmazott stratégiák

jellemzően egyéniek, illetve egy-két kolléga együttműködésére épülnek. A tanítók visszajelzése erőteljes jelzés lehet arra vonatkozóan, hogy az iskola mint szakmai támogató intézmény nem megfelelően működik.

Csoportok eredményes működésének elősegítése

A kapott szociogramot nehezen értelmezték a kollégák, ami arra is utal, hogy nem használnak professzionális eszközöket osztályaik, a gyerekek ilyen jellegű jellemzőinek megismerésére.

GYÓGYPEDAGÓGUSOK

Önismeret, önfejlesztés és önreflexió

A gyógypedagógusok a pozitív állításokat tartják magukra nézve jellemzőnek. A legmagasabb pontszámot kapott állításokban – többek között – megjelent a kitartás, kreativitás, lelkiismeretesség, szakmai kompetencia, megújulás képessége, a kollégák segítése, az önművelés igénye és a precizitás. Ezzel párhuzamosan elutasították azt, hogy csak a főiskolai tudásszinttel beérjék vagy másoktól eltávolodjanak sajátjuktól eltérő véleményük miatt.

Pedagógiai tudás

A kérdések többsége esetében 80–85%-os helyes megoldás volt jellemző, ami a válaszadók magasan képzett voltára utal, illetve arra, hogy a mérőeszköz e része túl könnyűnek bizonyult. Ezzel szemben a kompetencia és szegregáció fogalmának értelmezésében nagy bizonytalanság mutatkozott.

Pedagógiai értékelés

A történetekbe rejtett legtöbb szakmai tévedést jól észlelték a gyógypedagógusok. A pedagógiai értékelésre vonatkozó elméleti tudásuk magas színvonalú, ugyanakkor a diagnosztikával kapcsolatos vélekedéseik olykor némi bizonytalanságról árulkodtak. A korábban képzettséget szerző pedagógusok az elméleti fogalmak ismeretének számonkérését nehezen teljesíthetőnek vélték az interjú során.

Tervezés: jogszabályi háttér ismerete, helyi sajátosságok figyelembe vétele

A válaszadók számára nehézséget okozott a kompetenciaterületek azonosítása és az intézményi alapidokumentumok ismerete egyaránt. Az interjúk alapján is negatív hozzáállás fogalmazódott meg ezekkel az elvárásokkal kapcsolatosan. A fejlesztési tervek véleményezése és tanítási tervezet fejlécének kiegészítése gondolkodásra, együttműködésre sarkallta a gyógypedagógusok többségét. Válaszaikban utolérhető a törekvés a szakmai elvek megjelenésére, kompetenciájuk tetten érhető. A pozitívumok megfogalmazása, a gyakorlatközpontúság nagyobb hangsúlyt kapott, de törekednek a hibák megtalálására, javítására is. Problémaként merült fel, hogy nem lehet egyetlen olyan fejlesztési területet találni, amely minden gyógypedagógus számára releváns. A mérőeszköz továbbfejlesztésében a választás lehetőségének beépítésével törekedni kell az egyes területek kompetenciáinak megfelelő területek biztosítására (pl. logopédus, korai fejlesztő, mozgásfejlesztő).

Motiváció, az egyén fejlődésének elősegítése

A gyógypedagógusok elsősorban a siker, eredményesség fogalmához társították a motiválás szerepét, az érzelmek (tanulásban

rejlő öröm, játékosság) háttérbe szorultak. A belső motiváció elsődlegessége mellett megjelenik a külső motívumok gyakorlati alkalmazásának tapasztalata és a számítógép jutalomként való alkalmazása is.

Kommunikáció-együttműködés

A gyógypedagógusok számára elsősorban a kölcsönösség, a partnerség és a működőképesség fogalmával volt jellemezhető a kommunikáció és az együttműködés. Negatív jelzők elsősorban az iskolavezetéssel kapcsolatosan jelennek meg, ugyanakkor meglepő kettősség, hogy a felmerülő problémák megoldásának partnereként is legtöbb esetben a vezetőséget jelölték meg. Ez a kettősség kommunikációs, együttműködési problémák léteire utalhat az intézmények életében. Elgondolkodtatónak tartották az interjú résztvevői a különböző szerepértelmezéseket.

Csoportok eredményes működésének elősegítése

A szociogramot alapszinten jól értelmezték, tisztában vannak a peremhelyzet és a vezető szerep megjelenési formájával. Ugyanakkor e szerepek kihasználása más tanuló érdekében már nehezebben interpretálható volt számukra. Az elméleti állítások többségét jól értelmezték, itt nem jelentek meg a korábbi nehézségek. Az interjúban ezt a részt hasznosnak értékelték a résztvevők.

