

**A „Tanítsunk Magyarorszáért!” mentorprogram
mentorainak elemzése az inklúzió folyamatelvű modellje
szerintⁱ**

**2023. Országos Tudományos Diákköri Konferencia
Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció**

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
Szakirodalmi áttekintés.....	3
<i>A Tanítsunk Magyarorszáért! mentorprogram jellemzői</i>	<i>3</i>
<i>Megelőző kutatási eredmények a Tanítsunk Magyarorszáért! program sikerességéről</i>	<i>5</i>
<i>A mentorokat elemző vizsgálatok és a mentorokra vonatkozó háttérváltozók összegzése</i>	<i>5</i>
Kutatói kérdések.....	8
Mintavétel és módszertan.....	9
A PTE TM makrostatisztika áttekintése, a populáció és a vizsgálati minta	10
Eredmények.....	12
<i>Bemenet: csatlakozási indokok és mentori célok</i>	<i>12</i>
<i>Folyamat: pozitívumok és kihívások.....</i>	<i>14</i>
<i>Kimenet: a részvétel előnyei, a mentorok céljainak teljesülése</i>	<i>17</i>
Összegzés.....	22
A vizsgálat korlátjai, további kutatási irányok	23
Felhasznált irodalom	25

Bevezetés

Tudományos Diákköri dolgozatom célja egy olyan mentorprogram elemzésének bemutatása, melynek aktív mentorhallgatója voltam három tanéven keresztül. Mentorként két olyan falusi kisiskolában is kipróbáltam magam, ahol hátrányos helyzetű diákok továbbtanulási aspirációit segíthettem. Büszke vagyok arra, hogy mentorált diákjaim átgondoltabban választottak középiskolát, és jelenleg is sikeresen tanulnak. Korábbi kutatásaim a program mentori tapasztalatainak összegzésére és a mentoráltak élményeinek feltárására koncentráltak. Tudományos kutatásaimat ösztönözte, hogy szerettem volna a mentorálást minél hatékonyabban végezni, így az elmúlt évek során kísérletet tettem arra is, hogy feltárjam a hazai és a nemzetközi mentorálási jó gyakorlatokat. Jelen vizsgálatom arra irányult, hogy egy újabb nézőpont beemelésével jobban megismerjem a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programot a mentorként résztvevő hallgatók fejlődését vizsgálva. Elemzési fókuszomat a mentoráltakról a program mentoraira azért változtattam meg, mert képet szerettem volna kapni arról, hogy az egyetemista hallgatók számára mit jelent a bevonódásuk. Kutatói érdeklődésem saját és a környezetemben látott tapasztalatokon nyugszik: tapasztalatom szerint a programban való részvétel jövedelmező a mentorok számára. Így munkámban tudományos igénnyel kívánom körbejárni azokat az előnyöket, amelyeket az egyetemisták mentorként szerezhettek a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban. A mentorálásokkal kapcsolatos vizsgálatok áttekintése során azt tapasztaltam, hogy hiányzik a folyamatelvű szemlélet. Így munkámban a bemenet (programba jelentkezés), folyamat (mentori munka) és kimenet (szerzett előnyök) hármas tagolása szerint veszem górcső alá a Pécsi Tudományegyetem mentorait.

Szakirodalmi áttekintés

A Tanítsunk Magyarorszáért! mentorprogram jellemzői

A dolgozatban vizsgált mentorprogram, a „Tanítsunk Magyarorszáért!” (a továbbiakban: TM) országos kezdeményezés keretében a felsőoktatásban tanuló hallgatók mentorálásra való felkészítése 2019 tavaszán kezdődött meg az országban és a Pécsi Tudományegyetemen (a továbbiakban: PTE), a kisiskolások mentorálása pedig 2019 őszén indult meg (Andl, et al., 2021; Boda & Horváth, 2021). A TM program célja, hogy a zömében hátrányos helyzetű, kistérségi iskolában tanuló diákoknak perspektívát mutasson az egyetemi hallgatók tapasztalatain és segítségével keresztül. A program mentorai a hazai irodalom definíciója szerint

kortárs mentorként (Mayer, 2010), de a nemzetközi irodalom pontosabb megfogalmazása szerint *életkorhatáron átívelő kortársmentori* („*cross-age peer mentor*” lásd. Karcher & Berger, 2016) szerepben vesznek részt a folyamatban. Az iskolai mentorálás során (Tamás, 2014; Schenk et al., 2019) a célkitűzések között a tanulók általános iskolai teljesítményének növelése és a középfokú oktatásba való sikeres jelentkezés segítése áll (Horváth, 2022c).

A TM programban résztvevő diákok életében meghatározóak a kistérségi hátrányok, illetve a családi háttérből származó tőkehiányok (Bourdieu, 1978, Pusztai, 2015; Horváth & Boda, 2021). Mindezen nehézségek a PTE mentorainak gyakorlati terepet adó 10 közoktatási intézmény¹ diákjaira is magas számban jellemzőek (Andl, 2020: 420-421). Az iskolákba érkező egyetemisták képesek lehetnek az intézmények inkluzív gyakorlatait kiteljesíteni (Andl, 2020), mivel olyan (fiatal) felnőttek érkeznek az iskolákba, akik a gyakorlatban is megvalósítják az egyéni odafigyelést, egy törődő közösségben („*caring community*” Kottmann & Pieper, 2020: 233). Ez hozzájárulhat az iskolák munkájának sikerességéhez, a karriertanácsadásban való hiányok kompenzálásához, amelyek az elmaradott térségekben és a cigány/roma lakosság körében is jellemzőek (Bereményi, 2020, 2022). A TM programban az általános iskolák bevont osztályainak egésze részt vesz, ebben a tekintetben sincs a diákok közt szelekció. A programban egy egyetemista mentorhoz átlagosan 3-4 felső tagozatos mentorált tartozik (Horváth, 2022a), így a TM mentorprogram csoportos mentorálásként (Jones, 2016) jellemezhető.

A mentorprogramba olyan hallgatók jelentkezhetnek, akik részt vesznek és sikerrel teljesítik a TM1-es kódot viselő mentori felkészítő kurzust, majd pályázatot nyújtanak be, végül szerződést kötnek az egyetemmel (Boda & Horváth, 2021; Horváth 2022a). A programban való részvétel feltétele az aktív hallgatói jogviszony, mivel a mentori munkáért járó juttatás folyósítása ösztöndíj formájában történik.

A mentorprogram bemutatásához szükséges elemeznünk azokat a program irányelveiből fakadó külső tényezőket, amik leírják a mentorálást mint méltányos beavatkozást (Fejes, Kasik & Kinyó, 2009). Fejes (2012), Sipe (2005) kutatás alapján két mentorálási alcsoportot mutat be: (1) a helyhez kötött mentorálás; (2) a közösségi mentorálás (Fejes, 2012: 80-82). A helyhez kötött mentorálás egy fogadó intézményben zajlik (Schenk et al., 2019), míg a közösségi mentorálás a közösséget formáló programok útján valósul meg. A vizsgálatunk tárgyát képező mentorprogram főképp non-formális tanulási szituációkon alapul. A TM-program mindkét típusba besorolható: párhuzamosan zajlik az iskolai munka, illetve a mentorok lehetőséget kapnak arra, hogy minél több külső helyszínen zajló programban vegyenek részt, kirándulást

¹ A vizsgálat a 2021/2022-es tanévben mentoráló hallgatókra vonatkozik, így nem vettük figyelembe, hogy a 2022/2023-as tanévben egy iskola elhagyta a mentorprogramot.

szervezzenek a mentoráltaknak (Boda & Horváth, 2021). A program elvárásaihoz hozzátartozik a rendszeresség, amelynek jegyében az egyetemista hallgatók kötelesek „állandó partnerként” (Nagy, 2014: 48), stabil személyként részt venni a mentoráltak életében.

Megelőző kutatási eredmények a Tanítsunk Magyarorszáért! program sikerességéről

A mentori folyamatokat vizsgáló szakirodalom fókuszba helyezi a mentor-mentorált kapcsolat fontosságát (Rhodes, 2005; Spencer, 2007; Raposa et al., 2016, 2019), kitér a mentori szerepkör jelentőségére a tehetséggondozásban (Nagy, 2014), feltárja a mentoráltakra gyakorolt hatást (Lakind, Eddy & Zell, 2014).

A TM programot vizsgáló kutatások elemzik a mentoráltakat a bemeneti (Kocsis, 2022); a folyamat közbeni (Boda & Horváth 2021; Horváth & Boda, 2021) és a kimeneti aspektusok szerint (Horváth, 2022b; Horváth, 2022c). Emellett a program hatásairól és folyamatáról szóló vizsgálatukba, Kocsis és Bócsi (2022) bevonták nem csak a mentoráltakat, hanem elemezték a mentorok és a mentorálási intézményekben dolgozó általános iskolai pedagógusokat is.

