Iskolakultúra, 31. évfolyam, 2021/11–12. szám DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.11–12.79

Godó Katalin

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban

„A mentorálás egy életstílus."
(24 éves nő, végzős jogász szakos)

*A mentorálásnak az oktatásban betöltött hatékony szerepét jól mutatja a különféle mentorprogramok terjedésének jelensége. Jelen tanulmányban a Tanítsunk Magyarországért (TM) mentorprogram egyetemista mentorainak körében végzett kutatásunkat mutatjuk be a COVID-19 pandémia idején, amely az életkoron átívelő kortárs mentorálás (*cross-age peer mentoring; *Miller, 2002; Karcher, 2005) egyik hazai példájának tekinthető. A nemzetközi szakirodalom szerint is az életkoron átívelő kortárs mentorálás egyik legjellemzőbb formája, amikor egyetemisták mentorálnak általános iskolásokat, de emellett gyakori még az is, amikor idősebb egyetemista mentorál fiatalabb egyetemistát (Miller 2002). Topping (1994) úgy véli, hogy a mentoráláson belül különbözőképpen lehet szakaszolni az életkori különbségeket; a mentorok és mentoráltak lehetnek egyidősek* (same-age mentoring), *közel azonos életkorúak* (near-age mentoring) *(1-3 éves korkülönbségek), illetve más korosztályhoz tartozók* (cross-age mentoring) *(4 éves vagy annál idősebb korkülönbségek) a mentoráltakhoz viszonyítva (Topping, 1994, idézi Miller 2002. 126.). Kutatásunkban 4 vagy annál több éves korkülönbség figyelhető meg az általános iskolások és egyetemisták között, ezért az életkoron átívelő kortárs mentorálás (*cross-age peer mentoring; *Karcher, 2005; Miller, 2002) jelenik meg, ahol idősebb fiatal mentorál fiatalabb fiatalt. Kíváncsiak vagyunk – többek között – arra, hogy milyen hatással volt a mentorálás időtartamára, módjára és folyamatosságára a pandémia időszaka. Kitérünk az online mentorálás előnyeire és hátrányaira egyaránt, továbbá összevetjük, hogy az első hullámhoz képest mennyire voltak felkészülve a mentorok a második hullám miatti távmentorálásra.*

Bevezetés

Tanulmányunk két nagy részre tagolódik; az elméleti részre és az empíriára. Az elméletben tárgyaljuk az info-kommunikációs technológiák (továbbiakban IKT) és az oktatás kapcsolatát, amely témakör a vizsgált időszakban fokozott figyelmet kapott a mentorálás során is. Szó lesz a tanári és a diák szerep átalakulásáról s az online oktatással és mentorálással kapcsolatos fogalmak megjelenéséről. Ezt követően bemutatjuk a kutatásunkat; ezen belül annak célcsoportját, módszertanát, s eredményeinket. 50 fővel készítettünk félig strukturált interjút a Debreceni Egyetemen tanuló mentorokkal 2020 és 2021 tavaszán. Eredményeink között rámutatunk a Big Brother Mentoring (nagy testvér mentorálás) mellett a nonstop mentorálás jelenségére, továbbá a kaméleonmentorok szükségességére ebben a különleges, speciális helyzetben, akik képesek rugalmasan és adaptív módon alkalmazkodni a mentorálás megváltozott körülményeihez. Tanulmányunk végén pedig reflektálunk, visszautalunk kutatási kérdéseinkre.

Kutatásunk aktualitását adja, hogy jelen időszakban az online mentorálás forradalmát éljük, amely nemcsak egyetlen mentorprogramot érintett a pandémia időszakában, hanem az eredetileg személyes jelenléten alapuló mentorálást is tömegesen online környezetbe kényszerítette. Jelenleg egy ilyen programra fókuszálunk, mégpedig a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramra. Ugyanakkor a kutatásunk során szerzett tapasztalataink, felismeréseink hasznosak lehetnek más mentorprogramok számára is, ahol szintén hasonló jelenség volt megfigyelhető: azaz az offline mentorálás online mentorálásra történő átállása. Továbbá egyúttal visszajelzésként is szolgál a vizsgált program koordinátorai számára.

Info-kommunikációs technológiák és oktatás

Még nagyobb szerepet kaptak az elmúlt időszakban az IKT-eszközök és az internetalapú oktatás. Sőt, az oktatók/tanárok és diákok közötti érintkezés felülete is ez lett, ahogyan a mentorálásé is. A 21. század egyik legalapvetőbb jellemzője a technológia gyors ütemű változása, fejlődése. A mindennapi életünket meghatározó IKT-eszközök rendkívüli mértékben megújulnak, s jellemző az a tendencia, hogy egyre inkább megjelennek a piacon az újabbnál újabb „okos" modellek, melyeknek egyik ismérve a funkciók halmozása (Gombaszögi, 2018). A szakirodalom újabban „digitális forradalomról" (Z. Karvalics, 2012) beszél, mely alapvetően hozzátartozik korunk sajátosságaihoz. A forradalom során az információ széleskörű hozzáférhetősége vált lehetővé, köztük olyan tartalmak is, melyek korábban csak szűk réteg számára voltak elérhetők. Világunk egyre inkább afelé halad, hogy az oktatási tartalmak, formák is megváltoznak, s a digitális eszközök térhódítása az iskolákat sem kerüli el (Z. Karvalics, 2012). Az erre vonatkozó reformtörekvések a számítógép oktatásban való megjelenésével kezdődtek, majd pedig a széleskörű internet-hozzáféréssel a közintézmények számára, az interaktív táblákkal folytatódtak (Nógrádi és Szalai, 2013), melyek a tanulási-tanítási folyamatot egyidejűleg támogathatják. Az Intelligens Iskola Program keretén belül az államnak az volt az egyik célja, hogy korszerűsítse a közoktatás infrastrukturális feltételeit (Tar, 2009). Ennek eredményeképpen ma már nagyon sok kis és nagy település iskolája rendelkezik ezzel az eszközzel, továbbá a korszerű tanulási környezet (Mile, 2012) részét képezi a „világháló" pedagógiában való használata. Az oktatás az innováció útjára lépett olyannyira, hogy bizonyos tankönyvek interaktív, digitalizált változatban is elérhetőek már (Oktatási Hivatal, 2020). Ilyen értelemben az oktatás leköveti az elmúlt évek technológiai fejlődését. Az iskola képes volt, úgymond, megháziasítani (Tóth, 2004), vagyis a módszertani repertoárjába

beilleszteni a digitális világ új vívmányait. Sok kutató szerint ez a technikai fejlődés nem fog megállni (Monda, 2017), hanem fokozódik. Ma már tulajdonképpen ezeknek a folyamatoknak is köszönhetően a „dematerializáció" trendje látható (Monda, 2017).

Az IKT oktatásba történő integrálásának egyik okaként említik azt is, hogy nem lehet eltekinteni a minket körülvevő társadalom információs társadalommá (*information society*) alakulásától (Csapó, 2003), mely szerint mivel a hétköznapi életben is teret hódítanak ezek az eszközök, azok hatása alól nem tudjuk kivonni magunkat, ezért az oktatásnak is le kell képeznie ezt a társadalomban zajló folyamatot. Herczeg (2016) szavaival élve: „minden egyes iskola és osztályterem a társadalom lenyomata". Egy 2016-os kutatás eredményei szintén ezt az átalakulást szemléltetik, ugyanis az derült ki, hogy az IKT-eszközök otthon történő használata már óvodáskorban rendkívül gyakori, 5 éves korra pedig feltehetően már rendkívül járatosak a gyermekek a digitális eszközök használatában (Palaiologou, 2016, idézi Győri és Billédi, 2018. 13.). Az Eurostat 2020-as vizsgálata rámutatott arra, hogy míg 2011-ben hazánkban a 16–19 év közötti fiatalok 81%-a használta az internetet napi rendszerességgel, addig 2019-re 97%-ra nőtt ez az érték (Eurostat, 2020). Napi és rendszeres szintű felhasználása jellemző ma már a digitális eszközöknek. Egy amerikai felmérés (Deloitte, 2006) szerint a fiatalok napi 82-szer néznek rá a telefonjukra, s a teljes lakosság csaknem 80%-a fél órán belül megteszi ezt a felkelést követően (Price, 2018. 54–56.). Ha a pedagógusok által tanított diákok aktív internetfogyasztók, akkor az életük szerves részét képező eszközök új platformjait érdemes az oktatóknak kihasználni.

Az IKT eszközökkel kapcsolatban többféle attitűd jelenhet meg: az egyik csoportot az ún. technofóbok, míg a másik csoportot a technofilek alkotják (Pintér, 2007). A technofóbok azok, akik minden eszközt elutasítanak, ezzel szemben a technofilek számára mindenfajta technológiai innováció vonzó (Pintér, 2007, idézi Győri és Billédi, 2018. 12.). A merev elutasítás semmiképp sem támogatja a digitális kultúra oktatási gyakorlatba történő integrálását, noha köztudottan ma már ezek az eszközök növelhetik az oktatás hatékonyságát, s pozitívan hathatnak a tanulás-tanítás folyamatára. A diákok belső motivációja is megsokszorozódhat, ha általuk komfortos, ismert eszközöket ágyaznak be a pedagógusok az oktatásba. Sőt, az IKT-eszközök kezelését olyan alapvető készségek közé sorolják ma már, mint az írás és az olvasás (OECD, 2001, idézi Hinostroza és mtsai, 2008). Az iskola kulcsfeladata pedig a digitális kompetenciák fejlesztése is, mellyel mint új készséggel bővült a fejleszteni kívánt repertoár. Részben ennek következtében jelent meg az oktatott tantárgyak körében is a digitalizáció. A hagyományos informatikaórát 2020-ban felváltotta a „digitális kultúra óra", mely tartalmában, továbbá céljaiban is megújult. Az a mögöttes szándéka, hogy újfajta gondolkodásmódra, szemléletre nevelje a diákokat. Az edukációban is nagy szerepe van ma már ezeknek az eszközöknek.

Összességében a szakirodalom szerint az iskola ma már nem lehet ugyanolyan, mint szüleink vagy nagyszüleink esetében, vagyis nem stagnálhat, hanem újításokra van szükség. Fegyverneki (2018. 16.) úgy fogalmaz, hogy „nem mumifikálódhat" az iskola. Az oktatási intézményeknek teret kell adniuk azoknak az eszközöknek, melyek a társadalmi haladást képesek támogatni.

Tanári szerep átalakulása

A technológia gyors ütemű változása s az oktatásba történő „gyors behatolása" (Győri és Billédi, 2018. 12.) egyidejűleg a pedagógus szerepét is átformálta, ugyanakkor le kell szögezni, hogy soha nem szünteti meg annak szükségességét. A pedagógusnak mindezektől a folyamatoktól függetlenül nem lehet elkerülni, megspórolni a lexikális ismeretek átadását. Csapó (2003) szerint „a képességeket ugyanis csak valamilyen tárgyról való gondolkodással lehet eredményesen fejleszteni. Az információk szelektálását, kritikai

értékelését, rögzítését és előkeresését, a célnak megfelelő transzformálását és hatékony alkalmazását mindenekelőtt nagy mennyiségű információ feldolgozása révén lehet megtanulni." (Csapó, 2003. 1481.) Az oktatókra tehát szükség van a digitális tanuláshoz is, csak másfajta minőségben. Ilyen értelemben a korábban megszokott, hagyományos pedagógiai gyakorlatot radikálisan átalakítja a „digitális forradalom". Leemeli a pedagógust a katedráról a tanulók közé, miközben a háttérben is tartja őt (Fegyverneki, 2018. 55.). Az oktató „pozíciója" elmozdul a „színpadi bölcstől" a „partvonal melletti vezető" irányába (McNair, 2001, idézi Buda, 2017. 170.). Szunyogh aképpen fogalmaz, hogy a tudás birtokosából inkább egyfajta „kalauzzá" válik (2016. 122–123.), aki segíthet abban, hogy megértse a tanuló az információk között meglapuló mélyebb, szűkebb-tágabb összefüggéseket, s egyfajta keretet adjon a sok rész-egész információknak. Fegyverneki (2018. 55.) ebből kifolyólag „keretezőmesternek" hívja őt, aki keretezi, megszervezi a tanulási folyamatot, differenciál és inspiratív tanulási környezetet teremt.

Mindez jól hangzik, s az ideális pedagógus képét vetíti elénk, a szakirodalom mégis arra figyelmeztet, hogy a digitális eszközökhöz digitális képzettség szükséges – különösen az idősebb generáció tagjai körében alacsony az IKT-kompetencia (Kárpáti, 2013). Fegyverneki (2018. 55.) szerint „digitális mágusként" kell működniük a pedagógusoknak, hogy az IKT-eszközök segítségével megragadják a hallgatóság figyelmét, továbbá „netes idegenvezetőként" azért, hogy az online tér előnyeire s hátrányaira felhívják a diákok figyelmét, mintegy internet-tudatosságra nevelve. Összefoglalva „kaméleon-pedagógusok" kellenek, ami azt jelenti, hogy szituációhoz igazodva képesek legyenek a változásra, mindeközben reflektívek is legyenek (Fegyverneki, 2017; 2018). Gyakran hiába vélik úgy a pedagógusok, hogy a digitális technológia képes lenne pedagógiai problémák orvoslására, ha ők maguk nem tudják azt alkalmazni – egyrészt azért, mert ezekhez az eszközökhöz nincs hozzáférésük, vagy mert nincs meg a megfelelő módszertani felkészültségük (Fülöp, 2018). A digitális oktatás digitális ismeret nélkül olyan, mint a hús nélküli leves; hiányzik a lényeg belőle. Sok esetben jellemző tendencia lehet az eszközök kihasználatlansága, miközben azoknak értékállósága romlik, és sajnos jellemző módon nem a túlhasználat miatt.

A köztudatban jelen van a pedagógus-felfogásban egy ún. „digitális bevándorló", vagy újabban „digitális remete" (Buda, 2020) felfogás is, s ezt a narratívát hangsúlyozó negatív sztereotípiák is. Egy német kutatásban a fiatalokról kiderült, hogy a tanárok IKT-hiányosságai miatt az idősebbekkel szemben technikai fölényt éreznek (Thiersch és Wolf, 2021), s egyértelműen rámutattak arra a jelenségre is, miszerint a diákok azt tapasztalják, hogy a tanárok előtt nagymértékben ismeretlenek még mindig a digitális eszközök, és képtelenek kezelni az új IKT-technológiákat. A technológiai fejlődésben lemaradt pedagógusok IKT-hiányosságai a generációk közötti különbség elmélyüléséhez vezetnek (Thiersch és Wolf, 2021). Hazai viszonylatban is történtek ilyen irányú kutatások. Fehér 2004-ben a pedagógusok IKT-eszközökhöz viszonyuló attitűdjeit vizsgálta, s arra jutott, hogy nagyon kevés pedagógus van, aki magabiztosan és lelkesen használja a számítógépet napi szinten, mindösszesen a megkérdezettek 10%-a (N = 116) (Fehér, 2004. 31.). Ugyanakkor 2020-ra ez a tendencia valószínűleg változásokat mutat – mégpedig pozitív irányban. Mindenesetre ma már az ún. „nosztalgikus pedagógia" problémája oktatási problémává válik (Thiersch és Wolf, 2021). Dancs (é. n.) szerint törekedni kell mindinkább a módszertani megújulásra is, és nem csak a digitális műveltségben, hanem egyéb formában is.

A diákszerep átalakulása

Prensky (2001) szerint a mai diákok már radikálisan megváltoztak, s nem azok, akiknek a hagyományos oktatási formákat anno tervezték. Különféle elnevezésekkel illették a kutatók a mai kor tanulóit; egyesek N-generációként hivatkoznak rá (N mint Net), míg mások D-generációról beszélnek (D mint digitális) (Prensky, 2001. 1.). Legelterjedtebb azonban a „digitális bennszülöttek" fogalma, melyet Prensky (2001) hozott be a köztudatba. A digitalizálódó társadalomban a pedagógusnak már tekintettel kell lenni arra, hogy egy „digitális nemzedékkel" (Forgó és Komló, 2015) dolgozik, akik már különféle IKT-eszközök napi használata mellett nőnek fel. Prensky (2001. 1.) szerint a „digitális bennszülöttek" már „anyanyelvi szinten" beszélik a digitális világ vívmányainak nyelvét, az internetes világ nyelvét, azon belül az ún. „netgeneráció" szlengjét is. Ők nem laikus felhasználók már, a virtuális világ és az offline valóság keresztüzében nőnek fel. Számukra ez evidencia, természetes. Különösen a Z (vagy net-) generáció esetében (Kulcsár, 2008), akiknek lényeges sajátossága az online kapcsolódás jelensége, s az aktív jelenlét/készenlét (más szóval: „always on" [Szabó, 2021. 9.]) a világhálón. A Z generáció tagjai már nem is ismerték, tapasztalták meg online-mentes világunkat.