A kitöltés során tapasztalt technikai problémák miatt az eredmények nem tették lehetővé a részletes statisztikai elemzést, így a mérőeszköz további felhasználása előtt még több kollégának ki kellene töltenie a kérdőívet. Megfelelő számú kitöltés esetén megtörténhet a mérőeszköz pontosabb színtezése, a visszajelzések pontosítása. A visszajelzésekre tettünk javaslatot mindegyik változat és mért terület esetében, ezeket a zárótanulmány részletesen tartalmazza. Mindenképpen fontos, hogy ahol csak lehet, azonnali visszajelzést adjon az online rendszer kitöltés közben, hiszen csak így érhető el, hogy önmaga értékeléséhez támpontot és lehetséges továbblépési utat kapjon a pedagógus (mi az, ami fejlesztendő az adott területen, és mit érdemes tennie a pedagógusnak). Ahol nyílt kérdésre kell válaszolni, ott is adhatók értelmezést segítő és a továbblépést támogató megjegyzések, ám pontos visszajelzés csak a számszerűsíthetőknél adható.

Gyógypedagógusok esetében fokozottan kell törekedni az egyéni kompetenciák megjelenítésének lehetőségére a tervezés esetében. A nagyobb létszámú kitöltésnél még szélesebb körben kell törekedni a mérőeszköz érvényességének ellenőrzésére (pl. földrajzi elhelyezkedés, szegregált/integrált intézmény, fogyatékos-ságtípus szerint).

Főként a tervezési dokumentumokban kimutatható a felsőoktatásban elsajátított ismeretek egységességének hiánya. Ezt – az országosan is egységes pedagógus előmeneteli rendszer (életpályamodell) elvárásainak való megfelelés alapfeltételeként – érdemes lenne a gyógypedagógus-képző intézmények számára javaslatként megfogalmazni.

Az interjúban megfogalmazódott, hogy sajnálatukat fejezték ki többen is, amiért nem vettek részt a kitöltésben, mert a látottak alapján már érdekesnek, számukra is hasznosnak tűnt a mérőeszköz jelentős része. Ez felveti azt, hogy érdemes volna a jelentkezők számára egy rövidebb elemet felkínálni betekintésre, próbakitöltésre azokból a tesztek közül, amelyek érdekesnek, hasznosnak

bizonyultak az interjúban részt vevő kollégák szerint. Ez a lehetőség, vélhetően, fokozná a teljes tesztcsomag esetében a válaszadási hajlandóságot. Szintén befolyást gyakorolhat az, hogy a pedagógus milyen mértékben érintett saját kompetenciáinak felülvizsgálatában, azaz hol tart épp az előmeneteli rendszerben. A közvetlenül portfólió benyújtása előtt vagy minősítés, tanfelügyelet előtt álló pedagógusok számára relevánsabbak ezek az ismeretek, ők feltételezhetően nagyobb érdeklődést mutatnának a kitöltés iránt. Érdeemes lenne felajánlani az Egyetemmel kapcsolatban lévő intézményeknek a mérőeszközök kitöltési lehetőségét. Ez lehetővé teheti, hogy mintaválasztásra építve lehessen folyamatosan továbbfejleszteni a kidolgozott eszközöket.

A „Pedagógus életpálya – az előmeneteli rendszerhez illeszkedő kompetenciaelvárások meghatározása” című projektetem

JAGODICS BALÁZS

A Mentor(h)áló 2.0 programban a Qualitas T&G Kft. által megvalósított feladatok egyike négy pedagógus szakma, szakterület kompetenciakövetelményeinek definiálására vonatkozott. A fejlesztés célja az óvodapedagógus, gyógypedagógus, tanító és mentorpedagógus szakmában, szakterületeken dolgozó szakemberekkel szemben támasztott elvárások összefoglalása és leírása volt. A profilok kidolgozása a pedagógusok előmeneteli rendszerében alkalmazott szintek (Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár) mentén történt meg. A négy szakmában, szakterületen összesen tizenhat kompetenciaprofil készült el. A fejlesztés során lényeges szempont volt, hogy a létrejövő profilok segítsék a kapcsolódó felsőoktatási képzéseken zajló oktatómunkát az elsajátítandó kompetenciák megfogalmazásával, illetve ezek egymáshoz viszonyított arányának ábrázolásával.

A fejlesztés során olyan alapidokumentumok létrehozása történt meg, amely a későbbiekben támogatják, lehetővé teszi a kapcsolódó képzések, szakok fejlesztését, a szakokra épülő kapcsolódó pedagógus továbbképzési programok kidolgozását is.

A fejlesztésben közreműködött az SZTE JGYPK Gyógypedagógusképző, valamint Tanító- és Óvóképző Intézete. A Qualitas T&G Kft. számos iskolát, az ezekben dolgozó vezetőket és pedagógusokat kérte fel a kompetenciaprofilok véleményezésére. A projektetem-

ben a kompetenciaszintek véleményezőjeként részt vett hozzávetőleg 400 pedagógus, 4x8 fő gyakorló szakember a műhelyeken segítette a fejlesztő munkát. A JGYPK érintett intézeteinek oktatói mellett az SZTE BTK Neveléstudományi Intézetének két oktatója is aktív közreműködője volt a K+F+I projekteknek.

