



KIINDULÓPONTOK AZ NKE KOMPLEX MENTORPROGRAMJÁNAK MEGALAPOZÁSÁHOZ

Szerkesztette
Korpics Márta



LUDOVIKA
EGYETEMI KIADÓ

KIINDULÓPONTOK
A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEM
KOMPLEX MENTORPROGRAMJÁNAK
MEGALAPOZÁSÁHOZ

KIINDULÓPONTOK
A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEM
KOMPLEX MENTORPROGRAMJÁNAK
MEGALAPOZÁSÁHOZ

Szerkesztette:

Korpics Márta



LUDOVIKA
EGYETEMI KIADÓ

BUDAPEST, 2025

A TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Szerzők

Bajnok Andrea

Klotz Balázs

Korpics Márta

Kriskó Edina

Szakmai lektor

Csóka Gabriella

Kiadja a Nemzeti Közszerológati Egyetem

Ludovika Egyetemi Kiadó

A kiadásért felel: Deli Gergely rektor

Székhely: 1083 Budapest, Ludovika tér 2.

Kapcsolat: kiadvanyok@uni-nke.hu · ludovika.hu

Felelős szerkesztő: Vida Krisztina

Olvasószerkesztő: Farkas-Nagy Judit

Tördelőszerkesztő: Tihanyi József

Korrektor: Csinta Áron

DOI: https://doi.org/10.36250/01283_00

ISBN 978-963-653-214-7 (elektronikus PDF) | ISBN 978-963-653-215-4 (ePub)

© A szerkesztő, a szerzők, 2025

© Kiadó, 2025

A mű elektronikus változata

a CC BY-NC-ND 4.0 nemzetközi licenc

feltételeinek megfelelően felhasználható.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



TARTALOM

<i>Előszó</i>	7
 I. A MENTORÁLÁS TERÜLETEI A FELSOÓKTATÁSBAN ÉS A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEMEN	
KRISKÓ EDINA Bevezető gondolatok a módszertani kézikönyv elé	11
KRISKÓ EDINA Az oktatói mentorálás kérdései – a kari mentori rendszerek	15
BAJNOK ANDREA Tehetségmentorálás a felsőoktatásban	25
KORPICS MÁRTA A hallgatói lemorzsolódás jelensége	37
KLOTZ BALÁZS A közigazgatási továbbképzésben lebonyolított mentori programok (2010–2023)	57
 II. A MENTORI FOLYAMATOT SEGÍTŐ MÓDSZERTANI AJÁNLÁSOK	
BAJNOK ANDREA – KORPICS MÁRTA – KRISKÓ EDINA Mentori alapvetések	73

KRISKÓ EDINA

Az oktató szakmai fejlődését segítő mentorálás 89

BAJNOK ANDREA

Tehetségmentorálási keretek a gyakorlatban 115

KORPICS MÁRTA

Módszerek a lemorzsolódás csökkentésére 139

KORPICS MÁRTA

Összegzés 161

Felhasznált irodalom 163*Jogi források* 174*A szerzőkről* 175

ELŐSZÓ

A Kreatív Tanulás Program (a továbbiakban KTP) a Nemzeti Közzolgálati Egyetem (a továbbiakban: Egyetem, NKE) Intézményfejlesztési tervéhez (2020–2025) kapcsolódva tűzte ki célként, hogy kialakít az egyetemen egy komplex mentori programot. Az Intézményfejlesztési terv az egyéni tanulási utak és a közösségi tanulás mellett harmadik kiemelt célként az oktató mentorrá válását tűzte ki. Ez utóbbi nagyon sok feladattal jár, annak megtervezését segíti jelen kiadvány első része, amely szakirodalmi áttekintést tartalmaz, és koncepcionális ajánlásokat fogalmaz meg a program bevezetésével kapcsolatban. A mentori folyamathoz és az oktatók mentori szerepéhez pedig a kötet második része ad támpontokat. Egy mentorálással foglalkozó kötetnek a célzott mentori tevékenységek főbb típusain túl – mint a tehetségmentorálás, a kollegiális mentorálás (vagy kortárs mentorálás) és a lemorzsolódást gátló mentorálás – szólnia kell a folyamatos szakmai fejlődés és fejlesztés releváns ismereteiről is. Ezekre a tevékenységekre úgy tekintünk mint a szervezeti működés és a személyes oktatói hatékonyság fejlesztő eszközeire. Az Egyetemet tanulószervezetnek, illetve tanuló-közösségnek tekintjük, amely fejlődési folyamatban ennek a komplex mentori programnak kiemelt szerepet tulajdonítunk.

A cél elérése érdekében állítottuk össze jelen kiadványunkat, amely két részből áll. Az első rész a három megcélzott mentori területről ad szakirodalmi áttekintést és jógyakorlatokat. Ezenfelül fontosnak tartottuk az Egyetem továbbképzési mentori tevékenységét is bemutatni, amely jó mintája lehet az oktatói mentorálásnak is. A kötet második része, ha nem is kézikönyv, de legalább egy olyan áttekintés kíván lenni, amelyet a gyakorlati mentori munkában haszonnal lehet forgatni. A kötet két része arra hívja fel a figyelmet, hogy más területeken, más országokban és más felsőoktatási intézményekben alkalmazott mentori eszközök hogyan képesek hatni a szervezeti gyakorlatokra, és hogy ezekből tanulva, ezen eszközöket alkalmazva hogyan tudna profitálni az NKE a saját közösségre adaptált mentori rendszer bevezetéséből.

A két rész összefüggő szöveg, az első részben végeztük el a téma alapos szakirodalmi kutatását, gyűjtöttük össze a hazai és nemzetközi joggyakorlatokat. A második részben pedig gyakorlati útmutatót állítottunk össze az Egyetem oktatói számára.

A nemzetközi és hazai szakirodalom kutatása és a közölt joggyakorlatok sokasága bizonyítja, hogy egyre több intézményben vezetik be valamilyen formában a mentorálást. Erős hagyománnyal rendelkezik már több hazai intézmény, főként azok, ahol vagy a szakok jellegzetessége, vagy a hallgatói merítés miatt a 2000-es évek első felében reagálni kellett arra a sajátosságra, amely a hallgatók összetételéből, heterogenitásából és a felsőoktatás tömegesedéséből következik. Nagyon jó minták vannak már az oktatói mentorálásra is, ezek főként a pandémia hatására jelentek meg, láthatóan a legtöbb felsőoktatási intézmény igyekezett az ebben az időszakban termelődött módszertani és pedagógiai tudást hasznosítani. 2023-ban jött létre a KRE ITK és a BGE kezdeményezésére a Módszertani Központok Hálózata, amely 2024 tavaszán Módszertani és Oktatásinformatikai Fórumként működik a Magyar Rektori Konferencián belül. A Hálózatnak számos hazai felsőoktatási intézmény a tagja, és folyamatosan vannak új csatlakozók. Ez egyben azt is jelzi, hogy a felsőoktatási intézmények reagálnak a szociokulturális környezetből eredő kihívásokra, és igyekeznek ezeknek tanulószervezetként megfelelni.

Az NKE-n tervezett komplex mentori program abból a szempontból egyedülálló, hogy a program nem egy-egy területre koncentrál, hanem ezeket a területeket egy komplex egészként kezeli, ezáltal képes mind az oktatói, mind a hallgatói oldal igényeit és szükségleteit figyelembe venni, és azokra megfelelően reagálni. Ezt azért tudja az Egyetem megvalósítani, mert annak léte és küldetése össze tudja kapcsolni ezeket a területeket. Az oktatói kiválósághoz segítő mentorálás biztosítja az alapfeladat (oktatás) magas színvonalú ellátását, amely során az oktatóknak mint tehetségmentoroknak és mint lemorzsolódást gátló segítőknak is jelen kell lenniük (más intézményi eszközök mellett), ugyanakkor az Egyetem merít is a közigazgatás mentori szisztémáinak tapasztalataiból, de megalapozói sorában is ott volt mentorképzésével, a mentorrendszer bevezetését megelőző kutatásaival. Egy folyamatos interaktív kapcsolatról beszélhetünk tehát, amely a jövőben is meghatározója lesz a rendszer működésének.

I. A MENTORÁLÁS TERÜLETEI
A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A NEMZETI
KÖZSZOLGÁLATI EGYETEMEN

BEVEZETŐ GONDOLATOK A MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV ELÉ

MIT JELENT A MENTORÁLÁS A FELSOÓKTATÁSBAN?

A szakmai és személyes fejlődésre fókuszáló olyan támogatási folyamat, amely során a mentor széles spektrumot felölelően, a jövőbeni célok elérése érdekében segíti a mentoráltat, hogy az önmagából a legtöbbet kihozva haladjon céljai felé, miközben mindkettejük szakmai identitása és eszközrendszere formálódik, gazdagodik, s ebből az intézmény is profitál (GRAY et al. 2013).

A mentorálás mint az együttműködésen alapuló (kollaboratív) tanulás egyik formája elősegíteni hivatott a felsőoktatáson belüli méltányos gyakorlatok elterjedését azáltal, hogy előtérbe helyez olyan kulcstémákat, mint a kapcsolatok és a kommunikáció; a szakmai fejlődés és a kortárs tanulás; az egyenlőség és a társadalmi igazságosság; a mentor és a mentorált identitása; a felsőoktatáson beüli elvárások; az idő, a munkaterhelés és a bizalom (WOOLHOUSE–NICHOLSON 2020).

MIÉRT FONTOS A MENTORÁLÁS?

A mentorálás jelentősége a felsőoktatásban egyre nagyobb, mert fejleszti a tanárok készségeit, magabiztosságát és motivációját, valamint emeli az oktatás és a képzés minőségét. Feltételezzük, hogy a tudást, a készségeket és az attitűdöket a mentor mentoráltjának vagy mentoráltjainak a közöttük szövődő szoros, bizalmi kapcsolaton keresztül adja át. Szervezeti szempontból ez nemcsak azt jelenti, hogy a mentorálásba bevont oktatók tanárként

hatékonyabbak lesznek, hanem azt is, hogy jobban integrálódnak az intézménybe, szakmai szocializációjuk egy tudatosabb folyamaton keresztül valósul meg. *A mentorálás segíti a szervezeteket olyan környezet kialakításában, amely elősegíti a személyes és szakmai fejlődést, támogatja és megtartja a tehetséges szakembereket, növeli mind a mentorok, mind a mentoráltak munkával való elégedettségét, nagyobb elkötelezettséget és lojalitást fejleszt ki, és stabilizáló tényezővé válik a változások idején* (GRAY et al. 2013).

Egy mentorálással foglalkozó könyvnek a célzott mentori tevékenységek főbb típusain túl – mint a tehetségmentorálás, a kollegiális mentorálás (vagy kortárs mentorálás) és a lemorzsolódást gátló mentorálás – szólnia kell a folyamatos szakmai fejlődés és fejlesztés releváns ismereteiről is. Ezáltal a szervezeti működés és személyes hatékonyság javításának eszközeként jelenhetnek meg az előbbieken említett eszközök. Ez tulajdonképpen a *tanulásszervezetté és tanulóközösséggé válás* megkerülhetetlen fejlődési állomása is. A könyv arra kíván rámutatni, hogy a más területeken sikerrel alkalmazott mentoringeszközök az oktatási szférában és speciálisan a felnőttoktatásban hogyan változtat(hat)ják meg a szervezeti gyakorlatokat (RHODES et al. 2004), s mit profitálhat az Egyetem egy, a saját közösségére adaptált mentori rendszer bevezetéséből. A könyv akkor tölti be küldetését, ha rendszerszintű válaszokat ad, és ösztönzi az együttműködéseken alapuló szakmai ön- és társfejlesztést, az oktatói készségek gazdagítását a mentori kompetenciák fejlesztésével. Ez lehet ugyanis az alapja a tehetségmentorálásnak és a hallgatói lemorzsolódást fékezni hivatott szakmai támogatásoknak. Nem tekinthetünk el ugyanakkor a közigazgatás specifikumaitól, létező gyakorlataitól és a hivatásrendek támasztotta aktuális és jövőbeni elvárásoktól.

MIK A SZEREPLŐK ÉS KINEK VAN/LESZ/LEHET SZÜKSÉGE
MODELLRE, VEZETŐRE, EDZŐRE VAGY BIZALMASRA¹

- I. Feltételezhetően a (relative) kezdő oktatók (demonstrátorok, doktori hallgatók és tanársegédek, illetve mesteroktatók, valamint olyan oktatók, akiknek egyáltalán nincs közsférában szerzett tapasztalatuk, szakértők, akik speciális területekről érkeznek, de a tudásátadásban még nem szereztek jártasságot, és reguláris képzésben nem oktattak)
- II. Kimagasló tehetséggel megáldott hallgatók, akik a közsférában képzelik el képességeik kiaknázását, érdeklődnek a tudományos kutatások és pálya iránt, és akik ily módon akár az NKE oktatói munkaerő-utánpótlását is jelenthetik
- III. A tanulási folyamatban objektív vagy szubjektív okokból nehezen előrehaladó hallgatók, akiket el szeretnénk kísérni a sikeres záróvizsgáig. E területen számolnunk kell a sérülékeny csoportok (a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, a beteg gyermeket nevelő vagy az egyedülálló szülő, a fogyatékkal élő hallgató, a fogyatékkal nem érintett, de tanulási nehézséggel küzdő hallgató, a megváltozott egészségi állapotú személyek stb.) bármelyikébe tartozó hallgatók jelenlétével és támogatási szükségleteivel.

A koncepció a továbbiakban e három célcsoport és három mentorálási perspektíva bemutatására tér ki, majd bemutatja a hazai közigazgatásban jelen lévő mentori gyakorlatokat.

Ugyanakkor szeretnénk leszögezni, hogy itt nem egymástól hermetikusan elválasztható területekről van szó, éppen ellenkezőleg, hiszen az NKE léte és küldetése kapcsolja nagyon szorosan össze az előbb említett négy területet.

¹ A mentor 8 eltérő megközelítése az oktatásban: 1. képzetesebb vagy tapasztaltabb egyén, aki kevésbé tapasztalt egyént vezet; 2. egy idősebb személy, aki egy fiatalabb személyt vezet; 3. a hallgatót kalauzoló oktató; 4. tudományos tanácsadást nyújtó magánszemély; 5. olyan egyén, aki megosztja tapasztalatait egy másik személlyel; 6. egy egyén, aki aktívan érintkezik egy másik személlyel; 7. tapasztalt személy, aki egyének csoportját vezeti; és 8. egy tapasztalt, idősebb személy, aki egy fiatalabb, kevésbé tapasztalt személyt irányít az internetes források segítségével.

Az oktatói kiválósághoz segítő mentorálás biztosítja az alapfeladat (oktatás) magas színvonalú ellátását, amely során az oktatóknak mint tehetségmentoroknak és mint lemorzsolódást gátló segítőknak is jelen kell lenniük (más intézményi eszközök mellett), ugyanakkor az egyetem merít is a közigazgatás mentori szisztémáinak tapasztalataiból, de megalapozói sorában is ott volt mentorképzésével, a mentorrendszer bevezetését megelőző kutatásaival. Egy folyamatos interaktív kapcsolatról beszélhetünk tehát, amely a jövőben is meghatározója lesz a rendszer működésének.

MENTORÁLÁSI MODELLEK

A mentorálásnak számos modellje ismert, az oktatásban is nagyon különböző megoldásokkal találkozunk, függően az intézmény profiljától, a képzési szinttől vagy a működés finanszírozásának módjától. A felsőoktatásban formális és informális modell is létezik. Találkozunk a továbbképzések területén a kortárs mentorálás egyik üzleti modelljével, amelyben a mentor egyfajta karrierszponzor, aki felügyeli a mentorált szakmai életútját, és tanítással, tanácsadással, pszichológiai támogatással és védelemmel, olykor ösztönzéssel vagy szponzorációval is segíti előrehaladását (BRYANT-SHANKLIN-BRUMAGE 2011). Léteznek továbbá egyéni és csoportos mentorálási modellek, személyközpontú, úgynevezett gurumodellek és hálózatos modellek is. A viszony mentor és mentorált között lehet hierarchikus és egyenrangú, általános vagy specifikus, tartós és állandó vagy időszakos és rotációs elven működő. A rendszer kiépítése történhet felülről lefelé (*top-down*), de nem kizárt a támogatási szükségletek alulról történő becsatornázása a rendszerbe (*bottom-up*) és a hálózatos elven szerveződés sem. A továbbiakban egy formális *top-down* (és javaslatunk szerint hálózatos) rendszer kiépítésének kérdéseivel foglalkozunk.

AZ OKTATÓI MENTORÁLÁS KÉRDÉSEI – A KARI MENTORI RENDSZEREK

Elöljáróban lefektetjük, *hogy a mentorálás rendszerszintű, stratégiaileg koordinált bevezetését a szervezetfejlesztés és a tanuló szervezetté válás keretében értelmezzük.* A mentorálásra erősen rányomhatja a bélyegét (és általában rá is nyomja) a szervezeten belüli erők dinamikája, a népszerűség, a hatalom, a szokásrendszer megannyi „hozománya” (WOOLHOUSE–NICHOLSON 2020). Célszerűnek tűnik ezért elkülöníteni a hivatásrendi alrendszereket, ami esetünkben kari szintű specifikációt jelent. Jelen anyag az ÁNTK szükségleteire adaptált mentori rendszer bevezetéséről gondolkodik.

A szakmai fejlődésre az egyéni személyes és szakmai képességek fenntartásának és fejlesztésének alapvető összetevőjeként tekintünk (FRIEDMAN–PHILLIPS 2002). Annál is inkább fontos ez, hiszen *a tanulói teljesítményekre az oktatáspolitikai által is befolyásolható eszközök közül a tanári munka minősége gyakorolja a legnagyobb hatást* (SÁGI–ERCSEI 2012). A közoktatással ellentétben azonban a felsőoktatásban nincsenek kötelezően előírt minősítési eljárások a tudományos fokozat megszerzésén kívül (illetve a közalkalmazotti minősítési eljáráson kívül), amelyek a szakmai és módszertani tudás naprakészségét és bővítését elvárásként támasztanak az oktatókkal szemben. (Természetesen ott van az előmeneteli rend, ám az másfajta kritériumok mentén teszi mérlegre – és nem elsősorban vagy kizárólag – az oktatói teljesítményt.) Illetve nincsenek olyan akkreditált programok sem, mint a pedagógus-továbbképzések. Elmondható ugyanakkor, hogy az NKE az önfejlesztés NKE-n kívül megvalósuló formáit (szakmai továbbképzések, nyelv- és szaktanfolyamok, újabb diplomák megszerzése és különféle posztgraduális képzésekben való részvétel) nem építette be a teljesítményértékelésbe.

Az érintettek (oktatók) számára a mentori rendszer bevezetése óhatatlanul is számos kérdést generál a munkavégzés és a teljesítményértékelés vonatkozásában. *A mentori tevékenységeknek meg kell jelenniük a TÉR-ben, megfelelő súlyozással mind a mentor, mind a mentorált oldalán.*²

A Kreatív Tanulás Program keretében az oktatók bevonásával 2022-ben elvégzett fókuszcsoportos kutatások és mélyinterjúk megerősítették, hogy az oktatók igénylik az oktatói munka támogatását, nyitottak a módszertani fejlődésre, hiszen a megkérdezettek legtöbbször semmilyen pedagógiai, andragógiai ismerettel nem rendelkezett, amikor katedrára került. Pályájuk eddigi sikertényezői között számos alkalommal említettek egy pártfogó tanárt, mentort, aki meghatározó volt tanulmányaik során, és végül elindította őket a doktori tanulmányok útján. Ez arra enged következtetni, hogy a hazai felsőoktatásban jelen van egyfajta úgynevezett gurumodell³ jellegű mentorálás, amely nem formalizált, nem feltétlenül tudatosan alakított, de a közszolgálat különféle területei és a közszolgálati felsőoktatás felé tereli a hallgatókat.

Ugyanakkor megoldni látszik az a tétel, hogy a mentor mindenképpen nagy múltú, sokat tapasztalt vagy akár vezetői rutinnal és kompetenciákkal felvértezett oktató. Ennek legfőbb oka, hogy igen nehéz feladatot vállalna magára az az intézmény, amely gurukat kezdene keresni a falain belül (ROCQUEMORE 2013).

² A 2023/2024-es tanév teljesítményértékelésében már megjelent a mentori tevékenység mint pontszerző teljesítmény, mind a mentorok, mind a mentoráltak számára.

³ A mentorálás régi modellje az úgynevezett gurumodell: a mentori feladatokat egy mindentudó és mindenkor támogató, általában a mentorálnál magasabb rangú vagy beosztású személy végzi, aki megosztja a tudását, gondoskodik a szárnya alá vett „pártfogoltról”, akinek hosszú időn keresztül nemcsak követi, de irányítja is a karrierje alakulását, és akit megvéd különféle kedvezőtlen külső erőktől. Az oktatónak ezen kapcsolaton keresztül elégülnek ki olyan alapvető szükségletei, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy kiváló oktatóvá, kutatóvá és munkatárssá váljon. A modell kritikája: egy embert terhel egy sokak számára fontos téma és feladatellátás, a mentorálás. Abban az ideában gyökerezik, hogy a mentornak van ideje, elhivatottsága, kapacitása egy általában észrevétlen és nem ellentételezett munka elvégzésére, amely számos okból fakadóan a prioritási listák végén szerepel. Az új tudományterületek és új intézmények (egyetemi karok és tanszékek) számára ráadásul nem járható út, hiszen hiányoznak az előzmények, a tradíciók és a guruk. Ahol működik, ott is általában kevésbé hatékony módja a kezdő oktatók személyes-szakmai igényei kielégítésének (ROCQUEMORE 2013).

Az egyetem számára a legcélravezetőbb, ha a hagyományos mentori modellen túllépve alakítja ki saját koncepcióját, és keverten alkalmazza azokat a megközelítéseket, amelyek reflektálnak az oktatók szerteágazó és dinamikusan változó szükségleteire, úgymint:

1. szakmai fejlődés,
2. érzelmi támogatás,
3. intellektuális közösségek,
4. példaképek,
5. biztonságos hely,
6. elszámoltathatóság,
7. szponzoráció,
8. a lehetőségekhez való hozzáférés,
9. érdemi visszajelzés.

LEHETSÉGES INTÉZMÉNYI MEGKÖZELÍTÉSEK

Miért van szükség intézményi megközelítésre és programszerű végrehajtásra? Részint azért, mert az eddigi kutatások azt mutatják, hogy az akadémiai élet sajátos intézményi labirintusokat rejt, amelyeken nem egyformán könnyű mindenki számára átnavigálni, s különösen nehéz helyzetben vannak a marginalizált, alulreprezentált csoportok (a kisebbségek és a nők) általában. Lehet valaki kiváló oktató, de nem biztos, hogy a karriermenedzsmentben sikeres, ami éppúgy gátját jelentheti a szakmai előmenetelnek, mint bármely más szakmai kompetencia hiánya. Az informális kapcsolatok előnyei nem mindenki számára egyformán hozzáférhetők, különösen ahogyan nő a szervezet mérete, változnak a struktúrák és a szerepek. Az NKE esetében a karok és a hivatásrendek közti átjárás is rejt buktatókat (átoktatás).

Az egyetemi karok mentori gyakorlatának 11-féle intézményi megközelítést azonosították (MISRA et al. 2021) a tengerentúlon, amelyek közül néhány már az NKE gyakorlatában is létezik, továbbiak pedig kidolgozásra és elindításra várnak. Ezek között első helyen az *egyéni mentorálást* találjuk, amelyet a Tudománystratégiai Osztály a tudományos publikálás területén már folytat. Egyelőre ez a választott mentor elvén nyugszik. Létezik az egyéni

mentorálásnak az a formája, ahol a vezető jelöli ki a *mentee* (mentorált) számára a mentort. Bármelyik modellt kövessük is, szükséges a rendszerben lehetővé tenni a mentorváltást, amelyre nemcsak személyes preferenciák, de a szakmai életút változásai okán is szükség lehet. (E folyamat eredményességének mérőeszközei még kidolgozás előtt állnak.)

Ezt követi a *csoportos mentorálás* azon formája, ahol mentorcsoport segíti az oktató szakmai fejlődését, és külön-külön, illetve együttesen is folytatnak vele megbeszéléseket, rendszeresen konzultálnak, és bizottságként tekintik át a mentorált előrehaladását. A modell hátránya, hogy nyilvánvalóan jelentős terheket ró a mentori grémiumra, s az oktató számára kialakulhat az az olvasat, hogy időről időre kvázi bizottság előtt vizsgázik. Előnye, hogy a mentorált szakértők szélesebb körétől kap visszajelzést, a több mentor jobban láthatja, melyek a mentorált karrierjében a hátráltató tényezők, s azok hogyan küszöbölhetők ki.

Harmadikként idekiváncozik a *kölcsönös mentorálás* intézménye, amely nem hierarchikus felépítésű, hanem együttműködésen alapuló modell. Célja a tanszékek munkatársait összehozni egy általuk kijelölt mentorálási cél elérése érdekében. Eszközeként a tanszéki teázás/kávézás vagy munkaebéd nyújt lehetőséget a szakmai célok megvitatására, a kollektíva erősítésére és a közös problémamegoldásra. Alkalmas lehet az oktatói, kutatói szinergiák felismerésére és kiaknázására. Előnye, hogy tisztább szakmai profilokat és szakmai műhely jellegű működésmódokat erősít a szervezeti egységeken belül, kevésbé forrásigényes, és jelentősen növelheti a csoportkohéziót, nagyobb volumenű szakmai projektekhez, látványosabb (csoport) sikerekhez vezethet.

A negyedik intézményesített forma a *vezetőkkel közös ülések* tartása, ahol az oktatóknak módjuk van közvetlen információszerzésre, kérdésfeltevésre és elképzeléseik megosztására. Az oktatók számára ezek a találkozók segíthetnek megérteni az intézményi stratégiát, a vezetői döntések mögött meghúzódó szempontokat, és ezek fényében meglátni saját karriercéljaik illeszkedését az egyetem küldetéséhez.

Ugyancsak a mentorálás körében említhető az a gyakorlat, amikor az oktatók évi rendszerességgel *találkoznak a munkájukat értékelő bizottságokkal*, s személyes beszélgetés keretében kapnak őszinte visszajelzést szakmai

eredményeikről. Ezek egyfajta teljesítménybeszélgetést jelentenek, amelyeknek a magyar munkakultúrában eléggé vegyes megítélésük van. Sok szervezet nem ismeri a teljesítménybeszélgetések jelentőségét, egyes vezetők pedig nincsenek tisztában a visszajelzés adásának szabályaival. Mivel itt a szervezeti hierarchiából nem tudnak a felek kilépni, kevésbé partneri jellegű a működésmód, és sokan megkérdőjelezik a bizalom és az őszinteség kritériumainak teljesülését, vagy hogy az eszköz a formális értékelésen túl hozzáadott értéket jelentene.

A szakmai szemináriumok szintén nyújthatnak karriertámogatást azok számára, akik újonnan kerülnek a szervezetbe, és konkrét kérdésekben várnak iránymutatást. A rendszeresen összehívott tematikus megbeszélések és képzések jó alapot jelenthetnek a közös oktatási és kutatói munkakultúra fejlesztéséhez, gazdagításához. Segíthetnek az új belépők számára megismertetni az egyetemi kezdeményezéseket és gyakorlatokat, a tehetségmentorálást, a lemorzsolódás megakadályozására tett erőfeszítéseket és programokat, a mentori rendszert, valamint bármilyen oktatásfejlesztési vagy kutatási, intézményfejlesztési kérdést. Téma lehet a szakmai szocializációtól a forrásszerzésig bármi, ami segíti az oktatók ismereteinek elmélyítését és magabiztosságának megalapozását a szervezetben. Nevezhetnénk ezt célzott témafókusszal tartott szakmai tanácskozásnak is. E területen is tudunk már meglévő gyakorlatokat továbbvinni az NKE életéből, lásd a kutatásmódszertani, tudományos láthatósági és oktatásmódszertani képzéseket.

Műhelymunka segítheti a tantervfejlesztési folyamatokat, a pályázati tevékenységet vagy az oktatásmódszertani megújulást. Ez utóbbira a Kreatív Tanulás Program keretében már második éve következetes rendszerességgel sor is kerül az NKE-n. Itt nyilvánvalóan bővíthető a kör, hiszen a hazai doktori iskolák nem tanítják a hálózatépítést és a forrásszerzést, nem készítik fel hallgatóikat arra, miként kell nemzetközi pályázati eljárásokban részt venni, kutatócsoportot felállítani és kutatási projekteket menedzselni. Az NKE-n bevett hírlevelek gyakorlatba való átültetésének terepe lehet ez a jövőben, ahol a pályázati és gazdasági (vagy más) iroda munkatársai bemutatják, megtanítják a gyakorlati lépéseket, a pénzügyi terv elkészítésének, a dokumentálásnak a szabályait, átláthatóvá teszik az intézményi (engedélyeztetési) protokollokat stb. Nyilván e feladatba bekapcsolhatók

és bekapcsolandók a tudománystratégák, akik a pályázatok tartalmi kidolgozásához adhatnak támpontokat, ismertethetnek kutatási, módszertani, együttműködési, tematikus és más trendeket stb. Különösen jó eszköz a más-más diszciplináris háttérrel rendelkező oktatók és kutatók összehozásához és a szemléletmódjukban rejlő eltérések alkotó felhasználásához.

Az írásért felelős csoportok a tudományos láthatósági és publikálási törekvések első számú bázisává léphetnek elő. Az oktatói munkával járó teher sokaknál ahhoz vezet, hogy a publikációs követelmények sajnálatos módon háttérbe szorulnak a napi teendők és a határidők miatt. Az írás támogatására létrejövő csoportok segíthetnek szem előtt tartani a teljesítményértékelésben nagy hangsúllyal jelen lévő és a szakmai előmenetel szempontjából is fontos publikálási kötelezettségeket. A folyamatos beszámolás és megvitatás segíthet a halogatóknak és a nehezen íróknak, hogy határidőket jelöljenek ki, tartsák a témafókuszot, és következetesen haladjanak a kéziratokkal. Az írás jó kapcsolódási pontot jelenthet és facilitálhatja az együttműködéseket, a társszerzős publikálást. Segítheti a jogyakorlatok megosztását.

Jelentősen fejlesztheti az oktatók íráskészségét és publikálási hajlandóságát, ha *profi szerkesztőkkel dolgoznak* együtt. Ezáltal olyan ismeretekre tesznek szert, amelyek megkönnyítik a kéziratok elkészítését és benyújtását, csökkentik a szerkesztői elutasítások valószínűségét, hiszen felépítésükben, nyelvezetükben és megjelenésükben (formázás, tördelés, nyelvhelyesség stb.) is professzionális írásműveket adhatnak ki a kezükből. A szerkesztőkkel, olvasószerkesztőkkel, szakmai és nyelvi lektorokkal való együttműködés során az oktatók rutinizálhatják a kiadók számára evidens elvárásokat, ami közvetlen hatással van a publikálási lehetőségekre. Ha mindez idegen nyelven is megvalósuló támogatás, a nemzetközi láthatósági törekvéseket egyértelműen segítő eszközről beszélünk. Itt az első sikerek nagy valószínűséggel meghozzák a kedvet és az önbizalmat a további publikáláshoz.

A hálózatépítés (*networking*) nyilvánvalóan forrásigényes terület, de nem nélkülözhető az akadémiai térben. A külső és külföldi oktatókkal, kutatókkal és intézményekkel való együttműködés, a velük közösen lebonyolított projektek adnak hosszú távon szilárd alapot a nemzetközi törekvéseknek. Itt tulajdonképpen a rendezvényszervezéstől a kiutazásokon át az Erasmus-partnerségek erősítéséig bezárólag számos kezdeményezésről beszélünk,

amelyek már működnek az NKE-n. A mentorálásnak az e tevékenységekbe való bekapcsolódást kell elősegítenie, különösen azok számára, akik eddig nem vagy nem rendszeresen vettek részt oktatói tanulmányutakon, és ennek akadályait szükséges azonosítani és elhárítani. Erre is van jógyakorlat a NKE-n belül (nyelvi képzések, Erasmus-tájékoztatók, biztonságtudatossági képzés a kiutazáshoz stb.). E területen inkább a programok célzása, a célcsoportok elérése a fejlesztendő terület és szervezeti kihívás.

A *külső mentorálás* ugyancsak különféle források bevonását szükségessé tevő terület, hiszen nem könnyű külső szakértőket bevonni (és megfizetni) az oktatók szakmai fejlődésének érdekében. Itt lehet szó tanácsadásról, véleménykérésről, hálózatépítésről, terepgyakorlat biztosításáról vagy kutatói kapacitások megosztásáról is akár.

Az intézményi megközelítések nem tárgyalják, de nagy várakozás övezi a *co-teachinget*, a társoktatói együttműködést, az *együtt tanítást* mint mentorálási és szervezettervezési (*faculty development*) eszközt. Az együtt tanítási tapasztalatokon keresztül történő tanulás erősítheti a mentori kapcsolatokat, jobb oktatói képességeket eredményezhet, új élményekkel gazdagíthatja a diákok számára a tanulási folyamatot, és minden résztvevőt képessé tehet arra, hogy hatékonyabb és önirányítóbb tanulóvá váljon a 21. században (CORDIE et al. 2020). Ennek is vannak már szervezett kezdeményei az NKE Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karán, hiszen a nemzetközi tanulmányok szak tantervét már eszerint vizsgálták felül, és dolgozták át, s pilotprogramban tesztelték a 2022/2023-as évben.

KÖVETKEZTETÉSEK

A mentori kapcsolatok vonzóbbá és élvezetesebbé tehetik az oktatói munkát, segíthetnek megszabadulni szorongást keltő bizonytalanságoktól. A mentori rendszer stratégiai szintű bevezetése védi az oktatókat, hiszen kimondja az egyetem különböző szintű vezetőinek felelősségét abban, hogy minden oktató megkapja a munkája sikeres végzéséhez szükséges intézményi támogatást (MISRA et al. 2021). Ugyanakkor le kell szögezni, hogy nincs mindenki számára megfelelő, mindenki számára egyformán vonzó

mentori rendszer. Olyan rendszer kidolgozása a cél, amely minden oktató számára támogatást nyújt, segíti az egyéni karriertervek megvalósulását, a munkaerővonzást és -megtartást. A mentoringtevékenységnek ki kell terjednie a foglalkoztatás teljes tartamára, hiszen – amint számos szerző leszögezi – az oktatói igények változnak az életkor, a megszerzett tapasztalat és a karrierút (szakmai előmenetel) aktuális állomásainak tükrében. Az intézmény felelőssége abban is áll, hogy *a mentori folyamatok átláthatók és a rendszerelemek (szolgáltatások) hozzáférhetők legyenek*, hiszen a források kiaknázása éppen a legsérülékenyebb csoportok számára ütközik akadályokba, s a mentori rendszer ezt is hivatott felszámolni. Az átláthatóságot egyfajta *intézményi mentorálási térkép* (MISRA et al. 2021) kidolgozása biztosíthatja, amely a későbbiek során a program monitorozásának eszközeként is funkcionálhat.

Mivel erősen szabályozott területről, a közszolgálatról beszélünk, ahol a kinevezésnek és az előléptetésnek szigorú rendje van, és ahol a teljesítményértékelés intézményi szintű szabályozása meglehetősen részletes, egy olyan modellre teszünk javaslatot, amelyben a fent felsorolt eszközök erősítése, illetve kiépítése megtörténik, *a mentori kultúrát támogató attitűdformálással* párhuzamosan. Olyan szervezeti attitűd és klíma, illetve munkahelyi viselkedés előmozdítása kívánatos, amely kedvez a mentori kapcsolatoknak, erősíti az egyetem polgárai közti bizalmat minden szinten és kapcsolati relációban. A mentori kultúra népszerűségét nyilvánvalóan elősegíti *a kiválóság díjazása* ezen a területen is (elismerések), illetve esetenként a kompenzáció. Ez szükségessé teszi források hozzárendelését is a területhez.

Ha *operatív lépésekre* akarjuk bontani a feladatot, a következőket javasolt végrehajtani.

Felkészülés:

- ♦ részletes szabályok kidolgozása a mentori rendszer minden elemére / eszközére vonatkozóan;
- ♦ részletes képzési anyagok kidolgozása a mentoroktató-képzéshez;
- ♦ a mentorálás illesztése humán folyamatokhoz és a teljesítményértékelési rendszerbe;
- ♦ mentori módszertani kézikönyv összeállítása;

- ♦ a mentorálással kapcsolatos adatkezelés és nyilvántartások, riportok megtervezése – adatbázis-tervezés;
- ♦ mentoroktatók toborzása és kiválasztása;
- ♦ mentoroktatások megszervezése (emberi és anyagi erőforrások – képzők és helyszín, oktatásadminisztráció és -támogatás);
- ♦ a kiválasztott mentoroktatók képzése.

A mentori rendszer bevezetése (pilot):

- ♦ tájékoztatás (minden egyetemi polgár, oktatók, vezetők, egyetemi sajtó);
- ♦ résztvevők toborzása;
- ♦ a közös munka + mentortámogatás biztosítása és programkoordináció;
- ♦ az előrehaladás monitoringja;
- ♦ értékelés.

Következtetések és a rendszer korrekciója:

- ♦ Eredmények kommunikációja (belső, külső).

Összefoglalás helyett célszerű még rámutatni a mentorálás fogalom úgynevezett „csúszós természetére” (FRIEDMAN–PHILLIPS 2002), arra, hogy nincsen közmegegyezés övezte egyetlen definíciója, és változásaival követi az oktatói pályán (és a felsőoktatás égisze alatt) végbemenő változásokat, hangsúlyeltolódásokat. (Tekintettel kell lennie a mentorrendszer kiépítésének a felsőoktatásban nálunk is megfigyelhető azon változásra, hogy előtérbe kerülnek a nemzetköziesítéssel kapcsolatos prioritások, és formálódnak úgynevezett kutatásintenzív szakmai műhelyek, intézmények. Ez utóbbiak többet/mást várnak az oktatóktól a kutatói teljesítmények vonatkozásában, és megengedőbbek a tudásátadás terén meglévő feladatokat illetően.) A kutatói mentorálásnak az Egyetemen külön felelős szervezeti egysége van, a Tudománystratégiai Osztály, ezért erre részleteiben nem térünk ki.

Bajnok Andrea

TEHETSÉGMENTORÁLÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

Jelen fejezet a tehetség és a tehetségmentorálás fogalmát járja körül, valamint sorra veszi a Nemzeti Közszerológati Egyetemen mőködő tehetséggonozó tevékenységeket azzal a céllal, hogy megalapozza az Egyetemen elindítandó tehetségmentorálást és annak kidolgozását. A nemzetközi szakirodalomból és gyakorlatból származó példák és minták segítségével, valamint a saját intézményi gyakorlat reflektív bemutatásával reális kép alakítható ki a jelenlegi gyakorlatról és a fejlesztési lehetőségekről.

A TEHETSÉG

A tehetség szinonimája a talentum kifejezés, amely eredetileg egy pénzérme neve volt a Közel-Keleten. A talentum tehetséget kifejező átvitt jelentése az Újtestamentumból származik (Mt 25,14–30). A példabeszéd azt szemlélteti, hogy az ember életében nemcsak az számít, mennyi talentumot kapott, hanem az is, hogy sikerül-e gyarapítania ezeket a talentumokat. A tehetséggel foglalkozó írások kivétel nélkül és nem meglepő módon a tehetség definíciójának a felvázolásával, körülírásával kezdődnek (CSÍKSZENTMIHÁLYI–RATHUNDE–WHALEN 2010).

A tehetség definíciója

„Az emberek általában azt tartják a »tehetségről« – például a magas intelligenciahányadosról vagy a korán megnyilvánuló zenei tehetségről –, hogy az természetes előny, amelyet néhány szerencsés ember a születésekor hoz magával. A tehetség azonban nem természetes fogalom, hanem társadalmi

képződmény. Környezetünk pozitív értékei alapján bizonyos tulajdonságokat jónak címkézünk. Van olyan kultúra, ahol az epilepsiát isteni adottságnak tartják; vagy ahol a kövér emberek szépek. A mi kultúránkban – ahol az absztrakt tudásnak egyre nagyobb szerepe van – a szellemi képességek, ezen belül is a logikai és műszaki adottságok, nagy becsben vannak.

Hogy meg tudjuk világítani, mi is a tehetség, érdemes bevezetnünk néhány fogalmat. Szerintünk három tényező határozza meg: a személyes tulajdonságok, amelyek részben öröklöttek, másrészt pedig az egyén fejlődése során kialakulnak; a kulturális elvárás, amely egy szabályrendszer alapján meghatározza az értelmes és értékes dolgok körét; és végül a társadalmi elismerés és támogatás, amely azoktól az emberektől és intézményektől várható, akik eldöntik, hogy mi tekinthető értékesnek.”

(CSÍKSZENTMIHÁLYI–RATHUNDE–WHALEN 2010: 44.)

A tehetség egy sajátos megközelítését képviseli Bagdy Emőke és munkatársai *A tehetség kibontakozása* című könyvben, amely a jövő reménységeire koncentrálna szokatlan optikával az eredetiséget, a személyiség különlegességét és a mögötte meghúzódó problémakörök sajátosságait hangsúlyozza. „*A tehetség fényével járó árnyéknak nem a megléte kritikus, hanem a zavarokat okozó, fejlődési akadályokat képező szerepe, ezért fontos a tehetségeket saját gyengeségeik fölé emelni, pszichikus küzdőképességre tanítani, lelkiileg is edzeni. Nézetünk szerint a tehetség kibontakozása olyan folyamat, amelynek támogatásában, valamint a személyiség »felnövesztésében« mindnyájunknak hatalmas felelőssége van*” – írják a szerzők, alátámasztva a tehetség megbecsülésének és támogatásának a fontosságát (BAGDY–KÖVI–MIRNICS 2014: 19). A tehetséges fiatalok a felsőoktatásban is növekedésre, fejlődésre vágyanak. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a tehetségek az egyetemre bízzák magukat, vagy az egyetemtól várnak segítséget tehetségük kibontakoztatásához, miközben a középiskolákhoz képest az egyetemeken nehezebben alakulnak ki interperszonális kapcsolatok (BODNÁR 2015) oktató és tanuló között, és nem is minden esetben jut elegendő figyelem a tehetséggondozásra. A tehetség fénye és árnyéka a közvetlen környezet kitartó szeretete és példamutatása által tud csak egyensúlyban maradni, azonban a tágabb

környezet, például az intézményi háttér szerepe is meghatározó a kiemelkedő egyéni teljesítmények megszületésében.

Egyes megközelítések szerint (GAGNÉ 2015) a felsőoktatási intézménybe való bejutás már önmagában kiválósági mutatóként szolgál, miközben a tömegképzés és a digitalizáció következtében egyre kevesebb eséllyel alakul ki mester-tanítvány viszony. Növekszik a hallgatói létszám, a tömegből nehezebb kitűnni, az oktatók és a hallgatók, valamint a hallgatók és a hallgatók között is kevesebb a személyes találkozás, kapcsolódási lehetőség.

A tehetséggel foglalkozó szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy a tehetség támogatásra szorul, de nem minden áron, hanem csak megfelelő körülményekkel. A személyes adottságok mellett ugyanis folyamatos és rendkívüli erőfeszítésekre, kitartó szorgalomra van szükség a sikerek eléréséhez. A tehetség kibontakoztatásában meghatározó tényező, hogy a környezet mennyire érzékeli a kiemelkedő képességeket, és hogyan képes ezeknek a kiemelkedő képességeknek a támogatására, az esetleges hátrányok kompenzálására (HÓDI 2009).

A tehetség sokféle területen megnyilvánulhat, a művészeti tevékenységekben, a sportban, a matematikában vagy a sakkozásban. Ezek a területek a család és az iskola számára is könnyen láthatók vagy láthatóvá tehetők azáltal, hogy az intézményrendszerben elsősorban ezeknek a képességeknek a fejlesztése és mérése, értékelése történik. Vannak azonban kevésbé könnyen felismerhető tehetségterületek is, olyan kevésbé szembetűnő képességek, mint például a kreativitás, a problémamegoldó képesség, a szociális vagy emocionális készségek.

A környezet számára könnyen és nehezebben érzékelhető képességek alapján beszélhetünk úgynevezett relatív és standardizált tehetségfogalomról is. A relatív tehetségfogalom szerint mindenki tehetséges valamiben, mindenki képes a tanulásra. A standardizált vagy mechanikus tehetségfogalom szorosan összefügg az intézményrendszer működésével: az intézmények a standardizált méréseken kiemelkedő eredményeket elérő tanulót tekintik tehetségesnek (TÖRÖK 2016; GYARMATHY 2017).

A standardizált mérések következtében a tanulókra tehetségcímke kerül, amely nemcsak öröm és büszkeség, hanem probléma is egyben. Joan Freeman longitudinális vizsgálatokkal támasztotta alá, hogy a standardizált

teszteken elért kimagasló eredmények nem jelentenek garanciát a beválásra, az ígéretesnek tűnő eredmények elérésére, sok esetben önértékelési zavarokhoz, kisiklott karrierutakhoz vezethetnek (FREEMAN 2006).