A mentoráltak vizsgálatával párhuzamosan megindult a program hallgatói oldalának értékelése (Andl et al., 2020, 2021; Godó, 2021a, 2021b). A tudományos eredmények tartalmazzák a mentorok bemeneti motivációit (Boda, 2022) és háttérváltozóit a programba való csatlakozáskor (Godó, 2021a), tárgyalják a tanárképzés nyújtotta lehetőségeket (Andl et al., 2020), s a mentorok pandémia alatti helytállását (Godó, 2021b). A szülőkkel való kapcsolattartást és az ezzel összefüggésben álló sikerességet Csonka (2022) kutatásában három interjúalannyal készített vizsgálatában mutatta be, illetve Papp (2022) áttekintő munkájában szintén a szülők szerepét hangsúlyozta szakirodalmakon és joggyakorlatok bemutatásán alapuló munkájában.

A program vizsgálatának hiányossága, hogy csak egy-egy ponton fogja meg a mentori jellemzőket, így kevésbé ragadható meg a fejlődésben rejlő hozzáadott érték. Dolgozatom célja, hogy ezen hiányosságot pótolja, s folyamatelvű megközelítéssel (Varga, 2015b) tárja fel a Tanítsunk Magyarorszáért! programot.

A mentorokat elemző vizsgálatok és a mentorokra vonatkozó háttérváltozók összegzése

Egy fontos, átfogó tanulmány, mely 2010 és 2021 közötti mentori programokra vonatkozó szisztematikus és metaelemzések alapján leszögezi, hogy a mentor és mentorált fogalma nem kiforrott. A vizsgált mentori programok többségében eredményesek voltak a tanulók sikeres

iskolai előrehaladása, pályaválasztása, érzelmi támogatottsága szempontjából, mely tényezőket a mentor motiváltsági szintje befolyásolt leginkább (Fehérvári és mtsai, 2022:81).

A mentorálást vizsgáló nemzetközi szakirodalom azt is megerősíti, hogy a mentori beavatkozás során mind a mentor, mind a mentorált számára jövedelmező a programban való részvétel (Sharp, 2021), hiszen a felek kölcsönösen hozzájárulnak egymás fejlesztéséhez (Beltman et al., 2019; Jones & Blankenship, 2020).

A mentorokat vizsgáló szakirodalom bemutatja a *mentori személyiségjegyeket*. Ezek közé a türelem, a rugalmasság, az aktív figyelem, az empátia, a szeretetet, az elkötelezettség, a megbízhatóság, a tisztelet és a humor tartoznak (Lakind, Eddy & Zell, 2014; Dixon, 2013). Emellett a lista bővíthető olyan személyiségjegyekkel, amelyek a toleranciához, diszkrécióhoz köthetők (Nagy, 2014: 48-49), de fontos az is, hogy a mentorok törekedjenek a professzionalizmusra (Lakind, Eddy & Zell, 2014), ami szakmai elkötelezettségre, fejlődésre való nyitottságra utal.

A társadalmi felelősségvállalás egyik jellemző formája az önkéntes munka vállalása. A TM programban való részvételt, annak célcsoportja miatt a társadalmi felelősségvállalás egy formájaként értelmezhetjük. Bár a TM programban a mentorok ösztöndíjat kapnak, feltételezésem szerint elvárásaik sok hasonlóságot mutathatnak az önkéntességet végző személyekével. Az önkéntesek *céljai, motiváció* közt megtalálhatjuk a mások segítségét, a szabadidő hasznos eltöltését, illetve új (szakmai és munka) tapasztalatok; ismeretség, barátok szerzését (Berei, 2020; Ferreira, Proenca & Proenca, 2012). A dolgozatban bemutatott mentorprogram sok hasonlóságot tartalmaz egy, Ausztráliában zajló programmal (Teach Outreach Program Australia), melynek célja, hogy a TM-hez hasonlóan hátrányokkal küzdő tanulókat érjen el tanárszakos hallgatók bevonásával (Forster, Archer & Tajin, 2015). Hasonló célkitűzést láthatunk a Németországban működő „Schule für alle” (ford. Iskola mindenkinek) nevet viselő mentorprogramban (Kottmann & Pieper, 2020), amely szintén a tanárszakos hallgatók bevonásával célozza az inkluzív gyakorlat, oktatási esélyteremtés elindítását. A két fenti mentorprogram a társadalmi problémák iránt érzékeny értelmiségiek nevelésére nyújtanak példát, mely szociális felelősségvállalással kapcsolatos célokat a TM esetében is azonosíthatunk.

A szakirodalom a mentorok független háttérváltozóihoz sorolja a *képzési területüket, szakmai múltjukat*. Ezek kapcsolatban állnak a mentorálás által szerzhető előnyökkel (pl. tanárszakos hallgatók esetében szakmai fejlődés, lásd.: Nnabuiife, 2021) és a folyamat közbeni élményeikkel. Mivel a TM program, ahogy korábban említettük minden hallgató felé nyitott fontos, hogy a tanárszakosokat elemző vizsgálatok mellett (Andl, et al., 2020; Godó, Ceglédi

& Dabney-Fekete, 2021), bővítsük ismereteinket a TM célcsoportjával közvetlenül (pl. tanárszakos), közvetetten (pl. pszichológus hallgatók) foglalkozó és képzése szerint a TM-hez nem kapcsolódó hallgatókról.

Fontos hangsúlyozni, hogy a programokban résztvevő mentorok érzelmi *fejlődésen* is keresztül mennek (Blake-Beard, Shapiro & Ingols, 2021), amely változás kihathat nemcsak a szakmai, de a magánéletükre is. A kortársmentori szerepben a résztvevők személyes és professzionális értelemben is fejlődnek (McConnel, Geesa & Lowery, 2019), jellemző a kimeneti mutatóikra identitásuk és érzelmi intelligenciájuk fejlődése (Holland, 2018). A felelősségteljes szerepkörük a kimenetben hozzájárulhat ahhoz, hogy magabiztosabbá váljanak (Campbell & Campbell, 1997). A mentorálásban való részvétel hozzájárul az interperszonális képességek növekedéséhez is (Campbell & Campbell, 1997), könnyebben működnek együtt mentortársaikkal (Nnabuife et al., 2021), megosztják jógyakorlataikat, illetve másoktól is átvesznek tapasztalatokat, ami hozzájárul tudásnövekedésükhöz (Holland, 2018).

A mentorálás minőségére hatással van a mentor személyisége, illetve ugyanilyen hangsúlyosan a *pszicho-szociális múltja és háttere* (Nagy, 2014: 46). Így a vizsgálatok során fontos kitérni, azokra a hallgatókra, akik a mentorprogram célcsoportjához hasonló szocioökonómiai háttérből érkeznek, azaz jellemző rájuk a tőke-deficit (Bourdieu, 1978). A mentor-mentorált kapcsolatra alapvetően jellemző, hogy a mentorok empatikussá válnak mentoráltjaik problémáival, nehézségeivel kapcsolatban (McConnel, Geesa & Lowery, 2019), akkor is, ha alapvető élettapasztalataik különböznek. A hasonló élményeket megélő mentorok és mentoráltak könnyebben alakítanak ki szoros köteléket (Collier, 2022), így a transzlétori szerepkörű – azaz a mentoráltakhoz hasonló életkörülményből érkező (Adler, 1975; Varga, 2015a) – egyetemisták bevonása a TM mentorprogramba különösen jövedelmező lehet a mentorálás hatékonyságának szempontjából.

A **transzlétor hallgatók** felkutatása kihívást jelenthet, hiszen a hazai felsőoktatásban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma 2008 és 2018 folyamatosan csökkent. A 2015 és 2018 közötti időszakban Proity (2020) kutatásában megállapította, hogy aránya mindössze 0,88-0,98 százalék közt mozgott. A PTE-t 10 éves időtartamban (2010-2019) vizsgáló makrostatisztikai kutatás rávilágított, hogy a hátrányos helyzet miatt a felvételi eljárásban többteleppontokkal felvételt nyert hallgatók száma az előnyben részesített kategóriának a 26 %-át teszi ki (Varga, Vitéz & Széll, 2021). Fontos figyelembe vennünk azt is, hogy a cigány/roma származású hallgatók szintén alulreprezentáltak a hazai egyetemeken, a Roma Szakkollégiumi Hálózat a HH/HHH hallgatók arányánál is kevesebbre becsülik számukat, „a két csoport között szintén csak becsülni tudjuk az átfedést, így 1,5%

közöttinek vesszük a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma diákok felsőoktatási reprezentációját” (Varga et al., 2020: 456).