A kompetenciaelvárások, kompetenciaprofilok fejlesztése

A projekt első feladataként meghatároztuk az egyes pedagógus szakmák elvárásait. A folyamat kezdeteként műhelyfoglalkozásokon vitattuk meg az óvodapedagógus, a gyógypedagógus, a tanító és a mentorpedagógus szakmák kompetenciaelvárásait. Az egyes műhelyeken részt vettek mind a Szegedi Tudományegyetem adott képzéseinek oktatói, mind gyakorló pedagógusok a vizsgált területről, mind pedig munkáltatóik. A fejlesztés alapját az egyetemi szakokon meghatározott Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) adták. A műhelyfoglalkozásokon a pedagógus előmeneteli rendszer négy szintjével, a Pedagógus I. és II., a Mesterpedagógus és a Kutatótanár szintekkel foglalkoztak a szakértők. Egyetértés alakult ki abban, hogy a Gyakornok szint követelményeinek a Képzési és Kimeneti Követelményben definiáltak tekinthetők. A fejlesztés során – lévén nem önálló szakma – más megközelítést igényelt a mentorpedagógus szakterület. Ennek esetében a különböző tevékenységi körök értékelésekor a szakterület sajátosságait figyelembe véve a kompetenciaelvárások specifikálása nem a pedagógusok előmeneteli rendszerének szintjeihez, hanem a mentorált személyéhez igazodott. Így létrejöttek a pedagógus hallgatót, pályakezdő kollégát és életpálya-követési mentorálást végző mentorok csoportjai, illetve a területekhez fűződő kompetencia-meghatározások.

A folyamat során a specifikus készségek mellett a mentor-mentorált viszonytól független, általános mentori kompetenciák

kigyűjtése adta minden készülő profil alapját. A műhelyfoglalkozásokon megfogalmazott elvárásokat ezt követően egy online kérdőíves kutatás alapján validáltuk, illetve fejlesztettük tovább. A kérdőívek kitöltésére gyakorló szakembereket kértünk fel, hogy véleményük, visszajelzéseik alapján a fejlesztést végző szakértői csoport pontosítani, kiegészíteni és véglegesíteni tudja az egyes szakmák, szakterületek és szintek szerint megfogalmazott, azok sikeres műveléséhez szükségesnek tartott kompetencia-elvárásokat. A műhelyfoglalkozás, illetve a kérdőíves validáló vizsgálat eredményeként szakértőink létrehozták az aktuális állapotoknak megfelelő kompetencialeírásokat. A dokumentumok fejlesztésének lezárásaként a kérdőíves vizsgálat alapján létrehozott profilokat a Szegedi Tudományegyetem oktatóival, illetve gyakorló pedagógusokkal közösen külön műhelyfoglalkozások, illetve fókuszcsoportos interjúk során vitattuk meg, az ezek során megfogalmazott javaslatok figyelembe vételével, mérlegelésével történt meg a végleges kompetenciaprofilok létrehozása.

Annak érdekében, hogy a kompetenciaprofilok alkalmasak legyenek a projektem többi elemével való tartalmi összehasonlításra, a megalkotott elvárásrendszer alapján elkészültek az egyes szakmák különböző szintjeihez tartozó profilok is, amelyeket a RaDAR viselkedési kompetenciamodell segítségével írtunk le. A RaDAR a Qualitas T&G Kft. által használt komplex kompetenciamérő tesztrendszer neve, mely az eredeti angol betűszóból származik (RDA – Role Diagrammatic Approach = Szerepközpontú megközelítés). A RaDAR olyan, kérdőíves vizsgálaton alapuló módszer, mely lehetővé teszi a személyes viselkedési kompetenciák, erősségek és fejleszthető területek elemzését. Nyolc kompetenciaterületen, úgynevezett tengelyen határoz meg egy-egy értéket, mellyel leírhatók a személyre jellemző viselkedések, illetve értékpreferenciák.

A RaDAR rendszer erőssége, hogy segítségével meghatározható egy foglalkozásra vagy szerepkörre jellemző profil is, ha rendelkezésre állnak a pontosan megfogalmazott elvárások az adott tevé-

kenységgel kapcsolatban. Ennek köszönhetően készültek el a szintleírásokon alapuló RaDAR-profilok a program során, amelyek a többi projektelemmel való összehasonlíthatóságot tette lehetővé (például a képzésvizsgálat vagy a hallgatók egyéni fejlesztése során).

A fejlesztési folyamat során a kimeneti produktumot a létrejött 16 kompetenciaprofil, illetve kompetencialeírás jelentette. Emellett a projekt során pedagógus szakterületenként 2-2 műhelymunka, illetve 1-1 fókuszcsoportos interjú keretében dolgoztak a kompetencialeírások létrehozásán és véglegesítésén a szakemberek. A kérdőíves vizsgálatban mintegy 400 gyakorló pedagógus válaszai szerepeltek.

