

Bevezetés a mentorálásba: a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógus szakos hallgatóinak előzetes ismeretei és vélekedései a mentorálásról a pandémia idején

Soós Katalin

soos.katalin@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Hódi Ágnes

hodi.agnes@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A mentorálás az élet minden területén egyre inkább napjaink alapfeladatai közé tartozik. A fogalom – más-más megközelítésben – különböző tartalmat, folyamatot és tevékenységeket takar: támogató, segítő, útmutató, irányító, nagy tapasztalattal rendelkező személy, kritikusbarát. Tanulmányunkban annak a kutatásnak a bevezető lépéseit és eredményeit kívánjuk bemutatni, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar első- és másodéves óvodapedagógus hallgatóinak körében végeztünk el. Kutatásunk a hallgatók mentorálással kapcsolatos ismereteinek feltárását célozta, valamint kíváncsiak voltunk a hallgatók jövőképre, jólétére a Covid19 árnyékában. Mindemellett vizsgálatunk az online oktatással kapcsolatos véleményükre, preferenciáikra is kitért. Kutatásunkban egy saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk. A 6 zárt és 11 nyílt végű tételt tartalmazó kérdőív a hallgatók mentorálással kapcsolatos előzetes ismereteiről, elvárásairól, a segítség és a mentorálás kapcsolatrendszerével kapcsolatos tudásáról, valamint a Covid-helyzettel kapcsolatos érzéseiről és elvárásairól gyűjtött információt. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a hallgatóknak szükségük van olyan támogató rendszerre, amely segíti őket az egyetemi létbe való beilleszkedésben, a pályaszocializáció kialakulásában és nem utolsósorban a váratlanul előforduló, különleges helyzetekkel való megküzdésben.

Kulcsszavak: *mentorálás, óvodapedagógus hallgatók, pandémia*



Bevezetés

A 21. század újabb és újabb kihívások elé állítja a felsőoktatást. Ennek egyik eleme a mentorálás tartalmi megújulása, feladatainak kiszélesedése. A felsőoktatásba belépő hallgatók különböző szintűen történő mentorálása, fejlődésének segítése nem új keletű jelenség hazánkban sem. Számos intézmény mondhat magáénak kortárs vagy oktatói mentorprogramokat. A felsőoktatási tanulmányaikat most megkezdő, illetve folytató kohorsz a hallgatói és pályaszocializáció tekintetében egy, az eddigieknél sokkal inkább a külső körülményekhez gyorsan igazodó, ugyanakkor kiszámíthatatlannabb, gyorsabban változó világba csöppent. A megszokott mentori feladatok mellett újabb és újabb kihívások elé kerülnek az oktatási intézmények. Ezért a jelenlegi helyzet számos tekintetben megkíván egyfajta rugalmasságot és a megszokottól eltérő megoldási stratégiákat, talán egyúttal szélesebb körű szakértelmet is a mentor-mentorált kapcsolat tekintetében (csakúgy, mint az oktató-hallgató viszonyrendszerben). Az óvodapedagógus-képző tanszéken működő mentorprogram indulásakor a képzésbe belépő hallgatók igényeinek megismerése, az új módszerek, stratégiák kidolgozása vezérelt bennünket a mentorálás során. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassuk a hallgatók e rendkívüli helyzetben fellépő, illetve kialakuló mentorálásra vonatkozó igényeit, hiszen a sikeres mentorálás egyik előfeltétele a mentoráltak igényeinek felmérése.

Elméleti háttér

A mentorálás fogalma

A mentorálás fogalmát ma az élet számos területén használják, azonban kevesen tudják, hogy a szó mit jelent. A *Magyar Értelmező Kéziszótár* (Pusztai, 2014) szerint tanácsadó, atyai jóbarát, pártfogó, nevelő jelentéssel egyenértékű. A mai szóhasználatban tehát egy olyan személyt jelent, aki – mint idősebb és tapasztaltabb barát, tanár vagy tanácsadó – atyailag, jótanácsokkal segít valakit. A mentorálás – tudományos meghatározása szerint – egy interperszonális kapcsolatot jelent, amelyben egy tapasztaltabb vagy képzetesebb személy (mentor) tudatosan irányítja, támogatja és segíti a kevésbé tapasztalt vagy képzett személyt (Johnson és Huwe, 2016).

Mint már említettük, a mentorálást sokféleképpen lehet definiálni s ezenfelül csoportosítani is. A mentorálást olyan tevékenységeknek tekinthetjük, amelyekbe beletartozik a tanítás, a pártfogás, a támogatás, és amelyeket egy magas szintű vezető nyújt a mentoráltjai számára (Kram, 1985). Ebben a tevékenységben a mentor alapvetően kétfajta segítséget tud adni. Az egyiket a mentorált karrierjében, a másikat pedig a pszichoszociális fejlődésében. A karriertípusú pártfogásba sok minden beletartozik a coachingtól kezdve a személyiség kibontakoztatásán át egészen a megvédésig. A pszichoszociális

támogatás során viszont a mentor barátként, mai szóhasználat szerint „kritikusbarátként”, mint egy szerepminta (léphet fel és) jelenik meg a mentorált segítségével. További csoportosítás szerint a mentorálás lehet formális és informális. A formális mentorálás strukturált, vagyis meghatározott keretek között zajlik, míg az informális mentorálás mögött nem található szervezeti protokoll, inkább spontán információnyújtás, segítség vagy támogatás történik a tapasztaltabb személy részéről (*Bencsik és Juhász, 2016*).

A mentorálást egyfajta gyűjtőfogalomként is értelmezhetjük, melynek három fő jellemzője van: a mentornak mentoráltjáénál nagyobb tudással és tapasztalattal kell rendelkeznie, ennek a tudásnak és tapasztalatnak birtokában segítséget nyújt a mentorált egyéni fejlődési útjának egyes állomásain, valamint a mentor segítsége és iránymutatása bizalmi kapcsolat keretein belül valósul meg (*Jereb, 2010*). A mentor feladata mentoráltja pályaszocializációjának elősegítése, ennek a sokrétű tevékenységkörnek az ellátásához pedig kiterjedt szakterületi, pedagógiai és pszichológiai tudással kell rendelkeznie (*Kubinger-Pillmann, 2011*).

A mentorálás fontos szerepet játszik a személyes problémakezelésben, hiszen középpontjában az egyes ember áll. Leglényegesebb elemei, hogy életpálya-szemléletű, folyamatelvű és támogató jellegű (*Jereb, 2010*). Habár a mentor-mentorált viszonya elsősorban munkakapcsolat, mégsem nélkülözheti – a szakmai fejlesztésen túl – a mentorált személyiségének formálását. Abban, hogy ez a fejlesztő/formáló mentori munka sikeres lehessen, kulcsszerepet tölt be a hatékony kommunikáció. A szimmetrikus kommunikációra épülő mentori tevékenység során a mentor felelőssége, hogy pozitív és elfogadó légkört teremtsen, melyben a mentoráltak megtapasztalhatják a támogatást, így – biztonságban érezvén magukat – képesek megnyílni mentoruk előtt (*Nagy, 2010*).

