

**Káplár-Kodácsy Kinga<sup>1</sup> – Rónay Zoltán<sup>2</sup> – Dorner Helga<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

<sup>2</sup> ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

<sup>3</sup> ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

## Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai

*A tanulmány a COVID-19 világjárvány következtében megváltozott felsőoktatási körülményekhez való alkalmazkodás egy Magyarországon kevésbé ismert komplex eszközt mutatja be, amely túlmutat a hagyományos válság- és változásmenedzsment-megoldásokon, a távolléti oktatás pedagógiai megfontolásain és technológiai támogatásán egyaránt. Az eszköz egy kivételesen szűk határidővel létrehozott, mégis a teljes oktatói kört lefedő mentorrendszer, amely a tudás és készség figyelembevételével kialakított szakmai komplementer mentori kapcsolatokra épül. A tanulmány bemutatja a rendszer bevezetésének hátterét, a bevezetés folyamatát és részleges eredményeit; az eredményesség teljes feltárása és a jövőbeni korrekciók, fejlesztési irányok meghatározása érdekében részben ismerteti a megvalósult pilot kutatás és a jelenleg is folyamatban lévő átfogó kutatás (előzetes) eredményeit is. A bevezetés legfőbb tanulsága, hogy a hagyományostól eltérő, nem hierarchikus szervezeti struktúra, a készség- és szakterület-alapú szervezési elv fokozta a korábban alá-fölrendeltségi viszonyban álló (pl. témavezető-témavezetett) személyek közötti bizalmi kapcsolatot és a kollegialitást, ami kitágította a tanulási folyamatot serkentő reflektív teret (Higgins és Kram, 2007), és utat nyitott a tudásmegosztási folyamatok szervezetbe ágyazott újjá-, illetve átalakulásának. Mindez alkalmat ad arra is, hogy a felsőoktatás (illetve a konkrét intézmény) önreflektíven viszonyuljon a távolléti oktatáshoz és ennek hatására szélesebb spektrumú intézményfejlesztési célokat is kijelöljön, a mentorrendszert minőség-támogató funkcióként értelmezze a kari minőségirányítási rendszer egyik pillérjeként.*

### Bevezetés és a kutatás háttere

**A** koronavírus-járvány rendkívüli kihívások elé állította a felsőoktatási intézményeket is, amelyeknek szűk határidő alatt kellett átállniuk az ún. távolléti oktatásra. A távolléti oktatás, amelyet a nemzetközi felsőoktatás viszonyrendszerében az egyetemek digitális átállásaként emlegetnek, valójában a „vészhelyzetben történő távoktatást” (*emergency remote teaching*) (Hodges és mtsai, 2020) jelentette.

Felsőoktatás-pedagógiai szempontból tehát fontos hangsúlyoznunk, hogy a vészhelyzetben történő távoktatás során a digitális átállás célja nem lehetett a mára már klasszikusnak tekinthető hatékony online oktatás maradéktalan megvalósítása (Means és mtsai, 2014), hiszen maguk a kurzusok nem szisztematikus online kurzustervezés és online oktatásmódszertani döntések eredményeképpen születtek. Az átállással voltaképpen az alapvetően jelenléti oktatásban zajló tanítás-tanulási folyamat azonnali átstrukturálása történt meg az online térben. Ha a hatékony online oktatáshoz szükséges infrastruktúrát és eszközháttérrel nézzük, még azon intézmények sem voltak felkészülve a teljes oktatási és oktatásszervezési folyamat napokon belül történő online térbe helyezésére, amelyeknél volt hagyománya a tanulsmenedzsment (LMS) keretrendszerek használatának, illetve az ehhez igazodó tanulási, tanítási, pedagógiai módszerek használatának (ld. Zawacki-Richter, 2020). Ha az egyetemi oktatókat mint a tanítás-tanulás folyamatának tervezőit és kivitelezőit tekintjük, elmondhatjuk, hogy évtizedes szakmai professzionális folyamatot (Kreber, 2013) kellett hetek, hónapok alatt, a már javában zajló távoktatással párhuzamosan lebonyolítani – nem ritkán folyamatos oktatástámogatás híján autodidakta módon.

Tanulmányunkban az oktatók támogatását célzó fejlesztőmunka egy olyan hatékony módszerét mutatjuk be, amely integrálja a klasszikus válságmenedzsment stratégiákra is alapozó oktatástámogatást, de túllép az online oktatáshoz szükséges platformok kiválasztásáról szóló diskurzuson, valamint az oktatók felsőoktatás-pedagógiai „tréningezésén”, és a tudatos, szisztematikus oktató- és oktatástámogatás irányába tesz egy határozott lépést (vö. Hunker és Robb, 2021; Lasater és mtsai, 2021). A bemutatott előzetes kutatási eredményeink az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karon (ELTE PPK) kialakított mentorrendszer kezdeti időszakában (2020. március–június) szerzett tapasztalataira reflektálnak. A mentorhálózat, amely most már MENTORpont<sup>1</sup> néven folytatja működését, a Kar oktatóinak nyújt folyamatos felsőoktatás-pedagógiai támogatást, és a távolléti működés pedagógiai módszertani megfontolásain túl szakmai professzionális lehetőségeket is biztosít.

A bemutatott mentori modell egy, a karon már korábban folytatott pilot eredményeire (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2020), valamint nemzetközi kutatásokra és jogyakorlatokra épül (a válságmenedzsment, felsőoktatás-pedagógia és a mentorálás területén). Úgy véljük, hogy a módszer és az az által elért eredmények a hazai és nemzetközi felsőoktatás-pedagógiai kontextusban egyaránt iránymutatóak lehetnek.

## A digitális átállás körülményei

### *Vészhelyzeti körülmények*

Magyarországon hetekkel a COVID-19 vírus európai megjelenése után született meg az első kormányzati intézkedés, amely elrendelte a Koronavírus-járvány Elleni Védekezésért Felelős Operatív Törzs felállítását (ld. a 1012/2020. [I. 31.] Korm. határozat). Az Eötvös Loránd Tudományegyetem ezt két nappal megelőzve már körlevélben adott tájékoztatást a célszerű intézkedésekről. Az észak-olaszországi krízist követően, február utolsó napján az egyetem több korlátozó intézkedést vezetett be, és döntést hozott a Járványügyi Operatív Koordináló Testület (ld. 3/2020. [II. 28.] rektori-kancellári együttes utasítás) felállításáról és részére rendkívüli hatáskörök biztosításáról. Az oktatási tevékenység infrastrukturális kereteiről az egyetem központi szervei gondoskodtak, de a tartalmi kérdések, azaz az oktatás megvalósításának módja, módszertana értelemszerűen kari hatáskörben maradtak. A jelen tanulmányban bemutatott fejlesztésnek otthont adó ELTE PPK-n, nyomon követve a járvány alakulásáról szóló híreket, előzetes