A különböző programokban résztvevő *mentorok élményei és érzelmei* meghatározóak, de kevésbé képezik a kutatás törzsanyagát (Beltman et al., 2019). A pozitív érzelmek közé tartozik, hogy a mentorok örömeiket lelik a munkájukban, személyes fejlődést és elismerést éreznek (Beltman et al., 2019: 52). Antalné Szabó (2021) összefoglaló munkájában számos idézet látható a dolgozatban vizsgált TM program mentoraitól. A mentorok idézetei között megtalálhatóak a következők: „Minden hetem egyik fénypontja, amikor a gyerekekkel lehetek” (Antalné Szabó, 2021: 102); „ez a munka nagyon inspiráló számomra, és szakmai tapasztalatnak is nagyon jó” (Antalné Szabó, 2021: 106). Előbbi példát nyújt a munkában lelt öröme, míg utóbbi kifejezi a személyes fejlődés okozta örömet a mentor számára.

Beltman és munkatársai (2019: 55) mentorok érzelmeit vizsgáló kutatásukban túlnyomórészt pozitív élményeket detektáltak, azonban a válaszadó mentorok negatív érzelmekről, személyes csalódásokról is beszámoltak. Munkájukban hangsúlyozzák, hogy a mentorálás nem kizárólag pozitív élmény, számos mentor sikertelenségekről számolt be, ami gyakran együtt járt frusztrációval (Beltman et al., 2019). A mentorok számára az is kihívást jelenthet, hogy megbirkózzanak új szerepkörükkel: tarthatnak attól, hogy nincs elég tudásuk vagy képességük ahhoz, hogy mentori szerepüket betöltsék (Jones & Blankenship, 2020).

A mentorokra vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy fontos a mentorok átfogó vizsgálatánál hangsúlyt helyezni a mentorokat meghatározó különböző háttérváltozókra.

Kutatói kérdések

Kutatásunk a mentorálást három szegmensben, folyamatelvű megközelítés szerint vizsgálja a következő kérdések mentén:

1. Milyen célokkal rendelkeztek és milyen elvárásokkal csatlakoztak a hallgatók a mentorprogramba?
2. Hogyan értékelik a mentorok a mentorálási folyamatot, milyen előnyöket és kihívásokat emelnek ki?
3. Mennyiben érzik, érezték a mentorok jelentősnek saját (emocionális, szakmai és szociális) fejlődésüket és miképp sikerül céljaikat teljesíteniük a programban?

A vizsgálat során a demográfiai adatok alapján két független változót vezettünk be, hogy megvizsgáljuk, hogy a fenti kérdések esetében milyen eltéréseket találhatunk. Egyrészt a mintát **szocioökonómiai státusz szerint transzlétori és mediátori szerepkörű hallgatókra** bontottuk, másrészt **képzéstípus** alapján vizsgáltuk a hallgatók képzése és a TM célcsoportja közötti kapcsolatból eredő az eltéréseket.

Mintavétel és módszertan

A dolgozat a PTE mentorait és mentorjelöltjeit összegző statisztikai táblázatok felhasználására épül, amelyek a PTE programgazdájától, a Tanárképző Központ adatbázisából származnak. Elemeztük a PTE azon hallgatói, akik felvették és teljesítették a TM1-es felkészítő kurzust, illetve azokat, akik ezt követően mentorként is csatlakoztak a programba. A leíró statisztikai vizsgálat bemutatja a teljes populációt, a 2018/2019-es 2. félévétől (az első felkészítőkurzus meghirdetésétől), a 2021/2022-es 2. félévig.

A mintavételi eljárásban előfeltétel volt, hogy a megkérdezett hallgatók legalább egy lezárt mentori félévvel rendelkezzenek. A feltételek között nem szerepelt, hogy a vizsgálat idejében aktív mentori jogviszonyuk legyen, így régi és jelenlegi mentorhallgatók is bekerülhettek a mintába. A kutatói kérdések megválaszolásához online kérdőívet küldünk ki, ami összesen 27, nyílt és zárt típusú kérdést tartalmazott (1. sz. melléklet). Mintavételi módszernek a hólabda módszer alkalmazása mellett döntöttünk, a kérdőívet 50 kitöltőnél zártuk (n=50).

A nyílt kérdések esetében a MAXQDA szoftver segítségével tartalomelemzési eljárás során kódoltuk, ezekből kimutatást készítettünk. A zárt kérdések (demográfiai, mentorálási adatok, Likert-skálák) elemzését leíró statisztikával mutatjuk be a dolgozatban.

A kérdőíves válaszok elemzéséhez a mintát kétféle módon kategorizáltuk, megvizsgálva, hogy az alkategóriák összevetve milyen azonosságokat és különbségeket mutatnak.

1. A szocioökonómiai státusz szerinti bontás azt jelentette, hogy a TM mentoráltjaihoz hasonló társadalmi helyzetű **transzlétorok**² (15 fő) és a magasabb szocioökonómiai helyzetű **mediátorok** csoportját (35 fő)³ különítettük el a mintán belül.

² (1) Akiknek szüleinek iskolai végzettsége, nem érte el szakképesítést (8 vagy kevesebb általános iskolai osztályt teljesítettek) és/vagy (2) az egyetemi felvételükkor hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetük miatt többletpontot kaptak és/vagy (3) cigány/roma származásának vallották magukat, és/vagy (4) a mentorálás megkezdésének motivációi közé a következő választ (is) megadták: „Jelenlegi vagy korábbi élethelyzetemhez hasonló körülmények között élő gyerekek segítése.”

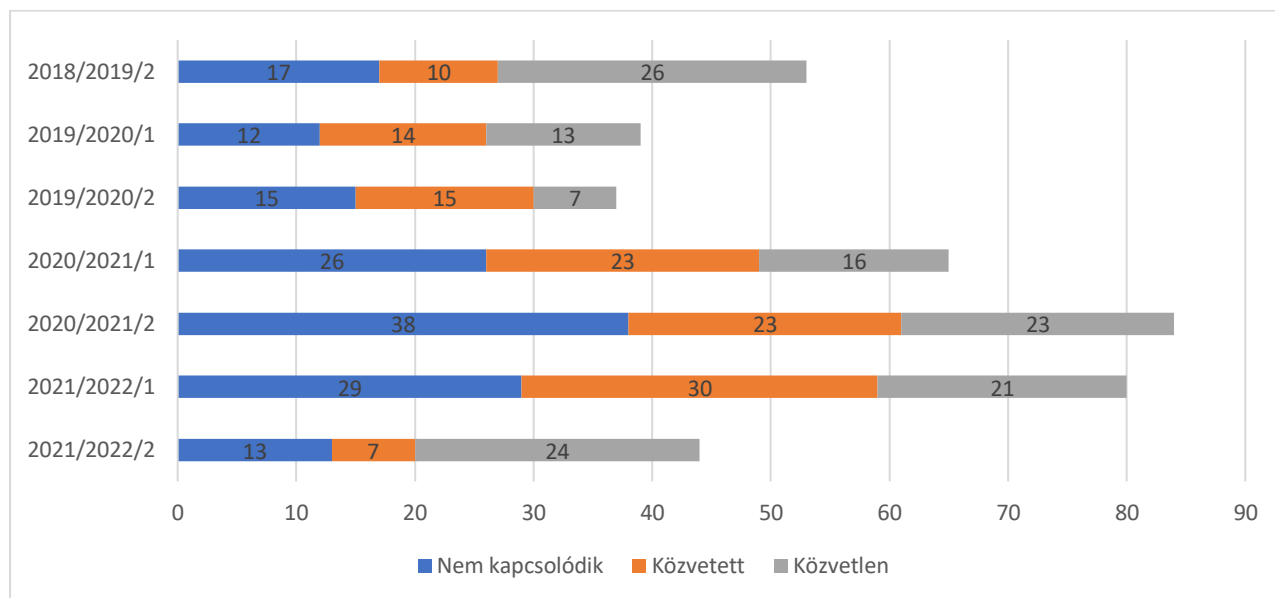
³ A terminológia alkalmazásánál Adler (1975) fogalmait alkalmaztuk, azaz a transzlétorok csoportjába a mentoráltakhoz hasonló életkörülményű, míg a mediátorok csoportjába a magasabb társadalmi státuszú hallgatók kerültek.

2. A mintát a képzési adatok alapján is leválasztottuk, összesen három kategóriát létrehozva. A TM program célcsoportjához való képzési viszonyuk szerint: 1) közvetlenül a célcsoporttal (27 fő); 2) a közvetetten a célcsoporttal foglalkozó (12 fő); és szakját tekintve a TM programhoz 3) nem kapcsolódó kategóriákat (11 fő).⁴

Az alkategóriákra bontott elemzést minden adatcsoport esetében elvégeztük, azonban kizárólag abban az esetben jelenítjük meg azokat, amennyiben a független háttérváltozók jelentőséggel bírtak.

A PTE TM makrostatisztika áttekintése, a populáció és a vizsgálati minta

A makrostatisztikai adatok alapján általános megjegyzéseket tudunk az alábbiakban tenni, melyet a kérdőíves adatfelvétel eredményei fognak árnyalni.