Gyarmathy szerint a magyarországi tehetséggondozás igen kitaratóan követi a mechanikus szemléletmódot, miközben szemléletváltásra volna szükség a tehetség 21. századi újraértelmezésében. „A tehetség nem teljesítmény, hanem attitűd, amely tevékenységben jelenik meg. A tehetséggondozás, és általában a tanítás és fejlesztés feladata megfelelő környezetet biztosítani a fejlődést támogató tevékenységnek.” (GYARMATHY 2017: 5.) Ez a megközelítésmód tehát a relatív tehetségfogalmat erősíti, amely szerint minden tanulóra érdemes úgy tekinteni, hogy tehetséges lehet valamiben. Ráadásul a felsőoktatásba bekerülő fiatalok esetében a tehetséggondozás nem a diagnosztikus mérésekre, hanem sokkal inkább az elért vagy elérni kívánt eredményekre alapoz. Az egyetemre bekerülő fiatal gyakran először találkozik olyan tudományterületekkel, amelyekből később kimagasló eredményeket produkál, amelyekből tudományos dolgozatot vagy doktori disszertációt ír.

A tehetségfogalom tisztázásában talán a leggyakrabban idézett modell François Gagné több transzformáción átesett Differenciált Tehetségfejlesztési Modellje (GAGNÉ 2009: 2015), amelyet Megkülönböztető Tehetségmodellként vagy DMGT-modellként (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) is emlegetnek. Gagné modellje az utóbbi két évtizedben született modellekhez hasonlóan hangsúlyozza, hogy a tehetség nem egyszerűen genetikai adottság, hanem kibontakozásához támogatás szükséges.

A modell különbséget tesz a tehetség kétféle meghatározása, a „*giftedness*” és a „*talent*”, azaz a kiváló adottság és a tehetség között. A kiváló adottságok természetes képességeket és azok gyakorlását jelentik, amelyek alapján legalább egy képességtérületen a saját életkori csoportjának felső 10%-ába sorolható a tanuló. Ezek a természetes képességek jelentik a nyersanyagot, a muníciót, az ígéretet a fejlődéshez, a tehetség kibontakozásához.

A tehetségfejlődés lényege, hogy a kiváló adottságok progresszív fejlődése figyelhető meg a kiemelkedő tudás és képességek irányába. A fejlődést számos személyen belüli jellemző és környezeti katalizátor támogatja vagy

hátráltatja, amelyek esélyek és véletlenek formájában is befolyásolhatják a kiváló adottságokkal rendelkező „reménység” életútját.

Gagné felhívja a figyelmet a „tehetségjelölt” kifejezésre, amely azokra vonatkozik, akik aktívan, rendszeresen és hosszabb időn át tesznek azért, hogy bizonyos területen fejlődjenek. A modellhez 6 tehetségfejlesztési lépés tartozik:

1. gazdag(ított) képzési program, amely az átlagos és az átlag feletti jelölteknek is elegendő muníciót biztosít;
2. kiválósági cél, amely egyértelmű, és kihívást jelent a kiválóság számára;
3. szelektív hozzáférési kritériumok, mint például egy közelmúltbeli kimagasló teljesítmény, amely sokkal pontosabb előrejelző, mint bármilyen mérőeszköz (különösen izgalmas terület ez a felnőttkori mentorálásban, hiszen új teljesítmények, tehetségterületek mutakozhatnak meg a gyermekkorban „diagnosztizált” tehetségterületekhez képest);
4. szisztematikus, rendszeres gyakorlás, amely heti 7–10 vagy akár ennél is több munkaórát jelent;
5. a haladás rendszeres, objektív értékelése, a normatív előrehaladás mérése, például a társak teljesítményével való összehasonlítással, a tanterv elsajátításával, versenyeken való megmérettetéssel;
6. személyre szabott, gyorsított haladás, amely során mentor támogatja a fejlődési folyamatot.

Számos könnyen felismerhető tehetségterületen, például a zeneoktatásban vagy a versenysportban a szakemberek automatikusan alkalmazzák a fenti modell lépéseit. Azonban az esélyegyenlőség problémáját vagy a tehetséggé váláshoz szükséges motivációt, a szisztematikus gyakorláshoz szükséges belső és külső körülményeket a fenti program sem képes önmagában megoldani. Maradva a zenei példánál: ha egy gyermek szépen énekel, bátran nyúl a hangszerhez, esetleg abszolút hallása is van, még nem jelenti azt, hogy világhírű zongoraművész lesz belőle. Hosszú és fáradságos út vár rá, ha ezt a célt tűzi ki maga elé. Szerencsés esetben felkészült, mentoráláshoz értő szakemberek segítik át a válságidőszakokon, akik kellő megértést tanúsítanak, és tiszteletben tartják a mentorált döntését. Gagné modelljében

a környezeti tényezők között szerepelnek azok a személyek, akik jelentős hatást képesek gyakorolni a tehetségfejlesztésre. Ilyen személyek például a szülők vagy a mentorok, akiknek a támogató jelenléte, közreműködése nélkül szinte lehetetlen feladat a tehetség kibontakoztatása.⁴

TEHETSÉGMENTORÁLÁS A FELŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatási tehetségmentorálás személyes, akadémiai és szakmai fejlődést eredményező támogatást jelent, amely során a mentor segítséget nyújt a mentorált számára, hogy kibontakoztathassa tehetségét az általa kiválasztott területeken. A mentor és a mentorált kapcsolata kölcsönös szimpátiára, bizalomra és kommunikációra épül, és egyaránt hasznos a mentor, a mentorált és az intézmény számára. Tradicionális értelemben a mentorálás során az idősebb támogatja a fiatalabbat. Azonban mentori viszony jöhet létre azonos életkorú, státuszú vagy azonos szakmai szerepben lévő személyek között. A mentorálásnak ezt a formáját *peermentorlásnak* vagy kortárs mentorálásnak nevezzük. A *peermentorálás* feltételezi a reciprocitást, a kölcsönösséget, a kölcsönös visszajelzést, mindkét fél számára haszonnal járó tevékenység ez.

A TEHETSÉGMENTOR

A tehetséges emberek általában meg tudnak nevezni egy vagy több olyan személyt az életükben, akik támogatták, segítették őket a növekedésben, fejlődésben. Egy barát, egy információforrás vagy egy intellektuális segítő is lehet *peermentor* (SANDS–PARSON–DUANE 1991), Iliász és Mentór vagy Arisztotelész és Nagy Sándor kapcsolatától kezdve a hollywoodi filmekből ismert Yoda mester és Luke Skywalker kapcsolatáig népszerű téma az emberek és teljesítményük menedzselése, a segítők alakjának

⁴ Benjamin Bloom (1985) figyelt fel először arra, hogy a mentori támogatásnak kiemelt szerepe van a tehetségtámogatásban, 120 kiemelkedően tehetséges személyt vizsgáló tanulmányában mutatott rá erre.

megformálása, tulajdonságaik bemutatása (Ajaj Prasad 2015). Ezek az emberek a tehetségmentorok.

A nemzetközi és hazai szakirodalomban a mentor és a tutor kifejezés gyakran szinonimaként fordul elő. Mindkét szerepben a tanuló segítése a cél, azonban árnyalatnyi különbségek is felfedezhetők a kettő között. A tutor fogalma a magyar szakirodalomban az elmúlt években jelent meg, jellemzően a tanulásirányításra koncentrál, például a távoktatásban is a tanulás irányítójaként megnevezett személyt jelenti. A tutor jellemzően lehetőségeket, programokat kínál fel a tehetséges fiatalok érdeklődési körének megfelelően. Ehhez képest a mentor sokkal személyesebb nevelői tevékenységet folytat, nemcsak a tanulásirányításra, hanem a mentorált pszichés, szociális fejlődésére is figyelemmel van (DÁVID–POLONKAI 2019). A mentor meghatározó szerepet tölt be a tehetségmentorálásban a tehetség felismerésétől kezdve a bátorításig, támogatásig, valamint a kihívást jelentő célok kitűzéséig és megvalósításáig.

A mentorálási folyamat tehát egy segítő kapcsolat, amely egyszerre jelent szakmai és pszichológiai (lelki, érzelmi) támogatást. A mentorált iránymutatást kérhet tudományos dolgozatának megírása közben, egy konferenciára való felkészülés során vagy egy különleges, vágyott cél elérése érdekében, miközben önbizalma, önértékelése vagy motivációja is fejlődik. A mentor és a mentorált kapcsolata és kommunikációja irányulhat a szakmai fejlődésre és a közös tanulásra, az esélyegyenlőség biztosítására, a mentori és mentorált szerep gyakorlására vagy akár a bizalomra és a kapcsolatépítésre.

A felsőoktatási intézmények egyik legnagyobb kihívása éppen az, hogy olyan oktatási és tanulási környezetet teremtsenek, amely egyre több és egyre sokfélebb hallgatóságot képes támogatni (BALL–HENNESSY 2020). A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény az alapvető működési szabályok között említi a tehetséggondozással kapcsolatos intézményi feladatokat (11. § 1.). A törvény szerint a felsőoktatási tehetséggondozás elsősorban a tudományos diákköri munkában és a szakkollégiumokban történik. Valamint a felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében segíti a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatását (54. §).

A tehetségmentorálás egzakt definíciójának megalkotása helyett azonban érdemes áttekinteni saját intézményi gyakorlatunkat és megismerni

a mentorálás nemzetközi gyakorlatát. Tesszük ezt elsősorban azért, mert a 2019-ben meghirdetett, majd később, 2020-ban az Intézményfejlesztési tervben is rögzített Kreatív Tanulás Program céljai között szerepel a „közös tanulást vezető és az egyéni alkotómunkát mentoráló tanár ideáltípusa”. A számvetés értelemszerűen tartalmazza az intézményi elképzeléseket a tehetségek gondozásával kapcsolatban. A nemzetközi szakirodalomból, jógyakorlatokból pedig erős és motiváció nyerhető a saját tehetségmentori rendszer kiépítéséhez és továbbfejlesztéséhez. A saját, meglévő gyakorlatainkról készített számvetés és az eddig nem alkalmazott, de adaptálható módszerek bemutatásának az elsődleges célja az, hogy további fejlesztési irányokat jelöljünk ki.

NKE-SPECIFIKUMOK AZ NKE 2022-ES
INTÉZMÉNYAKKREDITÁCIÓS ÖNÉRTÉKELÉSI
DOKUMENTUMA ALAPJÁN

A 2019-ben meghirdetett, majd később, 2020-ban az Intézményfejlesztési Tervben is rögzített Kreatív Tanulás Program céljai között szerepel a „közös tanulást vezető és az egyéni alkotómunkát mentoráló tanár ideáltípusa”. A hierarchikus oktató-hallgató viszony helyett az egyéni és kollektív tanulást támogató, mentori kapcsolatok kialakítása volt a cél a tantervek tanulási eredményalapú átdolgozásával.

Az egyetemi tehetséggondozás alapvetően a szakkollégiumokban zajlik (ezen belül is speciális tehetséggondozó rendszert képez a Ludovika Collegium), illetve a TDK-k munkáján alapszik. A szakkollégiumok autonóm módon, saját felvételi rendszerrel működnek. A legtöbb szakkollégiumban többfordulós felvételi eljárással választják ki az új tagokat. A felvételi keretében 2-3 napos csapatépítő táborokra is sor kerül. A kézirat lezárásakor kilenc szakkollégium működik az egyetem négy karán. A szakkollégiumok hallgatói aktív résztvevői az ITDK-nak és az OTDK-nak. A Ludovika Collegium (LC) program 2020-ban jött létre, és a tehetséggondozás speciális formájának tekinthető: szakmai műhelyként, interdiszciplináris hallgatói közösséget építve a köz-igazgatás számára képez vezetőket. A hallgatói közösségben vannak például

orvosjelöltek és közgazdászhallgatók is, az eltérő tudományos háttérrel rendelkező hallgatók egymást inspirálva fejlődnek. A TDK-k kutatóműhelyekre épülnek, amelyek tevékenységükkel kapcsolódnak a tanszékek munkájához. Az oktatói állományból „delegált” pártoló tagok támogatják a munkát, ezáltal is segítve a doktori képzésbe történő bejutás feltételeinek kialakítását. A tanszéki szintű szerveződések szakmai felügyeletét a kari TDK-tanácsok látják el, amelyek tevékenységét az ETDT koordinálja. A TDK-eredmények bemutatásának elsődleges fórumai a kari TDK-konferenciák (ITDK), amelyek válogatók is a kétfévente megrendezett Országos Tudományos Diákköri Konferenciára (OTDK). A hallgatók és az oktatók tudományos tevékenységben való részvételét az egyetem ösztönző eszközökkel támogatja. A hallgatók számára lehetőség van kedvezményes tanulmányi rend, egyetemi alapítású ösztöndíjak (TDK-ösztöndíj, szakkollégiumi ösztöndíj, LC-ösztöndíj), térítésmentes kollégiumi elhelyezés, elkülönített szakkollégiumi férőhelyek igénybevételére. Az oktatók a teljesítményértékelési rendszerben számolhatják el a TDK-ra fordított időt.

A tehetséggondozás egyik feltétele a rugalmas tanulási útvonalak biztosítása. A tehetséges, illetve a valamely szakterületen, tudományos tevékenységben kiemelkedő teljesítményt nyújtó vagy sportoló hallgatók számára az Egyetem elsősorban a TVSZ által szabályozott kedvezményes tanulmányi rend keretében szavatolja a rugalmas tanulási útvonalat. A kedvezményes tanulmányi rendet a hallgatók párhuzamos tanulmányaik, illetve speciális, a képzés céljához kapcsolódó ösztöndíjprogramok és foglalkoztatások idejére is igénybe vehetik. A hallgatót automatikusan is megilleti a kedvezményes tanulmányi rend, ha Erasmus+-részképzésben vagy az LC tehetséggondozó programjában vesz részt, vagy sportösztöndíjban részesül. A külföldi hallgatók a magyar hallgatókkal azonos feltételekkel kérhetnek kedvezményes tanulmányi rendet. A rugalmas tanulási útvonalak biztosításában kiemelt szerepük van a nemzetközi hallgatói mobilitási programoknak. A tudományos diákköri tevékenységek tanulmányi elismerése tekintetében a TVSZ több pontja rendelkezik.

A leendő első évfolyamosok támogatása tulajdonképpen már jóval a felvételi és a beiratkozás előtt elkezdődik a különböző toborzó programok és csatornák segítségével. Ilyen például a fiatal nyomozójelöltek tájékoztatását

és toborzását segítő kisfilm, amelyet a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV) készített már végzett hallgatók segítségével. A kisfilm összefoglalja a pénzügyőr nyomozói munka sajátosságait és népszerűsíti az egyetemi szakot (NAVgovHu 2023). Tájékoztat arról is, hogy a felvételt nyert hallgatókat nyomozómentorok támogatják tanulmányaik során.

A leendő első évfolyamos hallgatók beilleszkedésének mentortámogatása a Gólyatáborban kezdődik. Az ÁNTK Hallgatói Önkormányzata például minden évben többlépcsős mentorprogram keretei között választja ki, és készíti fel a leendő mentorpárokat az elsőéves hallgatók fogadására. A mentorpárok mellett egy tapasztaltabb hallgató tölti be a segítő mentori feladatokat (*peermentorként* támogatva a folyamatot), akivel egy csapatba tartoznak, és közösen végzik a mentorálási tevékenységet. A programban részt vevő hallgatóknak felkészítő tréningeket szerveznek, hogy minél sikeresebben és felelősségteljesebben tudják támogatni a gólyákat a beilleszkedés első lépéseitől kezdve az egyetemi szervezet megismeréséig. Jelen fejezet szerzője három éven keresztül vett részt oktatóként, trénerként az ÁNTK HÖK kortárssegítő mentorrendszerének fejlesztésében és kivitelezésében. A kari HÖK vezetésével együttműködve létrejött egy tréningprogram, amely a mentorrá válás kötelező eleme.

Az elsőévesek a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖOK) által működtetett Tehetségmentor programba is jelentkezhetnek, amely segít elérni és felkarolni a középiskolai tehetségeket, miután bekerültek a felsőoktatásba. A mentoráltakat oktatók, kutatók, valamint kortárs mentorok segítik a beilleszkedésben, tehetségük kibontakoztatásában. A HHK-n és az RTK-n osztályfőnöki rendszer támogatja az elsőéves tisztjelöltek beilleszkedését. Az osztályfőnöki rendszer lehetővé teszi az egyéni tanulmányi fejlődési utak nyomon követését és aktív támogatását. Az elsőéves RTK-s hallgatók támogatásában – az évfolyamparancsnokok és helyettesek, valamint az osztályfőnökök mellett – a Rendészeti Magatartástudományi és Kriminálpszichológia Tanszék oktatói is részt vesznek egyénre szabott, a hallgató kompetenciaprofiljáról szóló beszélgetésekkel, kompetenciafejlesztési tervek elkészítésével.

Az elsőéves hallgatók mellett a felsőbb évfolyamos hallgatók támogatására is vannak jól bevált gyakorlatok. A Covid–19 okozta pandémia negatív

hatásainak enyhítésére az Egyetem oktatóiból szerveződött a valamennyi egyetemi polgár számára igénybe vehető mentálhigiénés szolgáltatást nyújtó Mentálhigiénés Támogató Csoport. A csoport a járványidőszak elmúltával is folytatja tevékenységét, életvezetési, mentálhigiénés, pszichológiai tanácsadás mellett tanulástámogatás, továbbá az oktató kollégák számára oktatásmódszertani tanácsadás is zajlik. A honvédtisztjelöltek esetében elsősorban az MH Ludovika Zászlóalj keretében van lehetőség pszichológusi támogatásra. A rendészeti tisztjelöltek a Rendvédelmi Tagozat pszichológusához fordulhatnak segítségért.

NEMZETKÖZI JÓGYAKORLATOK

Az európai egyetemek tehetséggondozó programjairól készített összefoglaló mű 11 ország⁵ 300 intézményét mutatja be (WOLFENBERGER 2015). Európában Hollandia jár az élen a tehetséggondozásban, ahol több mint 30 egyetem működik együtt a tehetségek támogatásában (Sirius Program). A magyarországi egyetemeknek is van lehetőségük a hálózatosodásra. Például a Debreceni Egyetem Regionális Tehetségpont 2010-ben alakult, a Széchenyi István Egyetem 2020-ban szerezte meg az Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítést (*Tehetségkatalógus* [é. n.]). A magyarországi tehetségpontok feladata a tehetségek felfedezése, a pályaorientáció, illetve az intézményi, helyi, térségi és regionális tehetséggondozó kezdeményezések támogatása.

Belgiumban 2010 óta vannak kezdeményezések tehetséggondozó programok kidolgozására, az első egyetemi szintű program 2013-ban született meg, Gentben. Finnországban is több egyetem (például Turku, Oulu, Aalto) rendelkezik egyetemi szintű tehetséggondozó programmal, valamint a legtöbb egyetem nyári egyetemeket és egyéb programokat szervez a kiemelkedő képességű és érdeklődő hallgatók számára.

Az európai egyetemeken számos minta, jógyakorlat található a tehetségmentorálásra. Ilyen például Bécsben a Wirtschaftsuniversität Wien mentorprogramja, amelyben a tehetséges, kiemelkedő képességű felsőbb éves

⁵ Ausztria, Belgium, Dánia, Hollandia, Luxemburg, Izland, Németország, Svájc, Norvégia, Finnország, Svédország.

egyetemisták mentorálják az elsőéves hallgatókat. Ugyanitt a mentorprogram mellett működik egy önkéntes program is, amely minden egyetemista számára nyitott, aki szeretne segíteni hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő gyermekeknek, fiataloknak (WOLFENSBERGER 2015: 223).

A külső mentorálásra is találunk jógyakorlatokat. Például Dániában a Koppenhágai Business School (CBS vagy Handelshøjskolen) egyik mesterprogramja dán cégekkel együttműködve biztosít külső, szakmai mentorokat a tehetséges hallgatók számára (EngAGE program). Az EngAGE partnercégeinek képviselői három szemeszteren keresztül szorosan együttműködnek egy-egy diákkal, mentori szerepet vállalnak, hogy fejlesszék a diákok szakmai készségeit, és felkészítik őket az utolsó félév vállalat által támogatott szakmai gyakorlatára.

A HALLGATÓI LEMORZSOLÓDÁS JELENSÉGE

A felsőoktatásban az elmúlt 15–20 évben, a felvett hallgatók létszámának növekedésével jelentkezett az a probléma, amit lemorzsolódásnak nevezünk. A lemorzsolódás nem speciálisan a Magyarországon működő egyetemeket érinti, még csak nem is belső egyetemi probléma, hanem egy olyan globális kihívás, amelyre a legtöbb felsőoktatási szereplőnek választ és megoldást kell találnia. A lemorzsolódás a hallgatói képzés vonatkozásában azt jelenti, hogy a hallgató idő előtt, eredménytelenül szakítja meg tanulmányait egy adott képzés elhagyásával, illetve nem sikerül a képzést legalább abszolutórium megszerzésével befejeznie. Ez hatással van az egyetemek finanszírozására, sikerességére, fenntarthatóságára, de a munkaerőpiacra is, hiszen ha egy felvett hallgató nem fejezi be tanulmányait, akkor nem fogja elsajátítani azt a szakmát, ez pedig a munkaerő-kibocsátást is befolyásolja. Az EU több intézkedési tervvel igyekezett reagálni a lemorzsolódás számadatainak csökkentésére. Az EU 2020-as (Európa 2020 stratégia) céljai között jelölte meg a 30–35 éves felsőoktatási végzettséggel rendelkezők számának emelkedését, vagyis a lemorzsolódás csökkentésével az EU-s célok magyarországi megvalósítását lehet erősíteni (European Commission/EACEA/Eurydice 2014; European Commission/EACEA/Eurydice 2018). Az Európai Bizottság más célok mentén az oktatással kapcsolatban azt határozta meg, hogy az iskolából kimaradók arányát 10% alá kell csökkenteni, és hogy a fiatal generáció 40%-a rendelkezzen felsőoktatási végzettséggel 2020-ig (COM(2010) 2020, idézi BORBÁS 2012: 151). Az OECD 2013-as anyaga már nem lemorzsolódási, hanem sikeres befejezési arányokról beszél, amely mutatóban az OECD-átlag 70%, míg Magyarországon csak 53% (MISKOLCZI et al. 2018).

A 2014-ban megjelentetett *Fokozatváltás a felsőoktatásban* című stratégiai dokumentum is kitér a lemorzsolódás problémájára, és összeveti ezt

az unió által kitűzött célokkal. „Magát a lemorzsolódás jelenségét tekintve kijelenthető, hogy a magyar oktatási rendszer számára még mindig komoly kihívást jelent a felsőoktatásba bekerült hallgatók képesítésszerzésig való eljuttatása, noha a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatai az elmúlt időszakban egyértelműen javuló tendenciát mutatnak. A képzési szintek vonatkozásában megállapítható, hogy az alap- és osztatlan képzések esetén – ahol a képzési idő hosszabb, és általában az első szakképzettség megszerzéséről van szó – a lemorzsolódók aránya jelentős (36–38%). Ez a szám a mesterképzésben és a szakirányú továbbképzések esetén jóval alacsonyabb: 14–17% között mozog” (*Fokozatváltás a felsőoktatásban* 2014: 23). A stratégiai anyag utal arra is, hogy az uniós arányszámokhoz képest a hazai lemorzsolódási arányszámok 10%-kal magasabbak, így a jelenséggel mindenképpen foglalkozni kell. A lemorzsolódás csökkentése mint fő célkitűzés is megjelenik az anyagban, a stratégia elérendő eredményként hivatkozik a lemorzsolódás csökkentésére (*Fokozatváltás a felsőoktatásban* 2014: 35). Az anyag ezt a felsőoktatásba felvettek számának növelésével is igyekszik támogatni. A végzettséggel rendelkezők arányát a megcélzott korosztályban 2023-ra 35%-ra kívánják növelni, míg a 2013-ban mért 35%-os lemorzsolódást 2023-ra 25%-ra csökkentenék.

A téma fontosságát jelzi, hogy 2016-ban megalakult a Magyar Rektori Konferencia Lemorzsolódás Munkacsoportja, a Dunaújvárosi Egyetem rektorának vezetésével (*Közlemény az MRK által létrehozott rektori munkacsoportok első eredményeiről*). Számos kutatás foglalkozik a témával, ágazati és intézményi szempontokat is figyelembe véve. Először egy 2020-as, az Oktatási Hivatal által közzétett kutatási jelentés néhány fontos megállapítására szeretnénk ráirányítani a figyelmet, mert az anyag a FIR adatai alapján tekinti végig a lemorzsolódás magyarországi helyzetét. „A felsőoktatásban a lemorzsolódás már hosszú idő óta a figyelem középpontjában álló meghatározó téma. A társadalom és az egyén számára is kulcskérdés a felsőoktatás eredményessége, valamint a befektetések hatékonysága. A FIR adattartalma kiváló lehetőséget biztosít a hallgatói sikeresség-lemorzsolódás vizsgálatára is.” (DEMCSÁKNÉ–HUSZÁRIK 2020: 9.) A FIR nyilvántartásának lemorzsolódással kapcsolatos kategóriáit két jogszabály határozza meg. Az egyik a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, a másik pedig a 87/2015. (IV. 9.) kormányrendelet. A kutatás három kérdésre igyekezett

választ találni: 1. mit jelent a felsőoktatásban a hallgatói lemorzsolódás; 2. milyen mértékben van jelen; 3. milyen tanulmányi tényezőkkel hozható összefüggésbe. A vizsgálatok figyelembe vették a képzési szintet, a képzési területet, a meghirdetett képzést, az aktív-passzív tanulmányi félévek számát, a képzés munkarendjét, az első és az utolsó aktív tanulmányi félév finanszírozási formáját, a felsőoktatási intézményt, a hallgató nemét és életkorát, illetve a földrajzi sajátosságokat (DEMCSÁKNÉ–HUSZÁRIK 2020: 20–21). A vizsgálat a tanulmányi dimenziók mentén jutott megállapításokra, a mélyebb okok feltárását nem kísérelte meg, mert arra a FIR által szolgáltatott adatok nem alkalmasak.

A kutatás az alapképzéseknél három fő okot jelölt meg, egyharmad-egyharmad arányban: 1. a bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször (passzív félévek száma); 2. képzési kötelezettségek nemteljesítése (szakmai teljesítmény elmaradása – kreditek nem előírt arányú megszerzése); 3. saját bejelentés a képzés megszakítására (nincs adat a tényleges okokra). Ezenfelül is jelentkeztek további okok, amelyek a vizsgált képzések töredékénél mutatkoztak csak meg: a sikertelen javító és ismétlő vizsgák maximális számának túllépése, fizetési hátralék, fegyelmi határozat, költségtérítés nem vállalása. A kutatás és elemzés adatai szerint a lemorzsolódás az informatikai, a műszaki és a természettudományi képzési területeken kiemelkedően nagy, négy terület van, ahol viszonylag alacsony, ezek között szerepel az államtudományi képzési terület is.

A kutatás három évre vonatkozóan megadja az intézményi lemorzsolódás mértékeit is, ennek alakulását az NKE esetében az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: A lemorzsolódás adatai 2009–2012 között

Év	Elemsszám	Kilépés (%)	Lemorzsolódás (%)	Sikeres zárás (%)
2009/2010	2469	9,7	32,2	57,7
2010/2011	2517	8,3	33,5	57,6
2011/2012	1989	5,4	27,8	65,6

Forrás: a szerzők szerkesztése DEMCSÁKNÉ–HUSZÁRIK 2020 alapján

A kutatás mindhárom szintet vizsgálta (alap, mester, osztatlan). A lemorzsolódásnak az anyag háromféle értelmezési keretet ad.

- Képzési oldalról: a felvett és beiratkozott hallgatók közül hányan nem jutnak el a tanulmányaik érdemi befejezéséig. Ez az információ arról szól, hogy a többi képzéshez képest egy adott képzés mennyire könnyen vagy nehezen végezhető el.
- Intézményi oldalról: a felvett és beiratkozott hallgató akkor számít lemorzsolódónak, ha az adott intézményt elhagyja. Ennél a szempontnál érdemes az intézménynek a hallgatói életutakat megvizsgálnia.
- Egyéni oldalról: a teljes tanulmányi életút vizsgálata a fontos. Az egyén szempontjából lemorzsolódásnak minősül, ha szakváltással vagy intézményváltással együtt sem jut el legalább az abszolutóriumig.

A vizsgált időszak: a 2009/2010-es tanévtől a 2017/2018-as tanévig terjedően. A kezdő tanévek a 2009/2010-es és a 2011/2012-es tanévben megkezdett képzések voltak. A kutatás tanúsága szerint az alapképzések alig több mint fele (52–53%) zárult sikeresen, a lemorzsolódás aránya 36–39% volt, ami a képzések több mint harmadát érintette (2009/2010 – 2011/2012-es tanév). Jó hír, hogy az államtudományi területen a lemorzsolódás (2646-os elemszámnál) 30%-os volt, ez országos átlag alatti. A kutatás részletezése már tartalmaz adatokat az egyes szakterületekről is. A sikeres lezárás aránya az Egyetem képzési területeihez tartozó összes képzésen nagyobb az országos átlagnál, a képzések felénél meghaladja a 80%-ot is (DEMCSÁKNÉ–HUSZÁRIK 2020: 62). A kutatás kiemeli a rendészeti képzéseket, ahol a sikeres lezárások aránya több szaknál még ennél is magasabb volt. A sikeres zárás aránya a nemzetközi biztonság- és védelempolitikai képzésen (50–56%), a nemzetközi igazgatási szakon (57–62%), illetve a védelmi igazgatási szakon (58–63%) volt a legalacsonyabb (DEMCSÁKNÉ–HUSZÁRIK 2020).

Habár az elmúlt évtizedben a lemorzsolódás hazai kutatása megkezdődött, a kutatók egyetértenek abban, hogy még mindig kevés a tudásunk a jelenséget illetően, pedig ennek mind az intézmény, mind az egyén életében súlyos következményei vannak. A lemorzsolódás tanulmányozására és kezelésére Tinto komplex modelljét (1975) szokás alkalmazni, ennek hazai adaptálására is láthatunk példát (TAKÁCS 2022). A lemorzsolódás fenyegetése leginkább

a tanulmányok első felében (első év) jelentkeznek (CZAKÓ 2017; REASON 2005; WILSON et al. 2016), ezért a beavatkozás leghatásosabb időszaka erre az intervallumra tehető. A hazai felsőoktatásba kerülés sokszor nem tudatos választás eredménye, ez pedig hatással van az alacsony motivációra is. Az intézményi lemorzsolódás kezelendő és összetett jelenség (GYÖRI 2020; TAKÁCS 2022), a százalékos arány csökkentésére intézményi szinten olyan intézkedéscsomag bevezetésére van szükség, amely az érintettek sajátosságait ismeri, kezeli, valamint segíti a választott szak iránti elköteleződést, és támogatja a tanulási és/vagy szociokulturális nehézségeket.

A lemorzsolódás első kutatási eredményei az 1970-es évektől jelentek meg (TINTO 1975; BEAN 1980). Nemzetközi viszonylatban az egyik legtöbbet hivatkozott forrás az American College Test (ACT) nonprofit szervezet által publikált kutatás (*What Works in Student Retention* 2010). A vizsgálat azzal kapcsolatban ad eligazodási pontokat, hogy az egyetemek szakemberei hogyan magyarázzák az egyes eszközök hasznosíthatóságát; az kevésbé jelenik meg, hogy ezek milyen hatással vannak a hallgatók döntéseire (SZÖLLŐSI 2019). A keretek aztán tovább alakultak, sokan kapcsolódttak Tinto elméletéhez. A lemorzsolódást illetően három klasszikus modellre szokás hivatkozni. A klasszikus kifejezést az magyarázza, hogy ezen modellek társadalomtudományi nézetrendszereken alapulnak, és mára már a lemorzsolódás értelmezésének klasszikus elméleteivé váltak. Spady nevéhez fűződik a *The Undergraduate Dropout Process Model* (az egyetemről való kimaradás folyamatmodellje). A modell szerint a hallgató bennmaradását két mutatóval lehet mérni, az egyik az érdemjegyekben megjelenő teljesítmény, vagyis az intellektuális fejlődés, a másik pedig a baráti támogatás és a normatív kongruencia, vagyis az akadémiai és a szociális háttér (SPADY 1971). A Tinto-féle *Institutional Departure Model* (az intézmény elhagyásának modellje) szerint az egyetemen maradás vagy annak elhagyása mögött két szempont van, az egyik a hallgatónak a képzéssel kapcsolatos céljai, a másik pedig az egyetem iránti elkötelezettsége (TINTO 1975, 1993). Bean *Student Attrition Modelje* (a hallgató kilépésének modellje) az egyetemen való bennmaradást vagy annak elhagyását analógiába állítja a munkahelyen való megmaradással, illetve távozással. A döntés meghozatalára az elégedettség, arra pedig leginkább a szervezeti tényezők vannak hatással (BEAN 1980, 1982).

A 90-es évektől jelennek meg azok a kutatások, amelyek a hallgatói speciális jellemzőket vizsgálták, és ezzel együtt egyre több egyetemen valósultak meg intézményi szintű támogató programok, amelyek a hallgatói bennmaradást támogatják (PUSZTAI 2015; THOMAS 2002; TINTO 2004).

A téma kutatása magában foglalja a jelenség okainak, tényezőinek és hátterének feltárását is. Számos különböző megközelítés látott ezzel kapcsolatban napvilágot. Schneider és Pretzel (2017) a felsőoktatás kutatási kérdéseit tárták fel tanulmányukban, ezzel egy átfogó áttekintést adtak a felsőoktatás-kutatás nemzetközi szakirodalmáról. A tanulmányban 105 változót különítettek el, közel 2 millió hallgató adatait vizsgálva. A tanulmány megállapítása szerint a felsőoktatás-kutatásoknak két fő megközelítése van, az egyik az oktatási módszereké, a másik pedig a hallgatói teljesítményt megjósoló tulajdonságoké. Az utóbbihoz az alábbi öt kategória vizsgálata tartozik: intelligencia és korábbi tanulmányi eredmények, tanulási stratégiák, motiváció, személyiségjegyek, tanulási környezet (TAKÁCS 2022). A hazai kutatások kitértek a közoktatási változásokra (FEHÉRVÁRI 2015; LISKÓ 2003), és egységessé vált a téma szakirodalma, illetve új megközelítések is napvilágot láttak (CZAKÓ 2017; PUSZTAI 2011, 2018).

Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina szerkesztésében 2018-ban jelent meg a *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* című kötet, amely a lemorzsolódás témakörét járja körül több szempontból. A szerkesztők bevezetőjükben rámutatnak arra, hogy a területet még az EU-n belül sem lehet azonos módon mérni, hiszen a felsőoktatás költségmegoszlásai és a szabályozás is nagyon eltérő képet mutat, és a hallgatói tanulmányi támogatások rendszere sem egyforma. A statisztikai adatok emiatt nem összevethetők, ezért szűkíteni kell a vizsgálati kört, illetve módszertanilag is érdemes olyan eszközökhöz fordulni, amelyek az adatok pontosításában segíthetnek. A kötet áttekintő képet ad a magyarországi felsőoktatás témát érintő helyzetéről, és megoldási javaslatokat is ad a jelenség csökkentésére (PUSZTAI–SZIGETI 2018).

Az okok beazonosításában a szakirodalom alapvetően egyetért: gazdasági, pszichológiai és pedagógiai, társas-kulturális, illetve intézményi csoportokat lehet létrehozni (MISKOLCZI et al. 2018). Gérard Lassibille (2011) két alapvető szempontot tart szem előtt: az első, hogy minél nagyobb az integráció,

annál kevésbé van a hallgató veszélyben. A második pedig, hogy mennyire fontosak az intézményen kívüli tényezők, mint például a munkaerőpiac és a pénzügyi támogatás (LASSIBILLE 2011). Józsa Gabriella (2020) összefüggésbe hozza a lemorzsolódást a felsőoktatási expanzióval és tömegesedéssel. A lemorzsolódás okai között találjuk még a nem megfelelő tanulási módszereket, a felsőoktatáshoz szükséges képességek hiányát, de megemlíti még a nem megfelelő integrációt is. Az anyagi források szintén szerepet játszanak. A felsőoktatási rizikófaktorok beazonosíthatók – mutat rá tanulmányában, ahol a 2017–2018-as felvételi adatbázis adatait elemezve érint több ilyen faktort. A felsőoktatásban való meg nem felelésre hatással vannak természetesen a középiskolai tanulmányok is, amelyek nemhogy kiegyenlíténék, de még tovább erősítik a társadalmi különbségeket, így a felsőoktatásba kerülő fiatalok esetében megjelennek a tudásbéli különbségek is (SÁSKA 2014). Többen rámutatnak arra, hogy a középiskolába érkező diákok továbbtanulási esélyei kedvezőtlenebbek, hiszen eleve gyengébb teljesítménnyel kerülnek be a felsőoktatásba (SÁSKA 2014; SZEMERSZKI 2014). Nemzetközi kutatások is kitérnek a hallgatók szociokulturális hátteréből eredő veszélyekre. Az alacsony társadalmi státusú családból származó fiatalok közül eleve kevesebben kerülnek a felsőoktatásba, de összevetve a magasabb státusúakkal, közülük tizedannyian végeznek (VOSSENSTEYN et al. 2015). A lemorzsolódás emiatt nem tölti be azok az esélyegyenlőségi célokat, amelyeket akár az EU, akár Magyarország kitűzött.

További erős okként jelenik meg a motiváció. A lemorzsolódási motivációt vizsgáló kutatások egyik fontos tényezőjére az öndeterminációs modell mutat rá (DECI–RYAN 1985). „A modell azt állítja, hogy a motivációs erőforrások és az észlelt pszichológiai igények erősen képesek megjósolni a lemorzsolódás szándékát.” (KOVÁCS 2018: 55.) Az egyén fejlődésében három fontos szükséglet jelenik meg: az autonómia, a kompetencia és a kötődés. Amennyiben ezeket a szociális környezet kielégíti, a következmények sokkal kedvezőbbek. A pszichológiai szükségletek teljesülése estén a belső motiváció sokkal erősebb. Kovács Karolina tanulmányában a külső és belső motivációs tényezők perzisztenciára gyakorolt hatását vizsgálta meg az IESA-TESCEE 2015 (N=2015) adatbázisán keresztül. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a munkavállalást érdemes

időben eltolni, illetve hogy a baráti és a családi példák fontos motivációs tényezőnek számítanak (KOVÁCS 2018). Ugyancsak a motivációs kutatások sorát bővíti Mácsár Gábornak a rendészeti képzéshez fűződő kutatása (MÁCSÁR 2019). A szerző kiemeli a pályaaorientáció fontosságát is, illetve kapcsolódik a gazdasági okok és nehézségek miatt lemorzsolódókhoz, ami érinti a rendészeti területet is.

Pusztai Gabriella és társai a lemorzsolódást a tanulmányi karrier negatív fordulataként azonosították be. Kutatásukban a lemorzsolódás okaként négy típust különítettek el: 1. anyagi és munkavállalási okok; 2. tanulmányi nehézség és az intézményi támogatás hiánya; 3. a szakban és a továbbtanulásban csalódottak; 4. egyszerre több problémával is küzdők (PUSZTAI et al. 2019). Némileg ellentmond a hátrányos helyzetűekkel és a középiskolából jövőkkel kapcsolatos állításnak Pusztai és társainak véleménye, miszerint a lemorzsolódottak nem a gyengébb eredményekkel érkezők közül kerülnek ki. A hallgatók az intézmény részéről a nem kellő mértékű segítségnyújtás és támogatás hiányát emelik ki (oktatói inkorrekttség, információhiány). Ugyanakkor a lemorzsolódottak 30%-a jelezte, hogy szövegértési és -feldolgozási problémái voltak, ez utóbbi főként a férfi hallgatókat érintette. Erős tényezőnek bizonyult a kutatásban a felsőoktatási képzések szerkezete és a passziválás lehetősége is. A kurrikulum és a sok előfeltétel nagymértékben megnehezíti a hallgatók haladását (PUSZTAI et al. 2019).

Szemerszki Mariann (2018) arra hívja fel a figyelmet, hogy a családi körülmények figyelembevétele önmagában nem magyarázza a lemorzsolódás mögötti okokat. A nem megfelelő pályaválasztás (intézmény és pályaaorientáció) nagy hatással van a tanulmányi életútra, ez pedig a későbbiekben lemorzsolódáshoz vezethet. Jó hatással van a bentmaradásra a szabadidős sporttevékenység és a közösségi támogatás. A lemorzsolódás mögötti okok között szakmaiak is vannak. Krankovits Melinda és Kallós Gábor fogalmazza meg azt a hallgatói kritikát, miszerint sok egyetemista azért hagyta abba felsőoktatási tanulmányait, mert a képzés nem eléggé gyakorlati, nem kapott kézzelfogható, hasznosítható tudást, az elmélet aránya túl magas a gyakorlathoz képest. A kutatás hipotézise a felvételi pontszám és a lemorzsolódás kapcsolódására vonatkozott, a Neptun adatbázis alapján vizsgálták a „re-gólya” hallgatókat, főként mérnöki képzéseket érintve.

A lemorzsolódás fő oka többek között az elméleti és gyakorlati kurzusok aránya, a felsőoktatás tradicionális struktúrája (bonyolult szervezési rendszer, információs és adminisztrációs problémák), a növekvő tanulmányi költségek, az oktatói figyelem hiánya, valamint a saját korábbi szakmai választásban való csalódás (KRANKOVITS–KALLÓS 2021). A lemorzsolódás megelőzésére és mérséklésére is születtek javaslatok, illetve több jógyakorlatot is találunk mind a nemzetközi, mind a hazai felsőoktatási közegben, eszközök, szabályozások révén. Pusztai Gabriella az oktatóval való erős kapcsolatot, a szülői támogatást, az erős hallgató-szülő kapcsolatot, új, változatosabb szolgáltatórendszer kialakítását – amely a családot is bevonja a felsőoktatási eredményességi faktorok közé – tartja fontos tényezőnek a lemorzsolódás elleni küzdelemben (PUSZTAI 2018). Ceglédi Tímea (2012) speciális megtartó intézkedésnek tartja a szakkollégiumokat, amelyek megtartó közösségként lelki biztonságot adnak a hallgatóknak. A lemorzsolódás csökkentését célzó jógyakorlatok között a 2018. évi *Bologna Report* többek között olyanokat sorol fel, mint a lemorzsolódás szempontjából különösen veszélyeztetett elsőévesek fokozott segítése mentori programok, tanulástámogató eszközök révén, a hallgatók szabályozási eszközökkel történő ösztönzése és motiválása tanulmányaik időben való befejezésére (például bizonyos juttatásokhoz a félévente minimálisan szerzendő kreditszámok előírása) vagy az egyes alulreprezentált hallgatói csoportok számára nyújtott extra segítség. Emellett esetenként a felsőoktatási intézményeket is ösztönzik arra, hogy fokozzák a hallgatói bennmaradást például különböző finanszírozási támogatásokkal (POLÓNYI 2018).

Miskolczi Péter és társai (MISKOLCZI et al. 2018) a lemorzsolódás szakirodalmának áttekintése után néhány pontban összefoglalják, hogy mit tehetnek az egyetemek a lemorzsolódás ellen: 1. a pénzügyi nehézségek enyhítése; 2. pontos tájékoztatás és információátadás, megfelelő intézményi kommunikáció; 3. a felkészült hallgatók felvétele az egyetemre (megfeleelő szelekció; szemléletváltó tréningek); 4. támogató tanulmányi és adminisztrációs atmoszféra (jó tanulási infrastruktúra, felkészült oktatók, diákközpontú tanítási módszerek, a diákok megtartására irányuló szervezeti működés, formatív, fejlesztő értékelés, a tervezés segítése, egyéni monitorozás, elérhető szolgáltatások); 5. közösségépítés; 6. tanácsadás, karrierorientáció

(általános tanácsadás, amely pszichés problémákra és a tanulás segítésére is kitér, célzottan szakra, évfolyamra vagy csoportra koncentrálódjon, de lehet ez egyéni tanácsadás is) (MISKOLCZI et al. 2018: 100–101).

NEMZETKÖZI JÓGYAKORLATOK

Nemzetközi területről bemutatunk néhány olyan jógyakorlatot, amelyek a hazai bevezetése megoldható lenne, és biztosan csökkentené is a lemorzsolódási számokat.

Chickering és Gamson (1987) számol be a jó oktatási gyakorlat hét alapelvéről. Ezek a következők: 1. ösztönözni a hallgatók és az oktatók közötti kapcsolatot; 2. fejleszteni a kölcsönösséget és az együttműködést a hallgatók között, 3. ösztönözni az aktív tanulást; 4. gyors visszajelzést adni; 5. hangsúlyozni a feladatra fordított időt; 6. közölni a magas szintű elvárásokat; 7. tiszteletben tartani a különböző tehetségeket és tanulási módokat.