Jelen munkában csak az oktatásban alkalmazott mentorálást részletezzük, nem térünk ki az élet egyéb területein megjelenő mentorálási formákra, azok azonosságára és különbözőségeire. A mentorfogalom beépülése a hazai és nemzetközi szóhasználatba, annak általánossá válása a kétezres évek elejére tehető.

A „pedagógusi mentori tevékenység” meghatározása Hobson (2009) alapján: „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált tanár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedést” (*Hobson, Ashley, Malderez és Tomlinson, 2009. 207. o.*) Természetesen esetünkben ez a definíció kiterjeszhetővé válik a pedagógia más területeire is, vagy akár a tanárt helyettesíthetnénk a „pedagógus” fogalommal, ami a fent említett mondat értelmezését nem csorbítaná, hanem kiterjesztené szélesebb tevékenységi körökre.

A nevelési-oktatási folyamat, habár nem mentes a természetes élethelyzetekben megjelenő spontán reakcióktól, tudatos és tervezett tevékenységek sorozata. A mentori munka egyedi fejlesztésre irányuló pedagógiai tevékenységként fogható föl, így a mentornak szükségszerűen vannak egyedi tervezési feladatai is (*Gombos, 2010*). Összegzésként megállapíthatók a mentor feladatai a nevelésben:

- tapasztalat és tudásátadás,
- odafigyelés és empátia,
- őszinte és objektív visszajelzés,
- az önismeret megszilárdítása,
- az önfejlesztés elősegítése,
- a kommunikációs készségek fejlesztése,
- a reziliencia megerősítése és nem utolsósorban
- kritikusbarát.

A felsőoktatásban vannak klasszikusan elfogadott mentori szerepek. A tanszéken elindított, a vizsgálatunk kereteit adó program formális mentorálást jelent a mentor óvodapedagógusok és a hallgatók között. A leginkább informális mentorálás a kortárs mentorok és a mentoráltak között fedezhető fel. Ezekben a szerepekben a mentor teljes körű segítő, támogató tevékenységet valósít meg, amelynek az egyik legfőbb ismérve a folyamatjelleg (Fáyiné, 2011), mindemellett jellegzetessége, hogy hosszú távú. A mentor a felsőoktatásban, azon belül a pedagógusképzésben ma már a pedagógus hallgatók tanárrá, tanítóvá, óvodapedagógussá válásának segítője, a „gyakorlatvezető tanár”, mentor a pályaszocializációt segítő „patronáló tanár”, mentor a hallgatókat segítő tanár, akit régebben „csoportvezető/évfolyamfelelős tanár” névvel illettünk.

A mentorálás nemcsak a pedagógusképzésben egyre népszerűbb támogatási forma, hanem számos egyéb területen is. Ennek oka lehet, hogy a fiatalok ma a korábbiánál nagyobb mértékben igénylik az önállóságot, ezt szem előtt tartva a problémák feldolgozására, megoldására a személyes segítségnyújtás látszik járható útnak (Braun, 2008). De figyelembe kell venni azt is, hogy „a mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége is korlátozott” (Fejes, Kasik és Kinyó, 2009. 52. o.).

A mentorálás szükségessége

A 21. század felgyorsult világában a felsőoktatásnak is alkalmazkodnia kell azokhoz a kihívásokhoz, amelyek újonnan jelentkeznek. Az oktatási rendszer átalakulása, a felvételi rendszer hiánya megnehezíti a hallgatók pályaválasztását. A 2000-es évek elejétől sok kutatást találni a hallgatók lemorzsolódásával kapcsolatban (Miskolczi, Bársony és Király, 2018). Az okok és a megfogalmazások nagyon sokrétűek. Vannak olyan feltételezések, melyek szerint a lemorzsolódásokat (az intézmények szempontjából) jól megszervezett mentorprogramok kialakításával lehet csökkenteni. Ezért ebben az időszakban, hazánkban ez a kétezres évek elejét jelenti, jelentek meg intézményesített mentorprogramok. Ezek lehetnek egyetemi szintűek, kari szintűek vagy akár tanszékekre lebontottak is.

A szocializáció alapja a család, amit elsődleges szocializációs színtérnek nevezünk. Amikor a gyermek belép az intézményi nevelésbe, a szocializáció egy újabb szinttel bővül, ezt másodlagos szocializációnak nevezzük. Napjainkban egyre nagyobb szükség van a család és az intézmény együttműködésére. A felsőoktatásban megjelenik a családról való leválás. Sok hallgató nemcsak új élethelyzetbe kerül, hanem a társadalomba való beilleszkedés új formáit is megismeri: a kollégiumban sokféle emberhez alkalmazkodik, vagy az albérlésben megtapasztalja az önálló élet nehézségeit. Sokan „atyai jóbarátot” is keresnek az oktatójukban, mentorukban.

Kutatási kérdések

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. A különböző évfolyamon tanuló nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók tisztában vannak-e a mentorálás és a segítség tartalmi különbségeivel?
2. Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a mentorról, valamint a mentorálás folyamatával kapcsolatban?
3. Milyen érzéseik vannak a hallgatóknak azzal az új helyzettel kapcsolatban rövid és hosszú távon, amit a pandémia okozott számukra?

Módszer

Minta

Vizsgálatunkban elsőéves (N=53) és másodéves (N=58) nappali tagozatos óvodapedagógia szakos hallgatók vettek részt. A beérkezett és feldolgozott kérdőívek az első évfolyamon a teljes minta 88,33%-áról, míg a második évfolyamon a vizsgált populáció 82,85%-áról szolgáltatnak információkat.

Mérőeszköz

A kutatási kérdések megválaszolásához egy kérdőívet állítottunk össze. A 6 zárt és 11 nyílt végű tételt tartalmazó kérdőív a hallgatók mentorálással kapcsolatos előzetes ismereteiről, elvárásairól, a segítség és a mentorálás kapcsolatrendszerével kapcsolatos tudásáról, valamint a Covid-helyzettel kapcsolatos érzéseiről és elvárásairól gyűjtött információkat. A zárt végű kérdések közül kettő eldöntendő, három többszörös feleletválasztó volt, míg egy tételre egy ötfokú Likert-skála segítségével adták meg válaszukat a hallgatók.

Adatfelvétel

Az anonim adatfelvétel a tanszék mentorprogramja keretén belül, a tanszékvezető előzetes jóváhagyásával történt. A papíralapú kérdőívet a hallgatók a 2020/2021-es tanév első félévének kezdetén, 2020 szeptemberében töltötték ki. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 20 percet vett igénybe, a válaszadás önkéntes volt.

Eredmények

A nyílt végű kérdésekre kapott válaszokat kvalitatív adatelemzéssel dolgoztuk fel.

