

DOMBI EDINA¹**Személyre szabott fejlesztési lehetőségek a felsőoktatásban**
– Jelentés egy egyéniesített fejlesztési módszer kipróbálásáról –

A Szegedi Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Intézete és a Qualitas T&G Kft. együttműködése révén, a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 Mentor(h)áló 2.0 program keretében 9 tanító és 9 óvodapedagógia szakos hallgató egyéni fejlesztését végeztük el. Célunk az volt, hogy segítsük a hallgatókat saját fejleszhető területeik felismerésében, erősítésében. Jelen tanulmány az egyéni fejlesztési eljárás felépítését mutatja be. A folyamatba minden hallgató önként kapcsolódott be, a mentoráltak részére az anonimitást biztosítottuk. A fejlesztés felépítése, dokumentációja minden hallgatónál azonosan történt, a bemenetet biztosító viselkedési kompetenciák (RaDAr) mérése (Baráth, 2013) is mindenki esetében megtörtént. A fejlesztési folyamatban sem volt eltérés a hallgatók között, csupán az oktatók által alkalmazott technikákban, gyakorlatokban, amelyek a személyre szabottságot biztosították.

1. Az egyéniesített oktatás megközelítése

Korábbi kutatásokról tudjuk, hogy a mentorálási tevékenység eredményesen alkalmazott módszer a felsőoktatásban. Mentorálás alatt olyan kétszemélyes helyzetet értünk, ahol a hallgatók személyes fejlődésükhöz professzionális segítséget kapnak (Koch és Johnson, 2000). A mentorált szakmai fejlődéséhez szükséges készségeket sajátíthat el a folyamat során (Fagenson, 1989); a mentorok esetén azt találták, hogy munkájukban eredményesebbek, aktívabbak és kreatívabbnak azonosítják magukat (Busch, 1985). A szakmai fejlődésen túl a mentorálási folyamat érzelmi és pszichológiai támogatást nyújt a mentoráltaknak, továbbá a mentorok a szakmai szerepek elsajátításához modellként szolgálnak számukra (Jacobi, 1991). Campbell és Campbell (1997) vizsgálatából tudjuk, hogy az egyéni mentorálásban részt vevő hallgatók a fejlesztésben nem részesülő társaikhoz képest jobb tanulmányi eredményeket érnek el, sikeresebben teljesítik kurzusaikat. Mindezek mellett erősödik a hallgatók szakmai identitása és a társas kapcsolat kialakulása is fejlődik (DuBois et al., 2002). Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az előbbi előnyök ellenére sok hallgató nem részesül mentorálásban a képzés során (Koch és Johnson, 2000), valamint a mentorálást jellemzően hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatására és segítésére alkalmazzák (Crisp és Cruz, 2010; Santos és Reigadas, 2002). Mivel a folyamat kidolgozása, megszervezése jelentős ráfordítást igényel, további terhelést ró a felsőoktatásban

¹ pszichológus, egyetemi tanársegéd, SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék, edinadombi@jgypk.u-szeged.hu

dolgozó oktatókra, így előnyei ellenére a módszer kevésbé elterjedt. Van már példa azonban online mentorálási tevékenységre is, ehhez azonban megfelelő technikai háttér biztosítsa szükséges (Kasprisin et al., 2013). További lehetőség a fejlődésre a kortárs, egymás közötti támogatás, mentorálás biztosítása is (Xu et al., 2001). Wilson és munkatársai (2012) voltak azok, akik egy olyan modellt alakítottak ki, amelyben a hallgatók egymást mentorálják, miután maguk is részt vettek egy mentorálási folyamatban valamelyik oktatójukkal, és tapasztalatot szereztek, elsajátították a mentorálás technikáját. Ezáltal saját készségeik továbbfejlődtek, tapasztalatokat szereztek az irányítás és tanácsadás területén is (Wilson et al., 2012).

