

Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése

Tanulmányunk olyan pedagógusokkal végzett vizsgálat eredményeit mutatja be, akik mentori feladatokra jelentkeztek. A pedagógusok egy három napos képzési programon vettek részt, melynek keretében önként és anonim módon töltötték ki egy általunk szerkesztett kérdőívet. Kutatásunkkal azt mutatjuk be, hogyan értékeli a pedagógusok felkészültségüket a mentori munkára, milyennek ítélik kompetenciáikat, s milyen elvárásokkal fogadják a pedagógusjelölteket. Eredményeink a leendő mentorok kiválasztása és képzése szempontjából figyelemre méltóak.

A kompetenciaszemlélettel dolgozó közoktatás egyértelműen igényli a pedagógusképzés olyan változását, mely a tájékozott, a kompetenciaalapú pedagógiai munkára felkészült és nyitott szemlélettel rendelkező, kreatív pályakezdő pedagógusokat indít el a közoktatási pedagógiai praxisukban. A felsőoktatási stúdiumokban is egyre dominánsabb lesz az e szemléletnek megfelelő tanítás-tanulás, munkaszervezés. Manapság gyakran találkozunk a kompetencia szóval: kompetenciát mérünk, kompetenciát fejlesztünk – talán mégis érdemes tisztáznunk, mit is takar ez a fogalom. A fogalom tisztázása, minél pontosabb meghatározása azért is fontos, mert a mindennapokban folyamatosan használt fogalmak egy része egy idő után jelentésváltozáson megy át, vagy kiüresedik, elveszíti jelentését. Ez a veszély fenyegeti a „kompetencia” fogalmát is, hiszen elsősorban a PISA-vizsgálatok eredményeinek publikálását követően kezdett divatszóvá válni. Mindenki (kompetensek és kevésbé kompetensek) egyaránt használja, mindenre, amit ők maguk ide tartozónak érznek.

A szó latin eredetű és eredeti jelentése: alkalmasság, ügyesség (*Pedagógiai Lexikon*, 1997). „...kompetencián a tudásnak azt a formáját értették, amelyet ugyanolyan biztonsággal használunk, mint az anyanyelvünket. A kompetencia kialakítása ennek megfelelően sajátos, többnyire a természetes tapasztalatszerzéshez hasonló, életszerű körülmények közötti tevékenységek révén megy végbe” (*Csapó*, 2002, 16–17. o.).

„A kompetenciákat többé nem korlátozzuk a kognitív képességekre, kompetenciafogalmunkba beletartozik a tudás, a kognitív és gyakorlati jártasságok, valamint a szociális és viselkedés-lélektani komponensek, mint a hozzáállás, a motiváció, az érzelmek és az értékek.” (*Benedek*, 2005, 109. o.)

Zsolnai József szerint a kompetencia, a képesség, nem más „mint az adott személynek, a tanulónak az a fajta felkészültsége, amely őt egy tetszés szerinti tevékenységosztály bármely feladatának megoldására, sikeres kivitelezésére alkalmassá teszi”. (*Zsolnai*, 2006, 22. o.). Nagy József a nemzetközi szakirodalmat is áttekintve a következő lehetséges meghatározást adja: „A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amely-

nek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek” (Nagy, 2010, 8. o.). A fentiekből is láthatjuk, hogy a kompetencia fogalmának értelmezése nem egyszerűes.

Sok vád éri a pályakezdő pedagógusokat, hogy nem elég kompetensek. A munkahe-lyek kész tudással rendelkező, gyakorlott munkaerőként számítanak rájuk, s olyan fel-adatokat is elvárnak tőlük, melyek a több éve pályán levő kollégák számára is nagy odafigyelést igényelnek. Hazánkban hiányzik a támogató rendszer a pályakezdő fiatalok számára, mely átmenetet biztosítana az egyetemi, főiskolai évek után a munka világába, s segítené a beilleszkedést, a pályaszocializációt a legérzékenyebb szakaszban. Mivel most zajlik Magyarországon a mentorrendszer bevezetése, kimunkálása, fontosnak tart-juk vizsgálni, hogy milyen elvárásoknak kellene megfelelnie a mentornak, s milyen módon értelmezzük a tevékenységét, hiszen a kompetenciákat nem választhatjuk el magától a feladattól.

Megemlítenénk a nagy múlttal rendelkező japán modellt (Gordon Győri, 2006), mely nem várja el a pályakezdőktől, hogy „készen” érkezzenek az iskolákba, a diploma átvé-telét egy fontos, de nem a képzést lezáró eseménynek tekintik. Szerintük a pedagógusi repertoár, az attitűdök és készségek a munka éve alatt kristályosodnak ki, de csak meg-felelő támogatás mellett. Ez a szemlélet oldja az erős stresszt, ami a pályakezdéshez kapcsolódik, hiszen a kezdőnek szabad hibáznia, nem tudnia, így kevésbé éli meg az alkalmatlanság élményeit. A támogató mentori rendszert alaposan kidolgozták, s folya-matosan finomítják a tapasztalatoknak megfelelően. A mentorokat az iskolavezetők választják ki munkatapasztalataik és személyiségbéli alkalmasságuk alapján. A mentorok feladata a pályakezdők tevékenységének megszervezése, értékelése, szakmai fejlődésük irányítása. A mentor egyaránt végez szakmai vezetést és mentálhigiénés támogatást az esetleges elakadások oldására. Nem pusztán a tanítással, iskolával kapcsolatos kérdések esetén nyújt segítséget, hanem szükség esetén emberi, személyiségbéli problémák esetén is. Ne feledjük, hogy a pályakezdés fejlődéslélektani szempontból az ifjúkor más fontos feladataival is egybeesik – szülőkről való leválás befejezése, párkapcsolatok megszilár-dulása, melyek egyre inkább kitolódnak a kulturális hatásoknak köszönhetően. Egyre több fiatal érint a „kapunyitási pánik” jelensége, mely a biztonságosnak érzett iskolapad elhagyásával, a bizonytalannak, veszélyesnek ítélt munkaerőpiac, illetve a munkanélkü-liség fenyegető képével kapcsolódik össze. A mentor eképp értelmezett szerepe fontos mentálhigiénés szempontokat is magába foglal, preventív tevékenységet is jelent egyben a korai kiégéssel szemben.