A JGYPK-s identitással kapcsolatos attitűd

A hallgatók egyetemi karhoz való érzelmi viszonyulása kulcsszerepet tölt be a szocializációban, valamint a konkrét tanulmányi előmenetelnek is erős mozgatórugója. A kari identitástudat kohéziós erővel bír, és a tanulási-tanítási folyamat, valamint a mentorálás alappillére is. A válaszokból kiderül, hogy az egyetemi tanulmányaikat a kérdőív kitöltése hónapjában kezdő hallgatók nagy többsége pozitív érzéseket (büszkeség, öröm, boldogság, felemelő érzés, megtiszteltetés, lelkes) fogalmazott meg a kari hallgatói lét kapcsán. Egy hallgató nyilatkozott úgy, hogy – részben az online oktatás miatt – túl kevés élmény érte még ahhoz, hogy erre a kérdésre válaszoljon. A pozitív érzelmi viszonyulás mögött meghúzódó/ezeket kiváltó tényezők azonban már árnyaltabb képet mutatnak. A kellemes légkör, a hón áhitott tanulmányok/professzió műveléséhez szükséges színvonalas oktatás, illetve tanulmányok végzése, a jó közösség egyaránt meghatározó komponensei a kari identitástudat alakulásának.

Az óvodapedagógus diploma megszerzéséhez szükséges három évből egy évet már sikeresen abszolváló, tehát a kari életben már jártas hallgatók pedagógusképző kar iránti attitűdje is nagyon pozitív. A hallgatói lét önbizalommal tölti el a hallgatókat, a légkör, a HÖK által szervezett programok, a jó a hangulat és a tanárok kedvessége, segítőkészsége egyaránt magyarázatként szerepel a kar iránti pozitív érzelmek kapcsán. A másodévesek közül ketten semlegesek a kari lét iránt.

Segítőforrások, a kapott információ hasznosságának megítélése

Az adatgyűjtés során arra is rákérdeztünk, hogy a válaszadó milyen forrásokból, honnan kért ez idáig segítséget a tanulmányaihoz, a karon való eligazodáshoz. A hallgatók egyszerre több választ is megjelölhettek, valamint egyéb forrást is megadhattak. Az első évfolyamos hallgatók túlnyomó többsége (81,13%) az évfolyamtársakra és felsőbb évfolyamos hallgatótársaira/szaktársaira (60,38%) támaszkodott. Ennél jóval kevesebben

voltak azok a válaszadók, akik a hallgatói önkormányzattól (15,09%) vagy az oktatóktól (11,32%) szereztek be a számukra a felsőfokú tanulmányaikban való továbbhaladáshoz szükséges információt. Az egyéb (13,21%) megjelölt segítőforrások között a hallgatók közel fele (42,86%) a rokonokat/családját jelölte meg, míg sokkal kisebb arányban szerepelt az egyetem szervezetén belül széles körű adminisztrációs és szolgáltatási tevékenységet nyújtó hallgatói szolgálati iroda, a kollégiumi szobatársak, valamint a képzéssel kapcsolatos hivatalos (pl. Coospace) és nem hivatalos (Facebook-csoport) online fórumok (14,29-14,29%).

A kapott információt a válaszadók többsége (94,34%) hasznosnak vagy nagyon hasznosnak ítélte meg, a fennmaradó válaszok közepes mértékű elégedettségéről tanúskodnak.

A második évfolyamra járó hallgatók válaszai között a leggyakrabban megjelölt segítőforrás – csakúgy, mint az első évfolyamos társaik esetében – az évfolyamtársak (86,2%) voltak. Ebben a mintában azonban a második leggyakrabban megjelölt forrás az oktatók (72,4%) voltak, majd ezt követi a felsőbb évfolyamos hallgatók „csatornája”, amelyet a hallgatók közel kétharmada jelölt be válaszként. A hallgatói önkormányzat szerepe ezen válaszok tükrében jóval nagyobb, a válaszadók közel egynegyede (24,1%) jelölte meg azt. Az egyéb válaszok között más-más arányban/mintázattal, de megjelenik segítőként a család/rokon (16,6%) és online platformként a tanszéki/kari honlap (83,3%). A másodikos kohorsz esetében már differenciáltabban jelenik meg a segítség hasznosságáról alkotott vélemény. Bár a válaszadók túlnyomó többsége pozitívan vagy nagyon pozitívan vélekedett a segítőforrástól kapott információ minőségéről/értékéről (91,4%), a hallgatók 6,9 és 1,7 %-a közepesen hasznosnak vagy inkább nem hasznosnak ítélte meg a kapott segítséget. A jövőben az elégedettség fokozása érdekében a forrás minősítéssel való társítása lehetőséget fog biztosítani a szolgáltatások minőségének javításához.

A Covid megjelenése óta tapasztalt jóllét, közérzet (Hogyan érzi magát ebben a rendkívüli, folyamatosan változó, közben egyre elszigeteltebb környezetben, amelyet a Covid megjelenése óta tapasztalunk?)

A képzésbe frissen belépő hallgatók a „furcsa, szokatlan” helyzet alatt tapasztalt érzéseiket leginkább a „bizonytalanság”, „kényelmetlenül”, „kellemetlen”, „zavar”, „nehéz”, „stressz” szavakkal írták körül, jellemzően a mások miatti aggodalom, illetve a kiszámíthatatlan, az egyetemet is érintő teljes bezárás miatt (1. ábra). A hallgatók által adott válaszokat betűhíven közöljük.

Az elsőévesek a bemenetkor egyébként is hatványozott bizonytalanságát („számmomra minden új, az emberek, az iskola és a város is”) csak fokozta az online oktatás („Nehéz megszokni az online oktatást.” „A vírus okozta bizonytalanság, hogy nem tudni, mikor fordul rosszabbra a helyzet.”). Ugyanakkor vannak, akik megszokták (Mivel már egy ideje fennáll a vírushelyzet, így nagyjából már megszoktam a szabályokat, de még így

is *furcsa.*”), vagy alkalmazkodtak a helyzethez („*Egyenlőre jól tudtam alkalmazkodni a változásokhoz.*”).