Papp-Danka (2013. 33.) azonban kiemeli azt is, hogy a digitális bennszülöttek táborról nem mondható el, hogy homogén, egységes csoportot alkot. Ahogy a tanulók is sokfélék, így digitális kompetenciájuk is igen változatos lehet. Ez több tényező függvénye; a birtokolt eszköz minőségétől és mennyiségétől is függ; mindazon túl, hogy lényeges ezeknek az eszközöknek a szélessávú internettel való ellátottsága. Az IKT-eszközökbe gyakran az „internet lehel életet", ugyanis anélkül jócskán korlátozottá válik igénybe vételük, ha az internet adta előnyök kihasználatlanok maradnak. Összességében az mindenképp jelentős hatással van az oktatásra, hogy a diákok egy kattintásra hozzáférhetnek a különféle információ-tartalmakhoz, ezért az információ megtanulásának értéke csökkent a múlt századhoz képest.

Új fogalmak megjelenése

A technikai fejlődés különféle terminológiai hozadékokkal is járt. Megjelent a digitális tanítás-tanulás fogalma, amely a technikai és virtuális eszközök, tartalmak oktatásban betöltött hatékonyságára mutatott rá. A tanulás-tanítás folyamatát megtámogathatja az egyén a digitális eszközök adta lehetőségekkel. Ma már az ún. technológiára alapozott oktatás (*Technology Based Teaching*, TBT) szerepe jelentősen felértékelődött (Forgó, 2007). Megjelentek ennek speciális formái, például az *e-learning* (elektronikus tanulás): „a technológia által elősegített tanulási forma, mely a résztvevőnek az idő, a hely és / vagy az ütem bizonyos irányítási elemeit biztosítja" (State of Georgia…, é. n.). Ennek értelmében az egyén megszabadulhat az időkorlátoktól. A tanulás már nem korlátozódik csupán egy iskolai napra, hanem önszervezővé válik; a diák saját időbeosztásában, saját ütemében, ritmusában és tempójában tanulhat (Forgó, 2007; Lengyel, 2007). Lehetősége van a tartalmak visszajátszására, az önellenőrzésre. A tanulás adaptívvá válik tehát, mert alkalmazkodik a tanuló haladási igényeihez (Rapos és mtsai, 2011).

Az e-learning mellett fontos kulcskifejezésünk lesz még a távoktatás is. Ez a módszer a földrajzi értelemben egymástól távol eső tanár-diák kapcsolatra épül. Ebben a folyamatban a kapcsolatteremtés megtörténik, azonban egy közvetítő csatornán keresztül, s nem egyazon valós térben, de elképzelhető, hogy egyazon virtuális térben találkozhatnak az oktatási szereplők egymással. Ez nyilván eszközfüggő is, mert távoktatást akár telefonon is megvalósíthatnak – noha ez kevésbé jellemző. A távoktatás keretén belül is

beszélhetünk ún. hagyományos/klasszikus formáról, illetve elektronikus távoktatásról (Kovács, 2002, idézi Forgó, 2004). Ez a képzési forma azonban nem új keletű, hiszen már régebb óta létező jelenség – különösen a felsőoktatási intézmények kínálatában. Napjainkban több egyetemen, főiskolán is folynak távoktatási képzések. Ez különösen a felnőttek, családosok számára közkedvelt forma, mert nemcsak rugalmas kereteket biztosít, de nagyfokú önállóságot is. Ugyanakkor korántsem mindegy, hogy a távoktatás az önkéntes választás eredménye, vagy kényszerhelyzet következménye, ugyanis a COVID-19 pandémia időszakában (ld. később) tömegesen érintette az alap-, közép- és felsőoktatás szereplőit, s nem mindenkiről mondható el, hogy saját akaratából vállalta.

A távoktatás egyik formáját jelenti a vegyes/hibrid oktatás (*blended learning*), amely az e-learninget és a hagyományos, megszokott osztálytermi tanítást vegyíti össze (Baranyai, é. n., idézi Forgó, 2007. 21.). Gyakori elemeit jelentik „a hagyományos tantermi foglalkozások, a virtuális együttműködés és az elektronikusan elérhető tananyagok" (Fazekas, Balla és Kocsis, 2013). Garrison és Vaughn (2007) szerint a hibrid oktatás során a számítástechnika használatának előnye megmutatkozik az információk megosztásában is. A felsőoktatásban különösen hasznos lehet a kevert tanulási modell, ugyanis rugalmas megközelítést kínál a reflektív megbeszélésekhez, s hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkentse a nagy és személytelen előadás-stílusú órák számát. Az online, sőt akár közvetett formában az offline párbeszédek gyakoriságát is növelheti.

A tradicionális mentorálás és az e-mentorálás

A fent említett fogalmakat az iskolai mentorálásra is értelmezhetjük, mely tevékenység egyre népszerűbb gyakorlattá válik a pedagógusképzésben és azon túl is (Klein és mtsai, 2013). A hagyományos felfogás szerint a mentorálás egy idősebb (szenior), illetve egy fiatalabb (junior) aktív együttműködéséről szól, melynek első és legfontosabb célja a mentorált fejlesztése (Bencsik és Juhász, 2017; Rhodes, 2002). Ugyanakkor ez a koncepció ma már több szempontból is árnyaltabbá válik, ugyanis nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok is épülhetnek a kapcsolatból, erről szól a „reciprok mentorálás" fogalma (Harvey és mtsai, 2009, idézi Bencsik és

A hagyományos felfogás szerint a mentorálás egy idősebb (szenior), illetve egy fiatalabb (junior) aktív együttműködéséről szól, melynek első és legfontosabb célja a mentorált fejlesztése (Bencsik és Juhász, 2017; Rhodes, 2002). Ugyanakkor ez a koncepció ma már több szempontból is árnyaltabbá válik, ugyanis nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok is épülhetnek a kapcsolatból, erről szól a „reciprok mentorálás" fogalma (Harvey és mtsai, 2009, idézi Bencsik és Juhász, 2016. 382.). Illetve megjelenik a kortárs mentorálás (peer mentoring) is, melyben lényeges a közeli életkor vagy karrierszakasz (Fejes és mtsai, 2009; Kram és Isabella, 1985). Miller (2002. 125.) szerint „a kortárs mentorálás az, amikor a hasonló korú és/vagy hasonló státuszú emberek vállalják a mentor és a mentorált szerepét". Úgy véli a szerző, hogy a kortárs mentorálás egyenlő felek általi mentorálást jelent, de általában azonos státuszú emberekre használják.

Juhász, 2016. 382.). Illetve megjelenik a kortárs mentorálás (*peer mentoring*) is, melyben lényeges a közeli életkor vagy karrierszakasz (Fejes és mtsai, 2009; Kram és Isabella, 1985). Miller (2002. 125.) szerint „a kortárs mentorálás az, amikor a hasonló korú és/vagy hasonló státuszú emberek vállalják a mentor és a mentorált szerepét". Úgy véli a szerző, hogy a kortárs mentorálás egyenlő felek általi mentorálást jelent, de általában azonos státuszú emberekre használják. Az általunk vizsgált mentorprogram esetén maga a mentor is még tanulói státuszban van annyi különbséggel, hogy a mentorált az általános iskola intézményének egyik képviselője, míg a mentor a felsőoktatás egy hallgatója, ezért úgy véljük, hogy Miller (2002) definíciója értelmében a TM az életkoron átívelő kortárs mentorálás (*cross-age peer mentoring*; Miller, 2002) kategóriájába sorolható. Topping (2004) volt az, aki mentor-mentorált életkorát figyelembe véve elkülönít azonos korú/egyidős (*same-age mentoring*), közel azonos korú (*near-age mentoring*, 1-3 éves korkülönbségek) és korosztályokon átívelő/korcsoportok közötti (*cross-age mentoring*, 4 éves vagy annál idősebb korkülönbségek) mentorálást (Topping, 1994, idézi Miller 2002. 126.). A közel azonos korú vagy egyidős mentorálási modellek tulajdonképpen a hagyományos mentori kapcsolatokban tapasztalható hatalmi különbségekkel kapcsolatos aggályokat kezelik, vagyis minőségi különbség mutatkozik a kortárs és a hagyományos mentorálás között (Kupersmidt és mtsai, 2020; S. Stockdale és mtsai, 2017). Tehát míg a hagyományos mentorálás során a lényeges korkülönbség és a nagyobb tapasztalat hatalmi különbséget hozhat létre a mentor és a mentorált között, ami gátolhatja a kapcsolat fejlődését, addig a kortárs mentorálás leküzdi ezt az ún. hierarchikus szakadékot (Kram és Isabella, 1985). Az előző esetben javarészt egy irányba tolódik el az adokkapok folyamata, míg a kortárs mentorálás során ez valamelyest egyenletesebb. A kortárs mentorálás éppen ezért jobban is közelít a reciprok mentoráláshoz, mely szerint nem csak a mentorálás egyik szereplőjére (a mentoráltra), hanem a másik kulcsszereplőjére (mentorra) nézve is pozitív hatású a mentorálásban való részvétel (Harvey és mtsai, 2009, idézi Bencsik és Juhász, 2016. 382.). A kortárs mentorálás továbbá sokszor könnyebben hozzáférhető a potenciális mentoráltak számára.

Az alapdefiníción túl a fenti bevezetés értelmében beszélhetünk távmentorálásról (*telementoring*; O'Neill, Wagner és Gomez, 1996; Siegle, 2003), amelyben a résztvevők két különböző helyszínről vesznek részt a mentorálás tevékenységében, egymástól földrajzi értelemben elkülönülve. Továbbá beszélhetünk online vagy e-mentorálásról (Bander és mtsai, 2015), mely a tradicionális mentorálás mellett hibrid formában (*blended mentoring*; Edelkraut, 2011) vagy épp ahelyett (e-mentorálás; Sipe, 2005, idézi Bander és mtsai, 2015) valósul meg. A hibrid mentorálás (Edelkraut, 2011) a személyes és az online mentorálás keveréke, ennek során a résztvevők elérhetősége és hozzáférhetősége kibővül (a személyes kontakton túl). Sőt újabban nem kizárt, hogy eleve úgy jön létre a mentori kapcsolat, hogy kizárólag az online szférához kötődik a működése (ld. Válaszút Digitális Program, Ózd).

Az online mentorálás során a kommunikáció főként az interneten zajlik. Ilyen értelemben, úgy véljük, akár beszélhetünk a mentor által támogatott tanulási folyamatról is (*Mentor Based Learning*; Wang és Odell, 2002 nyomán). Az offline mentorálás fogalma alatt pedig Perjés és Héjja-Nagy (2018. 26.) alapján azt értjük, hogy nem az interneten, hanem egy adott valós térben és időben, a résztvevők kölcsönös személyes jelenléte mellett zajlik a mentorálás; más szóval az online téren kívül zajló személyes jelenlétet igénylő mentorálás.

A járványhelyzet és annak lenyomata a mentorálásban

A digitalizáció oktatásban való elterjedését a COVID-19 járvány még inkább erősítette. A mentorálás során is hasonló tendenciákról beszélhetünk. Magyarországon 2020. március 11-én veszélyhelyzetet hirdetett ki a kormány a vírussal szembeni védekezés érdekében, melynek következménye az volt, hogy az oktatási intézmények bezárták kapuikat, s az egyének és családok izolációjára szólították fel a lakosságot – így mérsékelve a közösségi aktivitást s a járvány terjedését. 2020. 04. 09-től digitális munkarendre történő átállás volt jellemző. A hagyományos távoktatás helyett a szakirodalom vészhelyzeti/sürgősségi távolléti oktatásra utal (*Emergency Remote Learning*; Hodges és mtsai, 2020), azért is, mert egy speciális, a járványhelyzetre adott hirtelen beavatkozásként értelmezhető a jelenség, s így nem volt idő a szakszerű, alapos tervezésre, kidolgozásra. A diákok ennek során mikroközösségükbe „húzódtak vissza". Ez a helyzet gyökeres változást hozott mind a mentorok, mind a mentoráltak életében, melyet nem előzött meg komoly felkészülés – köszönhetően a járvány hirtelen beálltának. Azonban az egész oktatási rendszerben részt vevő aktorok részéről gyors reakciót s hatékony beavatkozást követelt a pandémia megjelenése, mely korlátozta a személyes jelenlétet a mentorok-mentoráltak között. A diákokkal korábban kialakult közvetlen kapcsolatot, a kialakult dinamikát fölborította az a külső kényszer, mely a mentorálást egy online platformra szervezte át. A későbbiekben áttekintjük, hogy milyen változási mechanizmusokkal járt ez az új állapot, melynek következtében szükségszerűvé vált a személyes mentorálás szüneteltetése.

A koronavírus az első megjelenésétől fogva ún. hullámokban érte el hazánkat. Az első hullám kezdete (2020 márciusa) után a második hullám 2020 őszén jelent meg, míg a COVID-19 harmadik hulláma 2021 februárjára volt datálható. Ennek következtében, bár 2020 márciusában hirtelen átállásra volt szükség, melynek időtartama ekkor még ismeretlen volt, ez a második és harmadik hullám hatására jelentősen elhúzódott, így mind az oktatásban, mind a mentori tevékenységben feltételezhetjük, hogy egyre rugalmasabb alkalmazkodás vált lehetővé, mert már nem először szembesültünk ilyen helyzettel.

A program fókuszában a személyes jelenlét alapú mentorálás dominált a kezdetektől fogva, amit felváltott az „online kapcsolattartásra" áttérés. A diákokkal heti 6 órában kellett foglalkozni a mentoroknak. Az iskola a távoktatás ellenére sem állt meg, így a mentorprogram további működtetése is lényeges volt, hiszen a pályaválasztás, továbbtanulás és készségfejlesztés fontosságát a pandémia nem csökkentette. Sőt ráerősített a digitális készségfejlesztés fontosságára. Elmondható továbbá, hogy a mentorálás szüneteltetése, tekintve, hogy egy segítő, bizalmat igénylő kapcsolatról van szó, feltehetően negatív következményekkel járt volna. A mentorálásban kulcsfontosságú ugyanis a folyamatosság, a rendszeresség; mivel ezáltal tud kirajzolódni egy fejlődési ív, amely egy hosszabb távú, irányított, célorientált tervezés tudatos eredménye.

A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram (TM) és a célcsoport bemutatása

A programot 2018. 12. 05-én indították el, melyhez az ország különböző egyetemei (ld. 2. sz. melléklet), illetve a környező kistelepülések csatlakoztak. A TM pilot programként indult, akkor még a személyes térben. Sikerét a program népszerűsége és gyors gyarapodása mutatja. A COVID-19 pandémia miatt azonban az eredetileg offline mentorprogramok is online módra tértek át. Ez történt a TM mentorprogram esetében is 2020. 04. 09-én. Jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy milyen szinten és mértékben érintette ez a változás a programban részt vevő mentorokat. Kutatásunkban az online mentorálás folyamatát vizsgáljuk a TM mentorainak körében. Elsődleges célcsoportunk a Debreceni Egyetemen tanuló mentorok, függetlenül kortól, nemtől, munkarendtől és szaktól. A programhoz ők önkéntes alapon csatlakozhattak. Ezért ösztöndíjat is kapnak, melynek összege havi 30 000 Ft. Tevékenységeik közé tartozik a pályaorientációs és tanulmányi támogatás, illetve a személyiség- és kompetenciafejlesztés. Főként, de nem kizárólag hátrányos helyzetű, 7-8. osztályába járó általános iskolás diákokat mentorálnak.

A program fókuszában a személyes jelenlét alapú mentorálás dominált a kezdetektől fogva, amit felváltott az „online kapcsolattartásra" történő áttérés. A diákokkal heti 6 órában kellett foglalkozni a mentoroknak. Az iskola a távoktatás ellenére sem állt meg, így a mentorprogram további működtetése is lényeges volt, hiszen a pályaválasztás, továbbtanulás és készségfejlesztés fontosságát a pandémia nem csökkentette. Sőt ráerősített a digitális készségfejlesztés fontosságára. Elmondható továbbá, hogy a mentorálás szüneteltetése, tekintve, hogy egy segítő, bizalmat igénylő kapcsolatról van szó, feltehetően negatív következményekkel járt volna. A mentorálásban kulcsfontosságú ugyanis a folyamatosság, a rendszeresség; mivel ezáltal tud kirajzolódni egy fejlődési ív, amely egy hosszabb távú, irányított, célorientált tervezés tudatos eredménye. A mentorálás nem önmagáért van, hanem valahonnan valahová tart. Nagy (2014) is a folyamat hosszú időtartamának lényegére világít rá.