megbeszélések keretében már megkezdődött a gondolkodás egy esetleges korlátozó intézkedés következtében előálló helyzet kezeléséről. A helyzet március közepére radikálisan megváltozott, az események felgyorsultak. A Kormány 2020. március 11-én veszélyhelyzetet hirdetett ki (40/2020. [III. 11.] Korm. rendelet). Ehhez kapcsolódóan a következő naptól megtiltotta a hallgatóknak a felsőoktatási intézmények látogatását (41/2020. [III. 11.] Korm. rendelet 4. § b) pont). Amint jól látható, a felsőoktatási intézményeknek lényegében egyik napról a másikra megszűnt a hagyományos oktatási lehetőségük (Sipos és mtsai, 2020), és mindösszesen bő egy hét<sup>2</sup> volt arra, hogy egy teljesen új oktatási környezetben való működés feltételeit kialakítsák. A távolléti oktatásra történő átállás nem csupán az oktatók számára jelentett kihívást, hiszen a kollégista hallgatók zömének kötelező volt otthonába távozni, számos esetben pedig az alberletben tartózkodók is, felmondva szálláshelyüket, hazautaztak, ahol korántsem volt biztos, hogy a távolléti oktatáshoz szükséges infrastrukturális feltételek adottak lesznek. Összességében tehát úgy kellett átállni a digitális oktatásra, hogy nem volt ismert sem az oktatók, sem a hallgatók infrastrukturális háttere, eszközellátottsága, digitális kompetenciáik, illetve a távolléti oktatáshoz szükséges tanítási és tanulási módszertani ismereteik milyensége.

### *Szervezeti sajátosságok—szervezeti kultúra*

Egy válság menedzselésének sikerességét alapvetően befolyásolja a szervezet kultúrája, s ebből a szempontból kiemelkedő jelentősége van annak, hogy felsőoktatási intézményről, s ezen belül is egy nagy tradícióval rendelkező magyar állami egyetemről van szó. A felsőoktatási intézményeket szervezettípusológiai szempontból sokféleképpen csoportosítják. Ezek a klasszikus elméletek javarészt a hatvanas-hetvenes években születtek, és leszámítva a közösség, kollegiális működés elemeit hangsúlyozó elméleteket (Goodman, 1962; Millett, 1962), közősek abban, hogy az egyetemeket kaotikus, töredezett (Cohen és March, 1986; Weick, 1976; Birnbaum, 1988) és versengő (Baldrige, 1971) szervezetként írják le, amelyekben a vezetés hiányzik vagy látszólagos, és amelyekben a pozíció meghatározóbb, mint a teljesítmény. Ez utóbbi jellegzetesség alapján, amelyet Handy (1986) után szerepkultúrás szervezatként ismerünk, a szakirodalom a hazai felsőoktatási intézmények esetében is e jellegzetességet emelte ki (Szüdi, 2006), kiegészítve mindezt Kováts (2009) megállapításával, miszerint a felsőoktatási intézményekben a különféle szubkultúrák, folyamatosan változó érdekérvényesítő csoportok mozgása jelentősen polarizálja a szervezetet, amelyek törésvonalakat eredményeznek ezen csoportok között. Ez a nézetkülönbség tipikusan megmutatkozik az adminisztratív-szolgáltató-támogató munkatársak és akadémiai közösség között (Hrubos, 2009), de gyakran ez utóbbin belül is intenzíven jelen van: tudományterületek között, paradigmák szerint, és ami igen gyakori, a tudományos ranglétrán elfoglalt pozíció alapján is (Rónay, 2019). További sajátossága a hazai – elsősorban állami – felsőoktatási intézményeknek, hogy a vezetői felelősség nem csupán a szervezeti kultúrában és szocializációban gyenge, de a jogi keretek szintjén is kimunkálatlan, erősítve a felelősség áthárítás és felelősség alóli menekülés tendenciáit (Rónay, 2019).

Horváth (2019) kutatásában arra jutott, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben a személy- és szerepkultúrás jelleg mai napig erős, és ugyancsak megtalálhatók a kollégium jellegű szervezeti kultúra modelljének jellemzői is. Ebből következően ilyen szervezeti közegben kellett tehát egy olyan, az adaptációt általában segítő hosszas iterációs és bevezetési koreográfiát mellőző stratégiát alkalmazni, ahol a szerepkultúra érvényesülése akadályozta, adott esetben akár kizárta volna a megvalósulást. A távolléti oktatás sikeres megvalósítása során ugyanakkor lényegtelen volt a közreműködők egyetemi hierarchiában betöltött pozíciója. Csupán a digitális eszközhasználati és módszertani képességek számítottak, amelyek esetében jelentősége van a korosztályi jellemzőknek,

és ebből adódóan a legjobb képességekkel nem feltétlenül a hierarchia magasabb fokán állók rendelkeznek.

A mentorrendszer bevezetését megelőzően kifejezetten célzott szervezetikultúra-felmérés az ELTE PPK-n nem készült, azonban a mentorrendszer tulajdonképpen zökkenőmentes bevezetése alapján azt feltételezhetjük, hogy az átlagoshoz képest nagyobb nyitottság és a szerepkultúra gyengébb jelenléte jellemzi az intézményt. Ez a nyitott szerepkultúra támogatja a tanuló szervezetté válás folyamatának azon elemeit, amelyek a mások és saját tapasztalatból való tanulás eredményeit közös előnyként használják fel (Garvin és mtsai, 2008). Mindazonáltal nem szabad figyelmen kívül hagyni a megszokott viselkedésminták közös veszély esetén jellemző radikális megváltozásának lehetőségét sem.

### Vezetés és döntéshozatal

#### *Vezetési stílus és szervezeti kultúra*

Az előzőekben bemutatott szervezeti kultúrában nem csupán a szereplők fogadókészsége volt meghatározó, hanem a szűkebb értelemben vett intézményvezetés (ti. a Kar vezetésének) felfogása is. A legfelsőbb szintű vezetés, azaz a dékán a támogatás-delegálás kettősében értelmezte szerepét, az operatív megvalósítás feladatát a hatáskör szempontjából releváns vezetőre delegálta, ehhez a teljes szervezeti és infrastrukturális támogatást megadta. Ebben tehát a bizalom kultúrája érvényesült (Hoffman és Klepper, 2000; Fairholm és Fairholm, 2000). Másfelől megjelent az etikus vezetés ethosza is (De Hoogh és Den Hartog, 2008), amelyben az ideális vezető a csapatot állítja össze, hogy aztán közösen határozzák meg a feladatot és célokat, dolgozzák ki az azok eléréséhez szükséges folyamatot (Patterson és mtsai, 2003). E csapat tagjai egy-egy speciális területen rendelkeznek szakértelemmel, a vezető a koordináció, a szervezés területén bírja ugyanezen képességeket, köztük nincs hierarchikus viszony, a vezető egy szakértő a többi kolléga között.