A projekt megvalósításának célja az óvodapedagógus, a gyógypedagógus, a tanító és a mentorpedagógus szakmák, szakterületek különböző szintjeihez tartozó kompetenciaelvárások megfogalmazása volt. A megvalósítás során sikerült olyan profilokat létrehozni, amelyek tartalmazzák a különböző szakmák, szakterületek sikeres, eredményes ellátásához szükséges ismereteket, képességeket, illetve attitűdöket. Emellett az elkészült profilok a leírásuk során alkalmazott módszertannak köszönhetően könnyedén összevethetők egymással. A profilok készítése során aktív együttműködés és szakmai párbeszéd alakult ki az egyes szakterületek képviselői között azt illetően, hogy a pedagógusok előmeneteli rendszerének különböző szintjein milyen elvárásoknak kell megfelelnie a szakterületek gyakorlóinak.

A „Hallgatók egyéni fejlesztése a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon – mentorálás” című projektem

DOMBI EDINA, KORCHMÁROS ZSÓFIA

A 2014-2015-ös tanévben a Mentor(h)áló 2.0 projekt keretében valósult meg a tanító és óvodapedagógia szakos hallgatók egyéni fejlesztése, mentorálása. Célunk az volt, hogy segítsük a hallgatókat saját fejleszthető területeik felismerésében, erősítésében.

A projektem megvalósításában a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet 3-3 oktatója és a Qualitas T&G Kft. szakértői vettek részt.

Az egyéni fejlesztési programba összesen 18 pedagógus hallgató kapcsolódott be, akik valamennyien a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógia és tanító szakos hallgatói közül kerültek ki. A mentorálás keretében 9 tanító és 9 óvodapedagógia szakos hallgató egyéni támogatását végeztük el. A fejlesztési folyamatba minden hallgató önként vállalta a részvételt, a mentoráltak részére az anonimitást biztosítottuk.

A fejlesztési folyamat kidolgozása előzetes tervezést igényelt. A tervezés során a Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. szakemberei, valamint a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézetének oktatói megbeszélések, műhelyek, fókuszcsoportos interjúk keretében egyeztették elképzeléseiket. Ennek eredményeként 3-3 oktató kolléga vállalta a közreműködést, akik a tanító szakon és az óvodapedagógia szakon tanítanak. Ezt követően a hat oktató egy műhelyen ismerkedett meg a RaDAr viselkedési kompetenciamé-

rő és fejlesztő rendszerrel. A személyes megtapasztalás érdekében mindannyian kitöltötték a RaDAr kérdőíveket, így már ismerték annak tartalmát. Továbbá a RaDAr tanácsadók írásos és személyesen szóbeli visszajelzést adtak a kompetenciamérő eljárásról, a teszt eredményeiről. Az oktatók személyes tapasztalatszerzése a viselkedési kompetenciáknak a RADAr segítségével történő mérésével, az eredmények értelmezésével segíteni kívánta azt, hogy a későbbiekben az általuk mentorált hallgatókra vonatkozó adatokat célirányosan és szakszerűen használják majd fel az egyéni fejlesztésben. Miután a projekt tervezése lezárult, az oktatók egyenként három hallgatót kértek fel a projektelemben való részvételre. A fejlesztés egyénre szabottságát az biztosította, hogy az oktatók a fejlesztési folyamat során önállóan dolgozhattak, a módszerek és technikák alkalmazásában szabadon dönthettek.

A fejlesztésbe bevont hallgatók RaDAr mérése a 2014-2015-ös tanév első szemeszterében valósult meg, míg a mentorálási folyamat a második félévben kezdődött el. Az előzetes egyeztetések alapján a mentorálási folyamatra a résztvevőknek nyolc alkalom állt rendelkezésükre, ezt követően még a szorgalmi időszakon belül elkezdődött az ismételt kompetenciamérés minden hallgató esetében, azok kiértékelésére és a folyamat értékelésére a vizsgaidőszakban került sor.

A tervnek megfelelően a rendelkezésre álló nyolc alkalomból az első találkozás során az első viselkedési kompetenciamérés eredményeit, visszajelzéseit közösen tekintették át az oktatók a hallgatókkal, amely alapján a mentorálás céljait, a fejlesztendő területeket azonosították. A fejlesztés fő fázisában azokkal a területekkel dolgoztak a mentorok, amelyet a hallgatók kértek, igényeltek, továbbá a RaDAr visszajelzésből fontosnak találtak.

A megnevezett célokat három fő kategóriába lehet csoportosítani:

- önismereti tudatosság és döntéshozatal;
- társas kapcsolatok minőségének javítása (ide tartozik a bizalom/önbizalom, problémamegoldás, konfliktuskezelés is);
- pedagógiai kompetenciák erősítése, fejlesztése.

Az egyéni fejlesztési célok közös kijelölését követően hat találkozás állt rendelkezésükre a fejlesztési folyamat megvalósítására. Az utolsó, nyolcadik alkalommal áttekintették az elért eredményeket, továbbá értékelték a folyamatot. A fejlesztés zárásaként a hallgatók ismételten kitöltötték a RaDAr kérdőíveket, ezáltal a változás ilyen formában is mérhetővé vált.