Kutatási módszerek

Kutatásunk során kvalitatív módszerrel dolgoztunk, félig strukturált interjúkat használtunk. Amíg a kvantitatív kutatás esetén explicit hipotézisállításból indulunk ki, addig a kvalitatív kutatási vizsgálatok esetében a kvalitatív kutatás terminológiájához jobban illeszkedő kutatói kérdés- és problémakörből indultunk ki (Sántha, 2006. 38). A megkérdezettek létszáma 50 fő volt. Azok körében végeztük a kutatást, akik legalább két vagy több félévet mentoráltak, s éppen ezért van tapasztalatuk és véleményük a mentorálásról. Arra külön figyeltünk, hogy olyanokat kérdezzünk meg, akik a hagyományos (tradicionális) mentorálásban már szereztek tapasztalatot, hiszen nekik van összehasonlítási alapjuk. Teljes körű lekérdezés volt a cél, s ebből 73% válaszolt, így a Debreceni Egyetemre járó alapsokaság jelentős részét sikerült elérnünk.

Az interjúszövegek tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, illetve az interjúkban felkínálkozó émikus kódok alapján végeztük el (Creswell, 2012). A főkódok létrehozásához a deduktív logikának megfelelő apriori kódolást (listás kódolást) alkalmaztuk; meghatároztuk a főbb tartalmi csomópontokat, amely alapján elemeztük aztán a transzkribált (gépelt) szövegkorpuszt, majd azt követően az induktív módszer szerint kialakítottuk a szövegből az alkódokat. Itt figyelembe vettük a különböző kódolási technikákat (Sántha, 2006). A folyamat során az intrakódolás technikáját alkalmaztuk, azaz egy dokumentumhoz kapcsolódóan legalább kétszeres kódolási technikát végeztünk el egyazon logikai rendszer és kódolási szisztéma alkalmazásával két különböző időben

(legalább egy hét elteltével), mely során az előre gyártott kódokat (dimenziókat) megvizsgáltuk, összevetettük és újraértékeltük, ezáltal növelve a kódolás megbízhatóságát.

Kutatásunk hiánypótló lehet, mert elsők között nyújt betekintést a COVID-19 mentorálásra gyakorolt hatásába a TM mentorprogramban. Feltárjuk a járvány kezdetén kialakult hirtelen váltás utáni állapotot a mentorálásban, majd pedig annak alakulását az egy évvel későbbi, ún. „rutinosabb" időszakban. Ehhez a mentorokat kérdeztük meg. Kutatási kérdéseink a következők voltak:

– **K1**. Milyen viszony alakulhat ki az egyetemista mentorok és az általános iskolás diákok között, megjelennek-e a kortárs mentorálás Miller (2002) által leírt jellemzői?
– **K2.** Milyen hatással volt a mentorálás színterére a pandémia időszaka?
– **K3.** Milyen előnyökkel járt a járványhelyzet és az online formára való átállás a mentorálás folyamatában?
– **K4.** Az online mentorálás során milyen kommunikációs gátak merültek fel?
– **K5.** Mi jellemezte a mentorok hozzáállását a mentoráláshoz a pandémia időszaka alatt?
– **K6.** A COVID-19 első hulláma miatti távmentorálás után mennyire voltak felkészülve a mentorok a második hullám miatti távmentorálásra?

Eredmények

Az alábbiakban a debreceni egyetemista mentorok körében készült kvalitatív kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Kitérünk a különféle szempontokra, mint például az életkor kérdése, azaz mennyire jó az, hogy életkorban közel állnak egymáshoz a mentorok, illetve a mentoráltak. Ezenfelül az online térben zajló mentorálás sajátosságaira fókuszálunk: a résztvevők IKT eszköz-ellátottságára, s mindazokra a súlypontokra, melyeket a válaszadók érintettek.

A kutatásban részt vevő egyetemista hallgatók tekintetében az látszik, hogy mintánkban a nők felülreprezentáltan vannak jelen. A megkérdezettek 80%-a nő, míg 20%-a férfi (1. táblázat). Megvizsgáltuk továbbá az átlagéletkorukat is, mely az összminta esetén (mean = 23,7). Továbbá megnéztük a szakok tekintetében is a mintánkat, s a résztvevők közül 46% (23 fő) vesz részt pedagógusképzésben, de a mentorok más szakokról is képviseltetik magukat (ld. 1. számú melléklet).

1. táblázat. A megkérdezettek nemi eloszlása (Forrás: 1. sz. melléklet alapján saját szerkesztés)

Nem	Fő	(%)	Átlagos életkor
Nő	40	80	24,0
Férfi	10	20	22,7
Összesen	50	100	23,7

A kortárs mentorálás szerepe és hatékonysága

Mint a fentiekből kiderült, a fiatal mentorok és mentoráltak korosztálya a digitális eszközök használatában komfortosabban érzi magát, szemben az idősebbekkel. Továbbá lényeges szempont, hogy összeköti a résztvevőket a diáklét azonossága is, még ha az oktatásnak más-más szintjein is vannak jelen. A tanulás mint „rokon tevékenység" mindkét fél életében tetten érhető. S ez az ún. „tanulói sorsközösség" fontos tapasztalatcserék alapja is lehet. Schuster szerint ez azért jó, mert lehetőség van az ún. bennfentes tippek (*Insider-Tipps*; Schuster, 2021. 7.) átadására. A TM mentorprogramban való részvétel

mind a mentorok, mind a mentoráltak szempontjából tanulói státuszhoz kötött. Különösen fontos lehet az életkori közelség a COVID-19 időszakában, hiszen az online mentorálás során kiaknázhatják a résztvevők a digitális kompetenciáikat. Éppen ezért úgy gondoltuk, hogy ez az e-mentorálásra is rányomhatja a pozitív bélyegét.

Első kutatási kérdésünkre (K1), hogy a mentorok mit gondolnak arról, jó vagy rossz az, hogy életkorban nem állnak távol egymástól a mentorok és a mentoráltak a program keretén belül, a hallgatók pozitív visszajelzéseket adtak. Ennek okait abban látják, hogy az életkori közelségből kifolyólag a mentoráltak könnyebben megnyílnak, s nem éreznek olyan erős hierarchiát a kapcsolatban. Másrészt pedig a közeli iskolai tapasztalatokból kifolyólag úgy érzik, hogy a kortárs mentorok jobban megértik a diákok helyzetét. Illetve fontos a „fiatalos", lendületes szóhasználat és a kevesebb kötelesség felállításának kérdése is. Miller (2002) kiemelte, hogy ez a fajta viszony a hatalmi különbségekkel kapcsolatos aggályokat kezeli, ilyen értelemben minőségi különbségek figyelhetők meg a kapcsolatban. A hallgatók visszajelzései is ezt támasztják alá (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. A kortárs mentorálás előnyei

Nyíltságot, közvetlenséget tesz lehetővé
„Meg korban is közelebb van… Meg **mernek is kérdezni**, többet mernek így kérdezni, és így jó könnyű." (25 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„**Elmondanak olyan dolgokat is, amit egy tanárnak soha nem mondanának el**." (25 éves nő, biomérnök)
„Azt **előnynek** érzem, hogy közel vagyok hozzájuk korban […] mégiscsak **megvan egy kapocs**, és érzik ők is ezt a **közvetlen-közvetlenebb fonalat**." (23 éves férfi, építészmérnök)
Közeli iskolai tapasztalat – könnyebb megértés
„Szerintem talán annyi, hogy korban közelebb vagyok hozzájuk és **még tudom, hogy milyen ott ülni az iskolapadban**." (24 éves nő, magyar-matematika szakos tanár)
„Olyan szempontból előny, hogy nekik is egy fiatal lány vagyok, aki **ugyanazokon ment át, nem is olyan régen**" (20 éves nő, dietetikus)
Azonos nyelvhasználat
„Sokkal inkább előnynek tartom, mint hátránynak, mert korosztályban csak közelebb állunk hozzájuk, de mégsem tiszteletlenek velünk, mert azért van egy nagyobb korkülönbség. […] Úgyhogy ez **egy ilyen arany középút:** én úgy gondolom, hogy egyetemistaként mentoráljuk ezeket a gyerekeket, mert **még majdnem ugyanazt a nyelvet beszéljük**." (21 éves nő, pszichológia)
Kevesebb kötelesség – se nem tanár, se nem szülő
„Szerintem igazából előnyös, mert igazából **nem is vagyok, úgymond, túléretlen a dologhoz**. De úgy, hogy így teljesen azért én felnőtt se vagyok, hogy így tudom, **pont az a korosztály vagyunk mi, egyetemisták, akiket így még beengednek, úgymond, így a személyiségben a közösségükbe**. Dehogy azért már tisztelnek is valamennyire." (24 éves nő, közösségszervezés)
„És hogy mi is ez a szerep? Hát ezt még mindig nehéz megfogalmazni egyébként, de **szerintem valahol félúton a diák és a tanár között,** tehát tudják már azt, hogy nagyon sok mindenben támaszkodhatnak rám, de azt is tudják, hogy **nem kell magázni.** És nem kell… tehát hogy **nem kell velem úgy bánni, mint egy… mint egy szaktanárral**." (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„[…] nem kötelezünk semmit, mert ugye **körülöttük olyan emberek élnek,** mint a tanárok, akik kötelességet állítanak fel eléjük, illetve a szülők, akik kötelességet állítanak fel eléjük." (22 éves férfi, gépészmérnök)

Ugyanakkor, noha az életkor szempontjából a fentiek alapján, úgy tűnik, jó, hogy egyetemisták mentorálják a diákokat, de ez eleinte a bizalmat nem feltétlen segíti önmagában az ún. társadalmi szakadék miatt az egyetemisták és az általános iskolások között. Meghúzódik az a mögöttes szándék is a mentorálás során, hogy hidat képezzen a két célcsoport között, s egyben a program egymás megismerésének platformja is legyen; ilyen értelemben a TM mentorprogramnak nagy a „társadalmi áteresztőképessége" (Gazsó, 2006. 218. nyomán).

3. táblázat. A társadalmi szakadékra utaló kifejezések

Társadalmi szakadék
„Hát az elején inkább hátránynak éreztem, mert amikor így elkezdtük a mentorálást, akkor nagyon úgy viszonyultak hozzánk, mint hogyha egy hatalmas nagy társadalmi szakadék lenne közöttünk. Aztán így, ahogy megismertük egymást, így rájöttek, hogy ugyanúgy, idézőjelesen mi is csak egy **mezei kis emberek** vagyunk." (21 éves nő, angol-magyar szakos tanár)
„Ez kettős. Az elején nagyon úgy éreztem, hogy ilyen hidegek, meg elutasítóak. Pontosan azért, merthogy egyetemista vagyok, hogy egy nagy közegből jövök. Meg én beszélgettem erről velük, és **az ő fejükben az a kép élt, hogy ha valaki egyetemista, akkor bunkó**, nagyképű, elutasító, meg hogy lenézi az olyan embereket, akik esetleg, mondjuk, nem olyan tanultak." (21 éves nő, magyar-orosz szakos tanár)
„Tehát nagyon sokáig volt az, akár heteken keresztül, hogy nem mertek megszólítani, hanem ők csak egymással beszélgettek, velem nem. És azért ezzel meg kellett küzdenem, meg szerintem nagyon sok más mentornak is, hogy… hogy akkor most mi az a… **az a… titulus, amit én képviselek.**" (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)

Big Brother Mentoring a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban

A mentori kapcsolatban fontos elem tehát az életkori közelség. Nyilván lényeges azonban a megfelelő határtartás is. Ezt maguk a mentorok is megfogalmazták, hogy meg kell találni az egyensúlyt a különféle „szerepek" között. Gyakran ezt aképpen tették meg, hogy szavakba öntötték, hogy mi az, ami nem mentor (ld. fentebb). Kihangsúlyozták, hogy ők se nem tanárok, se nem diákok, se nem szülők, hanem leginkább olyanok, mint egy nagy testvér (*Big Brother Mentoring*), akire még hallgatnak a diákok, ugyanakkor meg is bíznak bennük, és van egy ún. nyitott, közvetlen kapcsolat, párbeszéd közöttük. Ez alapjáraton a mentorálás hangulatát is pozitívan befolyásolja (ld. 4. táblázat). A nagy testvér mentorálás tehát az a fajta mentorálási kapcsolat, amikor a mentor-mentorált közötti viszony egy nagy testvér-kapcsolattal rokonítható.

4. táblázat. A Big Brother Mentoring

Big Brother Mentoring
„Egy **nagy testvérnek** nevezném magam amúgy. Aki kicsit útbaigazít, mert kell, hogy útbaigazítsam, de mégsem érzik azt, hogy nekik úgy kell engedelmeskedni nekem, mintha egy tanárjuk lennék." (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„Igen, mi inkább így közelítjük meg, mert úgy érezzük, hogy nem konkrétan arra van szükségük, hogy egy másik tanárt kapjanak, hanem inkább arra, hogy támogassa őket valaki. És ez inkább **testvér**-szerep, mintsem, ugye, más." (20 éves, pénzügy-számvitel szak)
„Mi úgy szoktuk mondani, hogy a **nagytesók**. Mi vagyunk a **nagytesók**." (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)

„Nyilván jobb, mint hogyha egy felnőttet tettek volna mellé. Kicsit közelebb vagyunk korban is nyilván, egy – mit tudom én – 8 év választ el bennünket, ami olyan, mint egy **nagyobb testvér,** így **jobban meg is értjük egymást**.” (22 éves férfi, gépészmérnök)
Nyilván bizonyos keretek között, de tényleg inkább azt mondanám, hogy egy **nagy testvér,** akihez bármikor lehet jönni bármilyen problémával […] így azért jobb, hogy egy ilyen „**nagy testvérként”** ott tudunk mellettük állni.” (20 éves nő, dietetikus)
„Nagyon aranyosak, én mindig nagyon szerettem velük dolgozni […] tényleg ők is egy ilyen **nagytestvérként** tudnak minket kezelni, meg tényleg **látják azt, hogy segíteni akarunk,** és most már egyre jobban érzem azt, hogy **hagyják is**, hogy segítsünk.” (20 éves nő, dietetikus)
„Viszont nem szabadott átesni a ló túloldalára, mert lényegében egy ilyen baráti kapcsolat állt fel közöttünk, viszont nem vagyunk egyenrangúak. Tehát én valamilyen szinten felettük vagyok, de nem annyira, mint egy tanár vagy egy pedagógus, tehát így a kettő között. Inkább, mint valami **nagy testvér** mondanám ezt a helyzetet.” (20 éves nő, biológia-matematika szakos tanár)

Összességében Miller (2002) megállapítására reflektálva az látható, hogy a nagy testvér mentorálás (*Big Brother Mentoring*) során a hagyományos kompozíció, mely szerint a mentor van a kapcsolati piramis csúcsán a hierarchiában, lebomlik, s közelítenek egymáshoz a résztvevők: nem csak életkorban, de közvetlenségben, digitális ismeretekben, interneten belüli és kívüli szókincsben is. Ennek kifejezésére utal a „nagy testvér mentorálás” megnevezés is, mely a kortárs mentorálás egy speciális formáját jelenti tehát.

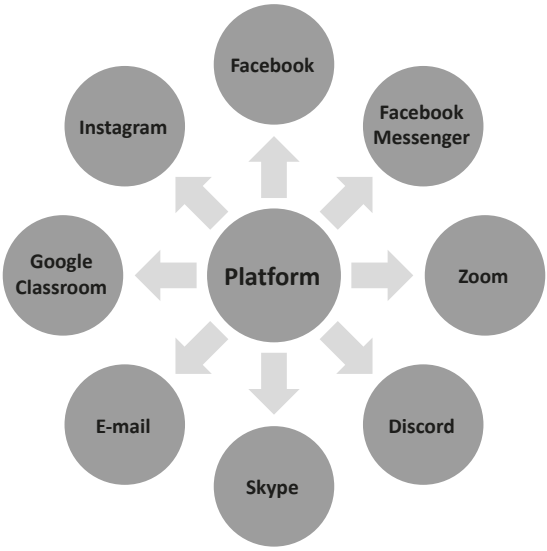
Létezik nemzetközi színtéren is egy hasonló elnevezésű program: *Big Brothers Big Sisters of America* (BB/BSA), mely 1904-ben jött létre, s amely mára az egyik legnagyobb ifjúsági mentoráló szervezetté nőtte ki magát**.** A program keretén belül a 21. életévüket betöltött önkéntesek mentorálnak 7–17 év közötti gyermekeket. Azonossága a programnak az önkéntes részvételen alapul, azonban a mentorok maguk már felnőttek, akik főként magas iskolai végzettséggel rendelkeznek (Fejes és mtsai, 2009. 44.). E tekintetben az általunk használt fogalom nem azonos az amerikai „Big Brother mentorálás” fogalmával, továbbá a mentorált célcsoport életkora is szűkebb időtartományt ölel át (12–16 év).

