

VISZTENVELT ANDREA

'SULIPLUSZ' A MENTORÁLÁS ÚJSZERŰ MEGKÖZELÍTÉSE

Komplex humánszolgáltatásnyújtás egy hátrányos helyzetű tanulókat támogató projektben

A 'Suliplussz' program a hevesi Eötvös József Református Oktatási Központ egy korábban megvalósított, a mentoráláshoz kötődő projektjének eredményeiből kiindulva határozott meg egy olyan innovatív, holisztikus problémakezelési metódust, melyben a tanulói személyiségfejlesztés során nem kizárólag az eseti problémákra fókuszál, hanem a tanuló teljes személyiségének, környezetének vizsgálatából kiindulva ad személyre szóló támogatást. A programban az individuális esetkezelés, a mentorálás mint tevékenység, jelentős szereppel bír, azonban emellett számos egyéb humánszolgáltatás is megjelenik, amelyek kivétel nélkül a tanulói életvezetés, a szociális kompetenciák, a tanulók alkalmazkodóképességének fejlesztését segítik elő. A projekt a holisztikus szemléletre fókuszálva segíti a hátrányokkal küzdő diákokat, közvetett módon azok családtagjait, mikrokörnyezetét. Jelen tanulmányban egy empirikus kutatás eredményeinek tükrében hívjuk fel a figyelmet a komplex, interdiszciplináris esetkezelés előnyeire.

A mentorálás fogalmának értelmezése

Köztudott, hogy a mentorálás kezdeteit a görög mitológiában lelhetjük meg, azonban a modernkori változata e segítő folyamatnak a múlt század elejétől azonosítható az Amerikai Egyesült Államokban, főként a tehetséggondozás és a hátrányos helyzet területeihez kapcsolódva (Nagy, 2014). A fogalom pontos definíciója annak tükrében változhat, hogy mely tudományterületen vizsgálódunk. Ehigieet (2011) szerint a mentorálás egy informális kapcsolat, amelynek elsődleges kimenete, célja a mentorált fejlődése. A mentorálás folyamata sajátos kommunikációs helyzetet teremt. A mentor hagyományos értelemben egy pártfogó, nevelő személyt jelent, aki bölcsességével, tapasztalatával és tudásával támogatja mentoráltját a tudás megszerzésében, a helyes út megtalálásában. A mentor szerepénél fogva referenciaminta, akivel könnyen lehet azonosulni.

Jelenleg a mentorálás nem kizárólag a pedagógusképzésben jelen lévő, személyes támogatási forma, hanem számos egyéb területen is alkalmazhatók a folyamat módszertani elemei. Ennek a kiszélesedett igénynek tulajdoníthatjuk, hogy a fiatalok ma a korábbinál nagyobb mértékben igénylik a szuverenitást, így ezt figyelembe véve, a problémák feldolgozására, megoldására a személyes segítségnyújtás jó lehetőségeket kínál (Braun, 2008).

Kutatások támasztják alá, (Rose, 2005; Paglis et al., 2006) hogy a mentori munka nem írható le egyszerűen azzal, hogy egy tapasztalatokkal rendelkező egyén támogat egy nála kevesebb tudással, tapasztalattal rendelkező személyt, hiszen a mentori folyamatokban szem előtt kell tartani a célokat, a mentori tevékenység formáját, a fejlesztésre, támogatásra szánt időkeretet, a kommunikációs lehetőségeket, a folyamat időbeli kiterjedését, valamint a munka eredményességének ellenőrzési mechanizmusait is. Mindezekon felül a mentor személyiségének vizsgálatával, fejlesztésével is érdemes foglalkozni, hiszen definiálhatóan azok a személyiség jellemzők, tulajdonságok, attitűdök, amelyek a jó mentort jellemzik. Johnson (2002) megállapította, hogy az ideális mentor