A tanulmányban bemutatott esetben a távolléti oktatásra történő átállást egy ún. Kari Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoport (KTOM) segítette. Vezetője az oktatási dékánhelyettes volt, négy tagjából három adjunktus (ketten egy-másfél éven belül szereztek doktori fokozatot), valamint egy tag még doktorandusz volt. Emellett a négy tagból három (és a vezető is) ugyanabban az intézetben dolgozott, két tag és a vezető egyazon

*Horváth (2019) kutatásában arra jutott, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben a személy- és szerepkultúrás jelleg mai napig erős, és ugyancsak megtalálhatók a kollégium jellegű szervezeti kultúra modelljének jellemzői is. Ebből következően ilyen szervezeti közegben kellett tehát egy olyan, az adaptációt általában segítő hosszas iterációs és bevezetési koreográfiát mellőző stratégiát alkalmazni, ahol a szerepkultúra érvényesülése akadályozta, adott esetben akár kizárta volna a megvalósulást. A távolléti oktatás sikeres megvalósítása során ugyanakkor lényegtelen volt a közreműködők egyetemi hierarchiában betöltött pozíciója. Csupán a digitális eszközhasználati és módszertani képességek számítottak, amelyek esetében jelentősége van a korosztályi jellemzőknek, és ebből adódóan a legjobb képességekkel nem feltétlenül a hierarchia magasabb fokán állók rendelkeznek.*

kutatócsoportban is. A csapat összeválogatásában kizárólag felsőoktatás-pedagógiai jártasság és a digitális oktatásban szerzett magas fokú ismeretek játszottak szerepet. Nem érvényesült tehát sem a szerepkultúra sajátossága, és figyelmen kívül maradt az intézményen belüli érdekcsoportok arányos bevonásának hagyományos követelménye is (Kováts, 2009; Rónay, 2019).

### *Adatalapú döntéshozatal*

A KTOM a sürgősségi átállás során számos fontos és gyors döntést hozott az erőforrások elhelyezése, megoldási alternatívák ésszerű kiválasztása kapcsán (Lai, 2013). Hogy szakzerű döntések sorozata szülessen meg a cél elérése és hosszútávú megtartása érdekében, több esetben adatalapú döntéshozatal történt (Young és mtsai, 2018). A támogatói struktúra kialakításának folyamata a meglévő szakértelem mellett két alapvető adatforrásra támaszkodott: a digitális felkészültséget, kompetenciákat, digitális pedagógiai készségeket mérő kérdőív eredményeire (Horton, 2011; Michigan Colleges..., 2020 alapján) és a Karon 2019-ben megvalósult pilot mentorprogram eredményeire (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2020).

Az adatinformált döntések előfeltételeként az oktatók digitális készenléttel kapcsolatos tudásának, tapasztalatának és képességeinek stratégikus összegyűjtése és elemzése, valamint a korábbi tapasztalatok integrálása megtörtént (vö. Ingram és mtsai 2004; Schildkamp és Kuiper, 2010; Datnow és Park, 2009). Az adatok azt mutatták, hogy szükséges (1) az infrastrukturális támogatás megteremtése, (2) a komplex szakmai tanácsadói hálózat kialakítása és a folyamatos támogatói készenlét megteremtése, valamint (3) a támogatói segédanyagok elkészítése.

A helyzet kezelésének másik hangsúlyos eleme volt az ún. kollaboratív döntéshozatali folyamat, amelyben a KTOM és más, a döntéshozatalban érintett szereplők személyes vagy azonnali üzenetváltások kapcsán aktívan involválódtak (Dennis, Rennecker és Hansen, 2010). Az ötletek és vélemények folyamatos cseréje a háttérben növelte a döntéshozatal gyorsaságát, és hatással volt a flexibilis és nem-hierarchikus döntéshozatali folyamat kialakítására (Kapucu és Garayev, 2011).

## **Oktatói tanulás támogatása a szervezetben a mentorálás eszközével**

### *A mentorrendszer céljai*

A Kar mentorrendszerét hármassal alakították ki a válsághelyzet kezdetén. A támogatói rendszer fontos célja volt a szakmai támogatás biztosítása egy belső tudásmegosztó rendszerben, amely elsősorban a távolléti oktatás elindításához, működtetéséhez és fenntartásához szükséges digitális kompetenciák és hozzájuk kapcsolódó felsőoktatás-pedagógiai megfontolások és stratégiák tudatos és azonnali fejlesztését célozta meg (Anderson és Shannon, 1995; Hobson és mtsai, 2009; Hudson, 2013). Másrészt fontos célként jelent meg a mentori kapcsolatokon keresztül az oktatók pszichoszociális jóllétének támogatása, a társas tanulás (Bandura, 1977) hatására kialakuló bizonytalanságsökkenés és reziliens jelenlét kialakítása (Fredrickson és mtsai, 2003) személyes kapcsolatokon keresztül (Johnson és mtsai, 2005). Tehát a mentori kapcsolatok kialakításának egyik legfőbb törekvése a szervezeten belüli izoláltság csökkentése és a mentális és érzelmi stabilitás támogatása akár válság vagy bizonytalan életkörülmények között (Káplár-Kodácsy és Dorner, 2020).

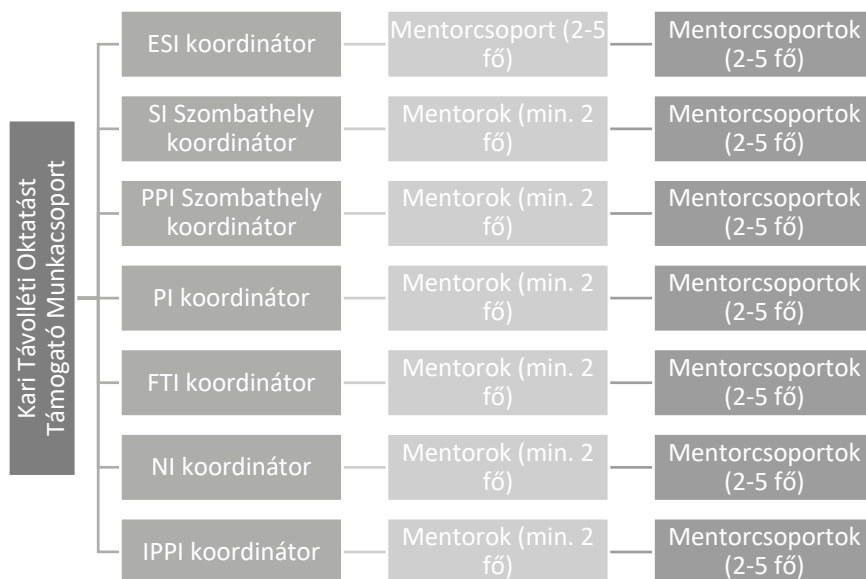
A mentorrendszer kialakításának harmadik kiemelt célja a szervezeti szintű digitális átállás egy stratégiai fontosságú eleme: az egységes szervezeti folyamatokban

való részvétel támogatása volt, az információs hálózatban való közvetlen részvétel (Fairbanks és mtsai, 2000; Marable és Raimondi, 2007). Az így kialakuló partnerségi kapcsolatokban az oktatók tudásmegosztásának formális keretek közötti serkentése került előtérbe. A komplex mentorrendszer, amelyet kis létszámú mentorcsoportok, a szakterületileg összetartozó vagy összekapcsolható mentorcsoportok koordinációjaként definiálunk, a személyre szabott támogatást, többirányú reflexiós körök működtetését is lehetővé tette.