Az e-mentorálás online kommunikációs platformjai

Második kérdésünk az volt, hogy milyen hatással volt a mentorálás színterére a pandémia időszaka (K2). Jelen bekezdésben az online mentorálás platformjaira térünk ki.

Az online térben való kommunikáció rendkívül aktuálissá vált a távmentorálás során. A COVID-19 időszakában az online-offline mértékek arányaiban felborultak – az online javára. A digitális jelenlét túlsúlya beszűrődött az online mentorálásba is. A mentorok az online kommunikációra tértek át. Számos változó befolyásolja az online kommunikáció sikerességét. Ezeket fogjuk megnézni az elkövetkezőkben. Az online kommunikációnak különféle eszközei és platformjai lehetnek. Vannak, amelyek az azonnali üzenetküldést teszik lehetővé, mint például a Facebook Messenger, illetve maga a Facebook is ide sorolható, s vannak, amelyek nem; ilyen például az e-mail.

Az interjúalanyok válaszai alapján összegyűjtöttük azokat a kapcsolattartási platformokat, amelyeket a hallgatók leginkább alkalmaznak vagy megpróbáltak alkalmazni az online mentorálás során. Ezek a következők voltak: Facebook, Facebook Messenger, Instagram, Discord, e-mail, Skype, Zoom, Google Classroom (1. ábra). Azt érdemes tudni, hogy több lehetőséggel is próbálkoztak a mentorok, azonban a legbiztosabbnak mégis a közösségi média felülete bizonyult, s azon belül is a Facebook és a Facebook Messenger, továbbá az Instagram alkalmazások (ennek okait ld. az 5. táblázatban).



1. ábra. Kommunikációs platformok (Forrás: saját szerkesztés)

A mentorok válaszaiból az derül ki, hogy az esetek majdnem 100%-ában a kommunikáció online helyszíne a Facebook, illetve a Facebook Messenger, a formája pedig írásban az aszinkron kommunikáció. Ennek több oka is van: rendszeres használatban lévő e-mail fiókja nincs mindenkinek, de Messengere igen. Továbbá a Messenger többfunkciós; lehet ingyenesen videóhívást kezdeményezni is, s nem kell hozzá számítógép, hiszen a telefonok nagy többségén már van. Továbbá könnyen kezelhető. Egy friss kutatás szerint (Pénzcentrum, 2018) a fiatalok 83%-a használja napi rendszerességgel a Facebookot, s így ez a közösségi portál a legnépszerűbbek közé tartozik.

5. táblázat. A Facebook és a Facebook Messenger használatának praktikus okai a mentorálásban

Elérhetőség
„**99%-ban Facebook Messenger**. Eleinte mást is próbáltam felhozni, de akkor ebből ütköztünk, hogy az egyikőjüknek se telefonja, a másiknak még a szüleinél van telefon, de őt be tudtam venni egy Messengerbe.” (24 éves férfi, építészmérnök)
Népszerűség
„Messenger videóhívás, mert **az már mindegyiküknek van**. Telefonja már mindenkinek van, akkor is, ha nincs tető a házon. Éppen emiatt **van Facebookjuk** is. Sokkal egyszerűbb velük így tartani a kapcsolatot. Mivel ők nem olyan közegben mozognak, ezért sokkal könnyebben el lehet érni ezen. **Sokkal könnyebben meg lehet őket így szólítani,** mintha csinálnának maguknak Zoomot, Skype-ot, Webexet, nem tudom, mit. Szerintem ez sokkal demotiválóbb dolog. Így a mentor is könnyebben elérheti őket, mert a zoomon várhatok órákat, amíg ők **végül rájönnek, hogy hogy működik,** és hogy amúgy kellene jönni.” (21 éves férfi, környezetmérnök)
Stabilitás
„**Az összes gyereknek van Messenger, ha Facebookja nem is, Messengere van. Viszont** ami **stabilabb volt,** és jobban bevált, meg magán-tanítási szempontból is bejött nekem, az a Skype volt. A Skype, az nem fagyott le nekem egyszer se, a **Messenger viszont mindenkinek van, az biztos**.” (26 éves nő, fizika-matematika szakos tanár)

Kényelem
„Én csak Messengert használtam velük. Szerintem a legegyszerűbb az, hogy **csinálni egy Messenger beszélgetős csoportot, és oda bevenni a gyerekeket. Semmi mást nem kell csinálni.** A Messengernek, ugye, van hívás funkciója, beszélgetés is lehetséges, és ezentúl nem tudok mást, ami így szükséges lenne.” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)

Az online mentorálás előnyeiről

Az alábbiakban az online mentorálás előnyeire térünk rá (K3). Előnyök tekintetében többek között fontos annak költséghatékonysága, hely- és időfüggetlensége, könnyű kapcsolatápolása, nyitottságra serkentő légköre, mely növeli annak a valószínűségét, hogy a mentorált maga kezdeményezzen (Perjés és Héjja-Nagy, 2018). Emellett nagyobb lehetőséget biztosít az individuális, egyéni mentorálásra s a résztvevők egyéni szükségleteire való orientációra (Thomson, 2010, idézi Siegle, 2003 és Perjés és Héjja-Nagy, 2018). Folyamatos elérhetőséget, kapcsolattartást jelenthet. Továbbá családbarátabb mentorálás is lehet (ld. később 8. táblázat). A hallgatók válaszaik alapján kiemelik a nyitottságot, az utazásra fordított idő megspórolását, továbbá a szervezési kérdéseket (ld. 6. táblázat).

6. táblázat. Az online mentorálás előnyeiről a mentorok nézőpontjából

Előnyök
Nyitottság
„Aztán február közepén kezdtük el újra, egyszer vagy kétszer voltam kint náluk is, aztán bejött az online időszak, amikor csak az az egy személy volt aktív. **Egyedül rajta vettem észre azt**, hogy velem szemben **sokkal nyitottabb lesz,** ahogyan folyamatosan haladtunk előre.” (26 éves nő, biozoológus és biológiatanár)
„Ugye, a személyes mentorálás esetén szerintem minden esetben előfordul az, hogy a csapatból van olyan, aki inkább nagyobb hangú, mint a többiek, **és talán így egy picit háttérbe szorul az, aki csendesebb**. Viszont **hogyha, ugye, online formában valósul meg** a mentorálás, akkor igazából ilyen jellegű hátrány nem következik be szerintem.” (24, nő, jogász és kereskedelem és marketing szakos)
„Előny az, hogy tényleg **beengednek a személyes terükbe,** családjuk légkörébe, illetve pozitívum továbbra az, hogy rengeteg utazástól kímél meg, ami azért egyetemistaként nem utolsó szempont, hogy nem megy el két-három óra utazással egy nap.” (20 éves nő, dietetikus)
Utazási időnyerés
„Most, ugye, az online oktatás nekem ilyen szempontból jól jött**, megspórolok napi 4-5 óra utazást.**” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„A legnagyobb kihívást nekem az jelenti, hogy reggel 6-kor indul a busz… Nem a távolság okoz gondot, hanem **a rossz buszközlekedés**, még átszállással sem jó. Az 57 km-es utat 2 óra [!] alatt teszem meg.” (22 éves férfi, biomérnök)
„Nehézségnek elsősorban azt mondanám, hogy az utazás okozza, mert **borzasztó sok időt elvesz**, hogy kiutazzak” (22 éves férfi, sport- és rekreáció-szervezés)
„Többször tudtunk kapcsolatot tartani, nem az volt, hogy kiutazok, és elmegy azzal két óra, hanem akkor **az az idő is rájuk maradt, és együtt tudtuk tölteni**.” (25 éves nő, biomérnök)

Szervezési kérdések
„Másrészt meg **sokkal egyszerűbb megoldani logisztikailag,** tehát azt, hogy otthon bekapcsolják a telefont és felhívnak, minthogy esetleg még időt, lehetőséget teremteni arra, hogy valahol, és akkor, ugye, megtalálni ehhez a helyet, a megfelelő időpontot mindenkinek. Ezt kicsit rugalmasabbá tette" (25 éves nő, angol-orosz szakos tanár)

További előnyöket próbáltunk feltérképezni (K3), melyek pozitív kontextusban jelentek meg az interjúk során; egyik ilyen az egyéni mentorálás előtérbe kerülése, továbbá a kommunikáció gyakoriságára vonatkozóan s a mentorálásban részt vevők tekintetében rajzolódtak ki különbségek.

Egyéni mentorálás

A program elsődlegesen a csoportos mentorálásról (Bander és mtsai, 2015. 6.; Sipe, 2005) szól, ahol együttesen több mentorált van jelen. A hallgatók személyenként 3-5 fő mentoráltat kapnak, akikkel heti szinten foglalkoznak. Ez nem zárja ki azt, hogy a programban esetenként egyénileg is mentorálnak a hallgatók, ugyanis annak is fontos szerepe van. Az online térben azonban a csoportos mentorálás (Bander és mtsi., 2015. 6.) helyett inkább a diádikus (kettős) kapcsolat szerepe kerül előtérbe. A hallgatók tapasztalatai alapján az esetek többségében ugyanis a csoportos mentorálás egyéni mentorálásba fordul át. Köszönhető ez annak is, hogy nehéz az online térben „egy fedél" alá hozni a diákokat (ld. 7. táblázat).

7. táblázat. Az egyéni mentorálás hangsúlyeltolódása

Egyéni mentorálás előtérbe kerülése
„Próbálgattam, hogy legalábbis a két fiú esetében, hogy egy csoportba írok nekik, létre is hoztam egyet, viszont oda semmi válasz nem érkezett, **amikor külön írok nekik, akkor legalább válaszolnak**." (20 éves nő, biológia-matematika szakos tanár)
„Személyesen mindig csoportosat tartottam, **online pedig hetente egyszer vagy kétszer csoportosat, és mindenkivel külön is tartottam a kapcsolatot."** (25 éves nő, biomérnök)
„Mindkettő megfelelő, de online jobb és **kivitelezhetőbb az egyéni**." (47 éves nő, matematika-fizika szakos, PhD jogász)
Egyéni mentorálás előnye
„Igazából nyilván lehet, hogy például ez a leányzó **nem nyílt volna [meg] ennyire**, hogyha továbbra is csoportba maradunk. De azért csoportban, ugye, például teljesen más készségeket lehet fejleszteni, mint egyénileg. Szóval csoportba mégis csak ott van az, hogy neki együtt kell működni a többiekkel, hogyha például olyan a feladat, olyan feladatokat csináltunk. **Egyénileg meg sokkal több idő van**, hogy az ő gondját-baját megbeszéljük. Igen-igen. Mert egy **csoportban megnyílni sokkal több időbe telik, mint egyénileg**." (26 éves nő, biológiatanár, zoológus)
„Az előnye az, hogy tényleg nagyon **személyre szabottan, nagyon ideálisan** tudunk dolgozni." (23 éves nő, építészmérnök)

Fontos leszögezni, hogy mind az egyéni, mind a csoportos mentorálás működőképes a programban, s mind a kettőt választhatják is a mentorok, ugyanakkor míg az egyik opcionális, addig a másik, a csoportos mentorálás semmiképp sem elhagyható. Mindkettőnek számos hozadéka van. Az egyéni mentorálás olyan strukturált kapcsolatot jelent, amely a mentorált szükségleteire jobban tud fókuszálni (Rhodes, 2002). „A csoportos tevékenységek mellett elvárt az is, hogy a mentor és a mentorált egymással is töltsön időt,

aminek célja a kapcsolat személyes jellegének erősítése" (Gefferth és mtsai, 2004. 7.). A hallgatók kiemelik: fontos, hogy differenciálni tud a mentor, s a félénkebbeket, visszafogottabbakat is tudja aktivizálni. Vannak, akik továbbá úgy tapasztalják, hogy így jobban el tudott mélyülni, bizalmasabbá vált a kapcsolat ennek köszönhetően. De itt is fontos megemlítenünk azt, hogy az extrovertáltak esetében például a közösségben oldottabb hangulat jöhet létre.

8. táblázat. A mentorok nyilatkozata a személyes mentorálás előnyeiről

Személyes mentorálás előnyeiről
„Meg hát, ugye, jó ideje együtt dolgozunk, de ez a jelenlegi vírusos helyzet biztos, hogy megnehezíti az egész közös munkát meg magának a kapcsolatnak a fenntartását is, meg hogy tovább tudjuk mélyíteni. Mert azért a **személyes találkozás vagy kirándulás, beszélgetés, az nagyon sokat dobhat ezen az egészen.** Így meg, hogy online térben üzeneteket váltunk, így teljesen más az egész. Így nehezebb." (21 éves nő, gyógypedagógia)
„Maga ez a kirándulás, ez nagyon nagy élmény volt, főleg nekik, de nekem is ugyanúgy. Nagy álmuk volt, hogy belemehessenek a szökőkútba, és én elvittem őket oda, ott a Nagyerdőnél, a parkba. Igen, aztán így **a személyes mentorálások kapcsán nagyon jó hangulatban teltek** ezek az alkalmak." (24 éves jogász, kereskedelem és marketing)

Nonstop kommunikáció – „always on"

Az online mentorálás jellegzetességeit figyelembe véve érdekes jelenségre bukkantunk. Az állandó aktív internetes jelenlét okán a mentor és a mentoráltak közötti kommunikáció folyamatossá válik. Ilyen értelemben megjelenik az ún. „nonstop kommunikáció" jelensége: a mentorok bármikor elérhetőek, és viszonylag gyorsan is reagálnak a mentorált megkeresésére. Sőt új jelenségként megjelent a „nonstop mentorálás" is (ld. 9. táblázat).

9. táblázat. A nonstop kommunikáció és nonstop mentorálás jelensége

Nonstop kommunikáció
„Én szerintem **bármikor elérhető voltam,** vagy engem nem zavart az sem, hogy ha valaki mondjuk, nem tudom, már este nyolckor írt valamit, én akkor is szívesen válaszoltam. A fiúk is, úgy gondolom, hogy amint idejük engedte, és tényleg internetközelben voltak, válaszoltak azonnal." (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Én **mindig elérhető vagyok**, hiszen itthon vagyok. A gyerekek is viszonylag nagymértékben elérhetőek." (47 éves nő, matematika-fizika szakos, PhD jogász)
„Ők egész nap a telefonjukon csüngenek, ha rájuk írok, bármikor 3 láttam érkezik. **Tanóra idősávtól kezdve, bármikor** működik. **Ők mindig írnak, úgyhogy ők bármikor elérhetőek."** (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
„**Amikor eszükbe jut valami, akkor írnak vagy nekem, vagy a kis Messenger-csoportunkba**. De azt mondták, hogy ezt nem célszerű így hagyni, hogy összemosódjon a mentorálás a magánélettel, de szerintem **nekem nem okoz problémát** az, hogy ha, mondjuk, kedden este kell válaszolnom egy üzenetre." (21 éves nő, földtudomány)
„Ez így **jó volt, hogy viszont most ott van a telefon, online oktatás van,** távmentorálás van, bármikor, amikor úgy van, hogy **rám ír, és ráérek,** akkor visszaírok neki, hogy na, akkor beszélgessünk. Ha nem érek rá, mindig szóltam nekik, hogy figyelj, húsz perc múlva tudok visszaírni, és akkor húsz perc múlva. **Többször tudtunk kapcsolatot tartani**." (25 éves nő, biomérnök)

Nonstop mentorálás
„Hogyha feltétlen egy pozitív tulajdonságot kellene említsek, akkor azt mondanám, hogy **a mentorálás így egész héten zajlik**.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Facebookon szoktuk tartani a kapcsolatot. Az a legegyszerűbb. Csináltam csoportot, aztán **ha akartak, felhívtak, ha nem, nem**. Azt mondtam nekik, hogy a járványidőszakban **bármikor elérhető leszek.** De azért rendesek voltak, éjfél után nem hívtak, csak írtak…” (22 éves férfi, biomérnök)
„És így **nagyon folyamatossá válhat a mentorálás,** hogy ha erre a **mentoráltak is nyitottabbak egy picit**, de ez nem mindig van így, és nekem is sokkal könnyebb lenne az érdeklődést fenntartani, hogyha személyesen tudnánk beszélgetni.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Hát igazából az előnye, az inkább az hogy egy **folyamatos kapcsolattartást** biztosít szerintem, mert mi például Messengeren, Facebookon oldottuk ezt az egészet meg, igazából tényleg ez annyiban előny, hogy **bármikor, amikor probléma van, kereshetnek.**” (23 éves, férfi, geológus)

A nonstop mentorálásnak, nonstop kommunikációnak azonban **veszélyei** is lehetnek (ld. 10. táblázat).