törődő, rugalmas, magasan fejlett intelligenciával rendelkezik, empatikus, türelmes és a saját szakterületével kapcsolatban jelentős mennyiségű, releváns tudással bír. A kutatók ugyanakkor felhívják a figyelmet arra is, hogy a mentori tevékenységbe tett fáradozás, munkaóra milyen módon és mikor térül meg a mentorok számára, akik esetében ez egy jelentős motivációs tényező a mentorált személyek fejlesztésével összefüggésben. A mentorok (sokszor önkéntes) feladataikkal kapcsolatban akkor tekinthetők a leginkább motivátnak, ha a mentorált személyek megfelelő elkötelezettsége, illetve a két személy személyiségének harmóniája is tetten érhető a segítő kapcsolatban. (Creighton et al., 2008).

A XXI. században vizsgált mentori munkában a technológiai fejlődés hatására is megfigyelhetőek bizonyos változások, hiszen az IKT eszközök elterjedésének hatására a segítő kapcsolatokban, humánszolgáltatásokban is preferenciát élveznek ezek a digitális felületek, programok. Legyen a megnevezés online mentorálás, e-mentorálás, cybermentorálás, virtuális mentorálás és elektronikus mentorálás, ugyanazt a fogalmat társítjuk hozzá. Ki kell emelnünk, hogy az online mentorálásnak megvannak a maga előnyei (különösen a COVID-19 pandémia leküzdése érdekében hozott védelmi intézkedések tükrében állítjuk ezt), azonban kihívások elé is állítja a folyamatban résztvevő feleket. Az előnyök közül Redmond (2015) különböző szerzőket tanulmányozva a következőket emeli ki: többen kaphatnak mentori segítséget, hiszen nem kötött helyhez és időhöz, aminek az egyik következménye, hogy rendkívül költséghatékony, könnyű és akár a gyakori kapcsolattartást is lehetővé teszi. A kapcsolattartás írott formái, eredményei bármikor visszakereshetők, újraolvashatók, kevésbé fenyegető és személyes, aminek következtében a mentorált olyan kérdéseket is feltesz a mentorának, melyeket a személyes kapcsolati helyzetben nem merne.

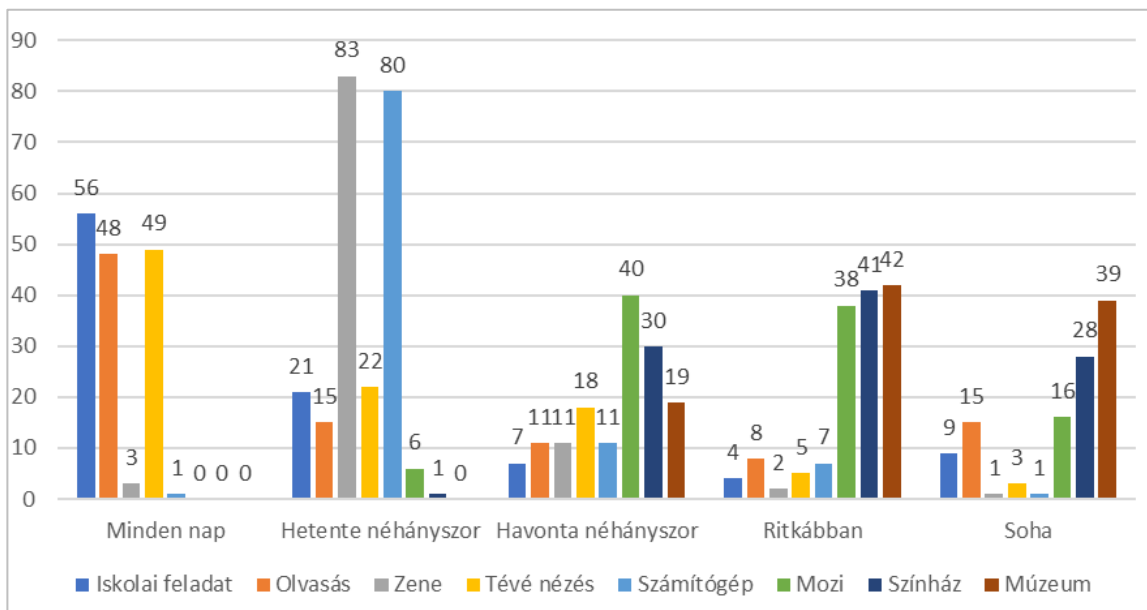
Vizsgálatok szerint az aszinkronitás mértéke nagyobb (meggondolt válaszok, reflektivitás növekedése), hozzásegíti a mentoráltat az önálló tanulás, az önreflektív gondolkodás magasabb szintjének elérésére, valamint nagyobb lehetőséget biztosít az egyén érdeklődésének és szükségleteinek individuális kielégítésére (Thomson, 2010). Az online mentorálás folyamatának kihívásait is érdemes megvizsgálnunk: a személytelenséggel jellemezhető a kapcsolatban az lassabban fejlődik, lassabb az információáramlás, illetve az írott kommunikációban való jártasságot feltételez, melyhez szükséges a megfelelő digitális műveltség. Ebben a tekintetben fontos az is, hogy nagyobb a félreértés esélye (hiányoznak a nonverbális jelek, elírás, félreolvasás stb.), illetve lényeges etikai kérdéseket vet fel a titoktartás, bizalom témaköre is (Redmond, 2015).