A mentorálási folyamatot leginkább a coaching módszeréhez hasonlíthatjuk. Célja ugyanis személyes és szakmai hatékonyságnövelés azáltal, hogy az egyént személyre szabott eszközökkel segíti; célja, hogy az adott személyből hozza ki azt, ami benne van, segítse a változás képességét, vezesse rá arra a megoldásra az egyént, amely legközelebb áll hozzá a hatékonyabb munkavégzés és a teljesebb élet elérése érdekében. A coaching igen széles körben alkalmazható segítségnyújtási mód, alkalmas arra, hogy aránylag rövid idő alatt javítsa a munkahelyi környezetet, növelje a személyek és csoportok hatékonyságát, elégedettségét. Közvetlen és közvetett hatásai révén növelheti a rugalmasságot, alkalmazkodás képességét. A coach törekszik a személyes, egyenrangú bizalmi kapcsolat kialakítására, különböző eszközök révén fejleszti az ön-reflexió, a tudatosság, a felelősség képességét. A coaching célja többek között az adott személy belső egyensúlyának kialakítása, esetleg helyreállítása, a személyes kompetenciák fejlesztése. Alkalmazása fontos a vezetői hatékonyság javításában, különösképpen akkor, ha a személy új feladatokat kap, vagy új helyzetekbe kerül. A coaching folyamat az egyenrangúságon, a bizalmon, a kölcsönös elfogadáson alapul. További célja a belső képességek kibontakoztatása, a célok világos meghatározása. A szervezeti szférában elterjedt módszer (Pusztai, 2009).

2. A mentorálási folyamat tervezése

A 2014–2015-ös tanévben a Mentor(h)áló 2.0 projekt keretében valósult meg összesen 18 pedagógushallgató egyéni fejlesztése. A fejlesztésben a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógia és tanító szakos hallgatóik, valamint oktatóik vettek részt. Elmondhatjuk, hogy a program teljes mértékben egyéni, újszerű kezdeményezés, amelyhez hasonló fejlesztésre ez idáig nem volt kísérlet. Ezért is kiemelten 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.

A fejlesztési folyamat kidolgozása előzetes tervezést igényelt. A tervezés során a Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. szakemberei, valamint a fentebb említett képzések oktatói megbeszélések, műhelyek, fókuszcsoportos interjúk keretében egyeztették elképzeléseiket. Kiválasztásra került három tanító szakon, valamint három óvodapedagógia szakon oktató kolléga. Ezt követően a hat oktató számára egy csoportos képzésen bemutatásra került a RaDAr kompetenciavizsgáló rendszer (Baráth, 2013). Mielőtt erről bővebb tájékoztatást kaptak, mindannyian kitöltötték a kérdőíveket, így már ismerték annak tartalmát. Továbbá a RaDAr kérdőív szakértői írásos és személyesen szóbeli visszajelzést adtak a kompetenciamérő eljárásról, a teszt eredményeiről. Miután a projekt tervezése lezárult, az oktatók fejenként három hallgatót kértek fel a fejlesztéshez. A fejlesztés egyénre szabottságát az biztosította, hogy az oktatók a fejlesztési folyamat során önállóan dolgozhattak, a módszerek és technikák alkalmazásában nagy szabadságot kaptak.

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 kompetenciamérés visszajelzéseit közösen tekintették át az oktatók a hallgatókkal, amely alapján a mentorálás céljait, a fejlesztendő területeket azonosították. Ezt 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.

3. A folyamatkövetési napló bemutatása

A fejlesztési folyamat dokumentálásához 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 folyamatkövetési napló mentor- és mentorált-példánya némi eltérést mutatott, ám összességében ugyanazon szempontokat és kérdéseket tartalmazta a találkozók értékelésére vonatkozóan. A