Az Egyesült Államokban működő The National Foundation for the Improvement of Education (NFIE), mely a tanári munka hatékonyságának egyik kulcskérdéseként kezeli a mentorok kiválasztását, a hatékony mentor jellemzőit négy alapvető kategóriába rendezte (*The National Foundation for the Improvement of Education 1999*). Ezek a területek:

Attitűd és személyiségvonások:

- szívesen vállalja a példakép szerepét,
- szakmája felé elkötelezett,
- hisz a mentori munka szerepében a pályakezdő tanárok segítésében,
- vállalja, hogy képviselje kollégái érdekeit és közbenjárjon érdekükben,
- vállalja a mentori munkához szükséges továbbképzést,
- az élethosszig tartó tanulás elkötelezettje,
- képes önértékelésre, tanul a hibáiból,
- szívesen megosztja ötleteit kollégáival, szívesen vesz részt közös eszmecsereben,
- rugalmas, kitartó, nyitott,
- jó kedélyű, találékony,
- szívesen részt vesz problémák megoldásában, szereti az új kihívásokat.

Szakmai kompetencia és tapasztalat:

- tanártársai kiváló tanárnak tartják,
- kiemelkedő pedagógiai és szaktárgyi ismeretekkel rendelkezik,
- bízik saját tanári képességeiben,
- kiemelkedően jó az osztályteremben folyó munka irányításában,
- szívesen fogad óráin látogatókat, megfigyelőket,
- kiterjedt szakmai kapcsolatokkal rendelkezik,
- ismeri az oktatáspolitikai helyi és általános koncepcióit, különféle szakmai szervezettek munkáit,
- jártas a különféle óramegfigyelési módszerekben,
- jól együttműködik tanártársaival és vezetőivel,
- nyitott arra, hogy a hozzá beosztott pályakezdő tanárokkal tanuljon.

Kommunikációs készségek:

- képes átadni a számára jól bevált tanítási módszereket,
- jó hallgató,
- kérdései elősegítik az önreflexiót és az önismeretet,
- a kritikát pozitív és eredményes módon közvetíti,
- hatékony e-mail felhasználó,
- sikeresen adja át lelkesedését, tanítás iránti szenvedélyét,
- diszkrét és nem él vissza a pályakezdő tanár bizalmával.

Kapcsolatteremtési készségek:

- képes arra, hogy fenntartson egy bizalomra épülő szakmai kapcsolatot,
- képes arra, hogy kifejezze a patronáltja szakmai igényeivel és érzelmeivel való törődést,
- oktatáspolitikai kérdésekre nyitott,
- jól együttműködik különböző kulturális háttérrel rendelkező emberekkel,
- könnyedén teremt kapcsolatot másokkal,
- türelmes.

Az Egyesült Államokban az úgynevezett bevezető programok során a mentor biztosítja a pályakezdők számára, hogy összekapcsolják a képzés során tanultakat az osztálytermi gyakorlattal, s ezzel egyre hatékonyabbá és magabiztosabbá válnak, mely elengedhetetlen feltétele a pályán maradásnak. A pályakezdők bevezető programjai következetes, átfogó szakmai fejlesztőprogramok, melyek elősegítik a hatékony beilleszkedést az iskola világába s az eredményes munkavégzést, s általában egy évig tartanak.

A tehetséggondozó modellekben megjelenő elkülönítés is fontos szempont lehet, ha a pályakezdő tanárt egyfajta tehetségpotenciállal rendelkező személynek tekintjük. A mentor lehet személyes mentor, aki segíti a pályakezdő fejlődését, tanácsot ad és morális, ha kell, személyes támogatást nyújt. Példakép, modell is egyben. A forrásmentor az iskola által kijelölt személy, aki a pályakezdő oktatásának kiegészítését folytatja, főleg szakmai, szakterületi kérdésekben támogat, segít. Természetesen a mentor egy személyben is elláthatja a két feladatot, mely sokszor nem is választható el élesen egymástól (*Balogh, 2006*).

Kanadában a mentorálás az 1980-as évektől kezdve a pályakezdők támogatásának fő módszere. A mentor minta, tréner ('coach'), tanácsadó a kezdő pedagógus számára, aki megosztja tapasztalatait a mentoráltjával. Az alábbiakban határozták meg a mentorok kiválasztásának szempontjait:

- tapasztalat a felnőttek és diákok tanításában egyaránt;
- ismerje a mindenkori tantervet és a tanítási-tanulási stratégiákat alkalmazási szinten is;
- rendelkezzen jó problémamegoldó képességgel;
- kiváló minta a tanári professzióra;
- nyitottság mások nézeteire, visszajelzésekre;

- legyen élethosszig tartó tanuló;
- figyelmes hallgató és magas szintű kommunikációs képességek;
- fejlett személyközi (interpersionális) készségek. (*New Teacher Inductional Program: Inductional Elements Manual*, 2009)

Visszatérőek a különböző mentori munkáról szóló irodalmakban, s megjelennek eltérő országok mentori elvárásaiban az alábbi szempontok:

- iskolai végzettség megfelelő szintje;
- státusz – csak kinevezett, állandó státusszal rendelkező tanár lehet mentor;
- ajánlás – iskolavezetés, vagy más, elismert szakmai fórum ajánlása;
- tanítási gyakorlat – minimum 5 év tapasztalattal rendelkezzen a mentor;
- mentorképzés elvégzése.