Az empirikus kutatás keretei, eredmények

Jelen tanulmányban a társadalmi innováció megvalósítását célzó projektben elért eredményeket mutatjuk be, melyhez egy empirikus kutatás adatait használjuk fel, kiemelve a mentorálás, valamint a kiegészítő szolgáltatások szerepét. A 2021 első negyedében lezajló kérdőíves kutatásban 100 olyan tanuló vett részt, akik részesültek a projekt keretében a fent leírt szolgáltatásokban, valamint ezt egészítette ki a 100 fős kontroll csoport lekérdezése, akiket a humánszolgáltatásban nem részesülő tanulók közül válogattunk ki.

A 16 kérdést tartalmazó, saját szerkesztésű kérdőívben a projektben felsorakoztatott humánszolgáltatások (mentorálás, egyéni tanácsadás, pályaaorientációs csoportfoglalkozás, önismeret fejlesztő programok), valamint egyéb kiegészítő tevékenységek (kirándulás, kerekasztal beszélgetések) eredményességét kívántuk mérni a szolgáltatásban résztvevők, valamint a kontroll csoport tagjainak önbevallásán alapuló válaszainak összehasonlításával. A projekt célcsoportjának és kutatásba bevont kontrollcsoport tagjainak az iskolai, illetve a szabadidős tevékenységeinek vizsgálatával foglalkoztunk a kérdőív első részében. Az iskolai feladatok mellett a médiahasználat, valamint a kulturális programok gyakoriságát elemeztük, mert azt feltételeztük, hogy a mentorálásban részesülő tanulók az iskolai, kulturális tevékenységeikben aktívabban vesznek részt.