10. táblázat. A nonstop mentorálás veszélyeiről

A nonstop mentorálás veszélyei
„Hátrány, hogy tényleg nagyon **nehéz összekoordinálni a saját tanulásomat,** és, mondjuk, figyelnem kell arra, hogy **ne helyezzem túlságosan előtérbe őket**, hogy **ne abból álljon nekem is az egész napom, hogy ők mit csináljanak,** ők hogyan csinálják ezt vagy azt, hanem hogy tényleg ez, hogy magamra is fókusz kerüljön, ezt nehéz, ezt nehéz szerintem.” (20 éves nő, dietetikus)

Továbbá fontos megemlítenünk, hogy akik a koronavírus időszakában kezdték meg a mentorálást, nekik még nehezebb helyzetük van.

11. táblázat. A mentorálás elkezdése a koronavírus időszakában

Kizárólag távmentorálásban mentorálni
„Tehát, ez egy **kezdő mentornál egy nagyon nagy érvágás lehet**, hogy két hónapig, az első két hónapodban online kell velük foglalkozni. Aztán a másik volt az, amikor novemberben, ugye, bejelentették az online oktatást, nekünk így az egyetem kirendelte, hogy mi sem mehetünk ki az általános iskolákhoz, hiába működtek még.” (20 éves nő, biológia-matematika szakos tanár)
„– Mi az, ami a legnagyobb kihívást jelentette számodra az online mentorálásban? **Válasz: –** Hát, hogy ezzel a **két lánnyal így kezdtem az előző félévet, hogy online, és nem találkoztunk**.” (20 éves nő, dietetikus)

Családbarát mentorálás

Érdekes változást láthatunk a kommunikációban részt vevők szempontjából is, ugyanis az online mentorálás során nagyobb mértékű volt esetenként a szülői bevonódás jelensége (*parental involvement*; Imre, 2017; Chee és Ullah, 2020; ld. 12. táblázat). Az ő szerepük különösen fontos, hiszen a mentoroknak kiemelt tevékenységük a pályaorientációs támogatás, s ilyen értelemben nem hátrány a szülői jelenlét. Nem mellesleg a testvérek (*brother involvement*) is megjelentek olykor a foglalkozásokon. Ilyen értelemben családbarátabb is az online mentorálás a hagyományos, iskolához kötött mentorálással (*School-Based Mentoring*; Herrera, 2004) szemben.

12. táblázat. A családtagok bevonódása az online mentorálásba

Családtagok bevonódása
„**És így jönnek be a szülők is**. Már bátran beengedem, mert nincs olyan információ, amit eltakarnék, vagy eltitkolnék tőlük. Így most erősödik **az a kapcsolat is szülői részről.”** (23 éves férfi, építészmérnök)
„Pozitív tapasztalat az, […] van egy mentoráltam, aki **az öccsét sokszor bevonja a foglalkozásokba,** és odaülteti mellénk a gép mellé. És nagyon-nagyon jó fej kissrác. Úgy érzem, hogy ő is egy picit a mentoráltam. És akkor szoktunk nagyon jókat beszélgetni úgy a játék hevében egy picit feloldódva. **Ez egy olyan dolog, amit a távmentorálás adott ehhez az egészhez**, hiszen valószínűleg nem hívná be a suliba, és ültetné oda be a padba közénk. De így megismerhettem őt is.” (21 éves nő, magyar-etika szakos tanár)
„Online, ugye, a család is a háttérben mászkál, és ehhez is idő kellett, hogy megszokjam. Ugye, **mindenkinél plusz személyek vannak a háttérben**.” (26 éves nő, pszichológus szakos)
„Nagyon érdekes ez, egyrészt **eltávolít minket, nem tudunk személyesen találkozni, viszont közelebb is hoz.** Ugyanis sose fordult volna elő rendes keretek között az, hogy **beengedjenek a házukba, a lakásukba**” (20 éves nő, dietetikus)
„Nálam a lányoknál mindig van **tesó** jelen, ha játszunk, és **igazából számomra pozitív,** bekapcsolódik, segít a lányoknak.” (23 éves nő, pszichológia szakos hallgató)
Kommunikációs szereplők negatív hatása
„…hogy így otthon vannak videóchatbe, a családjuk is hallhatja őket, **nem tudnak úgy megnyilvánulni a családjukról**…” (20 éves nő, dietetikus)
„Például egyszer sikerült vele telefonálnom, de amikor megbeszéltük a következő időpontot, megkérdezte, hogy nem-e lehetne inkább írásban, mivel neki **nagyon kicsi testvérei vannak, akik hangosak**. Egy kicsit aggódtam, hogy nem lesz annyira aktív.” (20 éves nő, biológia szakos tanár)

Az online mentorálást veszélyeztető kommunikációs gátak

Kapcsolatfelvétel, kommunikációs hajlandóság, aktivitás

Az alábbiakban a hátrányok kérdéskörére térünk rá. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hagyományos mentorálással ellentétben milyen eltérések voltak az online mentorálás során, azaz az online mentorálás során milyen kommunikációs gátak merültek fel (K3). Fontos ugyanis ebben a folyamatban a résztvevők kölcsönös hajlandósága a kapcsolattartásra, továbbá annak ténye is, hogy ki a kapcsolatfelvétel kezdeményezője az online térben. Nem elég, ha csak a mentor akar e-mentorálni. Így a folyamat sikere nagyrészt függ attól is, hogy az online térben milyen mértékű a mentorált aktivitása. A mentorálás kölcsönös, egyidejű aktivitást igényel mind a mentor, mind pedig a mentorált részéről. Sikerességének, hatékonyságának garanciája is ez egyben.

Megvizsgáltuk első ízben azokat a tényezőket, amelyek a kommunikációt akadályozó tényezőként jelentek meg az e-mentorálás során. Ilyen volt például a kapcsolatfelvétel problémája s a kommunikációs aktivitás kérdése; noha a mentorálás során fontosak a párbeszédek, melyek elengedhetetlen tényezői a hatékony és eredményes együtt-gondolkodásnak s a termékeny produktivitásnak. Többnyire a mentorok legalább egy passzív vagy eltűnt („lost”) diákról számoltak be, akivel az online kapcsolatfelvétel sikertelennek bizonyult (ld. 13. táblázat). Ennek okai mögött sok tényező húzódik (ld. 16. táblázat később, eszköz/internet kérdése).

13. táblázat. Kommunikációs gátak

Kapcsolatfelvétel problémája az online térben
„És ami másik probléma volt, hogy az én csoportomban volt egy autista kisfiú, akit **semmilyen formában nem tudtam már elérni** online mentorálás során.” (21 éves nő, pszichológus)
„Konkrét nehézség. Nézzük azt, hogy a mostani helyzetben az egyik diákommal nem is tudok beszélni, mert **nem tudom elérni**. Mostani helyzetben ez, a régebbiben pedig az volt, hogy egyáltalán le tudjam őket kötni.” (22 éves férfi, sport- és rekreáció-szervezés)
Amióta beállt ez **az online mentorálás, én azt tapasztaltam, hogy nagyon nehezen érem el** sokszor a mentoráltakat és sokszor néhány mentorálttal **akár még visszalépést is tapasztaltam**. Tehát egy picit **mintha eltávolodnánk egymástól**.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
Kommunikációs aktivitás kérdése
„Ugye, hárman vannak, és **egyikük nem annyira szokott aktív lenni**, amikor online vagyunk, de viszont élőben igen. Mindig ott van, sosem hiányzott egyikük sem, amikor mentem. Ő annyira nem ez a, hogy is mondjam, telefonozós.” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„[XY településen] valamelyest nehezebb helyzetben volt […] [Egy másik mentortársam] **is már csak egy mentoráltjával tartja a kapcsolatot, mert a többi nem vesz részt az egészben, nem aktívak.**” (26 éves nő, biozoológus és biológiatanár)
„Aztán hát volt egyetlenegy leányzó, aki végigcsinálta az egészet, a **többi az így… semmi. Abszolút nulla.”** (26 éves nő, biológiatanár, zoológus)
Kommunikációs hajlandóság kérdése
„Az, hogy online kell mentorálni, és hogy **nem elérhetőek**. Ezen nem tudom, hogy lehetne segíteni, amikor a kapcsolattartó sem tehet semmit. Mondhatja nekik, hogy válaszoljanak már, de **ez abszolút az ő lelkiismeretükön múlik**.” (20 éves nő, biológia szakos tanár)
„Hát a gyerekek elérése, hogy ha írok egy üzenetet, és egy hét múlva is az van, hogy nem válaszoltak, nem tudok mit csinálni, nyilván így az online térbe, meg alapból se, **ha nem akarnak válaszolni, nem fognak,** és ez nagyon nehéz lesz nyomon követni.” (20 éves nő, dietetikus)
„Most pedig már ott járunk, hogy **könyörögni kell azért is, hogy egyáltalán válaszoljanak** így, online. És volt olyan is, hogy megbeszéltünk, mondjuk, egy foglalkozást, és akkor egyedül ültem a gép előtt, merthogy senki nem jött el, aztán így ilyen egy-két mondatban válaszolnak, hogy miért nem, és azt kicsit így nehezebb csinálni.” (26 éves nő, pszichológus)
„Először is: hatalmas, **nagy hatalom van a kezében, hogy egyetlenegy ujjmozdulattal elutasítja a hívást**, vagy egyszerűen csak lenémít. **Így a te csatornádat elvágja.** Ez hatalmas hatalom a kezükben, és egyből alkalmazzák is.” (22 éves férfi, sport)

Érdekes eredmények mutatkoztak meg a kommunikációs hajlandóság kérdésében, amely egyrészről az iskolai hozzáállással is összefüggést mutatott. Tehát az, aki az iskolában inaktív volt, az a mentorálásban is, s korántsem volt mindegy, hogy milyen hozzáállást sikerült a pedagógusoknak az online oktatáshoz kialakítania a diákok életében. Ha „vakációnak” élték meg az iskolát, akkor a mentorálást is hasonlóképp. Másrészről le kell szögezni azt a tényt is, hogy „az internet vált az iskolává” (21 éves nő, pszichológus). Ennek köszönhetően az online tér szabadidős funkciója háttérbe került, s minden egy helyre koncentrálódott (ld. korábban). A túlterhelt iskolai számonkérés mellett a mentorálás csak egy plusz tehernek tűnhet a diák életében, amelyet nehezen élhet meg. Azonban ebből nem feltétlenül következik a passzivitás, de mégis fontos háttértényező. Mint ahogy az is, hogy a kiskorúak mentorálása szülői jóváhagyáson/döntésen alapszik, s nem feltétlenül önkéntes részvételen – nem úgy, mint a mentorok részéről.

A másik mögöttes fontos információ pedig az, hogy, szemben a mentorokkal (akik komoly beszámolói kötelezettséggel tartoznak, ugyanis heti rendszerességgel kötelesek

dokumentálni az elvégzett mentori tevékenységet a mentorok heti 6 óra teljesítéséről szövegesen, fotóval ellátva), a diákoknak a mentorálás nem olyan erősen szankcionált tevékenység; sem érdemjegyet nem kapnak ezért, sem pedig ösztöndíjat. Ezért számukra a keretek szigorú betartása nem is bír ugyanolyan súllyal. A mentorok beszámolóiból ez nagyon jól érezhető (ld. 14. táblázat).

14. táblázat. A kommunikációs hajlandóság háttértényezői

Kommunikációs hajlandóságban közrejátszó tényezők
„Talán úgy érezték a gyerekek, hogy **itt az online térben nem kell annyira komolyan venni ezt a dolgot; ezt az egész mentorálást**.” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Ugye, nem jártak iskolába**, semmi nyomás nem volt,** csak ott lézengtek, és nem nagyon akarták csinálni. Volt, aki egyáltalán nem akarta felfogni, hogy akkor baj lesz […].” (22 éves férfi, sport)
„Viszont online már **nem annyira kezesen** jönnek el a beszélgetésekre meg a programokra, mint személyesen. **Nem tudok úgy hatni rájuk**.” (23 éves férfi, geológus)
„[…] mióta a távoktatásba és a távmentorálásba beszorultunk, azóta **a mentorálás az ő életükben elég másodlagos lett**. Akkor jönnek, amikor ráérnek, és nem alakítják úgy feltétlen a napirendjüket, hogy ráérjenek. Tehát, hogyha éppen, tegyük fel, valami közbejön, akkor nem én, és **nem a mentorálás lesz, sajnos, az első**.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Ez az időszak számukra inkább **egyfajta vakációként** csapódik le. Ők ezt úgy értelmezik, hogy nem kell bejárni az iskolába, nem kell személyesen találkozni a mentorral sem, és **minthogyha nem kellene annyi energiát beletenni ebbe az egészbe,** hogy ez működhessen, és szerintem ők ezt így vakációként fogják fel, és **tényleg egy kicsit lazább is most minden**.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Az internet vált az iskolává, és nekem mondták is a fiúk, hogy inkább **már be sem kapcsolják az internetet**, mert tudják, hogy onnan jön a házi feladat, a tanulnivaló, és akkor ezt így nagyon szépen ki tudják kerülni” (21 éves nő, pszichológus)

Egyéb, a kommunikációt befolyásoló tényezők

Egyéb tényezők is jelenthetnek problémát, melyek az online kommunikáció sajátosságából is fakadhatnak. Ilyen például a nonverbális kommunikáció (gesztusok, mimika) hiánya, ami sok esetben a közvetlenség gátjaként is megjelenhet, s vannak, akik éppen ezért interneten keresztül nehezen oldódnak fel, nehezen nyílnak meg (ld. 15. táblázat).

15. táblázat. A kommunikációt befolyásoló egyéb tényezők

Egyéb problémák az online kommunikáció során
A nonverbális kommunikáció esetleges hiánya
„**Nem látjuk egymást,** szerintem az is fontos, hogy ott vagyunk. Interakcióba tudnak lépni ők is egymással, **látjuk egymás reakcióit, gesztusait,** ezt mondjuk egy webkamerával meg lehetne oldani, de nekik nem biztos, hogy megoldható, vagy nem tudom, nem szoktunk kamerát kapcsolni, nem erőltetem.” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
Nyitottság problematikája
„Úgyhogy így az online térben nehezebb volt velük tartani a kapcsolatot, meg **nehezebben nyíltak meg.**” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
Témák korlátja
„És a Facebookon vagy akár egy Messenger-hívásban pedig **nem tudunk feltétlen olyan mélyen belemenni különböző érzelmi témákba**” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)

Otthoni légkör bemutatásának kérdése
„Meg van, aki **nem is szeretné, hogy a lakókörnyezete látszódjon**.” (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
Átszellemülés hiánya
„Hát eleve volt egy hely, ahova elmenni, **és át tudtál, úgymond, így szellemülni,** hogy most akkor te felkészülsz, hogy te most mentorálni fogsz. És nem a kanapéból ülve gondolkodsz el azon, hogy »ja, majd 5 perc múlva kezdődik a mentorálás…«. Úgyhogy szerintem az… meg hát személyesen teljesen más.” (23 éves, nő, emberi erőforrás (HR-) tanácsadó)
Háttérzajok
„Vagy éppenséggel a **háttérzajok** nagyon zavaróak.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel)

Míg voltak, akik azt tapasztalták, hogy nehezebben nyílnak meg a diákok, addig előfordultak ezzel ellentétes tapasztalatok is (ld. később). Az interneten a személyes, bizalmas beszélgetések korántsem ritkák – köszönhető ez sokszor az anonimitásnak vagy az aszinkronitásnak. Babarczy Eszter (2013. 1.) „közösségre alapozott bizalomról” beszél az interneten. Ezt extrapolálják. Nyilván itt fontos az a tényező is, hogy milyen beállítottságú az egyén; egy introvertált diáknak az internet magabiztosabb közeget jelenthet. Az online tér ilyen értelemben akár a témát is megalapozhatja: bizalmasabbá teheti, vagy éppen ellenkezőleg – a mentorált személyiségétől és igényétől függően. Burgstahler és Cronheim (2001) érdekes tanulmányából kiderült, hogy a kortársak közötti elektronikus kommunikáció (elsősorban e-mailben) tartalma nagyobb valószínűséggel személyes jellegű, mint a hagyományos mentorpároké (senior-junior).