1. ábra: A TM1-es kurzust sikeresen teljesítő hallgatóinak képzéstípus szerinti megoszlása a teljes időszakban (402 fő)

A TM1-et teljesítő hallgatók között mindegyik szemeszterben megtaláljuk a három képzéstípushoz tartozó hallgatókat. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakmai célok mellett a mentorjelöltek a jelentkezéskor más szempontokat is figyelembe vesznek. Bemeneti motivációik felmérése a program népszerűségének növelése szempontjából kulcskérdés lehet.

⁴ Elemzéseinkben és táblázatainkban a következő jelöléseket alkalmazzuk a képzések szerint:

- közvetlenül a célcsoporttal foglalkozó csoport: „**közvetlen**”
- közvetetten a célcsoporttal foglalkozó csoport: „**közvetett**”
- a célcsoporthoz nem kapcsolódó szakú hallgatók csoportja: „**nem kapcsolódik**”

Az adatok felhívják a figyelmet arra, hogy a PTE-n a TM1-es kurzust teljesítő hallgatók, a mentorjelöltek száma ingadozó, ezzel szemben a mentorok száma a teljes időszakban lassan, de folyamatosan növekvő tendenciát mutat (1. táblázat). Ez azzal magyarázható, hogy a programban a mentorok többsége egy félévnél hosszabb időtartamig is részt vett. A táblázatban megjelenítettük azt is, hogy egy adott félévben miképp alakult a régi és az új mentorok aránya. Független vizsgálati változóink közül a képzés szerinti lebontás állt csak rendelkezésünkre, a makrostatisztikai adatok nem tartalmazzák a mentorok szocioökonómiai háttérét.

		2019/2020		2020/2021		2021/2022	
		1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
Nem	<i>Férfi</i>	11	18	17	22	24	22
	<i>Nő</i>	18	28	39	55	70	84
Mentor státusz	<i>Új mentor</i>	29	21	21	27	46	33
	<i>Régi mentor</i>	-	25	35	50	48	73
Képzési kapcsolat	<i>Közvetlen</i>	17	22	23	28	33	33
	<i>Közvetett</i>	5	12	17	26	28	39
	<i>Nem kapcsolódik</i>	7	12	16	23	33	34
Összes:		29	46	56	77	94	106

1.táblázat: A PTE mentorai a teljes vizsgált időszakban háttérváltozók szerint

A fenti adatok szemeszterek szerint mutatják be a programban részt vevő mentorok létszámát, éppen a hosszabb időtartamú részvétel indokolta, hogy hallgatói szinten is leválasszuk a makrostatisztikai adatainkat. A vizsgálat populációja és mintája a bevezetett változók szerint a 2. táblázat adatai szerint alakult.

		Populáció (N=180)	Minta (n=50)
Nem	<i>Férfi</i>	46	15
	<i>Nő</i>	134	35
Szocioökonómiai változó	<i>Transzlétor</i>	n.a.	15
	<i>Mediátor</i>	n.a.	35
Képzés szerinti változó	<i>Közvetlen</i>	61	27
	<i>Közvetett</i>	59	12
	<i>Nem kapcsolódik</i>	60	11
Mentorálási idő	<i>Rövid mentorálási idő (1-2 félév)</i>	120	24
	<i>Hosszú mentorálási idő (3+ félév)</i>	60	26
Összes:		180	50

2.táblázat: A populáció és a minta összevetése demográfiai és képzési változók szerint

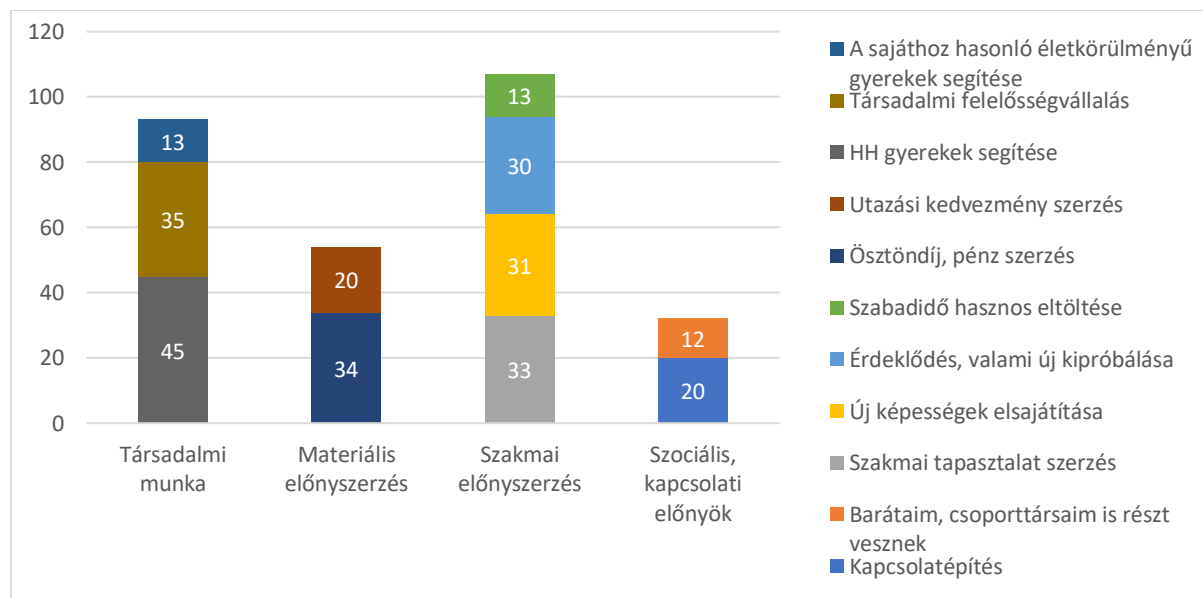
A kérdőív a vizsgált populációból (N=180) összesen 50 főt ért el, legnagyobb arányban a közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező mentorokat tudtuk megszólítani. A minta nagysága alkalmassá teszi a vizsgálatot arra, hogy a PTE mentorainak elemzését elindítsa, azonban eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak. Vizsgálatunk eredményei segítik a teljes PTE és az országos TM program mentoraira vonatkozó hipotézisek megfogalmazását.

Eredmények

Bemenet: csatlakozási indokok és mentori célok

A dolgozat a mentorokra vonatkozó bemeneti adatai közül számba veszi a csatlakozási indokokat és a mentori célokat. A folyamatelvű elemzés szempontjából a két bemutatott eredmény összefoglaló fontossága abban rejlik, hogy képet adnak a mentorok kezdeti motivációjáról.

A 2. ábra a kérdőív egy zárt kérdésének eredményét tartalmazza, aminek kitöltése során a válaszadók több feleletet is megadhattak. Az ábra a független változók megjelenítése nélkül összegzi a mentorok csatlakozási motivációit. Az elemzés során a véletlenszerű sorrendben megjelenő, előre megadott válaszokat tartalmuk szerint csoportosítottuk.



2.ábra: A mentorok csatlakozási indokai, motivációi

A válaszadók legmagasabb számban a **hátrányos helyzetű gyerekek segítségét** adták meg (összesen 45 fő), a **társadalmi munka** kategóriájába tartozó **társadalmi felelősségvállalás** érte el az összes említés közül a második helyet (35 fő). A harmadik válaszlehetőség a **szocioökonómiai státusz** felmérésének szűrőkérdéseként is funkcionált. A válaszcsoporthoz magas jelölésszáma arra enged következtetni, hogy a mentorok zömében társadalmi célokkal érkeztek a mentorprogramba. A **materiális előnyyszerzés** csoportjába két válaszlehetőséget soroltunk. Az **utazási kedvezmények** kevésbé szerepeltek a csatlakozási indokok közt, ezzel szemben meghatározónak tűnik, hogy a mentorálásért **ösztöndíjat** nyernek el a hallgatók. A **szakmai előnyök** közé négy válaszlehetőséget soroltunk. A válaszok megadása logikusan, jellemzőbb volt a mentorálás célcsoportjához közvetlenül és közvetetten kapcsolódó képzésben tanuló hallgatók körében. A **szociális kapcsolatok fejlesztése** a minta alapján kevésbé jellemző csatlakozási indokok közt.

A mintában elsősorban azt láthatjuk, hogy a résztvevő mentorok elsődleges célja a társadalmi szerepvállalás, de fontos motiváló erővel bír, hogy juttatást is kapnak munkájukért. A szempontok közt erőteljesen megjelenik az is, hogy mentori működésük során szakmai értelemben is fejlődni tudjanak.

A bemenethez kapcsolódóan arra kértük a mentorokat, hogy emlékezzenek vissza mentori munkájuk fő céljaira. A válaszadók 5-fokú Likert-skálán értékelték fontosság szerint a következő szempontokat (1=egyáltalán nem volt fontos számomra; 5=nagyon fontos volt számomra). Az eredményeket közlő 3. táblázat a független változók szerinti lebontásban mutatja meg a minta átlagolt adatait.