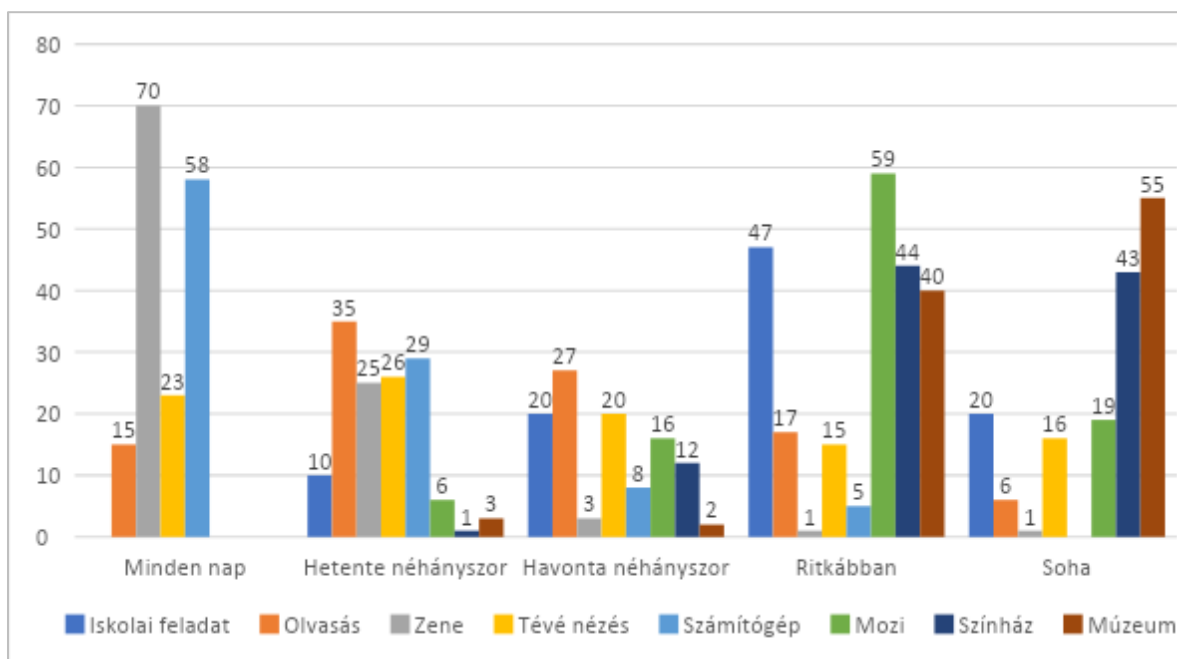
1. ÁBRA: TEVÉKENYSÉGEK GYAKORISÁGA, MENTORÁLT CSOPORT (N=100)



Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai feladatokkal való foglalkozás a mentorált tanulók esetében 56 tanulónál jelent meg napi gyakorisággal, ami hasonló értékeket mutat, mint a kontroll csoportnál. Az olvasás és a tévé nézés azonban igen eltérő adatokat mutat, mint a kontroll csoport esetében. A mentorált tanulókat vizsgálva kijelentjük, hogy 48%-uk olvas napi szinten, ami magasabb, mint a kontroll csoport esetében. A zenehallgatás és a számítógépes játékok, illetve az ehhez a kategóriához tartozó szociális média felületek használata a mentorált csoportban 83%-ban volt jelen a heti rendszerességű kategóriában, amely azonban a kontroll csoportnál magasabb szinten volt kimutatható a napi tevékenységek között.

2. ÁBRA: TEVÉKENYSÉGEK GYAKORISÁGA, KONTROLL CSOPORT (N=100)