#### *A mentorrendszer ismérvei*

Ez a mentorrendszer – szakítva az egyetemi struktúrák tradicionális építkezésével – nem a hagyományos in-line (hierarchikus) viszonyokra épül (Hobson, 2016), hanem kompetenciaalapú, tehát a tudás és készség kizárólagos figyelembevételével kialakított (Maynard és Furlong, 1993; Hargreaves és Fullan, 2000) társmentori (*peer*), visszafelé ható (*reverse*) és csoportos szakmai (Ziegler, 2009; P-Sontag és mtsai, 2007) komplementer mentori kapcsolatokban működik úgy, hogy a tudásmenedzsment hatékonyságnövelését és a belső tudástranszfer felgyorsítását figyelembe veszi (Lankau és Scandura, 2002). Ez a távolléti oktatás megvalósításának tanácsadói hátterén túl az egyetemi oktatók saját tanulásának is új, alternatív platformot nyitott a bizalom és a nyitott mentori kapcsolatok által (Thomas és Goswami, 2013; Hobson, 2016), feloldva egyúttal a mentoring struktúrákban megszilárdult szerepköröket (Fletcher és Ragins, 2007). A rendszer felépítésekor a Munkacsoport az oktatók teljeskörű bevonására törekedett ( $n = 475$ ), és a Kar minden oktatói egységére kiterjedő koordinációs csoportokat hozott létre. Így 15 koordinációs egységben mintegy 93 mentort, illetve mentorált csoportot lehetett kijelölni a komplex kompetenciák skálaértéke alapján (ld. 1. ábra). A mentorrendszerben való részvétel önkéntes alapú (Bear és Hwang, 2015), de az indulást követő időszakban közel 100%-os részvétel volt tapasztalható az intézményben állandó munkaviszonyban lévő oktatók esetében.

*Ez a mentorrendszer – szakítva az egyetemi struktúrák tradicionális építkezésével – nem a hagyományos in-line (hierarchikus) viszonyokra épül (Hobson, 2016), hanem kompetenciaalapú, tehát a tudás és készség kizárólagos figyelembevételével kialakított (Maynard és Furlong, 1993; Hargreaves és Fullan, 2000) társmentori (peer), visszafelé ható (reverse) és csoportos szakmai (Ziegler, 2009; P-Sontag és mtsai, 2007) komplementer mentori kapcsolatokban működik úgy, hogy a tudásmenedzsment hatékonyságnövelését és a belső tudástranszfer felgyorsítását figyelembe veszi (Lankau és Scandura, 2002). Ez a távolléti oktatás megvalósításának tanácsadói hátterén túl az egyetemi oktatók saját tanulásának is új, alternatív platformot nyitott a bizalom és a nyitott mentori kapcsolatok által (Thomas és Goswami, 2013; Hobson, 2016), feloldva egyúttal a mentoring struktúrákban megszilárdult szerepköröket (Fletcher és Ragins, 2007). A rendszer felépítésekor a Munkacsoport az oktatók teljeskörű bevonására törekedett ( $n = 475$ ), és a Kar minden oktatói egységére kiterjedő koordinációs csoportokat hozott létre.*



1. ábra. A mentorrendszer felépítése Bereczki és munkatársai (2020. 7.) alapján

A mentorálási folyamat legfőbb programozott elemeiként a személyre szabott, két-szintű (mentori és mentorkoordinátori) konzultációs lehetőségek, a mentorált csoportok megbeszélései, a rendelkezésre álló segédanyagok közös megismerése és kifejezetten a mentorok munkáját támogató műhelyek jelentek meg. A rendszeresen megszervezett mentortámogató műhelyek oktatástechnológiai és felsőoktatás-pedagógiai témaköröket dolgoznak fel, egy-egy meghívott kolléga részvételével, közös tudásmegosztással és tudásalkotással.

### Tapasztalatok a bevezetési időszak után

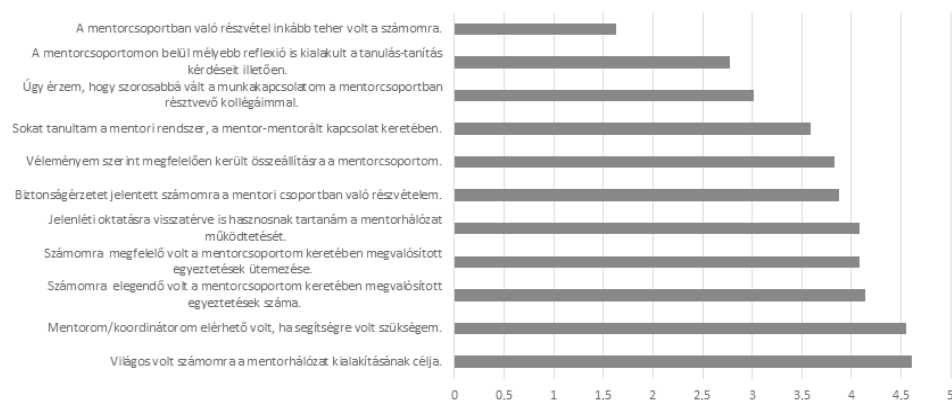
A mentorrendszer működéséről, a résztvevők tapasztalatairól egy pilotkutatás keretében gyűjtöttünk információt. (A kutatás az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Karán működő Kutatásetikai Bizottság 2020/263 számú kutatásetikai engedélyével folyt.) Az adatgyűjtés célja egyrészt a mentorrendszer eredményességének feltárása és reflektálása, a fejlesztési és kutatási irányok kijelölése, valamint a mentortámogató műhelyek tartalmi és strukturális orientálása volt. A kérdőíves lekérdezésben 37 mentorált, 18 mentor és 7 mentorkoordinátor (n = 62) vett részt. A pilot kutatás mellett a mentorrendszer teljes kari populációt lefedő felmérését is megvalósítottuk egy kari támogatást élvező kutatás részeként. Az adatok elemzése ezen kutatás keretein belül történt.

A Likert-skálás és nyitott kérdésekre adott válaszok alapján négy területen bővült tudásunk a mentorrendszer működési mechanizmusaira vonatkozóan. Egyfelől világosabb képet kaptunk a rendszer eredményességének feltételeiről, a reflektív interakciók minőségéről, a rendszer fenntarthatóságának lehetőségeiről, és további fejlesztési irányok is kirajzolódtak a válaszok alapján. (A nyitott kérdésekre adott válaszok közül a leginkább releváns idézeteket az 1. táblázat tartalmazza.)