Egy ausztrál jógyakorlat beszámolója szerint (*Good Practice Note* 2020) a lemorzsolódás elleni küzdelem valójában már a felvételi előtt megjelenik. A prevenciótól indul, és sokrétű figyelem irányul a hallgatókra. A felvételi előtti felkészítés és a felsőoktatással való kezdeti ismerkedés az első két lépés. Majd jön a tájékozódás és az átmenet támogatása a felsőoktatási tanulmányokba, amelyhez további négy lépés társul: a hallgatói erősségek önértékelése, tájékozódás és átmenet a tanulmányok első évében, a hallgatói szükségletek meghatározása és az angol nyelvtudás fejlesztése. Nagy segítség a hallgatóknak, ha egyértelműen és egyszerűen zajlik a beiratkozás és a tantárgyak felvétele, amit különböző informatikai rendszerek támogatnak, illetve megtörténik a beiratkozás előtti tájékoztatás, és a hallgatók részt vesznek egy tanulmánytervezési foglalkozáson is. Sokszor azonban ez a kezdeti segítség sem elég, az egyetem nagy figyelmet fordít a tanulmányai megszakításának veszélyével küzdő hallgatók korai azonosítására: tanácsadási igények előrejelzésével a tanulmányi életút egy adott szakaszában, prediktív tanulási analitika alkalmazásával, a távol maradó hallgatók újrafelvételének segítésével. Ezenfelül működik még a tanulmányi és karriertanácsadás, illetve a megfelelő oktatástámogatási mechanizmusok is. Az egyetem kiemelten

odafigyel az intézményhez való kötődés kialakítására, ebben a hallgatói szervezeteknek és a közösségeknek van lényeges szerepük.

Egy ausztrál példa egy egyetem fontos stratégiai lépéseiről számol be, amelyeknek köszönhetően az ausztrál felsőoktatást jellemző 18%-os lemorzsolódási arányhoz képest itt 5–8%-ra sikerült csökkenteni a számokat. Az alábbi rendelkezéseket vezették be: egyéni felvételi beszélgetések, lelkipozíció biztosítása; a támogatás folyamatosságát szavatoló kurzuskoordinátorok; a hallgatók egyszerű kapcsolattartási lehetősége a tudományos munkatársakkal; támogatott és kiterjesztett szakmai gyakorlat; a tantervi támogatás és az oktatási keretrendszer közötti szoros kapcsolat; új hallgatók mentorálása (MAHER–MACALISTER 2013).

Pavlos Nikolaidis és társai (NIKOLAIDIS et al. 2022) tanulmánya Tinto integrációs elméletét és Bean lemorzsolódásmodelljét követi, amely kapcsán egy kutatási modellt javasol annak vizsgálatára, hogy a lemorzsolódásra hajlamos hallgatók előzetesen azonosíthatók-e a tanulmányi előrehaladásukhoz hozzájáruló tanulmányi tényezők önértékelésén keresztül. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanári hatékonyság és a tananyag segítette elő leginkább a tanulási előrehaladást. A cikkírók javasolta modell keretként szolgál a hallgatók tanulási élményét és tanulmányi sikerét elősegítő, hallgatóközpontú tanulási rendszer kialakításához.

HAZAI JÓGYAKORLATOK

Budapesti Műszaki Egyetem – a STEM⁶ készségek korai azonosítása (SZILÁGYI 2018)

A readySTEMgo Erasmus+ Strategic Partnership Project 2014. október 1-jén indult, és 2017. szeptember 30-án fejeződött be. A projekt fő célja az volt, hogy beazonosítsa azokat a tényezőket, amelyek az érintett szakok sikeres befejezéséhez járulhatnak hozzá. A projekt stratégiai partnerség keretében (hat egyetem részvételével) valósult meg, ahol megtörtént

⁶ A STEM mozaikszó, amely az angol Science, Technology, Engineering, Mathematics szavakból áll össze.

a kulcsfontosságú készségek vizsgálata, a különböző tesztek kiválasztása és létrehozása, valamint a kompetenciafejlesztés és a feltárt hiányosságok pótlását segítő megelőző beavatkozások kifejlesztése is (például Bevezető matematika, Bevezető fizika, Bevezető kémia tárgyak, illetve egyéb tanulássegítő programok). Ezenfelül a tanulmány beszámol a mentorkörök működéséről és az osztályfőnöki rendszer hatásosságáról is. A projekt során egy kérdőív felvételére is sor került, az egyetem öt karán tanuló elsőévesek közül 900 hallgató töltötte ki a kérdőívet (80% férfi, 20% nő). Ez a LASSI⁷ kérdőív kérdéssoraiból és a hazai sajátosságokra rákérdező (felvételi rendszerrel, középiskolai eredményekkel, szakválasztással, szociális háttérrel kapcsolatos) blokkokból állt. A BME hallgatói jól szerepeltek a felmérésben. A kutatási eredmények szerint a hallgatók nagy része rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyek a STEM-területek tanulmányozásához szükségesek. Ugyanakkor a kérdőív arra is rámutatott, hogy a középiskolai és az egyetemi tanulási módszerek között eltérések vannak, hiszen a jól és könnyen tanuló középiskolások nem feltétlenül alakították ki azokat a technikákat, amelyek szükségesek a sikeres egyetemi tanulmányokhoz. Erre pedig figyelnie kell az egyetemnek is.

*Dunaújvárosi Egyetem – HASIT és AVATAR
(CSIKÓSNÉ MACZÓ 2019)*

2013-ban létrehozták a HASIT programot (Hallgatói Sikerességet Támogató program), amelynek célja a nyomon követés, a veszélyeztetettség azonosítása, mentorálás és digitális nyomon követés. A globális kezelési stratégiát hét alprojekt keretében dolgozták ki, ezen alprojektek a lemorzsolódás mögötti okokra igyekeznek magyarázatot találni. A program egészének alapját és egyediségét a virtuális monitoringtámogató rendszer jelenti (AVATAR), amely a hallgatók naprakész tanulmányi teljesítményét követi

⁷ A LASSI a tanulás eredményességével kapcsolatos 10 kérdéscsoportból áll: hozzáállás, motiváció, időbeosztás, szorongás, koncentráció, információfeldolgozás, főbb gondolatok kiválasztása, tanulási segédletek, öntesztelés, tesztstratégiák.

nyomon, és azonnal jelez bármilyen elakadást. A program a tanulmányi haladással kapcsolatos minden információt egybegyűjt, a hozzáférés pedig minden egyetemi polgár számára ingyenesen elérhető. Az összteljesítményt egy AVATAR figura mutatja, amely hétfokú érzelmi skálán jelzi az aktuális elégedettségi állapotot. A program nemcsak az adott állapot észlelésében fontos, hanem előre is jelzi a ráépülő tantárgyakat, de akár a későbbi továbbtanulási lehetőségeket is. A naptár fül mutatja a hallgató számára az adott időszakot érintő feladatokat (színekkel is orientál). A program az oktatói teljesítmények nyomon követésére is alkalmas (jelenlét rögzítése, óranyilvántartás, félévközi feladatok, tájékoztatás). Ezenfelül minden elsőéves hallgató egy szakmentort kap, aki személyesen is támogatja a hallgatót tanulmányi és egyéb ügyeivel kapcsolatban.

*ELTE TTK: Tinto komplex modelljének
alkalmazása (TAKÁCS 2022)*

Ahogy korábban is olvashattuk, az alapképzésben az egyik leginkább érintett képzési terület az informatikusképzés. Ezt megelőzendő dolgozott ki az ELTE egy komplex programot, amellyel próbálta csökkenteni a képzést elhagyó hallgatók számát. Az intézkedések között találhatjuk a nehéz tárgyból tartott felzárkóztató kurzusokat, a fix csoportokat (egymást segítő szakmai közösség kialakítása), a tantervi reformot (képzések újratervezése), az intervenció bevezetését a hallgatói érdeklődés fenntartása érdekében, a mentorprogramot (heti egy csoportos találkozás a hallgatókkal), illetve külön szolgáltatási csoport megalakítását egyéni és csoportos tanácsadáshoz. 2016-ban kötelezővé tettek egy intenzív tanulásmódszertani tréninget, amely ismeretterjesztő előadásokból és kiscsoportos foglalkozásokból áll, összesen 30 órában.

Pécsi Tudományegyetem (LENGVÁRSZKY 2022)

Központi programok: Passzív projekt (2012–2013), a passzíváló hallgatók kortárs telefonos megkeresése, HABIT – EFOP 2016, egyetemi stratégia elkészítése, akcióterv. Az akciótervben megfogalmazottak: tanterv-átalakítás, a tantervi előrehaladás támogatása, TAVISZ (tanulmányi előre jelző rendszer), tanulástámogatás (módszertan, *soft skillek* fejlesztése, felzárkóztatás, személyes támogatás), oktatók módszertani képzése, hallgatói támogatási rendszer, kari stratégia, szabályozás.

*Szegedi Tudományegyetem – tanulásmódszertan,
tanácsadás (TARKÓ et al. 2021)*

Tarkó Klára és kutatótársai tanulmányukban egy piramismodellben ábrázolva mutatják be a Szegedi Tudományegyetemen megvalósuló hallgatói támogatási rendszert. Ennek elemei a következők: figyelemfelkeltés, online kurzus (Coursera), SZTE-kurzusok (speciális ismeretek online kurzusokon, mérés és javaslat, hagyományos SZTE-kurzus), offline tréningek, a saját tanulási nehézségek beazonosítása, a gyakorlati alkalmazás kipróbálása, az önszabályozó tanulás kialakítása, tanulóközösségek (*senior tutorok*), kortárs segítő csoport működtetése. Mindezt egy, a hallgatói tanulást segítő tanulásmódszertani tankönyv is támogatja.

*Szent István Egyetem – távoktatási forma,
felkészítő tréning (MÉSZÁROS 2015)*

Egy távoktatási formánál alkalmazott módszer ismertetése, amelynek következtében a korábban meglévő 30–50%-os lemorzsolódást csökkentették negyedére. A távoktatásban részt vevőknél egyéni képességfelmérést végeztek, majd ezt követte egy képességfejlesztő tréning. A tréning haszna a csoportos együttlét megtapasztalása volt, amelynek révén kialakulhattak a közös alapok, egymás támogatása, az eredményesség, az együttműködés.

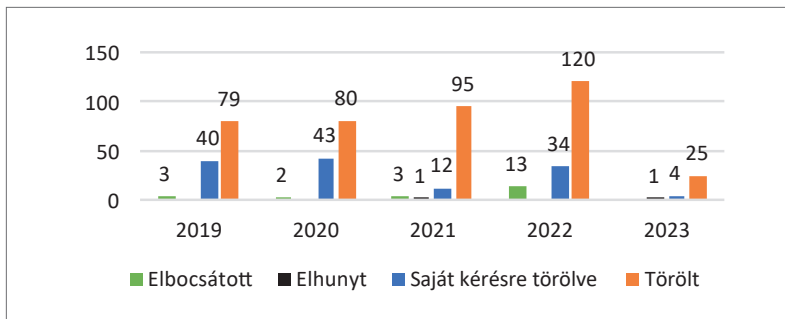
Az állandó összetételű csoport támogató közegként működött. A felkészítő tréning elősegítette a távoktatási szocializációt és a távoktatáshoz szükséges tanulási módszerek, készségek tudatosítását is.

Budapesti Corvinus Egyetem – komplex beavatkozások

Daruka és Csillik (2023) a lemorzsolódás mögötti okokat keresi, mivel ezen okok beazonosítása fontos alapként szolgálhat az intézmény számára az oktatás színvonalának javításában, a tanítási-tanulási folyamatok tervezésében, a megfelelő tanulási környezet kialakításában és a hallgatók támogatásában. A korai jelző és támogató rendszer időben képes azonosítani a veszélyeztetett hallgatókat, az adaptálható jógyakorlatok támogatást adnak a hallgatóknak. Számos kutatás is zajlik az Egyetemen az okok beazonosítása és a korai beavatkozások lehetőségeinek feltérképezése érdekében (DARUKA–CSILLIK 2023; DURÁCZKY 2023).

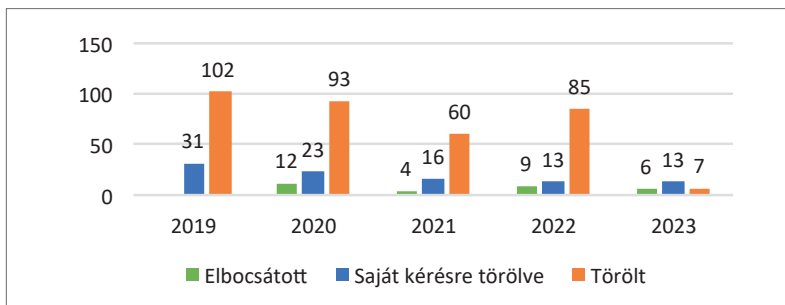
A LEMORZSOLÓDÁS ADATAI AZ NKE-N

Az Egyetem Intézményfejlesztési tervének egyik célkitűzése a versenyképesség az oktatásban, amelynek egyik indikátora a hallgatói lemorzsolódás csökkentése. A Neptun adatai szerint a öt év viszonylatában (2019–2023) a lemorzsolódás adatai így alakultak (típus/fő). A kimutatásban négy különböző ok szerepelt: elbocsátás, saját kérésre törlés, törlés (tanulmányi okok miatt) és haláleset. Az 1. ábrán a nappali tagozatos, alapképzésben részt vevők adatai láthatók, a 2. ábrán pedig a levelező tagozatos, alapképzésben részt vevők. A 2023-as év adatai között még csak az első félév szerepel, ezek azért ilyen alacsonyak. A nappali tagozaton a tanulmányi okok miatt törölt hallgatók létszáma láthatóan növekvő tendenciát mutat, míg a levelező tagozaton először csökkenőt, majd a 2021–2022-es évek vonatkozásában látható egy 25 főnyi növekedés. Az adatok mögötti okokat a rendszer nem bontja tovább, így pontos kimutatásunk sincs arról, hogy az adatok mögött milyen hallgatói életutak húzódnak.



1. ábra: A lemorzsolódás alakulása az alapképzés nappali tagozatán

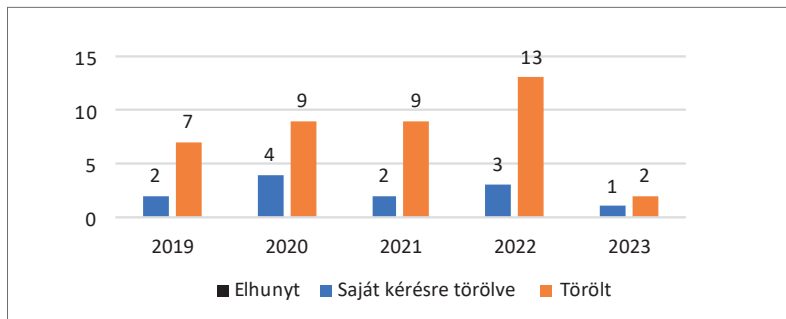
Forrás: a szerző szerkesztése az NKE Neptun adatai alapján



2. ábra: A lemorzsolódás alakulása az alapképzés levelező tagozatán

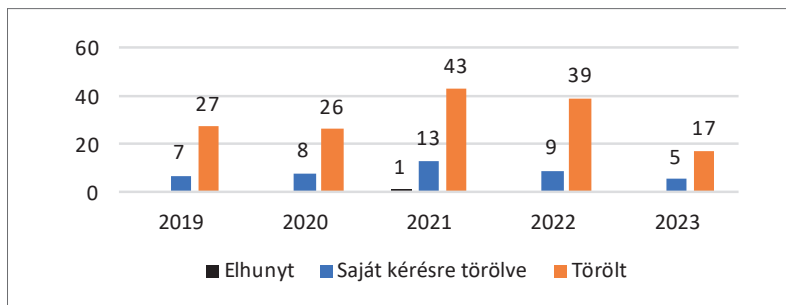
Forrás: a szerző szerkesztése az NKE Neptun adatai alapján

A mesterképzési szakokon sokkal alacsonyabb a lemorzsolódás (ezt az országos adatok is megerősítik). Itt az elbocsátott kategória nem létezik, és a számadatok is 20 fő alatt maradnak. A növekedés itt is látszik, a 2019-es évhez viszonyítva 2022-ben majdnem a duplájára nőtték a számok a nappali tagozaton (3. ábra). A levelező tagozaton 2021 és 2022 kimagasló volt, itt 39, illetve 43 főt kellett törölni (4. ábra).



3. ábra: A lemorzsolódás alakulása a mesterképzés nappali tagozatán

Forrás: a szerző szerkesztése az NKE Neptun adatai alapján



4. ábra: A lemorzsolódás alakulása a mesterképzés levelező tagozatán

Forrás: a szerző szerkesztése az NKE Neptun adatai alapján

KÖVETKEZTETÉSEK

Az Egyetemen viszonylag alacsonynak mondhatók a lemorzsolódási számok, leginkább az alapképzés nappali tagozatán kell figyelni a hallgatókra, ahol a 2019-es 122 fő összes lemorzsolódó hallgatói adattal szemben 2020-ban

már 167 képzést elhagyó hallgató volt. Az egyetemi lemorzsolódási adatok összhangban vannak a kutatásokkal, hiszen a lemorzsolódás leginkább az alapképzések első évét érinti, erre az időszakra kell nagy hangsúlyt fektetni a beavatkozó intézkedésekkel. A lemorzsolódás összetett jelenség, az intézkedések kialakításánál figyelemmel kell lenni az érintettek jellemzőire, hogy hatékonyan lehessen megelőzni a tanulmányok abbahagyását (TAKÁCS 2022). Az okok is összetettek és speciálisan egy adott ország felsőoktatására jellemzők, ezért noha fontos a nemzetközi kutatási háttér ismerete, alapvetően a hazai kutatásokra és joggyakorlatokra érdemes fókuszálni, ezekből azokat adaptálni és bevezetni, amelyek az Egyetem speciális oktatási portfólióját választó hallgatók vonatkozásában működnek. Az okok mögött gazdasági, pszichológiai és pedagógiai, társas-kulturális, illetve intézményi tényezők állhatnak (MISKOLCZI et al. 2018). Az integráció és az intézményen kívüli tényezők is fontosak (LASSIBILLE 2011). Hazai viszonylatban biztosan foglalkozni kell a felsőoktatásba kerülő hallgatók létszámának növekedésével, hiszen a tömegesedés következtében nagyon sok olyan fiatal került a felsőoktatásba, akinek a középiskolai tanulmányi eredményei alacsonyak voltak, nem felkészültek a felsőoktatási tanulmányokra, nincsenek meg ehhez a megfelelő készségeik és képességeik (szövegértés, természettudományi ismeretek, nem megfelelő tanulási módszerek) (JÓZSA 2020; SÁSKA 2014; SZEMERSZKI 2014). A szociokulturális körülményekre is figyelemmel kell lenni, ezt mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások kiemelik. De szerepet játszanak szakmai okok is, a kutatások eredményei arra is rámutattak, hogy a hallgatók kiemelték az elméleti és gyakorlati kurzusok arányát, a felsőoktatás tradicionális struktúráját (bonyolult szervezési rendszer, információs és adminisztrációs problémák), a növekvő tanulmányi költségeket, az oktatói figyelem hiányát, valamint a saját korábbi szakmai választásban való csalódást (KRANKOVITS–KALLÓS 2021).

Pusztai Gabriella és kutatótársai (2019) az alábbi okokat tartják a leglényegesebbeknek:

1. anyagi és munkavállalási okok;
2. tanulmányi nehézség és intézményi támogatás hiánya;
3. a szakban és a továbbtanulásban csalódottak;
4. egyszerre több problémával is küzdők.

Erre alapozva a kutatások, figyelembe véve az egyes intézményi sajátosságokat, az alábbi intézkedéscsomagot javasolják:

1. a pénzügyi nehézségek enyhítése;
2. pontos tájékoztatás és információátadás, megfelelő intézményi kommunikáció;
3. a felkészült hallgatók felvétele az egyetemre (megfelelő szelekció; szemléletváltó tréningek);
4. támogató tanulmányi és adminisztrációs atmoszféra (jó tanulási infrastruktúra, felkészült oktatók, diákközpontú tanítási módszerek, a diákok megtartására irányuló szervezeti működés, formatív, fejlesztő értékelés, a tervezés segítése, egyéni monitorozás, elérhető szolgáltatások;
5. közösségépítés;
6. tanácsadás, karrierorientáció (általános tanácsadás, amely pszichés problémákra és a tanulás segítésére is kiter, célzottan szakra, évfolyamra vagy csoportra koncentrálódjon, de lehet ez egyéni tanácsadás is);
7. oktatóval való erős kapcsolat.

A 2018-as *Bologna Report* az alábbi megelőző tevékenységek bevezetését javasolja:

1. az elsőévesek fokozott segítése mentori programmal, tanulástámogató eszközök bevezetése;
2. szabályozási eszközökkel történő ösztönzés és motiválás a tanulmányok időben való befejezése érdekében;
3. az alulreprezentált hallgatói csoportok számára extra segítség;
4. támogató finanszírozási lehetőségek bevezetése (ösztöndíjrendszer kialakítása).

Az oktatók és a hallgatók viszonyában a következő 7 alapelv alkalmazása javasolt (CHICKERING – GAMSON 1987):

1. ösztönözni a hallgatók és az oktatók közötti kapcsolatot;
2. fejleszteni a kölcsönösséget és az együttműködést a hallgatók között;
3. ösztönözni az aktív tanulást;
4. gyors visszajelzést adni;
5. hangsúlyozni a feladatra fordított időt;
6. közölni a magas szintű elvárásokat;
7. tiszteltetben tartani a különböző tehetségeket és tanulási módokat.

A KÖZIGAZGATÁSI TOVÁBBKÉPZÉSBEN
LEBONYOLÍTOTT MENTORI
PROGRAMOK (2010–2023)

BEVEZETÉS

A mentorálás 2010-től stratégiai szinten is jelentőssé vált a közigazgatásban. A mentorálási stratégia fókuszába a minőségi szakember-utánpótlás került a szolgáltató közigazgatás feltételeinek biztosítása, a közigazgatási szervezet teljesítményének növelése érdekében.

A 2010-es éveket megelőzően az egyes közigazgatási szervezetek sziget-szerűen működtettek mentori programokat. A tervszerű és stratégiai szinten megjelenő mentori rendszer kialakításának igénye a *Magyar Zoltán Közigazgatás-fejlesztési Program 11.0* [Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium (2011)] alapjain megalkotott *Közigazgatás- és Köszolgáltatás-fejlesztési Stratégia 2014–2020* című dokumentum *Egyénre szabott karriermenedzsment* című alfejezetében (7.2.2.4.) tűnt fel először, amely szerint „az egyéniesítéshez kapcsolódóan külön ki kell emelni a tehetséggondozást (különböző ösztöndíj rendszerekkel), a motivációt és az egyéni fejlesztést. Ennek feltétele, hogy a személyzeti működés integrált részévé tesszük az egyéni teljesítmény rendszerszerű menedzselését, amelynek eredményként növekszik a tisztviselők motivációja, érdekeltté válnak az adott közigazgatási szervezet teljesítményének javításában.” (*Közigazgatás- és Köszolgáltatás-fejlesztési Stratégia 2014–2020*: 71).

A 2011. évben a Magyar Közigazgatási Ösztöndíj megalapításával meg is kezdődött a mentori rendszer kiépítése, támogatva ezzel a pályakezdő tisztviselőket. Beillesztésük elősegítésére később, 2019-ben egy pilotprogram is indult. A vezető-utánpótláshoz kapcsolódó tehetségmentori képzésekkel

összefüggő kutatások pedig 2017-ben kezdődtek meg, majd az eredmények alapján 2022–2023-ban zajlottak a programfejlesztések és a gyakorlati képzések.

A következőkben ezek bemutatását és értékelését végezzük el.

A KÖZIGAZGATÁSI MENTORÁLÁSSAL KAPCSOLATOS ALAPVETÉSEK

Napjainkra valamennyi szervezet, így a közigazgatási szervezetek esetében is felértékelődött a humán erőforrás fejlesztése. A képzett munkaerő iránt kiélezett verseny folyik, ezért a közigazgatásban is egyre inkább teret nyert a tudatos emberierőforrás-gazdálkodás, amelynek része a pályakezdő fiatalok – motivációs elemeket sem nélkülöző – bevonása a közigazgatásba. A pályakezdők esetében különösen számít, hogy világos karriercéljaikhoz folyamatosan inspiráló pályakép társuljon, s ebben kulcsszerepe van az első munkahelyen szerzett beilleszkedési tapasztalataiknak.

A közigazgatás számára kiemelten fontos a pályakezdő fiatalok bevonása és megtartása. A közigazgatási szakemberállomány korfájának összetételében tapasztalható negatív tendenciákra figyelemmel a mentorprogramok jelentősége abban is megnyilvánul, hogy a gyakorlott szakemberek kiválásával (például nyugállományba vonulás) az általuk felhalmozott tudás és tapasztalat – a szervezeti tudás intézményesített és rendszerezett gyűjtése híján – könnyen elveszhet.

A MENTORÁLÁS KÖZIGAZGATÁSBAN BETÖLTÖTT ALAPFUNKCIÓJA

A közigazgatási humán stratégia alapvető célja, hogy felkészült, professzionálisan tevékenykedő, elkötelezett, motivált, magas teljesítmény nyújtására kész személyi állomány álljon a köz szolgálatára. Ezért meghatározó jelentősége van annak, hogy a munkaerőpiacon tapasztalható kiélezett versenyben a közigazgatás egésze, illetve annak szervezeti biztosítani tudják-e önmaguk

számára a megfelelő számban, az elvárt összetételben azt a személyi állományt, amellyel képesek jövőképeket, stratégiai elképzeléseiket elérni, operatív feladataikat ellátni, valamint a munkatársak arra érdemesnek tartott körét egy életpályán át a közigazgatásban megtartani. A közigazgatásban azért sem lebecsülendő e stratégiai célkitűzés, mert a tisztviselők testesítik meg az államot, az állampolgárok pedig a tisztviselők által nyújtott szolgáltatásokon keresztül találkoznak az állammal, és e tapasztalatokon keresztül ítélik meg az állam működését, az állam által nyújtott szolgáltatások színvonalát.

A személyi állomány tudatos, kiszámítható és folyamatos biztosításához a közszolgálati szervezetek részéről elengedhetetlen az átgondolt, a közigazgatási szervezet stratégiai tervéhez és humán stratégiájához igazodó, valamint az embererőforrás-gazdálkodás szakmai előírásainak megfelelő munkaerő-tervezés.

A fentiekből következően a közigazgatási szervek „rákényszerülnek” arra, hogy humán folyamataikat világos stratégiai keretek között alkossák meg. Ennek során a tervszerű utánpótlás biztosítását, a tehetséggondozást, az életciklusokhoz igazodó és egyénre szabott karriermenedzsmentet, a moduláris, kompetenciaalapú fejlesztéseket, a teljesítmény- és az ösztönzés-menedzsmentet állítják a fókuszba.⁸

A MENTORÁLÁS CÉLCSOPORTJAI

A mentoráltak köre igen széles. Mentoráltak lehetnek:

- az utánpótlásként, akár tehetséggondozási szándékkal is bekerülő végzős diákok és fiatal pályakezdők, gyakornokok;
- a már bizonyos szakmai és munkatapasztalattal rendelkező, de a közigazgatásban újnak számító belépők;
- a közszolgálat más területeiről a közigazgatásba átlépők;
- a tartósan távollévők közül a közigazgatási munkavégzésbe visszatérők;

⁸ A stratégiaalkotás alapját a munkaköri rendszer kiépítése kell hogy megelőzze, amelynek során az egyes álláshelyek betöltéséhez szükséges szakmai kompetenciákat, elvárt készségeket is fontos meghatározni.

- ♦ az életciklusokhoz kötődő, egyénre szabott vertikális és horizontális irányú karrierépítésben (utánpótlás-tervezésben, tehetséggondozásban) érintett beosztott kormánytisztviselők, köztisztviselők (specialisták, szakértők) és a különböző szintű vezetők;
- ♦ az esélyteremtésben, az esélyegyenlőség biztosításában érintettek, a megváltozott munkaképességűek vagy egy-egy jól behatárolható, speciális célcsoportba (például nők, nemzetiségiek) tartozók;
- ♦ a szervezeti átalakítások és a feladatmódosulások miatt átalakuló feltételek közé, más munkakörbe, beosztásba kerülők.

A beilleszkedésüket, betanításukat, tehetséggondozásukat, karrierépítésüket, coachingjukat segítő, professzionálisan ellátott mentori tevékenységgel jelentősen megemelhető – egyebek mellett – a közzolgálati munkavégzés eredményessége, biztosabb alapra helyezhető a szervezeti, valamint az egyéni érdekek, illetve a munka és a magánélet összhangjának megteremtése, a személyi állomány megelégedettsége, belső motivációjának erősítése, nem utolsósorban az emberierőforrás-gazdálkodás színvonala is.

MENTORPROGRAMOK A MAGYAR KÖZIGAZGATÁSBAN

A hazai gyakorlatban kiemelten fontos szerepet töltött be a 2010-es évek elején indított Közigazgatási Ösztöndíjprogram, amely az alábbi három pillért foglalta magában:

- ♦ Magyar Közigazgatási Ösztöndíjprogram (a továbbiakban: MKÖ),
- ♦ Területi Közigazgatási Ösztöndíjprogram,
- ♦ Fogyatékos Felsőoktatási Hallgatók Közigazgatási Ösztöndíjprogramja.

A kézirat készítésének időpontjában már csak az MKÖ keretében van lehetőség ösztöndíjprogramba bekapcsolódni.⁹ Az MKÖ szabályait a Magyar Közigazgatási Ösztöndíjról szóló 52/2019. (III. 14.) Korm. rendelet állapítja meg. Az MKÖ a Miniszterelnökség tíz hónapos karrierindító programja. A pályakezdő fiatalok számára hazai és külföldi munkatapasztalatot, versenyképes fizetést, folyamatos mentori támogatást, valamint heti rendszerességgel szakmai és közéleti képzéseket nyújt. Az ösztöndíjprogramra olyan magyar állampolgárságú és felsőfokú végzettségű pályázók jelentkezhetnek, akik a pályázat leadásakor még nem töltötték be 30. életévüket, valamint tárgyalóképes angol, német vagy francia nyelvtudással rendelkeznek, amit legalább B2 típusú államilag elismert komplex nyelvvizsgával is igazolni tudnak. A többfordulós kiválasztás során tesztelik a jelentkezők általános műveltségét és közéleti tájékozottságát, valamint személyes és nyelvi kompetenciáit.

Az MKÖ célja, hogy a fiatalok megtalálják az érdeklődési körüket a minisztériumokban, ahol az MKÖ tíz hónapját követően az ösztöndíjasaként megkezdett munkát kormánytisztviselői kinevezéssel folytathatják. Az MKÖ 2021-es évfolyamának ösztöndíjasait 88%-ban foglalkoztatták tovább a minisztériumokban.

Az MKÖ első, belföldi programszakasza alatt az ösztöndíjasok hét hónapig valamely hazai minisztériumban dolgoznak, majd három hónapot külföldön töltenek Magyarország képviselőjeként. Az ösztöndíjprogram kiemelt figyelmet fordít arra, hogy az ösztöndíjasok a minisztériumi munkán túlmenően egyéni képességeiket is fejleszthessék, ezért minden héten előadásokra, kulturális és közösségépítő programokra és nyelvi képzésekre kerül sor. A meghívott előadók között jelenlegi és egykori közjogi méltóságok, elismert oktatók foglalnak helyet: miniszterek, államtitkárok, nagykövetek, illetve különböző, a közszolgálathoz szervesen kapcsolódó testületek vezető tisztségviselői és kutatói.

⁹ A Területi Közigazgatási Ösztöndíjról és egyes kormányrendeletek módosításáról szóló 377/2014. (XII. 31.) Korm. rendeletet és a fogyatékos felsőoktatási hallgatók közigazgatási ösztöndíjprogramjának létrehozásáról szóló 555/2013. (XII. 31.) Korm. rendeletet a közigazgatási ösztöndíjjal kapcsolatos egyes kormányrendeletek módosításáról szóló 234/2018. (XII. 6.) Korm. rendelet helyezte hatályon kívül 2018. december 7-i hatállyal.

Az MKÖ sikeressége a szabályozottságában és a *mentoring*rendszerben rejlik, valamint abban, hogy a külföldi gyakorlati szakasz biztosítása inspiráló elem a Z generáció számára. A mentoroknak minden esetben szakmai felkészítésen kell átesniük, hiszen ők kiemelkedő szakmai tapasztalattal rendelkező, elismert szakemberek, általában kevésbé jártasak a pedagógiában, a pszichológiában, a tudásmenedzsmentben, a tudásátadás módszereiben, ezért fontos, hogy – a mentoráltakkal együtt – betekintést kapjanak a tudásmenedzsment alapkoncepciójába. Ez szintén a siker egyik záloga.

A mentor feladata az MKÖ keretében:

- a programterv elkészítése: a *mentoring*program alapja, ebben rögzítik a mentorált szakmai célkitűzéseit, a célok eléréséhez szükséges tevékenységeket és feladatköröket, valamint ezek ütemezését;
- utasítások adása: feladatok és esetenként a végrehajtás módjának meghatározása;
- szakmai felügyelet: a munkavégzés és az elvégzett feladatok kapcsán;
- visszacsatolás: a mindennapi munkavégzés során folyamatosan, valamint a program működési szabályzata alapján meghatározott időközönként, írott formában.

A visszacsatolás az MKÖ egyik kulcselemét képezi, mert ez a leghatékonyabb eszköz az ösztöndíjas szakmai fejlődésének mérésére. (A visszacsatolás informális módon természetesen folyamatosan jelen van a mentor-mentorált kapcsolatban, hiszen az ösztöndíjas szakmai tevékenységét, illetve kompetenciáit a mentor élőszóban mindennap értékeli.) Fontos megemlíteni azt a közösségi élményt is, amelyet az MKÖ-t koordináló Miniszterelnökség folyamatosan biztosít az ösztöndíjasok számára, így inspirálva őket a közigazgatásban való elhelyezkedésre. Az MKÖ az utóbbi időkben egyre inkább „elitista” jelleget ölt, ami megnyilvánul a kiválasztási feltételekben, illetve a jelentkezési keretlétszámban, valamint abban, hogy kifejezetten minisztériumok a fogadóintézmények. A keretlétszám a 2011. évi induláskor 250 fő, a 2023. évben már csak 60 fő volt.¹⁰ Ezzel együtt a módszertan példáulértékű: a mentorok felkészítése, a folyamatos visszacsatolás, a szervezeti

¹⁰ A Miniszterelnökség Közigazgatási Ösztöndíjprogramért Felelős Osztályának közlése alapján.

kultúrával való megismertetés mind-mind olyan elem, amely alapja lehet egy általános, a közigazgatás valamennyi szintjén modellként alkalmazható rendszer kialakításának.

A KÖZIGAZGATÁSI TEHETSÉGMENTORI KÉPZÉS

A közigazgatásban kutatással megalapozott és a gyakorlatban is megvalósult képzés *A versenyképes közszolgálat személyzeti utánpótlásának stratégiai támogatása* című KÖFOP-2.1.5. kódszámú kiemelt projekt keretében fejlesztett tehetségmentori program.¹¹ A program fókuszra a tehetségek megtartására irányul. A tehetségmentori program megalapozására a Nemzeti Közszerológati Egyetem (a továbbiakban: NKE) 2017-ben igényfelmérő kutatást végzett a közigazgatási szervezetek körében (KREPELKA et al. 2018). Az interjú-alanyokként megszólaltatott vezetők kiemelték a tehetséggondozási program stratégiai fontosságát. Korábban nem léteztek ilyen programok a közigazgatásban: a felső vezető döntésétől függően ugyan voltak tehetségmentori programok, de ezek sem megalapozott módszertan, hanem sokkal inkább vezetői tapasztalat és intuíció alapján zajlottak. A kutatásból levont tapasztalatokra alapozva kezdte meg az NKE a tehetségmentori program kidolgozását.

A közigazgatási tehetséggondozási program célja a tehetségek felkariolása, fejlesztése és motiválása, vezetői szerepre való felkészítése. A program hangsúlyozottan vezetői utánpótlási céllal, vezetői kinevezéssel nem rendelkezők számára jött létre. A tehetségek azonosítása elsősorban a közigazgatási szervezetek feladata: a beosztottak tehetségét legfőképp az adott szervezet vezetője térképezi fel a rátermettség és a motiváció alapján, valamint a munkakörhöz/álláshelyhez kapcsolódó képességek, kompetenciaelvárások mentén. A program keretében a szervezet támogatást kaphat a kiválasztási folyamathoz. A mérésen alapuló közszológati vezetői kompetenciamérő teszt 13 db egységes közszológati vezetői kompetenciára épül, összhangban a közszológati egyéni teljesítményértékelés kompetenciakörével (BELÉNYESI–CSÓKA 2023a: 5).

¹¹ A projekt keretében hasonló tehetségmentori rendszert fejlesztettek ki a rendszeti szervek részére is, de a téma tárgyalásakor kizárólag a közigazgatási szervek számára készített programmal foglalkozunk.

A tehetségmentori program a tehetség és a mentor azonosításával kezdődik, majd a mentor és a tehetség szoros együttműködésén alapuló 4 hónapos szakasz keretében sor kerül az egyéni fejlesztési terv elkészítésére, fejlesztő beszélgetésekre, értékelésre. A tehetségek fejlesztését támogatja az *Úton a vezetés felé I.* és az *Úton a vezetés felé II.* című továbbképzési program. A programot ideális esetben a tehetségek utógondozása követi, azaz szervezeti karriertámogatás, vezetőiutánpótlás-adatbankba kerülés, illetve egyéb, vezetővé válást segítő továbbképzési programok. A tehetségmentorok kétnapos tréningben kapnak felkészítést – célzottan a programban végzendő feladataikra. Ennek keretében megismerhetik a kompetenciaértékelés, a célmeghatározás és a feladatkialakítás releváns szempontjait, valamint tapasztalatokat szerezhhetnek a célravezető kommunikáció, a kérdezőszótechnika, a visszajelzés és a mentori beszélgetés gyakorlatáról. Az *Úton a vezetés felé I.* és *II.* programot kifejezetten a vezetői tehetségek kompetenciafejlesztésének támogatására hoztuk létre. A programok célja, hogy az egyéni tehetségfejlesztési tervek tartalmától függetlenül – vagy adott esetben éppen szorosan támogatva azokat – fejlesszék a legszükségesebb vezetői kompetenciákat, azok mindhárom összetevőjére (tudás, készség, attitűd) kiterjedően. A fejlesztésnél tehát megfelelő arányban van jelen a tudásátadás és az ismeretbővítés, a gyakorlati készségfejlesztés, valamint a kompetencia használatához kapcsolódó attitűdök formálása. A tehetségmentori felkészítés támogatását biztosító programok egy-egy *e-learning*- és tréningmodulból állnak.

Az *Úton a vezetés felé I.* című programhoz tartozó *e-learning* bemutatja a vezetéselmélet legszükségesebb alapjait: a vezetési iskolákat, a vezetői stílusokat és szerepeket. Az *e-learning*ből a mentoráltak megismerhetik a DISC-személyiségtipológiát, amely az önismerethez és a munkatársaik viselkedésének megértéséhez egyaránt hasznos eszközt nyújt. Ezeken kívül a program foglalkozik még a motiváció témakörével, kitérve a DISC-modell személyiség típusainak motivációs igényeire is. Az *e-learninget* követő tréningben a résztvevők elmélyedhetnek a DISC gyakorlati alkalmazásában is, valamint önismeretük bővítésével közelebb kerülhetnek személyes céljaik, erősségeik és fejlesztendő területeik feltárásához. Az *Úton a vezetés felé II.* (BELÉNYESI–CSÓKA 2023b) című program *e-learning*jét tanulmányozva a vezetői kommunikációhoz, az asszertivitáshoz és a csapatépítéshez

szükséges tudás birtokába kerülnek a tehetséges kollégák. Az ezt követő tréningen pedig e témák gyakorlatba ültetésére van lehetőségük, különböző megoldások kipróbálásával és konstruktív visszacsatolások hasznosításával.

A MENTORÁLÁS EREDMÉNYESSÉGE, SZERVEZETI HATÁSA, FOGADTATÁSA

A mentori program esetében a kiválasztást 2022 novemberében és decemberében, a képzéseket pedig 2023 januárjában és februárjában valósítottuk meg. A tehetségmentori programban összesen 74 szervezet, 107 mentor és 110 mentorált vett részt. A felkészítő programokat követően 2023 áprilisában monitoringra került sor: négy közigazgatási szervezetből érkeztek mentorok, mentoráltak és személyügyi vezetők, valamint a névsor kiegészült a Miniszterelnöki Kormányiroda két munkatársával, akik a mentorálási folyamatot szakértőként kísérték. A felmérés fókuszában a programban alkalmazott módszerek, a mentorálás eredményessége és szervezeti hatása állt. A mentorálás eredményességéről mind a három csoport (mentor, mentorált, vezető) pozitívan nyilatkozott. A mentor-mentorált párosításban egyébként többféle „modellt” láthattunk. Egyes szerveknél a mentor és a mentorált más-más főosztályon dolgozott. Más esetekben egyazon szervezeti egységnél dolgoztak, és a főosztályvezető volt a mentor, a mentorált pedig az egyik hozzá tartozó osztályon dolgozott; de akadt példa arra is, hogy a mentor és a mentorált egy osztályon belül, sőt fizikailag is egy helyen dolgozott, de nem ugyanazt a munkát végezte. Optimálisnak azt a megoldást ítéltük, ha a mentor és a mentorált egy szervezetben dolgozik (BOKODI 2022).

A mentorok általánosságban bevonták a folyamatba az irányító vezetőket. A konkrét célmeghatározások és az értékelések megbeszélését tekintve más-más megoldásokat alkalmaztak. Azonban minden esetben megtörtént a tájékoztatás, ami azért is fontos, mert a vezetők bevonása, részvétele megkerülhetetlenné válik a jövőben, ha a cél az, hogy minden szervezet elköteleződjön a mentoring irányába. A mentorok összevetették a kezdetekkorit állapotot és a program végén látott eredményeket: véleményük szerint mindegyik résztvevő fejlődött, és a program sokat segített

a beilleszkedésükben és a betanulásukban egyaránt. A vezetők örültek annak, hogy valaki hosszabb időn keresztül foglalkozik a kiválasztott tehetségekkel. Ugyanakkor némi bizonytalanságot fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, hogy vajon a mentorált fejlődése ugyanezt a szintet érte volna-e el mentorálás nélkül is. Megfogalmazták azt is, hogy keveset tudtak a programról, annak lehetőségeiről, várható eredményeiről. A mentoráltak nagyon pozitívan éltek meg a folyamatot. Mindegyik mentorált összekötötte fejlődését a mentor munkájával, hozzáállásával. Fontos volt számukra a kapott támogatás; feltételen bizalomról számoltak be a mentorokkal kialakult viszonyukat illetően. A szervezeti elköteleződésüket is növelte a program. Többen a környezetükkel is lelkesen osztották meg a folyamatok kapcsán szerzett tapasztalataikat, mivel a munkatársak még a vezetőknel is kevesebbet tudtak a mentoringról (BOKODI 2022).

A KÖZSZOLGÁLATI MENTORI RENDSZER PILOTPROGRAMJA

A témához kapcsolódóan meg kell említeni a közszolgálati mentori rendszer bevezetését megalapozó pilotprogramot is. A közszolgálati munkaszervezetbe történő beillesztés fontos eszközéről van szó, amely kiemelt szerepet játszhat a humán tőke megtartásában, továbbá a fluktuáció csökkentésében. A 3 hónapos pilotprogram a közigazgatásban 2019 végén (tehát a szervezet-rendszert érintő változtatások után) valósult meg, és szakaszait „*on the job*” jellegű képzési, beillesztési folyamat jellemezte. A személyre szabott fejlesztési célok meghatározásának, illetve a hetente ismétlődő fejlesztő beszélgetéseknek, rendszeres visszajelzéseknek kiemelt jelentőségük volt, miként a támogató szakmai, illetve szervezeti környezet kialakításának is – a vezetők és a munkatársak együttműködésével. A mentoráltak meg-látása szerint a program leginkább a közvetlen szervezet megismerése és a szervezeti szokások elsajátítása tekintetében volt eredményes; a szakmai fejlesztés, továbbá a szervezet iránti elkötelezettség erősítése kevésbé bizonyult meghatározónak. A mentorok pozitívan értékelték a folyamatosan rendelkezésükre álló szakértők segítségét, a módszertani és a szakmai

támogatást. A tapasztalatok alapján indokoltnak tartott változtatásokat illetően három fő irány rajzolódik ki. Egyrészt – ahogyan már fentebb is említettük – a szakmai tudásátadás hatékonysága érdekében célszerű gondoskodni arról, hogy a mentor és a mentorált azonos szakterületről érkezzen. Másrészt a mentorok felkészítésének tananyaga is bővítésre szorul – főként a közszolgálat iránti elkötelezettség, illetve a belső motiváció növeléséhez, valamint a konfliktusok kezeléséhez szükséges képességek fejlesztése terén. Harmadrészt érdemes megnövelni a program időtartamát – akár 5–6 hónapra (Csóka et al. [é. n.]).