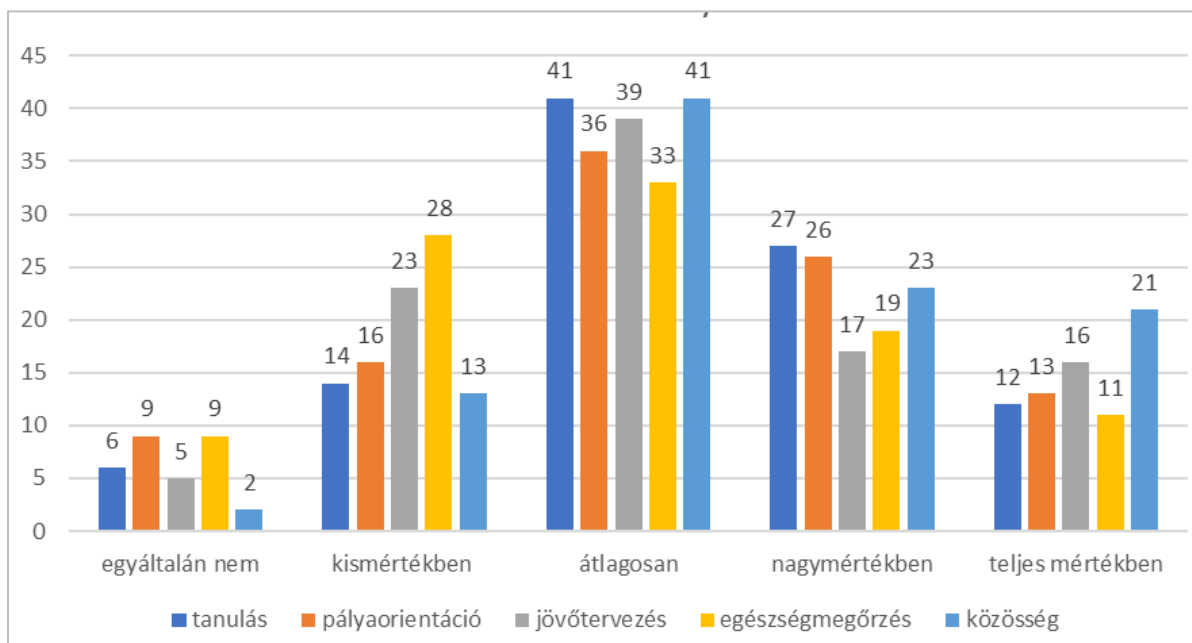
Forrás: saját szerkesztés

A mindennapos tevékenységek között magasan kiemelkedik 70%-kal a zenehallgatás, valamint a számítógépes játékok alkalmazása (valamint ide vettük a neten való szörfözést, szabadidős tevékenységgel összefüggő információ keresést is, mely történhet bármilyen okos eszközön is.) Olvasni a tanulók mindössze 15%-a szokott napi rendszerességgel. A kulturális tevékenységek kapcsán, tekintettel arra, hogy ezek a tevékenységek az informális tanulási színtereket is jelentik a szabadidő hasznos eltöltése mellett, meg kell említenünk, hogy a válaszadók legnagyobb arányban a ritkábban és a soha időhatározókat jelölték a mozi, a színház, valamint a múzeum, kiállítás látogatása kapcsán. Látható, hogy a tanulók 55 %-a soha nem jár múzeumba, kiállításra, annak ellenére sem, hogy sokan a megyeszékhelyen élnek, ahol számos lehetőség kínálkozik akár a diákigazolvánnyal rendelkező tanulók ingyenes múzeumlátogatására is. A megkérdezettek 43%-a jelölte, hogy színházi előadáson sem vesz részt és filmszínházba sem jár a tanulók 19%-a, ami véleményünk szerint akár a hátrányos helyzetükből is következhet, illetve feltételezzük, hogy a lakóhely által korlátozott lehetőségek következtében nem tudják ezeket a szolgáltatásokat igénybe venni.

A kérdőív 10-14. kérdése a tanulással összefüggő változásokat elemezte az önbevallás alapján.

A mentorált tanulók esetében azt találtuk, hogy a szinte minden mentorlát személy (98 fő) pozitív változásról számolt be a tanulással összefüggő folyamatokat tekintve, 91%-uk a pályaválasztás kapcsán előrelépést tudott definiálni. A jövőtervezéssel összefüggésben nagyon magas arányban adtak kedvező válaszokat a tanulók, hiszen 93 személy számolt be arról, hogy ezen a szinten is fejlődést tapasztalt. Az egészségmegőrzéshez kötődően, valamint a közösségi tevékenységekben való aktivitás tekintetében szintén kiemelkedően magas a fejlődést regisztráló tanulók aránya, 93% mindkét területen. Ugyanezeket az adatokat megfigyelve a kontrollcsoport tagjai minden területen legalább 20%-kal alacsonyabb értékeket jelöltek, a pályaeorientáció és tanulás területein még ennél is magasabb arányú lemaradást (28-30%) találtunk.