## Eredményesség és részvétel

A mentorrendszerben részt vevő mentorok, mentoráltak és mentorkoordinátorok többnyire hasznosnak és eredményesnek tekintik annak működését (56,6% nagyon hasznosnak, 31,3% közepesen hasznosnak találta). Az eredményességet elsősorban a mentori kapcsolattartásban és beszélgetésekben, a segítségnyújtás nyitottságában és azonnaliségében, a konkrét problémák jól kommunikált megoldásában észlelték (ld. 1. táblázat/I.). A mentorrendszerben részt vevő mentoráltak megfelelőnek ítélték meg mentoruk elérhetőségét, a résztvevők általában megfelelőnek tartják a mentorcsoportban való kommunikáció minőségét és mennyiségét. A kölcsönös tanulási lehetőségek, a közösségi lét adta biztonságot, a rendszer célkijelöléseit jónak ítélték a válaszadók (2. ábra).

Ugyanakkor a mentorrendszer által életre hívott kezdeményezésekbe való bevonódás mértéke alapvetően meghatározta a válaszadók eredményességről alkotott véleményét, a mentorrendszerben mutatott aktivitás befolyásolta a rendszer hasznosságára vonatkozó megfigyeléseiket (lásd 1. táblázat/II.).



2. ábra. A mentorrendszer eredményességének elégedettségi mutatói

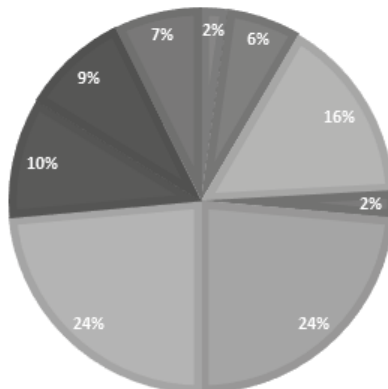
## Reflektív interakciók minősége és tartalma

A kezdeti időszakban az egyéni megbeszélések száma egyenlő mértékben folyt írásban és videós vagy telefonos hívásban; az egyeztetések a mentorok és mentoráltak között kezdetben napi, de legalább heti rendszerességűek voltak számos azonnali üzenetváltással az egyeztetések között, később pedig csökkent az intenzitásuk. Több intézetben megvalósult a mentor–mentorkoordinátori és mentorkoordinátorok közötti egyeztetés is. Ezen egyeztetések központi témái az oktatástechnológiai eszközök használata és az online tanulásmódszertani kérdések voltak (ld. 3. ábra).

A közös mentorcsoportban részt vevők csak részben érezték úgy, hogy szorosabbá vált munkakapcsolatuk kollégáikkal, illetve kevésbé érezték, hogy mélyebb reflexió is kialakulhatott a mentorcsoportokon belül a tanítás és tanulás folyamatára vonatkozóan. Ugyanakkor több esetben beszámoltak a részt vevő mentorok vagy mentoráltak arról, hogy a mentori folyamat támogatta az alapvetően jó, de mégis távoli szakmai kapcsolat mélyítését, formálódását (lásd 1. táblázat/III.).



- kurzusmatematika (át)tervezése
- kurzushoz kapcsolódó hallgatói feladatok, tevékenységek tervezése, kivitelezése
- online tanításhoz módszertani ötletek
- képzési program egészéhez kapcsolódó kérdések
- tanulásmenedzsment rendszerrel (Moodle, Canvas) kapcsolatos kérdések
- Microsoft Teams használata
- hallgatói munka értékelése online térben
- általános digitális jártasság fejlesztése (pl.: online alkalmazások, dokumentum szerkesztése, videókonferencia szoftverek stb.)
- adminisztratív ügyek



3. ábra. A mentorrendszeren belül megvalósuló egyeztetések témája

### *A mentorrendszer fenntarthatósága és fejlesztési irányok*

A mentorrendszer további fenntartását a válaszadók fontosnak tartják bizonyos feltételek mellett ( $M = 5,98$ ), amelyeket négy csoportba rendeztünk. (1) A megkérdezettek a fenntartható mentorrendszer egyik legfontosabb feltételeként a mentorok tudásának és kompetenciáiknak további fejlesztését jelölték meg. A fenntarthatóság kulcsa a folyamatos és naprakész mentori tudásbázis fejlesztése, amely a felsőoktatás-pedagógiai és oktatástechnológiai repertoár bővítését is magába foglalja (lásd 1. táblázat/IV.). (2) A mentori és mentorkoordinátori munka formális elismerése szintén hangsúlyos feltételként jelent meg a megkérdezettek válaszaiban. A távoktatás során (ugyan kényszermegoldások által motiváltan, de) sok esetben a sikeresen megvalósult oktatói teljesítmény jövőbeni elismerése fontos eszköze az elvégzett (ön)fejlesztő munka legitimálásának és középtávon hatékony motiváció a további

*A mentorrendszer további fenntartását a válaszadók fontosnak tartják bizonyos feltételek mellett ( $M = 5,98$ ), amelyeket négy csoportba rendeztünk. (1) A megkérdezettek a fenntartható mentorrendszer egyik legfontosabb feltételeként a mentorok tudásának és kompetenciáiknak további fejlesztését jelölték meg. A fenntarthatóság kulcsa a folyamatos és naprakész mentori tudásbázis fejlesztése, amely a felsőoktatás-pedagógiai és oktatástechnológiai repertoár bővítését is magába foglalja (lásd 1. táblázat/IV.).*

egyéni és közös tanulási megoldásokat is alkalmazó szakmai fejlődésnek (ld. 1. táblázat/V.). (3) A közös tanulást támogató megoldások egyik formája a mentorpárok együttműködése, amelynek során a párok tudatos szakterületi összekapcsolása abszolút kritérium a fenntartható mentorhálózat szempontjából (is) (ld. 1. táblázat/VI.). A már létező társítási módszereket továbbgondolva és a MENTORPont kontextusához igazodva még tudatosabb diszciplináris és felsőoktatás-pedagógiai összekapcsolódást neveztek még a fenntartható mentorhálózat további feltételének a megkérdezettek. (4) A mentorrendszer aktuális fókuszán túlmutató együttműködések támogatása, erősítése is fontos jövőbe mutató kritériumként szerepelt a megkérdezettek válaszaiban (ld. 1. táblázat/VI.). Értelmezésünk szerint a felsőoktatás helyzetének normalizálódását követően az új módszertani tartalmak és közös oktatói tanulási célok és tevékenységek tarthatják fenn ezt az oktatói tudásközösséget.

A fenntarthatóságot olyan további fejlesztési területek kijelölésével látják még elérhetőnek a válaszadók, amelyek a mentorszerepek pontosabb definiálására és további mentorok kijelölésére és képzésére vonatkoznak. A mentorutánpótlás kérdése kapcsán is előkerült a diszciplináris kapcsolódás fontossága, amely túlmutat az oktatástechnológiai eszköztáron, és egy komplexebb felsőoktatás-pedagógiai fejlesztés irányába mutat (ld. 1. táblázat/VIII.).