ÖSSZEGRÖZÉS

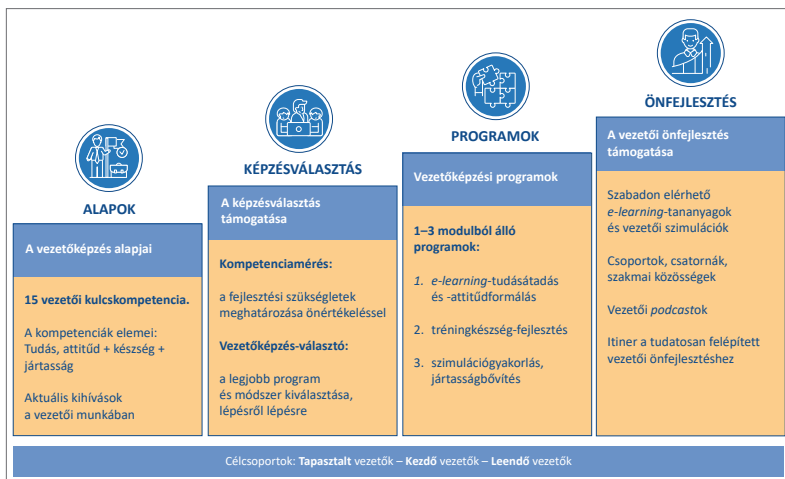
A 2010-es években a mentori rendszer fokozatosan a közszolgálati személyügyi rendszer stratégiai elemévé vált. Az MKÖ a pályakezdő fiatalokra fókuszál, a tehetségmentori program a jövő vezetőit kívánja felkutatni és képezni. A két program közül az MKÖ tekint vissza hosszabb múltra, hiszen pályázatait két tucat éve folyamatosan meghirdetik, és igen magas a jelentkezők száma. Megállapítottuk, hogy az MKÖ a kiválasztási feltételek alapján egyfajta „elitista” képzésnek minősülve működik, ugyanakkor a felhalmozott módszertani tapasztalatok birtokában egy általános, a közigazgatási szervek esetében alkalmazható pályakezdő gyakornoki rendszer kidolgozására nyílna mód. A gyakornoki rendszer esetében kulcsszerepet töltenek be a szakmai tapasztalatokkal rendelkező mentorok, akiknek felkészítését az NKE módszertanilag támogatja. Megjegyezzük, hogy több közigazgatási szerv a helyi sajátosságaihoz és erejéhez mérten egyéb motíváló eszközzel (például szolgálati lakással) is vonzóvá teheti magát a fiatal pályakezdők számára.

Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a jelenleg munkaerőpiacra kerülő pályakezdők már a Z generációhoz tartoznak, akik számára a közigazgatási pálya által nyújtott biztonság nem feltétlenül jelent előnyt, így a karrierrendszerbe másfajta inspirációt is be kell építeni.

A tehetségmentori program viszonylag új kezdeményezés, amellyel teljessé válik az NKE által kínált vezetőképzési paletta.

A programkínálatban egyaránt szerepelnek a leendő és a frissen kinevezett vezetők tréningjei, amelyek a vezetői szerepre való felkészülést, illetve a vezetői szerep első hónapjait teszik könnyebbé és tudatosabbá. A tapasztalt vezetők számára kínált programok pedig a mindennapi és az új kihívások kezelésében nyújtanak támogatást. A képzési kínálatban *e-learning* és tréning típusú képzési programok is helyet kaptak. A tréningek esetenként *e-learning*- és/vagy szimulációs programelemet is tartalmaznak. Unikális a magyarországi továbbképzési rendszerek között, hogy egyedül a tisztviselők továbbképzésében van lehetőség arra, hogy szimulációk által is kipróbálják magukat különböző döntési helyzetekben. Az egyes programok választását kompetenciamérés is támogatja (5. ábra).

A tehetségmentori képzés során készített jelentés rámutat arra, hogy kulcsfontosságú a mentor és a mentorált viszonya: lényeges, hogy a mentorált érezze azt a felelősséget, amelyet vezetőként viselnie kell, de bátran támaszkodhasson a mentorára a kihívások leküzdésekor.



5. ábra: A közszolgálati vezetőképzés rendszere

Forrás: saját szerkesztés

Ugyanakkor látnunk kell azt is, hogy a tehetségmentori képzés esetében a meginterjúvolt vezetők meglehetősen hiányos információkkal rendelkeztek a programról, így nem elég jó programot és módszertant fejleszteni, hanem a disszeminációnak is komoly figyelmet kell szentelni, különben a kezdeményezés nem lesz hosszú életű.

A közszolgálati mentori rendszer bevezetését megalapozó *pilot* program esetében lényegi következtetés, hogy az igazán hatékony mentoráláshoz korántsem csak a mentor és a mentorált kooperációja szükséges, hanem ugyanígy elengedhetetlen a „kívülállók” (vezetők, „egyéb” – tehát nem mentor és nem mentorált – munkatársak) bevonása, de legalábbis tájékoztatása, hiszen a mentorálás folyamatában különösen szignifikáns tényező a támogató környezet kialakítása, hogy a mentorált minél gyorsabban be tudjon illeszkedni abba a közegbe, amelyben – remélhetőleg – még éveket, évtizedeket fog eltölteni.

Elgondolásunk szerint a fentiekben vázolt tapasztalatok áttekintésével, mérlegelésével még eredményesebb programokra számíthatunk a jövőben.

II. A MENTORI FOLYAMATOT SEGÍTŐ MÓDSZERTANI AJÁNLÁSOK

MENTORI ALAPVETÉSEK

BEVEZETÉS

A kötet második része két nagyobb egységre tagolódik. Az első rész egy minden mentor számára fontos általános leírást és alapvetést tartalmaz. A leírásban röviden mutatjuk be azokat a területeket, amelyekre minden mentornak oda kell figyelnie. Először a fontos mentori kompetenciákat soroljuk fel, és azt, hogy a mentor-mentorált folyamatban a különböző szerepek mentén hogyan kell alakítani a közös folyamatot. Ezt követően kitérünk a mentor és mentorált közötti kommunikációra, illetve az annak hatékonyságát biztosító különböző közlés- és munkaformákra, az aktív hallgatásra, a kérdések jelentőségére és típusaira, valamint a közléssorompókra. Végül pedig a mentorálás fázisait és a mentorálás módszereit vesszük sorra.

A további fejezetek az NKE komplex mentori programjának egyes területeire fókuszálnak, és a kötet első részében bemutatott szakiralmi áttekintésre építve adnak útmutatót a leendő mentorprogramok mentorai számára.

A MENTORI KOMPETENCIÁK

A mentorálás meghatározását több megközelítésből is megadhatjuk. Mivel komplex mentori programunk az Egyetemen folyó oktatás különböző területeit célozza meg, fontos, hogy leszögezzük a magunk, az olvasók és a leendő mentorok és mentoráltak számára azt, hogy mit is értünk a mentor fogalmán. A mentor tapasztaltabb, oktatói szerepben lévő személy, aki tanácsaival, útmutatásával segíti mentoráltját. De teljes mértékig egyetértünk Russell és Adams (1997) meghatározásával is, akik szerint a mentorálás egy

olyan cserefolyamat, amikor egy szenior tapasztalt kolléga segíti a junior munkatárs munkavégzését. Az is előfordulhat persze, hogy a mentorálási folyamatban egy fiatalabb, de szakmailag tapasztaltabb személy mentorálja az idősebb, az új munkaterületre beálló kollégát. A mentorálás jó hatással van a szervezeten belüli interperszonális kapcsolatokra, ezáltal erősíti és támogatja a szervezeti kultúrát és a munkateljesítményt. A tehetségmentorálás történhet egyéni vagy csoportos módon, mindkettőre nagyon jó példák vannak az Egyetemen. Új elemként vezetjük be az oktatói mentorálást, amelynek vannak már jól működő példái az Egyetemen, de a pedagógiai paradigmaváltás csak úgy tud megvalósulni, ha ez minden szervezeti egységben egyöntetűen jelen lesz. Ugyancsak új elem a lemorzsolódás elleni mentori tevékenység, amelynek köszönhetően várhatóan csökkenni fog az Egyetemet elhagyó hallgatók száma, ami rövid és hosszú távon az Egyetem elismertségét növeli.

A mentori tevékenységet a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások alapján három terület szerint lehet csoportosítani (RHODES et al. 2006):

1. A mentorral közösen megtapasztalt szociális helyzetek és különböző tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétére és kapcsolati hálójára gyakorolnak pozitív hatást.
2. A közös tanulási folyamat, kihívást jelentő helyzetek és dialógus segíti a kognitív fejlődést és a mentális képességek javulását.
3. A mentori szerepmoddell az identitás alakulására hat pozitívan.

A mentori folyamatban két, vagy csoportos mentorálás esetén több ember van kapcsolatban, amely kapcsolat mindkét (minden érintett) félre hatással van.

Milyennek kell lennie a jó mentornak? Vannak, akik annak születnek, ők személyiségükből adódóan tudják ezt a folyamatot jól végezni. Mi azonban a kompetenciák felől közelítünk a mentori tevékenységhez, és ha megnézzük az Egyetem gyakorlatában korábban megvalósult mentori felkészítőket, akkor láthatjuk, hogy ezek a képzések, felkészítők mind-mind a mentori kompetenciák erősítése felől közelítettek. A MENTOR (2005) leírás mind személyiségjegyek, mind kompetenciák meglétét fontosnak tartja a mentor oldaláról. Ezek a következők:

1. elköteleződés, személyes bevonódás;
2. a mentori szerep pontos ismerete: tartsa tiszteletben a mentorált döntéseit, nem vezetőként, hanem tanácsadóként kell jelen lennie a folyamatban;
3. aktív figyelem, hallgatás;
4. empátia;
5. tiszta látásmód, ítélőképesség: látnia kell a lehetőséget és a megoldásokat, de az akadályokat is;
6. rugalmasság és nyitottság.

A jó mentor tehát: törődő, jó hallgató, állandó partner, diszkrét, türelmes, szereti a gyerekeket, fiatalokat, jó humora van, képes útmutatást nyújtani, lehet rá számítani, toleráns, elkötelezett, nem ítél és értékkel, nem próbálja meg helyettesíteni vagy pótolni a szülőt.

A társas kapcsolatokat mindkét fél alakítja, ezért fontos látnunk azt is, hogy milyennek kell lennie a jó mentorálnak ahhoz, hogy a mentorálási folyamat sikeres legyen. A szakirodalomban nagy az egyetértés a mentorálttal kapcsolatban (MENTOR 2005; NAGY 2014). A jó mentorált: nyitott, kommunikatív, készen áll a kölcsönös visszajelzésekre. Vannak céljai és elvárásai. Igyekszik a bizalmi kapcsolat kialakítására, és figyel ennek a kapcsolatnak a fenntartására. Képes belátni, ha hibázik. Legyen rugalmas! Figyeljen a mentor határaitra, ezeket tartsa tiszteletben!

A leírásból látszik, hogy az alapértékek tekintetében nagy az egyezés. A folyamatban mindkét félnek figyelnie kell ezekre az értékekre, a mentor felkészültségeihez pedig hozzátartozik az interperszonális és támogató kommunikáció jellemzőinek és sajátosságainak ismerete és alkalmazása, valamint az, hogy tisztában legyen a mentorálás teljes folyamatával.

A MENTOR ÉS A MENTORÁLT KÖZÖTTI KOMMUNIKÁCIÓ

A mentorálási folyamat – a kapcsolatfelvételtől kezdve az első közös sikerig – a mentor és a mentorált közötti rendszeres beszélgetésekre épül.

A beszélgetések során információcsere, gondolatok és érzelmek megosztása történik, és fejlődik a beszélgetésben részt vevők közötti kapcsolat is. A beszélgetések célja a mentorált személyes és szakmai fejlődésének támogatása és kihívások megfogalmazása. A mentorálás sikere ezen az interakción múlik elsősorban, amelyek közben nemcsak a mentorált, hanem a mentor is tanul, fejlődik. A mentoráltat a mentor által megosztott tapasztalatok segítik előre, miközben a mentor új szempontokat, látásmódokat ismerhet meg mentoráltja által. Azt gondolhatjuk, hogy a kommunikáció a leg egyszerűbb része a mentorálásnak, miközben talán a legmeghatározóbb eleme a folyamatnak: értem-e, jól értem-e a beszélgetőpartner szándékát, ki tudom-e fejezni pontosan azt, amire vágyom. Mentorként képes vagyok-e úgy kommunikálni, hogy a kölcsönös tisztelet mellett további lépésekre ösztönözzem, motiváljam a mentoráltat. Egymás kölcsönös megértésén, egymás befogadókészségének a figyelembevételén áll vagy bukik a mentorálás sikere. A kölcsönösség és a bizalom csak akkor alakul ki, ha a beszélgetésben részt vevők egyenragú félként tekintenek egymásra, és képesek konstruktív visszajelzést is adni. A mentor felelőssége, hogy a beszélgetések során megfelelő teret és lehetőséget biztosítson mentoráltja számára. A mentorált olyan mentortól tanul szívesen, aki elérhető, őszinte, és nem ítélkezik. A mentor kommunikációs képességei közül kiemelkedő jelentőségű hallgatási, meghallgatási képessége, a nem verbális jelzések megfigyelésének és értelmezésének a képessége, a beszélgetőtárs, azaz a mentorált nyelvi, kommunikációs szintjének a felmérése, valamint az ehhez való alkalmazkodási készség is. A kommunikációt ugyanis számos tényező befolyásolja, mint például az életkor, a nem, illetve a társadalmi és kulturális háttér. Ezeknek a kommunikációban is érzékelhető különbségeknek az összehangolása a mentorálási folyamat alapja.

A személyes találkozásokon kívül ma már számos lehetőség adott a kommunikáció megvalósítására: telefonos beszélgetés, e-mail-váltás, rövid szöveges üzenetküldés, videókonferencia. Az online platformok használatával például rengeteg utazási idő és költség spórolható meg, azonban a személyes találkozások varázsát egyik alternatív csatorna sem tudja helyettesíteni. Az írott kommunikációban körülményesen és korlátozottan használhatók csak a hangulatjelzések, a nem verbális kommunikáció. A nem

verbális kommunikáció, mint például a gesztusok, a mimika, a testtartás, a hanghordozás, a beszédtempó vagy a szemkontaktus, ugyanolyan információs csatornaként működik, mint a verbális kommunikáció. A mentorálás kezdetén célszerű megállapodni a preferált kommunikációs formákról és a különböző csatornák használatáról, amikor csak lehetőség van rá, előnyben részesítve a személyes találkozást.

A mentor képes rugalmasan és dinamikusan alakítani a mentorálttal való interperszonális kapcsolatot. Éppen ezért a mentorálás bármely változatánál szükséges a kommunikációs készségek tudatosítása és módszeres fejlesztése, mentort és mentoráltat egyaránt felkészítő programokon keresztül. A felkészítő programokon ajánlott időt szánni a kommunikációs készségek fejlesztésére, a bizalom és a rapport kialakítását célzó gyakorlatokra, az együttműködés, az elköteleződés kereteire, a mentori gondoskodás etikai alapelveinek a tisztázására, amelyek konszenzusa nélkül nem végezhető felelősségteljesen a mentori tevékenység. Ha a mentorált bizalma meginog mentorában, az intézmény iránti bizalom is sérül, éppen ezért legalább annyira fontos a mentoráltak felkészítése, mint a mentoroké.

HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ

Közlés- és munkaformák

A hazai szakirodalom a formális mentorálás öt különböző formáját említi, amelyek más-más kommunikációs dinamikákkal és kihívásokkal járnak együtt. Ezek: a tradicionális mentorálás (vagy egyéni mentorálás a szenioritás elvén), a csoportmentorálás (egy mentor – több mentorált), a csapatmentorálás (több mentor – egy vagy több mentorált), a kortárs mentorálás (életkori egyezőségen alapuló mentor-mentorált páros) és az e-mentorálás (EJROK 2019).

A nemzetközi szakirodalomban azonban új típusú, a szakmai fejlődést támogató mentori munkaformákat is azonosítottak, amelyekről a későbbi fejezetekben még lesz szó. A teljesség igénye nélkül idekiváncozik az értékelő bizottságok működése, a vezetői ülések, a különböző szakmai

szemináriumok, az írásért felelős csoportok és a szerkesztői támogatás vagy a hálózatépítés, illetve a külső mentorálás, de a *co-teaching* (társtanítás, együttes tanítás) is, amelyeknek az akadémiai szféra számára van kiemelt jelentőségük (MISRA et al. 2021).

Az egyes munkaformák más-más közlésmódokat fognak előtérbe helyezni. Fontos szerepe lesz azonban a beszélgetésnek, a kapcsolatteremtésben és elmélyítésben akár kötetlen formában is, a szakmai munkában azonban az irányítottnak, a félig strukturáltnak, a munkamegbeszélések esetén pedig akár a teljesen strukturáltnak jut majd főszerep. A formális és informális mentori beszélgetésről is készíthető feljegyzés (memo), a hivatalos formális konzultációról akár jegyzőkönyv, haladási napló stb. A kapcsolattartásnak része lehet és lesz a hivatalos levelezés, a teljesítményértékelés, annak részeként teljesítménybeszélgetés, önértékelés stb. Éppen ezért célszerű néhány alapvető kommunikációs ismeretet „leporolni”, újra emlékezetbe idézni.

Kommunikációs stílusok a mentorálásban

A mentori munkában nagy jelentősége van a kommunikációs stílusnak is, amely üggyöntő lehet már a mentor-mentorált párosok (spontán) kialakulásának vagy kialakításának szakaszában is.

Az irányító stílus: *„Szakértelemmel rendelkezem ezen a területen, és megadom neked, amit tudnod kell a sikerhez!”*

Mikor lehet szükség irányító jellegű kommunikációra? Főként a mentori együttműködés kezdetén, és különösen a nem szimmetrikus viszonyokban (szenior szemben a juniorral). Hatékony lehet minden olyan esetben, amikor valaki új területre lép, számára iránymutatást kell adni, el kell mondani a „hogyan” típusú információkat, amikor kötelezően megteendő lépésekről, előre meghatározott fázisokból álló folyamatokról van szó. Ez a stílus jelen van általában a tapasztalatok megosztásakor, a lépésről lépésre vezetett előrehaladásnál, az erőforrások biztosításakor és a tipikus eljárásokon való végigvezetéskor.

Kockázat: Azok a mentorok, akik túlságosan irányítók, hajlamosak uralni a beszélgetést, elfojtani a mentorált részvételét, kezdeményezőképességét.

Hasonlóképpen, azok a mentoráltak, akik túlságosan kedvelik ezt a stílust, függő helyzetbe kerülnek a mentortól, és túlzottan kockázatkerülővé, önállótlanná válhatnak.

Társirányító stílus: *„Én rendelkezem a több szakértelemmel ezen a területen, és lehet, hogy neked is van valamennyi tudásod, továbbra is szükséged van az én útmutatásomra, hogy fejleszthesd a kompetenciáidat ezen a területen.”*

Az előbbinél nagyobb teret enged a mentorálnak mind a kérdések, mind a szakmai ötletek szintjén, de még mindig domináns a mentor. Az utasításnál több az érvelés a kommunikációban, de alárendelő a viszony. Komoly hasznokkal kecsegtet olyan esetekben, amikor a mentorált kilép a komfortzónájából egy területen, amikor fejlődési kockázatot vállal.

Kockázat: A túlzottan sugalmazó, előíró mentor hátráltatja a mentorált önálló gondolatmenetét, lassíthatja is a haladását. A kevésbé aszertív és kevésbé magabiztos mentoráltak pedig lemondhatnak arról, hogy szembenjenek a mentorral, a párbeszéd őszintétlen lehet, a sok (el)hallgatás hátráltathatja a sikert.

Tanácsadói stílus: *„Dolgozzunk ezen együtt, és találjunk közös megoldásokat, mivel két fej jobb, mint egy, és mindketten rendelkezünk szakértelemmel ezen a területen!”*

Nyilvánvalóan akkor kap teret ez a kommunikációs stílus, ha a mentorálnak kellő tudása van, szakértő a maga területén. Ekkor a mentorált nagy fokú függetlenséget élvez, partneri beszélgetések során önti végső formába szakmai elképzeléseit, amelyről a felek között konszenzus születik. A mentor elsődleges feladatává pedig a mentorált önálló elképzeléseinek támogatása válik. Bátorítással és tisztázó kérdésekkel segíthet a mentor, hogy kollégája tisztábban lássa az előtte lévő kihívásokat, lépéseket, és ne tévessze szem elől a célt. A közös gondolkodás, ötletelés jellemzi az ilyen információcserét, tapasztalatmegosztást.

Kockázat: Amikor a beszélgetések csapatépítő funkciója felülírja a szakmai segítséget, a várt eredmények elmaradhatnak, különösen, ha a mentorált még nem áll készen az önálló munkára, és még irányításra szorul. Ebből a stíusból sokak számára nehéz lehet a visszalépés a passzívabb (alárendelt) irányított szerepbe.

Önirányított stílus: „Mégvannak a képességeid az előtted álló feladatok végrehajtásához. Itt vagyok, ha szükséged van rám.”

Az önirányított stílus a mentori folyamat utolsó szakaszában nyer létjogosultságot, amikor a mentorált kellő tudást és jártasságot szerzett az adott területen. Ekkor már sejthető a kapcsolat felbomlása, hiszen a mentorált képes önállóan célokat kijelölni, azokat elérni, és fenntartani a munkamotivációját, érti saját működésmódját, és tisztában van nemcsak küldetésével, de személyes korlátaival is.

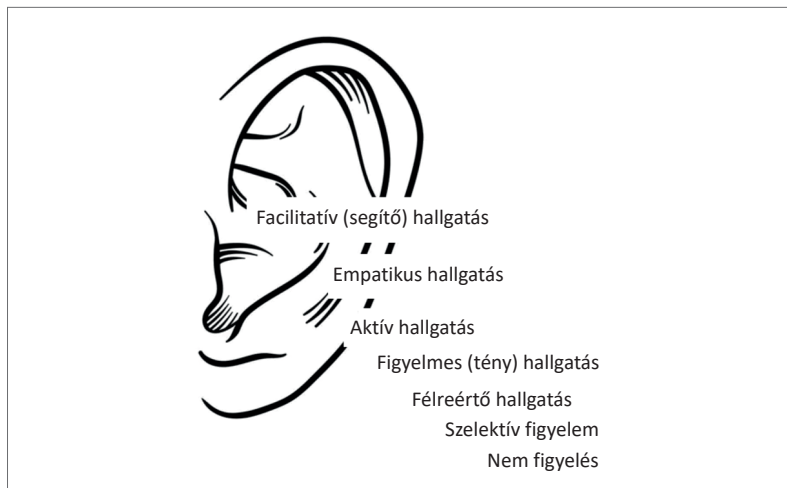
Kockázat: Nyilvánvalóan az, ha nem jól mérjük fel az önállóság mértékét, a mentorált felkészültségét, hogy készen áll-e arra, hogy „elengedjük a kezét”. A másik véglet, ha a mentorált készen áll, a mentor ezt mégsem ismeri fel, és nem engedi őt a maga útját járni.

Bármely közlésformát alkalmazzuk is, vagy bármelyiknek is legyünk részei, három kommunikációs kulcsterület bizonyosan hatással lesz a munkamegbeszélések, a szakmai egyeztetések és a facilitálás sikerére: a kérdezéstechnika, az értő hallgatás és a visszajelzések adása. Ezeken túl természetesen a megfigyelőképességünk az egész folyamatban kiemelt jelentőségű, ahogyan az is, hogy minden interakció során kerüljük az úgynevezett közlés-sorompókat, a beszélgetések szabad légkörét akadályozó nyelvi fordulatokat.

Aktív hallgatás

„Két fület kaptunk, de csak egy szájat, hogy kétszer annyit hallgassunk, mint beszéljünk!”

A coachok és a mentorok még ennél is tovább mennek, amikor rögzítik a 80/20-as szabályt, amely szerint a rendelkezésre álló idő 80%-ában a kliensnek, mentorálnak kell megnyilatkozási lehetőséget biztosítani. Persze ez azért nem kőbe véselt, s szólnak érvek mellett is, hogy a mentor többet beszél 20%-nál, hiszen megosztja tudását, tapasztalatát, olykor benyomásait is a mentorálttal. A kommunikációtudomány képviselői egyetértenek abban, hogy a hallgatásnak különféle szintjei (minőségei) vannak, amelyek közvetlenül hatnak a felek kapcsolatára és a közöttük létrejövő bizalom fokára.



6. ábra: A hallgatás különböző típusai

Forrás: a szerző szerkesztése BAJNOK–BERTA 2013 alapján

A 6. ábrán a nem figyeléstől haladva a látszólagos vagy tettetett figyelmen keresztül jutunk el a részleges vagy mindannyiunkra jellemző, nem szándékosan, de sok információt mellőző figyelmi/figyelési szintig (szelektív hallás). A mentori munka ennél tudatosabb jelenléte és odafordulást igényel, ahol a félreértések kiküszöbölése végett időről időre nyugtázzuk az elhangzottakat, visszakérdezünk, vagy összegezzük a meghallott információkat és az azoknak tulajdonított jelentéseket. A tényhallgatás erős célorientált viselkedést sejtet, ami objektív, a történések szintjén helyes olvasatokat eredményez, ám mellőzi a közlések nem verbális síkján érkező (meta)tartalmakat, viszonyjelzőket. Az empátiától mentes aktív hallgatás a tartalmi és érzelmi dimenziókra is figyel a közlésben, de a befogadó ekkor nem válik érzelmileg érintetté. Az empatikus hallgatás során a beleérző képesség már aktívan működik, de a hallgató megőrzi képességét, hogy saját és kliense érzéseit elkülönítse. A facilitatív hallgatás során (ennek terepe a terápiás munka, amely kívül esik a mentoráláson) a segítő (terapeuta) a másik személy által saját közléseiben nem érzékelt tartalmakat

is kihámoz, azoknak olyan oksági és történeti összefüggéseire lát és világít rá, amelyekkel a kliens maga nincs tisztában. A hallgatásnak a beszélgetés-vezetésben komoly szerepe van, a csend mint taktikai eszköz is alkalmazható. Találkozunk vele a hétköznapiakban mint visszautasító vagy demonstratív hallgatás (információmegtagadás), unatkozó hallgatás, kritikus hallgatás vagy nyomatékosító szünet stb. (FODOR–KRISKÓ 2014).

A mentori együttműködés szempontjából kiemelten fontos, hogy a mentor tisztában legyen saját hallgatási képességeivel, amihez Deighton (2017) figyelmünkbe ajánl néhány a tudatosítást segítő szempontot. Az önismeret mélyítésének szándékával kiegészítésre javasoljuk az alábbi állításokat:

Hogyan jellemeznéd a hallgatási képességeidet?

Ha választanom kellene a beszéd és a hallgatás között, a választásom...

Hajlamos vagyok félbeszakítani az embereket, amikor...

Amikor az emberek kifejezik az érzelmeiket, úgy érzem...

Könnyű meghallgatni az embereket, amikor...

Azok az emberek, akiket általában nehezen hallgatok meg...

A hallgatás könnyű számomra, amikor...

Könnyen elterelődik a figyelmem mások meghallgatásakor, ha...

Ha nem mondhatom el a véleményemet, úgy érzem...

A legjobb hallgató, akit ismerek, ..., mert...

Szeretem az embereket, akik hallgatnak rám, mert...

(DEIGHTON 2017: 69.)

A kérdések jelentősége

Jó kérdésekkel nemcsak információt szerezhetünk másoktól, feltárhatunk szükségleteket, elképzeléseket, várakozásokat, hanem irányíthatjuk is a beszélgetés menetét, a (csoport)gondolkodást. A segítő és konzultatív beszélgetések során, és különösen az interakciók kezdetén előnyben részesítjük a nyílt kérdéseket, amelyek úgymond „megnyitják”, beszélgetik

a partnert. A bővebb kifejtést igénylő válaszok hallgatása során képet kaphatunk a másik pillanatnyi állapotáról, a helyzethez, az aktuális témához, személyünkhöz, a körülményekhez való viszonyáról. Bőbeszédűsége vagy szófukarsága üzenetértékű, akár a velünk szembeni bizalom (megosztási hajlandóság), a beszélgetés tárgya iránti érzések, vélemények vagy személyes kommunikációs kompetenciája vonatkozásában (2. táblázat).

2. táblázat: Kérdéstípusok, példák a jó kérdéshez

Nyitott kérdések	Mi? Hogyan? Miért? Milyen? Mit? Miért? Miért ne? Mi motivál arra, hogy elmélyülj ebben a témában? Hogyan érint téged a követelményrendszer megváltoztatása? Milyen okok vezettek idáig? Miért ezek az elemek kerültek a mintába? Mit teszel, ha mégsem a várt eredményeket hozza a kutatás? Hogyhogy a kvalitatív módszertan mellett döntöttél? Miért nem beszéljük meg ezt hármásban?
Zárt kérdések	Ki? Kivel? Mi? Mivel? Hol? Szokott? Mennyi? Hol szeretnéd publikálni az eredményeket? Mi az, amit nem értesz? Ki tudna segíteni ebben? Kivel beszélted ezt meg? Szoktál hangosan gondolkodni? Mennyi időt tudsz szánni rá? Mivel tudnád szemléletesebbé tenni?
Eldöntendő kérdések	Alternatívák közti választás (igen, nem, de, vagy) Szerinted is el kellene indulni ezen a pályázaton? Angol vagy magyar nyelven tervezed megírni? Egyetértünk abban, hogy újra kell kezdeni az alapoktól, nem?

Forrás: a szerző szerkesztése FODOR–KRISKÓ 2014 alapján

Közléssorompók

A hatékony kommunikáció akadályait jelentő közléseket, kommunikációs gyakorlatokat közléssorompók néven említi a szakirodalom (BOLTON 2005). Az eredetileg Thomas Gordontól (1975) származó lista pontokba

szedve gyűjti össze a kommunikáció megrontóit a „piszkos tizenkettőként” (*Dirty Dozen*) emlegetve az elkövethető hibákat.

1. Utasítás, parancsolás, irányítás: Ezt kell tenned! Ezt nem teheted! Elvárom, hogy az én nevem is rajta legyen! Menjen, és ismerje be, hogy tévedett! Mondja meg neki, hogy csalt! Írja újra!
2. Figyelmeztetés, fenyegetés: Jobb lesz, ha előbb engedélyt kér a dékán úrtól. Én az Ön helyében nem tenném. Ha így folytatja, sosem jut el a védésig.
3. Tanácsadás, megoldási javaslatok: Legjobb volna neked, ha... Én a te helyedben... Evidens, hogy azt kell tenned, hogy...
4. Logikai rábeszélés, kioktatás érvekkel: A tények amellettszólnak, hogy... Tudatában vagy, hogy... A józan ész azt mondja...
5. Moralizálás, prédikáció, presszió: Ezt már illene tudnia. Nagy felelőtlenség volna, ha... Kötelességének érezhetné, hogy... Az a minimum, hogy...
6. Ítélezés, kritizálás, helytelenítés, hibáztatás: Nincs igaza. Maga miatt esett kútba a kutatás. Nem használja az esztét! Ezt egy elsőéves is tudja, maga miért nem? Primitív hibákat vét.
7. Értékelő dicséret, hízélgés, manipulatív egyetértés: Maga mindig olyan szorgalmas, tudom, hogy ezt is időre befejezi. Nagy jövő áll maga előtt, de... Rendszerint bízom magában, de...
8. Megszégyenítés, kigúnyolás, címkézés: Maga pont olyan, mint a politikusok. Ezt elszúrta. Maga elkényeztetett.
9. Diagnosztizálás, értelmezés, elemzés: Azért mondja, mert elkapta a vizsgapánik. Ha úgy látja, pikkelnek magára, maga üldözési mániás. Önnek arra van szüksége, hogy...
10. Megnyugtatózás, bagatellizálás, vigasztalás: Meglátja, végül minden jóra fordul. Holnapra elfelejtet. Nem ér ennyit az egész! Ez csak tantárgyi bukás, van, aki évet ismétel. Több is veszett Mohácsnál!
11. Túlzott kikérdezés, faggatózás: Mikor történt? Ki volt még ott? Mióta érzel így? Miért nem mondtad hamarabb? Mit fogsz tenni?
12. Figyelemelterelés, megkerülés, tréfákozás: Próbálj nem gondolni rá! Gyere, igyunk egyet, és ne törődjünk semmivel! Ez olyan, mint amikor...

A MENTORÁLÁS FÁZISAI

A mentorálás akkor működik jól, ha ez egy olyan folyamat, amelynek céljai vannak, és amelyet a hatékonyság és a sikeresség elérése szempontjából szakaszokra bontunk. Merlevede és Bridoux (2006) modellje szerint az *első fázis a kontaktus megteremtése*, a személyes vagy távolság esetén online formában lebonyolított találkozás. Itt egymás megismerése történik meg irányított beszélgetés formájában. Kommunikációs szempontból a találkozásnak fontos szerepe van, hiszen itt alapozódik meg a mentor és a mentorált közötti kommunikáció és a későbbi jó kapcsolat. A *második fázis az elfogadás*, ez már a tényleges mentori folyamat elindításával jár. A sikeres együttműködéshez szükség van a mentorálásra vonatkozó szabályok átbeszélésére, elfogadására. A mentor van aktív szerepben, de lényeges, hogy a mentorált véleményét is rendszeresen megkérdezze, fontos őt is a folyamat aktív szereplőjévé tenni. Ha a folyamat első pillanatától a mentorált is felelősséget érez a részvételért, a kitűzött célok megvalósulásáért, akkor biztosabb az együttműködés sikere. A *harmadik fázis a kiindulópont meghatározása*. Ebben a szakaszban a mentor a közös feladat szempontjából is igyekszik megismerni a mentoráltat (ismeretek, tapasztalatok, attitűd, érzelmi hozzáállás). Erre alapozva indulhat el a tervezés és a közös munka. A tervezésnél érdemes bemeneti mérést alkalmazni, de a közös munka tartalmától is függ, hogy milyen mérési eszközöket használ a mentor. Erre építve lehet aztán kidolgozni az egyéni fejlesztési tervet, amelyet természetesen a mentorálttal közösen kell kialakítani. A célok kijelölésénél érdemes a SMART célokat alkalmazni. A mentorálási folyamatot valamilyen módon nyomon kell követni, bizonyos időszakaszokat, mérési pontokat beiktatva. Ehhez a SMART módszert javasoljuk. A célok elérését segíti, ha azok konkrétak és időben is beláthatók. A SMART egy nagyon jól megfogható szempontrendszer alapján jeleníti meg a kitűzött célt, a szempontoknak megfelelően segít a célok meghatározásában és az adott időkereten belüli teljesíthetőségben. Az egyes lépéseket végiggondolva és az ottani leírásnak megfelelően jól láthatóvá válik, hogy milyen nehézségek is vannak az adott területen, így az egyes részcélok pontosításán keresztül az elérendő cél megfogalmazása hatékonyabb lesz.

A SMART rövidítés jelentése: *Specific* (konkrét), *Measurable* (mérhető), *Achievable* (elérhető), *Relevant* (releváns), *Time-based* (időhöz kötött). A célok kijelölése a leírt kritériumok mentén lehetővé teszi, hogy a célkitűzéshez egyúttal már ütemterv is készüljön, és biztonságot is ad mind a mentornak, mind a mentorálnak a közös munka rendszeres ellenőrzésében. Azoknak a diákoknak is jó eligazodást ad, akik nem fegyelmezettek, és nem szoktak hozzá a rendszeres munkához, hiszen belátható és elérhető célokat fogalmaznak meg maguk számára (RUZSA 2019: 80).

A MENTORÁLÁS MÓDSZEREI

A mentorálás módszerei alfejezetben a 2019-ben kiadott módszertani kézikönyvet vesszük alapul, és bemutatunk néhány olyan módszert, amely a mentor és a mentorált közötti közös interperszonális kommunikációs kapcsolatban a munkát segíti, és kereteket ad ehhez.

Célzott beszélgetés

A módszer ideális megvalósulása esetén a mentor előítélet nélkül, a megbeszélt időkeretben a mentorált rendelkezésére áll, és támogatja, bátorítja megnyilvánulásait. Nem ítél, nem kritizál, nem értékeli, nem irányít. A mentor igyekszik objektív maradni, érzelmeit a beszélgetés során kontrollálja. A célzott beszélgetés sajátossága, hogy ez különbözik a többi módszertől, vagyis nem társalgás, nem vita, nem interjú, nem kihallgatás, nem kinyilatkoztatás. A mentornak a beszélgetés során javasolt olyan kommunikációs eszközökkel élni, amelyek alkalmazkodnak a mentorált személyiségéhez. Javasolt a korábban már ismertetett aktív hallgatást, parafrázist, érzelem-visszatükrözést, összegzést, nyitott mondatot és zárt kérdést alkalmazni. Mindvégig arra kell törekedni, hogy a beszélgetés fő jellemzője az őszinteség és a nyíltság legyen, ez utóbbi két jellemző megléte az egész mentori folyamat során alapkövetelményként jelenik meg.

Projekt módszer (KORPICS 2015)

A pedagógiai projekt célja kettős, a két cél egymást kiegészítve hatékony és pedagógiailag eredményes. Az egyik cél, hogy a diákok a projektben meghatározott végeredményt elérjék, a másik pedig, hogy olyan színvonalas tevékenységet hozzanak létre, amely egy adott pedagógiai célnak alárendelt és folyamatosan ellenőrzött.

A projekt egyénileg, párban vagy csoporton belüli munkamegosztással valósulhat meg (a csoportlétszámtól és az egyéni aktivitástól függően).

A projektoktatás jellemzői:

- a téma meghatározása,
- a munkamenet megtervezése és megszervezése,
- a témával való folyamatos foglalkozás,
- a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása,
- önálló, ellenőrzött munkavégzés,
- minden résztvevő a saját tudását, képességeit adja a közös munkához,
- eredménye egy közösen létrehozott produktum,
- számot tart a diákok érdeklődésére, de figyelembe veszi az egyéni szükségleteket,
- a hallgatói aktivitás van előtérben,
- kompetenciafejlesztő (szociális kompetenciák, kommunikáció, együttműködés),
- az átélés, az ismeretszerzés és a megértés didaktikai elveinek érvényesülése együtt,
- oktatói szerep: facilitátor, szupervizor, tanácsadó.

Önismeret-fejlesztés

Az önismeret fejlesztése során a mentorált tisztábban látja saját személyiségét, érzéseit, gondolatait, viselkedését, ez segíti őt abban, hogy a társas kapcsolataiban is jobban és hatékonyabban működjön. Ha a mentorálási folyamatban a mentor jól kommunikál, és figyel arra, hogy véleményét, visszajelzéseit az erőszakmentes kommunikáció nyelvén fogalmazza meg, akkor a mentorált

a kapott visszajelzéseket pozitív irányban tudja hasznosítani. Fontos, hogy a nyílt és őszinte kommunikációnak része legyen ne csak az erősségek, hanem a fejlesztendő területek (ne a kritika és az ítélet) megnevezése is, hiszen ez ad lehetőséget a mentorált számára a fejlődéshez. Az önismerethez hozzátartozik azoknak a reakcióknak a felismerése, amelyeket egy-egy kommunikációs helyzet kivált a mentoráltból (mit fogad rosszul, hogy reagál a kritikára, nehéz helyzetre), mert akkor meg tudja érteni azt is, hogy ezeket a reakciókat hogyan lehet kordában tartani és átalakítani. Az önismeret-fejlesztés nem önálló program a mentorálásban, ezt az egyéb módszerek megfelelő alkalmazása révén lehet elérni. Az egyes beszélgetések során fontos erre is kitérni.

Szemléltetés

A szemléltetés több személy olyan közös tevékenysége, amelynek során a mentor vagy más személyek a valóság egy részletét úgy mutatják be, hogy bizonyos fontos jellemzőket kiemelnek, értelmeznek. A mentorálási folyamatban (a mentor tevékenységétől függően) ez megjelenhet például hospitálással összekötve, amikor a mentor bemutatja a saját oktatói módszertárát a mentorált kolléga számára. De lehet ez egy konferencia, TDK-bemutató a tehetséges mentorált számára, hogy lássa társait egy megmérettetést jelentő helyzetben.

Játék/szimuláció

A játék vagy szimuláció egy olyan csoportos aktivitás, amelyet előre meghatározott szabályok, illetve szerepek írnak le. A résztvevőket ezek a szerepleírások és szabályok irányítják. Ezek az aktivitások úgy modellezik a valóságot, hogy annak lényegét megjelenítik, de a valóságos szituációkat jellemző kockázatok nélkül. Az aktivitás típusától függően ezek a gyakorlatok kiválóan alkalmasak különböző kompetenciák fejlesztésére. Amennyiben ezekről felvétel készül, az a mentorált és a mentor számára a különböző készségek és képességek meglétének elemzésére is szolgálhat.

AZ OKTATÓ SZAKMAI FEJLŐDÉSÉT SEGÍTŐ MENTORÁLÁS

Ebben a fejezetben az oktatók szakmai fejlődését segítő mentorálásról esik szó, tágan értelmezve és kiterjesztve a mentori tevékenységet, át-átlépve olyan rokon területekre, mint a coaching, a tanácsadás vagy a facilitálás. Indokolja ezt egyrészt a mentori tevékenység számos megközelítése, a mentori eszköztár színes-széles palettája és a gyakorlati tapasztalat, amely azt mutatja, hogy nincsenek éles határvonalak a segítő szakmák és tevékenységek között. Vannak eszközök és módszerek, amelyek könnyedén átvihetők egyik területről a másikra.

Szókratész és Platón, Haydn és Beethoven, Sigmund Freud és Carl Jung, Anne Sullivan és Helen Keller, Ruth Benedict és Margaret Mead, kinek ne csengenének ismerősen e nevek? A szenioritás elvén nyugvó klasszikus mentor-mentorált párosok, akiknek munkássága és hírneve egymással kölcsönhatásban formálódott és vált fogalommal. Mindegyik esetben egy „rangidős” személy, aki már kivívta a tiszteletet, a saját területén presztízst és befolyást szerzett, vett szárnyai alá egy „fiatalabbat”, hogy tanítsa, bátorítsa, és lendületet adjon a karrierjének, kvázi biztosítsa a sikerét. Az ifjabb személy sikere végül visszahatott a rangidős személy reputációjára, és tovább növelte annak presztízst (WAUGH 2002). A mentorálás Dignard (2002) szerint egyedülálló *lehetőség* és *kiváltság* a mentor számára, hogy mentoráltját ösztönözze, jövőjét alakítsa, és fejlődésére hatással legyen. Ez a lehetőség összhangban van az NKE-n 2022-ben lebonyolított oktatói fókuszcsoporthoz tartozó kutatás eredményeivel, amelyek azt mutatták, hogy az intézmény oktatóinak erős küldetésstudtuk van. Szeretnének nyomot hagyni a hallgatók életében, pályájuk meghatározóivá válni, gondolatformálóként jelen lenni az életükben, hivatásuk gyakorlásában (KRISKÓ et al. 2025). Feltételezhető, hogy

pályatársaik jövőjének alakításában is szívesen működnek közre és hagynak nyomot ily módon (is) a közszolgálat rendszerében.

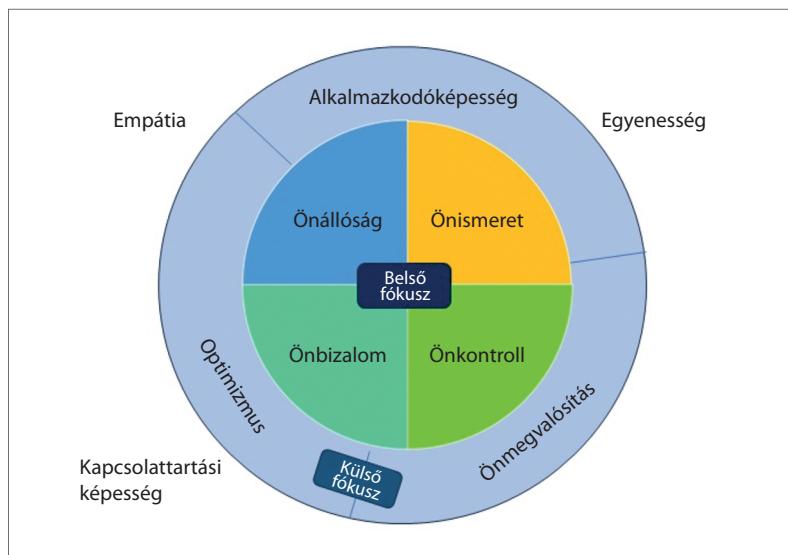
Akadémiai környezetben a mentori együttműködések vagy felülről, vagy alulról kezdeményezettek. Első esetben az intézmény által *kijelölt mentorok*, második esetben (példaképként azonosított) választott mentorok támogatják a szakmai fejlődést. Előbbinél a kapcsolat formalizáltabb és kevésbé személyes, az intézményi követelmények teljesítésére koncentrál. A *választott mentor* általában a munkaidőn túli, személyes boldogulás kérdéseit is integráló segítő kapcsolat részese. Ekkor a mentor víziót nyújtó szakember „a való élet kontextusában” (SCHOENFELD–MAGNAN 1992). A munkahelyi mentorálás alapvetően helyhez kötött (*site-based*) mentorálás, amelynek alapja az egyazon szervezethez tartozás, így annak színtere az intézmény közös valósága (NKE).