Az első szemeszterben összesen 9 tanító szakos hallgató, valamint 10 óvodapedagógus hallgató, összesen 19 fő, töltötte ki a RaDAr kompetenciamérő kérdőíveket. Az eredményeiket írásos formában kapták meg. A mentorálási folyamat utáni visszamérésen egy hallgató nem vett már részt, ahogyan a mentorálási folyamatban sem, mivel abbahagyta tanulmányait, elhagyta a felsőoktatási intézményt. A második mérésen így összesen 18 hallgató vett részt, 9 tanító és 9 óvodapedagógus.

A program teljes mértékben egyéni, újszerű kezdeményezés, amelyhez hasonló fejlesztésre ez idáig nem volt kísérlet. A fejlesztési folyamat dokumentálásához és későbbi értékeléséhez a Qualitas T&G szakértői folyamatkövetési naplót állítottak össze, mind a hallgatók, mind az oktatók részére, ezáltal egységessé vált a mentorálás eseményeinek rögzítése, alkalomról alkalomra követhető volt a tevékenység, a feladatok, továbbá lehetővé tette a tevékenység hasznosságának értékelését, a változás mérését is.

A mentorálási folyamatok értékelése a mentorok és mentoráltak által vezetett folyamatkövetési naplókra épült. A szöveges válaszok és a skálával értékelhető állítások, kérdések átlagai értékelhetővé teszik az elvégzett munkát. Az értékeléshez továbbá segítségül szolgáltak a tapasztalatok megbeszélésére szervezett

megbeszélések, fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, valamint a RaDAR kérdőívek által mért változások.

A mentorálási folyamat eredményeként a hallgatóknál mérhető változások történtek, amelyeket az 2. ábrán láthatunk. Az első kitöltéshez képes nyitottabbak és érdeklődőbbek lettek a leendő tanítók. Bátrabban kezdeményezik az interakciókat, könnyebben találják meg a közös hangot és témát másokkal, valamint elfogadóbban tudnak hozzáállni az emberekhez. Kíváncsiságuknak köszönhetően befogadóbbak lettek az új élmények, tapasztalatok és ismeretek iránt. A feladatokhoz való lelkesebb hozzáállásuknak köszönhetően a környezetükben lévőket is képesek a saját példájukon keresztül motiválni, jobb teljesítményre serkenteni.

A fentebb röviden bemutatott fő változások következtében más területek a korábbiakhoz képest kisebb intenzitással jelennek meg a hallgatók mindennapi megnyilvánulásaiban. A leginkább érintett terület a szervezői negyed, amely kevésbé domináns jelenléte abban ragadható meg, hogy a hallgatók a feladataik során kevesebb időt szánnak a felkészülésre, a pontos, aprólékos tervezésre és a lehetséges akadályokkal és következményekkel való számolással. Munkamódjuk továbbra is a csapatmunka preferálása a jellemző, ha lehetőségük van rá, nem keresik a lehetőséget arra, hogy önállóan, másoktól függetlenül tevékenykedhessenek.

A 3. ábrán az óvodapedagógus hallgatók két RaDAR kitöltésének az eredményeit láthatjuk. Az ábra elemzése alapján elmondható, hogy a hallgatók a mentorálási folyamat következtében sokkal nyitottabbak lettek a világra és az abban meg tapasztalható dolgokra, eseményekre. Ennek köszönhetően érdeklődéssel és tetterre készen fordulnak az újdonságok felé. Bátrabban próbálják ki azokat a lehetőségeket, amelyekkel szemben korábban fenntartásaik voltak. Ez a szemléletváltás az elméleti ismeretek kapcsán is megfigyelhető, aminek következtében a kitöltők motiváltabbak a tanulásra és az önképzésre is. Ezek a tapasztalatok, a mentori munkával egyetemben, mélyítették önismeretüket is.

A fentebb bemutatott kompetenciák erősödő jelenléte a leendő óvodapedagógusok megnyilvánulásában más területek csökkenő dominanciáját hozta magával. A leginkább érintett kompetencia a kitartó volt, aminek következtében a hallgatók kevésbé aprólékosan és tökéletességre törekvően dolgoznak. Spontánabban tudnak tevékenykedni, mivel nem ragaszkodnak már minden áron az előzetes elképzeléseikhez, rugalmasabban tudják kezelni az aktuálisan fennálló helyzeteket.

Fontos, hogy összegezzük az így szerzett tapasztalatokat, értelmezzük az eredményeket és javaslatokat fogalmazzunk meg az esetleges folytatás reményében. Ezáltal megteremthetjük annak lehetőségét, hogy az egyéni mentorálási folyamat új, eredményes módszerként integrálódjon az egyetemi képzések felépítésébe.