Az Európai Unióban is találunk hasonló törekvéseket. 2009 novemberében az Európai Unió Tanácsa elfogadta a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről szóló ajánlásokat. E dokumentum megállapításai alapján a tagállamoknak törekedniük kell arra, hogy valamennyi pályakezdő tanár megfelelő támogatásban részesüljön (*Stéger*, 2010). Ennek érdekében az első néhány év során a pályakezdők vegyenek részt bevezető programokban, melyek egyaránt nyújtanak szakmai és személyes támogatást is. Hazánk is részt vett az Európai Bizottság által szervezett Tanárok és Oktatók Klaszter munkájában, mely lényegét az egymástól való tanulási tevékenység (peer learning activity, PLA) képezte. A PLA során a tagállamok képviselői megismerik egymás jó gyakorlatait, s a közös, kritikus gondolkodás eredményeként tesznek javaslatokat a saját országbéli és a közös európai szabályozások tekintetében. A bevezető szakaszt a pályakezdéstől számított egy-három évig írja le a klaszter, minden pályakezdő joga és kötelezettsége ebben részt venni a nagyfokú pályaelhagyás elkerülése érdekében. A támogató rendszer három területen segíti a munkába álló fiatalot: 1. szakmai támogatást nyújt szaktárgyi, oktatási, nevelési kérdésekben; 2. személyes támogatást jelent a tanári identitás kialakítása, fejlesztése és az érzelmi terheléssel való hatékony megküzdés érdekében; 3. segíti a közösségi beilleszkedést az iskolai és szakmai közösségekben való integráció támogatásával. A bevezető szakasz egyik alapeleme a mentorrendszer, mely egyrészt személyes, másrészt csoportos mentorálást is jelent. A mentor fontos feladata a pályakezdőnek nyújtott visszajelzés, a beilleszkedés segítése. A hagyományos gyakorlatvezetői felfogással szemben a mentor és a pályakezdő mentorált egyenrangú felek, hasonlóan a japán felfogáshoz, akik a kölcsönös tanulás szellemében dolgoznak együtt (*Szebeni*, 2011), hiszen az iskolába érkező új, fiatal pedagógus hozhat magával friss gyakorlatokat, kezdeményezéseiből az iskola is tanulhat. Az együttes munkát a kollegiális szakmaiság vezeti, mely mindkét fél személyes fejlődését szolgálja. A mentor csak valóban kiváló tanár lehet, aki szenzitív-reszponzív kommunikációs képességekkel rendelkezik, képes kihallani a pályakezdő valódi problémáit, visszacsatolásával elősegíti az önreflexiót, fejlesztő és támogató szándék vezérli.

Fransson és Gustafsson (2008) kiemeli, hogy a mentorok kompetenciájának szintje erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével. Kiemelik, hogy a jó mentor képes reflektálni a napi tanítási tevékenységre, képes támogató légkör megteremtésére, a kreatív, cenzúra nélküli gondolkodás támogatására, képes a mentorált szükségleteinek felismerésére, segíti a mentoráltat tevékenységének, döntéseinek értelmezésében és értékelésében, felismeri és képes tudatosítani a pályakezdő céljait és tanulási stratégiáit.

Fontosnak tartjuk a mentor és a mentorált összhangját, mely kulcsfontosságú lehet a pályakezdő szocializációja szempontjából. Az összeállítás szempontjai a különböző mentorprogramokban legtöbbször a hasonló feladatkör (szaktárgy, iskolaforma), a közelség a könnyű kapcsolattartás érdekében, a közös szabadidő, mely biztosítja a kapcsolattartást, az életkor, nem és bizonyos személyiségjegyek figyelembevételével. Fontos, hogy mindkét fél hasonlóan gondolkodjon a mentori feladatokról, a mentor-pályakezdő kapcsolatról, valamint hasonló nézeteket valljanak a tanításról. E szemlélet képviselői mind a mentor,

mind a pályakezdő tanár vizsgálatát, mérését fontosnak tartják, hogy a megfelelő párokat össze lehessen kapcsolni.

Alkalmazott eljárások

A kompetenciaalapú pedagógiai munkára való felkészítésben részt vevő leendő mentorok véleményét kérdeztük kérdőíves technikával. (1) Vizsgálatunk célja volt, hogy feltérképezzük a leendő mentorok pedagógusjelöltekkel szembeni elvárásait, kompetencia-önértékelését. A kérdőív annak kipróbálását szolgálta, hogy segítségével hogyan lehetne a mentorképzés keretein belül a reflektív szemléletet előkészíteni, a személyes fejlesztést célirányosabbá tenni a belépéskor végzett mérésekkel. A kérdőívvel további célunk az volt, hogy segítségével pontosítsuk a mentorképzés tartalmi vonatkozásaival kapcsolatos elképzeléseinket.

Az általunk szerkesztett kérdőív vizsgált területei: (1) a pedagógusképzéshez való viszony (mennyire befolyásolja a munkájában, hogy leendő pedagógusokat képez, mennyire fontos számára, hogy leendő pedagógusokat képez, mit gondol a pedagógusképzésről, mit vár el a pedagógus hallgatótól); (2) saját kompetenciák megítélése, felkészültség értékelése, (3) személyiségjellemzők feltérképezése: kiegyensúlyozottság, elégedettség, kiégés veszélye.

A kérdőív összeállításánál mindenekelőtt figyelembe vettük a 15/2006. (VI.3.) OM rendelet 4. számú mellékletét, mely tartalmazza a Tanári Mesterképzés képzési céljait, az elsajátítandó kompetenciák körét, a szakmai tudásra, képességekre és attitűdökre vonatkozó elvárásokat (Képzési és Kimeneti Követelmények, KKK).

TÁMOP Projektünk (2) keretében 2011. július elején került megrendezésre a Mentor-fórum, amelyen a mentori munkára jelentkező régióbéli pedagógusok jelentkezését vártuk elsősorban, de több pedagógus érkezett régión kívüli megyékből is.

A kérdőíveket minden kollégának személyesen adtuk át a program kezdetén, kitöltése önkéntes és anonim volt. A Mentor-fórum első napjának kezdetén rövid tájékoztató is elhangzott a kérdőívek céljáról, s szóban is felkértük a kollégákat a kérdőív kitöltésével munkánk segítésére. A kitöltésre nem volt időhatár, a három napos program végén dönthetett minden résztvevő a kérdőív leadásáról.