A mentorálás során elért célok mind a szervezet, mind az egyéni oktatói karrierutak szempontjából közvetlen hasznokat jelentenek, amelyek a jobb reputáció, jobb munkamorál, jobb teljesítmény hármásában mutatkoznak meg. A mentorálás mint eredeti és kreatív menedzsmenteszköz sokat tehet az elkötelezett és folyamatosan fejlődni képes humán erőforrás-bázis megteremtéséért, a kiváló munkaerő megtartásáért, és előrevihet a tanuló szervezetté válás útján. A mentori folyamatban való részvétel jelenthet komoly inspirációt, elismerést, ön- és társfejlesztést, szervezeti kultúrafejlesztést és nem utolsósorban a kiválósági törekvések láthatóvá és ezáltal támogathatóvá tételét a szervezetben. Legyen a támogatás anyagi, szakmai vagy személyes természetű, ki ne szeretné, hogy lássák, fel- és elismerjék az erőfeszítéseit, biztassák céljai elérésére? A mentorálás jó alkalom, hogy mindenki kihozza magából a legtöbbet, és ezt – ne magányos „bozót-harcosként”, hanem – mások által támogatottan tegye.

A MENTORÁLÁS ÉRZELMI TŐKEFELHALMOZÁS

Amikor munkahelyi mentorálásról esik szó, általában szóba kerülnek az érzelmek és az érzelmi tőke. Miért? Mert az érzelmi tőke olyan immateriális szervezeti vagyon, amelyet a munkavállalók által felhalmozott (megélt)

érzelmi tapasztalatok hoznak létre, és amely képessé teszi őket a sikeres kommunikációra és kedvező interperszonális kapcsolatok kialakítására (DEIGHTON 2017). Az érzelmi tőke azon képességek és szokások összessége, amelyek az érzelmek kezelését különféle társadalmi előnyökké alakítják (FROYUM 2010). A meglétét olyan szervezeti kapacitásokban lehet kimutatni, mint a lojalitás, a türelem és a támogatás, így közvetlenül kapcsolódik a szakmai és szervezeti fejlődéshez (EYEL–DURMAZ 2019). Az érzelmi tőke affektív jogokból és kötelezettségekből áll, és jelentőségét az adja, hogy az egyén viselkedését alakító személyes érzelmekből fakad, amelyek alakítják személyes kapcsolatait, hatással vannak döntéseire és tevékenységeire, amit a 7. ábra szemléltet (NEWMAN 2009). Az érzelmi tőke meghatározza a munkateljesítményt, a munkahelyi jóllétet, és hozzájárul a személyes fejlődéshez (GENDRON 2004).



7. ábra: Az érzelmi tőke leltárának főbb elemei

Forrás: a szerző szerkesztése NEWMAN 2009 alapján

A mentori folyamat azáltal, hogy a bizalmat erősíti, pozitív emóciókat katalizál, és segíthet azonosítani az oktatók egyéni motivációt, legfontosabb elveit, értékeit és szükségleteit az oktatói karrierút során. A mentorálás az érzelmi tőke gyarapodása és az interperszonális kapcsolatok javítása révén erősítheti az egyetem iránti lojalitást, a célok iránti elköteleződést és a szervezeti jóllétet. A megfelelő munkahelyi klíma jótékonyan hat a teljesítményre, segíti a munkaerő-megtartást, emeli a szervezet reputációját, és hosszú távon lehet szilárd alapja a minőségtörekvéseknek. A mentorálás segít tehát egyensúlyt találni az egyéni ambíciók és elvárások, valamint a szervezeti célok között.

A következőkben arról szólnunk, hogyan lehet a mentorálás által a fenti többlethasznokat elérni a felsőoktatásban, míg ki-ki a maga szakmai fejlődésén dolgozik akár mentorként, akár mentoráltként. Következzen tehát a mentori munka eszközrendszerének és gyakorlatának bemutatása!

MENTORÁLNI, COACHOLNI VAGY FACILITÁLNI EGY TANÁRT?

Érvek és ellenérvek

A mentorrendszer működésének jótékony hatásait e ponton az olvasó már jól ismeri, nem tagadhatjuk azonban, hogy bevezetése nem magától értetődő és nem minden esetben zökkenőmentes. Miért? Sok intézményben nem jellemző az egyének közötti együttműködés annak érdekében, hogy együtt dolgozhassanak és tanulhassanak (HARRIS 2001). Sokszor az újonnan érkezettek sem nyitottak a tapasztaltabb oktatóktól érkező tanácsok és segítségnyújtás meg- és elfogadására. Milyen okok állnak emögött?

- ♦ Az akadémiai élet (tudományos és oktatói pálya is) vonzza az önállóan induló és önmagukra támaszkodó (önellátó) egyéneket, akik a problémamegoldásban is önállóak. Számukra nehézséget okozhat a felkínált segítség elfogadása vagy a segítségkérés, a konformitás és az engedelmeskedés. Vannak, akik az előbbieken gyengeséget, önállótlanyságot vagy alkalmatlanságot látnak. Mások a szakmai-szellemi

függetlenség hirdetői és megvalósítói, ők integritásuk és szabadságuk elvesztésétől tartanak, védik a „hatalmi zónájukat”.

- Sokan egyfajta szociáldarvinizmusban hisznek, miszerint az arra alkalmatlanok előbb-utóbb úgyis kihullanak az oktatói pályáról. (Egyfajta közmegegyezés övezi e jelenséget már az oktatás alsóbb szintjein is.)¹² Az oktatói pályán való lét (maradás) tehát önmagában bizonyossága az alkalmasságnak szerintük.
- Az idősebb oktatók tudásmegosztása gyakran anekdotikus történetekbe, szervezeti és karriersztorikba ágyazott, amit a fiatalabb generációk kétkedéssel vagy idegenkedéssel fogadnak, máskor zavarosnak és haszontalannak tartanak (HARDWICK 2005).

Ezen ellenérveknek szintén van relevanciájuk saját kutatásunk tükrében is, hiszen több oktató említette saját tanulóéveinek rossz gyakorlataként a mindenről sztorikat mesélő, minden szakmai témából életút-anekdotát gyártó „öregeket” (KRISKÓ et al. 2025). E kérdés ugyanakkor felhívja a figyelmet a mentori eszköztár tudatos alkalmazásának fontosságára, amelyből nem gyomlálendő ki a személyes tapasztalatok megfelelő formában történő, a mentorpáros preferenciái, munkamódszere és stílusa szerinti megosztása.

Hardwick nem említi, de soraiból már következik, hogy a felsőoktatásban alapvetően jelen vannak olyan jegyek, amelyek a kollektív problémamegoldások, együttes cselekvések ellen hatnak, ezért nehezítik a mentorrendszer működését támogató szervezeti kultúra kialakulását. Éppen ezért a vezetőknek fontos feladatuk, hogy megfelelő munkahelyi légkört teremtsenek, és vezetői eszköztáruk egészét felhasználva – az érzelmi befolyásolástól kezdve a mintaadáson és a példamutatáson át az ösztönzésig – hassanak az oktatók gondolkodásmódjára, attitűdjeire. Evans (2001) kutatásai arra engednek következtetni, hogy a vezetőkön múlik, hogy a szervezeti célokkal összhangban lévő vagy ellentétes légkört alakítanak-e ki, hogy a méltányosság, igazságosság, elismerés elveire épülő, valamint andragógiai, pedagógiai szempontból

¹² Ha ez nem történik meg, és mindazok is a rendszerben, a rendszerből élnek, akiknek sem motivációjuk, sem képességük, sem kapacitásuk nincs a megfelelő szintű helytálláshoz, a potyautas-jelenség komoly rombolást képes végezni a szervezetben, hiszen az eredmények hasznélvezői nem azok, akik a legtöbbet fektetik be.

és az interszónális kapcsolatok szintjén kedvező vagy inkább kedvezőtlen működésmódot alapoznak meg. Előbbi esetben jótékony hatása van mindennek az énképre, az önértékelésre és az önelfogadásra, illetve a kollegialitásra. (Utóbbi hiánya a kiválósági törekvések komoly gátja lehet.) A munkahelyi élet minőségének javítása érdekében a vezetők tehát jelentős beavatkozószerepet tehetnek meg. Első lépésként őket kell elkötelezni a mentorálás mellett.

A mentorprogramok pszichológiája – az igazságérzet

A munkahelyi mentorprogramokat HR-szempontról tekinthetjük onboarding vagy beillesztési eszközöknek, minőségbiztosítási eszközöknek, de tehetségmenedzsment-eszközöknek is, mint ahogyan helyük és szerepük van régtől a vezetőkiválasztásban és az utánpótlásképzésben. A szervezet nyilvánvalóan azokat a dolgozóit szeretné fejleszteni, céljaik elérésében és előmenetelükben segíteni, akik arra érdemesek, akikkel hosszú távon számol, és tőlük értéket (megtérülést) remél. A tanulószervezetté válás azonban szembe megy az exkluzív mentorprogramok (mint tehetségprogramok) elvével, hiszen széles körű, egyenlő esélyű hozzáférést, láthatóságot, átláthatóságot és elszámoltathatóságot együttesen hirdet. A kimaradók számára ugyanis olyan megélések következnek (nem részesülés javából, előnyökből, forrásokból és sikerekből), amelyek elvándorlást és a munkamotiváció csökkenését okozhatják, illetve károsan hat(hat)nak az önfejlesztési szándékokra is, hiszen percepciójuk, hogy igazságtalan a rendszer. Klajkó és szerzőtársai (KLÁJKÓ et al. 2021) éppen ezért azt javasolják, hogy az igazságosság legyen mindvégig fókuszban, és legyenek rögzítve az ezzel kapcsolatos megélések és vélekedések.

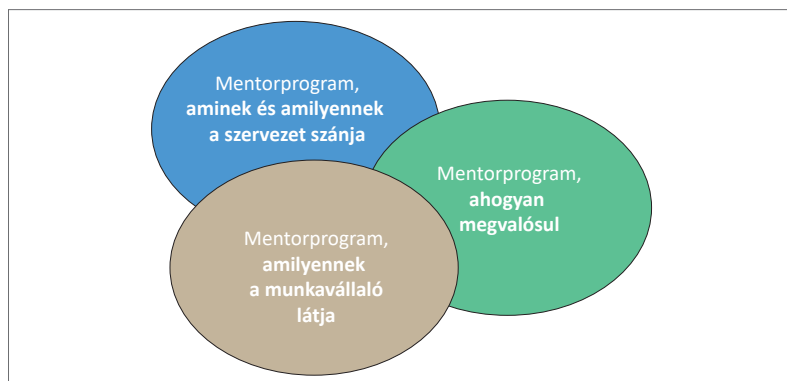
Egy stratégiai szinten koordinált és hosszú távú mentorprogram bevezetése előtt célszerű beazonosítani a felek (a szervezet és alkalmazottai) között kötendő úgynevezett *pszichológiai szerződés* elemeit. A pszichológiai szerződés fogalma a humán erőforrás stratégiai menedzsmentjéhez kötődik, és mindazokat a tényezőket egységbe foglalja, amelyek az intézmény és a foglalkoztatott oldalán a kínált lehetőségek és megfogalmazott elvárások spektrumát adják, és amelyek ily módon a lehetséges (és kívánatos)

karrierutakat kijelölik az egyének számára.¹³ Ez a vertikum is dinamikusan változó, ezért folyamatos monitorozása indokolt a mentorprogramok megvalósítása és fejlesztése során.

Az érintettek (oktatók) számára a mentori rendszer bevezetése óhatatlanul is számos kérdést generál a munkavégzés és a teljesítményértékelés vonatkozásában, hiszen komoly kapacitásokat köt le a szervezet stratégiai céljainak alárendelten. Fontos, hogy az oktatók azt lássák, hogy mind a mentor, mind a mentorált által végzett munka megjelenik a teljesítményértékelésben, a többletráfordítást az intézmény honorálja.

A mentori programok szervezeti illesztése (illeszkedése)

Az előzőkből már következik, hogy a mentorprogramokat mindig az adott szervezet és az adott munkaerő-állomány sajátosságaihoz igazodva célszerű megtervezni és működtetni. Itt azonban háromféle valósággal kell számolni, és azzal, hogy a terv- és a tényállapot, illetve annak észlelete jelentősen eltérhet (8. ábra).



8. ábra: A mentorprogramok valóságai

Forrás: a szerző szerkesztése KLAJKÓ et al. 2021 alapján

¹³ A 2023. november–decemberben lefolytatott fókuszcsoporthoz tartozó kutatás részben ennek megalapozása volt az NKE-n.

Az illeszkedés azonban azt is jelenti, hogy a dolgozói és általános szervezeti elvárásokon felül a vezetők várakozásaihoz, vezetési stílusához és a tehetségről és az előmenetelről alkotott elképzeléseihez is igazodnia kell a mentorprogramnak. Enélkül a vezetői elköteleződés és a felelősségvállalás nem várható el.

A szervezethez illeszkedést elsősorban a stratégiai célhoz való illeszkedés, a szervezeti kultúra alapértékeinek való megfelelés és a HR-gyakorlatokhoz történő igazodás fokán szokás lemérni. Mindez aláhúzza, hogy ismerni, vezérelni kell a kultúrát, hogy az emberierőforrás-menedzsment rendszerébe kell illeszteni a programot (a kiválasztástól a teljesítményértékelésen át a szervezetből való távozásig), és a szervezet hosszú távú céljai tükrében kell paraméterezni. Egyetemi szintű rendszerről lévén szó ehhez a képzési szakokat (az NKE esetében a hivatásrendeket) egységbe foglaló szervezeti kultúra erősítése és alkalmasint a programok kari szintű differenciálása szükséges a megvalósításban (de nem a vezérelvekben!).

Az egyetemi működésmód és hierarchia és mellette az autonómiatörekvések megkövetelik, hogy intézményi szintű rendszer formálódjon, amely az egyetemi karok (és a dékánok mint a munkáltatói jogkör gyakorlói) számára kellő mozgásteret biztosít a tudományág, szakma, esetünkben hivatásrendek szerinti specifikációk kidolgozása és megvalósítása számára.

A következőkben a mentorálás mint tevékenység sokrétűségét, elvi megközelítésének lehetséges módjait mutatjuk be, majd rátérünk a konkrét eszközök és technikák áttekintésére.

A mentorálás kapcsolata más segítő-fejlesztő aktivitásokkal

Clutterbuck 1991-es definíciójában úgy összegzi a mentori munkát, hogy abban jelen van a coaching, a facilitáció, a tanácsadás és a hálózatiépítés (CLUTTERBUCK 1991). Számunkra vonzó ez a megközelítés, mert reflektál arra, hogy az oktatóknak fejlődésük (és oktatás- és kutatás-, illetve publikálás-módszertani fejlesztésük és karriermenedzsment-támogatásuk) során szükségük van a bennük rejlő lehetőségek felszabadítására,

kiaknázására, egyúttal megfigyelésen alapuló segítő visszajelzésre működésmódjukról, és olyan ösztönzésre, amely tudásuk, felkészültségeik legjavát mozgósítja, és segít számukra „otthonra lelni” az egyetemi térben. Ebben kitüntetett szerep juthat a mentornak, ha megvan benne a késztetés, hogy megossza eszméit, etikai elveit és professzionalizmusát mentoráltjával (WAUGH 2002). A mentorált számára pedig kecsegtető a lehetőség, hogy napi munkájáról, az előtte álló feladatokról és ambícióiról egy nála (az adott területen) tapasztaltabb emberrel beszéljen, és ily módon azonosítsa be saját fejlődési potenciálját és karrierlehetőségeit (HARRISON 2001). Levinson és társai (1978) nagyon sommásan és idealisztikusan mindezt úgy fogalmazták meg, hogy a mentor legfőbb feladata *segítséget nyújtani egy álom megvalósításában*.

Fontos, hogy erre az útra mindkét részről olyan szakember lépjen, aki ezt önként és elhivatottságból teszi. (A mentorálást nem lehet erőltetni.) A mentori munka főbb tevékenységei a 3. táblázatban láthatók.

Ha bármelyik fél oldalán felmerül a kényszer, a mentori együttműködés alapelvei fognak sérülni, és a lehetséges hasznok helyett az óhatatlanul bekövetkező károkat kell számbavenni és enyhíteni. Mik lehetnek ezek? Kiegész, szabotázs, alulteljesítés, megromló munkahelyi légkör és kiüresedő interperszonális kapcsolatok, a fejlesztési folyamatot és a szervezeti tanulást bürokratikus eljárásokká degradáló gyakorlatok, valós eredmények elérése helyett dokumentációk tömeges készítése.

3. táblázat: A mentori munka főbb tevékenységei

	Coaching	Facilitáció	Tanácsadás	Hálózatépítés
Alap-helyzet (szükséglet)	A kliens szeretne fejlődni, hatékonyabban működni	A kliens(ek) el akar(nak) érni valamilyen konkrét eredményt, célt	A kliensnek tanácsra van szüksége konkrét területen vagy kérdésben	A kliensnek kapcsolatokra, lehetőségekre van szüksége
Fajták	Egyéni és <i>team coaching, business, life, executive, health, sport, shadow stb.</i>	Üzleti, oktatási, társadalmi, békéltető	Folyamat-tanácsadás vagy szaktanácsadás (kiegészítő tanácsadás), magánéleti vagy munkahelyi tanácsadás	Hazai, nemzetközi, globális, szervezeten belüli és kívüli, személyközi, csoportközi, szervezeti, kulturális, tudományos/ kutatói és oktatói hálózatépítés
A részvétel jellege	Edző, kontroller	Folyamatgazda	Szakértő	Hidépítő, összekötő, hírnök
Pozíció	Partner	Kívülálló, semleges, tartalmi szempontból észrevétlen	Folyamat-tanácsadóként pártatlan, neutrális, távolságtartó	Szaktanácsadóként szakmai álláspontot képvisel, érintett
Feladat/ hozzájárulás	Komplex helyzetekben segít eligazodni, kérdez, meghallgat, megfigyel, visszajelez, fejlődést támogat	Találkoztató előkészít, megszervez és levezet, alapelveket betartat és nyílt kommunikációt ösztönöz, információkat szűr és rendszerez, indirekt beavatkozásokkal él, eredményeket rögzít	Kommunikációs folyamatokat javít, energiákat mozgósít, kérdez, nézőpontokat összekapcsol, felelősséget vállal a folyamatért, döntéshozatalt támogat	Saját tudását, szakértelmét, tapasztalatát beleadja, válaszol, ok-okozatban gondolkodik, felelősséget vállal az eredményért, részt vesz a döntésben
Tudás, képesség	Fejlődési, fejlesztési folyamatok, társas kompetenciák	Kapcsolatkezelés, folyamatmenedzsment, döntéstámogatás, csoportdinamika, szervező-készség, társas kompetenciák	Szaktudás, kommunikációs kompetenciák	Folyamattudás, döntéstámogatás, csoportdinamika, társas kompetenciák
				Kapcsolatépítés, online kapcsolatépítés, nemzetközi és interkulturális ismeretek, eseményszervezés, társas kompetenciák

Forrás: a szerző szerkesztése CLUTTERBUCK 1991 alapján

MIT JELENT AZ OKTATÓI MENTORÁLÁS A GYAKORLATBAN?

Hogyan lesz az álom megvalósításából munkafolyamat, operatív lépések láncolata és akadémiai előmenetel – nyilván ez érdekli az érintetteket. Az Amerikai Egyesült Államokban használatos *peer-coaching* kifejezést a tanárok és az őket támogató tanárok közötti kapcsolat leírására használják abban a folyamatban, amikor új tanítási módokat próbálnak ki, vezetnek be, és alkalmaznak. Olyan együtt gondolkodás és közös munka ez, amely a tanulók igényeinek jobb kielégítését célozza, és amely magában foglalja nemcsak az osztálytermi coachingot, hanem az az osztálytermen (hagyományos tanórán) kívüli tevékenységeket is, mint a tanulócsoportok (felzárkóztatás, fakultáció, tehetségtámogatás, művelődés- és programszervezés, nálunk szakkollégium vagy TDK, tanulmányi kirándulás stb.) vagy a kortárs megfigyelés (RHODES et al. 2004). Ebből már látszik, hogy a mentor (*peer-coach*) intenzíven jelen van a mentorált munkahelyi életében, komoly idő- és energiabefektetések árán méri fel tevékenységét, széles körben nyújt támogatást fejlesztő visszajelzései és iránymutatásai révén.

Irányultságát tekintve is sokféle lehet a mentori együttműködés az oktatók között. A tengerentúlon különbséget tesznek technikai, szakértői, kölcsönös és kognitív coaching között, amelyek megfeleltethetők az általunk tárgyalt oktatói mentorálás főbb fókuszainak.

Technikai coaching: Magában foglalja a műhelymunkák során kidolgozott tanítási módszerek átadását (bedolgozását) az osztálytermi folyamatokba. Minden részletre kiterjedő operatív támogatás a módszertan testreszabásához.

Az NKE gyakorlatában ez már mint komplex portfólió van jelen, hiszen elkészültek azok a tanulástervezést támogató tantárgyi tervezősablonok, amelyek a kreatív (gyakorlatorientált) tanulási módszerek implementálását vezetik végig, vannak módszertani workshopok új módszerek megismerésére és megtanulására, és megszületett egy módszertani kézikönyv (KORPICS et al. 2023) az egyes oktatásmódszertanokról. Ezenfelül az újonnan belépő

oktatók számára módszertani képzés is rendelkezésre áll, mi több kötelezően elvégzendő. Ugyanakkor a konkrét és komplett tananyagadásnak is vannak már hagyományai a szervezetben, hiszen az ÁROP (Államreform Operatív Programok) és KÖFOP (Közigazgatás-fejlesztési Operatív Programok) -projektek során a képzési programok fejlesztését úgynevezett *train the trainer* foglalkozások (trénerképzések és műhelyek, illetve tanúsítványt adó képzések) követték mind a belsős, mind a külsős oktatók számára. Az NKE-n született képzési tartalmak és módszertanok disszeminálásában e kötet szerzői is kezdettől részt vesznek.

Szakértői coaching: Olyan tanárok, oktatók vagy egyéb szakértők (andragógus, kiképző, tréner) bevonását foglalja magában, akik szakértelemmel rendelkeznek bizonyos módszerekben, és akik megfigyelik, támogatják a képzések lebonyolítását, miközben rendszeres és strukturált visszajelzést adnak az oktatóknak.

A pedagógiának kezdettől fogva része a megfigyelés mint módszer (BAJNOK–KORPICS 2022), amelynek leggyakrabban az óralátogatás (hospitálás) a formája, s ezt követi valamilyen értékelő visszajelzés, fejlesztő vagy teljesítménybeszélgetés. Szervezett és módszertani segédlettel támogatott formában legkifejezettebben az NKE közszolgálati kompetenciafejlesztő tréner képzésében van jelen az intézményen belül. A folyamat mindig előkészített, tervszerű, célhoz kötött és a felek által egyeztetett, hiszen a megfigyelő (mentor) egy intim tanulási térbe lép be.

Kölcsönös coaching: A folyamatban olyan tanárok/oktatók vesznek részt, akik a kölcsönösség elve alapján megfigyelik és segítik egymást, hogy gyakorlataik javuljanak, szakmai tudatosságuk nőjön.

A partnerség elvén nyugvó együttműködési forma ez, ahol a mentor és a mentorált szerepe váltakozik, és egyenlő arányban vannak jelen mindkét fél esetében. Ebben a folyamatban nagy jelentősége van a mentori tandemek tudatos összeállításának, hiszen a bizalmon túl az objektivitás megőrzése a legkritikusabb eleme az együttműködésnek. A „túl jó” viszony

az eredmények ellen hathat, az eredeti segítő-fejlesztő szándék látszattervekenységekben merülhet ki, a berne-i értelemben vett kölcsönös „simogatások” cseréjébe torkollhat. A kellő objektivitás talaján azonban értékes és mély tapasztalatmegosztásokhoz vezet a kölcsönös mentorálás, hiszen gyakorló szakemberek vitatják meg megéléseiket saját és egymás „osztálytermében”.

Ahogy Hunya Márta fogalmaz (2014): *„A jó tanár képes elemezni a munkáját, tudja, hogy mit, miért és hogyan csinál. Nem elégszik meg a pusztán rutinnal, azzal, hogy »így szokta«, de azzal sem, hogy »korábban már bevált«. A »reflektív pedagógus« folyamatosan figyel, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és közben tudatosan irányítja szakmai fejlődését is. A reflexióra, azaz megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való képesség a pedagógiai professzió alapköve. Ez a folyamatos értékelő magatartás, professzionális figyelem jó esetben adatokra, osztálytermi kutatásra is épít.”*

Kognitív coaching: Olyan fejlesztő segítségnyújtás, amely bevonja a tanárokat az osztálytermi gyakorlataikról folytatott folyamatos párbeszédbe, és egyúttal igyekszik azokból kihámozni a valódi jelentéseket és okokat (RHODES et al. 2004).

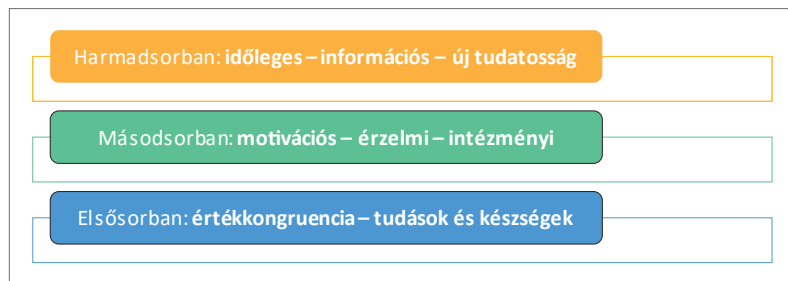
Ez a metódus már sokkal inkább a szupervízióra rezonál, hiszen reakciókat, érzelmeket, gondolatokat tudatosít, és értelmező perspektívából tekint az oktatási gyakorlatokra. Megértetni és feldolgoztatni akar, és csak ezután tekint a továbblépés (megoldás) irányába. A szupervízióról és az intervízióról a későbbiekben még lesz szó.

A fentiek mellett létezik még az úgynevezett *teljesítménycoaching*, amely általában a rövid távú célokra koncentrál, úgymint a teljesítményértékelési követelményeknek való megfelelés, konkrét előmeneteli mérőföldkö elérése vagy meghatározott eredménytermék elkészítése. E folyamatban általában a halogatás elleni készségek fejlesztése és a határidők leküzdése, illetve a mérhetőség van a fókuszban nagyon erőteljesen. Mindig konkrét követelményrendszerhez szabott tevékenység. Az egyetemi közegben lényeges lehet olyan fontos mérőföldkö teljesítésekor, mint a habilitáció.

A MENTORÁLÁS RÉVÉN NYERHETŐ HASZNOK

Nevezzük bár coachingnak vagy mentoringnak/mentorálásnak,¹⁴ az oktatók professzionális tanulása és fejlesztése széles spektrumon eredményezhet közvetlen hasznokat. Ezeket az oktatási gyakorlatra nézve a 9. ábra szemlélteti.

A mentorálás mint az együttműködésen alapuló (kollaboratív) tanulás egyik formája elősegíti a felsőoktatáson belüli méltányos gyakorlatok elterjedését azáltal, hogy előtérbe helyez olyan kulcstémákat, mint a kapcsolatok és a kommunikáció; a szakmai fejlődés és a kortárs tanulás; az egyenlőség és a társadalmi igazságosság; a mentor és a mentorált identitása; a felsőoktatáson beüli elvárások; az idő, a munkaterhelés és a bizalom (WOOLHOUSE–NICHOLSON 2020).



9. ábra: A mentorálás hatásai az oktatási/oktatói gyakorlatra

Forrás: a szerző szerkesztése KINDER et al. 1991 alapján

¹⁴ A szakirodalom és a tapasztalat azt mutatja, hogy a megnevezéseknek a célcsoport preferenciáihoz kell igazodniuk. Mindannyian tudjuk, hogy időről időre vannak felkapott témák, címkék, amelyek azután természetesen elhasználandók, lejáratódnak. Egyes országokban és szervezetekben, illetve kultúrákban a mentorálás paternalisztikus, leereszkedő, avitt, a coaching túlhypeolt, túldimenzionált, s mire e sorok írása befejeződik, lehet, hogy egyik sem eléggé „trendi”. Mégis azt gondoljuk, hogy a két terület (felsőoktatási mentorálás és akadémiai coaching) eddigi szakirodalma adja a legbiztosabb kiindulási alapot a téma áttekintéséhez és egy jól működő program kialakításához.

MENTORÁLÁSI MODELLEK

A mentorálásnak számos modellje ismert, az oktatásban is nagyon különböző megoldásokkal találkozunk, függően az intézmény profiljától, a képzési szinttől vagy a működés finanszírozásának módjától. A felsőoktatásban formális és informális modell is létezik. Találkozunk a továbbképzések területén a kortársmentorálás egyfajta üzleti modelljével, amelyben a mentor egyfajta karrierszponzor, aki felügyeli a mentorált szakmai életútját és tanítással, tanácsadással, pszichológiai támogatással és védelemmel, olykor ösztönzéssel vagy szponzorációval is segíti előrehaladását (BRYANT-SHANKLIN-BRUMAGE 2011). Léteznek továbbá egyéni és csoportos mentorálási modellek, személyközpontú, úgynevezett gurumodellek és hálózatos modellek is. A viszony mentor és mentorált között lehet hierarchikus és egyenrangú, általános vagy specifikus, tartós és állandó vagy időszakos és rotációs elven működő. A rendszer kiépítése történhet felülről lefelé (*top-down*), de nem kizárt a támogatási szükségletek alulról történő becsatornázása a rendszerbe (*bottom-up*) és a hálózatos elven szerveződés sem.

A mentorálás szervezeti (irányítási) modelljei a felsőoktatásban

Earley és Kinder (1994) négy lehetséges mentori modellre tett javaslatot:

1. A monotámogatási (egyszemélyi támogatási) modell: ekkor a személyzet egyetlen tagját, általában a felső vezetői csoport egyik tagját azonosítják felelősként, aki a központi mentorprogram gazdája.
2. A *bi-support* modell egy mentort ad az egyszemélyi modellhez, hogy a program számára biztosítsa a közvetlen napi támogatást, operatív szintű segítségnyújtást és jelenlétet.
3. A hármas támogatási modell rendszeres találkozókat foglal magában a közép- vagy felső vezetőikkel, valamint a „kritikus barát” szerepében a beiktatotthoz hasonló státuszú mentorral.
4. A többszintű támogatási rendszer lényege, hogy több szinten kínál támogatást a felső vezetőktől a középvezetőkön át az azonos

pozícióban (besorolásban vagy munkakörben) lévőkig, valamint itt is támaszkodnak a „kritikus barát” szerepében mutatkozó mentorra.

Az irányítási rendszer a program volumenétől is függ: hány ember munkáját kell koordinálni, milyen széles és színes az érintettek köre, mennyire centralizált vagy decentralizált a rendszer, az egyes egyetemi karoknak mekkora autonómatörekvésük van ez ügyben. Ezúttal is speciális helyzetben vannak a hivatásos állományban lévők.

Bármely modelltől is legyen szó, a mentori programok létesítésének alapvető fázisai vannak, amit a 10. ábra mutat be.



10. ábra: A mentorprogramok létrehozásának fázisai

Forrás: a szerző szerkesztése DEIGHTON 2017: 67 alapján

A 10. ábra egyik fontos üzenete, hogy a szabályok, általános elvek kidolgozása az érintettekkel közösen történik műhelymunka keretében, amelynek eredményeképpen útmutató, illetve jó esetben mentori kézikönyv készül. A mentori kézikönyv vagy útmutató összefogja a program sarokköveit, átláthatóságot biztosít, és hozzáférhetősége révén a közvetlen szakmai támogatás lehetőségét nyújtja a résztvevőknek. A mentori kézikönyv segít tartani a kereteket, a szervezeti célok fókuszát.

KONZULTATÍV ESZKÖZÖK A MENTORÁLÁS SORÁN ÉS AZON TÚLMUTATÓAN

A személyes szakmai fejlődés és a mentális egészség megőrzése szorosan összekapcsolódó, egymást feltételező folyamat a mentori munkában is. Hiszen a cél a kompetenciák és a kapacitások bővítése oly módon, hogy az ne vezessen kiégéshez, támogassa a lelki egészségmegőrzést is. Nem várható el a mentoroktól, hogy a pszichológiában is jártas szakemberek legyenek, de a szervezettől elvárható, hogy a partnerségre épülő tanulási folyamatok széles skáláját alkalmazza. Éppen ezért röviden szót ejtünk a konzultatív és harmadik, negyedik, többedik személyek megjelenését hozó munkaformákról is, mint az esetmegbeszélés, a konzultáció, az intervízió, a szupervízió. Mindegyik szerződéses alapú és az élményekre építő tanulási folyamat, amelyben nagy szerepe van a tevékenységre adott reflexióknak (SOTE [é. n.]).

Az intervízió

A szakmai fejlesztés (és reflektív tanulás) formái között az intervízió is helyet követel magának, hiszen az – az alkalmazott technikától függetlenül – segíti a témagazdát (mentoráltat) abban, hogy válaszokat találjon kérdéseire, túllépjen szakmai elakadásain. Ekkor egy 5–8 fős csoport kérdések útján vezeti a problémagazdát, hogy szembesüljön személyes-szakmai kihívásaival, munkastílusával, tisztán lássa motivációit és eszköztárát. Az intervízió

célrendszere a *feltárni, megérteni és segíteni* (a hatékony munkát) hármásával írható le (BELLERSEN–KOHLMAN 2021).

A mentori folyamat intervízióval támogatott formája azt jelenti, hogy az adott konkrét helyzet, folyamat (netán konkrét probléma) vizsgálatán túl a cselekvésmintázatok és a személyes mozzanatok is bekerülnek a fejlesztő beszélgetésekbe. Ily módon nemcsak a *mit kell tennem* kérdésre születik válasz, hanem arra is, *hogyan működöm, mik a választásaim, hogyan viszonyulok hozzá és mit jelent ez a számomra*.

Bateson (1972, 1984), Dilts és Bonissone (1993) a tanulás és a változás szintjei felől közelíti meg az egyén viselkedését. Azt állítják, hogy a munkahelyi környezetet és a személyes jellemzőket együttesen figyelembe véve érthetjük meg, mi is történik a munkahelyen. Rendszerükben a tanulás logikai szintjei vonatkozásában intézett kérdések jelentik a beszélgetések alapját (4. táblázat).

4. táblázat: A tanulás logikai szintjei – kérdésekkel

	Szintek*	Kérdések
6.	Spiritualitás	Mi a célom, a küldetésem?
5.	Identitás	Ki vagyok? Mit mond ez el rólam?
4.	Meggyőződés	Milyen szándékaim vannak? Mi fontos nekem?
3.	Képességek	Mit tudok megtenni, és hogyan?
2.	Viselkedés	Mit csinálok?
1.	Környezet	Mi történik? Hol? Mikor? Kikkel?

Forrás: a szerző szerkesztése

BELLERSEN–KOHLMANN 2021: 24 alapján

* Megjegyzés: A magasabb szintű változás mindig hat az alacsonyabbra. Amikor a változás egyik szinten már nem működik, tovább kell lépni a következő gondolati szintre.

A szupervízió

Olyan folyamatként zajló esetmegbeszélés, ahol a tanulási folyamat (az oktatóvá válás) hosszmetzeti követése a cél (SZÖNYI 2019). Ilyenkor strukturált formában, rendszeres időközönként tartott támogató és ellenőrző funkciót betöltő találkozások keretében történik a konkrét megélt helyzetek, esetek feldolgozása szabad, biztonságos és minősítésmentes reflexiós térben (SOTE [é. n.]). A szupervíziós ülések levezetése mindenképpen erre felkészített szakember jelenlétét igényli, hiszen az élményeket egyrészt pszichológiai, másrészt szakmai-technikai síkon dolgozzák fel (VÁLYI [é. n.]).

Mind a mentor, mind a mentoráltak számára hatékony eszköz, amely megvalósulhat *teamszupervízió* formájában is. Ez utóbbi mint szervezet-tanácsadási folyamat a mentorprogram egészét új dimenzióban erősítheti, és alapja lehet a mentori koncepció folyamatos továbbfejlesztésének.

Konzultációs lehetőséget a mentorált bármikor kérhet mind belső, mind külső szakemberektől, és számára a mentor, illetve a szervezet széles körű kapcsolati hálóján keresztül erre bármikor módot is adhat. Kezdetben a felkészülés, a későbbi munka során pedig a feldolgozás, az elakadások kezelésének, a személyes működésmód tudatosításának eszközeként funkcionálhat.

A MENTORI PROGRAMOK MEGVALÓSÍTÁSÁKOR JELENTKEZŐ NEHÉZSÉGEK

Akadályok, amelyekkel a mentorok szembesülnek:

- a felkészülés hiánya,
- időkorlátok,
- a titoktartási megállapodások egyértelműségének hiánya,
- a cél egyértelműségének hiánya,
- a mentorált nem megfelelő kiválasztása,
- a tanszéken és/vagy egyetemen nem értik a képzés és a mentori rendszer fenntartásának fontos szerepét.

A korábbi tanulmányok mindegyike megfigyelte, hogy a mentori programokat nem lehet előírni, hanem az érintetteknek kell létrehozniuk, ápolniuk és fenntartaniuk azokat (HARDWICK 2005).

Éppen ezért nem árt meggyőződni a résztvevők elhivatottságáról és terhelhetőségéről. Minden oktató magának is felteheti azokat a kérdéseket, amelyek segítenek eldönteni, itt van-e az ideje a mentorprogramba való bekapcsolódásnak. A kérdések megválaszolása után az is lehet, hogy egyéni élet- és karrierhelyzettől függően más módszer (tanfolyam, továbbképzés, coaching, tanácsadás, terápia stb.) bizonyul alkalmasnak az egyéni és szervezeti célok eléréséhez.

A mentorálás a megfelelő eszköz számomra?

Mi történik, milyen folyamatok zajlanak jelenleg az életemben?
Eljött az ideje, hogy ilyesfajta feladatot/kötelezettséget vállaljak?
Aggaszt valami ebben a pillanatban?
Megfordult a fejemben, netán foglalkoztat egy ideje az álláskeresés, a munkahelyváltás? (Milyen okok állhatnak emögött?)
Őszintén végiggondolva milyen a helyzetem?
Felmértem, milyen idő- és kapacitásigénye van a feladatnak?
Eléggé elkötelezett vagyok?
Tudom, hogy mit várok egy mentortól, a mentorálási folyamattól?
Nytott vagyok új tapasztalatok szerzésére?
Hiszek a sikerben, az előrelépésben?
Kész vagyok irányítani a saját fejlődési folyamatomat?
Számoltam azzal a következménnyel, hogy a mentorálás hatására változások lesznek a szakmai és a magánéletemben?

(DEIGHTON 2017: 53.)

NÉHÁNY HASZNOS CÉLKIJELÖLŐ VAGY CÉLKIJELÖLÉST ELLENŐRZŐ MÓDSZER

A *RAW-modell* azt mondja, hogy a kitűzött céloknak reálisnak (*Realistic*) és elérhetőnek (*Attainable*) kell lenniük, és társulnia kell hozzájuk a „megéri” (*Worthwhile*) érzésnek és belátásnak. Úgy kell érezni a mentorátnak és mentorának, hogy érdemes belevágni, a hasznok kecsegtetői és megszerezhetőik. A *SMART-modellt* talán nem kell bemutatni az olvasónak, jól látható, hogy a specifikus (konkrét – *Specific*) és mérhető (*Measurable*) kritériumok társulnak a fent említett elérhető (*Achievable*) és reális (*Realistic*) kívánalmakkal, amit keretbe foglal az időbeli ütemezés (*Time-bounded*).

A hazai szakirodalom talán kevesebbszer említi, de ugyanezen az elven – a mérhetőséget elhagyva – gondolkodik a *PURE-modell* is (DEIGHTON 2017). A *P* (*Positively stated*) alapján egyértelmű elvárás, hogy a kitűzött célokat pozitív kijelentésekbe ágyazottan fogalmazzuk meg (mit szeretnénk, mi történjen, mi valósuljon meg). Az *U* (*Under control*) a célkijelölő számára kontrollálható tevékenységeket és folyamatokat jelöl, amelyekre ráhatása van, amelyek révén előrejuthat a céljához. Az *R* (*Relevant*)¹⁵ a lényegi, fontos dolgokra segít összpontosítani, s rámutat az előrehaladás szempontjából fontos mérföldkövekre. Az *E* (*Ethical*)¹⁶ annak jelzője, hogy a kijelölt célok kiállják az etikai vizsgálat próbáját, azaz nincsenek nem etikus (káros) vonatkozásai.

A MENTOR-MENTORÁLT PÁROSOK KIALAKÍTÁSÁNAK LEHETSÉGES MÓDJAI

Az együttműködést lehet a *véletlenre* is bízni, sorsolni a párosokat. Ebben az esetben a szervezet a munkatársak rugalmasságát és kapcsolatteremtő képességét is fejleszti nagyon erősen. Kockázatai persze vannak: fatális egymásra nem találások is bekövetkezhetnek, amikor a párosoknak sem közös

¹⁵ A modell más felhasználási területein az *R* lehet a *Real in 3D* (háromdimenziós valóság), amelyben mind az öt érzékszerv részvételével zajló folyamatokra kerül a hangsúly.

¹⁶ A modell alkalmazása során *Ecological* (ökológiai) dimenzióként is találkozunk vele, ekkor szintén a résztvevőkre vagy másokra gyakorolt káros hatásoktól való mentességet értik alatta.

szakmai, sem személyes érdekeltségei és vonzódásai nincsenek, és amikor szakmai fókuszú fejlesztésre volna szükség. Működhet akkor, ha a szervezetben való eligazodás, a kapcsolatépítés vagy általános támogatói szükséglet merül fel (tulajdonképpen *on-boarding*). A nagy kudarcok valószínűségét e rendszerben a felek belépési követelményeinek meghatározásával lehet leginkább csökkenteni. Olyan sokoldalú, sokat tapasztalt mentorok kellenek, akik univerzális tudások birtokosai és mozgósítói.

Szabad mentorválasztás is történhet, ha bízunk abban, hogy a támogatást váró mentorált helyesen azonosítja önnön szükségleteit, és megalapozott döntést hoz patrónusa megválasztásakor. Tekintélyelvű szervezetekben ennek a fordítottja is történhet, a *szabad mentoráltválasztás*: a mentort kérjük fel arra, hogy válassza ki a számára ígéretesnek és általa leginkább fejleszhetőnek tűnő jelöltet. Mindegyik esetben előfordulhat, hogy a feltételezett és megelőlegezett bizalom nem realizálódik, a személyes rokonszenv felülírja a szakmai elveket, vagy hogy a szakmaiság végül az emberi össze nem illősen bukik meg.

Ajánlások a megfelelő mentor kiválasztásához

Ne legyen az illető túlzottan hasonló hozzád!

Olyan személyt válassz, aki kihívást jelent számodra!

Olyan embert válassz, akiben bízol, és akinek képes vagy megnyílni!

Olyan személy legyen, akivel nem vagy közvetlen függelmi (vezető-alárendelt) kapcsolatban!

Válassz olyan példaképet, akitől, úgy érzed, tanulhatsz!

Legyen nálad tapasztaltabb!

Ismerd meg a körülményeket, a mentorválasztással kapcsolatos szervezeti politikát!

Olyan személy legyen, aki hozzád hasonlóan tisztában van a célkitűzésekkel!

Próbáld elkerülni az olyan mentort, akinek elvárásai jelentősen különböznek a tiedtől!

Ha nem működik a partnerség, merd kimondani!

Tartsd szem előtt, hogy a mentorálás alapja az önkéntesség!

Törődj bele, hogy a munkahelyi mentorálás során nem biztos, hogy te választod a mentorodat! (Ennek tükrében a kapcsolat lehet erősen formalizált és

hivatalos, kevésbé intenzív és életed minden területét kevésbé átható, mint választott mentor esetén volna.)

Számolj a lehetőséggel, hogy a mentorod bontja fel az együttműködést!

(DEIGHTON 2017: 58.)

Vezető által kijelölt párosok esetében is sok a kockázati tényező, különösen ami az önkéntesség kritériumának teljesülését illeti. Ugyanakkor a vezető jó esetben tisztában van a felek tapasztalataival, felkészültségeiket jól méri fel, erős emberismeret talaján dönt, és integrálja a szervezeti és egyéni célokat döntéshozatalkor.

Rendszerszinten koordinált, *adminisztratív módon társított párosok* esetében egy központi adatbázisban szereplő, potenciális mentorokra és mentoráltakra vonatkozó adatok összefésülése alapján születik döntés az együttműködésekéről. (A rendszerbe a felek pályázat útján, bizonyos kompetenciák meglétét igazolva kerülnek be.) A rendszer előnye az átláthatóság, az objektivitás, a kompetenciák (vagy más szakmai adatok) alapján történő illesztés.

Jó, ha a rendszer rugalmas abból a szempontból (jutalmazó, és nem szankcionáló), hogy a programba való be- és kilépés, illetve a mentorváltás (indokolt esetben) biztosított.

INTÉZMÉNYI SZINTŰ KÉRDÉSEK/DILEMMÁK

Mivel minden szervezet más és más, humánerőforrás-bázisa eltérő, nem tudunk kész kottát ajánlani, csak zárószóként felhívni a figyelmet néhány, a mentorálással kapcsolatban rendre felmerülő dilemmára, szervezeti és emberi aggályra.