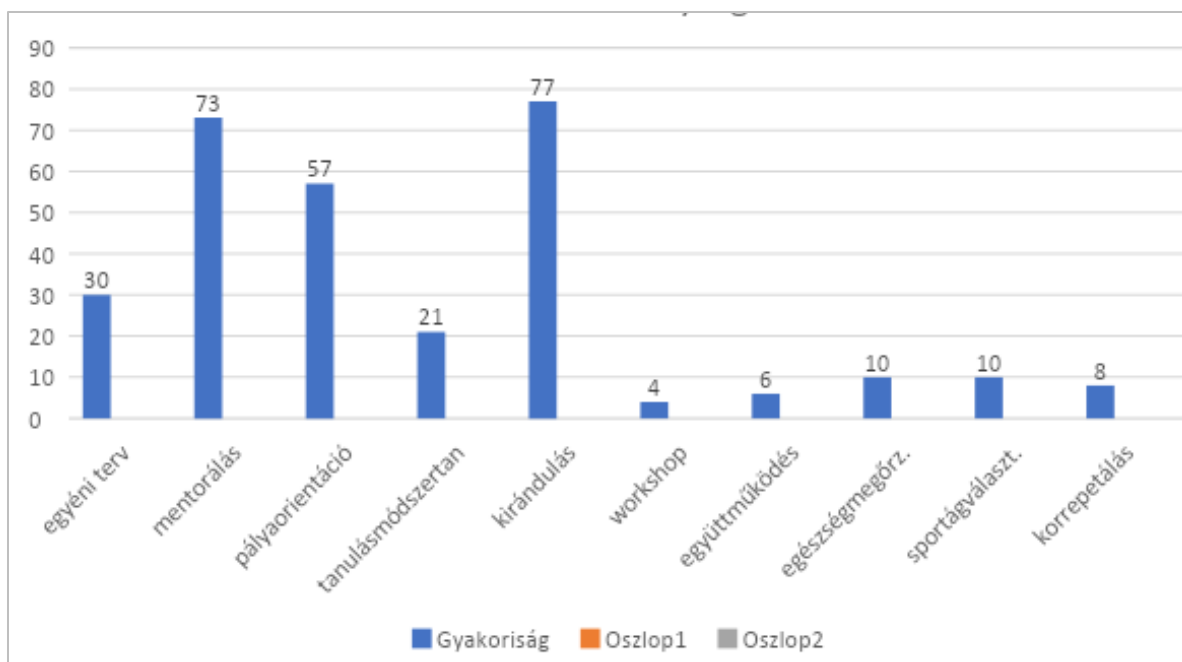
3. ÁBRA: TANULÁSHOZ VALÓ VISZONY VÁLTOZÁSA, KONTROLL CSOPORT (N=100)



Forrás: saját szerkesztés

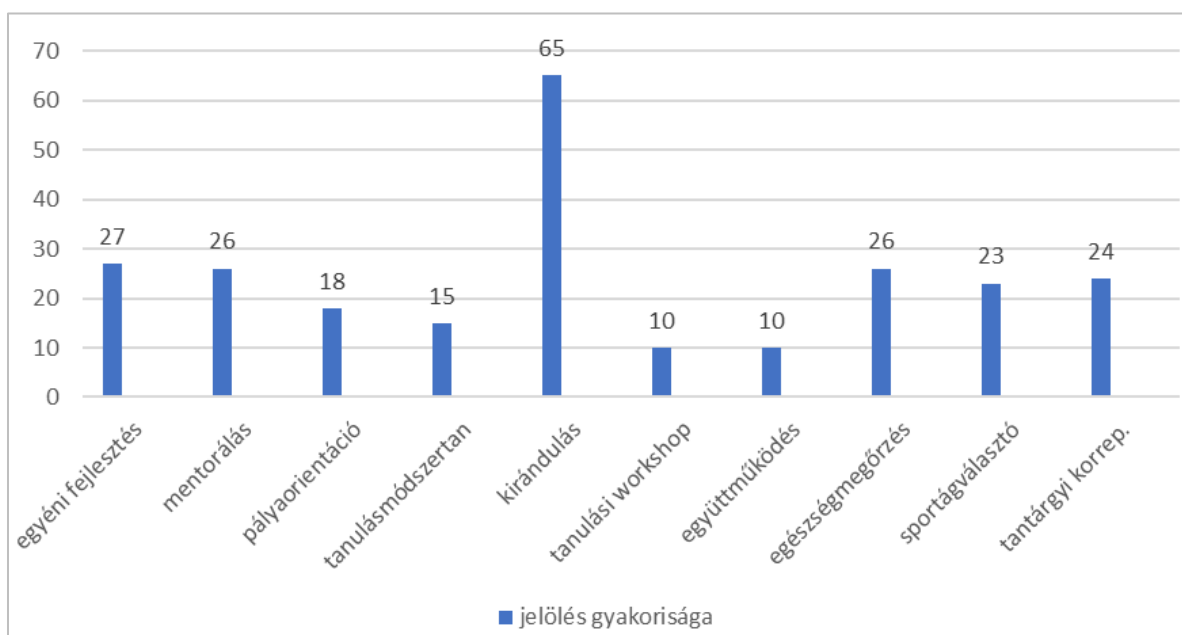
Véleményünk szerint fontos volt annak hangsúlyozása, hogy a projektben résztvevők mennyire kedvelték az egyes szolgáltatásokat, megvizsgáltuk tehát a különböző szolgáltatásokhoz kapcsolódó pozitív odafordulás gyakoriságát, illetve megkérdeztük a kontroll csoport tagjait, hogy ugyanezen szolgáltatásokat igénybe vennék-e.