A kutatás eredményei

A vizsgált csoport

A részt vevő 225 pedagógustól 201 kérdőívet kaptunk vissza. Ez a válaszadási arány rendkívül magas, 89,7 százalékos, ami jól mutatja a pedagógusok elkötelezettségét a mentori munkával kapcsolatban. A kitöltők többsége nő: 171 nő és 30 férfi töltötte ki a kérdőívet, ez az arány (85–15 százalék) jól mutatja a pedagógus pálya elnőiesedését. 197 résztvevő adta meg az életkorát, így a vizsgált csoport átlagéletkora 41,9 év, 8,54-es szórással. A legfiatalabb résztvevő 24 éves volt, míg a legidősebb kolléga 71 évesen töltötte ki a kérdőívet.

A résztvevők 33 százaléka középiskolai tanári végzettséggel rendelkezik, 20 százaléka általános iskolai tanár, 10 százaléka tanító, 37 százaléka pedig több szintű és szakterületi végzettséggel is rendelkezik.

A legtöbb pedagógus – 54 fő, 27 százalék – magyar nyelv és irodalom szakos, őket követte az angoltanárok 37 fős népes csoportja (18 százalék). 27 fő informatika szakos (13 százalék), 24 fő német nyelvtanár (12 százalék), 18 fő a pedagógia szakképzettségi területen (9 százalék), 14 fő az ember- és társadalomismeret szakképzettségi területen dolgozik (7 százalék). Kisebb csoportok vettek részt a mintában a nyelv- és beszédfejlesztés – 4 százalék, 7 fő – és a hittanári – 3 százalék, 5 fő – szakképzettségi területekről.

A gyakorlati tapasztalat általános iskolai tanításban átlagosan 15,93 év, 155 pedagógus válasza alapján. A középiskolai tanításban szerzett tapasztalat mértéke 100 pedagógus válasza alapján 11,88 év. Egyéb tanítási tapasztalattal 69 fő rendelkezik, 8,05 évvel átlagosan. Ennek jellege nagyon változatos: 23 fő a felnőttképzés területén dolgozott, 16 fő nyelviskolában tanított, 4 fő óvodában, illetve magánórakon szerzett tapasztalatokat, 5 fő felsőoktatásban dolgozott. 2–2 fő korai fejlesztésben, illetve a gyógypedagógiai oktatás területén szerzett tapasztalatokat.

Mintánk ugyan nem reprezentatív, de jól képviseli a régió mentori munka iránt érdeklődő pedagógusait, s kiegészül más régiók pedagógusaival is.

A mentori munkával kapcsolatos attitűdök, elvárások

Megkérdeztük a pedagógusokat, milyen tapasztalatuk van a mentori munkával kapcsolatban, végeztek-e már mentori munkát, illetve részesei voltak-e mentori kapcsolatnak. A kérdésre az alábbi válaszokat kaptuk:

- nem végzett ilyen munkát, s nem is volt részese ilyen kapcsolatnak 23 fő (11 százalék);
- még nem végzett ilyen munkát, de hallgatóként részt vett mentorral való együttműködésben 44 fő (22 százalék);
- már végzett ilyen munkát, de hallgatóként nem volt részese ilyen kapcsolatnak 48 fő (24 százalék);
- már végzett ilyen munkát, és hallgatóként is részese volt ilyen kapcsolatnak 83 fő (42 százalék);
- hárman nem adtak választ (1 százalék).

Azt is megkérdeztük, mennyire fontos számukra, hogy leendő pedagógusokat támogassanak mentorként. Az elutasító „semennyire” választ senki sem jelölte, 4 fő (2 százalék) számára alig fontos a mentori munka, 26 fő (13 százalék) adta az „inkább igen, mint nem” választ, a legtöbben, 99-en (50 százalék) a fontos fokozatot jelölték, míg a résztvevők 35 százaléka, 70 fő a „teljes mértékben” választ adta. Kettő fő nem adott választ a kérdésre.

Ehhez kapcsolódott az a kérdésünk is, ami azt tudakolta, hogy a napi munkában mennyire befolyásolja a válaszadó pedagógusokat az, hogy leendő pedagógusokat segítsenek. Itt nyolc fő nem válaszolt. A válaszadó 193 főből kettő pedagógust (1 százalék) semennyire sem befolyásol a mentori munka napi szinten, 14 pedagógust (7 százalék) alig befolyásol e tevékenység. 42 főt (22 százalék) inkább befolyásol, mint nem, 109 tanárt (57 százalék) jelentős mértékben, s 13 százalék (26 fő) munkavégzését teljes mértékben befolyásolja a mentori munka. A többség, 70 százalék egyértelműen tudja, hogy a mentori munka többet jelent, mint a pedagógusjelölt hallgató egyszerű fogadása, jelenléte hospitálóként vagy egyfajta „helyettes” tanárként az osztályban. 8 százalék reagálása viszont további beszélgetést igényelne ahhoz, hogy feltárjuk, hogyan is képzelik, végzik a mentori munkát.