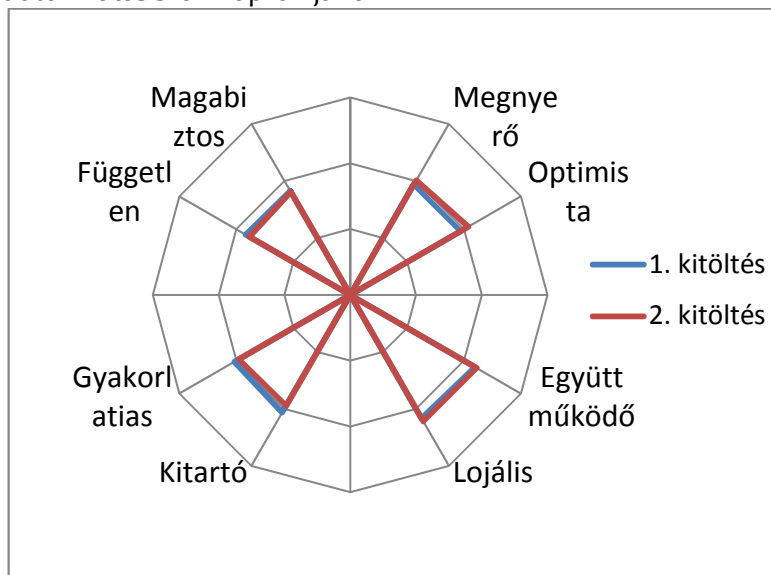
Megfogalmazódott javaslatként, hogy a szakmai kompetencia fejlesztése előtt önismeretfejlesztésre is szükségük lenne a hallgatóknak. Így saját értékrendszerük alaposabb ismerete szakmai döntéseikben is segíthetne. A hallgatók esetében célszerű lenne visszaállítani a pályaszocializációs modult a képzésbe, így biztosított lenne minden hallgató számára az önismereti tevékenység, a pedagógiai tudatosság, a szakmai kompetenciák fejlesztése, vagyis a pályaszocializáció, pályaaorientáció íve, fejlesztése. Ha a kompetenciafejlesztésre szeretnénk inkább fókuszálni, javasoljuk, hogy a fejlesztésbe főként a másod- vagy harmadéves hallgatókat kellene bevonni. Az egyéni fejlesztés épülhet a pályaszocializációs modulra is, azonban mindenképpen önkéntes módon valósítható csak meg az egyéni mentorálás.

A fejlesztési folyamattal kapcsolatos időbeosztásra tett javaslatok alapján azt mondhatjuk, hogy a mentorok tapasztalatai alapján az ideális az lenne, ha egy-egy mentorálási alkalom 90-120 perc időtartamú lenne, legalább egy hét vagy 10 nap teljen el az egyes alkalmak között, maximum két hét. Ha a tanév időbeosztását vesszük alapul, akkor egy félév 8-10 alkalomra lehet elegendő. Oktatónként, szemeszterenként egy hallgató egyéni fejlesztése

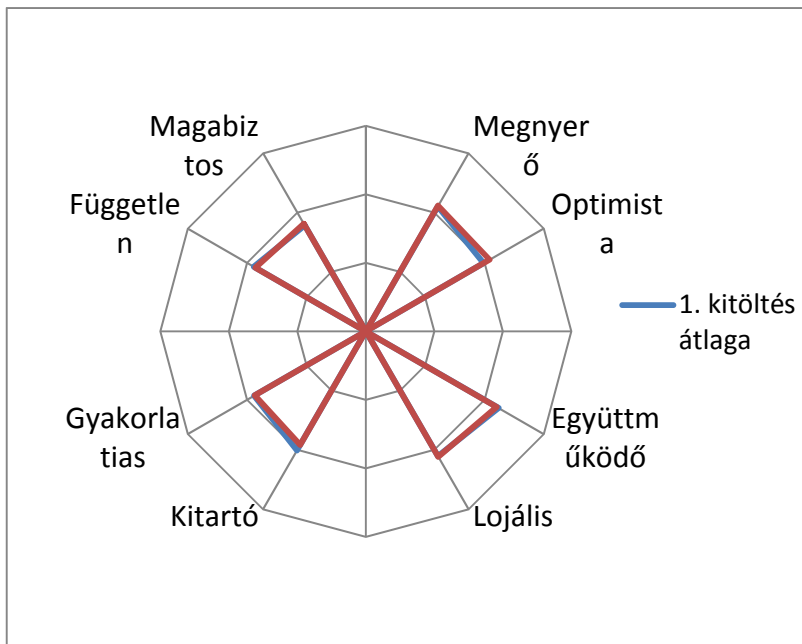
vállalható optimálisan, mivel egy-egy foglalkozáshoz szükséges megfelelő felkészülés és utómunka is, ami így együttesen 4-5 óra ráfordítás igényel egy alkalomra számolva.

A mentorálásban részt vevő oktatók számára nélkülözhetetlen a megfelelő előzetes felkészítés a folyamatra és a fejlesztési időszak alatt folyamatos szupervíziós lehetőség biztosítása szakemberrel, konzultációs alkalmak, esetmegbeszélések szervezése a kollégákkal. A mentorok számára továbbá egy módszertani segítség, feladatgyűjtemény összeállítása is szükséges lenne a jövőben.