adtam-e (1) akadályba (2) alkalmazkodni (3) bar (1) beteg (1)
bizonytalannak (3) **bizonytalanság** (3)
bizonytalanul (3) **egesz** (3) **egészen** (2) **eleg** (2)
elejen (2) **elem** (1) **elérhetőseget** (1) **eloadas** (1) **eloadast** (2) **elozo** (2)
emberek (2) **en** (3) **epuletbe** (1) **erzem** (5) **ES** (13) **foleg** (1)
frusztrál (1) **furcsa** (3) **gepem** (1) **gyengesege** (1) **gyorsabban** (1) **hallgatom** (1)
helyzet (8) **helyzethez** (3) **hozza** (2) **ideges** (2)
idoszakot (1) **igazodom** (1) **igy** (8) **jarok** (1) **jojjek** (1) **jol** (6) **kedvem** (1)
kellemetlen (2) **kellemetlenul** (3) **kenyelmetlen** (1)
kepzesemben (2) **kevesbe** (2) **kisse** (2) **kozott** (2) **lakotarsaim** (1)
lenni (2) **mar** (2) **meddig** (1) **megtapasztalni** (1) **mikrofon** (1) **nagyjabol** (1) **neha** (2)
nehany (2) **nehez** (4) **nehezebb** (4) **nehezen** (2)
nyomaszto (1) **online** (12) **oraim** (1) **orak** (4) **orat** (3)
orulok (2) **pl** (1) **probalok** (3) **reg** (1) **rendelkezeseket** (1) **rossz** (2)
rosszabra (1) **sose** (1) **stressztelek** (1) **szabadon** (2) **szabalyokat** (2)
szamomra (2) **szemelyes** (1) **szokatlan** (2) **szuksegessege** (1) **tampont** (1)
tanaestalansag (1) **tanarokkal** (1) **tanulas** (2) **tanulni** (2) **tipus** (1) **tobb** (2)
tomegbol (1) **tudhatom** (1) **tudni** (3) **tudok** (2) **tudom** (3) **tul** (2)
utkoztem (2) **vegyes** (2) **VIRUS** (4) **viszem** (1) **wifi** (2) **zavar** (3)
Zavaro (4) **zavartan** (2)

1. ábra: Szófelhő az elsőéves hallgatóknak a Covid megjelenése óta tapasztalt jóllétéről, közérzetéről

alkalmazkodni (2) annyira (3) at (3) bejaroskent (2) bizonytalan (4)
 bizonytalannak (2) bizonytalanság (2) bonyolultabb (2) dolgaimat (2) egyáltalán (3)
 egyes (2) **eleg** (3) **elejen** (2) **előre** (3) **elozo** (5) **en** (5) **erzem** (11)
es (32) **feladatokkal** (2) **felev** (3) **felevben** (5) **folyamatosan** (2)
formaban (4) **frusztraltan** (4) **gondolok** (2) **gondolom** (3) **haza** (4)
helyzet (9) **helyzethez** (3) **hibrid** (7) **ido** (2) **idoszak** (2) **ig** (2)
igy (6) **indult** (2) **jarok** (2) **jelenlegi** (4) **jelenleti** (13) **jo** (3)
jol (7) **jott** (2) **korulottunk** (2) **kovetkezo** (2) **kozott** (4) **kulonosen** (2) **kurzus** (2)
legrosszabb (3) **mar** (4) **mas** (2) **masik** (3) **menni** (3) **miert** (2) **mostani**
motivalatlannak (2) **nagyobb** (2) **nap** (2) **neha** (3) **nehez** (6) **nehezebbe** (2)
nehezen (4) **oktatas** (9) **oktatast** (2) **online** (40)
ora (11) **orak** (9) **orakat** (4) **orakon** (5) **oran** (2) **orank** (3)
orara (3) **orarol** (3) **orulok** (2) **ossze-vissza** (2) **pozitiv** (2) **probalok** (3) **probalom** (2)
rossz (2) **sajat** (2) **sokkal** (8) **szamomra** (9)
szemelyes (4) **szemelyesen** (3) **szeretem** (4) **szinten** (2) **szocialis** (2)
tartani (3) **teljesen** (2) **tett** (2) **tobb** (2) **tol** (2) **toit** (2) **tudjuk** (4) **tudom** (4)
tudtam (2) **tudunk** (4) **ugy** (11) **valo** (4) **valtozik** (2) **valtozo** (3)
zavaros (4)

2. ábra: Szófelhő a másodéves hallgatóknak a Covid megjelenése óta tapasztalt jóllétéről, közérzetéről

A másodévesek (2. ábra) szintén frusztráltak, motiválatlannak érzik magukat a bizonytalan, zavaros helyzetben, és alapvetően bonyolultabbnak érzik a mindennapjaikat („Rendszertelennek. Néha követhetetlen és zavaros.”, „Nem túl jól. Minden megváltozott, minden bonyolultabb. Bonyolultabb az órákon való részvétel, a közlekedés. Sokkal kimerültebb vagyok, mint eddig bármely időszakban.”, „Eléggé zaklatottan, mivel próbálom az eddigi dolgaimat ugyanúgy végezni, mint eddig, de sajnos erre nincs lehetőség, próbálom megóvni a családomat és a környezetem a fertőzéstől”). A hibrid oktatás miatti nehézkes idő- és infrastruktúramenedzsment, a személyes órák hiánya, az elvesztegetett egyetemista évek a leggyakrabban említett indokok („Nyomottnak, hiszen a maga szintjén fárasztó ez a hibrid oktatás. Valahol ijesztő is, hiszen a saját felelősségünkön múlhat más egészsége is. Valamilyen szinten rátesz arra is, hogy sokkal ritkábban járok haza a szüleimhez/testvéreimhez.”, „Lehangolt és motiválatlan vagyok. Nehéz az állandóan változó helyzethez alkalmazkodni (leginkább érzelmileg). Nincs bennem meg az az érzés, hogy egyetemista vagyok. Úgy érzem ez a bizonytalanság a legrosszabb dolog.”). A felsőbb évfolyamon tanulók között is vannak, akik megszokták az egyetemi életet és a tanítás-tanulás folyamatát is alapjaiban megváltoztató időszakot, valamint méltányolják a pedagógusok rugalmas távoktatásra történő átállását is („Kezdetben minden zavaros volt és nagyon rossz, de mostanra az egyetem és az oktatók is belejöttek az online oktatásba.”, „Természetesen egyáltalán nem tölt el örömmel a helyzet, de úgy gondolom, hogy a Kar dolgozói minden tőlük telhetőt megtesznek, hogy a lehető leggördülékenyebben folyhasson a tanulás/tanítás.”). Marginális a pozitív kicsengésű válaszok aránya, kevesen élik meg teljesen vagy részben pozitívan ezt a helyzetet: („Sokkal nyitottabban nézem a világot mióta ebben a környezetben élünk, és sokkal jobban odafigyelek magamra.”, „Rám pozitív hatással volt az online időszak, próbáltam kihozni magamból a maximumot.”).