A kommunikáció feltételének problémái

A témával kapcsolatban mindenképp szükség van annak a tisztázására, hogy a hagyományos mentorálási formával ellentétben az e-mentorálás az internet- és eszközfüggő tevékenységek körébe tartozik. Természeténél fogva megköveteli, hogy a mentorok és a mentoráltak egyaránt könnyen hozzáférhessenek a technológiához, s rendelkezzenek a megfelelő technikai felszereltséggel (pl. számítógép, laptop, telefon, tablet vagy notebook). Az ezekhez az eszközökhöz való hozzáférés az egész világon növekszik, de szükségességük, beszerzésük még mindig kihívást jelenthet néhány család számára.

A témával kapcsolatban mindenképp szükség van annak a tisztázására, hogy a hagyományos mentorálási formával ellentétben az e-mentorálás az internet- és eszközfüggő tevékenységek körébe tartozik. Természeténél fogva megköveteli, hogy a mentorok és a mentoráltak egyaránt könnyen hozzáférhessenek a technológiához, s rendelkezzenek a megfelelő technikai felszereltséggel (pl. számítógép, laptop, telefon, tablet vagy notebook). Az ezekhez az eszközökhöz való hozzáférés az egész világon növekszik, de szükségességük, beszerzésük még mindig kihívást jelenthet néhány család számára. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a program keretein belül részt vevő diákok internet- és digitáliseszköz-ellátottsága hogyan befolyásolja a mentorálást.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a program keretein belül részt vevő diákok internet- és digitáliseszköz-ellátottsága hogyan befolyásolja a mentorálást. Különösen a hátrányos helyzetű családok életében egyöntetűen kirajzolódtak ezek a fajta hiányosságok, melyek a mentorálás csatornáját elvágták (ld. 16. táblázat).

16. táblázat. Az online kommunikáció feltételének problémái

Eszközfeltétel
„Hát a legnagyobb probléma az, hogy **nem mindenkinek adott ugyanaz a technikai feltétel.**" (24 éves nő, magyar-matematika szakos tanár)
„Így nehéz volt, mivel nem egy jó környezetből jövő gyerekek, vagyis nem nagyon gazdag gyerekek, volt olyan köztük, akiknek telefonja se volt. Nehéz volt megoldani, hogy akkor csináljuk is ezt a mentorálást, de **a gyereknek nincs erre semmilyen eszköze."** (22 éves nő, matematikatanár)
„Ugye, hátrányos helyzetű diákokról beszélünk, ahol, mondjuk, **eszközhiány van,** és nem tudunk olyan minőségi órát tartani, ami élvezhető lenne, vagy éppenséggel nem is az, hogy élvezhető hanem, hogy tényleg tartalmas, mert **mindenhez, sajnos, eszközök kellenek**." (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)
„A legnagyobb segítség az lett volna, hogyha a gyerekeknek lett volna **egy normális eszközük**. És nem csak a szülőn keresztül, vagy testvéren keresztül lehet elérni." (23 éves nő, emberi-erőforrás tanácsadó szak)
Internetfeltétel
„Van olyan, akit az elején egyáltalán nem is tudtam elérni, és írtam az osztályfőnöknek, hogy vele amúgy mi a helyzet, mert nem válaszol semmilyen üzenetemre, még e-mailt is írtam neki, Facebookon is írtam neki, meg hívtam is, és nem válaszolt. És mondta a tanár, hogy ja, hát vele ne is nagyon próbálkozzak, mert **egyrészt a szülei nem engedik iskolába a koronavírus miatt, úgyhogy nem tud internetezni, otthon meg nincs neki internet."** (21 éves nő, földtudomány).
„Van olyan mentortársam, aki online nem tudta felvenni a kapcsolatot a gyerekekkel, mert nem írtak neki vissza a Facebookon, vagy nem facebookoznak például a gyerekek. **Teljesen el lehet vágódni tőlük, így kapcsolat terén,** és nem igazán tudsz ellene mit tenni, ha a gyereknek nincs otthon internet, akkor nincs internet. Lehetsz bármennyire jó mentor, ezt nem fogod tudni megoldani." (21 éves férfi, történelem-informatika szakos tanár)
„Ennyi idős gyerekektől **nem várható el az, hogy biztonsággal kezeljék az online teret**." (20 éves nő, biológia szakos tanár)
„**Nem olyan minőségű internetelérés van**, és azért szakadozik vagy éppenséggel nem mindenki jelentkezik be, mert, ugye, úgy vannak vele, hogy ez kicsit olyan szabadabb. Ez mindenfélekép negatív tapasztalat." (20 éves nő, pénzügy-számvitel)
Az internet-hozzáférés szülői szankcionálása
„Nehéz volt, mert volt olyan mentoráltam, aki pl. **családi problémák miatt el lett tiltva az internethasználattól**… Vele nem is lehetett vele egyszerűen felvenni a kapcsolatot. A telefonhasználattól is. Csak ez az opció volt, tehát **vele nagyon megszakad a kapcsolat**. Ezt nagyon sajnáltam, hogy nem nagyon tudtam ezzel a helyzettel mit kezdeni." (25 éves nő, angol tanár)
Eszköz vagy internet családtagok közötti megosztása
„Tehát órára vagy kettőre **ha hozzá tud férni a számítógéphez, mert van a családban egy, és vannak rá a családban, mit tudom én, öten-hatan**. Sok esetben van, aki nem jelentkezik be, nem akar, vagy nem akkor jelentkezik be, amikor mi megbeszéljük." (21 éves nő, jogász)
„Volt olyan mentoráltam, akinek **nem volt internetelérése igazából egyáltalán.** Ez így kicsit számára nehézkesebb volt. Megint másik mentoráltam **a testvére Facebookján kommunikált** igazából." (24 éves nő, jogász és kereskedelem és marketing)

„Az online kapcsolattartás **nem igazán működött.** Voltak annak technikai okai, mint pl. hogy **egy PC volt a családban,** és akkor éppen a másik testvér tanult ott.” (22 éves férfi, sport)
„De mondjuk talán ide még annyit, hogy azért vannak még olyan diákok, akik **sokkal-sokkal többet vannak fent**, meg ugye vannak azok, akiket kicsit nehezebb elérni, mert tényleg ilyen probléma lehet, hogy **nincs internet, éppenséggel a tesójának vagy nagybátyjának a telefonjáról chatel, vagy onnan ír,** és így kevesebbet van fent.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)

Voltak továbbá olyanok is azonban, akik megjegyezték, hogy a mentoráltak rossz családi háttere ellenére megjelenik az internettel és okostelefonnal való ellátottság. Ezzel a tapasztalattal jól rímel a KSH (2018) kutatása is, miszerint 2018-ban a háztartásoknak a 83%-a rendelkezett internetkapcsolattal: „Teljesen romos házban laknak, de **iPhonejuk és a legújabb Nike cipőjük megvan**. Azért az kötelező.” (22 éves férfi, biomérnök) Ugyanakkor még mindig vannak olyan családok, ahol vagy egy eszközön osztoznak a családtagok, vagy nincs is min osztozniuk. Ez a COVID-19 időszakában rendkívüli hátrányt jelenthet egy-egy diáknak, mind az iskola, mind a mentorálás szempontjából.

Mentori hozzáállások

Végül megnéztük, hogy milyen mintázatok rajzolódnak ki a mentorok között az online mentoráláshoz való viszonyulást tekintve (K5). Öt típust tudtunk elhatárolni: pesszimista, reménykedő, tanácstalan/eszköztelen, küzdő és optimista (ld. 17. táblázat). A pessszimisták azok, akiknek a számításait nagyon keresztülhúzta a távmentorálás, és semmi jót nem remélnek az e-mentorálástól; nem is látják annak előnyeit. A tanácstalanok és/vagy eszköztelenek azok, akik úgy érzik, hogy módszertani segítség híján nem tudnak mit kezdeni a helyzettel. Egy „újratanulás” nekik sokat segítene. Vannak továbbá a reménykedők, akik abban bíznak, hogy vége lesz a helyzetnek nemsokára, és ez élteti őket; ezért nem is élik meg kudarcként a mentorálást. Megjelennek a küzdők, akiknek habár nehéz az átállás, de nem adják fel, s mindent megtesznek annak érdekében, hogy online is hatékonyan működjön a mentorálás. Végül pedig az optimisták, akik megtalálják az online mentorálás örömét és szépségét, s kamatoztatni

Végül megnéztük, hogy milyen mintázatok rajzolódnak ki a mentorok között az online mentoráláshoz való viszonyulást tekintve (K5). Öt típust tudtunk elhatárolni: pesszimista, reménykedő, tanácstalan/eszköztelen, küzdő és optimista (ld. 17. táblázat). A pessszimisták azok, akiknek a számításait nagyon keresztülhúzta a távmentorálás, és semmi jót nem remélnek az e-mentorálástól; nem is látják annak előnyeit. A tanácstalanok és/vagy eszköztelenek azok, akik úgy érzik, hogy módszertani segítség híján nem tudnak mit kezdeni a helyzettel. Egy „újratanulás” nekik sokat segítene. Vannak továbbá a reménykedők, akik abban bíznak, hogy vége lesz a helyzetnek nemsokára, és ez élteti őket; ezért nem is élik meg kudarcként a mentorálást. Megjelennek a küzdők, akiknek habár nehéz az átállás, de nem adják fel, s mindent megtesznek annak érdekében, hogy online is hatékonyan működjön a mentorálás.

tudják az internet nyújtotta előnyöket. Ők nagyon komfortosan érzik magukat az online mentorálás során.

17. táblázat. Az online mentorálás során feltárt különböző mentortípusok

Pesszimista
„Már tudjuk, hogy **ez egy szükségmegoldás.** Tehát ha nincsen túl sok pozitív »tulajdonsága«, akkor is nem tudok vele mit csinálni.” (21 éves férfi, magyar-etika szakos tanár)
„Szerintem, az őszinte véleményem alapján **borzasztó.** Én sokkal, de sokkal jobban szeretem a kontaktórákat, mintsem hogy, ugye, ki, hol, melyik felületen, éppenséggel lehet, hogy több tíz, több száz kilométerre egymástól videochaten.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)
„Szóval hogy így dolgozunk, dolgozunk, de i**gazából ez így halott… halott volt.**” (26 éves nő, biológiatanár, zoológus)
„**Őszintén azt, hogy nem működik.** Azért, mert úgy, **ahogy nem működik az online oktatás, úgy nem működik az online mentorálás sem**. Ez igazából senkinek sem a hibája. […] Ez így általánosságban véve **nem hatékony**.” (21 éves férfi, környezetmérnök)
„Hát igen, a Covid, az tényleg nagyon keresztbe tett nekem, a terveimnek is, és nagyon rossz így ez a helyzet, és nagyon sok vajúdással jár, ha tudtam volna, hogy **online kell mentorálni, már az elején, akkor el sem kezdem.**” (26 éves, pszichológus [iskolapszichológus] szakos hallgató)
„És az online mentorálás szerintem… hát nem egy könnyű dolog, és **nem is sokat ad hozzá az egészhez**.” (21 éves nő, pszichológus)
„Ugye, csak ennyit tudok tenni, hogy lyukat beszélek a hasukba. Meg írok nekik. **Maga ez a csatorna, ez az online mentorálás nagyon balul sült el nálam…”** (22 éves férfi, sport)
„Hát **teljes kudarc**, mert azt érzem, hogy ők ezt nem nagyon akarják, a kapcsolattartó és a szülők pedig nem segítenek, és **így nagyon nehéz.** Azt hittem, hogy tök jó buli lesz, de teljesen az ellentettje történik.” (20 évesnő, biológia szakos tanár)
Tanácstalan, eszköztelen
„Nem nagyon van értelme sokszor, tehát feleslegesen interneten keresztül, **nem nagyon látom értelmét és módját, hogy ott tudjam fejleszteni őket**.” (24 éves, építőmérnök)
„Most pedig mi, mentorok **nem kaptunk sok útmutatást a helyzet kezeléséhez**, s az van bennünk, amit mi az élő mentorálás módszertanához tanultunk.” (27 éves, neveléstudomány, PhD hallgató)
„Akkor **volt egy óriási kérdőjel, hogy akkor én most mit fogok csinálni**? Mert ugye az elméleti oktatás az teljesen… nem éppen teljesen más, de azért sokkal másabb szituációkra voltunk felkészítve… És így mondom, hogy most… Akkor én ezekkel a gyerekekkel most mit fogok csinálni?” (21 éves nő, pszichológus)
„Nem **értem el sokkal többet náluk azóta sem**, ezért így **olyan sokat nem ér, pedig próbálkozom.”**. (20 éves nő, biológia szakos tanár)
Reménykedő
„Úgyhogy most nagyon bíznak abban a fiúk, hogy **ebben a félévben már valahova el tudunk menni**, aztán tudunk valami jó programot szervezni.” (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Azért nem akarok még erről véleményt alkotni, mert egyrészt ez korai lenne, mert még csak egy hete zajlik ez az online oktatás, és **nagyon remélem, hogy a következő hét után ez véget is ér**. És azért nem akarok még erről nyilatkozni, mert hogy tényleg én még nem voltam ebbe hosszabb távon benne, és, ugye, kezdeti nehézségek szerintem mindenhol adódnak.” (20 éves nő, pénzügy-számvitel szak)

„Inkább azt mondanám, hogy **reménykedtem benne** […] de nyilván ott van az emberben egy természetes félsz, hogy hogy fognak alakulni a dolgok, hogyan fog ez az egész működni.” (22 éves nő, magyar-történelem tanári szak)
Küzdő
„Én minden ilyesmit **elküldtem nekik, többször is felhívtam rájuk a figyelmet,** hogy ezek olyan videók, amik tényleg úgy magyarázzák el, amit megértenek. De egyszerűen nem érdekelte őket. Közösen meg nem akartam nézni… vagy de, volt olyan is, hogy közösen néztük, de nem nagyon figyeltek oda akkor. Inkább elővette a telefonját, megnézett valamit a telefonján, ilyesmi. Vagy éppenséggel játszott. Volt olyan gyerek, aki elkezdett játszani közben.” (22 éves férfi, sport, tanári szakirányban gondolkodik)
„Szerintem igen, mert nagyon sokan panaszkodnak, hogy az egyik gyerek nagyon inaktív most a távmentorálás során, és nem is tudja felvenni a gyerekekkel a kapcsolatot egyáltalán, egyik gyerekkel sem, és amióta otthon van, még semmit sem csináltak. **Én meg azért minden héten így intenzíven tartom velük a kapcsolatot, nem hagyom, hogy ez így kihűljön, úgymond.**” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„Amennyire tudtam, **próbáltam kreatívnak lenni.** Szerintem nem eléggé voltam kreatív. Az online felületen nagyon nem tudtam hozni a nagy kreativitásomat. Tehát **amit az internet engedett,** meg amit én találtam, úgymond.” (23 éves nő, emberi erőforrás (HR-) tanácsadó)
„Igen, igen, tehát **mindenképp próbálkoztam, ahogy csak tudtam**.” (21 éves nő, pszichológia)
Optimista
„**Akkor még jelenléti mentorálás volt, nehezebb volt,** hogy a gyerekkel vagyok egy teremben összezárva, nyilván ez tanórai keretekben is érdekes jelenség, ha több gyerekkel kell foglalkozni így online térbe, hogy két kislányom van, **sokkal könnyebb**, hogy akkor megcsinálhatom azt is, hogy egyik nap csak az egyikkel beszélgetek, de akkor mélyebben, tényleg specifikusan, a tanácsaimat rá tudom szabni.” (20 éves nő, dietetikus)
Általánosságban véve **jó lehetőségnek tartom ezt az online vagy távmentorálást**. Mert ilyenkor szerintem minden plusz segítség jól jöhet a gyerekeknek a tanulásban, vagy ha beszélgetni, panaszkodni szeretnének éppen. Mert nincsenek iskolában egyik nap sem és így kevesebb interakció is éri őket. A mentorálás által kaphatnak plusz odafigyelést, ami így az eddig megszokott napi rutinból hiányozhat most számukra. Ha van szabad idejük, akkor otthon ülve mégse ilyen, úgymond rossz irányba vezetik ezt a szabad időt, mert ilyenkor tudunk velük foglalkozni.” (21 éves nő, gyógypedagógia)
„Szerintem jó, hogy van ilyen lehetőség, hogy online is tudunk mentorálni […]. **Annyi lehetőség van a neten, hogy így is véghez lehet vinni a mentorálást**.” (23 éves nő, angol-történelem szakos tanár)
„Az online mentorálás abból a tekintetből jó lenne, hogyha lenne internet-hozzáférésük, vagy olyan eszközük, amivel tudnák használni ezeket a dolgokat, mert **egyébként tök jó dolgokat lehet online csinálni,** csak eleve az a helyzet, hogy ez a pandémia gyakorlatilag több mint egy éve van, és be vagyunk zárva, és minden online van.” (23 éves nő, ismeretlen tanár szakos hallgató)
„Ötletem sincs, amit tudunk csinálni online, amit offline nem. Film részleteket néztünk így online, de offline is néztünk ugyanúgy, annyi, hogy többször néztünk így online. Nem jut eszembe most semmi olyan, amit ne tudtunk volna ott is megcsinálni.” (30 éves férfi, informatika-történelem szakos tanár)
„Én is informatika szakos hallgató vagyok, **ezektől nem ódzkodtam**, hogy igénybe vegyük őket, és **nem tudok most olyat mondani, amitől jobb volt az online.** Nem jut eszembe, pedig biztos van.” (30 éves angol-informatika szakos tanár)

2. ábra. Az online mentorálás során feltárt különböző mentortípusok (Forrás: saját szerkesztés)

További COVID-19 hullámok

Utolsó kutatási kérdésünk arról szólt, hogy a COVID-19 első hulláma után mennyire voltak felkészülve a mentorok a második hullámra (K5). A mentorálás folyamatában fontos tényező a COVID-19 hirtelen jelenléte is. Voltak olyan interjúalanyaink, akiket meg tudtunk kérdezni arról, hogy az első hullámhoz képest hogyan élték meg a mentorálást a második és/vagy harmadik hullám során. Jellemzően kirajzolódott az a tendencia, hogy sokkal felkészültebbek, sokkal rákészültebbek voltak a helyzetre, így az nem érte őket váratlanul (ld. 18. táblázat).