4. ÁBRA: KEDVELT SZOLGÁLTATÁSOK, MENTORÁLT CSOPORT (N=296)



Forrás: saját szerkesztés

5. ÁBRA: IGÉNYELT SZOLGÁLTATÁSOK, KONTROLL CSOPORT (N=244)



Forrás: saját szerkesztés

A kedvelt és az igényelt szolgáltatások között is kiemelt helyen szerepelt a kirándulás, amely önmagában nem egyszerű szórakozást jelentett, hanem az informális tanulási lehetőségekre alapozva olyan területek megismerését, ismeretelsajátítást, képességfejlesztést, melyre az adott kirándulás témaköre fel lett fűzve (pl. bábszínház meglátogatása és az ott fellelhető szakmák megismerése). A mentorálás követte a kedvelt tevékenységeket 77 említéssel a programban résztvevők esetében, ami feltételezi, hogy kedvelték ezt a szolgáltatást. A kontroll csoport tagjai ugyanezt mindössze 26 alkalommal jelölték. A pályaorientáció 57 alkalommal jelent meg a válaszokban, ami

hasonló módon annak eredményességét feltételezi. A kontroll csoport esetében a szolgáltatással kapcsolatos igény mindössze 18 tanuló válaszaiban volt megfigyelhető. Az egyéni fejlesztési terv választásainak gyakoriságában találtuk a legkisebb eltéréseket. Az egyéni terv, mint a mentori munka eredménye, lehetővé teszi azt, hogy a tanuló világosan megfogalmazza a saját céljait, az erősségeiből kiindulva, a fejlesztendő területeket figyelembe véve ez a produktum teszi lehetővé, hogy a mentorált személyek számára követhető, megvalósítható legyen saját útjuk. A mentorált tanulók esetében az ezzel összefüggő választások száma 30 volt, a kontroll csoportban pedig 26 jelölést találtunk.

A kérdőívünk személyiségterületre vonatkozó kérdései alapján egy összehasonlító táblázattal mutatjuk be a két csoport közötti hangsúlyos különbségeket. Minden területhez 6 alkérdés tartozott, ezért ezeket összesítve adtuk meg az eredményeket.