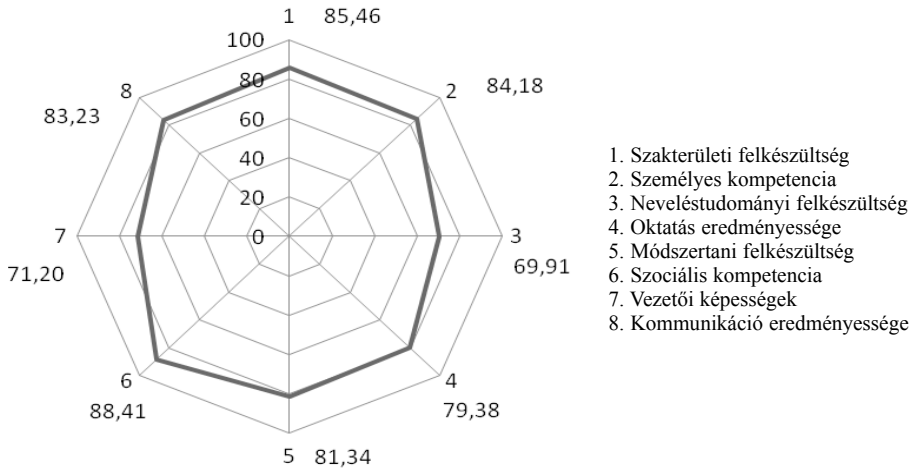
Következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen személyiségjegyet, jellemvonást látna szívesen a pedagógus a hozzá beosztott pályakezdő tanárjelölnél. Leggyakrabban az empátia, nyitottság, elhivatottság, gyermekszeretet, kitartás jelenik meg, gyakori a kognitív készségek közül a kreativitás és a jó problémamegoldó képesség. Visszatérően emelik ki a felkészültséget, szaktárgyi tudást és a jó kommunikációs készséget. Érdekes, hogy saját maguk erősségeként a pedagógusok nagyon sokszor ugyanazokat a készségeket emelik ki, melyeket a pedagógusjelöltektől elvárnak. Ezt mindenképpen érdemes figyelembe vennünk a mentor-mentorált párok kialakításánál. Megjegyeznénk azt is, hogy e kérdésnél sokszor olyan felsorolás született, amelynek egy több éve a pályán levő

pedagógus sem mindig tud megfelelni, a hallgatót mint kész tanárt várják a mentorok sokszor, s nem mint a szakmai fejlődésének első szakaszában lévő kollégát.

Arra a kérdésre, hogyan segítenék a tanárjelölteket reflektálni a saját tanulásukra, 139 válasz érkezett (68 százalék). A pedagógusok többsége a mentorált és a mentor közös munkáját emeli ki, melyben döntő a hallgatók tapasztalatszerzése (hospitálások, elmélet gyakorlatba való átültetése, minél több módszer kipróbálása), a tapasztalatok elemzése (önkritika gyakorlása, órák utáni megbeszélések), valamint a mentor visszajelzéseinek minősége, hogyanja (tapintatosság, pozitívumok kiemelése, kérdésekkel való segítség). Több pedagógus a fejlődés feltételének a hallgató személyiségét jelöli meg (gőrcsőség elkerülése, nyitottság, önismeret, kíváncsiság, motiváltság, „hozzáállás kérdése”), néhányan említnek csak a fejlesztéshez módszert (tanulási-tanítási napló vezetése, portfólió, videofelvétel, tesztek, kérdőívek alkalmazása, projekt-készítés), míg legtöbben általánosságban fogalmaznak („gyakorolnak, gyakorolnak, gyakorolnak”, „kipróbálják magukat”, „maguk járnak be az útjukat”). A válaszokból úgy tűnik, hogy ugyan tudják a pedagógusok, hogy a mentori munka több a hagyományos gyakorlatvezetésnél, de eszköz- és módszer-készletük e téren még fejlesztésre szorul. Mindenképpen figyelemre méltó, hogy e kérdésnél volt az egyik legalacsonyabb a válaszadási arány, s több válasz is pusztán csak egy kérdőjellel állt, jelezve, hogy a válaszadó nem tudja értelmezni a kérdést vagy tanácstalan a választ illetően.

Tanári felkészültség és kompetenciák

Arra kértük az oktatókat, hogy ítélik meg felkészültségüket egy pókhálódiagramon 0 és 100 százalék közt. Az adatok feldolgozásával a következő eredményeket kaptuk (1. ábra):



1. ábra. A tanári felkészültség területeinek átlaga (százalékban) a vizsgált csoportban

Szakterületi felkészültségét 195 pedagógus értékelte, 85,46 százalékot ért el a jelölések átlagban, míg a szórás 9,39. A legalacsonyabb érték itt 60 százalék volt, míg a legmagasabb 100 százalék. A minimális értéket 6 fő, míg a maximálisat 27 pedagógus is bejelölte. A leggyakrabban adott válasz (módusz) 80 volt, 75 fő értékelte magát ennyivel.

A személyes kompetencia (önismeret, önszabályozás, kreativitás) 84,18 százalékot ért el átlagban 194 válasz alapján. Itt az értékek 43 és 100 közt mozogtak. A maximális értéket 14 pedagógus jelölte. A szórás értéke 10,44. A medián 85, a módusz 80, összesen 23-an jelölték ezt az értéket.

A neveléstudományi felkészültség lett a vizsgált csoportban a legalacsonyabb, átlagosan 69,91 százalék, az értékek 27 és 100 közt mozognak. Maximális felkészültséget e területen két fő jelölt. A szórás értéke 15,49, itt a legmagasabb a személyes jellemzők közt. A módusz itt is 80, 18 fő jelölte ezt. A mintát két részre 72 választja (medián). Itt 196 fő adott választ.

Az oktatás eredményessége területén az oktatók önértékelése 79,38 százalékot ér el, a szélső értékek 46 és 100. Hat oktató is 100 százalékra értékelte munkáját. Itt a szórás 11,42. A módusz és a medián is 80 százalék e területen, 26 pedagógus értékelte magát ennyivel.

A módszertani felkészültség 81,34-os átlagot ért el, az értékek 30 és 100 százalék közt mozognak. A szórás értéke 13,49. Maximális szintűre 20 pedagógus is értékelte módszertani kulturáltságát. A medián 84, a módusz 80, ilyen magasra 24 pedagógus jelölte felkészültségét.

A szociális kompetencia (kommunikáció, empátia, konfliktuskezelés, szabályalkotás) területén a legmagabiztosabbak a válaszadók, az átlag itt lett a legmagasabb: 88,41, a szóródás értéke 11,43. A két szélső érték 28 és 100 százalék, a medián 90, a módusz 100. Maximális szintűre 41 pedagógus értékelte szociális kompetenciáit.

Az oktatók a vezetői képességeiket érzik leggyengébbnek, e téren az átlag 71,20 lett, 20 és 100 százalék között mozognak az értékek. A szórás értéke itt a legmagasabb: 17,01. A medián és a módusz is 80 százalék, ezt az értéket 61 pedagógus jelölte. Maximális szintű képességekkel hat pedagógus értékelte önmagát.