- *Csalóka önkéntesség:* Munkahelyi környezetben a nyomásgyakorlás sokféle eszköze, csatornája lehet mozgásban ahhoz, hogy a mentori együttműködés ezen alapelve csorbát szenvedjen. (Néhol elég a fesztes szervezeti hierarchia, a pályakezdő lét, a teljesítményértékelés mutatói stb.)

- ♦ *Szerződés:* Elsősorban mint szervezeti dokumentum vet fel kérdéseket a tartalom, a teljesülés és a rugalmasság kérdéseiben, hiszen személyre szabott, nagyon egyéni folyamatokat kell egységes keretbe foglalnia, kellő teret biztosítva a feleknek, hogy adott keretek között maximalizálják az egyéni mellett az elérhető szervezeti hasznokat. Az írásbeli megállapodás felveti a folyamatdokumentálás, az adatkezelés, a titoktartás kérdéseit, amire a szervezetnek mentori politikája kidolgozásakor figyelemmel kell lennie.
- ♦ *Pilotból valóság:* A kísérleti sohasem olyan, mint a valódi. Művi környezet, előzmények nélküli gyakorlat, amely lezajlásának pillanatában referenciaponttá/keretté válik a következőként belépőkre nézve. A kísérleti projektekben ráadásul megvan az újdonság varázsa: találkozás az ismeretlennel, az úttörőnek/innovátornak, kiválasztottnak/kiváltságosnak lenni érzése. A járatlan úton a hibák megbocsáthatók, a követők számonkérhetősége erősebb, a hibázás tétje mindig nagyobb, a leartható babérok pedig már kevésbé ékesek a következő generációk számára a programban. Már nem övezi olyan kiemelt figyelem a szervezeti rutinná váló gyakorlatokat, mint a kezdeti próbálkozásokat. Olykor a források is megcsappannak, ha teljesen el nem tűnnek a – kezdetben kiemelt támogatásokat élvező – programok mögül.
- ♦ *Kvázi help desk:* Kihez fordulhat mentor és mentorált, ha a program során annak bármely aspektusával kapcsolatosan kérdése, elakadása van? Ki fogja össze és követi nyomon szervezeti szinten a mentori operatív folyamatokat a napi munkavégzés gyakorlatában? Embekekről lévén szó biztosak lehetünk benne, hogy nem várt és kivételes élethelyzetek is előállnak, amelyek azután professzionális válaszokat és felelősségvállalást igényelnek (szervezeti oldalról).
- ♦ *Koordináció:* Az előzőkből adódóan és szervezeti perspektívából részben az átláthatóságot, a méltányosságot, a működőképességet és a rendelkezésre állást megjelenítő szempont, amely a megtérülésig bezárólag megkívánja a teljes odafigyelést és folyamatkontrollt.
- ♦ *Időleges vagy végleges kilépés a mentori szerepből:* A rendszer megszákításának lehetősége. Önkéntes vállalások mentén működő rendszerről lévén szó biztosítani kell a folyamatból való kilépés lehetőségét.

Ennek feltételei az intézmény szabályozási kompetenciájába tartoznak, amelynek így kellően „megértőnek” kell lennie, és szem előtt kell tartania a stratégiai emberierőforrás-menedzsment szempontjait.

- ♦ *Az oktatói mentorálás mérése:* Ugyancsak stratégiai emberierőforrás-menedzsmenttel kapcsolatos kérdés, amelynek a foglalkoztatási követelményrendszerhez, a teljesítményértékelési rendszerhez kell közvetlenül kapcsolódnia, abban egyértelmű kifejtést kapnia.
- ♦ *Fenntarthatóság:* Ma már szinte bármilyen szervezeti innováció bevezetésének sarokköve annak fenntarthatósága az indító befektetéseken (kiépítésen) túl. A beruházások és pályázatok olyan kvázi „önjáró” modelleket díjaznak/engednek megvalósítani, amelyek a kezdeti lendületet adó anyagi és szakmai segítségnyújtás után meggyökereznek szervezetek gyakorlatában, és hosszú távon integráns részeivé válnak, azokat a jelen generációk követendő jógyakorlatként örököltik át az utánuk jövők számára.

ÖSSZEFOGLALÁS

A fenti vázlatos áttekintésből talán már látszik, hogy a mentori rendszer kiépítése nem a szalmaláng típusú fellángolások és a gyors, viharos sikerek terepe általában. A mentori rendszerek kiépítése alapos feltáró szervezeti diagnózist követően, gondos kollektív tervező munkában és folyamatos kontroll mellett valósulhat meg. Az oktatók esetében az oktatói szerep sokrétűségéből és a foglalkoztatási követelményekből adódóan nagyon szerteágazó az a terület, ahol az oktatóvá válás folyamatában segítő közreműködésre lehet szükség. Az eszköztár színes, ám elsősorban szerződéskötésen és önkéntességen alapuló munkaformáknak biztosít prioritást. A mentori munka igényli a mentorok szervezett felkészítését, a szervezet folyamat iránti elköteleződését és a mentoráltak nyitottságát, tanulni vágyását, feltételezi a szervezeti kultúrában olyan értékek meglétét, mint a partneri együttműködés, az átláthatóság, a fejlődés iránti elkötelezettség, a felelősség, a minőség szemlélet és az őszinteség.

Bajnok Andrea

TEHETSÉGMENTORÁLÁSI KERETEK A GYAKORLATBAN

BEVEZETŐ

2017-ben a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Közzolgálati Kiválóság Központja szervezésében több kiváló tehetséggondozással foglalkozó kutató is előadást tartott az egyetemen. Ennek az előadássorozatnak a keretei között például Csíkszentmihályi Mihály beszélt a munkahelyi *flow* elméletéről, Joan Freeman világhírű brit pszichológus pedig longitudinális kutatásainak tapasztalatait és eredményeit osztotta meg. Személyes és szakmai szempontból is rendkívül motiváló volt a hallgatóság soraiban ülni. Joan Freeman elemzései arra hívták fel a figyelmet, hogy a tehetség rendkívül nehezen definiálható fogalom, számos szubjektív és kulturális elemet tartalmaz. Aki tehetséges, az rendelkezik bizonyos adottságokkal, azonban az adottságokhoz kreativitás, szorgalom és kíváncsiság is társul. Vajon mire van szüksége egy tehetséges fiatalnak ahhoz, hogy elégedett felnőtt és sikeres munkavállaló legyen? Hogyan lehet támogatni a motivált, kiemelkedő eredményeket elérni képes fiatalokat? A kreativitás, a szorgalom és a kíváncsiság támogatásához megfelelő intézményi háttérre és felkészült mentorokra van szükség a felsőoktatásban.

Egy formális tehetségmentori program kialakítása és bevezetése az intézményi sajátosságok figyelembevételére épül. Általában minden intézményen belül léteznek a tehetséggondozásnak informális és tradicionális módjai, amelyek a szervezeti kultúra részét képezik. A tradicionális és informális formák mellett az innovatív és formális megoldások is egyre gyakoribbak. Az egyetemi tehetségmentorálást tovább színesítik az egyes karok és tanszékek mentorálási gyakorlatai, hagyományai közötti különbségek.

A mentorálás központi szerepet játszik a hallgatók támogatásában, egyetemen tartásában és sikereik elérésében is.

A program kidolgozása során az első lépés a fenntartó, az egyetemi és kari vezetők elképzeléseinek a megismerése, a TDK-műhelyek, szakkollégiumok, oktatók és hallgatók véleményének és tapasztalatainak a becsatornázása a sokszínűség tiszteletben tartásának és a szervezeti kultúra meglévő elemeinek, informális gyakorlatának megismerése érdekében. Egy közösen kialakított koncepció és az egyetemi stratégiába illeszkedő munkaterv alapozhatja csak meg a résztvevők elköteleződését, amely szükséges egy szervezeti tehetségmentorálási program bevezetéséhez. Ráadásul az intézményi szereplők szándéka szerinti, általuk támogatott komplex program megvalósítása költségekkel jár, bevezetéséhez és működtetéséhez vezetői elköteleződés, dedikált pénzügyi keret és intézményi koordináció is szükséges.

Mindenekelőtt annak őszinte megvitatása javasolt, hogy a tehetséggondozás szereplői (szervezet, potenciális mentoráltak és mentorok) mit értenek tehetségmentorálás alatt, milyen konkrét eredményeket várnak a programtól, és mivel képesek vagy hajlandók hozzájárulni, például humán erőforrás, idő vagy anyagi források tekintetében. Ennek megvitatása után kezdődhet el annak a tehetségprogramnak a kidolgozása és megvalósítása, amely az adott intézmény tagjai számára leginkább előnyös. Ez a fejezet a tehetségmentorálással kapcsolatos legfontosabb alapelveket és módszereket tartalmazza a fogalmaktól kezdve a mentorálási folyamat egyes lépéseinek részletezéséig.

A FORMÁLIS MENTORÁLÁS KOMPONENSEI ÉS KÉRDÉSEI

Egy komplex mentorprogram felállítása során számos kérdés tisztázása szükséges előzetesen. Az 5. táblázatban azok a legfontosabb komponensek és a komponensekhez kapcsolódó témák és kérdések találhatók, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak az egyetemi vezetés, az egyetemi karok, szervezeti egységek számára a mentorprogram hatékony megvitatásához és kialakításához.

5. táblázat: *Egy komplex mentorprogram felállításának komponensei, témái és kérdései*

Komponensek	Megfontolandó témák és kérdések
Vezetés és struktúra	TÉMÁK: • a szervezeti kultúra értékelése, egyéni és szervezeti szükségletek és adottságok • szándékok és célok • formális és informális rendszer • érdekeltek bevonása • tanácsadók bevonása • önkéntes vagy kötelező • a mentorálás akadályai és korlátai • koncepció • a mentorálás időtartama • inkluzív vagy exkluzív • szükséges erőforrások és rendelkezésre állásuk • a <i>pilot</i> helyszíne és időpontja • mentor-/mentoráltkategóriák/-célcsoportok • kommunikáció KÉRDÉSEK: Milyen szervezeti igényeket elégít ki a program? Milyen stratégiai célokat szolgál? Mi a mentorprogram célja, és melyek a kívánt eredmények: • a mentorált, • a mentor, • a szervezet/a kar számára? Kiket kell bevonni a program kialakításába és irányításába? Milyen erőforrások állnak rendelkezésre (például költségvetés, program-koordináció, időbeosztás, képzés, támogató személyek és anyagok stb.)? Hogyan biztosítható a programhoz való egyenlő hozzáférés és az egyenlő bánásmód a folyamatok és eljárások során? Milyen kommunikációs tervre van szükség?
Koordináció	TÉMÁK: • a koordinátor szerepe • programadminisztráció • a mentori jelentkezések fogadása/értékelése • a mentoráltak jelentkezésének fogadása/értékelése • a mentorprogram népszerűsítése • mentorpárok kialakítása • mentorok képzése • mentoráltak támogatása • mentori beszámolók, visszajelzések • értékelés

Komponensek	Megfontolandó témák és kérdések
Koordináció	KÉRDÉSEK: Ki és hogyan koordinálja a programot? Mi a koordinátor szerepe és felelőssége? Milyen időbeli elkötelezettséggel jár majd a program (például a becsült időtartam, a mentori találkozók gyakorisága, a visszajelzési követelmények teljesítése, valamint a program egyéb tevékenységeiben való részvétel, mint például nyitó- és záróünnepségek, képzések stb.)? Mi lesz a mentorok kiválasztásának folyamata és kritériumai? Milyen képzésre és támogatásra van szükségük a mentoroknak és a mentoráltaknak?
A mentorok kiválasztása	TÉMÁK: • a mentori jelentkezés kritériumai • jellemzők és attitűdök • létszám/munkahelyi csoport (kar) • képzés/tudásfrissítés • irányelvek • ellenőrző listák/úrlapok • szerepek és felelősségi körök • referenciák KÉRDÉSEK: Mi a megfelelő mentorok toborzásának és kiválasztásának folyamata? Rendelkezésre állnak-e iránymutatások és támogató dokumentumok a mentorok számára?
A mentoráltak kiválasztása	TÉMÁK: • a mentorált kritériumai • jellemzők és attitűdök • lehetséges létszám/érintett csoport • irányelvek • ellenőrző dokumentumok • szerepek és felelősségek KÉRDÉSEK: Hogyan választják ki a mentoráltakat, a program résztvevőit (például értesítés a lehetőségről, önkéntes jelentkezés, kiválasztási kritériumok)? Rendelkezésre állnak-e iránymutatások és támogató dokumentáció a mentoráltak számára?

Komponensek	Megfontolandó témák és kérdések
Mentori viszony/ folyamat	TÉMÁK: • előkészítés • kezdés • folyamat • dokumentumok • visszajelzés • elemzés KÉRDÉSEK: Milyen legyen a mentori folyamat felépítése/struktúrája (például <i>peer</i>-mentorálás; csoportos mentorálás)? Milyen lehetőségek vannak a mentori folyamat egyes szakaszainak támogatására és nyomon követésére?
Összegzés és értékelés	TÉMÁK: • a mentor és a mentorált kapcsolata • a mentorált fejlődése • a mentor és a mentorált tapasztalatai • részvételi arány/lemorzsolódás • költségek KÉRDÉSEK: Milyen eljárások léteznek a mentorprogram előrehaladásának felülvizsgálata, beleértve a résztvevők programban tartását is? Milyen lehetőségek vannak a mentori kapcsolat eredményeinek értékelésére a mentoráltak számára? Milyen lehetőségek vannak a mentorprogram általános hatékonyságának értékelésére?

Forrás: The University of Auckland 2014 alapján a szerző szerkesztése

A mentori tevékenység

A mentori szerep sokszínűségét talán az irányító (direktív) és nem irányító (nem direktív) mentorálás spektrumának bemutatása szemlélteti leginkább, amely a közvetlen tanácsadástól kezdve az aktív, empátikus hallgatásig terjed. Az irányító mentorálás során a mentor egyértelmű útmutatást, visszajelzést és utasításokat ad a mentorálnak. A mentor megosztja szakértelmét, tapasztalatát és tudását, és konkrét javaslatokat és megoldásokat kínál a mentorált számára. Az irányító mentorálás akkor lehet hasznos, ha a mentorált egy számára új feladattal vagy szereppel találkozik. Akkor is hasznos az irányító

mentorálás, ha összetett vagy sürgető a probléma, amelyhez szükség van a mentor intenzív hozzájárulására és támogatására.

A nem irányító mentorálás során a mentor támogatja a mentorált reflexiós tevékenységét vagy döntéshozatalát. Ilyenkor nyílt kérdésekkel, aktív figyelemmel a saját ötletek, érzések és célok felfedezését támogatja. A nem irányító mentorálás akkor hasznos, ha a mentorált már rendelkezik némi tapasztalattal és önbizalommal, és szeretné fejleszteni kreativitását, önállóságát és kritikus gondolkodását, vagy egy dilemma eldöntésében számít a mentor támogatására.

Az intézménynek számos eszköze van honorálni ezt a tevékenységet, például órartartási kedvezménnyel, teljesítményértékelési mutatókkal, az előmenetelben való fokozott figyelembevétellel. A tehetséggondozásban részt vevő oktatók számára is biztosítani kell felkészítő képzéseket és továbbképzéseket, tapasztalatmegosztó lehetőségeket, fórumokat. Ezeknek a képzéseknek a tanártovábbképzési rendszerben vannak már hagyományai, az egyetemi oktatók tehetséggondozási felkészítéséhez még nem születtek meg a forgatókönyvek, nincsenek kialakult módszerek.

Tehetségmentori felkészültségek:

- ♦ mentori szerepismeret,
- ♦ kommunikációs készségek,
- ♦ személyes fejlődést biztosító készségek,
- ♦ az erőforrásként működés készsége.

HAGYOMÁNYOS ÉS INNOVATÍV TEHETSÉGGONDOZÁSI MÓDSZEREK A MAGYAR FELSOÓKTATÁSBAN

A továbbiakban a felsőoktatási tehetséggondozás hagyományos és innovatív kereteiről lesz szó, majd a tehetségmentorálási folyamat legfontosabb lépéseit vesszük sorra. A felsőoktatási intézmények egyik legnagyobb kihívása, hogy olyan oktatási és tanulási környezetet teremtsenek, amely egyre több és egyre sokfélebb hallgatót képes támogatni (BALL–HENNESSY 2020).

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény az alapvető működési szabályok között említi a tehetséggondozással kapcsolatos intézményi feladatokat (11. § 1. bekezdés d. pont). A törvény szerint a felsőoktatási tehetséggondozás elsősorban a tudományos diákköri munkában és a szakkollégiumokban történik. Valamint a felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében segíti a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatását (54. §). A korábban már idézett törvénynek megfelelően a felsőoktatási tehetséggondozás hagyományos kerete a tudományos diákköri munka, a szakkollégiumi tevékenység és a doktori tanulmányok.

A tudományos diákköri tehetséggondozás a kötelező tananyaghoz kapcsolódó tudományos ismeretek elmélyítését, a hallgatók kutatómunkájának támogatását szolgálja, amelyben a témavezetők mentori feladatokat látnak el. Az első tudományos diákkörök 1952-ben alakultak Magyarországon. A Tudományos Diákkörök I. Országos Konferenciáját 1955-ben szervezték meg (ANDERLE 2011), tehát több mint 70 éve működnek diákkörök a felsőoktatási intézményekben. A szervezési és adminisztratív feladatok ellátását a Kari Tudományos Diákköri Tanács (KTDT) biztosítja. A hallgatók a KTDT-k által szervezett Kari Tudományos Diákköri Konferenciákon szerezhetnek jogosultságot az Országos Tudományos Diákköri Konferencián való részvételre, amelyet minden páratlan évben rendeznek meg. A tudományos diákkörökhöz való csatlakozást gyakran nem a téma, hanem a témavezető iránti szimpátia inspirálja.

A szakkollégiumok szakmai program kidolgozásával, szakmai képzésekkel segítik „a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését”.¹⁷ A szakkollégium elsősorban a szakkollégisták öntevékenységre épül. A tagság dönt például a szakkollégium szakmai programjáról és az ahhoz kötődő szakmai teljesítményekre vonatkozó követelményekről. A szakkollégiumok a fiatalok szakmai tevékenységének fejlesztését és nyomon követését teszik lehetővé, közösségformáló funkciójuk van, és a kari identitás kialakításában is jelentős

¹⁷ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, 66. § (4).

szereppel bírnak. Tevékenységi körükbe tartozik a kurzusok, workshopok szervezése, a mentorrendszer működtetése nemcsak oktató és hallgató, hanem hallgató és hallgató között is.

A hallgatók doktori tanulmányokba vonzásának elődleges célja az oktatói, kutatói utánpótlás nevelése, amely gyakran a tudományos diákköri munkával kezdődik. A fenti, hagyományos szerveződések mellett léteznek még tradicionálisnak nevezhető tehetséggondozó formák, mint például a demonstrátori rendszer vagy az egyéni tanulmányi rend. A demonstrátori rendszer által a tehetséges hallgatók bekapcsolódhatnak egy-egy tanszék munkájába.

Magyarországon a 2010-es évek elején már legalább hét egyetemen működött komplex tehetséggondozási program (BODNÁR 2011), valamint a Tehetségpontok is létrejöttek.¹⁸ A továbbiakban a Debreceni Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem komplex tehetségprogramjainak legfontosabb jellemzőit foglaljuk össze.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP)¹⁹ az első komplex felsőoktatási tehetséggondozó programként jött létre a rendszer-változás után. A 2000-ben született, majd 2008-ban megújított program célja

„a legkiválóbb hallgatók intenzív egyéni fejlesztése a gazdagítás és gyorsítás eszközeivel, egységes feltételrendszerben az egyetem minden karán; alapelve, hogy a kimagasló teljesítmény eléréséhez a belső kognitív és motivációs tényezők mellett elengedhetetlenül szükséges a folyamatosan stimuláló tanulási környezet; a módszertan szempontjából pedig kiemelkedő szerepe van a tanár–diák kapcsolatnak, valamint a tehetséges hallgatók bevonásának az egyetemi oktatási folyamatba” (BAJOR 2019: 683).

A DETEP a középiskolától a doktori képzésig tartó tehetséggondozást ígér, tiszteletben tartja az egyetemi karok szuverenitását és a tehetségek kari szintű kiválasztását, amelyet megelőz az egyéni jelentkezés oktatók ajánlása alapján.

¹⁸ A Magyar Génius Programban megalakított Tehetségpont létrehozása is egy lehetőség a felsőoktatási intézmények számára.

¹⁹ Lásd: <https://detep.unideb.hu/>.

A tehetséggondozó munka legfontosabb tartalmi elemei a következők:

- egyéni munka (munkaterv alapján) tutorok irányításával, a tutor ösztönzi és segíti a hallgató kutatómunkáját, segíti a pályázati tevékenységben, a szakmai kapcsolatok kialakításában,
- karriertanácsadás,
- tudományos diákköri tevékenység,
- konferenciák szervezése a DETEP-ben részt vevők számára,
- szakkollégiumi tagság,
- a tanulmányutak, konferencia-részvételek támogatása,
- a hallgatói publikációs lehetőségek támogatása (például tanulmánykötetek),
- idegen nyelvű kurzusok,
- hallgatói kutatói kiegészítő ösztöndíj,
- MA- és PhD-felvételre a programban való részvétel figyelembevétele,
- egyéni tanrend,
- a program végén a hallgató oklevelet vesz át.

Más egyetemek számára példaértékűnek tekinthetők azok a lépcsőzetes beválogatási szempontok is, amelyeket szintén 2000-ben dolgoztak ki, és amelyek a program tekintélyét biztosították (BAJOR 2019):

1. A tanulmányi átlag alapján a karok képviselői delegálják a hallgatókat a DETEP-felmérésre. A jelöltek azon másodéves hallgatók, akik tanulmányi átlaguk alapján kari szinten a legjobb 20% között vannak.
2. Pszichológiai, szociológiai vizsgálatok (intelligencia, pályaeérdeklődés, motivációk, karriercélok). A kérdőívek, tesztek eredményeinek értékelése után: javaslat a kari képviselők számára a beválogatható hallgatók körével kapcsolatban.
3. A kari döntéshozók a javaslatok alapján szakmai elbeszélgetés után döntenek arról, hogy végül ki fog bekerülni a DETEP-be.

A Pécsi Tudományegyetemen szintén komplex program működik, amelynek legfontosabb eredményeit a *Tehetségévkönyv*ben teszik évről évre láthatóvá. A Pécsi Tudományegyetem *Tehetségre hangolva* címmel tehetséggondozási stratégiát készített a 2022–2026-os időszakra. A stratégia megvalósításának

része a szükséges intézményi szerkezeti átalakítások megtétele, például a Tehetséggondozó Iroda létrehozása. A stratégia megalkotását helyzetértékelés előzte meg a kari tudományos diákkörműhelyek vezetőinek, valamint a szakkollégiumi koordinátoroknak a bevonásával.

A PTE-n mintegy 100 teljesítményalapú ösztöndíj érhető el a kimagasló teljesítményt nyújtó hallgatók számára. Ezeknek az ösztöndíjaknak az összehangolása és átláthatóvá tétele jelenleg is zajlik. A tanulmányi ösztöndíj mellett intézményi szakmai tudományos ösztöndíjra, valamint tehetséggondozó programra is pályázhatnak a hallgatók.

A pécsi modellben a szakkollégiumok pénzügyi támogatása 3 pillérre épül: az alaptámogatásra, a minőségi támogatásra, valamint a szakmai-közösségi munka finanszírozására. A minőségi támogatási keret meghatározása minőségi indikátorok mentén történik, például a tudományos versenyeken való részvételi arány is egy ilyen indikátor.

A már létező felsőoktatási komplex tehetségprogramok igen hasonlóan épülnek fel (BODNÁR 2011), a legfontosabb elemek ezek közül a következők:

- ♦ A hagyományos tehetséggondozási keretek jelentik a kiindulópontot.
- ♦ Tehetségtanács/centrum vagy koordinációs iroda működtetése, amely a karokon folyó tehetséggondozó munkát koordinálja, összekapcsolja, láthatóvá teszi, kari koordinátorok segítségével. Kiemelten fontos ennek kialakítása azokon az egyetemeken, ahol igen különböző oktatás zajlik az egyes karokon. A kari koordinátorok tehetséggondozási alapelvekkel kapcsolatos képzése szükségszerű.
- ♦ A tehetséggondozási program tartalmi és gazdasági kérdéseit a rektor vagy a tudományos rektorhelyettes alá utalja.
- ♦ A tehetségprogramba kerülés egyéni jelentkezés, oktatói ajánlás, szakkollégiumi tagság, TDK, kari szintű válogatás (például kreativitásteszték, motivációs kérdőívek) alapján történik.
- ♦ A jelentkezésben szükséges leírni a kitűzött célokat, a fejlesztési tervet, amelynek megvalósításához a sikeres pályázók anyagi támogatást kapnak (például konferencián, képzésen való részvétel, kutatási támogatás, az adatbázis- és szoftverhasználat biztosítása).

- A programban maradás feltételei közé tartozik a megfelelő tanulmányi eredmény, kutatómunka, pályázati programban és mentorprogramban való részvétel.
- A középiskolákkal való kapcsolattartás különböző formái léteznek vetélkedők, intézménylátogatások, nyári táborok/akadémiák formájában. A pályaaorientációs tevékenység az egyetemeknek alapvető érdeke.

A TEHETSÉGMENTORÁLÁS ELŐNYEI

Ahogy az már korábban is említettük, a sikeres és magas szintű mentoralás minden résztvevő (mentor, mentorált és intézmény) számára előnyös. A mentorált lehetőséget kap tudásának és készségeinek a fejlesztésére, értékes tapasztalatokkal gazdagodik, és karrierépítési szempontból is előnyös lehet számára a mentoralás. A mentor tudásával és tapasztalataival hozzájárulhat egy másik ember sikeréhez, miközben visszajelzést kaphat saját munkájára, és kapcsolati hálója is épül. Tanszéki, kari és egyetemi szinten erősödnek a szakmai kapcsolatok, új lehetőségek nyílnak a munkaerő-utánpótlásra és -megtartásra (6. táblázat).

6. táblázat: A tehetségmentorálás előnyei

A tehetségmentorálás előnyei		
Mentorált	Mentor	Intézmény
• a személyes és szakmai fejlődés lehetősége • tanulmányi és szakmai kérdések megvitatásának a lehetősége • pozitív hallgatói élmény, elégedettség • példakép megismerése	• a személyes tapasztalatok és tudás megosztásának lehetősége • intézményi sikerekhez való hozzájárulás • személyes reflexió, fejlődés • a mentorált tapasztalatainak, tudásának megismerése	• inkluzív működés-mód különböző tehetségek felkutatásával és megtartásával • a munkavállalói elköteleződés, motiváció és elégedettség erősítése • tudásmegosztás, a jogyakorlatok támogatása

Forrás: a szerző szerkesztése

A TEHETSÉGMENTORÁLÁS FOLYAMATA

A tehetséggondozás kulcseleme a mentorálási folyamat, amelyben a mentoráltat a kitűzött céljai megvalósításában támogatja a mentor (SUHAJDA 2018). A mentorálási folyamat soha nem véletlenszerűen történik, hanem előre tervezetten és strukturáltan. Elsősorban személyes találkozásokra épül, a mentorált céljainak a megvalósítására fókuszál, az elért eredmények nyomán követésével és elemzésével. A mentorálási folyamat jelentős idő- és energiabefektetést kíván a mentorált és a mentor részéről is, azonban a folyamat tervezése és strukturálása éppen a befektetési „költségek” optimalizálásában segít.

A formális tehetségmentorálási programokban az alábbi szakaszok követik egymást: 1. a mentorálás intézményi céljainak meghatározása, 2. résztvevők toborzása, 3. a mentor-mentorált párok kialakítása/kialakulása, 4. a résztvevők (mentorok és mentoráltak) felkészítése, 5. a tehetségmentorálás folyamata, lépései és támogatása, szupervízió biztosítása, 6. áttekintés és értékelés (MERRICK 2017).

A mentorálási folyamat tehát egy segítő kapcsolat, amely egyszerre jelent szakmai és pszichológiai (lelki, érzelmi) támogatást. A mentorált iránymutatást kérhet tudományos dolgozatának megírása közben, egy konferenciára való felkészülés során vagy egy különleges, vágyott cél elérése érdekében, miközben önbizalma, önértékelése vagy motivációja is fejlődik. A mentor és a mentorált kapcsolata és kommunikációja irányulhat a szakmai fejlődésre és a közös tanulásra, az esélyegyenlőség biztosítására, a mentori és mentorálti szerep gyakorlására, vagy akár a bizalomra és a kapcsolatépítésre.

A TEHETSÉGMENTORÁLÁS INTÉZMÉNYI CÉLJAI

A felsőoktatási tehetségmentorálás az egyetemen töltött évek bármely időszakában történhet. Az egyes időszakokban különböző célok hangsúlyosak az intézmény és a mentorált hallgatók részéről is (11. ábra).



11. ábra: Tehetségmentorálási célok

Forrás: BALL–HENNESSY 2020 alapján a szerző szerkesztése

A toborzási és pályaaorientációs céllal történő mentorálás során a középiskolából jelentkezőkkel folytatott pályaaorientációs beszélgetéseken van a hangsúly. Az alapszakos vagy friss hallgatók mentorálása során a beilleszkedésben való segítségnyújtás, az egyetemi élet megismertetése a cél. A tudományos és szakmai karriertervezés érdekében folytatott mentorálásban a tudás és a tapasztalatok bővítése a leglényegesebb szempont. Végül a szakmai mentorálás a professzionális támogatás érdekében történik, amelyhez gyakran külső, szakmai mentorok bevonása is szükséges.

A tehetségek felkarolása, támogatása, fejlesztése már a középiskolai években elkezdődhet, ebbe bevonhatók a különböző hallgatói csoportok, szakkollégisták (például középiskolásoknak szóló felkészítő programok kiejánlásával, a középiskolákkal való együttműködés erősítésével). A toborzás és pályaaorientáció szakaszban az egyetem megismertetése a cél a középiskolás fiatalokkal és a potenciális érdeklődőkkel workshopok, bemutatók, vetélkedők, nyílt nap keretei között, minél több lehetőséget teremtve a személyes kapcsolatfelvételre, interakciókra a tanulók és a leendő oktatók/mentorok között.

Az intézményi szocializációs szakaszban kiemelt szerep jut a kortárs mentoroknak, akik már a gólyatáborban elkezdik az információmegosztást saját egyetemi élményeikről, tapasztalataikról, például a tárgyfelvétellel, oktatókkal, tantárgyakkal, tanulással, vizsgákkal kapcsolatban. Az NKE Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának (ÁNTK) Hallgatói Önkormányzata (HÖK) például minden évben többlépcsős

mentorprogram keretében végzi mentorpárok kiválasztását és felkészítést a leendő elsőéves hallgatók fogadására. A mentorpárok mellett egy tapasztaltabb felsőbb éves hallgató tölti be a segítő mentori feladatokat (*peermentorként* támogatva a folyamatot), akivel egy csapatba tartoznak, és közösen végzik a mentorálási tevékenységet. A kortárs mentorok felkészítő tréningeken vesznek részt, hogy minél sikeresebben és felelősségteljesebben tudják támogatni az új hallgatókat a beilleszkedés első lépéseitől kezdve az egyetemi szervezet megismeréséig.²⁰

A szakkollégiumok keretében is gyakori a kortárs mentori gyakorlat működtetése. Az ÁNTK Magyar Zoltán Szakkollégiumában például az intézménybe való felvételhez nyújtanak segítséget a kortárs mentorok. A mentorálás első lépése a jelentkezés, majd a jelentkezőket mentorcsapatokba osztják be, és megkezdődik a jelentkezők közösségi és szakmai szocializációja a felsőbb éves szakkollégisták segítségével.

A mentorprogram záró lépése a felvételi beszélgetés, ahol a jelentkező mentorprogram alatt nyújtott teljesítményét is értékeli a felvételiztetők, és döntenek a szakkollégiumi tagságról.

A tudományos és szakmai karriertervezés szempontjából a tehetséggondozás hagyományos kereteinek jut a legnagyobb szerep. Az alapképzés első éveiben ismerkednek meg a hallgatók a tudományos diákköri munkával, ekkor a legnagyobb az érdeklődés a szakkollégiumi és közösségi tevékenységek iránt. A tudományos diákköri munkát jellemzően belső mentorok támogatják. „A TDK-munka vállalása személyes döntés, amely a tudományos munka iránti alázattal, szorgos, kitartó munkával jár. A kölcsönös együttműködésen alapuló műhelymunka tanárnak, diáknak egyformán nagy lehetőség. Olyan szellemi fellendülést eredményez, amely kedvező hatással van az egyetemi, de tovább tekintve hazánk tudományos és művészeti életének egészére is.”²¹

²⁰ Jelen tanulmány szerzője harmadik éve vesz részt oktatóként, trénerként az ÁNTK HÖK kortárssegítő mentorrendszerének fejlesztésében és kivitelezésében. A kari HÖK vezetésével együttműködve kialakult egy tréningprogram, amely a mentorráválasztás kötelező eleme.

²¹ KOÓS NÉ – BARANYAINÉ 2008.

Az egyetem utolsó éveiben a tehetségmentorálás célja a szakmai támogatás, az intézmény és a munkaerőpiac összekapcsolásának a lehetősége, a professzionális fejlődésnek a támogatása, amelyben gyakran külső mentor tud hatékonyan segíteni.

Szakmai mentorálás

A Birmingham City University szakmai mentorprogramja például egy olyan tízhetes tehetségmentoráló program, amelyben a másod- és harmadéves egyetemi hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy kapcsolatba kerüljenek számos különböző (például jogi, gazdasági, oktatási, IT-) szektor képviselőjével, és a mentorálás során az adott szektort közelebbről is megismerhessék. A mentorprogramba való regisztráció során a hallgatók felvázolják, hogy milyen típusú támogatást szeretnének igényelni, és milyen karriercélokat tűztek ki maguk elé. A jelentkező ennek megfelelő szakmai felkészültségekkel rendelkező mentorhoz kerül. A tízhetes program során legalább 5 órát konzultál mentor és mentorált. A konzultációk személyesen vagy virtuálisan is történhetnek, és minden résztvevő hozzáférhet a MentorNet nevű platformhoz, amely kommunikációs platform és forrásgyűjtemény egyszerre. A mentorok a foglalkozások tartalmát úgy tervezik meg, hogy támogassák a mentorált fejlődési igényeit, a sikeres önéletrajzírás technikájától, elkészítésétől kezdve a kapcsolatépítési módszereken át a kompetenciaalapú interjúkig. A külső mentor által a mentorált betekintést nyerhet következő/leendő karrierszakaszába, fejlődik a kommunikációs készsége és a szakmai felkészültsége, valamint bátorítást, szakmai támogatást is kaphat mentorától.

(Birmingham City University [é. n.])

A résztvevők bevonása a tehetségprogramba

A mentor és a mentorált különböző motivációk mentén dönthet úgy, hogy belép a tehetségmentori folyamatba. A mentor felől nézve talán kicsit komplexebb érzésekről van szó, hiszen szakmai tudásának és idejének megosztása

nem feltétlenül jár arányos kompenzációval, azonban a mentorált segítése, támogatása, sikereinek megünneplése önmagában is jelenthet elégtételt a fáradozásért. A mentoráltak felől nézve egyszerűbbnek tűnik megérteni a mentorálási folyamatba való bevonódás okát: sikereik eléréséhez segítségre van szükségük (KALBFLEISCH 2002).

A mentoráltak tehetséggondozásba kerülése három irányból lehetséges: a mentorált, a mentor és az intézmény is megteheti az első lépéseket. Ezek közül a mentorált kezdeményezőkézsége a legfontosabb, hiszen a tehetségfejlesztés alapvetően önirányított, amelyben a mentor nem kényszerít, előír, hanem támogat. A mentoráltak tapasztalatok nélkül vagy korábbi középiskolai tapasztalataikkal vesznek részt a fejlesztő folyamatokban. A hallgató számára is egy tanulási folyamat része a mentorált szerep elsajátítása. Ha a mentorált felkészületlenül lép a folyamatba, akkor elvárásai és a szerzett tapasztalatok között feszültség alakulhat ki, ami a hallgató elbizonytalanodásához vezethet. Különösen igaz ez az elsőéves hallgatókra, mert nem biztos, hogy ők rendelkeznek kellő információval és tapasztalattal a mentorálásról (YALE 2020). A mentoráltak felkészítése a mentorálásra éppen olyan fontos, mint a mentoroké.

A mentorált kezdeményezőkézsége mellett tehát a mentor is tehet lépéseket a mentoráltak felkutatása érdekében. Az is előfordul a gyakorlatban, hogy a mentori viszonyt maga a mentor kezdeményezi, azonban etikai szempontból ez problémás is lehet, hiszen a mentorált kellemetlen helyzetben érezheti magát, ha nem szeretné elfogadni az ajánlatot. A mentori kezdeményezés akár határátlépésként is értelmezhető, amely sérti a mentorált függetlenségét és önkéntességi jogát a mentorálási folyamatban.

A tehetségek felfedezésének elsődleges terepe a tanóra, a hallgatókkal azok az oktatók találkoznak először, akik órákat tartanak, gyakorlatokat vezetnek, így az érdeklődő hallgatók elsősorban az oktatói munkából nyernek inspirációt a további szakmai, tudományos tevékenységeikhez. A kooperatív tanítási módszerek különösen alkalmasak arra, hogy a hallgatók lehetőséget kapjanak a megszólalásra, az interakcióra. A tradicionális, előadás típusú óravezetéstől eltérő, de újnak nem nevezhető élményalapú, a hallgatót a tanulási folyamatba bevonó módszerek a tehetséggondozásnak is kedveznek. Egyetemünkön jelenleg is zajlik az Intézményfejlesztési Tervben (2020)

deklarált pedagógiai, módszertani megújuló folyamat, amelynek keretei között számos konkrét lépés történt a hagyományos tantervek megreformálására, dinamikusabbá, hallgatóközpontúvá tételére.

A megfelelő szintű támogatás nyújtása a hallgatói függetlenség megőrzésével annak érdekében, hogy minél felkészültebb hallgatók léphessenek ki a munkaerőpiacra, kihívást jelentő feladat a mentorok és az intézmény számára is. Az intézmény elsődleges feladata a tehetségmentor és -mentorált szerep tisztázása azért, hogy biztosítva legyen a mentorált és a mentor önállósága, függőségi viszony veszélyének kialakulása nélkül (YALE 2020). Az intézménynek ugyanakkor arra is tekintettel kell lennie, hogy a mentorálás keretei kellően rugalmasak és egyénre szabhatók legyenek.

Balogh Gábor (2021) – korábbi kutatásainak eredményeit is összefoglalva a tehetségprogramok kommunikációjával kapcsolatban – számos intézményi bevonási módszerre hívja fel a figyelmet. Intézményi kezdeményezésre jönnek létre a fejlesztő programok, mint a különböző hallgatói versenyek (például TDK, esettanulmány-verseny, *hackathon*) vagy ösztöndíjak. Ezeknek a lehetőségeknek a megfelelő kommunikációja intézményi hatáskörbe tartozik.

A tehetségmentorálásban részt vevők intézményi szintű toborzása a komplex mentorprogramokra jellemző, amelyekben különösen fontos a program láthatósága és átláthatósága, illetve azoknak a tapasztalattal rendelkező tehetségmentoroknak a bevonása, akik már értek el eredményeket a tehetséggondozásban, így akár a leendő tehetségmentorok felkészítésében is szerepet tudnak vállalni, legyen szó akár hagyományos, akár kortárs mentorálásról.

A tehetségmentorálásba való bekerülés önkéntességet feltételez, azonban a bekerülést bizonyos feltételekhez ajánlott kötni a mentor és a mentorált jogainak és kötelezettségeinek részletes szabályozásával.

Külsős mentorok toborzása tehetségmentorálásra

A Jyväskyläi Egyetem az alábbi hívogató sorokkal igyekszik meggyőzni a külsős mentorprogram iránt érdeklődő mentorokat a jelentkezésre:

A mentorálás egy olyan kollaboratív folyamat, amelyben a mentorált kérdései, érdeklődése és céljai határozzák meg a mentorálási folyamat tartalmát, azonban a folyamatban való részvétel a mentor számára is kiváló tanulási lehetőséget eredményez. Egy elkötelezett és tehetséges fiatallal való kapcsolatépítésen túl mentortréningen való részvétellel is lehetőségük van a mentoroknak.

A leendő mentor:

- képes havonta egyszer időt szánni a személyes találkozóra nyolc hónapra keresztül,
- képes megfelelő szakmai és emberi kapcsolatot kiépíteni a mentorálttal,
- legalább egyéves munkatapasztalattal rendelkezik

(University of Jyväskylä [é. n.]).

A mentor-mentorált párok kialakulása/kialakítása

A mentorálási folyamat szereplői többféle módon is egymásra találhatnak, a mentorált korábbi tapasztalataira épülő önálló kezdeményezésétől kezdve, amely során felkeresi, és felkéri a számára megfelelő mentort, az intézményi szintű koordinálásig, ahol koordináció eredményeként alakulnak ki a párosok. Vagyis a mentorpárok irányított kialakítása a formális mentorálási programok jellemzője. A német közigazgatásból származó példa szerint (Hamburg városállam mentori gyakorlata) a mentorokkal szemben elvárás, hogy 40 évesnél idősebbek legyenek, a sokoldalú vezetői tapasztalat mellett még az is fontos, hogy a mentor és a mentorált között legyen legalább 10 év korkülönbség (természetesen a mentor javára), valamint ne legyen közöttük semmiféle függelmi viszony (KRISKÓ 2018).

A résztvevők felkészítése

A tehetséggondozó program megvalósításának feltétele tehát a motivált, tehetséggondozásra felkészült mentori kör kialakítása. A Pécsi Tudományegyetemen például koordinátorok segítik a tehetséggondozást, az oktatók

módszertani felkészítésével, tájékoztató tevékenységgel, programok szervezésével. A mentor tájékozott a tehetséggondozás módszertanában, részt vesz a mentorok számára szervezett/ajánlott képzéseken annak érdekében, hogy a mentorált megfelelően támogatni tudja, a mentorált tevékenységét folyamatosan figyelemmel kíséri. A mentor magabiztosságának és kompetenciáinak erősítésében nemcsak a felkészítő képzés, hanem a kollegiális segítség (mentorálás) is fontos szerepet játszik.

A tehetségmentorálás folyamata és támogatása

A mentor és a mentorált első találkozásának a célja a kapcsolat sikeres megalapozása az együttműködési szabályok megfogalmazásával. Az első alkalommal érdemes megállapodni abban, hogy mit szeretnének közösen elérni, és milyen elvárásaik vannak egymással szemben. Az első találkozáson beszélnek a mentorálás résztvevői arról is, hogy mikor és mennyi ideig konzultálnak, valamint milyen csatornákon keresztül tudják egymást elérni a személyes találkozók közötti időszakokban.

A határok kijelölése

A személyes és szakmai határok mindenki számára érzékeny pontok. Ezen határok átlépése mindenkinek kellemetlen és feszültséget okozhat. A mentor részéről külön körütekintést igényel a megfelelő kérdések és kérések megfogalmazása. A mentorált gyakran túlzottan szeretne megfelelni a mentornak, ezért előfordulhat, hogy egy kérést kötelező feladatként értelmez. Sajnos az is előfordul, hogy a mentor akaratlanul (vagy mentori felkészültségek hiányában) kihasználja hatalmát, és a mentoráltra bízta saját feladatait, például egy kutatási adatgyűjtés során. Azontúl, hogy ez előzetes megállapodás hiányában etikátlan magatartás, indokolatlanul megnöveli a mentorált munkaterhelését, rossz érzést és haragot válthat ki belőle, ezáltal épp karrierfejlődésében gátolja.

Az első találkozó alkalmas arra is, hogy a mentorált ambícióival és céljaival kapcsolatban tájékozódjunk: milyen problémákra keresi a választ, miben várja a mentortól a segítséget, milyen eddigi eredményekkel rendelkezik, és hogyan tud ezekre építeni. Ezek tisztázása után rögzítendő a találkozások gyakorisága, helyszíne, a döntés arról, hogy a személyes találkozáson kívül milyen egyéb csatornák jöhetnek szóba (e-mail, telefon, videókonferencia), ha szükséges, írásos megállapodás egyeztetése és aláírása, titoktartás, az előrehaladás és a további fejlesztésre vonatkozó kérdések/célok rögzítésének módja (7. táblázat).