Online/távoktatás vagy a jelenléti oktatás preferenciája a pandémia alatt

Az elsőéves hallgatók 51,92%-a a jelenléti oktatást részesíti előnyben. Választásuk mozgatórugói között a tantermi légkört jellemző tényező (pl. „jobb hangulat”), a figyelem, a motiváció („sokkal követhetőbb”, „jobban figyelek, koncentrálok”, „van motivációm akkor”, „nem vonja el semmi a figyelmem”), a tanulási hatékonyság („a gyakorlati dolgokat egyszerűbb megtanulni”), a szocializáció, az interperszonális kapcsolatok iránti igény („jelenléti, mivel még az oktatás lépcsőjének első fokán vagyunk és szeretnék megismerkedni a rendszerrel, szaktársaimmal, oktatóimmal”) egyaránt megtalálható. A válaszok közel egyharmada (32,69%) azonban online preferenciát tükröz („Online, gyorsabban telik az idő, célorientáltabb az óra és jó messze lakom az egyetemről, szóval jobb otthonról”, „Az online oktatás szerintem jobb, mivel a kockázat arra, hogy a vírus terjed, így minimális lesz.”, „Online, mert sok idő van általában az órák között, és mivel nem vagyok szegedi, ezért nem nagyon tudok mit csinálni.”). A hallgatók 7,69 %-a számára

mindkét oktatási forma megfelel, s ugyanilyen arányuk rendelkezik ambivalens attitűddel: „*A vírus miatt az online oktatást, a sikeres teljesítés miatt a jelenléti preferálnám*”.

A másodéves hallgatók közel fele nyilatkozott úgy, hogy az online oktatást preferálja, 38,98%-uk mondta azt, hogy a személyes jelenléte részesíti előnyben, míg 16,94 %-uk írta azt, hogy számára mindkettő verzió megfelel, mindkettőben jól tud működni. Az online oktatást preferálók táborának egy csoportja a járványügyi helyzettel, prevencióval, egészségügyi indokkal támasztotta alá választását („*sokkal biztonságosabb*”, „*féltem a családom*”, „*kockázatmentes*”, „*kevesebb hiányzás*”), egy másik csoport az otthoni tanulás kényelmét („*nem kell a buszozással időt töltenem*”), míg a hallgatók megint másikké, bár sokkal kisebb csoportja az online oktatásban rejlő pedagógiai lehetőségekre („*Az online sokkal nagyobb teret biztosít az egyéni felkészülésre, tanulásra.*”) utalt válaszában. A személyes oktatást preferálók elsősorban a személyes kontaktus gyakorlatban betöltött szerepét, a proxémika fontosságát („*A gyakorlatokat is megtartanák, ami az egyik legfontosabb tényezője ennek a szaknak, de online nem kivitelezhető.*”, „*A gyakorlati órák szempontjából jobban preferálnám a jelenléti órákat, ahol könnyebben meg tudunk ismerkedni az anyaggal, könnyebben tudjuk elsajátítani, amiket látunk.*”), a személyes találkozásban rejlő szociális, interperszonális lehetőségeket („*örültem, hogy találkozhattam a szaktársaimmal*”) hangsúlyozták.

A hallgatók szerint milyen segítség szükséges ahhoz, hogy tanulmányaikat sikeresen tudják folytatni?

A kapott válaszok alapján mind az elsőévesek, mind a másodévesek között három különböző igényű csoportot azonosíthatunk. (1) Vannak olyanok, akik elégedettek a jelenlegi helyzetükkel, minden információ birtokában vannak, illetve elegendőnek tartják azt a segítséget, amelyet eddig a szakon, illetve karon kaptak („*Szerintem minden szükséges segítséget megkapunk. Szinte az összes óra anyaga feltöltésre kerül a Coospace felületére. Ez a leglényegesebb jelenleg szerintem.*”, „*Egyedül is tudok haladni. Ha valahol elakadok akkor az évfolyamtársak és az oktatók segítségét kérem az adott témában.*”), (2) vannak, akik úgy látják, az oktatók „jóindulatára és türelmére” és folyamatos tanár-diák kommunikációra, valamint kapcsolattartásra és pontos, egyértelmű, időben történő tájékoztatásra van leginkább szükségük, (3) egy másik csoport az akadémiai előmenetelhez szükséges konkrétumokat is megjelölt: a szakdolgozati téma kijelölésében vagy a szakdolgozattal kapcsolatos adminisztratív teendőknél történő további segítségnyújtásban vagy az órán elhangzott minden információ Coospace-re való feltöltésében látja a siker kulcsát.

Mit jelent a hallgatók számára a mentorálás?

Az elsőévesek elenyésző százaléka (7,53%) válaszolt úgy, hogy nem tudja, nincs elég tapasztalata a kérdés megválaszolásához. A másodéveseknél ilyen jellegű választ nem kaptunk. Egyetlen hallgató válaszolta, hogy *„Még nem kaptam ilyen segítséget, így nem tudok véleményt formálni róla”*, aminek önmagában is lehet némi üzenetértéke, hiszen eszerint vannak olyan hallgatók, akiket személyesen kell megszólítani, mert vagy nem mernek, vagy azért nem kérnek segítséget, mert nincsenek hozzászokva a segítségkéréshez. Általánosságban azt lehet elmondani, hogy minden válasz ezt a fajta bizonytalanságot sugallta. A felsőoktatás mind feladataiban, mind struktúrájában nagymértékben eltér a közoktatástól. Már maguk a megnevezések is sokatmondóak: köznevelés és felsőoktatás. A köznevelésből érkező, a felsőoktatásba belépő hallgatók azzal az elvárással jönnek, hogy itt hasonlóképpen fogják a kezüket, mint a köznevelésben. Keresik az „osztályfőnököt”, sokan osztálynak nevezik az évfolyamukat, nehezen alkalmazkodnak az osztály hiányához, ami számukra a közösség hiányát is jelenti. Így nem meglepő, hogy segítséget várnak el a mentortól. Mind a két évfolyamra jellemző volt három fogalom, amely szinte mindegyik válaszban megjelent: a segítség, a támogatás és az útmutatás. Az elsőéveseknél a segítség lehet általános, de lehet konkrétan megfogalmazott – *„a mentor az, aki képzetten segít”*, *„segítség a tanulásban, a közösségbe való beilleszkedésben, valamint az egyetemi rendszer megértésében”*. A másodéveseknél már többségében konkrétabb válaszok jelentek meg. A mentor *„segít a tanulásban”*, *„segít a szakdolgozat megírásában”*, *„segít mindenben, mind a tanulmányaimban, mind a magánjellegű kérdésekben”*.

A válaszokban egyfajta kettősség jelenik meg. Az elsőévesek egyrészt általánosságban fogalmazzák meg azt, hogy mit jelent szerintük a mentorálás. A válaszadók közel fele (45,3%) személytelenül fogalmazott, mondhatnánk, hogy megpróbálta definiálni azt, hogy mit jelenthet a hallgató számára a mentorálás: *„a mentor az, aki képzetten segít”*, *„útmutatás, ha probléma adódik”* „jó tanácsokat ad”. Ennél valamennyivel kevesebben (37,7%) viszont egyes szám első személyben fogalmazták meg gondolataikat: *„kérdésekkel kereshetem”*, *„adott feladatoknál instrukciókat kapok tőle”*, *„hogya elakadok a tanulmányom során az elvárásokkal, nehézségem akad a tanulásban, hozzá fordulhatok”*. Egy válaszban itt is megjelenik a pandémia hatása: *„Nem érződik a bizonytalan helyzet”*. Egy meglepő és elgondolkodtató választ is kaptunk: *„A mentor jobban tud a szakmai dolgokban segíteni is mivel ő tapasztaltabb. Én a mentort pótanyukának tudom elképzelni.”*

A másodéveseknél, ha ebből a szempontból vizsgáljuk meg a válaszokat, nagyon nagy különbséget találunk az elsőévesek válaszaihoz képest. A megkérdezettek egyötöde (20,7%) adott definíciószerű választ. Az általános támogatáson, segítségnyújtáson túl: *„segít mindenben”*, *„pontos iránymutatás”* megjelenik a szakmai tartalom is: *„az óvodával kapcsolatos dolgok, tudnivalók átadója”*, valamint: *„egy biztos pontot jelent”*, *„szakmai tapasztalataival egyfajta megerősítés, példakép lehet a hallgatóknak”*.