A kommunikáció eredményességében a csoport átlaga 83,23, a szórás értéke 11,12. 58 százalék és 100 százalék közt mozognak az értékek, maximális szintűre 17 fő értékelte eredményességét. A medián és a módusz is 80, 75 pedagógus adta ezt a választ.

Az eredmények alapján a szociális kompetenciákban érzik legbiztosabbnak magukat a pedagógusok, remek személyes kompetenciákkal rendelkeznek és kiválóan kommunikálnak. Magas szintűnek gondolják szakterületi és módszertani felkészültségüket egyaránt. Ugyanakkor a vezetői feladatok ellátása jelent nagy kihívást számukra. Ennek magyarázata lehet, hogy nem mindenkinek vannak vezetői tapasztalatai a mintában, így bizonytalanabban ítélik meg magukat. S ne feledjük, hogy a kitöltők többsége nő, akik e területen hagyományosan alacsonyabban értékelik magukat.

A legalacsonyabb értéket az oktatók a neveléstudományi felkészültség területén ítélték maguknak, s itt a szórás is jelentős volt. Mindez ellentmondásban van azzal a véleményvel, amit a szöveges válaszok során gyakran írtak a kitöltők, miszerint túl elméleti a pedagógusképzés, több módszertani, gyakorlati ismeretre volna szükség.

Érdeemes megvizsgálunk, hogy egyenként milyen átlagot értek el a kitöltők. Minden pedagógusnál összeadtuk és átlagoltuk a 8 terület becslött értékét, így megkaptuk a személyes átlagukat. Ezek alapján a mintaátlag 80,34 lett, 8,44-os szórással. 48,37 a legalacsonyabb személyes érték, míg a legmagasabb 98,37. Alacsony értéket – a mintaátlagtól egy szórásnyira lefelé, vagyis $71,9 \geq X \geq 63,46 - 24$ fő, nagyon alacsony értéket – két szórásnyira, vagyis $63,46 \geq X - 4$ fő ért el.

A magas értékek lehetnek torzítottak is a mentori képességek szűrésében való megfelelni akarás okán a pedagógusok részéről. S ne feledkezzünk meg annak lehetőségéről sem, hogy a pedagógusok egy része valóban felülbecsüli saját képességét, ami éppúgy eredhet a reális önismeret hiányából, mint a képességek alulbecslése.

A tanári kompetenciák önértékelését 24 item mentén egy hétfokú skálán (0 és 6 között) is kértük. Minél magasabb az érték, annál inkább tartja magát kompetensnek a kitöltő az adott területen. A válaszokat a 1. táblázat foglalja össze.

Az egyes kompetenciaértékek összesítésével a csoport kompetenciaátlaga 4,62 lett, 0,63-os szórással. A legalacsonyabb érték kereken 3 lett. Két szórásnyira, vagyis nagyon alacsonyra ($X \leq 3,36$) a csoport átlagától 7 fő értékelte magát, valamennyien nők és 10 év

alatti tanítási gyakorlattal rendelkeznek. Értékelésük eredhet a gyakorlatlanságból, a kevés tapasztalatból vagy a reális megítélésből is akár, hiszen a 3. érték mellett a „az adott területen a felkészültségében hiányosságot érez, illetve még fejleszthetőnek tartja magát” instrukció szerepelt a tesztlapon.

1. táblázat. A tanári kompetenciák megítélése 0–6-ig terjedő skálán

	átlag	szórás
Szakmai felkészültségem alapján alkalmas vagyok...		
szakmai együttműködésre és kommunikációra a tanárjelölt hallgatókkal.	5,26	0,76
a pedagógiai folyamat tervezésére.	5,01	0,92
az együttműködés készségeinek fejlesztésére.	4,98	0,78
változatos tanítási-tanulási formák kialakítására.	4,94	0,88
tapasztalataim reflektív módon elemezni és értékelni.	4,91	0,86
a tudásforrások célszerű kiválasztására.	4,75	0,9
a tanulási szokások és készségek folyamatos fejlesztésére.	4,73	0,89
a szaktudományi tudás felhasználásával a tanárjelölt hallgatók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére.	4,67	0,88
a tanárjelölt hallgatók fejlődési folyamatainak elemző értékelésére.	4,67	0,94
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására.	4,66	1,05
az önértékelés fejlesztésére.	4,66	0,92
a demokratikus társadalmi értékek átadására.	4,64	1,09
az önálló tanulás képességeinek fejlesztésére.	4,61	0,90
a tanárjelölt hallgatók előzetes ismereteinek és készségeinek, valamint az egyetemen elsajátított tudásának integrálására.	4,59	0,97
a tanárjelölt hallgatói személyiség fejlesztésére, tekintettel az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre.	4,57	1,03
a különböző értékelési formák és eszközök használatára.	4,57	0,89
a munkámat segítő szakirodalom folyamatos követésére.	4,56	0,98
a tanárjelölt hallgatók szociális és erkölcsi fejlődésének támogatására.	4,54	1,04
szakmai együttműködésre és kommunikációra a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel.	4,49	1,08
a tanárjelölt testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére.	4,38	1,19
a tanárjelölt hallgatói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására.	4,32	1,05
az interkulturális nevelési programok alkalmazására.	4,26	1,05
a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására.	4,04	1,01
személyes tapasztalataim tudományos keretekbe való integrálására.	4,01	1,17

A kiegésző szintje

A kérdőívbe építettük a hazánkban is standardizált, széles körben alkalmazott Maslach-féle kiegésző kérdőívet (Maslach Burnout Inventory, MBI) a pedagógusi mentálhigiéné megítélése céljából. A résztvevők egy 7-fokozatú Likert skálán (0=soha, 6=minden nap) értékelték, hogy egyes munkájukkal kapcsolatos érzéseiket milyen gyakran érzik. Az emocionális kimerülést 9 kérdés, a deperszonalizációt 5 kérdés és a teljesítményvesztést 8 kérdés méri. 197 pedagógus válaszait tudtuk feldolgozni.