	Jó kapcsolatot szerettem volna kialakítani a mentoráltakal.	A munkámmal segíteni szerettem volna a gyerekeket az iskolai sikerességükben.	Segíteni szerettem volna nekik a továbbtanulásban.	Jó példa szerettem volna lenni a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerettem volna szervezni.	Segíteni szerettem volna abban, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezzenek.	Összesítés (átlag)
Transzlátor	4,87	4,93	4,6	4,33	4,87	4,6	4,7
Mediátor	4,66	4,34	4,23	4,46	4,46	4,37	4,4
Közvetlen	4,78	4,63	4,44	4,37	4,63	4,48	4,6
Közvetett	4,81	4,63	4,43	4,25	4,5	4,38	4,5

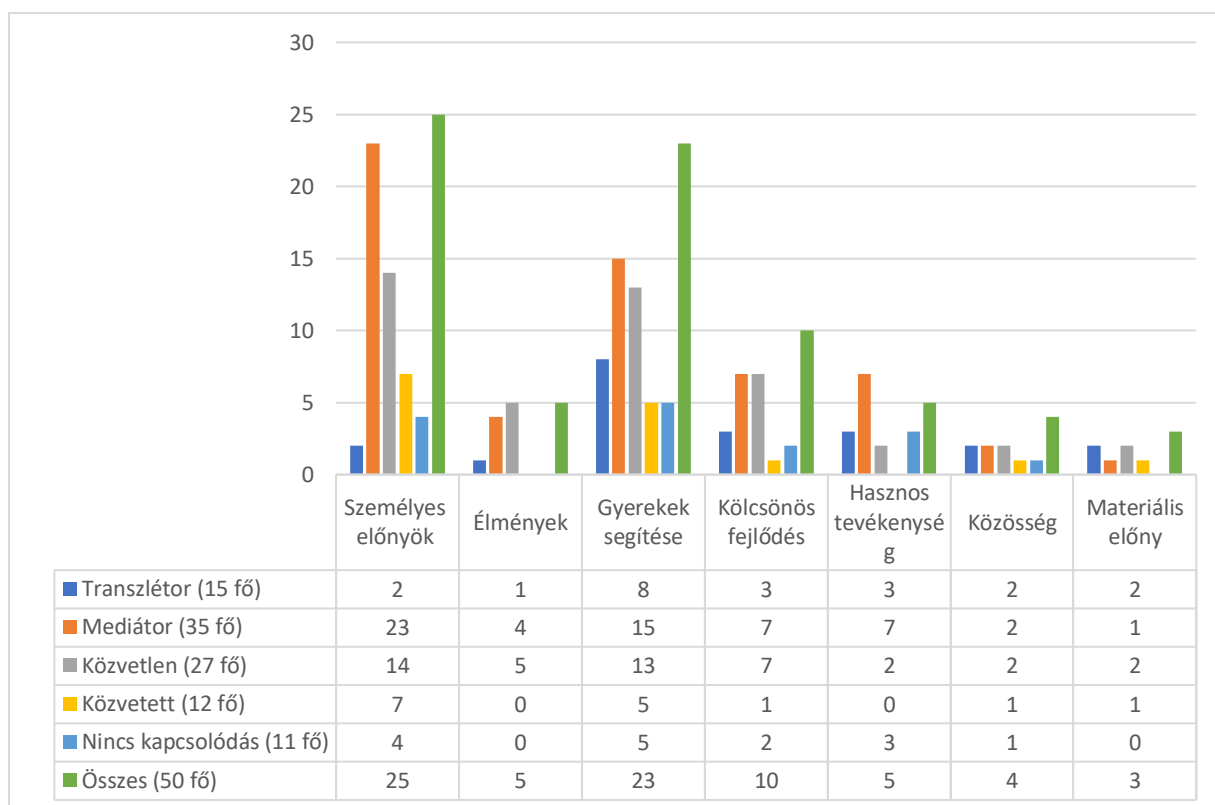
Nincs kapcsolat	4,55	4,45	4,09	4,64	4,73	4,73	4,5
Teljes minta	4,72	4,52	4,34	4,42	4,58	4,44	4,5

3.táblázat: A válaszadók mentori céljainak alakulása

A válaszadó mentorokról általánosságban elmondható, hogy munkájukkal kapcsolatban magas elvárásokat tűztek ki, válaszaik átlaga 4 egész felett alakult. A szocioökonómiai változók szerint lebontott adatokból kitűnik, hogy a transzlétori szerepkörű hallgatók – egy eset kivételével – magasabb elvárásokat tűztek ki mediátor társaiknál. A képzés szerinti szétválasztás egy esetben, a továbbtanulásban való segítségben mutat nagyobb különbséget, aminél a képzési kapcsolattal nem rendelkező hallgatók tűztek ki alacsonyabb célt. A 3. táblázat eredményeinek elemzésére a későbbiekben visszatérünk, ahol a kimenetben való teljesülésüket fogjuk részletesebben megvizsgálni.

Folyamat: pozitívumok és kihívások

Nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben egy mondat befejezése: arra kértük a kitöltőket, hogy egészítsék ki a következő mondatot: „Azért jó mentornak lenni, mert...” Válaszaik kódolt adatait, a két háttérváltozó szerinti bontásban, a 3. ábra tartalmazza. A szövegek hosszúsága eltért, így a válaszok közt olyat is találtunk, amely több kódolási kategóriát is érintett (elemszám: 75).



3.ábra: A mentori szerepkör előnyeit felsoroló szövegek kódolt eredménye (elemszám:75).

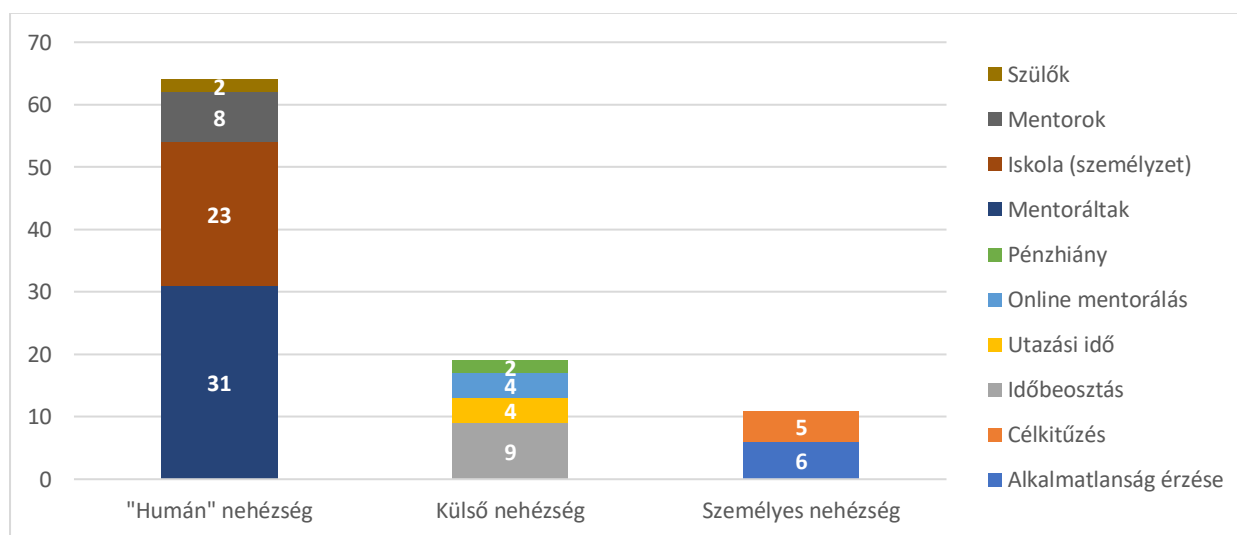
Legmagasabb arányban a **személyes előnyök** jelentek meg (25 db). A válaszadók kiemelték, hogy a program során számos gyakorlatot és tapasztalatot szereztek („*rengeteg tapasztalatot, jó gyakorlatot sajátíthatok el.*”), illetve egy pedagógusjelölt válaszadó munkatapasztalatként értelmezte mentori munkáját: „*rengeteg tapasztalattal gazdagodtam az általános iskolás korú gyerekekről, melyeket tanulmányaimba is be tudok illeszteni, ezen kívül a gyerekek lelkesedése és fejlődése jóleső számomra.*” A szocioökonómiai változó szerinti lebontás izgalmas eredményt hozott: a mediátor szerepű hallgatók sokkal inkább fókuszáltak írásaikban ezekre a szempontokra. A képzés szerinti változó pedig egyértelműen kapcsolatot mutatott, hiszen a célcsoporthoz, mentori munkához jobban kapcsolódó hallgatók magasabb számban szóltak ezekről az előnyökről.