7. táblázat: Mentor és mentorált első és további találkozásainak témái

ELSŐ TALÁLKOZÁS	
Kritikus esemény a mentorálási folyamat, mentor és mentorált kapcsolata szempontjából: eredményeként megállapodás jön létre a résztvevők között az elvárásokat és a felelősséget illetően is.	
Egymás megismerése	• Szakmai háttér/tudás/tapasztalat, érdeklődési kör, ki miért csatlakozott a mentorprogramhoz, mit vár ettől • Kapcsolatteremtés (rapport)
A közös munka kereteinek kialakítása	• Együttműködési szabályok: a találkozások helye, időpontja és hossza, a lemondás feltételei; kommunikáció a személyes találkozások közötti időszakban; téma: előző találkozáson megbeszéljük, vagy a mentorált a találkozás előtt jelzi a témát; az elvárások tisztázása mindkét irányból • Sikerkritériumok: a mentorálási folyamat eredményességének nyomonkövetési, mérési lehetőségei, például rendszeres konstruktív visszajelzések mindkét irányba • Konszenzusos megállapodás: például az elvárások, akcióterv írásban rögzítése a megbeszéléseken elhangzottakról jegyzőkönyv készítése
A fejlesztési célok megvitatása és tisztázása	A mentorálás céljainak megfogalmazása
A cselekvési terv megfogalmazása, a következő lépés megtervezése	• Mikor mi fog történni • A következő találkozó előkészítése (időpont, helyszín, téma)

A KÖVETKEZŐ TALÁLKOZÁSOK KULCSTÉMÁI

A közösen kialakított mentorálási megállapodás és célok felvázolása után ideje megtervezni a kitűzött célok eléréséhez szükséges lépéseket, felmérni a meglévő képességeket.

A kulcsfontosságú célok és a legutóbbi találkozó óta elért eredmények áttekintése	• Az előző találkozón megtervezett eredményekhez képest elért eredmények megvitatása • Mi működött jól, mi működött kevésbé jól, mit lehetett volna még másképp tenni • Megállapodás a következő lépésekről
A következő cél/prioritás/időszak megtervezése	• A következő időszak céljainak/fókuszának egyeztetése • A problémák, kihívások és erősségek átbeszélése • A lehetőségek, ötletek megvitatása • A következő lépések egyeztetése
Visszajelzés a mentori folyamatra/tevékenységre	• A mentori viszony áttekintése a mentor és a mentorált szemszögből is • Mi működik jól, mi nem működik jól, mit tudunk tenni • A munkakapcsolat javításával kapcsolatos javaslatok megfogalmazása
A következő lépések megvitatása	• A beszélgetés eredményeinek, megállapodásainak összefoglalása (ki, mikor, miért felelős, mit tesz) • A következő találkozó előkészítése (időpont, helyszín, téma)

Forrás: Athena SWAN Mentoring Scheme, University of Glasgow sablonja alapján a szerző szerkesztése

A fejlesztés módszerei

A felsőoktatási tehetségmentorálás sokféle módszert képes és kénytelen integrálni annak érdekében, hogy a hallgatói sokszínűségnek, például az életkori és társadalmi diverzitásnak megfeleljen. Az egyetemi hallgatók többsége már biztosan találkozott valamilyen tehetségfejlesztési módszerrel korábbi tanulmányai során, az általános iskolában vagy a középiskolában. A leggyakoribb módszerek: a gazdagítás, a gyorsítás, a differenciálás és a tehetség-tanácsadás (BALOGH 2019). A gazdagítás vagy tudásbővítés a legrégebbről ismert módszer. Ezt alkalmazzuk például a tudományos

diákköri tevékenység támogatása során a forráskeresés, szakirodalom-kutatás megtanításával, a tudományos írásmű elkészítéséhez szükséges alapismeretek átadásával. A gyorsítás módszerét elsősorban a sport és a művészetek területén alkalmazzák. A differenciálás alapelveire épülnek valójában az egyéni tehetséglevelő programok. A tanácsadásnak mindössze csak néhány évtizedes hagyománya van Magyarországon. Pszichológus vagy pedagógus szakemberek által betöltött szerepről van szó, akik egyéni tanácsadással vagy csoportos beszélgetések keretei között támogatják a tehetséges fiatalokat bizonyos helyzetek megoldásában.

A mentorálás tervét, folyamatát érdemes akciótervben rögzíteni a találkozók során.

NÉV:.....

DÁTUM:.....

Cél a következő X hónapban/hétben:

Cél a következő találkozásig:

A cél eléréséhez szükséges praktikus lépések:

CSELEKVÉS

KINEK A FELADATA?

MI A HATÁRIDŐ?

Miből tudom meg, hogy sikerült elérni a célt?

A következő találkozás időpontja:

Észrevételek a fejlődéssel kapcsolatban:

ÖSSZEGZÉS

A mentorálás kezdetén minden szereplő a korábban ismertetett produktív mentori kapcsolatot vizionálja. Azonban az is előfordul, hogy a várt sikerek, az eredmények elmaradnak. Ennek korai előjelei lehetnek a következők:

- a mentorált/mentor rendszeresen lemondja a találkozót, vagy nem jelenik meg,
- az előre meghatározott tervek, célok nem valósulnak meg,
- a mentor/mentorált zavarban van az egyeztetésen, indokolatlanul hamar zárja le a beszélgetést.

Ha zavar támad a mentori kapcsolatban, a következő lépéseket érdemes tenni:

- visszajelzés kérése a viszonyal kapcsolatban,
- őszinte beszélgetés a zavarral kapcsolatosan, konkrét példákat is megemlítve,
- beszélgetés arról, hogyan lehetne változtatni,
- ha nincs remény a változtatásra, a mentor tegyen javaslatot a mentorálási folyamat lezárására.

Végezetül a tehetségmentorálásnak nemcsak előnyei, hanem kockázatai is vannak (BALOGH 2021), ilyenek például:

- a pillanatnyi kiemelkedő teljesítmény jövőre való projektálása,
- a kívülről „szerzett” tehetségek túlértékelése a saját nevelésű tehetségekhez képest,
- az elitista viselkedésmód,
- az általában kulturális sajátosságra épülő nemi diszkrimináció (nők alulértékelése),
- az önbeteljesítő jóslat: „csak a kiválasztottak lehetnek sikeresek”,
- az egyéni teljesítmény túlhangsúlyozása a közösségi eredményekkel szemben.

A tehetségmentoráláshoz fűződő intézményi teendők közül az első lépés a tehetségmentorálással kapcsolatos különböző programok integrálása vagy legalább összehangolása, a felesleges átfedések megszüntetésével. Ehhez

szükséges a mentori rendszer átláthatóvá tétele, külső és belső nyilvánosságának biztosítása, illetve annak tisztázása, hogy kik és hogyan vonhatók be a tehetségmentorálási tevékenységbe akár a rövidebb ciklusú, elsősorban tudástranszferre épülő programokba, vagy a hosszabb, már karriertervezésre is alkalmas programokba.

MÓDSZEREK A LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉRE

Akorábban bemutatott szakirodalmi áttekintésre építve a kötet ezen fejezetében az oktató (mentor) és a hallgató (mentorált) közötti kapcsolat javítását helyezzük a középpontba, ennek megfelelően három nagyobb témát bontunk ki. Először néhány, a tanulásmódszertanhoz kapcsolódó tesztet, tanulási ötletet és időmenedzsment-javaslatot mutatunk be, aztán a 7 alapelvet részletezzük, amely jól keretezi a közös munkát. Végül pedig egy, a lemorzsolódás témakörét komplex módon kezelő joggyakorlat-gyűjteményből válogattuk ki azokat, amelyek a lemorzsolódás több tényezőjére is figyelmet fordítanak, és megoldási lehetőségeket is felkínálnak.

TANULÁSMÓDSZERTAN – IDŐMENEDZSMENT

Az első mentor-mentorált találkozásnál a segítő terület felméréséhez érdemes különböző tanulásmódszertani teszteket is használni. Természetesen az is segít, ha az érintettek átbeszélnek a nehézséget okozó területeket. A diákok nagy része nincs tisztában azzal, hogy hogyan tanul, milyen tanulási stílus lenne számára a legmegfelelőbb, melyik érzékszervi csatornát használja leginkább, és ezen keresztül hogyan kellene tanulnia. Nagyon jó alapozó tesztet tartalmaz az *Írás 1.0* című tankönyv (BLASKÓ–HAMP 2007), amely ugyan az írással kapcsolatos nehézségek beazonosítását helyezi a középpontba, de a könyv első fejezetében általános tanulásmódszertani ötletek és javaslatok is helyet kapnak.

Nagyon jó lehetőség az online elérhető érdeklődéstérkép, amelyet szintén érdemes kitölteni a mentorálttal. Az érdeklődéstérkép a MATEHETSZ

oldalán érhető el.²² A felületen 56 kártya van, amelyeken különböző tevékenységek vannak felsorolva. A kitöltőnek el kell döntenie, hogy jellemző-e rá a leírt tevékenység, vagy sem. Az 56-ból 40 kártyát kell kiválasztani és a felkínált négy kategóriába besorolni (*Nagyon jellemző, Jellemző, Nem jellemző, Nagyon nem jellemző*). Válaszkategóriáinként 10 tevékenység adható meg, ezért ajánlott előbb elolvasni minden tevékenységet, és azt követően válogatni. A kitöltés végeztével be kell írni a nemet, a születési évet és a megyét. A felület generál egy diagramot és egy rövid leírást a kiemelő tehetségterületekről, illetve azokról, amiket fejleszteni kell. A felület a tehetséggondozást segíti, de a veszélyeztetett hallgatónál is fontos, hogy mi az, ami érdekli, illetve hogy miben kell fejlődnie, hiszen az erősségek felől lehet közelíteni a fejlesztendő területek felé.

A fejlesztendő területek kiválasztása után érdemes kisebb időtávokra megtervezni a közös munkát. Ehhez a SMART célok módszerét javasoljuk, amelynek részletes bemutatása már megtörtént a kézikönyv általános fejezetében.

A tanulásmódszertanhoz szorosan hozzátartozik az időmenedzsment, hiszen az egyetemi tanulás nagyon más módon szerveződik, mint a középiskolai, és abba is bele kell szocializálnia a diáknak, hogy ezt hogyan tudja jól ütemezni. A mentor-mentorált kapcsolat kialakításakor fontos a személyes viszony működését megtervezni, de a kapcsolattartás történhet elektronikusan is. A dunaújvárosi online mentorrendszer kidolgozási elveit érdemes itt szem előtt tartani, hogy a diákot a mentor abban tudja segíteni, hogy milyen napi, heti és havi tervezőt készítsen, és ezt közösen hogyan tudják kezelni. Ez egyénre szabott, de érdemes a diákkal az első találkozások egyikén a tanulási szokásainál időgazdálkodási naplót (KORPICS–ROBERTS 2019: 201) készíteni, amelyből mind a mentor, mind a mentorált látja, hogy heti szinten hova lehet a tanulást értelmes módon beilleszteni. A fejezet számos egyéb időmenedzsment-módszert is tartalmaz.

Az időmenedzsmentnek nemcsak a szervezeti kultúrában és a hatékony vezetői munkában van fontos szerepe, de az egyéni élet és a munkával töltött idő összehangolásában is. Egy veszélyeztetett helyzetben lévő hallgató

²² Lásd: <http://erdeklodesterkepe.tehetseg.hu>.

számára az egyetemi időszervezés számos kihívást tartogat. A középiskola sokkal erősebb kontrollt ad a diákoknak, amihez kénytelenek alkalmazkodni, a felelős munkavégzést és a jó időmenedzsmentet a fiatalok a felsőoktatásban tudják leginkább megtanulni és begyakorolni. Ehhez segítséget adhat a mentor a mentoráltjának, ha nemcsak a tanulási módszereket és technikákat mutatja meg neki, hanem segíti a diákok a megváltozott időkeretek és elvárások hatékony kezelésében is. Ezt az erős mentor-mentorált kapcsolaton keresztül is meg tudja tenni.²³ De úgy is segítheti a mentor mentoráltját, ha megosztja vele az utóbbi évek időmenedzsment területének új kutatási és szakirodalmi eredményeit. Az egyetem különböző tantárgyaihoz létrehozott, vezetői fejlesztést támogató tantárgyakhoz készült tananyagok közül kettőben is szerepel az időmenedzsment (KORPICS–ROBERTS 2018: 2019), itt több módszer található. Ezek közül mutatunk be néhányat, amelyek segíthetik a diákokat napi és heti feladataik tervezésében.

A GTD módszer a feladatok rendszerezéséhez ad segítséget (ALLEN 2015). A módszer paradigmaváltó abban az értelemben, hogy nem a kevés időt tartja stresszforrásnak, hanem azt, hogy nem látjuk át, és nem határozzuk meg pontosan a feladatokat és az azok elvégzéséhez szükséges lépéseket. A rend hiánya okozza a feszültséget, és a felesleges agyalás rengeteg energiát emészt fel, amelyet a rendezettséggel sikerülhet pozitív irányba fordítani. „Minden, csupán a pszichében létező tennivaló irracionális és feloldhatatlan nyomást hoz létre a nap minden percében.” (ALLEN 2015: 57) A módszer alapja a rend megteremtése, fizikai és mentális értelemben is. Össze kell gyűjteni a teendőket, különböző gyűjtőkosarakban rendszerezni, majd meg kell határozni azokat a lépéseket, amelyek a feladatok elvégzéséhez szükségesek. Ez egyben a prioritási sorrend kialakításában is segít, hiszen mindig a legfontosabb feladatra tudunk koncentrálni, és közben nem foglalkozunk azzal, hogy milyen teendőink vannak még, mit is felejtettünk el.

²³ A Dunaújvárosi Egyetem online mentorprogramja erős idő- és feladatmenedzsmenttel rendelkezik, ennek is köszönheti hatékonyságát (CSIKÓSNÉ MACZÓ 2019).

Tennivalóink hatékony kezeléséhez egy 5 lépésből álló módszert kell elsajátítani a GTD rendszer alapján (ALLEN 2015: 55):

1. *Rögzítsünk* minden feladatot, amely a fejünkben van, egy gyűjtőkosárban (ez lehet egy elektronikus kosár vagy akár irattartó is, lehetőség szerint minimalizálva a rögzítő helyek számát)!
2. *Tisztázzuk*, hogy az egyes elemekkel mi a teendő! A cselekvést igénylő tennivalók esetében gondoljuk végig, hogy mit szeretnénk elérni, és mi a következő lépés, amit meg kell tenni. Ha két percnél kevesebb idő elegendő, végezzük el a feladatot, ha nem, *delegáljuk vagy halasszuk el!*
3. *Rendszerezzük* a gyűjtőkosarunkban lévő dolgokat! Fontos, hogy jól működő formában tároljuk az információkat.
4. *Reflektáljunk*, azaz tekintsük át bizonyos gyakorisággal a feladatokat!
5. *Cselekedjünk!*

A hatékony tanulást segítheti a *pomodoro* módszer, amelyet az olasz Francesco Cirillo talált ki saját tanulása hatékonyságának növelésére. A módszer lényege a szakaszolás, vagyis hogy egy adott időegység (nála ez 25 perc volt) után szünetet kell tartani (nála ez 5 perc volt). A technika a konyhában használatos időmérő eszközről (ez nála egy paradicsom alakú konyhai óra volt) kapta a nevét. Négy 25 perces szakasz után pedig egy hosszabb, 15–20 perces pihenést javasolt. A módszert legalább egy hétig kell gyakorolni ahhoz, hogy beépült, valódi szokássá váljon (MÁRTON-KOCZÓ 2016: 281).

A mentor számára fontos információval bír, ha a mentorálttal elkészített időgazdálkodási naplóját egy átlagos hét vonatkozásában. Ezt akár Excel-, akár Word-táblázat formájában lehet kérni, de ha a mentor és a mentorált elektronikus felületet használ a kapcsolat és a közös munka szervezésében, akkor ezt érdemes ezen a felületen megosztani egymással. Ez egy kibővített órarend, amely tartalmazza a napi kötelező és egyéb tevékenységeket, így mindkét szereplő számára egyértelmű lesz, hogy hol vannak a napban azok az időszavok, amelyeket a felzárkóztatásra és a tanulásra lehet szánni. Egy külön dokumentumban érdemes az alábbi kérdésekre is választ kérni a mentorálttól:

- ♦ Vannak-e olyan tevékenységek a napjában, amelyek nem szolgálnak a feltöltődést, a rekreációt, csak „üres” cselekvések, időrablók?

Időrablónak nevezzük azokat a tevékenységeket, amelyeket rendszeresen végez, elveszik az idejét, de ezek által nem fejlődik, vagy nem pihen. Amikor ezeket végzi, akkor nem elégedettséget, hanem inkább szomorúságot, csalódottságot, ürességet érez. Írja le ezeket egy listába!

- ♦ Válaszoljon a következő kérdésekre, és ezeket bizonyos időközönként gondolja át újra.
 - Melyek a legfontosabb céljaim?
 - Milyen eredményt szeretnék elérni 1–3 év múlva?
 - Hogy állnak a tanulmányaim, a szakmai karrierem?
 - Megfelelő az életmódom (pihenek-e eleget, tanulok-e eleget, mozgok-e eleget, hogyan étkezem, töltök-e elég időt a barátaimmal, családommal)?
 - Azt teszem, ami a hosszú távú szempontjaimnak és alapértékeimnek megfelelő?
- ♦ Előfordul-e, hogy nem jut elég idő önmagára? Figyeljen rá, hogy a naptárban legyen enidő is!
- ♦ Készítse el a heti programjait tartalmazó táblázatot! Írja bele az óráit, a szabadidős tevékenységeit, minden olyan programot, amivel az idejét tölti!

A TANULÁS 7 ALAPELVE

Oktatók és hallgatók viszonyában a következő 7 alapelv alkalmazása javasolt (CHICKERING–GAMSON 1987). A hét alapelv és az arra vonatkozó példák a konstruktivista tanulásra hivatkoznak, amely jól kapcsolható a Kreatív Tanulás által hirdetett alapelvekhez: az egyéni tanulási utak támogatása, közösségi tanulás, a tanári szerepek változása. Ily módon a mentorok bekapcsolása az oktatási gyakorlatba nemcsak a lemorzsolódási statisztikák javításában segít, hanem a KTP paradigmaváltását is támogatja. A hét alapelv leírása után a szerzőktől származó joggyakorlatokat is bemutatjuk, adaptálva ezeket az NKE tanulási környezetébe.

A hét alapelv a következő:

1. A hallgatók és az oktatók közötti kapcsolat ösztönzése

A rendszeres oktatói-hallgatói kapcsolat nagyon fontos tényező a diákok motivációjában. Az oktatói odafigyelés segít a diákoknak a figyelem fenntartásában és a rendszeres munkában. Az oktatókhoz való kapcsolódás és a személyes ismeretség növeli a diákok intellektuális elköteleződését, a mintakövetés erősíti saját értékeiket és jövőbeli terveiket.

Jógyakorlatok:

- Gólyaszeminárium olyan témákról, amelyeket idősebb hallgatók tanítanak, vagy ők vesznek részt az oktatásban. Az NKE-n van olyan gólyaprogram, ahol a felsőbb évesek mentorként támogatják az új belépőket.
- Vitakörök szervezése és lebonyolítása. A vitakörökön különböző szakmai témákban próbálhatják ki magukat a diákok. A vitakörökön lehet alkalmazni a Voxpop asztali és kártyajátékot, amelyet az NKE-n már több oktatói workshopon is bemutatnak.
- Kutatásba való becsatlakozás: a kutatási folyamatba ágyazva a hallgatók a gyakorlatban tanulnak. Ez akár projektfolyamattal is kiváltható elsőéves hallgatóknál, a lényeg, hogy egy hosszabb folyamatot vigyenek végig egy mentor segítségével, aki támogatja és segíti a hallgatói munkát.

2. A kölcsönösség és az együttműködés hallgatók közötti fejlesztése

A tanulás akkor a leghatékonyabb, ha nem egyéni versenyként tekintünk rá, hanem csapatmunkaként. Ezzel a munkaerőpiaci kompetenciákat is fejlesztjük, hiszen nagyon sok munkahelyen követelmény a csapatmunka és a kiváló társas kompetenciák. Másokkal együttműködve tanulni erősíti a részvételt. A csapatmunka során megosztott saját ötletek és a többiekre való reagálás növeli a bevonódást, élesíti a gondolkodást és elmélyíti a megértést.

Jógyakorlatok:

- Évfolyam-előadáson is lehet működtetni a tanulócsoportokat. A tanulócsoportok rendszeresen találkoznak a tanórákon, együtt dolgoznak a tanár által adott feladatokon.

- Társtutori kapcsolat létrehozása: Ha egy diák valamilyen tárgyból lemaradt, a társával való közös tanulás, a másik általi tutorálás segíthet a lemaradásban.
- Tanulói közösség: A diákok közösen dolgoznak egy-egy probléma megoldásán, mindenki arról a területről hozza a megoldásokat, amelyik hozzá közelebb áll. Az ilyen típusú tanulás leginkább a szak-kollégiumokban jelenik meg, de a kevésbé motivált vagy alacsony társadalmi státuszból származó hallgató számára segíti az elköteleződést, ha nem egyedül kell megfelelnie a teljesítménynek, hanem együtt dolgoznak többen egy adott feladat megoldásán.

3. Az aktív tanulás ösztönzése

A tanulás nem sporttevékenység, amelyet nézőként is lehet élvezni. A diákok akkor tanulnak a leghatékonyabban, ha nemcsak ülnek és hallgatnak az órákon, hanem beszélnek is arról, amit olvastak, írnak erről, kapcsolódnak korábbi tapasztalataikhoz, tudásukhoz. A legjobb, ha arra törekszünk, hogy a megszerzett tudást alkalmazzák, a tanultakat magukévá tegyék.

Jógyakorlatok:

- Aktív tanulás: A strukturált gyakorlatok, viták, csoportos projektek, társas tanulás minél gyakrabban történő alkalmazása.
- Aktív tanulás osztálytermen kívül: Szakmai gyakorlatok, tanulmányi és kooperatív munkaprogramok beemelése az oktatásba minél szélesebb körben. Az NKE-n a NIG-reform²⁴ során minden tantárgyba bekerült egy egyetemen kívüli kirándulás, amely szakmailag kapcsolódik a tantárgyhoz.
- Hallgatói kurzustervezés: A hallgatók új kurzusokat terveznek, kortárs vagy egyetemes témákról. Ezt követően tanársegédként vesznek részt a kurzus oktatásában.
- Projektmunkák az egyes tantárgyakhoz tartozóan, ahol a hallgatók nagy szabadságot élveznek.

²⁴ A Nemzeti Közszerzői Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karán a Nemzetközi igazgatási alapszak (NIG) tantervét és tantárgyi tematikáit 2022 nyarán újragondolták és újratervezték a Kreatív Tanulás Program keretében. A reform során a szabadon választható kurzusok tantárgyi tematikáinak újratervezése is megtörtént.

4. Gyors visszajelzésadás

A gyors visszajelzés, annak jelzése a diákok felé, hogy mit tudnak, és mit nem, ösztönzőleg hat a tanulásra. Mindenkinnek szüksége van arra, hogy megfelelő visszajelzést kapjon a teljesítményéről, mert csak így tud számára hasznos lenni a tanulási folyamat. Emellett az önértékelést is meg kell tanulniuk, és azt is, hogy reflektáljanak saját tudásukra, fejlődésükre. Ezt segíti a gyors és folyamatos visszajelzés, mert így a tanulás folyamatában pontosabban látják saját magukat.

Jógyakorlatok:

- ♦ Visszajelzés értékeléssel: A tanulási folyamat megfelelő pontján kell értékelést adni, ami segíti a diákokat abban, hogy lássák, hol tartanak, és mire van még szükségük a kurzus vagy bármilyen produktum sikeres elvégzéséhez.
- ♦ Tanácsadás: Sok főiskolán, egyetemen (amerikai egyetemekről van szó) a diákok haladását rendszeresen értékelik. Ilyenkor az elvégzett kurzusok és a tanulmányi előrehaladás van a középpontban, de a jövőbeli tervekről is beszélnek.
- ♦ A gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkezők segítése: Tesztek elvégzése, ennek eredményeképp speciális felkészítés, korrepetálás, hogy el tudják végezni a bevezető kurzusokat.
- ♦ A munkatapasztalatok értékelése: Számos amerikai főiskolán a felnőtt tanulók munka- és élettapasztalatára értékelést adnak, és beszámítják a tanulmányokba. A validáció intézménye ezt segíti elő.

5. A feladatra fordított idő hangsúlyozása

Az időmenedzsment kérdése a tanulás során is kiemelten fontos. A tanulásra időt kell szánni, nem lehet helyettesíteni a feladatra fordított időt semmi mással. Ugyanakkor az is a tanulási folyamat része, hogy a ráfordított időt a diákok hatékonyan tudják működtetni. A reális időbeosztás hatékony tanulást is jelent egyben. Az intézményi gyakorlat a tanulásra fordított idő elszámolásában mintát ad a diákok számára.

Jógyakorlatok:

- Számítógéppel megtámogatott tanulás: A gépen lévő tananyag esetében kiszámították, hogy egy adott egységnyi tudás elsajátításához mennyi időre van szükség.
- Irányított felkészülés: Egyetemi oktatók segítik a középiskolai hallgatók felkészülését az egyetemre, közösen oktatott tanterv segítségével. Az NKE esetében a partneriskolákkal való együttműködésben lehet ilyen programot indítani. Országosan jó példák erre azok a szak-kollégiumok, ahol középiskolai programok vannak. Ezt inkább a tehetséggondozásban használják, de a Tanítanék Mozgalom sok rosszul teljesítő kiskolást támogat. A Kreatív Tanulás Iroda (KTI)²⁵ szervezésében megvalósuló mentorprogram, amely a Szent Ferenc Alapítvány egyes otthonaiban élő diákokat karolja fel (felsős és középiskolás korosztály), jó példa erre a tanulástámogatásra.
- Műhelyek, intenzív bentlakásos programok: Gábor Áron-tábor, partneriskolai kapcsolat.

6. A magas szintű elvárások közlése

A diákokkal való kommunikáció során már az első pillanattól lényeges a magas szintű elvárások kommunikálása. A magas elvárások a gyengébb képességű diákok számára is fontosak, hogy pontosan tudják, hol állnak a tanulás folyamatában. A motivált és jó képességű diákok számára pedig segítik azt, hogy jól teljesítsenek, ezzel önbeteljesítővé válhatnak. Ha a tanárok magas elvárásokat támasztanak magukkal és a diákokkal szemben, akkor ők is és a diákok is extra erőfeszítéseket tesznek ennek elérésére.

Jógyakorlatok:

- Jól teljesítő, szegény diákok: A Wisconsin-Parkside Egyetem magas elvárásokat fogalmazott meg az alulképzett középiskolásokkal szemben azzal, hogy elhívta őket az egyetemre, ahol tanulmányi workshopokat tartottak nekik. A műhelymunkák témái a tanulási készségek, a tesztírás és az időgazdálkodás voltak. A magas elvárások

²⁵ 2025 októberétől Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda.

megerősítéséhez a program bevonta a szülőket és a középiskolás diákokat a tanácsadókon keresztül.

- ♦ Díjak és kitüntetések: A Berkeley vezette be a kitüntetést adó programot, a természettudományok területén alulképzett kisebbségi diákok számára.

7. A különböző tehetségek és tanulási módok tiszteletben tartása

A tanulásnak sokféle útja van. A diákok eltérő módon és nem ugyanazon a területen tehetségek. A gyakorlatban jól teljesítő diákok számára az elmélet elsajátítása sokszor megterhelő, és nem biztos, hogy ebben is jók. A diákoknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy megmutathassák tehetségüket. Ezt lehet akár újfajta tanulási utakon keresztül is.

Jógyakorlatok:

- ♦ Egyénre szabott diplomaprogram: Elismeri a különböző érdeklődési köröket.
- ♦ Személyre szabott rendszerek: Az oktatás és az egyéni tanulás lehetővé teszi, hogy a diákok a saját tempójukban dolgozzanak.
- ♦ Szerződéses tanulás: Meghatározza a diákok számára a saját céljaikat, saját tanulási tevékenységüket, az értékelés kritériumait és módszereit.
- ♦ Tájékoztató kurzus új belépők számára: A saját tanulási stílus megismerése.
- ♦ Életpálya-tervezési tanfolyam.

Tantárgy egyénre szabott feldolgozása: A hallgatók választhatnak, hogy előadás, tankönyv vagy számítógépes kurzus segítségével sajátítják-e el a tantárgy tartalmát. A számítógépes kurzus végén a hallgatóknak mestervizsgát kell tenniük.

TOVÁBBI JÓGYAKORLATOK

Az ausztrál kormány kiadványának jógyakorlatai szakmai tapasztalatokat gyűjtenek össze, és osztanak meg a lemorzsolódással kapcsolatban. Az itt megfogalmazott intézkedések között több olyan van, amely a nemzetközi

és hazai gyakorlat alapján bekerült az NKE számára javasolt koncepcióba is. Az alábbiakban a kiadvány által javasolt jógyakorlatokat vesszük végig, hogy a mentorok a saját mentori munkájuk során ezek közül válogatni tudjanak. A kiadványban szereplő jógyakorlatok megfelelnek a nemzetközi standardoknak, és végigkísérik a hallgatói életutat, így az életút különböző pontjain kínálnak lehetőséget a beavatkozásra. A kiadvány 29 jógyakorlatot tartalmaz, ebből az Egyetem számára is releváns lehetőségeket és példákat mutatjuk be. Kitérünk a hallgatók felkészítésére, a felvételi döntés meghozatalához vezető út bemutatására, a tájékozódás és az átmenet kérdéskörére, az egyértelmű beiratkozási folyamatokra, a veszélyeztetett hallgatók korai felismerésére, a tanfolyam- és karriertanácsadásra, az akadémiai támogatásra és az intézményhez való kötődés érzésének kialakítására (*Good Practice Note* 2020).

A hallgatók felkészítése és a felvételi

Magyarországon több egyetem tart felvételi előkészítő kurzusokat, de ezek inkább a mesterképzést népszerűsítik. Az Egyetem már többször szervezett pályaaorientációs táborokat, ezek viszont inkább nevezhetők élményszerűnek, érdeklődést felkeltőnek, nem lehet ilyen 5-6 napos rendezvénysorozatokon személyre szabott pályaaorientációs beszélgetéseket szervezni. A pályaaorientációra nagy szükség van, erre léteznek már jó példák, és számos hazai kutatásban megerősítik ennek használatát (HEGYI-HALMOS 2018; BORBÉLY-PECZE 2017, MANGNÉ KARDOS – KOVÁCS 2020). A lemorzsolódás egyik oka lehet a hallgatók szempontjából a nem megfelelő egyetem- és karrierválasztás. Ezt meg lehet előzni az irányított pályaválasztási beszélgetésekkel, vagy ezek hiányában a szülői és pedagógusi támogatás is sokat segíthet. Jó online teszteket gyűjtött egybe a Tempus Közalapítvány (CSERKÚTI 2018), és nagyon jól szervezték az Egyetem által az oktatásba és az NKE életébe betekintést adó nyílt napok. Azonban azt is látjuk, hogy az Egyetem különböző szakjaira bekerülő hallgatók tanulásmódszertani és tanulásban hasznosítható kompetenciái nem feltétlenül elegendők az új környezet támasztotta követelményeknek való megfeleléshez. A szakokra való bekerülés a középiskolából hozott pontszámok alapján történik, amely

pontszámok nem mindig tükrözik a diákok valódi tudását, képességeit, ezért kell az alacsonyabb pontszámmal bekerülő hallgatók esetében tanulásmódszertani segítséget nyújtani, illetve tovább erősíteni az Egyetemre bekerülés előtti időszakban a hallgatók számára történő információáramlást és felkészítést.

Jógyakorlat: A beiratkozás előtti felkészítés. A Marcus Oldham College *Marcus Minds* címmel a beiratkozás előtti hétvégén bentlakásos képzést szervez a leendő hallgatói számára. A hétvége erősíti a hallgatói elkötelezettséget, segíti a hallgatók sikerességét és megtartását. Az intézménybe bekerülő hallgatók átlagéletkora 21 év, vagyis idősebbek, mint a magyarországi gólyák. Ennek oka az, hogy a felvételinek feltétele nemcsak a 12 évfolyam bizonyos értékek feletti elvégzése, de az érettségi utáni 12 hónapos munkaviszony igazolása is. A tanulócsoporttal közösen eltöltött hétvége segíti a hallgatók közötti kommunikációt, egymás megismerését és a későbbi kooperációt. Ugyanakkor megfogalmazhatják elvárásaikat és igényeiket, és megismerik a feléjük megfogalmazott követelményeket is. A diákoknak egy interjún kell részt venniük, ahol beszélniük kell a munkaév során szerzett tapasztalataikról, hosszabb távú céljaikról. A célok kijelölése segíti a diákokat a tanulmányok sikeres elvégzésében. Az ágazati munkatapasztalat erős motivációt és gyakorlati tudást is jelent a diákok részéről, ami szintén erősíti az egyetem sikeres teljesítését.

Jógyakorlat: A felsőoktatással való kezdeti ismerkedés. A Queenslandi Egyetem (UQ) egy továbbfejlesztett oktatási rendszerrel ösztönzi az érdeklődő középiskolásokat. Lehetővé teszi számukra, hogy a gimnázium utolsó évében egy egyetemi tantárgyat teljesítsenek. Így a diákok jobban látják, hogy mit is jelent az adott tantárgy, milyen témákkal foglalkozik, hogy kell tanulni az egyetemen, a tapasztalatokat pedig át tudják vinni a sikeres felvételi után a tanulmányaik megkezdésével. Ha sikeresen teljesíti a diák a tárgyat, az motiválhatja őt abban, hogy az adott egyetemet válassza, és a kapott kreditet beszámíthatja a felvételijébe. A tantárgyon keresztül pedig sokkal nagyobb rálátása lesz az egyetemi oktatásra, mint egy egynapos ismerkedés során, ami segíti a tudatos választást.

Tájékozódás és átmenet a felsőoktatási tanulmányokba

A középiskolás diákoknak nagyon kevés valódi információjuk van a felsőoktatásról. A részletes tájékoztatás és a különböző, az átmenetet segítő programok központi szerepet játszhatnak a felvett hallgatók tanulmányi előmenetelében. Látjuk, hogy a felsőoktatásba bekerülő diákok nagyon különböznek, mind szociokulturális háttérüket, mind felkészültségüket tekintve. A kurzusokon azonban együtt kell haladniuk és dolgozniuk, ezért ezeket a különbségeket a felsőoktatási intézményeknek kezelniük kell. Az elsőéves hallgatóknál ezért javasolt egy úgynevezett „átmenetpedagógia” alkalmazása (KIFT 2015: 51), amely nem problémaként tekint a különbözőségekre, hanem arra összpontosít, ami közös bennük. Ehhez szükséges a tantervben az alapozó tárgyak megléte, az egyénre való figyelem megléte, amikor is probléma esetén azonnal be lehet avatkozni. A lemorzsolódás elleni intézkedések kiemelten az első évben hangsúlyosak, hiszen ez az időszak a hallgató számára a tanulmányi és társadalmi alkalmazkodás időszaka, amely számos új kihívást jelent a diákok számára. A felsőoktatásba való átmenet megkönnyítését célzó programok előnyeit számos kutatás kiemeli (DEVLIN et al. 2012; NAYLOR–MIFSUD 2019). Ezek a kezdeményezések a készségek és a képességek fokozatos elsajátítását segítik, közben pedig hatással vannak a bizalom és az összetartozás érzésének kialakulására, illetve a tanulmányi és egyéni kihívásoknak való megfelelésre is.

Jógyakorlat: A hallgatói erősségek önértékelése. A Swinburne University of Technology Swinburne Online – *Student Success Profile* kezdeményezése a hallgatói erősségek értékelésén keresztül nyújt támogatást. A hallgatók az orientációs időszakban kitöltenek egy önértékelő kérdőívet, amely visszajelzést ad számukra az erősségeik és a fejlesztendő területeik vonatkozásában (3-3 ilyen területet emel ki a teszt). A teszt az online tanulás sikerességéhez szükséges kritériumokat azonosította be, és szakirodalmi empirikus kutatáson alapul. A kérdőívet kitöltő hallgatók 92%-a rendkívül pontosnak és hasznosnak találta a visszajelzést. A hallgatók támogatásában egyéni coachok is részt vettek, akik célzottan foglalkoztak a fejlesztendő területekkel.

Jógyakorlat: Tájékozódás és átmenet a tanulmányok első évében. A University of Technology Sydney-n minden elsőéves hallgató számos támogatást kap az átmenet megkönnyítésére. Az *Első év most (First Year Now)* stratégiát egy csoport irányítja, amely oktatókból, szakmai személyzetből és hallgatókból áll (*Students Transition Achievement Retention Success – STARS*). A stratégiát számos projekt alkotja, ebből egyet emelünk ki. A támogató személyzet telefonon kapcsolatot létesít az elsőévesekkel tanulmányaik első hetében. Ezt minden tanévkezdéskor megismétlik, hogy tisztában legyenek azzal, hogy minden rendben alakul a tanév megkezdésekor, illetve hogy a problémákat idejében fel lehessen ismerni, és kezelni lehessen. 2014-ben értékelték a programot, és mivel eredményesnek találták, folytatták. A program jól kontrollálta a kockázatokat, és csökkentette a sikertelen és a tanulmányaikat feladó diákok arányát.

Jógyakorlat: A hallgatói szükségletek előzetes meghatározása. A Central Queensland University (SQU) a beiratkozás előtt beszélgetéseket kezdeményezett a diákokkal annak érdekében, hogy átbeszélgék velük a kurzus követelményeit és a diákok igényeit egy-egy tantárgy sikeres elvégzésének biztosításához. A beszélgetés azért volt szükséges, mert ezáltal a hallgatók világosan megértették, hogy a felsőoktatási tanulmányok mivel járnak, milyen konkrét követelmények jelentkeznek ezzel kapcsolatban, és ez tőlük milyen tanulási szokások meglétét várja el. Ezentúl a beszélgetés lehetőséget biztosít arra is, hogy a hallgatók megismerkedjenek a számukra elérhető tanulmányi és egyéb segítségekkel is.

Egyértelmű és egyszerű beiratkozási folyamatok

Aljohani a nemzetközi felsőoktatást érintő szakirodalmi áttekintése (2016) alapján mutatott rá arra, hogy a felsőoktatásban való maradás valószínűségét nagymértékben növelte a hallgató és a felsőoktatási intézmény közötti kommunikáció jellege és minősége. A kommunikációba ez esetben minden típusú információáramlás és interakció beleértendő, felvételi, beiratkozás, hallgatókra vonatkozó szabályozás, és minden egyetemi szereplő vonatkozásában fontos ez (oktatók, adminisztratív dolgozók). Biztosítani kell

a hozzáférést a különböző hallgatói szolgáltatásokhoz, és fontos ezek minősége is. A HESP vitaanyag (2017) pedig arra mutatott rá, hogy a beiratkozással és a tanulmányok végzésével kapcsolatos tájékoztatás hiányossága egyenes következménye lehet a tanulmányok félbehagyásának.

Jógyakorlat: Chatbot és online lekérdező rendszerek. A chatbotok alkalmazása az információk megosztásánál lehetővé teszi a rutinkérdések hatékony kezelését, a megkeresések továbbítását a kérdést megválaszolni tudó funkcionális területhez. Ez segíti az intézményt abban, hogy a humán erőforrások felszabaduljanak, és ezeket más fontos területen lehessen alkalmazni (például egyéni tanácsadás formájában).

Jógyakorlat: Könnyen érthető ügyintézési folyamatok. A Federation University Australia a beiratkozás egyszerűsítését tűzte ki célként. Ezt egy egyszerűsített és felhasználóbarát mobiltelefonos alkalmazással érte el. Az applikáció használata eredményes volt, alacsonyabb lett a lemorzsolódási arány, és növekedett a hallgatói elégedettség. Emellett végeztek egy, a beiratkozással kapcsolatos kutatást elsőéves és felsőbb éves hallgatók körében, annak érdekében, hogy azonosítani lehessen a fájdalmas pontokat, és hogy csökkenthessék a problémás esetek számát. A diákok 5%-os javulásról számoltak be a rendszerfejlesztések után.

Jógyakorlat: Beiratkozás előtti tájékoztatás és tanulmánytervezési foglalkozások. A Mayfield Education a tanulástervezést és a hallgatói tanulást segítő eszköz alkalmazásával próbált a beiratkozási statisztikákon javítani. A beiratkozás előtt minden hallgatónak részt kellett vennie egy személyes tájékoztatón. Ezek kétórás foglalkozások voltak, amelyek a képzés áttekintéséből, illetve egy kompetenciamérésből álltak, amelynek eredménye fontos volt a képzés elkezdésében. A mérés alapján meg lehetett mondani, hogy milyen területen van szükség fejlesztésre. A jelentkezéshez szükséges, hogy minden diák prezentálja a szóbeli kifejezőkészségét, és elkészítsen egy rövid írásbeli beadványt, amelyben megindokolja a képzés választását. Erre azért van szükség, mert ennek elkészítése során a hallgatók jobban végiggondolják azt, hogy tényleg az adott képzést akarják-e választani, és hogy mit kell tenniük a siker érdekében. A tanulást egy, a tanulási útvonalat segítő eszköz irányítja, amely egy részletes tanulmányi tervező, amelyet az intézmény minden kurzushoz biztosít.

A veszélyeztetett tanulók korai felismerése

A lemorzsolódás elleni intézkedések egyik fontos területe a veszélyeztetett hallgatók korai azonosítása. A szakirodalom ezen a területen a mentorálásra, intézkedésre szoruló hallgatók idejében történő felismerését és a megfelelő beavatkozással való reagálást, illetve az intézkedések személyre szabását és pontosságát hangsúlyozza. A *Learning analytics* alkalmazása csökkentheti a lemorzsolódási kockázatot, mivel a hallgatókat az őket közvetlenül érintő információkkal célozza meg, és elébe megy a problémának. Ha például a rendszer észleli, hogy a diák többször nem jelent meg számára fontos eseményeken (tájékoztató, tanóra, tutori foglalkozás), akkor azonnal elektronikus és személyes úton is megkeresi az intézmény a hallgatót, akár e-mailben, akár egy személyes mentoron keresztül.

Jógyakorlat: A hallgatói tanácsadási igények előrejelzése az adott tanulói szakaszban. A Griffith College támogatja és irányítja a hallgatókat a különböző tanulást segítő kompetenciák megszerzésében. Ennek érdekében létrehoztak egy keretrendszert (*Student At-Risk Support – SAR*), amely a hallgatókat érintő feladatokat, tevékenységeket tartalmazza. Az egyes bekövetkező események (beiratkozás, teljesítéshez kapcsolódó elvárások és feladatok) nagy nyomást jelenthetnek a diákok számára, az előzetes figyelmeztetés és a megadott segítség csökkenti ezt a nyomást. Az intézmény ugyanakkor látja a hallgatói adatokból (jelenlét, benyújtott feladat), hogy ki az, aki ezeket nem teljesítette, így hatékonyan be tudja azonosítani a segítségre szoruló hallgatókat.

Jógyakorlat: A távol maradó (passzíváló) hallgatók újrafelvételének elősegítése. A Central Queensland University a passzíváló hallgatókat célozta meg programjában. A passzív hallgatók nem veszítik el kapcsolatukat az egyetemmel, mert velük folyamatosan vagy e-mailben, vagy telefonon tartják a kapcsolatot annak érdekében, hogy a diákok érezzék, hogy az intézmény figyel rájuk, nem akarja őket elveszíteni. Így az intézmény képes növelni annak valószínűségét, hogy ezek a diákok visszatérjenek az oktatásba. A program hatására 2018-ban 77%-kal nőtt az egy éve tanulmányaikat passzívtató hallgatók száma a korábbi évekhez képest.

Tanfolyam- és karriertanácsadás

A dokumentum fontos területnek tartja a pályaválasztási tanácsadást, és az ausztráliai Kormány a 2018. évi nemzeti karrieroktatási stratégiában a felsőoktatásban is hangsúlyozza ennek fejlesztését. Harvey és társai (HARVEY et al. 2009) mutatnak rá arra, hogy sok hallgató néhány éven belül visszatér ugyanabba az intézménybe tanulni, így még az intézményhez való kötődésben is szerepe lehet a karriertanácsadásnak.

Jógyakorlat: Útmutatás nyújtása a támogatáshoz. A La Trobe University proaktív telefonos felvilágosítást ad minden bejövő hallgató számára. A tanácsadás kiemelten fontos azon hallgatóknak, akik bármilyen szempontból a veszélyeztetett kategóriába kerülnek, hiszen őket ez a tanácsadás segíti a korai kurzus- és karriertervezésben. 2019-ben a támogató csapat több mint 20 000 hívást bonyolított le. A programban megszólított hallgatók sikeresebbek tanulmányaik végzésében (magasabb átlaggal rendelkeznek), és nagyobb valószínűséggel maradtak bent az egyetemen.

Jógyakorlat: A korai karriertervezés elősegítése. A Sydney-i Nemzetközi Menedzsment Főiskola (ICMS) stratégiai szerepet tulajdonít a munkaerőpiaci felkészítésnek. A Főiskola a karrierorientált felsőoktatási intézmények közé tartozik, a karrierrel kapcsolatos megbeszélések a hallgató beiratkozása után kezdődnek, és folytatódnak az egész tanulmányi idő alatt, párhuzamosan a gyakorlati készségek fejlesztésével. A Főiskolán a tanulás-tanítás alapelve az elmélet és a gyakorlat közötti egyértelmű kapcsolat létrehozása. Az ICMS kurzusaiban a munkaalapú tanulás (WIL) játssza a főszerepet. A módszertant egy külön erre a célra létrehozott csapat támogatja. A Főiskolán nincs külön karrierszolgálat, a karrier-előkészítés a képzésbe beágyazottan történik, tantervi alapon és számonkérés-értékelés szintjén. Az értékelések része egy foglalkoztathatósági eszköztár, amely kreditpontot ér. Ezek a felületek a WIL csapat számára hozzáférhetők, így a rosszabb eredményeket elérő hallgatókat azonnal segíteni és támogatni tudják a fejlődésben. A program sikerét bizonyítja, hogy a diákoknak már a szakmai gyakorlaton munkát kínálnak. Az egyetemen végzett hallgatók 90%-ának van munkája.