A másik fejlesztési irány, a mentorszerepek pontosabb definiálása, alapjául szolgálhat a mentorrendszerben való részvétel és az (ön)fejlesztés formális elismerésének is. A mentori szerepek, funkciók és kompetenciák feltérképezéséhez szükséges a résztvevőkkel való erre irányuló strukturált együttműködés is, amely része lehet a fenntarthatóság jegyében meghatározott új tevékenységeknek (ld. 1. táblázat/VIII.).

1. táblázat. Példák a pilotkutatás nyitott kérdéseire kapott válaszokból

II. Általános elégedettség	„A kijelölt mentorom [...] segítségével nélkül meghaltam volna márciusban. Akkor még azt sem tudtam, hogy eszik-e vagy isszák a Canvast.” (mentorált) „Nagyon eredményesnek tartom a mentorok beállítását, akik sokat segítettek a kezdeti időszakban.” (mentorált) „Köszönöm, megkaptam mindent, leginkább a kari mentorrendszer révén” (mentorált)
III. Bevonódás	„Én a mentoroktól is kaptam rengeteg ötletet, meg én is adtam. Az viszont nagyon nem tetszett, hogy sokan egyáltalán nem éltek a lehetőségekkel. Érdemesnek tartanám a hallgatói értékeléseket is elolvasni, mert abban rendkívül sok vélemény van arról, hogy az oktatók megtudták-e oldani a távoktatás kihívásait!” (mentorált)
IV. Kapcsolatok átforgalmazása	„A mentorom egy doktoranduszom volt, a közös munka mindkettőnk számára sok érdekes helyzetet teremtett, érzelmileg jelentősen színesítette kapcsolatunkat, a kölcsönös segítés és támogatás jelentősen hozzájárult további közös munkánk hatékonyságához.” (mentorált)
V. Mentorok tudásának fejlesztése	„[a mentor] követi a bővülő technikai megújulást és azt folyamatosan továbbadja a mentoráltaknak” (mentorált)
VI. A mentori munka elismerése	„Koordinátorként nem éreztem magam komfortosan amiatt, hogy a mentorokat további többletfeladatokkal terheljem, amikor számukra is kihívást jelentett a saját kurzusaik online térbe való átültetése. Volt olyan mentorjelölt, aki gondolkodás nélkül visszautasította a felkérést – azt gondolom, hogy itt is motiváló lenne, ha a kar elismerné, honorálná a mentorok és koordinátorok munkáját, idejét, elkötelezettségét.” (mentorkoordinátor)

VII. A tématerületek összekapcsolása a képzéseken belül	„Jobban kéne kapcsolódnai a képzésekhez, szakokhoz.” (mentor)
VIII. Az aktuális mentorhálón túlmutató együttműködések	„A szakmai együttműködések jobban kellene támogatni. pl. közös kutatás, publikálás. Nem szabadna ennyire féltennie mindenkinek a saját információit, tudását, inkább meg kellene osztani. Ez még gyermekcipőben jár, elméleti szinten egyetértünk az elvvel, de a gyakorlatban még kevésbé működik. Ezt kellene szorgalmaznia a mentorrendszernek.” (mentorált)
IX. Fejlesztési irányok	„Azt gondolom, hogy aki közben kiképezi magát, az is lehessen mentor később. Fontos lenne, hogy azonos területről jövő kollégák alkossák a mentorcsoportot. Én például nem használtam korábban Canvast, de úgy vélem, hogy ma már legalább annyira tudom, mint a mentorom.” (mentorált) „Érdeemes lehet a mentorszerep összetevőit, lehetőségét átbeszélni, a mentor feladatait és korlátait élesebben körvonalazni.” (mentor) „A mentorhálózatot érdemes megtartani, konkrét, személyre szabott tanácsadással.” (mentorált)

### Következtetések és további lépések

A pilot kutatásban feltárt adatok és a mentortámogató műhelyek visszajelzései alapján, többek között a fenntarthatóságra vonatkozó javaslatok nyomán elindultak a mentorrendszer fejlesztését támogató kezdeményezések. Az oktatói mentorrendszer fókusza és a kompetenciaalapú megközelítés némileg eltávolodott a sürgősségi áttállás okán felmerült azonnali igényektől, és a rendszer tudatos oktatói és kutatói munkát támogató fejlesztő-programmá alakul át, amelyben a reflektív szakemberek aktív szakmai együttgondolkodása a cél (Yakobovski, 2015). Ennek egyértelmű megnyilvánulása a mentortámogató műhelyek szakmai közösségé válása, ahol mentorok és mentoráltak most már közösen vesznek részt. A közös gondolkodás az oktatói, kutatói és ezáltal a hallgatói munka eredményességének fokozását célozza (Beach és mtsai, 2016) a tanítás és tanulás változó természetének adaptív megteremtése érdekében (Ramaley, 2014). Ugyanakkor a mentorrendszer továbbra is az egyetemi oktatói közösségteremtés egyik mozgatórugója maradt (Beach és mtsai, 2016; Debowski, 2011; Lee, 2010; Sorcinelli és mtsai, 2011) folyamatos, szervezeten belüli önreflexiós folyamatok megindításával, az egyéni hatékonyságnövelés integrálásával a csoporthatékonyág növelése érdekében (Altany, 2011; Lorenzetti, 2015). A hatékony tudástranszfert a szervezeten belül és azon kívül a rendszer a résztvevők munkájának validálásával kívánja elérni (Whitelaw és mtsai, 2004). Ennek feltétele a mentorok, mentoráltak és mentorkoordinátorok közötti fejlesztő kapcsolat megtartása és diszciplináris kapcsolódások azonosítása további fókuszált fejlesztések céljából. Mindezt az adminisztratív támogatás biztosításával, a közös és demokratikus célok kijelölésével, a támogató koordinációval, a mentorcsoportok összetételének, a mentorok kiválasztásának tudatos újragondolásával, a rendszeres programértékelési elemek bevezetésével és a kontribúció formális elismerésével (Efstathiou és mtsai, 2018).

A mentorrendszer fenntartása és továbbfejlesztése összhangban áll a pilot kutatás eredményeivel. A fejlesztési irányok finomítása és további részleteinek kidolgozása empirikus alapokon nyugszik: jelenleg a kvalitatív kutatási komponens megerősítése zajlik, 2021 tavaszán a mentorrendszerben résztvevőket egy többszintű interjú kutatás keretében kérdeztük tapasztalataikról. A kutatás adatai feldolgozás alatt állnak. Ezen kutatásban elsősorban azt vizsgáljuk, hogy a horizontálisan szabadon kialakítható mentori

relációk, mentori és oktatói szerepek milyen mértékben szabadítják fel a tanulási folyamatot serkentő reflektív teret (Higgins és Kram, 2001), létrejönnek-e a mentorrendszer hatására további tudásmegosztási csomópontok organikus módon. A kutatás eredményei elsősorban a Kar szervezettefejlesztési tevékenységét támogatják.