18. táblázat. Milyen a távmentorálásra való felkészültség a pandémia további hullámai esetén?

Felkészültség
„Szerintem igen. **Több a tapasztalatom mind a mentorálásban,** mind az oktatás területén. **Gördülékenyebbé vált szerintem, és jobban tudjuk kezelni a helyzetet, mint tavaly, ahogy ez beállt szinte egyik napról a másikra,** nem tudtuk hirtelen, hogy hogy lesz, folytathatjuk-e, mit fogunk csinálni, hogyan lehet ezt az egészet távmentorálásba átfordítani. De egyre több online elvégezhető feladatot, programot találunk mi is, meg lehet oldani. Lassan egy éve, hogy ilyen a helyzet, sajnos. […] A mostanit sokkal másként viseli mindenki, már szinte **hozzászoktunk az online oktatáshoz is,** és az egész helyzethez.” (21 éves nő, gyógypedagógia)
„**Nem az ismeretlenbe ugrottunk bele most**, hanem már fel voltunk készülve, hogy akkor ez megint történik. Ugye itt is volt az, hogy akkor már mi nem mehettünk mentorálni. Meg közben nekünk még nem volt online oktatás. Szóval így csináltuk ezt az elejétől kezdve, és akkor ment az online mentorálás is szeptembertől.” (22 éves nő, matematika szakos tanár)
„Hát… **felkészültebbnek nem, inkább tapasztaltabbnak**. Vagy hogy na, ez mondjuk kb. ugyanaz. De hogy, hogy inkább az, hogy **nem volt benne semmi újdonság**. **Megszoktam, hogy ez így működik, hogy online kell velük beszélgetnem,** online kell nekik »tanácsokat« adnom, hogyha esetleg erre van szükségük.” (25 éves nő, magyar-orosz szakos tanár)

Hullámvasút jelenség a mentorálásban

A mentorálás egy hullámvasút jelenségéhez hasonlítható. Azt látjuk az eddigiek alapján, hogy a mentorálás egy kihívásteljes feladat, melyben olykor vannak nehézségek, s akkor a mérleg nyelve kicsit elmozdul, de ezeket a nehézségeket amennyire tudják, megoldják a mentorok. A mentorálás hullámvasút-metaforája nagyon jól szemlélteti ezt a kihívásteljes feladatot (ld. 19. táblázat).

19. táblázat. A hullámvasút-metafora

Hullámvasút-jelenség a mentorálásban
„Hát, olyan, mint egy **hullámvasút** szerintem, tényleg ez az **egyszer fenn, egyszer lenn**, és egy kicsit megtanultam, hogy oké, most akkor lenn vagyunk, és várni kell, hogy mikor kerülünk fel [nevet]. Ez segített abban, mire ezt megtanultam, hogy így működik, hogy ne hagyjam ott, mert amúgy annyiszor eszembe jutott már tényleg az online miatt, hogy otthagyom. Olyan szavak jutnak még eszembe, hogy vidámság, türelem, kitartás, kapcsolódás, mondjuk szeretet esetleg, mert tényleg azért szeretem a mentoráltjaimat, olyan kis aranyosak.” (26 éves nő, pszichológus)
„**Kétélű fegyver**.” (24 éves nő, közösségszervezés)
„Hát ez időszakos. **Van, amikor sikernek, van amikor kudarcnak élem meg a mentorálást.** Amikor így nehezebben érem el őket, nehezebben tudunk, mondjuk, videochatelni, mert ők nem akarnak becsatlakozni, meg ilyenek, akkor nyilván egy kicsit kudarcnak, de egyébként meg 90%-ban sikernek.” (21 éves nő, magyar-orosz szakos tanár)

Kaméleonmentor

Az online mentorálás egy kreativitást támogató/serkentő folyamat. Az online-offline tér közötti átjárás/mobilitás jelensége fontos lehet, hiszen a mai fiatalok egyik legfontosabb kommunikációs bázisát jelenti az online tér. Érdemes lehet kihasználni a „virtualitásban” rejlő lehetőségeket is. A mentorálásnak az elektronikus térben is fontos nevelő hatása is lehet. Már az sem kevés, hogy a mentorok révén a diákok az internetre konkrét céllal kapcsolódhatnak, s ezáltal nem csak negatív digitális inger éri a fiatalokat, hanem hasznos és biztonságos oldalakat is megismerhetnek a mentorral való kapcsolatrendszernek köszönhetően. Az internetezés hozamát tekintve kétféleképpen kategorizálhatjuk online tevékenységünket: egyrészt az lehet egy alkotó/termelő és/vagy teremtő folyamat, másrészt pedig egy fogyasztó jellegű tevékenység (Huddleston, 2019. 133.). Első esetben valami értéket hozunk létre a képernyő előtt, mely hasznosul, utóbbi esetben a helytelen nethasználat jellemző. A mentorálás növeli az előbbi folyamatok előfordulásának gyakoriságát. Éppen ezért az egyik előnye az online mentorálásnak, hogy amíg együttesen jelen vannak mentor és mentortált egy adott online térben, addig felügyelet mellett történő, ellenőrzött internetfogyasztás zajlik. Továbbá a mentor megtaníthatja a diákot olyan készségek fejlesztésére, mint az önszabályozás, megfelelő ismeretrendezés, kritikus megközelítés az információtartalmak érvényességét illetően stb. Az e-mentorálás ezen felül segítheti az e-learning folyamatát is.

A diákok esetében különösen fontos azonban a digitális tudatosságra való nevelés, illetve az információk hitelességének ellenőrzése is, ugyanis szelekciós kritikával kezeli az interneten gyártott tartalmakat. Sokszor ilyen fajta hiányosságokat is pótol a mentor. Nem mindenki bír egyöntetűen jó „digitális állampolgár” lenni (ISTE. NET-S, 2007, idézi Buda, 2020. 41.), melynek ismérve, hogy a személy egyetért, azonosul a törvényes, felelősségteljes, biztonságos IKT-használat elveivel, és ez a digitális technológia felhasználásának gyakorlatában is megmutatkozik. A mentorok azonban ilyen értelemben segíthetnek.

A COVID-hullámok időszakát éljük. Fontos a mentorálás során ezekhez a megváltozott helyzetekhez alkalmazkodnia a mentornak annak érdekében, hogy a mentorálttal való kapcsolata aktívan fennmaradjon. Fegyverneki (2017) nyomán úgy véljük, hogy a mentoroknak kaméleonmentoroknak kell lenniük, akik alkalmazkodnak a különféle „környezetváltozáshoz", s egyaránt jól működnek az online és az offline tér világában. Ők azok, akik képesek alkalmazkodni a mentorálás megváltozott viszonyaihoz, s a mentorálást mindig az éppen aktuális szituációhoz, helyzethez és igényekhez igazítani.

20. táblázat. A válaszok arra a kérdésre, hogy hogyan jellemeznéd a szerepedet a mentorált mellett

Kaméleonmentor
„Hát, néha mint anyuka, néha mint nagytesó, néha mint barátnő, néha mint ellenség. **Szituációtól függ**." (21 éves nő, magyar-orosz szakos tanár)
„Igazából ilyen barát és nagytesó, meg egy tanár összekeveredve, **mikor milyen igényük van**. Ha a háziban kérnek segítséget, akkor tanár. Például mikor a pályaválasztás volt, akkor mentorként úgy gondoltam, hogy minden lehetőséget megmutatok. Aztán beszélgettünk arról, hogy kit mi érdekel, ki szereti a monoton munkát, ki nem szereti a monoton munkát. Akkor ilyen nagytesóként azt mondtam, hogy ez nem neked való szerintem, ez neked való szerintem. Ez nagyon nehéz volt, ugye, amiatt, hogy nem ismertem meg őket." (24 éves nő, magyar-matematika szakos tanár)
„Hát **próbálok olyan mentor lenni, amilyet éppen adott pillanatban milyent igényelnek**. Valamikor teljesen átveszem a tanárszerepet, valamikor csak egy haver vagyok és beszélgetek velük. Szóval igazából az egyedi igényeikhez van igazodva ez az egész." (21 éves nő, angol-magyar szakos tanár)
„Azt, hogy **minden gyerek más, mindenki másféle törődést** igényel, mindenkivel egy kicsit másképp kell foglalkozni és türelmesnek kell lenni. Az nagyon fontos." (másodéves, angol-könyvtár szakos tanár)
„Azért igyekszem. Nem mondom, hogy mindig sikerül vagy nem mindig sikerül elsőre, de azért elég **alkalmazkodó típus vagyok**. Meg volt, hogy rögtönözni kellett, mert valami nem úgy alakult, ahogy elterveztem, de azért igyekszek erre odafigyelni." (25 éves nő, angol-könyvtár szakos tanár)
„Hát, szerintem az ideális […] szerintem az az ideális mentor, **aki a legjobban tud alkalmazkodni a gyerekekhez,** ugye, a gyereknek a körülményeihez, és ezek alapján alakítja ki a mentorálási stratégiáját." (21 éves nő, angol-magyar szak)

Összegzés

Kutatási kérdéseinkre a válaszokat az alábbiakban foglalhatjuk össze. A TM mentorprogram tanulók közötti mentorálásáról a mentorok pozitívan nyilatkoztak; az életkori közelség miatt a kapcsolatukat gyakran a nagy testvér mentoráláshoz hasonlították (K1). Láthattuk, hogy a pandémia időszaka rendkívüli hatással volt a mentorálás színterére is (K2). Kitértünk arra is, hogy bizonyos esetekben fenntartható volt, bizonyos esetekben pedig nem, az e-mentorálás; voltak előnyei és hátrányai egyaránt (K3, K4), melyben az eszköz- és/vagy internet-ellátottság hiánya kardinális problémának bizonyult (K4). Különféle mentori típusok rajzolódtak ki (K5): pesszimista, reménykedő, tanácstalan/eszköztelen, küzdő és optimista. Szerencsére az első hullámhoz képest azonban azt láthattuk, hogy sokat javult a mentorok hozzáállása az online mentoráláshoz (K6). Továbbá eredményeink alapján egyértelműen kiderül az online mentorálás pozitív hozadéka, s annak nehézségeire is kitértünk részletesen az egyes fejezetekben. Végül pedig felvázoltuk a kaméleonmentor koncepcióját, melyre a hallgatók is érdemben reflektáltak kutatásunkban.

Összességében azt látjuk, hogy a tudatos internetfogyasztók esetében nem feltétlenül jelent kihívást a digitális, más néven e-mentorálás, sokkal inkább egy korszerű, innovatív módszernek tekinthető, mely optimális felhasználással a mentorok-mentoráltak kapcsolatát más formába öntheti, s másféle tartalommal ruházhatja fel. Az online jelenlét során viszont nem feltétlenül veszít értékéből a minőségi munka, különösen akkor, ha képesek kiaknázni az internet adta széles lehetőségeket a mentorok. Miképpen az online tanulás (e-learning) esetén is mintegy megbélyegzik, alacsonyabb minőségűnek gondolják, s amolyan gyenge lehetőségként megpecsételhetik az online tanulás megítélését (Hodges és mtsai, 2020), miközben pedig a mentorálás olyan lehetőség, amelynek szerepét nem szabad lebecsülni az új utak megtalálásában. Alapvető előnye, hogy a résztvevőket egyformán integrálja (Raufelder és Ittel, 2012. 150.) és megszólítja az online tér. Ilyen értelemben fontos extrakurrikulumként tekinthetünk a mentorálásra nemcsak az offline, hanem az online térben is. A mentori kultúra előmozdításában nagy szerepe van a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramnak. Ezek fontos építőelemei lehetnek az iskoláknak, melyek kiegészítik a tanári munka minőségét.

Összességében azt látjuk, hogy a tudatos internetfogyasztók esetében nem feltétlenül jelent kihívást a digitális, más néven e-mentorálás, sokkal inkább egy korszerű, innovatív módszernek tekinthető, mely optimális felhasználással a mentorok-mentoráltak kapcsolatát más formába öntheti, s másféle tartalommal ruházhatja fel. Az online jelenlét során viszont nem feltétlenül veszít értékéből a minőségi munka, különösen akkor, ha képesek kiaknázni az internet adta széles lehetőségeket a mentorok. Miképpen az online tanulás (e-learning) esetén is mintegy megbélyegzik, alacsonyabb minőségűnek gondolják, s amolyan gyenge lehetőségként megpecsételhetik az online tanulás megítélését (Hodges és mtsai, 2020), miközben pedig a mentorálás olyan lehetőség, amelynek szerepét nem szabad lebecsülni az új utak megtalálásában.

Köszönetnyilvánítás és támogatás

A tanulmány elkészítéséhez a CHERD (Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ) nyújtott segítséget. Az Információs és Technológiai Minisztériuma ÚNKP-21-3-II-DE-304 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

Irodalom

Allport, G. W. (1980). *A személyiség alakulása.* Gondolat Kiadó.

Bander Katalin, Galántai Júlia, Kállai Gabriella & Szabó Zoltán András (2015). Az ifjúsági mentorálás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Baranyai Péter (é. n.). *E-learning és blended learning megoldások*. PhD disszertáció. Eszterházy Károly Egyetem.

Babarczy Eszter (2013). Közösségre alapozott bizalom az Interneten. *Tézisdolgozat*. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15306/babarczy-eszter-tezis-hun-2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.)

Bencsik Andrea & Juhász Tímea (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi Márton & Kazár Klára (szerk.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a non business szférákban.* SZTE.

Brad, H. (2019). *Digitális kokain: Út az egyensúly felé.* Central Dabasi Nyomda Zrt.

Borba, M. (2019). *Szelfimánia.* Jaffa Kiadó.

Buda András (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Debreceni Egyetemi Kiadó. DOI: 10.14232/belvbook.2017.58528

Burgstahler, S. & Cronheim, D. (2001). Supporting peer-peer and mentor-protégé relationships on the Internet. *Journal of Research on Technology in Education,* (34), 59–74. DOI: 10.1080/15391523.2001.10782334

Carr, N. (2011). The Shallows: *What the Internet Is Doing to Our Brains.* W. W. Norton & Company.

Chee, W-C. & Ullah, R. (2020). Home-Based Parental Involvement amongst Pakistani Families in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(2), 127–142. DOI: 10.1080/02188791.2019.1687085

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* (4th ed.). Pearson.

Czeizer Zoltán (1997). Játék és tanulás az interneten. *Educatio, 6*(4), 615–619.

Csapó Benő (2003). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Társadalom,* (12), 1478–1485.

Dancs Gábor Ernő (é. n.). *Én, az ONLINE?! pedagógus – avagy hogyan igazodjunk el az információs technológiák rengetegében*. Neteducatio.

Dehelán Éva, Szász Balázsné & Sárossy Györgyné (2004). Egy pályaválasztási érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskola. *Iskolapszichológia 22.* ELTE Argumentum Kiadó.

Deloitte (2016). *Global Mobile Consumer Survey: US Edition*. The market-creating power of mobile 4. https://www2.deloitte.com/us/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/global-mobile-consumer-survey-us-edition.html Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Edelkraut, F. (2011). Mentoring 2.0. *Weiterbildung,* (5), 30–33.