Hasonló tendenciát láthatunk a **gyerekek, mentoráltak segítése és támogatása** kódolási kategóriában. Arányaiban a transzlátorok magasabb számban említették a kategóriát mediátor társaiknál, illetve a képzési kapcsolat szintén meghatározó volt a mintában. Az írások közt pozitív érzelmeket is detektálhatunk („*jó érzéssel tölt el, hogy segíthetek és ennek látom pozitív visszajelzéseit is.*”; „*örömet szerezhetünk, támogatói lehetünk a gyerekeknek*”).

A két fő válaszcsoporthoz mellett kisebb kódolási kategóriákat is létrehoztunk. A **kölcsönös fejlődést** összesen 10 válaszadó említette, akik úgy gondolták, hogy „*nagyon sokat lehet adni*

és kapni is a programtól”: „nemcsak, hogy segíthetek a gyerekeknek, de nekem is hatalmas tapasztalat, és sokat tanulok tőlük.” Ezáltal, ahogy az egyik mentor fogalmaz, a program mentorai és mentoráltjai „kölsönösen emelhetik egymást.” A mentori programok és tevékenységek a válaszadók számára számos előnyt tartogattak, ezeket a válaszokban is kiemelték. „Felejthetetlen *élményekkel*” gazdagodtak, amiket máshol nem szerezhettek volna meg, s mindeközben „részt vehetnek olyan tevékenységben, ami tényleg hasznos.” Mindezt, a vonatkozó válaszok alapján egy olyan **közösségben**, ami mindig új kapcsolatokat tartogat és inspirálja őket a további munkára.

A mentori munka és a mentorálási folyamat reális értékelésének érdekében felmértük a kihívást jelentő tényezőket is. A válaszadókat ebben a szakaszban is rövid szövegek írására kértük, amiket tartalomelemzés segítségével kódoltunk (4. ábra). A legtöbb esetben több kihívást is felsoroltak a válaszadók, az elemszám majdnem a teljes minta dupláját adta ki, így mentoronként átlagosan 2-2 nehézséggel számolhatunk. Ebből arra következtethetünk, hogy a mentori munka számos teherrel, nehézséggel jár. A mentori munka kihívásainak elemzése során nem tapasztaltunk összefüggést a két kiválasztott háttérváltozó esetében, ezért ezeket összesítve közöljük (4. ábra). Ezzel szemben feltételezéseink szerint a mentorálási hely adhatja a magasabb és alacsonyabb kihívás számát.



4.ábra: Kihívást jelentő tényezők kódolt és csoportosított eredményének összefoglalása
(elemszám: 94)

Az adatokból látható, hogy a mentorálás különböző résztvevőihöz köthető nehézségeket („humán nehézség”) említették legmagasabb számban a válaszadóink. A mentoráltakkal („a gyerekek bizalmatlansága és hangulat ingadozásai”), az iskola dolgozóival („az iskolával való

kommunikáció nehézkes volt, sokszor akadályozták a munkámat”), a mentortársakkal és a szülőkkel való kapcsolattartás, illetve közös munka is nehézséget okozott a mentoroknak. Adataink így felhívják a figyelmet arra, hogy a mentoroknak számos résztvevő irányába kell megfelelniük. A program fejlesztései közé tartozhat, hogy elősegítse a mentorok tehermentesítését, hogy munkájuk során leginkább a mentoráltjaikra koncentrálhassanak.

Problémát okozott még az időbeosztás – mind személyes szinten, azaz, hogy a tanulmányaikkal összeegyeztessék a mentorálást, mind pedig az iskolával való időpontegyeztetés esetében –, illetve az utazási idő, mint **külső tényezők**. Emellett a válaszadók említették a világjárvány okozta nehézségeket (online kapcsolattartás). A mintában fejlesztendő területként jelent meg a közös programokra fordítandó ösztöndíj növelése (pénzhiány).

Végezetül a válaszadók **személyes kihívásokat** is említettek. Ezek közt a magas bemeneti célkitűzéseket és az alkalmatlanság érzését találjuk. Előbbi összefüggésbe hozható a korábban bemutatott magas mentori elvárásokkal (3. táblázat), míg utóbbi a válaszadó mentorok maguknak tulajdonított hiányosságaiból eredt („*Nem voltam elég jó segítség és nem tudtam nekik példát nyújtani*”).

Kimenet: a részvétel előnyei, a mentorok céljainak teljesülése

A szakirodalom alapján vizsgálatunkban céloztuk a mentorok fejlődésének mérését. A 4. táblázat a válaszadók vélekedését tartalmazza a program hatására történő emocionális, szakmai és szociális fejlődésükről. A válaszadáshoz az utasítás a következő volt: „*Mennyire érzed igaznak magadra a következő állításokat? Kérem jelöld a skálán! (1 – egyáltalán nem tartom igaznak; 5 – kiemelten igaznak érzem magamra.)*”

Emocionális fejlődés									
	Nagyobb lett az önbi- zalmam.	Em- patikus- abb lettem.	Javult az önisme- retem.	A program hozzájárul személyes életem kiteljesedéséhez.	Mentor- ként fontosnak érzem magam.	Könnyebben megoldom saját problémáimat is.	Összesítés (átlag)		
Transzlétor	3,87	4,07	4,13	4	4,2	3,67	3,99		
Mediátor	3,54	4,11	3,89	3,37	3,69	3,26	3,64		
Közvetlen	3,81	4,26	4,07	3,67	3,93	3,48	3,87		
Közvetett	3,5	3,58	3,67	3,33	3,5	3	3,43		
Nincs kapcsolat	3,36	4,27	4	3,55	4	3,55	3,79		
Teljes minta	3,64	4,1	3,96	3,56	3,84	3,38	3,75		
Szakmai-tanulmányi fejlődés									
	Úgy érzem a munkám hozzájárul a társadalmi jobbá tételéhez.	Olyan tevékenységet végzek a programban, ami számomra fontos.	Új perspektívákat ismertem meg.	Új és érdekes dolgokat tanultam a programban.	A program hozzájárul szakmai életem kiteljesedéséhez.	Folyamatos önfejlesztés, fejlődés ösztönöz.	Javult az egyetemi teljesítményem.	A gyerekek jó példát látnak bennem, így nekik is bizonyíthatnak.	Összesítés (átlag)
Transzlétor	4,47	4,73	4,07	4	3,93	4,33	2,67	4,2	4,05
Mediátor	4,23	4,46	4,31	4,11	3,66	4,11	2,74	3,86	3,94
Közvetlen	4,26	4,63	4,26	4,15	4,19	4,22	2,78	4,11	4,08
Közvetett	4,17	4,17	4,33	3,83	3,08	4,08	2,5	3,67	3,73
Nincs kapcsolat	4,55	4,73	4,09	4,18	3,36	4,18	2,81	3,91	3,98
Teljes minta	4,3	4,54	4,24	4,08	3,74	4,18	2,72	3,96	3,97
Társas kapcsolatok fejlődése									
	Javult a kommunikációs képességem.	Könnyebben együtt működök másokkal.	Kedvelem a mentor-társaimat.	Hasznos kapcsolatokkal bővült ismeretségi köröm.	Összesítés (átlag)				
Transzlétor	4,13	4,27	4,2	3,87	4,12				
Mediátor	3,86	4	4,26	3,86	4,00				
Közvetlen	4	4,07	4,07	3,89	4,01				
Közvetett	3,83	3,83	4,5	3,58	3,94				
Nincs kapcsolat	3,9	4,36	4,36	4,09	4,18				
Teljes minta	3,94	4,08	4,24	3,86	4,03				

4.táblázat: A fejlesztett területek megítélésének összegzése a minta alcsoportjaiban

A vizsgálat rávilágított arra, hogy a mentorok válaszai szerint a TM programban való részvétel számos előnyt tartogatott, mind emocionális, mind szakmai és szociális értelemben. Általánosságban így elmondható, hogy a mentorok szerepkörük, feladataik hatására fejlődtek, csatlakozásuk jövedelmező volt. A három szempont esetében minden esetben magasabb átlagot látunk a képzésükben nem kapcsolódó hallgatónál, mint a közvetett kapcsolattal bíró képzésűeknél. Ez a minta sajátosságával magyarázható: a célcsoporthoz nem kapcsolódó képzésűek közt a csoport létszámához viszonyítva, nagy számban találunk transzlétori szerepekrű hallgatókat. Valószínűsíthetjük, hogy a szocioökonómiai változó meghatározóbb a fejlődés megítélésének esetében a képzési háttérváltozónál.

Az emocionális fejlődés terén a transzlétori szerepkörű hallgatók nagyobb fejlődésről számoltak be mediátori szerepkörű társaiknál. Az érzelmi fejlődés inkább jellemezte azokat a hallgatókat, akik a TM célcsoportjával közvetlenül foglalkozó képzésben vettek részt.