1. TÁBLÁZAT: SZEMÉLYISÉGTERÜLETEK FEJLŐDÉSE

Kategória megnevezése	Mentorált tanulók		Kontroll csoport tanulói	
	Legkevésbé fejlődött-gyakoriság	Leginkább fejlődött-gyakoriság	Legkevésbé fejlődött-gyakoriság	Leginkább fejlődött-gyakoriság
Önismeret	0	380	32	79
Kommunikáció	2	420	36	110
Alkalmazkodás	2	325	31	80
Problémamegoldás	1	342	30	64
Együttműködés	0	402	25	61
Társadalmi aktivitás	1	326	35	94
Állampolgárság	0	450	15	108
Kezdeményezés és kreativitás	0	343	35	56
Munkavégzés	2	363	40	52
Megfigyelés	0	381	18	77

Forrás. saját szerkesztés

Eleve beszédes az az adat, hogy a mentorált tanulók esetében a legkevésbé fejlődött kategóriák gyakorisági mutatói is jóval alacsonyabbak, illetve a skála magasabb értékei gyakrabban jelennek meg, mint a kontrollcsoport esetében. Közel négyszeres a számok értéke a mentoráltak esetében. A leginkább fejlődött területként az állampolgárságot és a kommunikációt jelölték meg mindkét csoportban, amit az önismeret és az aktivitás követ, azonban jelentős különbségek vannak annak tekintetében, hogy a tanulók a leginkább választ jelölték.

Összefoglalás, szakmai javaslatok

Összefoglalva a kutatásban vizsgált területeket, elmondható, hogy a 'Suliplussz' projektben megvalósított mentori munka, valamint az azt kiegészítő egyéb humánszolgáltatások eredményesek voltak a hátrányos helyzetű tanulók komplex fejlesztésében. A holisztikus, több tudományterület szakemberein keresztül realizálódott egyéni fejlesztés objektív adatokkal alátámasztva hívja fel a figyelmet arra, hogy az interdiszciplinaritás, a problémaközpontú esetkezelés kiemelt szereppel bír a humánszolgáltatások eredményességét tekintve. Véleményünk szerint a hátrányos helyzetű

tanulók esetében még fontosabb, hogy a lemorzsolódás elkerülése érdekében olyan, speciális szolgáltatásokban részesüljenek, amelyek a tanulással, tudásszerzéssel kapcsolatos motívumaikat is támogatják, illetve a tantárgyi teljesítmény javításán túl segítséget adnak a mindennapos életvezetésben, a mikrokörnyezet szintjén a beilleszkedésben is. Ennek eléréséhez azonban szükséges a különböző szakterületről érkező kollégák együttműködése, a közös nyelv kialakítása és alkalmazása a hatékony kommunikáció érdekében, valamint annak a holisztikus szemléletnek az elfogadása, mely a fent leírt eredmények tükrében a tanulók sikeres alkalmazkodásához, személyiségük fejlődéséhez vezet. További fontos szakmai javaslat a mentori munka eredményességének növelése érdekében a mentorok digitális kompetenciáinak fejlesztése, melynek révén alkalmasságuk az online mentori folyamatban nagymértékben javítható.

Irodalomjegyzék:

- Dávid, M. (2014). *A mentor kommunikációs készségei*. In: Gefferth, É. (szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Magyarország. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf
- Halász, G. (2012). *Az oktatás Európai Unióban – tanulás és együttműködés*. Új Mandátum. Budapest.
- Mayer, J. (szerk.) (2010). *Mentorok könyve*, TÁMOP 2.2.3-07/1-2F-2008-0008 projekt, Raul Wallenberg Humán Szakközépiskola és Gimnázium, Budapest.
- Nagy, T. (2014). *A tehetségesek mentorálása, rövid történelmi áttekintés*. In: Gefferth, É. (szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 11–18.
- Anderson, E., & Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Creighton, T., Parks, D., & Creighton, L. (2008). *Mentoring Doctoral Students: The Need for a Pedagogy*. In: Mullen, CA, Creighton, TB, Dembowski, FL, & Harris, SL, (editors). *The NCPEA Handbook of Doctoral Programs in Educational Leadership: Issues and Challenges*. [online module]. In. [Google Scholar]
- Johnson, WB. (2020). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1) 88-96. [Google Scholar]
- Paglis, L., Green, S., & Bauer, T. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451-476.
- Redmond P. (2015). Discipline Specific Online Mentoring for Secondary Pre-Service Teachers. *Computers and Education* 90. 95-104.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 6. 691-707.
- Rose, G. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46(1), 53-80.