A mentorrendszer eredményeinek kommunikálása a tudásmegosztás és -transzfer jegyében több módon és csatornán keresztül zajlik, amelynek egyik fontos része az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények publikálása. Hasonlóan fontos a mentorrendszer működésének és céljainak szervezeten belüli és kívüli kommunikálása, amelynek érdekében arculatváltás történt, a mentorrendszer eseményeiről, témáit érintő kérdésekről rendszeres híradás történik, és a műhelyek résztvevőinek közös kurzusfelületet alakítottunk ki. A MENTORpont működésének bemutatása megtörtént az ELTE Oktatási Igazgatóságának szervezeti keretében működő Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztályon keresztül más Karok oktatás és szakmai fejlesztésért felelős vezetőinek, a velük való lehetséges együttműködés előkészítése folyamatban van.

A mentorrendszer emellett a Kar minőségfejlesztési stratégiájának fontos eleme: a minőségirányítási rendszer harmadik pillére, amely a minőségbiztosítás és a minőségfejlesztés mellett minőség-támogatási funkcióval egészíti ki a rendszert. Ez a stratégia egy támogató keretet határoz meg a mentorrendszerben úgy, hogy autonóm fejlődési utakat biztosít az azt fenntartó és dinamizáló oktatók számára. A résztvevők által megfogalmazott (és ebben a tanulmányban is megjelölt) feltételek teljesülésével a mentorhálózat a Kar mindennapi működésébe szervesen beépülhet, és ezzel összefüggésben a mentorálás ideája kiléphet az oktatói munka keretei közül, és megjelenhet a kutató, szolgáltató, oktatási-kutatási tevékenységet támogató funkciókban is.

### Köszönetnyilvánítás

Hálásan köszönjük a mentorrendszer minden mentorkoordinátorának, mentorának és mentoráltjának kitartó munkáját, fáradhatatlan segíteni akarását, tanulni vágyását!

### Irodalom

- Altany, A. (2011). Professional faculty development: The necessary fourth leg. *The Teaching Professor*, 25(6), 5.
- Anderson, E. & Shannon, A. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38–42. DOI: [10.1177/002248718803900109](https://doi.org/10.1177/002248718803900109)
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*. John Wiley & Sons Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E. & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Stylus.
- Bear, S. E. & Hwang, A. (2015). Who mentors? Contextual prosocial motivation and willingness to be a mentor. *Human Resource Development International*, 18(1), 58–75. DOI: [10.1080/13678868.2014.979005](https://doi.org/10.1080/13678868.2014.979005)
- Bereczki Enikő Orsolya, Horváth László, Kálmán Orsolya, Káplár-Kodácsy Kinga, Misley Helga, Rausch Attila & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. ELTE-PPK.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Harvard Business Review Press.
- De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297–311. DOI: [10.1016/j.leaqua.2008.03.002](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.002)
- Debowski, S. (2011). Emergent Shifts in Faculty Development. *To Improve the Academy*, (30), 306–322. DOI: [10.1002/j.2334-4822.2011.tb00665.x](https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00665.x)

- Dennis, A. R., Rennecker, J. A. & Hansen, S. (2010). Invisible Whispering: Restructuring Collaborative Decision Making with Instant Messaging. *Decision Sciences*, (41), 845–886. DOI: [10.1111/j.1540-5915.2010.00290.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2010.00290.x)
- Efstathiou, J. A., Drumm, M. R., Paly, J. P., Lawton, D. M., O'Neill, R. M., Niemierko, A., Leffert, L. R., Loeffler, J. S. & Shih, H. A. (2018). Long-term impact of a faculty mentoring program in academic medicine. *PloS one*, 13(11). DOI: [10.1371/journal.pone.0207634](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207634)
- Fairbanks, C.M., Freidman, D. & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102–112. DOI: [10.1177/002248710005100204](https://doi.org/10.1177/002248710005100204)
- Fairholm, M. R. & Fairholm, G. (2000). Leadership amid the constraints of trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 102–109. DOI: [10.1108/01437730010318192](https://doi.org/10.1108/01437730010318192)
- Fletcher, J. K. & Ragins, B. R. (2007). Stone Center Relational Cultural Theory: A Window on Relational Mentoring. In Ragins, B. R. & Kram, K. E. (szerk.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage. 373–400. DOI: [10.4135/9781412976619.n15](https://doi.org/10.4135/9781412976619.n15)
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2001). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, (84), 365–376. DOI: [10.1037/0022-3514.84.2.365](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365)
- Garvin, D., Edmondson, A. & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116., 134.
- Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. Random House.
- Handy, C. B. (1986). *Szervezetek irányítása a változó világban*. Mezőgazdasági Kiadó.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50–56. DOI: [10.1207/s15430421tip3901\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8)
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264–288. DOI: [10.5465/amr.2001.4378023](https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378023)
- Hobson, A. J, Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know, what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. DOI: [10.1016/j.tate.2008.09.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001)
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87–110.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, (27). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hoffman, N. & Klepper, R. (2000). Assimilating New Technologies: The Role of Organizational Culture. *Information Systems Management*, 17(3), 36–42. DOI: [10.1201/1078/43192.17.3.20000601/31239.6](https://doi.org/10.1201/1078/43192.17.3.20000601/31239.6)
- Horton, W. (2011). *E-Learning by Design*. (Second Edition). Pfeiffer. DOI: [10.1002/9781118256039](https://doi.org/10.1002/9781118256039)
- Horváth László (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet. Doktori (PhD) disszertáció*. ELTE PPK, Budapest. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath\\_Laszlo\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath_Laszlo_disszertacio.pdf)
- Hrubos Ildikó (2009). A felsőoktatási intézmények szervezetének és irányításának dimenziói. In Bugár Gyöngyi & Farkas Ferenc (szerk.), *Elkötelezettség és sokoldalúság. Tanulmánykötet Barakonyi Károly tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. 297–301.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. DOI: [10.1080/19415257.2012.749415](https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415)
- Hunker, D. F. & Robb, M. (2021). Using visual feedback to support online faculty mentoring. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 273–275. DOI: [10.1016/j.teln.2021.02.002](https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.002)
- Ingram, D., Louis, K. S. & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barrier to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, (106), 1258–1287. DOI: [10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x)
- Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of literature on teacher retention*. Harvard Graduate School of Education: The Project on the Next Generation of Teachers.
- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2020). Rebuilding faculty capacities in higher education: An alternative for relational mentoring. *Innovations in Education and Teaching International*. DOI: [10.1080/14703297.2020.1850318](https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1850318)
- Kapucu, N. & Garayev, V. (2011). Collaborative Decision-Making in Emergency and Disaster Management. *International Journal of Public Administration*, (34), 366–375. DOI: [10.1080/01900692.2011.561477](https://doi.org/10.1080/01900692.2011.561477)
- Kováts Gergely (2009). Az egyetem mint szervezet. In Drótos György & Kováts Gergely (szerk.), *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó. 63–85.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of teaching*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203072301](https://doi.org/10.4324/9780203072301)