A szakmai-tanulmányi fejlődés megítélése a képzési háttérváltozóval áll kapcsolatban, azonban további mélyfűrészek szükségesek, hogy felderítsük a változó hatásait a mentori gyarapodásra. A mintában látható, hogy a programhoz közvetlenül kapcsolódó képzésekben résztvevő hallgatók értékelték felül szakmai fejlődésüket.

A kérdőív egy szakasza, *a tanulmányi eredmény javulásához* tartozó adat torzítja a kategória megítélését. A mentorprogramban való részvétel mérésünk szerint nem változtat az egyetemi előmenetelen, ezért ez az érték lefelé húzza az összesített eredményeket. Ezzel összefüggésben még egy állítást tettünk: „A gyerekek jó példát látnak bennem, így nekik is bizonyítanom kell.” A két elem beemelése a self-help (önsegítő) mechanizmus mérése miatt jelent meg, amellyel azt kívántuk vizsgálni, hogy a transzlétori szerepkörű hallgatókra mennyiben hat vissza a programban való részvétel. Eredményeink rávilágítanak (azzal szemben is, hogy a tanulmányi eredményük megítélésük szerint nem javult), hogy a transzlétor mentorok számára jellemzőbb a gyerekeknek való megfelelési vágy, így valószínű, hogy tanulmányi eredményeiken igyekeznek javítani.

A társas kapcsolatok, szociális képességek fejlődése jellemző volt a mintára, azonban a két bevezetett független változó nem szolgál magyarázattal az adatokra. Feltételezéseink szerint a kategóriában való fejlődés mértéke a mentor személyiségjegyeitől függhet. További, mentori személyiségjegyeket változóként kezelő kutatások tárhatják fel a TM program mentorainak szociális fejlődését.

A mentorálás kimenetének értékeléséhez a következőkben bemutatjuk a válaszadók vélekedését a mentori céljaik teljesüléséről. A kérdőívben, két külön szakaszban kértük a válaszadókat arra, hogy azonos tartalmú állításokat értékeljen 5 fokozatú Likert-skálán. Az 5. táblázat első szakasza, a korábban már bemutatott bemeneti célokat tartalmazza (3. táblázat), míg a második szakasza az elvárások teljesülésének átlagát mutatja meg.

Bemeneti célok	Jó kapcsolatot szerettem volna kialakítani a mentoráltakal.	A munkámmal segíteni szerettem volna a gyerekeket az iskolai sikerességükben.	Segíteni szerettem volna nekik a továbbtanulásban.	Jó példa szerettem volna lenni a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerettem volna szervezni.	Segíteni szerettem volna abban, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezzenek.	Összesítés (átlag)
<i>Transzlétor</i>	4,87	4,93	4,6	4,33	4,87	4,6	4,7
<i>Mediátor</i>	4,66	4,34	4,23	4,46	4,46	4,37	4,4
<i>Közvetlen</i>	4,78	4,63	4,44	4,37	4,63	4,48	4,5
<i>Közvetett</i>	4,81	4,63	4,43	4,25	4,5	4,38	4,6
<i>Nincs kapcsolat</i>	4,55	4,45	4,09	4,64	4,73	4,73	4,5
<i>Teljes minta</i>	4,72	4,52	4,34	4,42	4,58	4,44	4,5
Célok teljesülése	Sikerült jó kapcsolatot kialakítanom a mentoráltakal.	A munkám segített a gyerekeknek az iskolai sikerességükben.	Segítettem nekik a továbbtanulásban.	Jó példa voltam a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerveztem.	Segítettem, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezzenek.	Összesítés (átlag)
<i>Transzlétor</i>	4,67	4,07	3,73	4,33	4,47	4,27	4,3
<i>Mediátor</i>	4,29	3,69	3,63	4	4,11	4	3,9
<i>Közvetlen</i>	4,48	3,89	3,85	4,11	4,26	4,07	4,1
<i>Közvetett</i>	4,44	3,81	3,81	4,06	4,19	4	4,1
<i>Nincs kapcsolat</i>	4,36	4,18	3,72	4,36	4,36	4,27	4,2
<i>Teljes minta</i>	4,4	3,8	3,66	4,1	4,22	4,08	4

5.táblázat: A mentorok bemeneti céljainak teljesülése

A magas elvárásokkal szemben, az 5. táblázat második szakaszában azt láthatjuk, hogy a mentorok a tervezettnél sokkal alacsonyabb szinten tudták céljaikat teljesíteni. A teljes minta, de a vizsgált csoportokra lebontott átlagok is alulmaradnak a megfogalmazott célok átlagától. Bár a mintában szereplő transzlétori szerepű mentorok sem teljesítették eredeti elképzelésüket, mégis magasabb átlagokat láthatunk (a magasabb elvárások ellenére!) esetükben a mediátor szerepkörű mentorokénál. A folyamatelemzés alapján következtethetünk, hogy a mentorok, a mentorálási folyamat során számos kihívással találkoztak. Emellett nem elhanyagolható az sem, hogy a gyerekek megismerése, céljaik elfogadása is formálhatta a mentorok attitűdjét. A célok alacsonyabb teljesítésülése az iskolák kötött elvárásaihoz is kapcsolódhat, azaz előfordulhat, hogy a mentorok megszabott módon végezhetik munkájukat.

A teljes minta és a két vizsgált csoport bontott átlagai mellett fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk, hogy a válaszadók egyéni eredményeit is. Így az adott állításhoz tartozó teljesülési Likert-skálán adott pontszámból kivontuk a bemeneti cél pontszámát. Az egyéni adatok így megmutatják, hogy mely hallgatónál találtunk pozitív, negatív mentorálási élményeket, illetve mely mentorhallgatók rendelkeztek beteljesült célokkal (2. sz. melléklet).

Az így kapott szám azt jelöli, hogy egy adott szempontban a válaszadó céljai alacsonyabb, azonos vagy magasabb szinten teljesültek-e a bemeneti célhoz képest. Ha negatív számot kaptunk, az azt jelölte, hogy a mentor bemeneti célja magasabb volt, mint a kimenet értéke (pl.: bemeneti elvárása 5 pont, kimeneti teljesülése 3 pont, akkor -2 pontot rögzítettünk). Ha pozitív számot kaptunk, akkor a válaszadó a mentorálás kimenetét várakozásain felül tudta teljesíteni (pl.: a bemeneti skálán csupán 3 pontot adott, de a kimenetben 5 pontra ítélte meg a szempontot, azaz +2 pontot rögzítettünk). Végezetül, ha 0-át kaptunk, akkor a várakozásainak megfelelően teljesítette a célját (pl.: az elvárását és a kimenetét is 4 pontnak adta meg). Az összesített pontszámok, így a **teljesülést** jelzik, amely -4 és +4 pont között mozoghatott.

A kimutatás, állítások szerinti átlagolt lebontását az 6. táblázat tartalmazza. A táblázatban láthatjuk, hogy a mentorok elvárásai (a transzlátorok azon vágyának kivételével, hogy jó példa legyenek a mentoráltak számára) a munkájukkal kapcsolatban nem teljesültek.

	Sikerült jó kapcsolatot kialakítani a mentoráltakkal.	A munkám segített a gyerekeknek az iskolai sikerességükben.	Segítettem nekik a továbbtanulásban.	Jó példa voltam a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerveztem.	Segítettem, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezzenek.	Összesítés (átlag)
Transzlátor	-0,2	-0,86	-0,87	0	-0,4	-0,33	-0,44
Mediátor	-0,37	-0,65	-0,6	-0,46	-0,35	-0,37	-0,47
Közvetlen	-0,3	-0,74	-0,59	-0,26	-0,37	-0,41	-0,45
Közvetett	-0,37	-0,82	-0,62	-0,19	-0,31	-0,38	-0,45
Nincs kapcsolat	-0,19	-0,27	-0,37	-0,28	-0,37	-0,46	-0,32
Teljes minta	-0,32	-0,72	-0,68	-0,32	-0,36	-0,36	-0,46

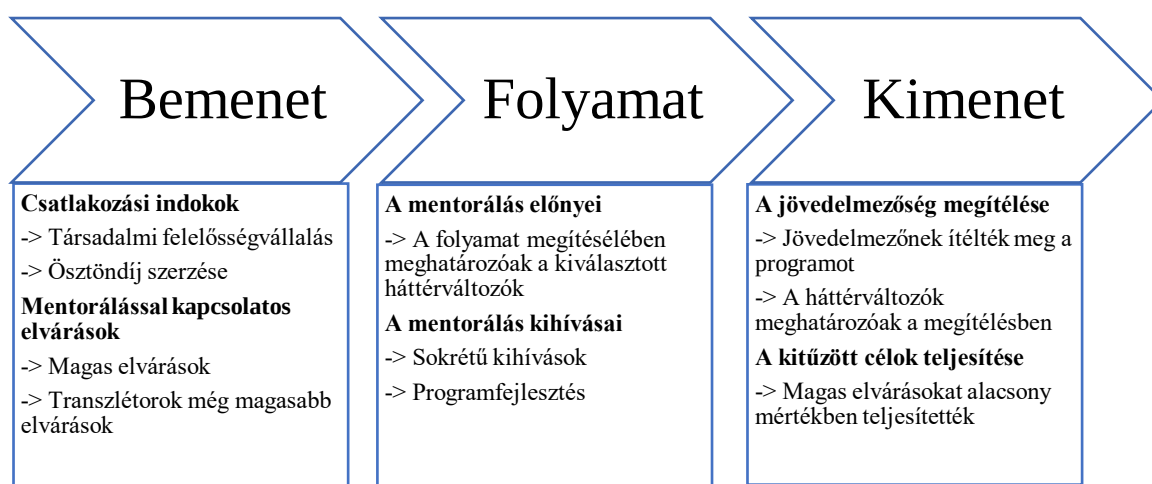
6.táblázat: A bemeneti célok teljesülésének átlagai a vizsgált csoportokban