Az érzelmi kimerültség alsóskálában a vizsgált csoport átlaga 16,78 pont lett, 8,36 szórás mellett. Az elért értékek 2 és 47 pont között mozognak. 15 fő veszélyeztetett a válaszok alapján és 8 főnél nagyon magas az érzelmi kifáradás. E területen az „Úgy érzem, túl nagy erőbedobással dolgozom” tétel átlaga lett a legmagasabb: 3,36 (szórás 1,73). Kihívást jelent a munkahelyi stressz kezelése, melytől a nap végére fáradtnak, elhasználtnak érzik magukat többen is, e tétel átlaga 2,89 lett (szórás 1,49). A kiegésző élményszinten való megélése is jellemző a csoportra, átlaga 2,53 (szórás 1,52).

A deperszonalizáció alskálában a vizsgált csoport átlaga 4,19 pont lett, 4,03-os szórással. Az értékek 0 és 18 között mozognak. Itt 26 fő veszélyeztetett, míg 7 fő ért el nagyon magas értéket. E területen a legmagasabb átlagot a „Van néhány hallgató, akinek az ügye nem igazán érdekelt” tétel érte el, átlaga 1,05, szórás 1,35.

A teljesítménycsökkenés területén a mintaátlag fordított pontozás mentén 11,94 pont lett, 5,38-os szórással. Az értékek 1 és 38 közt mozognak. 20 főnél magas, míg 8 főnél nagyon magas a teljesítménycsökkenés. A legmegterhelőbb a tételek alapján az oktatók számára az érzelmi problémák nyugodt kezelése (átlag 2,34, szórás 1,21), valamint a hallgatók problémáinak kezelése (átlag 1,80, szórás 1,03).

A Maslach-kérdőív alskáláinak összesített eredménye alapján a csoport átlaga 32,93 pont lett, 13,85-os szórással. Az elért eredmények 4 és 76 között mozognak. A medián 31, a módusz 34 értékű. A mintaátlaghoz viszonyított nagyon magas értéket 8 fő ért el, a csoport 4 százaléka. Ők a kiégésben érintettek tekinthetők a vizsgált csoportban. A mintaátlaghoz viszonyított magas értéket 28 pedagógus (14 százalék) ért el, őket veszélyeztetettnek tekintjük a kiégés kialakulására. Valószínűleg a kiégés és a veszélyeztettség mértéke az általunk mért eredményeknél is magasabb lehet a pedagógusok közt, mivel a csoportátlagok tekintetében jelentős eltolódást találtunk a teszt hagyományosan használt pontvezetési képest, melyek azonban más pontozási eljárással és más foglalkozási mintán kerültek kialakításra.

Pedagógusképzésről alkotott vélemény

Kértük a kitöltőket, fejtsek ki röviden véleményüket a tanítás-tanulás helyzetéről, hogy mit gondolnak a pedagógusképzésről. Erre a kérdésre a mentorjelöltek 80 százaléka válaszolt (161 fő). A válaszok megoszlottak: voltak optimistábbak, akik nem látják annyira súlyosnak a helyzetet, és voltak olyanok, akik határozottan kiálltak a jelenlegi rendszer fenntarthatatlansága mellett.

Sokan kifogásolják, hogy a tanárképzés túlságosan elméleti, a gyakorlat nem kap megfelelő helyet a képzésben: „A pedagógusképzésben résztvevő ifjúság sok tudományos dolgot tanul, de a didaktikai, nevelési, pszichológiai helyzetekben tanulmányaik hiányosak.”, „Több hasznosítható ismeretet kellene tanítani, kevesebb elméletet.”, „A pedagógusképzés inkább elméleti mint gyakorlati. A leendő pedagógusok minimális időt töltenek a gyakorlati helyeken.” A fenti vélemények mellett találunk néhány olyat is, amelyben a jelenlegi rendszer iránti elégedettség jelenik meg: „A magyarországi oktatás minősége, a tananyagaink kiválóak...”.

Sok mentorjelölt említette a pedagóguspálya presztízsének folyamatos csökkenését mint egyik okát annak, hogy a pálya iránti érdeklődés lecsökken: „Az iskola jelentősége és a tanárok is leértékelődött a mai helyzetben, a tudás értéke kevés”, „számításból, anyagi megfontolásból senki nincs a pályán, mert megbecsülésnek nyoma sincs”, a legjobbak hamar elhagyják az iskolákat, vagy be sem lépnek a közoktatás rendszerébe. Ezzel összhangban említették meg többen a felvételi rendszer újragondolásának szükségességét: fontosnak tartják a tanárjelöltek szűrését az első pillanattól, a felvételi eljárástól kezdve: „alapos, átgondolt felvételi rendszer segítené a jövő pedagógusainak kiválasztását”, „a pedagóguspályára készülő hallgatóknál legyen személyiségvizsgálat”.

Néhányan a gyerekek változásában látják a legnagyobb problémát: „a gyerekek/tanulók motiválatlanok, úgy érzik nem érdemes tanulni, nincs értéke a tudásnak, a pedagógusok nem megbecsültek”.

Egy pedagógus emelte ki negatívumként, hogy „zavar, hogy nincs országos egység. A különböző felsőoktatási intézményekből az iskolánkba gyakorlatra érkező tanárjelöltek jelentősen eltérő felkészültséggel érkeznek”.

Az egyik mentorjelölt az alábbiakban foglalta össze, miben látja a mentortanárr – így saját jövőbeni – feladatát: „A mentor feladata, hogy tanítási lehetőségeket, módszereket mutasson a hallgató számára, amiket ő szabad kezet kapva a saját egyéniségéhez igazítson, megtalálva azokat a módszereket, amikben ő kiteljesedhet, amely által ő sikeres lehet az órái alatt. A mentor feladata, hogy lehetőséget adjon a hallgatónak az önfejlődésre/önfejlesztésre, terelgesse őt, de nem utasítsa”.