- Lai, M. K. (2013). Data-based decision making: an overview. In Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (szerk.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Springer. DOI: [10.1007/978-94-007-4816-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2)
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents, and Consequences. *Academy of Management Journal*, (45), 779–790. DOI: [10.5465/3069311](https://doi.org/10.5465/3069311)
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J. & Brady, K. P. (2021). Redefining Mentorship in an Era of Crisis: Responding to COVID-19 through Compassionate Relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158–172. DOI: [10.1108/ijmce-11-2020-0078](https://doi.org/10.1108/ijmce-11-2020-0078)
- Lee, V. S. (2010). Program types and prototypes. In Gillespie, K. H. & Robertson, D. L. (szerk.), *A guide to faculty development*. Jossey-Bass. 21–33.
- Lorenzetti, J. P. (2015). *A Theory of Faculty Development for Blended Learning*. Distance Education Report. Conference Paper: Online Learning Consortium Blended Learning Conference and Workshop 2015.
- Marable, M. A. & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. DOI: [10.1080/13611260601037355](https://doi.org/10.1080/13611260601037355)
- Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (szerk.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. Kogan Page.
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014) *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Routledge Taylor & Frances. DOI: [10.4324/9780203095959](https://doi.org/10.4324/9780203095959)
- Michigan Colleges Online and Michigan Community College Association (2020). *Ready for Online Courses?* <https://www.miccollegesonline.org/ready.html>
- Millet, J. D. (1962). *The Academic Community: An Essay on Organization*. McGraw Hill.
- P-Sontag, L., Vappie, K. & Wanberg, C. R. (2007). The Practice of Mentoring: MENTTIUM Corporation. In Ragins, B. R. & Kram, K. E. (szerk.), *Handbook of Mentoring at Work*. Sage. work. 593-616. DOI: [10.4135/9781412976619.n24](https://doi.org/10.4135/9781412976619.n24)
- Park, V. & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, (29), 477–494. DOI: [10.1080/13632430903162541](https://doi.org/10.1080/13632430903162541)
- Patterson, K., Redmer, T. A. O. & Stove, A. G. (2003). Transformational Leaders to Servant Leaders versus Level 4 Leaders to Level 5 Leaders: The Move from Good to Great. *CBFA Annual Conference*, 2003. 10. <https://studylib.net/doc/8660025/transformational-leaders-to-servant-leaders-versus-level-4> Utolsó letöltés: 2021. 03. 04.
- Ramaley, J. A. (2014). The Changing Role of Higher Education: Learning to Deal with Wicked Problems. *Higher Education*, (167).
- Rónay Zoltán (2019). *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben*. L'Harmattan.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496. DOI: [10.1016/j.tate.2009.06.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007)
- Sipos Norbert, Jarjabka Ákos, Kuráth Gabriella & Venczel-Szakó Timea (2020). Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? *Civil Szemle*, (17) (különszám), 73–91.
- Sorcinelli, M. D., Gray, T. & Birch, A. J. (2011). Faculty Development Beyond Instructional Development. *To Improve the Academy*, (3), 247–261. DOI: [10.1002/j.2334-4822.2011.tb00661.x](https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00661.x)
- Szűdi János (2006, szerk.). *Az oktatás nagy kézikönyve*. Complex.
- Thomas, J. & Goswami, J. (2013). An Investment in New Tenure-Track Faculty: A Two-Year Development Program. *The journal of faculty development*, (27), 50–55.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, (21), 1–19. DOI: [10.2307/2391875](https://doi.org/10.2307/2391875)
- Whitelaw, C., Sears, M. & Campbell, K. (2004). Transformative Learning in a Faculty Professional Development Context. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 9–27. DOI: [10.1177/1541344603259314](https://doi.org/10.1177/1541344603259314)
- Yakovovski, P. J. (2015). *Understanding the faculty retirement (non)decision*. <https://www.tiaainstitute.org/publication/understanding-faculty-retirement-non-decision>
- Young, C., McNamara, G., Brown, M. & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133–158. DOI: [10.1007/s11092-018-9278-4](https://doi.org/10.1007/s11092-018-9278-4)
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior & Emerging Technologies*, (3), 218–226. DOI: [10.1002/hbe.2.238](https://doi.org/10.1002/hbe.2.238)

## Jegyzetek

<sup>1</sup> <https://www.facebook.com/mentorpontppk/>

<sup>2</sup> „Az ELTE rektora 2020. március 12–13. napokra a hallgatók számára rektori szünetet rendel el. Valamennyi hallgatót távolmaradási kötelezettség terhel 2020. március 12-től visszavonásig. A magyar hallgatóknak a kollégiumi tartózkodási helyükről otthonukba kell távozniuk. (A nemzetközi és külföldi hallgatók kollégiumi tartózkodása a továbbiakban is megengedett.) A hallgatók tavaszi szünete a tanév rendjében meghatározott időtartamot megváltoztatva 2020. március 16–22. között lesz. Az ELTE egésze 2020. március 23-tól az ellenkező rendelkezésig távolléti oktatásra áll át.” (<https://www.elte.hu/koronavirus>)

### Absztrakt

A tanulmány a COVID-19 világjárvány következtében megváltozott felsőoktatási körülményekhez való alkalmazkodás egy Magyarországon kevésbé ismert komplex eszközét mutatja be, amely túlmutat a hagyományos válság- és változásmenedzsment-megoldásokon, a távolléti oktatás pedagógiai megfontolásain és technológiai támogatásán egyaránt. Az eszköz egy kivételesen szűk határidővel létrehozott, mégis a teljes oktatói kört lefedő mentorrendszer, amely a tudás és készség figyelembevételével kialakított szakmai komplementer mentori kapcsolatokra épül. A tanulmány bemutatja a rendszer bevezetésének hátterét, a bevezetés folyamatát és részleges eredményeit. Az eredményesség teljes feltárása és a jövőbeni korrekciók, fejlesztési irányok meghatározása érdekében részben ismerteti a megvalósult pilot kutatás és a jelenleg is folyamatban lévő átfogó kutatás (előzetes) eredményeit is. A bevezetés legfőbb tanulsága, hogy a hagyományostól eltérő, nem hierarchikus szervezeti struktúra, a készség- és szakterület-alapú szervezési elv fokozta a korábban alá-főlérendeltségi viszonyban álló (pl. témavezető-témavezetett) személyek közötti bizalmi kapcsolatot és a kollegialitást, ami kitágította a tanulási folyamatot serkentő reflektív teret (Higgins és Kram, 2007), és utat nyitott a tudásmegosztási folyamatok szervezetbe ágyazott újjá-, illetve átalakulásának. Mindez alkalmat ad arra is, hogy a felsőoktatás (illetve a konkrét intézmény) önreflektíven viszonyuljon a távolléti oktatáshoz, és ennek hatására szélesebb spektrumú intézményfejlesztési célokat is kijelöljön, a mentorrendszert minőség támogató funkcióként értelmezze a kari minőségirányítási rendszer egyik pillérjeként.