Az egyetemi létben már jártasabb hallgatók sokkal inkább személyes válaszokat adtak (79,3%). *„Segít, ha elbizonytalanodom”, „számomra sokat jelent, mert biztos kézből kapom a kérdésre a válaszokat”. „Megnyugvást, mert tudom, hogy hogy ő bármikor ott van, ha szükségem van rá.”*

„Elvárom tőle, hogy rugalmasan, egymáshoz alkalmazkodva segítse a tanulmányaimat.” Ebben a mondatban már nemcsak a kérés vagy az elfogadás, hanem az elvárás is megjelenik.

A mentori segítség formája

Az igényelt mentori segítség formája tekintetében arról gyűjtöttünk információt, hogy a hallgatók online vagy személyes kapcsolatteremtés útján vennék-e igénybe a mentor segítségét, illetve kortársuktól vagy pedagógus kollégától fogadnák-e szívesebben a mentorálást. A zárt végű itemmel történő rákérdezésnél a hallgatók több választ is megjelölhettek. A személyes kapcsolattartást az elsőéves hallgatók kétharmada (66,04%) választaná, míg kicsivel több mint egyharmaduk (37,74%) örülne az online formának. A mentor személyét illetően a válaszadók több mint fele (54,72%) nyilatkozta azt, hogy kortárs mentorálásra támaszkodna inkább, s 30%-uk jelölte meg a tanár általi mentorálás iránti igényét.

A másodéves hallgatók esetében ugyanezeket a preferenciákat rögzítettük. A legtöbben (75,9%) inkább személyes formában vennék igénybe a mentorálást, mint online platformon keresztül (48,3%). Továbbá inkább támaszkodnának kortársuk segítségére (67,2%), mint pedagógus kolléga általi segítségnyújtásra (43,1%).

Kell-e végzettség a segítséghez?

Az elsőéves válaszadók közel egynegyede (23,52%) végzettséghez vagy képzéshez köti a segítő tevékenységet (*„Igen, szerintem legalább egy főiskolai végzettség.”*, *„Valamilyen pedagógiai szakon”, „Egy képzésen valószínű részt kell veyen”*), míg 74,5%-uk szerint a végzettség nem előfeltétele a segítségnek. A nemmel válaszolók között azonban voltak olyanok is, akik nem végzettséghez, de valamiféle feltételhez kötötték a segítségnyújtást (*„Nem feltétlen, de valami féle pszichológiai teszten, beszélgetésen nyújtott megfelelő teljesítmény igen.”*, *„Képzettség nem, de sok gyakorlat kell, és a problémamegoldó képessége legyen jó.”*). A megkérdezettek csupán 1,96%-a nem tudta megítélni, végzettséghez kötött-e a segítő lét, és ha igen, milyenhez.

Hasonló válaszmintázatok születtek a második évfolyamon is. A felsőbb évfolyamon megkérdezettek 63,79%-a szerint nem kell végzettség a segítséghez (*„Nem kell. Segítség az is, ha mondjuk egy vidéki első éves hallgatóval bemutatjuk a várost.”*, *„Nem gondolom, hogy szakmai végzettség kellene hozzá! Én végzettség nélkül vagyok kortárssegítő”*),

egynegyede (27,58%) szerint kell („Szerintem igen. Pontosan nem tudom, milyen, de mindenféleképpen olyan témában, ami az emberek belső világát is taglalja, tanítja.”, „Igen kell, egyfajta szociális végzettség és fontos az empátia is és a megértés”), 3,44%-a nem tudja, míg 5,17%-a attól tette függővé a válaszát, hogy milyen típusú segítsérről van szó („Az attól függ, hogy milyen segítő, miben, hogy segítene?”).

A segítő és mentor fogalmának, kompetenciájának, feladatának ismerete

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a segítő, illetve a mentor fogalmának, kompetenciáinak kapcsán. Arra kérdeztünk rá, hogy a megkérdezettek a segítő vagy a mentort tartják-e tágabb fogalomnak.

Az elsőéves óvodapedagógus szakos hallgatók közel azonos arányban mondták azt, hogy egyik vagy másik fogalom a tágabb. Segítő (42,59%): „A segítő, mivel szerintem segítő, bárki lehet.”, „A segítő, hiszen az bármilyen területen előfordulhat: mind egészségügyi mind szociális szituációkban”, „Segítő, mert ő mindenben segít, a mentor specifikusabb, egy-két dologban segít.”, „Segítő, a mentor egy bizonyos témában kíséri végig a tanuló fejlődését, még a segítő több témában is segíthet.”, „A segítő, mivel a mentor csak egy személyt vagy egy adott csoportot támogat.”, mentor (45,45%): „A mentor, mert a segítő »csak« segít, míg a mentor ezen túl kijavítja a hibákat és helyrehozza azokat.”, „Szerintem a mentor, mert neki sokkal tágabb feladatköre van, mint egy segítőnek.”, „Szerintem a mentor. A segítő egy vagy maximum két dologban tud segíteni, míg a mentor több témában segíthet.”), és csak egy hallgató megítélése szerint azonos a két fogalom. A válaszok azt tükrözik, hogy néhány hallgató a szakspecifikus jellemzőkből indult ki („Mentor, mert az melléd van osztva külön azért, hogy segíthessen egész évben”, „A mentor, mert vele közelebbi kapcsolatot lehet kialakítani a közös munka során.”, „A tanszéken mindenki kap egy óvodai mentort, azonban ez az iskolai problémákat nem fedi le. Jó lehetőség lehet egy biztos embert magam mellett tudni.”), hiszen az óvodapedagógusképzés sajátja, hogy a hallgatók a gyakorlati képzés hatékonyságának növeléséhez, a pályaszocializáció elősegítéséhez és a szakmai gyakorlat kialakításához egy már gyakorló óvodapedagógus mentort kapnak, akinek feladata a hallgató bevezetése az óvodai életbe, az ÓNOAP által előírt szakmai kompetenciák kialakítása.