mentoráltak folyamatkövetési naplójában kerültek rögzítésre a fejlesztésre kijelölt területek, megnevezték a mentorálás céljait, amelyhez segítségül táblázatba rendezték a célok eléréséhez szükséges erőforrásokat és az elérést esetlegesen akadályozó tényezőket is. A mentorok részére készített folyamatkövetési napló elején szerepelt egy kérdés, amely arra vonatkozott, hogy mennyire látja motiválnak a mentoráltak a közös munkára az első találkozás alapján. A napló végén pedig a szakértők által összeállított támogató kérdések szerepeltek. A naplók összeállítása a továbbiakban megegyezett: kérdések, amelyek a felkészülést segítették a találkozó előtt, továbbá a megbeszélés részleteiről készült feljegyzések, nehézségek, javaslatok, megjegyzések. Az egyes találkozások értékeléséhez a folyamatkövetési napló tartalmazott olyan kérdéseket és állításokat is, amelyeket 1–10-ig terjedő skála segítségével kellett megválaszolniuk a mentoroknak és a mentoráltaknak. A napló legvégén, a záró találkozás alkalmával az értékeléshez segítségül a szakértők egy táblázatát is mellékeltek, amelyben szerepeltek a kitűzött célok, mellette rövid szöveges értékelés, amelyet szintén kiegészített egy 1–5-ig terjedő skála az értékelésre vonatkozóan.

A folyamatkövetési napló vezetése segítette mind a mentort, mind a mentoráltakat, hogy egy-egy találkozást követően összegezzék élményeiket, rendszerezzék gondolataikat, leírják az alkalmazott módszereket, és rögzítsék a következő alkalomra elvégzendő feladataikat, valamint a találkozók előtti felkészülést, ráhangolódást segítették.

4. A mentorálási folyamat és az értékelés módjának áttekintése

Első lépésként a fejleszhető területek kijelöléséhez a hallgatók először kitöltötték a viselkedési kompetenciáik felmérésére szolgáló kérdőívet, majd a szakértői vélemények elkészítése után a mentoráltak a mentoraik segítségével választottak ki két-három fejlesztendő kompetenciát. Ezt követően a mentorok elkészítették egyéni fejlesztési tervüket, amelyben személyre szabott gyakorlatokkal, feladatokkal segítették a mentorált hallgatókat. A foglalkozásokra átlagosan havi két alkalommal került sor, alkalmanként két-két órában. Nyolc találkozás és konzultáció után a hallgatók ismételten kitöltötték a viselkedési kompetencia kérdőívet, továbbá maguk is értékelték a fejlődési folyamatot. A mentorok fókuszcsoportos interjú keretében közösen is megbeszélték a folyamat értékelését, az egyéni fejlesztési eljárás hatásait, eredményeit és a jövőre nézve hasznos fejlesztési javaslatokat fogalmaztak meg.

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, fókuszcsoportos interjúk, valamint a Ra-DaR kérdőívek által mért változások.

5. Összegzés

A tanulmány célja az egyéni fejlesztési folyamat kialakításának bemutatása volt. A hallgatók egyéni mentorálásának tevékenysége a pedagógusképzés fejlesztésének egy kulcsfontosságú részterületével, a tanulási folyamat „testre szabásával” foglalkozik. A bemutatandó projektelem a hallgatók viselkedési kompetenciáinak mérése és a képzés eredményeként meghatározott kimeneti követelmények összevetése alapján egyéniesített tanulásirányítási modell kidolgozását és kipróbálását célozta meg, továbbá célja volt a jövőben a módszer javításának, alkalmazhatóságának elősegítése a kipróbálás során szerzett tapasztalatok fényében. A fejlesztés támaszkodik az egyéniesített oktatás megközelítésére a felsőoktatásban, célja az oktatási módszerek minőségének javítása. Ezen tanulmányban nem tértünk ki a kvantitatív vizsgálati módszerekre és eszközökre, a viselkedési kompetenciákban elért változások ismertetésére; célunk az volt, hogy a fejlesztési folyamat tervezését, felépítését és kipróbálását bemutassuk, amely 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 szakmaprofiliájához. A fenntarthatósággal és a módszer jövőbeni alkalmazásával kapcsolatban érdemes megfontolni a mentorálási technika beemelését a képzési struktúrába, akár egyfajta pályaszocializációs képzési elem részeként, akár a coaching-módszer mintájára kiscsoportos coaching formájában, amelynek során egy oktató több hallgatóval is tud foglalkozni. Ilyen módon megőrizhető a fejlesztés személyközelisége, ugyanakkor növelhető a módszer alkalmazásának mértéke, így több hallgató számára hozzáférhető.