A viselkedési kompetenciákban elért változások kvantitatív elemzése és a szubjektív visszajelzések értékelése támpontot nyújt a későbbiekben a fejlesztési tervek struktúrájának véglegesítéséhez, a folyamatot segítő módszerek, eszközök, eljárások szélesebb körű bevezetéséhez, alkalmazásához, ezen keresztül ahhoz, hogy a képzés során a hallgatók minél közelebb kerüljenek az adott hivatás szakmaprofiljához.



2. ábra: A tanító hallgatók első és a második RaDAR kitöltésének átlagai



3. Ábra: Az óvodapedagógus hallgatók első és a második RaDAR kitöltésének átlagai

A „Szervezetdiagnózisok készítése köznevelési intézményekben” című projektem

ANKA ÁGNES, KORCHMÁROS ZSÓFIA

A projektem célja a kiemelt projekt keretein belül megvalósuló tanulószervezeti fejlesztés megalapozása volt. A projektem keretein belül 82 köznevelési intézmény, köztük általános iskolák, középiskolák, pedagógiai szakszolgálatok, kollégiumok vettek részt egy olyan szervezetfejlesztési folyamatban, amelynek célja az intézmények elindítása volt a tanulószervezetté válás útján.

A projektem keretein belül komplex eszközrendszert alkalmazó szervezeti diagnózisok és intézményi fejlesztési javaslatok készültek. Ezen kívül, szakértők bevonásával, létrehoztunk egy közel 140 állítást tartalmazó mondatlistát, amely a tanulószervezeti működést kifejezetten a köznevelési intézmények kontextusában értelmezi. Ennek felhasználásával elkészítettük az intézmények számára a tanulószervezetek viselkedési profilját, amely a következőkben viszonyítási alapul szolgált a szervezetdiagnosztikai mérések és vizsgálódás során.

Az alprojekt tevékenységei 2014. május és szeptember között zajlottak. Első lépésben a köznevelési intézmények tanulószervezeti profiljának elkészítése, valamint a szervezetdiagnózishoz szükséges adatok felvétele zajlott le. Második lépésben történt az adatok feldolgozása, és az intézményi diagnózisok elkészítése.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy nem az intézmények általános állapotának feltárása történt meg a projekt keretén belül. Kifejezetten azt vizsgálatuk, hogy a szervezet működésében, kultúrájában hogyan jelennek meg tanulószervezeti működés elemei.

A tanulószervezeti profil elkészítése összesen 15 kutató, szervezetfejlesztési tanácsadó, közoktatási szakértő, intézményvezető bevonásával történt. A tanulószervezeti működést, viselkedést leíró mondatlistát véleményezték, pontosították, kiegészítették, végül súlyozták a lista elemeit attól függően, hogy mennyire tartják az adott állítást a tanulószervezetek fontos jellemzőjének. A kapott eredmények alapján készítették el a Qualitas T&G Kft. szakértői a profilt, amit az egyéni és szervezeti viselkedési kompetenciák jellemzésére alkalmas modellben (RaDAr) írtak le

A szervezetdiagnózisok elkészítéséhez komplex eszközrendszer alkalmazására került sor, így több szempontból váltak vizsgálhatóvá a szervezetek. Az intézmények működési jellegzetességeit, szervezeti kultúráját két Quinn-Rohrbaugh kérdőívvel vizsgáltuk. A felvett kérdőívek az intézmény értékorientációját mutatták meg, vagyis azt, hogy az intézmény aktuális működésében milyen értékeket és jellemzőket látnak leginkább érvényesülni a munkatársak. A kérdőíveket 82 intézményben, összesen 1371 fő töltötte ki.

A szervezeti kultúra vizsgálatán kívül vezetőket, illetve az intézmények vezetői csoportjait arra kértük, készítsenek intézményükről és annak működésére hatást gyakorló körülményekről SWOT elemzést. Ebből az derül ki, hogy az intézmény hogyan reflektál saját működésére, erősségeire és fejlesztendő területeire, illetve hogyan látják tágabb környezetükben a lehetőségeiket és a korlátozó tényezőket.

A munkatársak viselkedését, vagyis az intézményben dolgozó pedagógusok működését a RaDAr viselkedéselemző és fejlesztő tesztrendszerrel vizsgáltuk. A kérdőíveket 82 intézményben összesen 1299 személy töltötte ki.

A diagnózisok elkészítése során nem csak az egyes eszközök eredményeinek bemutatását végeztük el, hanem az eredményeket analitikus módon össze is vetettük egymással pl. hogyan vi-

szonyul egymáshoz a munkatársak általános viselkedése és az, amilyenek a saját intézményük működését látják.

Összesen 82 köznevelési intézmény szervezeti diagnózisának elkészítésére került sor, az intézmények által szolgáltatott, rendelkezésünkre álló adatok alapján. Pótkitöltésre 20 intézményben volt szükség, amire 2015. augusztus-szeptember között került sor.