Valószínűsíthető, hogy a másodéves hallgatók fele az egyetemen eltöltött idő tapasztalatai alapján mondta azt, hogy szerintük a segítő a tágabb fogalom („A segítő, mert a mentor felkarol, tanácsokkal lát el, megmutatja mi a helyes, ha szükséges. A segítő pedig bármilyen probléma esetén irányt mutat, tanácsot ad.”, „Szerintem a segítő, mivel az több emberrel foglalkozik, a mentor pedig egyel, vagy egy osztállyal.”, „Úgy gondolom, hogy a segítő a tágabb fogalom, mivel a segítő nem korlátozza semmire a segítség fajtáját, módját míg a mentor, véleményem szerint, egy adott úton, bizonyos cél elérésében segít.”), és ugyanennyien gondolták azt, hogy a mentor értelmezhető tágabb, több mindent lefedő terminusként („Szerintem a mentor tágabb fogalom, mivel egy összetettebb feladat, és

időintervallumban is tágabb, ezért mint fogalom is sokkal nagyobb volumenű.”, „*Szerintem a mentor, mivel ő nem csak segít, hanem példát mutat, »vigyáz ránk« és figyel ránk és a teljesítményeinkre.*”, „*Szerintem a mentor a tágabb fogalom. Míg a segítő egy adott dologban segít, a mentor folyamatosan foglalkozik a mentorálttal és tanácsokkal látja el, ami hasznos lehet számára.*”). Néhány válaszban csakúgy, mint az elsősök esetében, a „szakos” mentorral kapcsolatos tapasztalat tükröződött („*A segítő, mert az bárki lehet, és bármiben segíthet, a mentor egy adott »helyzetben«, »témakörben« segít, például a gyakorlatot vezető mentor*”). A hallgatók mindössze 3,57%-a mondta azt, hogy a két fogalom ugyanazt a kompetenciát és hatáskört takarja.

A mentorálási folyamattal kapcsolatos elvárások

Ez a kérdés okozhatta az elsőéves hallgatóknak a legnagyobb gondot, mert feltűnően sokan (22,6%) nem válaszoltak erre a kérdésre. A válaszadók 3,7%-a nem tudja, illetve 16%-nak nincsenek elvárásai. Azoknál, akik elvárásokat fogalmaztak meg (57,6%), ismételten megjelentek azok a fogalmak, amelyeket már eddig is megismertünk: „*segítsen, korszerű legyen*”. Ezzel egy időben megjelenik egy új dimenzió is, ami a mentorálás időtartamára és folyamatosságára tér ki, miszerint „*folyamatos legyen, mindig álljon a rendelkezésre*”. A másodéves hallgatók között sokkal kevesebben voltak, akik nem válaszoltak erre a kérdésre, ugyanakkor sokkal több elvárást fogalmaztak meg. Az elsőévesek 22,6%-ával ellentétben a másodéveseknek csak a 3,4%-a nem válaszolta meg ezt a kérdést. A „*nincs elvárása*” közel azonos arányban jelent meg, mint az elsősöknél, akiknél ez 13,8% volt. A „*nem tudja*” válasz viszont a másodéveseknél nem jelent meg. Az elvárásaik sokkal konkrétabbak, mint az elsőévesekéi. Önmagában a segítség nem jelenik meg. Új fogalom a „*türelem*”, a „*rugalmasság*”, és itt is megjelenik a folyamatosság. A másodévesek válaszaiban új elemként jelenik meg, hogy „*Szeretném, ha a mentorom venné fel velem a kapcsolatot és időpontegyeztetés után megbeszelnénk a fontos dolgokat*”.

Jövőkép – avagy hol/milyennek látják magukat a hallgatók 5 év múlva

Az első évfolyamos hallgatók jellemzően röviden és tömören írták le jövőképüket. A válaszok több mint fele (62,96%) az óvodapedagógus szakma iránti egyértelmű elköteleződést mutatja („*Óvodapedagógusként látom magamat, akit szeretnek a gyerekek és örömmel végzem a munkámat*”). A válaszadók egynegyede (26,41%) szintén a munkaerőpiac aktív szereplőjeként látja magát, azonban ők nem jelölték meg a foglalkozásukat („*Remélhetőleg egy jól fizető állásom lesz ...*”, „*Tanuló és dolgozó mesterszakosként*”). Bár még csak most kezdték egyetemi tanulmányaikat, a válaszadók egytizedét már foglalkoztatja a továbbtanulás, továbbképzés gondolata is, hiszen öt év múlva egy „*újabb szakon (...)* levelező tagozaton” vagy „*ifjú pályakezdő pedagógusként*” látják

Összegzés

Vizsgálatunkban a Szegedi Tudományegyetemen tanuló első- és másodéves nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatókat kérdeztük meg a mentorálással kapcsolatos ismereteikről, vélekedésükről és elvárásaikról.

Az erre vonatkozó, általunk áttekintett szakirodalmak és a hallgatók válaszai nagyon sok elemükben azonosnak mondhatók. A hallgatók „segítőnek”, „támogatónak” „nagy tudásúnak” jellemzik a mentort, akihez „oda lehet fordulni”, „segítséget lehet kérni”. Ezzel együtt olyan elemet is felfedezhetünk, amely a formális és az informális mentorálást is megkülönböztetni látszik, miszerint a hallgatók elvárásai között a „rendszeresség” és a „szabályozottság” mellett a „pótanyuka” – szerep is megjelenik, tekintve, hogy a hallgatók magánéleti gondjaikat is a mentorról szeretnék megosztani.

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. A különböző évfolyamon tanuló nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók tisztában vannak-e a mentorálás és a segítség tartalmi különbségeivel?
2. Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a mentorról, valamint a mentorálás folyamatával kapcsolatban?
3. Milyen érzéseik vannak a hallgatóknak azzal az új helyzettel kapcsolatban rövid és hosszú távon, amit a pandémia okozott számukra?

Az első kérdésünkre adott válaszokból megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a két fogalmat, a két fogalom tartalmát és a kompetenciáikat is igen nagy mértékben azonosnak gondolják. Mind a két csoportnál felfedezhető, hogy a hétköznapi fogalmat, a „segíteni valakinek bármikor és bármiben” beleillesztik, azonosnak veszik a professzionális segítséssel és – meglepő módon – a mentorálással is. Azt gondoljuk, hogy ennek az ismerete nagy segítséget fog számunkra nyújtani a későbbiekben, hogy a hallgatókat mint leendő „segítő szakembereket” – hiszen ha ezt a fogalmat tágran értelmezzük, akkor nem csupán a terapeuta és kliens kapcsolata a professzionális segítség, hanem minden olyan hivatás, ahol emberekkel foglalkoznak – korosztálytól és hivatástól függetlenül, kisgyermekkortól a felnőttkorig „segítjük” abban az életszakaszban vagy helyzetben, amelyikben szükséges. A „segítés” legfőbb ismérve, hogy az egyén olyan támogatást kapjon, amellyel a saját erőforrásait tudja mozgósítani az adott helyzet/probléma megoldásában. Ezzel szemben a mentorálás olyan útmutatás, amely tapasztalatátadáson keresztül *segít*.