BIBLIOGRÁFIA

- Baráth, T. (2013). Methodology of the competency framework development. In: Schratz, M. és mtsai, *The Art and Science of Leading a School*. National report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden. (pp. 31–65.) Budapest: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.
- Busch, J. W. (1985). Mentoring in graduate schools of education: Mentors' perceptions. *American Educational Research Journal*, vol. 22. pp. 257–265. doi: [10.3102/00028312022002257](https://doi.org/10.3102/00028312022002257)
- Campbell, T. A. – Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, vol. 38. no. 6. pp. 727–742.
- Crisp, G., – Cruz, I. (2010). Confirmatory Factor Analysis of a Measure of “Mentoring” Among Undergraduate Students Attending a Hispanic Serving Institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, vol. 9. no. 3. pp. 232–244. doi: [10.1177/1538192710371982](https://doi.org/10.1177/1538192710371982)
- DuBois, D. L. – Holloway, B. E. – Valentine, J. C. – Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, vol. 30. no. 2. pp. 157–197. doi: [10.1023/a:1014628810714](https://doi.org/10.1023/a:1014628810714)
- Fagenson, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 10. pp. 309–320. doi: [10.1002/job.4030100403](https://doi.org/10.1002/job.4030100403)
- Jacobi, M. (1991): Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, vol. 61. pp. 505–532. doi: [10.3102/00346543061004505](https://doi.org/10.3102/00346543061004505)
- Kasprisin, C. A. – Single, P. B. – Single, R. M. – Muller, C. B. (2003). Building a better bridge: testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring & Tutoring*, vol. 11. no. 1. pp. 67–78.
- Koch, C. – Johnson, W. B. (2000). Documenting Benefits of Undergraduate Mentoring. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, vol. 20. no. 4. pp. 172–175.
- Pusztai, E (2009). A coaching szerepe a szervezetfejlesztésben. *IME*, 8. évf. 2. sz. pp. 35–37.
- Santos, S. J. – Regadas, E. T. (2002). Latinos in Higher Education: An Evaluation of a University Faculty Mentoring Program. *Journal of Hispanic Higher Education*, vol. 1. no. 1. pp. 40–50. doi: [10.1177/1538192702001001004](https://doi.org/10.1177/1538192702001001004)

- Wilson, Z. S. – Holmes, L. – deGravelles, K. – Sylvain, M. R. – Batiste, L. – Johnson, M. – McGuire, S. Y. – Pang, S. S. – Warner, I. M. (2012). Hierarchical Mentoring: A Transformative Strategy for Improving Diversity and Retention in Undergraduate STEM Disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 21. no. 1. pp. 148–156. doi: [10.1007/s10956-011-9292-5](https://doi.org/10.1007/s10956-011-9292-5)
- Xu, Y. – Hartman, S. – Uribe, G. – Mencke, R. (2001). The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics. *Journal of College Reading and Learning*, vol. 32. no. 1. pp. 22–31. doi: [10.1080/10790195.2001.10850123](https://doi.org/10.1080/10790195.2001.10850123)

DOMBI, EDINA

PROMOTING PERSONALIZED LEARNING IN THE HIGHER EDUCATIONAL CONTEXT
– REPORT ON TESTING AN INDIVIDUAL LEARNING TECHNIQUE

As a result of the cooperation between the University of Szeged, Institute of Kindergarten and Lower-Primary and the Qualitas T&G Kft., within the framework of TÁMOP 4.1.2.B.2-13 / 1-2013-0008 Mentor(h)áló 2.0 project, individual development of students was carried out. Altogether 18 students of the Institute took part in the program. Our aim was to help these students to realize those skills and areas of their personality which should be developed. This study aims at presenting the process of creating the program for individual skills development. All of the students volunteered for this program and their anonymity was assured. The structure of the development and the documentation was the same for everyone. Measuring the students' behavioral competences (RaDAr) provided the input of the process (Barath, 2013). Tailor-made techniques and practices provided the basis of the mentoring process.