A pedagógusképzéssel kapcsolatban megfogalmazott kritikák – például a módszertani és gyakorlati képzés hiánya („nagyon késő, ha egy hallgató csak az 5. évben kerül kapcsolatba az iskolával, illetve gyerekekkel”) – sok esetben a felsőoktatási képzési rendszer ismeretének hiányából ered, hiszen az egy féléves összefüggő tanítási gyakorlat és az azt megelőző, illetve ahhoz kapcsolódó gyakorlatok, hospitálások, pszichológiai és pedagógiai megfigyelések jóval nagyobb teret engednek a gyakorlatnak a korábbi képzésekben tapasztaltaknál. A jelenlegi képzési rendszer ismeretének hiánya, a különböző (gyakran nem szakmai) forrásokból szerzett információk arra kell ösztönözzék a felsőoktatási intézményeket és a közoktatás képviselőit, hogy aktívabb kapcsolatot ápoljanak egymással. Ennek eredményeként a felsőoktatás jobban kiszolgálja „megrendelőjét”, a közoktatást, miközben a mentorok elvárásai is realisabbak lehetnének a gyakorlatot teljesítő hallgatókkal szemben.

Összegzés

Tapasztalataink a kérdőívvel rendkívül tanulságosak. A kitöltő csoport tagjai tanári felkészültségüket és kompetenciáikat jó színvonalúnak ítélték, ami pozitív a leendő mentori munkára vonatkozóan. A felkészültség területén a mintaátlag 80,34 lett, 8,44-os szórással (100-as skálán), a tanári kompetenciák területén a csoport kompetencia-átlaga 4,62 lett, 0,63-os szórással (0 és 6 közt pontozva). Célszerű volna e kompetenciákat nem csupán önjellemzés alapján megítélni, mivel felmerülhet a társadalmi kívánatosságnak való megfelelés, a pozitív torzítás a mentori munkában való részvétel reményében. Több pedagógus igyekezhetett kedvező színben feltüntetni magát, feltételezve, hogy a mentori munka végzéséhez „jó eredményeket” illik elérni.

A magas szintű végeredmények mellett az oktatás eredményességében mégis kevésbé érzik jónak magukat a pedagógusok. Ez részben ellentmond egymásnak, részben jól utal arra, hogy a munka hatékonyságának elemzésében, önreflexióban fejlődési-fejlesztési tennivalók akadnak.

További képzést javasolnánk az eredmények tükrében a neveléstudományok legújabb eredményeinek felhasználásáról, az interkulturális nevelési programok alkalmazásáról, a tanári önreflexió fejlesztéséről, a tapasztalatok tudományos keretekbe való illesztéséről.

A kiegészítő kérdőív nyolc pedagógus esetében jelezte a szindróma meglétének valószínűségét (4 százalék), további 28 főnél veszélyeztetettséget jelzett (14 százalék), ami magas arány. A továbbképzéseken való részvétel segíthet a szakmai megújulásban, a szempontváltásban, a feltöltődésben, a negatív önfenntartó körökből való kilépésben. Mentori munkára viszont csak a lelki egyensúly visszanyerése után javasolnánk a jelentkezőket, hiszen pedagógusjelölteket kísérve fontos, hogy kiegyensúlyozott, pozitív modellt nyújtsanak a pálya elején álló fiataloknak. Mentorképzési programokba érdemes beépíteni az Esetmegbeszélő/Bálint-csoportot, ami jól szolgálja a mentálhigiénés prevenciót.

Mentor-képzések tervezésekor figyelembe kellene vennünk, hogy a vezetői készségek területén is alacsonyra értékelték magukat az oktatók. Itt tehát érdemes volna fejlődési lehetőséget kínálnunk.

Összességében kérdőívünk alkalmas lehet a mentori munkára jelentkezők előzetes szűrésére, szükség esetén jó alapot adhat a személyes interjú megtervezéséhez. Segítségnyújtást nyújthat a mentorjelöltek személyes fejlesztési programjának megtervezéséhez, s az

önreflexió javításának első szintjeként is felhasználhatjuk. Ugyancsak felhasználhatjuk a mentor-mentorált párok kialakításánál is, a nyugat-európai gyakorlatot követve.

További kutatási lehetőséget vet fel a kompetenciák önértékelésének összehasonlítása más, objektívebb eljárások eredményeivel, s részletesebb attitűdvizsgálat tervezését is felvetik az eredmények. Munkánk alapján javasoljuk, hogy a pedagógushallgatók segítőinek kiválasztásában ne pusztán az önkéntesség, a gyakorlatban eltöltött évek száma, az iskolavezetői ajánlás és az elvégzett mentorképzés legyen szempont, hanem valódi kiválasztás történjen a munkaerőpiac más szegmenseiben elfogadott és alkalmazott lehetőségek mentén.

Jegyzet

(1) A *Mentorok kiválasztása* című kérdőívet Tóth-Márhoffer Márta és Horváth H. Attila dolgozta ki.

(2) TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007. projekt: A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő

szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása, mely a Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézetének munkatársai által valósult meg.

Irodalom

Ballér Endre (2003): A tanterv. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191–218.

Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Benedek András (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14-16. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/4. 108–112.

Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: uő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–33.

Fransson, G. és Gustafsson, C. (2008.): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. 2011. 01. 20-i megtekintés, <http://www.emu.dk/sem/stu/ny>

Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 3–21.

Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 6.(35.) 3. sz. 21–41.

New Teacher Inductional Program: Inductional Elements Manual (2009). Ontario Oktatási Minisztériumának Kiadványa, Queens' Printer, Ontario. 2010. 11. 20-i megtekintés <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP--English Elements-2009.pdf>

Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8. (37.) 1. sz. 37–58.

Szebeni Rita (2011): A kompetenciaalapú oktatás egy pedagógusszemélyiség vizsgálat tükrében *Iskolakultúra*, 21. 1. sz. 39–49.

The National Foundation for the Improvement of Education 1999. Creating a Teacher Mentoring Program ERIC Document Reproduction Service No. ED 455 230.

Zsolnai József (2006): Új jelszó, új divathullám vagy netán paradigmaváltás a pedagógiai gyakorlatban: „kompetenciafejlesztés”. *Új Katedra*, 2006. február, 20–26.