Érdekes összevetni a mentorálás tartalmi jegyeit megfogalmazó válaszokat azokkal a válaszokkal, amelyek a mentor személyére vonatkoznak. A mentorálást a hallgatók nagy többsége olyan segítségnek gondolja, amit egy tapasztalt, nagy tudással felvértezett, a szakmájában jártas személytől várnak el, miközben egy zárt kérdésben, amelynél

arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanár vagy a diák mentoráljon, a hallgatók nagyobb részben választanák a diákat.

A második kérdésünkben az elvárásokra kerestük a választ. Munkánkban nem kérdeztünk rá arra, hogy a hallgatók ismernek-e többféle mentori tevékenységet, csupán arra voltunk kíváncsiak, számukra mit jelent a *mentor* fogalom, és mit várnak el a mentortól, illetve a mentorálás folyamatától. Megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a felsőoktatásban megjelenő mentorálástól nagyon széles körű segítséget várnak el. Az egyetemi létbe való bevezetéstől a szakdolgozati téma kiválasztásában nyújtott segítségen keresztül egészen a magánéleti problémájuk megoldásáig várnak segítséget a mentortól. Elvárásuk a nyitottság, a türelem és nem utolsósorban a folyamatosság. Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezek a válaszok egyfajta bizonytalanságot sugallnak. A felsőoktatás nagymértékben eltér a hallgatók által eddig megismert közoktatástól mind struktúrájában, mind feladataiban. A hallgatók hozzá vannak szokva egyfajta kötöttséghez, amelyben 12 év alatt szocializálódtak. Ez a szabályozottság biztonságot is ad. Ebből kilépve, az egyetemi lét nagyon sok ingert, változást, szabadságot, ezzel együtt bizonytalanságot is okoz. Ehhez még egy olyan extrém helyzetre sincs szükség, mint a Covid19 által létrehozott pandémia. A hallgatói elvárásokban valószínűleg ezért jelent meg hangsúlyosan a folyamatosság igénye.

A harmadik kérdésünk a hallgatók pandémiás helyzettel kapcsolatos érzéseire kérdezett rá. Mind az első-, mind a másodéves hallgatókra jellemző, hogy bizonytalanságot, frusztráltságot éreznek. Ez kihat az oktatásra, az egyetemi létükre egyaránt. Volt, aki kifejezetten dühöt érez amiatt, hogy a pandémia elveszi az egyetemi éveit. Zavartak, feszültek, nehezen alkalmazkodnak az új helyzethez. Ezt az állapotot fokozza a szeretteik miatti aggodás. Van, aki azért, mert nem lehet velük, de van, aki amiatt, mert haza kellett mennie, és ezt veszélyeztető helyzetnek érzi. A válaszok rámutattak arra, hogy az online képzésben újabb módszereket kell kidolgozni, főleg a belépő hallgatók egyetemi identitásának kialakulása érdekében. Ez nagymértékben segítené a jóllétük biztosítását is („*Van hova tartoznom, foglalkoznak velem, biztonságban érzem magam. Vannak társaim, akikkel kapcsolatba tudok kerülni.*”) A tanítás során tapasztalhattuk, hogy azok a hallgatók, akik az online oktatás során velük egy platformra került társaikkal egyfajta közösséget éreztek, bekapcsolták a kameráikat, bevonódtak a feladatokba, mosolyogtak egymásra.

Összességében megállapíthatjuk, hogy vizsgálatunk rámutatott arra, hogy a hallgatóknak szükségük van az egyetemi éveik alatti mentorálásra. Ez egy sok összetevős probléma következménye, amely magában foglalja a megváltozott fejlődési ütemet is. A hallgatók leválása a családról egyre később történik meg. Ez magával hozza azt a hallgatói igényt, hogy a családi köteléktől eltávolodott, más városban tanuló hallgatóknak szükségük van támaszra, segítségre, egy olyan személyre, aki mindig ott van, figyel és vigyáz rájuk. Emellett meg kell küzdeniük nemcsak az elválás nehézségével, hanem egy új szerep felvételével, mi több: az identitás kialakításával is, ami az egyetemhez, a karhoz és a választott hivatáshoz való kötődést kívánja meg tőlük.

Megállapíthatjuk azt is, hogy a másodéveseknél egyértelműen nő a mentorálással és a mentor tanárokkal szembeni bizalom, ami ismételten a mentorálás szükségességét támasztja alá.

Az a következtetést is levonhatjuk a szakirodalommal összhangban, hogy a mentorálásnak ténylegesen egy folyamatnak kell lennie. A hallgatóknak igényük és elvárásuk is, hogy olyan támogató segítséget kapjanak, amely a bennük levő bizonytalanságot biztonsággá tudja változtatni. A jövőképükben megjelenő bizonytalanságot enyhítheti, ha olyan információkat kapnak, amelyekből az látszik, hogy meghatározott időn belül álláshoz tudnak jutni. Az elvárásként megjelenő kortárs mentorálás igényére adott válasz már folyamatban van, mivel tanszékünkön elkezdtük bevonni a mentorálásba azokat a hallgatókat, akiket kortárs mentorokká képezünk ki, ők pedig informális mentorálási lehetőséget alakítanak ki azokon a felületeken, amelyek ennek a kohorszoknak a kapcsolattartási és informálódási felületei.

Irodalom

- Bencsik Andrea és Juhász Tímea (2016): A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 3. 1. sz. 179–184.
- Braun József (2008): A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás*, 58. 6. sz. 19–22.
- Fáyné Dombi Alice (2011): *A mentori tevékenység időszerű kérdései*. Oktatási segédanyag a Gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz TÁMOP 4.1.2. Szeged http://eta.bibl.u-szeged.hu/1728/1/a_mentori_tevékenyseg_idoszeru_kerdesei.pdf (2021. 08.23.)
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. 40–54.
- Gombos Norbert (2010): *A mentori munka tervezése, szervezése, értékelése*. A Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.
- Hobson, A. J., Ashley, P., Malderez, A. és Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25. 1. sz. 207–216.
- Jereb Katalin (2010): *A mentor*. A Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.
- Johnson, W. B., és Huwe, J. M. (2002): Toward a typology of mentorship dysfunction in graduate school. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39. 1. sz. 44–55.
- Kram, Kathy E. (1985): *Mentoring at work*. Scott Foresman, Boston.
- Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorforum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 111–113.
- Miskolczi Péter, Bársony Fanni és Király Gábor (2018): Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28. 3–4. sz. 87–105.
- Nagy Márta (2010): *Mentori kommunikáció*. A Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.

Pusztai Ferenc (2014): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Salinitri, G. (2005): The effects of formal mentoring on the retention rates for first year, low achieving students. *Canadian Journal of Education*, **28**. 4. sz. 853–873.