Az intézmények működését, állapotát bemutató jelentések a diagnózisokon kívül fejlesztési javaslatokat is tartalmaztak. Az intézményfejlesztési javaslatokat az intézmény szervezeti és a korábban, szakértők által meghatározott tanulószervezeti profil összehasonlítása adta, amely során az egyezéseket és a különbségeket is figyelembe vettük. Azokra a területekre foglalmaztunk meg fejlesztési javaslatokat, amelyen az intézmény a tanulószervezeti profilhoz képest nagyobb eltéréseket mutatott, ugyanakkor – az erőforrásait figyelembe véve – reálishan nagy kihívást jelentett számára a változás tervezése és megvalósítása. A fejlesztési javaslatokban minden esetben a köznevelési intézmények tanulószervezetként való működését, viselkedését foglalmaztuk meg, írtuk le.

Az alprojekt operatív célja a tanulószervezeti fejlesztések megvalósításához és elindításához szükséges szervezeti vizsgálatok elvégzése, visszajelzések készítése volt. Képet kaptunk a köznevelési intézmények jelenlegi működéséről, szervezeti kultúrájáról, aminek tükrében tudtunk fejlesztési javaslatokat megfogalmazni a tanulószervezetté váláshoz. Ezeket az operatív célokat 82 intézményben sikerült teljesíteni. Az alprojekt ebből a szempontból sikeresnek tekinthető.

A szervezeti diagnózisok elkészítésének fontos tapasztalata, hogy az intézmények 24%-ában kevés volt a rendelkezésre álló adat ahhoz, hogy a szervezeti diagnózist az elvárható biztonsággal lehessen alkalmazni. Ezen intézmények esetében az elemzés inkább jelzés értékű, a további elemzést elősegítőnek tekinthető. A

pótkitöltésekkel sikerült ezt a számot a harmadára csökkenteni, azonban még így is maradtak olyan intézmények, ahol csak hiányos kitöltések alapján készülhettek el a jelentések. Ezekben a szervezetekben az intézményvezetők és az őket támogató tanácsadók feladata volt a kapott jelentés kritikai értékelése, relevanciájának vizsgálata. Mindebből látszik, hogy a programban megvalósított sok szempontú kiválasztás, az intézményekkel szervezett előzetes konzultáció, a feladatokról szóló egyeztetés mellett is eltérő aktivitással indultak az intézmények a programban.

További visszajelzések érkeztek néhány intézményvezetőtől és a tanulószervezeti fejlesztésben közreműködő tanácsadóktól arról, hogy a diagnózisok értelmezése, feldolgozása nem minden esetben zajlott zökkenőmentesen. Az alkalmazott eszköz- és fogalomrendszer befogadása helyenként nehézségeket okozott. Ennek tanulsága, hogy a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a vizsgálatok bevezetésére, a kitöltő, a vizsgálatban és a fejlesztésben részt vevő kollégák felkészítésére.

A szervezeti diagnózisokon kívül az alprojekt másik jelentős eredménye, hogy elkészült a tanulószervezeti működést kifejezetten köznevelési intézményekben bemutató leírás, mondatlista. Ilyen típusú leltár, amely részletesen leírja, bemutatja, hogyan működik tanulószervezetként egy köznevelési intézmény, egyedülálló fejlesztésnek tekinthető.

A tanulószervezeti profilnak a diagnózishoz készült leírása további kutatás-fejlesztés alapját képezte, melyet az SZTE Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézete végzett. A köznevelési tanulószervezeti modell és a köznevelési intézmények fejlesztésének tapasztalatairól önálló kiadványban tájékozódhatnak a témakör iránt érdeklődők.

Az intézmények folyamatos megújulásához, adaptivitásuk fenntartásához szükség van egy folyamatos, ciklikus fejlődési szemlé-

let kialakítására. Általánosságban, bármilyen fejlesztési folyamatot a jelen állapotból kiindulva, a mozgósítható kapacitásokra építve lehet megtervezni. Ehhez az intézményeknek szükségük lehet célirányos és értékorientált szervezeti diagnosztikai eszközökre. (A projektelelem folytatásaként ilyen eszköz készül Közoktatási és Vezetőképző és Továbbképző Intézet kutatás-fejlesztési projektelemeiben.).

A tanulószervezeti diagnózisok rendszeres megismétléséhez egyrészt szükség van az eszközzrendszer továbbfejlesztésére, valamint arra, hogy az eszköz hozzáférhetővé váljon szélesebb közönség számára. Az alkalmazás további feltétele, hogy a tanulószervezeti diagnózisok elkészítésének folyamatát kézikönyv mutassa be az érdeklődő intézményvezetőknek és pedagógusoknak ahhoz, hogy lehetőség szerint, önállóan is képesek legyenek alkalmazni a modellt intézményük felméréséhez. Igény szerint fontos lenne az alkalmazásról képzéseket, online tananyagot és szükség esetén konzultációs lehetőségeket biztosítani. Ennek a sokrétű módszernek köszönhetően az intézmények biztosítani tudnák versenyképességüket és könnyebben tudnának alkalmazkodni a gyermekek/diákok, a szülők és a munka világa felől érkező, folyamatosan változó elvárásokhoz.