Ensher, E. A., Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior, 63*(2), 264–288. DOI: 10.1016/s0001-8791(03)00044-7

Eurostat (2020). *Frequency of internet use*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ci_ifp_fu/default/table?lang=en Utolsó letöltés: 2021. 04. 21.

Fegyverneki Gergő (2018). *Játék, munka, tanulás.* Neteducatio Kft.

Fegyverneki Gergő (2017). *A kaméleon-pedagógus így csinálja. Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak.* Neteducatio Kft.

Fejes József Balázs, Kasik László & Kinyó László (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra, 19*(5–6), 40–55.

Gombaszögi Attila (2018). *Mitől okos az okos eszköz?* https://fmc.hu/2018/01/17/mitol-okos-az-okos-eszkoz/ Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Fazekas Gábor, Balla Tibor & Kocsis Gergely (2013). *Elektronikus oktatási környezetek*. Debreceni Egyetem. https://gyires.inf.unideb.hu/GyBITT/10/ch01s04.html Utolsó letöltés: 2021. 12. 29.

Forgó Sándor & Komló Csaba (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 projekt

Forgó Sándor, Hauser Zoltán & Kis-Tóth Lajos (2004). Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra, 14*(2), 123–139.

Forgó Sándor (2007). *A korszerű – a gyors technológiai váltások és tudástranszfer lehetőségét támogató – oktatási módszerek és IT technológiák alkalmazásának lehetőségei és gyakorlata a szakképzésben.* Kutatási résztanulmány. Készült a Nemzeti Szakképzési Intézet megrendelésére. https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/uploads/2013/02/technovaltas_tudastranszfer_forgo.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Fülöp Hajnalka (2018). Digitalizáció az oktatásban: mindig csak egy lépést – interjú Horváth Ádámmal, a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ vezetőjével. https://moderniskola.hu/2018/02/digitalizacio-az-oktatasban-mindig-csak-egy-lepest-interju-horvath-adammal-digitalis-pedagogiai-modszertani-kozpont-vezetojevel/ Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Garringer, M., Kaufman, M., Stelter, R., Shane, J. & Kupersmidt, J. (2019). *E-Mentoring Supplement to the Elements of Effective Practice for Mentoring.* https://www.mentoring.org/wp-content/uploads/2020/03/E-Mentoring-Supplement-to-EEP-1.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2007). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines.* Jossey-Bass Publishers. DOI: 10.1002/9781118269558

Gazsó Ferenc (2006). Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In Kovách Imre (szerk.), *Társadalmi metszetek. Szociológiai tanulmányok.* Napvilág Kiadó. 207−217.

Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás & Tamás Márta (2014, szerk.). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Glózer Rita (2015). Internetes paródiavideók és ifjúsági médiahasználat. *Replika,* (90–91), 117–139. http://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_90-91-08_glozer.pdf Utolsó letöltés: 2020. 05. 30.

Győri Miklós & Billédi Katalin (2018). *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák.* ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai Kar.

Harvey, M., McIntyre, N., Heames, J. T. & Moeller, M. (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. DOI: 10.1080/09585190902909863

Herrera, C. (2004). *School-Based Mentoring. A Closer Look.* ERIC Institute of Education Sciences. https://eric.ed.gov/?id=ED503189 Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Herczegh Judit (2006). Az iskolai életvilág – A diákok általános jellemzői az északkelet-tiszántúli régióban az OTKA iskolai életvilág kutatása alapján. *Új Pedagógiai Szemle,* (7–8).

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. & Aaron Bond (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Imre Nóra (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. *Egyetemi doktori (PhD) értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Karcher, M. J. (2005). Cross-age peer mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (szerk.), *Handbook of youth mentoring.* Sage. 266–285. DOI: 10.4135/9781412976664.n18

Kárpáti Andrea (2004). Oktatás és informatika. *Iskolakultúra, 14*(12), 3–5.

Kárpáti Andrea (2013). *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében.* Oktatási segédanyag. Károli Gáspár Református Egyetem. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Klenovitsné Zóka Tünde (2011). *Digitális nemzedék: megváltozott pedagóguskompetenciák.* Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.

Klein Ágnes, Mozolai Anamária & Tancz Tünde (2013). *Mentorálás: a fogalom értelmezése. Gyakorlati képzési útmutató. Portfólió a pedagógusképzésben*. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/97/tartalomjegyzk.html Utolsó letöltés: 2021. 04. 21.

Kovács Ilma (2002). *Távoktatás, e-learning. Internetes kampuszok Franciaországban*. Oktatástechnológiai és információtechnológiai konferencián elhangzott előadás.

KSH (2019). *Magyarország 2018*. Xerox Magyarország Kft. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2018.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Kram, K. A. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal, 28*(1), 110–132. DOI: 10.2307/256064

Kulcsár Zsolt (2008). *Az integratív e-learning felé.* (E-book). https://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Kupersmidt, J., Stelter, R., Karcher, K., Garringer, M. & Shane, J. (2020). *Peer Mentoring Supplement to the Elemnts of Effective Practice for Mentoring*. Taco Bell Foundation. https://mentornc.org/wp-content/uploads/2020/09/Peer-Mentoring-Supplement-to-the-EEP1.pdf

Lengyel Zsuzsanna Mária (2007). *E-learning: tanulás a világhálón keresztül.* Debreceni Egyetem Informatika Kar. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/3121/szakdolgozat.pdf;jsessionid=0837993F51771C37ED64CFDE04FECEB7?sequence=1 Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Makó Ferenc (2015). *A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben*. Óbudai Egyetem.

Mérő László (2017). *A korszerű tudás szerkezete*. Előadás. Láthatatlan Egyetem.

Mile Anikó (2012). Tudás és tanulás a világháló korában. In Sárdi Csilla (szerk.), *A felsőoktatás pedagógiai kihívásai a 21. században.* Eötvös József Könyvkiadó. 21–28.

Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people. A Handbook of effective practice*. Taylor & Francis.

Monda Eszter (2017). Jövőkutatással be lehet előzni a technológiai fejlődést. *Digital Hungary,* szeptember 11. https://www.digitalhungary.hu/interjuk/Jovokutatassal-be-lehet-elozni-a-technologiai-fejlodest/4836/ Utolsó letöltés: 2021. 04. 22.

Nemes Orsolya (2019). *Generációs mítoszok.* HVG Kiadó Zrt.

Nógrádi László & Szalai Ferenc (2013). *Interaktív táblák alkalmazása egyszerűen és profin.* Nógrádi PC-Suli.

Nyírő Zsuzsa (2009). *Jelenlegi hangsúlyok, fejlesztési irányok és stratégiák az EU és az OECD tagországaiban*. Oktatási Hivatal. https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulmanyok/jelenlegi-hangsulyok Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*. Organisation for Economic Co-operation and Development. DOI: 10.1787/9789264195714-en

Oktatási Hivatal (2020). *Digitális oktatási tartalmak és online kapcsolattartás*. https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_neveles_modszereire/digitalis_oktatasi_tartalmak Utolsó letöltés: 2021. 04. 22.

O'Neill, D. K., Wagner, R. & Gomez, L. M. (1996). Online mentors: experimenting in science class. *Education Leadership, 55*(3), 39–42.

Pénzcentrum (2018). Kutatás: mindent visz a Facebook a fiatalok körében. *Pénzcentrum*. https://www.penzcentrum.hu/otthon/20180728/kutatas-mindent-visz-a-facebook-a-fiatalok-koreben-1068664 Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Perjés István & Héjja-Nagy Katalin (2018). *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Online mentorálási kézikönyv. Eszterházy Károly Egyetem. https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/perjes-istvan-hejja-nagy-katalin-tanulastamogatas-a-felsooktatasban-online-mentoralasi-kezikonyv-2/ Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Pintér Róbert (2007). Úton az információs társadalom megismerése felé. In Pintér Róbert (szerk.), *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum. 11–28.

Prensky, M. (2001). Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *On the Horizon, 9*(5), 1–6.

Price, C. (2018). *Digitális detox – Győzd le a mobilfüggőséget.* Libri Kiadó.

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya & Mészáros György (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft,* (2), 147–160.

Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today`s Youth.* Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctvjz8142

Rodríguez, I., Riaza, G. B. & Gómez, C. Z. (2016). Collaborative learning and mobile devices: An educational experience in Primary Education. *Computers in Human Behavior,* (72). DOI: 10.1016/j.chb.2016.07.019

S. Stockdale, M., M. Chrobot-Mason, D., Randie C. Chance, R. & J. Crosby, F. (2017). Peer Mentoring Retreats for Addressing Dilemmas of Senior Women in Stem Careers. The Nag's Heart Model. In J. Murrell, A. & Blake-Beard, S. (szerk.), *Mentoring Diverse Leaders.* Taylor & Francis. 218–235. DOI: 10.4324/9781315747569-12

Sántha Kálmán (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban.* Gondolat–Infonia.

Schuster, G. (2021). *Schülermentoring. Leitfaden zur erfolgreichen Gestaltung einer Schülermentoringbeziehung*. Die Brücke zur Uni. Technische Universität Dresden. Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften. https://tu-dresden.de/mn/psychologie/iaosp/wop/ressourcen/dateien/schuelermentoring/programm/Schueler/Leitfaden?lang=en Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Sipe, C. L. (2005). Toward a typology of mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (szerk.), *Handbook of youth mentoring.* Sage Publications. 65–80. DOI: 10.4135/9781412976664.n5

Siegle, D. (2003). Mentors on the net: Extending learning through telementoring. *Gifted Child Today, 26*(4), 51–63. DOI: 10.4219/gct-2003-113

Staff, W. (2020). Huawei, U-Learningoffer e-learning in Jakarta amid COVID-19 crisis. https://www.frontier-enterprise.com/huawei-ulearning-offer-e-learning-in-jakarta-amid-covid-19-crisis Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

State of Georgia, The Governor's Office of Student Achievement (é. n.). *What is Digital Learning?* https://gosa.georgia.gov/about-us/what-digital-learning Utolsó letöltés: 2021. 04. 20.

Szabó Dóra (2021). Okostelefon és közösségi média mint a Z és Alfa generáció státuszszimbólumai. *Kutatószemináriumi dolgozat*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program.

Szabó Ákosné & Szekeres Ágota (2013). *A szociális képességek fejlesztésének módszertana.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. https://dtk.tankonyvtar.hu/handle/123456789/3065 Utolsó letöltés: 2021. 12. 27.

Thiersch, S. & Wolf, E. (2021). Iskola a digitalizálás és a fegyelmezettség között. A pedagógiai generációs kapcsolatok rekonstrukciói a digitalizált tanításban. *Bildung und Erziehung,* (1), 67–84. DOI: 10.13109/buer.2021.74.1.67

Tar Zsuzsa (2009). *Interaktív tábla esettanulmány.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ikt/IWB_OH_esettanulmany.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 27.

Topping, K. (1994). A typology of peer tutoring. *Mentoring and Tutoring, 2*(1), 23–24. DOI: 10.1080/0968465940020104

Tóth Éva (2004). tanulás a kibertérben. *Iskolakultúra,* (2), 7–14.

Z. Karvalics László (2011). Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalomkörnyezete. In Pintér Róbert (szerk.), *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum. 29–47.

Z. Karvalics László (2012). Információskultúra, információsműveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom, 12*(1), 7–43. DOI: 10.22503/inftars.xii.2012.1.2

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research, 72(3),* 481–546.

Wingerter, G. (2010). *Mentoring an Schulen.* Hausarbeit. GRIN Verlag. https://www.grin.com/document/298766 Utolsó letöltés: 2021. 03. 27.

Mellékletek

1. számú melléklet. Az interjúban részt vevő hallgatók neme, életkora, és az általuk végzett szak

1.	férfi	23	építészmérnök
2.	nő	42	szociális munka
3.	nő	47	matematika-fizika szakos, PhD jogász
4.	nő	27	mentálhigiéné szak
5.	nő	22	matematika-történelemtanár
6.	nő	ismeretlen	vegyészmérnök
7.	nő	24	jogász szak, kereskedelem és marketing szak
8.	nő	21	angol-magyartanár
9.	férfi	21	informatika-történelemtanár
10.	férfi	21	környezetmérnök
11.	nő	22	magyar-történelemtanár
12.	nő	24	közösségszervezés
13.	nő	23	angol-történelemtanár
14.		21	pszichológia
15.	nő	26	fizika-matematikatanár
16.	férfi	30	angol-informatikatanár
17.	nő	23	ismeretlen tanár szakos
18.	nő	21	magyar-történelemtanár
19.	férfi	21	magyar-etikatanár
20.	férfi	22	gépészmérnök
21.	nő	21	angol-etikatanár
22.	férfi	22	sport-és rekreáció szervezés
23.	férfi	22	sport, tanári szakirányban gondolkodik
24.	férfi	22	végzős biomérnök
25.	nő	21	földtudomány, geográfus
26.	nő	20	biológiatanár
27.	férfi	23	geológus
28.	nő	20	dietetikus

29.	nő	21	magyar-orosztanár
30.	nő	21	földtudomány szak
31.	nő	24	magyar-matematikatanár
32.	nő	27	történelem-néprajztanár
33.	nő	23	emberi-erőforrás tanácsadó szak
34.	nő	21	pszichológia szakos hallgató
35.	nő	21	jogász szakos
36.	nő	25	biomérnök
37.	nő	22	matematikatanár
38.	nő	26	biozoológus és biológiatanár
39.	nő	25	angol-történelemtanár
40.	nő	26	biológiatanár, zoológus
41.	nő	21	gyógypedagógia
42.	nő	25	angol-könyvtár szakos tanár
43.	nő	26	pszichológus (iskolapszichológus)
44.	nő	20	biológia-matematikatanár
45.	nő	23	angol-történelemtanár
46.	nő	20	pénzügy-számvitel szak
47.	nő	25	angol-orosztanár
48.	nő	ismeretlen	pszichológus
49.	nő	23	ismeretlen szak
50.	nő	23	emberi erőforrás (HR-) tanácsadó

2. számú melléklet. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogramba bevont egyetemek listája a kézirat beküldésének idejében (N = 13 egyetem) (Forrás: tanitsunk.hu)

Debreceni Egyetem
Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Eszterházy Károly Egyetem
Miskolci Egyetem
Neumann János Egyetem
Nyíregyházi Egyetem
Pécsi Tudományegyetem
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Szegedi Tudományegyetem
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Károli Gáspár Református Egyetem
Pannon Egyetem
Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Absztrakt

A mentorálás fontosságát már nemzetközi szinten is számos társadalmi összefüggésben felismerték (Wingerter, 2010). Az iskolai keretek között létrejövő mentorprogramok száma mind nemzetközi, mind hazai szinten egyre inkább növekszik (Raufelder és Ittel, 2012; Fejes és mtsai, 2009). A hagyományos (tradicionális) mentorálás mellett a kortárs mentorálás (*peer mentoring*; Miller, 2002) szerepe is előtérbe került az utóbbi években. Mi az életkoron átívelő kortárs mentorálásra (*cross-age peer mentoring*; Miller, 2002; Karcher, 2005) fókuszálunk, ahol idősebb fiatal mentorál fiatalabb fiatalt. Ennek egyik hazai példája a Tanítsunk Magyarországért (TM) mentorprogram, ahol egyetemisták mentorálnak általános iskolás diákokat. Kutatásunkban a programban részt vevő Debreceni Egyetemre járó mentorokat vizsgáltuk, akik legalább két féléves ciklust teljesítettek. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a COVID-19 pandémia időszaka hogyan befolyásolta a mentorálást, tehát egy alapvetően személyes találkozásra épülő mentorprogram online mentorálásra való áttérését és annak sarkalatos pontjait, előnyeit, hátrányait vizsgáltuk. Módszerként kvalitatív interjúelemzést alkalmaztunk, mely során félig strukturált interjúkkal dolgoztunk, amelyek 2020 és 2021 tavaszán – a globális járványhelyzet idején – készültek összesen 50 mentorral. Az interjúszövegek tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, illetve az interjúkban felkínálkozó émikus kódok alapján végeztük el (Creswell, 2012). Eredményeink alapján az látszik, hogy az online mentoráláshoz való hozzáállás alapján a mentorok különböző típusokba rendezhetők. Összességében nagy kihívást jelentett a digitális átállás. Legnagyobb probléma az eszközhiány volt. Ugyanakkor fontos tényezőnek bizonyult a digitális komfortosság-érzet tekintetében az életkor kérdése. Felfigyeltünk a *Big Brother Mentoring* (nagy testvér mentorálás) jelenségére. Kutatásunk hiánypótló lehet, hiszen rámutat az online mentorálás kihívásaira és előnyeire egyaránt, illetve a Tanítsunk Magyarországért mentorprogram hatékony és sikeres működését is elősegítheti.