Jógyakorlat: Folyamatos, a diploma megszerzése utáni támogatás. A Bond Egyetem kifejlesztett egy olyan kötelező tantárgyat (*Beyond Bond*), amely tervezett és személyre szabott foglalkoztathatósági tanulási útvonalat kínál fel az alapképzésben részt vevő hallgatóknak. A kurzust az Egyetem Karrierfejlesztési Központja támogatja, és a hallgatói képességek fejlesztése áll a fókuszban. A kurzus konstruktív, reflektív gyakorlati feladatokat tartalmaz, amelyek készségközpontúak, integrálódnak az akadémiai tanulási folyamatokba, és hatással vannak a diákok tanulási képességeire is. A kurzus bevezetése után a karrierszolgáltatások iránti elkötelezettség 33%-kal nőtt az Egyetemen. A kurzust az azt felvevő diákok mindegyike teljesíti. A karriertanácsadást a hallgatók igénybe vehetik tanulmányaik befejezése után is.

Jógyakorlat: A tanulók támogatása a munkaerőpiaci változásokhoz való alkalmazkodásban. A University of Technology Sydney (UTS) az utóbbi évek egyik hiányterületére keresett megoldást karriermenedzsmentjében. A jövőbeni tudósok számára szervezett karriermenedzsment program bemutatja a hallgatóknak a leendő munkahelyeket és a rövid távú karriertervezés lehetőségeit. A kurzust elvégző hallgatók 95%-a nyilatkozott úgy, hogy biztos abban, hogy a kurzus elvégzése növeli foglalkoztathatóságát.

Akadémiai támogatás

A felsőoktatásnak a hallgatói jóléthez kapcsolódóan számos szolgáltatást (tanácsadás, tanulmányi támogatás) kell nyújtania. Intézményi oldalról ugyanakkor nagyon nehéz a hallgatók beazonosítása, hogy kit milyen módon kellene támogatni. Fontos a tájékoztatáskor felhívni a hallgatók figyelmét arra, hogy ők is érdeklődjenek és jelentkezzenek. McKay és Devlin (2015) állapította meg a segítségkérő magatartás kialakításának fontosságát.

Jógyakorlat: Megfelelő oktatási támogatási mechanizmusok

A Sydney-i Nemzetközi Menedzsment Főiskola (ICMS) pilótjának eredményei öt tárgy elvégzését mérték. A tantárgyak a tanulmányok első felében vannak, és nehéz ezeket teljesíteni, ezért jó alanyai voltak a kísérletnek. A Főiskola lemorzsolódási mutatói az első két féléves gyenge teljesítmény és a tanulmányok félbehagyása között szoros összefüggést

mutattak. A projekt során elemezték az adott helyzetet, kvantitatív és kvalitatív eszközöket használtak különböző beavatkozások kidolgozásához és végrehajtásához. Az öt tantárgyban nyújtott oktatási támogatás hatására a sikeres vizsgák száma 12%-kal nőtt, a tanulók elkötelezettsége erősebb lett, és a diákok pozitív tanulási tapasztalatokról számoltak be. A projekt eredményeit beépítették a Főiskola új tanulási és tanítási alapelveibe, illetve változott az értékelés módszertana is, mégpedig a fejlesztő megközelítések és a konstruktív visszajelzések beemelésével.

Jógyakorlat: Konstruktív és diákközpontú megközelítés, a tanulmányi előrehaladás támogatása. A Cairnmillar Institute tanulóközpontú megközelítése a tanulási út fontos pillanataira hívja fel a figyelmet. Ezen fontos pillanatok alakulása hatással lehet a hallgató tanulmányainak megszakítására vagy folytatására. A nehéz helyzet nem jelenti azt, hogy egy diáknak abba kell hagynia a tanulmányait. A nehéz helyzeteken való átsegítés és a támogatás megélése a diákokat a tanulmányok folytatására és a későbbi sikerek átértékelésére ösztönözte. Az intézkedés után az intézményre vonatkozó lemorzsolódási arány csökkent.

Jógyakorlat: Tanulási készségekkel foglalkozó műhelyek. A University Adelaide felismerte, hogy a matematikával kapcsolatos nehézségek akadályozzák a diákokat a tanulásban és tanulmányaik sikeres elvégzésében. Ezért az Egyetem Matematika Tanulási Központja több beavatkozási pontot hozott létre a nehézségek leküzdésére, a matematikával kapcsolatos önbizalom és készségek megszerzésére. A Központ több olyan képzést is szervez, amelynek témája a matematika tanulása. Ezenfelül különböző játékokkal is készül, amelyeknek alapja a matematikai tudás, ezekre személyesen és online is biztosít lehetőséget.

Az intézményhez való kötődés érzésének kialakítása

A felsőoktatási tanulmányok végzése a korábbi tanulmányokhoz képest sok diák számára stresszes és elidegenítő lehet. Ezt jól tudja ellensúlyozni a kötődés, a hovatartozás érzése, amely egyszerre motiváló és védő funkciót is betölthet a hallgatók életében (STRAYHORN 2018).

Jógyakorlat: Csatlakozás diákszervezetekhez. Az Ausztrál Testnevelési Főiskola (ACPE) javaslata, hogy a tanulmányokat a hallgatók vegyítsék a pihenőidővel, amihez társadalmi és sporttevékenységeket kínál. Ezenkívül a Főiskolán van minden héten egy olyan időintervallum, amikor nincsenek órák, és ekkor lehet különböző rendezvényeket szervezni. Az akadémiai és az oktatásszervezésben dolgozókkal lehetőség van kötetlen körülmények között találkozni, ami a kommunikációt segíti. A diákok visszajelzései alapján az időbeosztás ily módon történő kialakítása az erősebb kötődést segíti az intézményhez és a munkatársakhoz. A munkatársak és a diákok számára szervezett közös nap a diákok egyik kedvenc programja, mert itt egyenrangúak lehetnek oktatóikkal és tutoraikkal. Néhány hallgató bizonyos oktatók miatt már abba akarta hagyni az egyetemet, de a lehetőség, hogy kötetlenül találkozhatnak és beszélgethetnek az oktatókkal, megváltoztatta a távozási szándékot.

Jógyakorlat: A hallgatói döntéshozatalba való beavatkozás és annak támogatása közösségi eseményeken keresztül. A University of Technology Sydney *Ne hagyj ki, lépj be! (Don't drop out, drop in!)* programja minden szemeszter elején indul, és fontos szerepet tölt be abban, hogy kialakuljon a diákokban az összetartozás érzése. A szociális kapcsolatokra fókuszáló programsorozat során lehetőség van az együttlétek mellett tanácsadás igénybevételére is. Az Egyetem honlapján a *Gondolkodsz, hogy elhagyd-e az egyetemet?* (*Thinking of leaving university*) jelmonddal az *Egészség és jólét (Health and Wellbeing)* oldalon a hallgatókat arra ösztönzik, hogy először kérjenek tanácsot. Az Egyetem felmérése szerint a bennmaradással kapcsolatos kétségek sok hallgatót érintenek. Éppen ezért kínálják fel a különböző tanácsadási lehetőségeket a hallgatók számára, hogy megelőzzék a tanulmányok félbehagyását. A tanácsadást a diák több szereplőtől is igényelheti: oktató, tutor, tanulmányi tanácsadó, kapcsolattartó, kurzuskoordinátor. A lehetőségek variációja a teljes körű tájékoztatást szolgálja.

Jógyakorlat: A nem hagyományos hallgatókban az összetartozás érzésének elősegítése. A Swinburne Műszaki Egyetem kutatása szerint a veszélyeztetett kategóriába tartozó diákok (részmunkaidő, alacsony társadalmi helyzetű, első generációs értelmiségi) gyakran nem rendelkeznek azzal a tudással (kulturális tőke), amely szükséges ahhoz, hogy megfeleljenek az egyetemi

elvárásoknak, értsék azokat, és sikeresek legyenek a különböző folyamatok végigvitelében. Az Egyetem különböző videókat készített olyan volt hallgatókkal, akik ugyanezen nehézségekkel küzdöttek, de mára sikeressé váltak. A volt hallgatók saját megküzdési folyamataikról beszélnek ezekben a videókban. Az első időszakban 9 videó készült el, amelyek lejátszási száma az első időszakban majdnem elérte a 3000-et (2,991), a későbbi időszakban is ezer felett volt. A diákok 95%-a nagyon segítőnek tartotta a videókat, de az önbizalmukra (77%) és az intézményhez való kapcsolódásukra (57%) is hatással voltak.

ÖSSZEGLÉS

Mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalom megegyezik abban, hogy nagy figyelmet kell fordítani a veszélyeztetett hallgatók támogatására. Az elmúlt évtizedben nagyon sok kutatási eredmény látott napvilágot a témában, ennek ellenére nagy az egyetértés abban, hogy még mindig keveset tudunk a jelenségről, pedig ennek mind az intézmény, mind az egyén és hosszú távon a társadalom szempontjából is súlyos következményei vannak. A lemorzsolódás főként a műszaki és informatikai szakokon jelentkezik, de az Egyetem néhány szakján szintén kimutatható ez a veszélyforrás. Ez annál is inkább figyelemre méltó, mert az Egyetem néhány szakjára főként olyan fiatalok jelentkeznek, akiknél a társadalmi mobilitás szempontja is előtérbe kerül, hiszen ők lesznek az első diplomások a családban. Az Egyetemnek támogatást kell nyújtania ezen hallgatók számára. Az intézményi lemorzsolódás kezelendő és összetett jelenség (MÉSZÁROS–TAKÁCS 2022), a százalékos arány csökkentésére intézményi szinten olyan intézkedéscsomag bevezetésére van szükség, amely az érintettek sajátosságait ismeri, kezeli, valamint segíti a választott szak iránti elköteleződést, és támogatja a tanulási és/vagy szociokulturális nehézségeket.

ÖSSZEGZÉS

Egy komplex mentori program megtervezése és kivitelezése sok feladattal jár. A kötet az Intézményfejlesztési Terv által kitűzött egyik célhoz kapcsolódik, azzal, hogy annak megfelelően az oktatók mentorrá válását segíti, támogatja. A kötetben egy három pillérből álló komplex mentori program vázához adtunk támpontokat. Az első rész a három területhez ad szakirodalmi áttekintést és számos jógyakorlatot mutat be. Az egyetem továbbképzési rendszerében nagyon jól működő mintái vannak a mentorálásnak, az első részt ezeket a mentori kezdeményezéseket bemutató fejezet zárja. A kötet második része pedig egy olyan áttekintés, amelyet a gyakorlati mentori munkában dolgozó kollégák támogatásához készítettünk.

A kötetben hivatkozott számos nemzetközi és hazai jógyakorlat rámutat arra, hogy egyre több intézményben működik valamilyen formában a mentorálás. Az egyetem számára kidolgozott komplex mentori programot azért tartjuk speciálisnak, mert nemcsak egyetlen területre koncentrál, hanem arra hívja fel a figyelmet, hogy érdemes a mentorálás különböző területeit egymásra hatással lévőként kezelni, hiszen így van arra lehetőség, hogy mind az oktatói, mind a hallgatói oldal igényeire és szükségleteire figyelemmel tudjon lenni. Mivel a felsőoktatásban még mindig sokkal inkább a szakmai és tudományos előmenetelt tekintik fontos tényezőnek az oktatói életútban, ez felértékeli az oktatói mentorprogramok jelentőségét, hiszen ezek a mentorprogramok a szakmai mellett pedagógiai, oktatásmódszertani támogatást is jelentenek. Egy mentor-mentorált kapcsolat pedig mindkét fél számára jelentős haszonnal jár. A hallgatók tudományos pályájának alakításában a tehetségmentorálás mindig is jelen volt a felsőoktatásban, ám az idevonatkozó jógyakorlatok nagymértékben szélesíthetik az oktatók működésének területeit és eszköztárát. A lemorzsolódás csökkentése, az iskolai eredményesség mutatóinak növelése pedig nemcsak egyetemi, de stratégiai feladat is, ahogy erre a kötetünkben is felhívtuk a figyelmet.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ajaj Prasad [@ajjuprasad] (2015): Awesome Mentors from Films. *YouTube*, 2015. augusztus 31. Online: www.youtube.com/watch?v=7_NgqiCECIg
- ALJOHANI, Othman (2016): A Review of the Contemporary International Literature on Student Retention in Higher Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4 (1), 40–52.
- ALLEN, David (2015): *Hatékonyágnövelés stresszmentesen – Az időmenedzsment új módszertana*. Budapest: HVG Kiadó.
- ANDERLE Ádám szerk. (2011): *A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951–2011)*. Budapest: Országos Tudományos Diákköri Tanács.
- Athena SWAN Mentoring Scheme. University of Glasgow. Online: www.gla.ac.uk/schools/healthwellbeing/athenaswan/ourinitiatives/mentorship/
- BAGDY Emőke – KÖVI Zsuzsanna – MIRNICS Zsuzsa (2014): *A tehetség kibontakozása*. Budapest: Helikon Kiadó.
- BAJNOK Andrea – BERTA Judit (2013): Integritás tanácsadó szakirányú továbbképzés: Együttműködés-fejlesztés és kommunikáció oktatói kézikönyv és résztvevői munkafüzet. Az „Integritás tanácsadó” szakirányú továbbképzés, ÁROP–1.1.21. Budapest: NKE.
- BAJNOK Andrea – KORPICS Márta (2022): *Hospitálás. Tréneri gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Közszerzői Egyetem. NKE Közszerzői Tudásportál.
- BAJOR Péter (2019): Tehettség gondozás a felsőoktatásban. In SZABÓ Zsuzsa (szerk.) *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehettségsegítő Szervezetek Szövetsége, 682–684.
- BALOGH Gábor (2021): *Tehetseg gondozás, -menedzsment, -áramlás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.
- BALOGH László (2019): Pedagógiai és pszichológiai módszerek, eszközök a tehetségfejlesztő programok megvalósításához. In SZABÓ Zsuzsa (szerk.) *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehettségsegítő Szervezetek Szövetsége, 236.
- BALL, Emma – HENNESSY, Claire (2020): De-mystifying the Concept of Peer Mentoring in Higher Education: Establishing Models for Learning. In WOOLHOUSE, Clare – NICHOLSON, Laura J. (szerk.): *Mentoring in Higher Education. Case Studies of Peer Learning and Pedagogical Development*. London: Palgrave Macmillan, 17–38. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-46890-3_2
- BATESON, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- BATESON, Gregory (1984): *Het verbindend patroon*. Amsterdam: Bert Bakker.

- BEAN, John P. (1980): Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. Online: <https://doi.org/10.1007/bf00976194>
- BEAN, John P. (1982): Conceptual Models of Student Attrition: How Theory Can Help the Institutional Researcher. *New Directions for Institutional Research*, (36), 17–33. Online: <https://doi.org/10.1002/ir.37019823604>
- BELÉNYESI Emese – CSÓKA Gabriella (2023a): *Úton a vezetés felé I. – Tehetség és vezetés*. Budapest: Nemzeti Közzszolgálati Egyetem – Közigazgatási Továbbképzési Intézet.
- BELÉNYESI Emese – CSÓKA Gabriella (2023b): *Úton a vezetés felé II. – Kommunikáció és vezetés*. Budapest: Nemzeti Közzszolgálati Egyetem – Közigazgatási Továbbképzési Intézet.
- BELLERSEN, Monique – KOHLMANN, Inez (2021): *Intervízió. Az elszakadástól a váltózáson át a kibontakozásig a csoportos akciótanulás tíz módszerével*. Budapest: Harmat.
- Birmingham City University [é. n.]: *Business mentoring for students*. Online: www.bcu.ac.uk/business/graduate-and-student-talent/mentoring
- BLOOM, Benjamin (1985): *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine.
- BODNÁR Gabriella (2011): A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In BODNÁR Gabriella – TAKÁCS Ildikó – BALOGH Ákos (szerk.): *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 11–49.
- BODNÁR Gabriella (2015): Tehetséggondozás a felsőoktatásban. In PUSKÁS-VAJDA Zsuzsanna et al. (szerk.): *Keretek és módszerek a felsőoktatási tanácsadásban. A felsőoktatási diáktanácsadás szakmai irányelvei, szakmai protokollja*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, 53–57.
- BOKODI Márta (2023): *A beillesztést elősegítő közigazgatási mentori program kiterjesztésének monitoring vizsgálatáról szóló összefoglaló jelentés*. Kézirat.
- BLASKÓ Ágnes – HAMP Gábor (2007): *Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig*. Budapest, Typotex Kiadó.
- BOLTON, Robert (2005): *A kommunikáció művészete*. Budapest: Cascade.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2017): Az életúttámogató pályaeorientáció rendszere változó gazdasági és társadalmi környezetben. *Munkaügyi Szemle*, 60(1), 11–15.
- BORBÁS László (2012): Európai elvárások – magyar válaszok. Az Európa 2020 stratégia üzenete Magyarországnak. In NAGY Imre Zoltán (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században II*. Budapest: Óbudai Egyetem, 147–164.
- BRYANT-SHANKLIN, Mona – BRUMAGE, Norma W. (2011): Collaborative Responsive Education Mentoring: Mentoring For Professional Development in Higher Education. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 5(1), 42–53. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ961225.pdf>
- CHICKERING, Arthur W. – GAMSON, Zelda F. (1987): Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Biochemical Education*, 17(3), 140–141. Online: [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)

- CLUTTERBUCK, David (1991): *Everyone Needs a Mentor*. London: Institute of Personnel and Development.
- Copenhagen Business School [é. n.]: *Partnerships and External Engagement*. Online: www.cbs.dk/en/partnerships-and-external-engagement
- CORDIE, Leslie Ann et al. (2020): Co-Teaching in Higher Education: Mentoring as Faculty Development. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 149–158. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259487.pdf>
- CZAKÓ Andrea (2017): *A felsőoktatási lemorzsolódási intenciók pszichológiai háttértényezői*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE. Online: <https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.188>
- CEGLÉDI Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- CSEKÚTI Ágnes (2018): Pályaorientáció középiskolásoknak. *Tka.hu*, 2018. október 18. Online: <https://tka.hu/nemzetkozi/10093/palyaorientacio-kozepiskolasoknak>
- CSIKÓSNÉ MACZÓ Edit (2019): Online segítséggel a hallgatói lemorzsolódás ellen – A Dunaújvárosi Egyetem Avatar-programjának bemutatása. *Képzés és Gyakorlat*, 17(1), 91–97. Online: <https://doi.org/10.17165/tp.2019.1.7>.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – RATHUNDE, Kevin – WHALEN, Samuel (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- CSÓKA Gabriella et al. [é. n.]: *Javaslat a beillesztést támogató mentori rendszer kiterjesztésére. A kiválasztott pilot szerveknél lefolytatott mentori program tapasztalatait és eredményeit feldolgozó, elemző és értékelő, továbbá a mentori rendszer kiterjesztésének lehetőségeit bemutató jelentés*. Online: https://fejlesztisprogramok.uni-nke.hu/document/fejlesztisprogramok-uni-nke-hu/KONCEPCIÓ%20mentor_össz-03.25.végso_melléklet_átdolgozva.pdf
- DARUKA Magdolna – CSILLIK Olga (2023): Lemorzsolódási problémák és kezelésük a felsőoktatásban. A Budapesti Corvinus Egyetem példája. In FAZAKAS Noémi et al. (szerk.): *„Nem a mennyiség, hanem a minőség a szellemi erőnek sarkalata”*. Köszöntőkötet Pletl Rita tiszteletére. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 219–231.
- DÁVID Mária – POLONKAI Mária (2019): Mentorok, tutorok és tanácsadók a tehetség-gondozásban. In SZABÓ Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 642–645.
- DECI, Edward L. – RYAN, Richard M. (1985): Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In DECI, Edward L. – RYAN, Richard M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer, 11–40. Online: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- DEIGHTON, Carol (2017): *Mentoring at Work*. Bookboon.
- DEMCSÁKNÉ ÓDOR Zsuzsanna – HUSZÁRIK Péter (2020): *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- DEVLIN, Marcia et al. (2012): *Effective Teaching and Support of Students From Low Socio-economic Status Backgrounds. Resources for Australian Higher Education. Final Report.* Sydney: Office for Learning & Teaching. Online: <http://lowses.edu.au/assets/ALTC%20LSSES%20Final%20Report%202012.pdf>
- DIGNARD, K. (2002): *Mentoring Handbook.* Ottawa: University of Ottawa.
- DILTS, Robert B. – BONISSONE, Gino (1993): *Skills for the Future, Managing Creativity and Innovation.* Cupertino, CA: Meta Publications.
- DURÁCZKY Bálint (2023): *Predikciós-modellalkotás a hallgatói lemorzsolódás korai azonosítása érdekében a felsőoktatási intézményekben elérhető adatok alapján.* Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia- és Kommunikációtudományi Doktori Iskola. Online: <https://doi.org/10.14267/phd.2023037>
- EARLEY, Peter – KINDER, Kay (1994): *Initiation Rights: Effective Induction Practices for New Teachers.* Windsor: NFER.
- EJROK (2019): *Mentori kézikönyv.* Online: www.suliplussz.hu/wp-content/uploads/2021/02/14_mentori_kezikonyv.pdf
- EYEL, Cafer Şafak – DURMAZ, İsmet Burçak Vatansever (2019): The Effect of Emotional Capital on Individual Innovativeness: A Research on Bahcesehir University Business Administration Undergraduate Students. *Procedia Computer Science*, 158, 680–687. Online: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.103>
- EVANS, Linda (2001): Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation Among Education Professionals: Re-Examining the Leadership Dimension. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291–306. Online: <https://doi.org/10.1177/0263211X010293004>
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Nevelés-tudomány*, 3(3), 31–47.
- FODOR László – KRISKÓ Edina (2014): *A hatékony kommunikáció alapjai.* Budapest: Noran Libro.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai (2014). Budapest. Online: www.kormany.hu/download/5/65/20000/Fels%C5%91oktat%C3%A1si%20strat%C3%A9gia_2014_10_21.pdf
- FREEMAN, Joan (2006): Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384–403. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746289.pdf>
- FRIEDMAN, Andrew – PHILLIPS, Mary (2002): The Role of Mentoring in the CPD Programmes of Professional Associations. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 269–284. Online: <https://doi.org/10.1080/02601370210127864>
- FROYUM, Carissa (2010): The Reproduction of Inequalities Through Emotional Capital: The Case of Socializing Low-Income Black Girls. *Qualitative Sociology*, 33(1), 37–54. Online: <https://doi.org/10.1007/s11133-009-9141-5>
- GAGNÉ, François (2009): Building Gifts Into Talents: Detailed Overview of the DMGT 2.0. In VANTASSEL-BASKA, Joyce – MACFARLANE, Bronwyn – STAMBAUGH,

- Tamra: *Leading Change in Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press, 61–80. Online: https://australiangiftedsupport.com/ccmword/wp-content/uploads/2014/12/Gagne_DMGT_Model.pdf
- GAGNÉ, François (2015): Tanulmányi tehetségfejlesztés és méltányosság a tehetség-gondozásban. In *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyteremtés szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 9–40.
- Good Practice Note: *Improving Retention and Completion of Students in Australian Higher Education* (2020). Melbourne: Tertiary Education Quality and Standards Agency. Online: www.teqsa.gov.au/sites/default/files/good-practice-note-improving-retention-completion-students-v2-o.pdf
- GORDON, Thomas (1975): *Parent Effectiveness Training*. New York: Plume Books.
- GRAY, David E. et al. szerk. (2013): *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. [H. n.]: European Centre of Development of Vocational Training (CEDEFOP).
- GENDRON, Benedicte (2004): Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management. *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge*, (113), 1–37. Online: <http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>
- GYARMATHY Éva (2017): A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 1(1), 1–19. Online: <https://doi.org/10.12663/PsyHung.5.2017.1.4>
- GYÓRI Krisztina (2020): Megkerülhetetlen alap kutatások a felsőoktatási lemorzsolódás terén. *Neveléstudomány*, 8(3), 105–110. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.30.2020.3.7>
- HARDWICK, Susan W. (2005): Mentoring Early Career Faculty in Geography: Issues and Strategies. *The Professional Geographer*, 57(1), 21–27. Online: <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.2005.00456.x>
- HARRIS, Alma (2001): Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261–270. Online: <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- HARRISON, Rebeca S. (2001): A Strategy for Professional Development. *Professional Development Today*, Summer, 9–20.
- HARVEY, Michael et al. (2009): Mentoring Global Female Managers in the Global Marketplace: Traditional, Reverse and Reciprocal Mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344–1361. Online: <https://doi.org/10.1080/09585190902909863>
- Higher Education Standards Panel (2017): *Final Report – Improving retention, completion and success in higher education*. Online: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/final_report_for_publishing.pdf HESP vitaanyag.
- HÓDI Sándor (2009): *A tehetség kérdőjelei. Tanulmányok, előadások, interjúk*. Zenta: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet.
- HUNYA Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Online: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>

- HEGYI-HALMOS Nóra (2018): Az életpálya tanácsadás nemzetközi trendje. *Opus et Educatio*, 5(1), 92–104. Online: <https://doi.org/10.3311/ope.235>
- JÓZSA Gabriella (2020): Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. Online: <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5>
- KALBFLEISCH, Pamela J. (2002): Communicating in Mentoring Relationships: A Theory for Enactment. *Communication Theory*, 12(1), 63–69. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00259.x>
- KIFT, Sally (2015): A decade of Transition Pedagogy: A quantum leap in conceptualising the first year experience? *HERDSA Review of Higher Education*, 2(1), 51–86.
- KINDER, Kay – HARLAND, John – WOOTTEN, Mary (1991): *The Impact of School Focused INSET on Classroom Practice*. Slough: NFER.
- KLAJKÓ Dóra et al. (2021): Tehetség a munkahelyen 2. A tehetségmenedzsment gyakorlati szempontjai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 455–476. Online: <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00011>
- KOÓSNÉ Török Erzsébet – BARANYAINÉ Réti Gabriella (2008): *A TDK kézikönyve: a tudományos és művészeti diákköri munka minőségének keretrendszere és szabályozói*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Országos Tudományos Diákköri Tanács Titkársága. OFI–OTDT–Titkárság.
- KORPICS Márta (2015): Z generációs nevelés: A pedagógiai feladata a Z generációval. In Jármai Erzsébet et al.: *Z generáció jellemzői és oktatási kihívásai*. Zalaegerszeg: Budapesti Gazdasági Főiskola Gazdálkodási Kar, 46–100.
- KORPICS Márta – ROBERTS Éva (2018): Időgazdálkodás, időmenedzsment. In KAJTÁR Edit (szerk.): *Vezetési gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 108–118.
- KORPICS Márta – ROBERTS Éva (2019): Vezetői eszköztár V.: Hatékony időgazdálkodás. In KORPICS Márta – MÉHES Tamás (szerk.): *Vezető és vezetés a közszolgáltatásban*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 95–104.
- KORPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia szerk. (2023): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó.
- KOVÁCS Karolina Eszter (2018): A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 55–63. Online: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.10-11.55>
- Közlemény az MRK által létrehozott rektori munkacsoportok első eredményeiről. Online: <http://archive.mrk.hu/2016/06/03/kozlemeny-az-mrk-altal-letrehozott-rektori-munkacsoportok-elso-eredmenyeirol/>
- Közigazgatás- és Közzszolgáltatás-fejlesztési Stratégia 2014–2020. Online: https://2015-2019.kormany.hu/download/8/42/40000/K%C3%B6zigazgat%C3%A1s_feljeszt%C3%A9si_strat%C3%A9gia_.pdf
- Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium (2011): *Magyar Zoltán Közigazgatás-fejlesztési Program (MP 11.o.). A haza üdvére és a köz szolgálatára*. Online: https://2010-2014.kormany.hu/download/8/42/40000/K%C3%B6zigazgat%C3%A1s_feljeszt%C3%A9si_strat%C3%A9gia_.pdf

- kormany.hu/download/8/do/40000/Magyar%C3%B6z%C3%A9g%C3%A9s%C3%A9s%C3%A9s%20Program.pdf
- KRANKOVITS Melinda – KALLÓS Gábor (2021): Nem lineáris életutak a felsőoktatásban, avagy hogyan kerüljük el a lemorzsolódást? *Educatio*, 30(1), 146–155. Online: <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.12>
- KREPELKA Ágnes – SZABÓ Szilvia – SZIKLAI-ERŐSS Katalin (2018): *A közigazgatási tehetséggondozási rendszer kiépítését megalapozó kutatás*. Kézirat.
- KRISKÓ Edina (2018): Németország tehetséggondozási rendszerének vizsgálata a közigazgatásban. In CSÓKA Gabriella – KREPELKA Ágnes (szerk.): *A tehetséggondozási rendszer kiépítését megalapozó kutatás*. Budapest: Nemzeti Közfoglalkoztatási Egyetem, 187–214.
- KRISKÓ Edina et al. (2025): What Influences Teachers? The Culture of Teaching and Pedagogical Development in Hungary. *Pro Publico Bono* (megjelenés alatt).
- LASSIBILLE, Gérard (2011): Student Progress in Higher Education: What We Have Learned from Large-Scale Studies. *The Open Education Journal*, 4(1), 1–8. Online: <https://doi.org/10.2174/1874920801104010001>
- LENGVÁRSZKY Attila (2022): A hallgatói lemorzsolódás megelőzését és a tanulmányok előrehaladását segítő stratégia a Pécsi Tudományegyetemen. *Kreatív Tanulás Program Konferencia és Workshop III*. Budapest. Online: www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/esemenyek/konferenciak/ktp-konferencia-iii
- LEVINSON, Daniel J. et al. (1978): *The Seasons of a Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- LISKÓ Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolában*. Budapest: Oktatókutatási Intézet.
- MAHER, Marguerite – MACALLISTER, Helen (2013): Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works. *Higher Education Studies*, 3(2), 62–73. Online: <https://doi.org/10.5539/hes.v3n2p62>.
- MÁCSÁR Gábor (2019): Az egyetemi lemorzsolódás elméleti összefüggései és rendszeti vonatkozása. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, (47), 45–60. Online: <https://doi.org/10.33040/actauniverszterhazysport.2019.2.45>
- MANGNÉ KARDOS Zita – KOVÁCS Éva (2020): A pályaválasztás és a pályaeorientáció kihívásai – az önismeret és a motiváció fontossága. *Tudásmenedzsment*, 21(1–2), 241–258. Online: <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.20>
- MÁRTON-KOCZÓ Ildikó (2016): *Self-menedzsment. 91 eszköz és tipp, hogy még jobb vezető légy*. Budapest: Alinea Kiadó.
- MCKAY, Jade – DEVLIN, Marcia (2015): Widening Participation in Australia: Lessons on Equity, Standards and Institutional Leadership. In SHAH, M. – BENNET, A. – SOUTHGATE, W. (szerk.): *Widening Higher Education Participation A Global Perspective*. Waltham, MA: Chandos Publishing, 161–179. Online: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100213-1.00010-X>

- MENTOR (2005): *How to Build a Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. Step-by-step Tool kit for Program manager*. Alexandria: National Mentoring Partnership.
- MERLEVEDE, Patrick E. – BRIDOUX, Denis C. (2004): *Mastering Mentoring and Coaching with Emotional Intelligence. Increase Your Job EQ*. Bancyfelin: Crown House Publishing.
- MERRICK, Lis (2017). Design of Effective Mentoring Programmes. In CLUTTERBUCK, David A. et al. (szerk.): *The SAGE Handbook of Mentoring*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 185–201. Online: <https://doi.org/10.4135/9781526402011.n12>
- MÉSZÁROS Aranka (2015): Tréningek a felsőoktatási gyakorlatban. In TORGYIK Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute, 303–311.
- MÉSZÁROS Virág – TAKÁCS Éva (2022): Megszüntetett/megszakított hallgatói jogviszonyok, tanulmányi nehézségek és az újrakezdés összefüggései – egy klaszterelemzés eredményei. *Tudásmenedzsment*, 23(1), 119–138. Online: <https://doi.org/10.15170/TM.2022.23.1.8>
- MISKOLCZI Péter – BÁRSONY Fanni – KIRÁLY Gábor (2018): Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3-4), 87–105. Online: www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22790
- MISRA, Joya – KANELEE, Ember Skye – MICKY, Ethel L. (2021): Institutional Approaches to Mentoring Faculty Colleagues. *Inside Higher Ed*, 2021. március 17. Online: www.insidehighered.com/advice/2021/03/18/colleges-should-develop-formal-programs-mentoring-not-leave-it-individual-faculty
- NAGY Tamás (2014): A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In DÁVID Mária et al. (szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 41–67.
- NAYLOR, Ryan – MIFSUD, Nathan (2019): *Structural Inequality in Higher Education: Creating Institutional Cultures That Enable All Students*. Perth: National Centre for Student Equity in Higher Education. Online: www.acses.edu.au/app/uploads/2019/09/NaylorMifsud-FINAL.pdf
- NAVgovHu [@NAVgovHu] (2023): Bűnügyek, elfogások, milliárdok nyomában... irány a NAV! *YouTube*, 2023. január 11. Online: www.youtube.com/watch?v=r_rIDff9CxE
- NEWMAN, Martyn (2009): *Emotional Capitalists. The New Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NIKOLAIDIS, Pavlos et al. (2022): Predicting Student Attrition in Higher Education through the Determinants of Learning Progress: A Structural Equation Modelling Approach. *Sustainability*, 14(20), 13584. Online: <https://doi.org/10.3390/su142013584>
- OECD (2013): *Education at a Glance: OECD Indicators*. Párizs: OECD Publishing.
- POLÓNYI István (2018): A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, 96(10), 1001–1019. Online: <https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001>

- PUSZTAI Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In VARGA Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, 137–160.
- PUSZTAI Gabriella (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In PUSZTAI Gabriella – SZIGETI Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 109–127.
- PUSZTAI Gabriella – SZIGETI Fruzsina szerk. (2018): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- PUSZTAI Gabriella – KOVÁCS Klára – HEGEDŰS Roland (2019): Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. Online: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.6>
- REASON, Robert D. (2003): Student Variables that Predict Retention: Recent Research and New Developments. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 40(4), 172–191. Online: <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1286>
- RHODES, Christopher – STOKES, Michael – HAMPTON, Geoff (2004): *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networking. Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. London: Routledge. Online: <https://doi.org/10.4324/9780203591949>
- RHODES, Jean E. et al. (2006): A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. Online: <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- ROQUEMORE, Kerry Ann (2013): A New Model of Mentoring. *Inside Higher Ed*, 2013. július 21. Online: www.insidehighered.com/advice/2013/07/22/essay-calling-senior-faculty-embrace-new-style-mentoring
- RUSSELL, Joyce E. A. – ADAMS, Danielle M. (1997): The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1–14. Online: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
- RUZSA Dóra (2019): Vezetői eszköztár III. Teljesítménymenedzsment. In KORPICS Márta – MÉHES Tamás (szerk.): *Vezető és vezetés a közszolgálatban*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 79–86.
- SÁGI Matild – ERCSEI Kálmán (2012): *A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők*. Online: <https://ofi.oh.gov.hu/tanari-munka-minoseget-befolyasolo-tenyezok-sagi-matild-ercsei-kalman>
- SANDS, Roberta G. – PARSON, Aalyne – DUANE, Josann (1991): Faculty Mentoring Faculty in a Public University. *The Journal of Higher Education*, 62(2), 174–193. Online: <https://doi.org/10.1080/00221546.1991.11774114>
- SÁSKA Gabriella (2014): Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, 24(2), 3–18.
- SCHNEIDER, Michael – PRECKEL, Franzis (2017): Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. Online: <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

- SCHOENFELD, Clay A. – MAGNAN, Robert (1992): *Mentor in a Manual. Climbing the Academic Ladder to Tenure*. Madison: Magna Publications.
- SOTE [é. n.]: *Mi a szupervízió? Mikor Használjuk?* Budapest: Semmelweis Egyetem Emberierőforrás-gazdálkodási Főigazgatóság. Online: <https://semmelweis.hu/human/szupervizio/>
- SPADY, William G. (1971): Dropouts From Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2(3), 38–62. Online: <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- STRAYHORN, Terrell L. (2018): *College Students' Sense of Belonging. A Key to Educational Success for All Students*. New York: Routledge. Online: <https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- SUHAJDA Csilla Judit (2018): Anglia tehetségmenedzsment-rendszerének vizsgálata a közigazgatásban. In CSÓKA Gabriella – KREPELKA Ágnes (szerk.): *A tehetségmenedzsment-rendszerek nemzetközi gyakorlatának vizsgálata a közigazgatásban*. Budapest: Nemzeti Közzszolgálati Egyetem, 57–81.
- SZEMERSZKI Marianna (2014): A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 8(1), 47–63.
- SZEMERSZKI Marianna (2018): Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In PUSZTAI Gabriella – SZIGETI Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 15–27.
- SZILÁGYI Brigitta (2018): Az MTMI (STEM) készségek korai azonosítása a felsőoktatásban a lemorzsolódás csökkentése érdekében. *Opus et Educatio*, 5(2), 188–206. Online: <https://doi.org/10.3311/ope.249>
- SZÖLLŐSI Gábor (2019): Az egyetemi hallgatók megtartását segítő eszközök a nemzetközi gyakorlatban. Elméletek és módszerek. *Szociális Szemle*, 12(1–2), 4–26. Online: <https://doi.org/10.15170/SocRev.2019.12.01-02.01>
- SZÖNYI Gábor (2019): *Csoportok és csoportozók*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- TAKÁCS Rita (2022): *A „Z” generáció identitás fejlődése*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE.
- TARKÓ Klára et al. szerk. (2021): *Hogyan tanul a sikeres egyetemista? Tanulásmódszertani útmutató felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Tehetségkatalógus [é. n.]. Győr: Széchenyi Egyetem. Online: https://tehetseg.hu/sites/default/files/matehetsz_honlap_dokumentumai/tehetsegkatalogus_1.pdf
- The University of Auckland (2014): *A Guide to Mentoring*. Online: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/auckland/business/current-students/PDFs/mentoring-guide-final.pdf>
- THOMAS, Liz (2002): Student Retention in Higher Education: The role of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442. Online: <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- TINTO, Vincent (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. Online: <https://doi.org/10.2307/1170024>.

- TINTO, Vincent (1993): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press. Online: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- TINTO, Vincent (2004): *Student Retention and Graduation. Facing the Truth, Living with the Consequences*. Washington, DC: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- TÖRÖK Balázs (2016): A tehetséggondozás oktatási integrációja – nemzetközi és hazai tapasztalatok. In MAYER József (szerk.): *Innovációk a hazai tehetséggondozásban*. Budapest: Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, 11–36.
- University of Jyväskylä [é. n.]: *Mentoring programme*. Online: www.jyu.fi/en/mentoring-programme
- VOSSENSTEYN, Hans et al. (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: <https://doi.org/10.2766/826962>
- WAUGH, Jessica L. (2002): *Faculty Mentoring Guide*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University. Online: https://med.emory.edu/about/faculty/faculty-development/_documents/fmguid.pdf
- VÁLYI Gábor [é. n.]: *A segítő segítése 2.; Szupervízió*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- WILSON, Keitha L. et al. (2016): Understanding the Early Transition Needs of Diverse Commencing University Students in a Health Faculty: Informing Effective Intervention Practices. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1023–1040. Online: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966070>
- What Works in Student Retention? Fourth National Survey. Report for All Colleges and Universities (2010). ACT. Online: www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/Retention-AllInstitutions.pdf
- WOLFENBERGER, Marca V. C. (2015): *Talent Development in European Higher Education. Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*. Heidelberg: Springer International Publishing. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12919-8>
- WOOLHOUSE, Clare – NICHOLSON, Laura J. szerk. (2020): *Mentoring in Higher Education. Case Studies of Peer Learning and Pedagogical Development*. London: Palgrave Macmillan. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-46890-3>
- YALE, Annabell (2020): Developing Positive Personal Tutor Relationships. In WOOLHOUSE, Clare – NICHOLSON, Laura J. (szerk.): *Mentoring in Higher Education. Case Studies of Peer Learning and Pedagogical Development*. London: Palgrave Macmillan, 75–94. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-46890-3_5

JOGI FORRÁSOK

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 555/2013. (XII. 31.) Korm. rendelet a fogyatékos felsőoktatási hallgatók közigazgatási ösztöndíj-programjának létrehozásáról
- 377/2014. (XII. 31.) Korm. rendelet a Területi Közigazgatási Ösztöndíjprogramról
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról
- 234/2018 (XII. 6.) Korm. rendelet a közigazgatási ösztöndíjjal kapcsolatos egyes kormány-rendeletek módosításáról
- 52/2019. (III. 14.) Korm. rendelet a Magyar Közigazgatási Ösztöndíjról
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014): *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention And Employability. Eurydice report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018): *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

A SZERZŐKRŐL

Bajnok Andrea egyetemi docens és tréner a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának Társadalmi Kommunikáció Tanszékén. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett diplomát kommunikáció, nyelvészet és irodalom szakos tanárként. Doktori fokozatát a Pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Kommunikáció Doktori Programjában védte meg 2015-ben. A közzolgálati kompetenciafejlesztő tréner szakirányú továbbképzési szak felelőse, készségfejlesztő programok fejlesztője. Kutatási területei: szervezeti és vezetői kommunikáció, felsőoktatás-pedagógia, tehetséggondozás.

Klotz Balázs okleveles közigazgatási menedzser, doktorandusz, a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Közigazgatási Továbbképzési Intézetének igazgatója. 2001 óta foglalkozik tisztviselők továbbképzési kérdéseivel és a közigazgatási vizsgarendszerrel. 2012 óta dolgozik a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Vezető- és Továbbképzési Intézetében, majd jogutód szervezeti egységeiben. 2017-ben a Közigazgatási Továbbképzési Intézet igazgatójává nevezték ki. Feladatkörébe tartozik a közzolgálati továbbképzési programok, a központi továbbképzési oktatásinformatikai rendszer fejlesztése, a közigazgatási szervek továbbképzési feladatainak módszertani támogatása.

Korpics Márta Katalin a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Közzervezési és Infotechnológiai Tanszékének habilitált docense, két évig vezette a Kreatív Tanulás Irodát. Diplomáját 1989-ben szerezte meg magyar–művészettudomány szakos középiskolai tanárként, kommunikáció specializációval. Kommunikációkutató, a Magyar Kommunikációtudományi Társaság elnökségi tagja, a *Jel-Kép* egyik főszerkesztője. Érdeklődésének középpontjában a felsőoktatás-pedagógia és módszertana áll, korábbi kutatási területei a szakrális kommunikáció és a valósi közösségek voltak. A szakrális kommunikáció témájában két önálló és több szerkesztett kötete jelent meg, míg a felsőoktatás-pedagógia területén tankönyvek szerkesztője, tananyagok és számos tanulmány szerzője.

Kriskó Edina kommunikációs szakember, tréner, mediátor, társadalmifelelősség-vállalás-menedzser, a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának egyetemi docense. A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán diplomázott nemzetközi kommunikáció és *public relations* szakirányon, majd a Pécsi Tudományegyetem Kommunikáció Doktori Programjában védte meg a magyar rendőrség sajtókommunikációjáról szóló doktori értekezését (2013). Oktatási tapasztalatot a Gábor Dénes Főiskolán, a Budapesti Gazdasági Főiskolán, illetve a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen szerzett. Rendszeresen tart vezetői és készségfejlesztő tréningeket, workshopokat, részt vesz a közzolgálati kompetenciafejlesztő tréningek képzésében. Kutatásait a rendészeti kommunikáció, a közösségi média, illetve a válságkommunikáció területén végzi.

„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy fölkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsen bennünket a jól végzett munka örömére és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsen szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.” (Szent-Györgyi Albert)

A fenti idézet tökéletesen megragadja a mentor szerepének lényegét: a mentor nem csupán információt ad át, hanem segíti a tanítványt abban, hogy önálló, motivált, alkotó emberré váljon. Ez a gondolat különösen fontos az egyetemi környezetben, ahol a mentorálás kulcs lehet a hallgatói kibontakozásban. A Kreatív Tanulás Program a Nemzeti Köszolgálati Egyetem Intézményfejlesztési tervéhez (2020–2025) kapcsolódva tűzte ki célként, hogy kialakít az egyetemen egy komplex mentori programot. Az Intézményfejlesztési terv az egyéni tanulási utak és a közösségi tanulás melletti harmadik kiemelt célja az oktatók mentorrá válásának támogatása. Ez utóbbi nagyon sok feladattal jár, annak megtervezését segíti jelen kiadvány első része, amely szakirodalmi áttekintést tartalmaz, és koncepcionális ajánlásokat fogalmaz meg a program bevezetésével kapcsolatban. A mentori folyamathoz és az oktatók mentori szerepéhez pedig a kötet második része ad támpontokat.

ISBN 978-963-653-214-7



9 789636 532147