Az adatok alapján azt láthatjuk, hogy a válaszadók zömében negatív mentorálási tapasztalattal rendelkeznek, mind csoportos (6. táblázat), mind egyéni szinten (2. sz. melléklet). Az eredmények okainak feltárására a kérdőíves lekérdezés nem alkalmas, így későbbi kutatások

célja lehet, hogy interjú formájában, kvalitatív módszerekkel is vizsgáljuk a program mentorainak céljait és azok teljesülését, illetve jelen adataink indokait.

Összegzés

A dolgozat folyamatelvű megközelítéssel vizsgálta a „Tanítsunk Magyarorszáért!” mentorprogram Pécsi Tudományegyetemen mentoráló hallgatóit. Az elemzés célkitűzései közt szerepelt, hogy jobban megértsük a hármas tagolás mentén a mentorok elvárásait, azok teljesülését.



5.ábra: A folyamatelvű vizsgálat eredményeinek összefoglalása

Vizsgálatunk során fény derült a PTE mentorhallgatóinak csatlakozási indokaira, munkájukkal szembeni elvárásaira (Kutatói kérdés #1). Az adatok rávilágítottak, hogy a programba főképp a társadalmi felelősségvállalás vonzza a hallgatókat, azonban jelentkezésüket az ösztöndíj folyósítása megerősíti. A hallgatók toborzása szempontjából ezen szempontok további megjelenítése, hangsúlyozása jövedelmező lehet. A mentorok magukkal és munkájukkal kapcsolatos bemeneti céljai mintánkban magas elvárásokat tükröztek. A transzlétori szerepkörű hallgatók, mediátor társaiknál is magasabb célokat tűztek ki csatlakozásukkor. Az eredmények így felhívják a figyelmet arra, hogy a mentori képzés során érdemes a hallgatók nézeteit elmélyíteni, céljaikat igazítani a program lehetőségeihez. Mindez hozzájárulhat a hallgatók hosszabb időtartamú részvételéhez a programban.

A mentorálási folyamatot két adatcsoport segítségével vizsgáltuk (Kutatói kérdés #2), elemeztük a mentori munka előnyeit és kihívásait. Eredményeink rávilágítottak arra, hogy a mentorálási folyamat megítélésében mindkét kiválasztott háttérváltozó jelentőséggel bír. A

mentorálás pozitívumai közé a közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező hallgatók a személyes, szakmai előnyöket felülértékelték. A transzlétori szerepkörű hallgatók sokkal inkább a (sajátjukhoz hasonló) társadalmi csoportok segítségét helyezte a fókuszba, amely arra enged következtetni, hogy vissza szeretnének hatni saját közösségükre. A kihívások között számos olyan aspektust sorakoztattak fel a válaszadók, amik a program fejlesztésével kiküszöbölhetővé válhatnak. Mérlegelendő a program mentorainak tehermentesítése, ami hozzásegítheti őket ahhoz, hogy mentoráltjaikra fókuszálhassanak. A második kutatói kérdésre érkezett eredmények emellett bővíthetik a mentorok képzési tartalmát, hiszen segíthetik a TM1-es kurzus hallgatóinak tájékoztatását a programról (így pontosítva elvárásaikat).

Végezetül választ kaptunk a kimeneti mutatókra, elemeztük az emocionális, szakmai és szociális fejlődés, illetve betekintést nyertünk a kitűzött mentori célok teljesülésébe (Kutatói kérdés #3). Előbbi esetében azt találtuk, hogy a mentorok a programban való részvétel során mindhárom fejlődési területet jövedelmezőnek találták. A három terület fejlesztését összességében a transzlétori szerepkörű hallgatók élték meg jövedelmezőnek. Leginkább az emocionális fejlődésre igaz mindez, míg a szakmai fejlődés a TM célcsoportjához közvetlenül kapcsolódó szakkal bíró hallgatókra volt jellemző. A kiválasztott háttérváltozók nem nyújtottak választ a szociális képességek fejlődésére – feltételezéseink szerint mindez sokkal inkább egyéni, személyiségjegybeli változók bevezetésével válhat feltárhatóvá. A kitűzött (magas) mentori célokat válaszadóink összességében nem, vagy csak kevesebb sikerrel tudták teljesíteni. A transzlétori szerepkörű hallgatók magasabb céljaikat is jobban tudták teljesíteni mediátori szerepkörű társaiknál. A program mentorainak sikerességéhez hozzájárulhat a mentorprogram bővebb ismertetése (csökkentve az irreális elvárásokat), az iskolák egyéni gyakorlat szerint működő mentorálásának egységesítése (a program vezetőinek közbelépésével).

Kutatásunk legfőbb eredménye, hogy rávilágított azokra a tendenciákra, amelyek folytatólagos kutatások, mélyfúrások segítségével még inkább elmélyíthetik ismereteinket a programról.

A vizsgálat korlátjai, további kutatási irányok

A vizsgálat korlátjai közé tartozik egy részről az alacsony számosság ($N=180$; $n=50$), amely főképp a vizsgálati minta jellemzését tette lehetővé, illetve segíti, hogy hipotéziseket fogalmazzunk meg jelen kutatás eredményei alapján. Az alkalmazott kérdőív elemei megfelelőnek bizonyultak a folyamatelvű vizsgálat elvégzéséhez, a kérdőív a későbbiekben

nagyobb mintás, országos mérések végzésére alkalmas. Így további kutatási terveink közé tartozik a számosság növelése, a minta bővítése a kérdőív újbóli alkalmazásával.

A dolgozat limitációja, hogy nem mutatta be a teljes létrehozott adatbázist, amely további elemzési szempontok bevezetésével képes lehet számos feltáratlan aspektus bemutatására. Későbbi vizsgálataink alapját képezi, hogy a kérdőív alapján létrehozott adatkorpuszt más független változók bevezetésével is elemezzük.

Számos eredmény, mint például a mentori lemorzsolódás csökkentésének lehetőségei, jógyakorlatok feltárása, a mentori folyamat mélységi értékelése és a mentori sikertelenség okai még felderítésre várnak. A vizsgálat alapján kialakult vélekedéseinket tudományosan kevert és kvalitatív módszerekkel támaszthatjuk alá, így céljaink közt az is szerepel, hogy mérőeszközeinket bővítsük és alkalmazzuk a jövőben.

Felhasznált irodalom

- Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In L. Samovar, & R. Porter (Eds.). *Intercultural Communication*, pp. 327-378. Belmont, CA: Wadsworth.
- Andl H. (2020). A kisiskolák és lehetőségeik, *Educatio*, 29(3), 409-424. DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.6
- Andl H., Arató F., Orsós A. & Varga A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és felelősség Neveléstudományi folyóirat*, 5(1-4), 101-121.
- Andl H., Arató F., Orsós A. & Varga A. (2021). Így fejlődünk MI - A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 47-63. DOI: 10.21030/anyp.2021.1.4
- Antalné Szabó Á. (2021). Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(3), 97-106. DOI: 10.21030/anyp.2021.3.11
- Beltman, S., Helker, K. & Fischer, S. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 50-70.
- Berei, E. B. (2020). The Social Responsibility among Higher Education Students. *Education Sciences*, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/educsci10030066>
- Bereményi, Á. (2020). Career guidance inequalities in the context of labour shortage. The case of Roma young people in Hungary. *Working Paper Series*, 2020(5). Central European University.
- Bereményi, B.Á. (2022). Between choices and “going with the flow”. Career guidance and Roma young people in Hungary. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0>
- Blake-Beard, S., Shapiro, M. & Ingols, C. (2021). A Model for Strengthening Mentors: Frames and Practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(12): 6465. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126465>
- Boda V. L. & Horváth G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv Pedagógia*, 14(1), 97-104. DOI: 10.21030/anyp.2021.1.11
- Boda V. L. (2022). Tanítsunk Magyarorszáért! program: miért csatlakoztunk, mitől féltünk? – A Pécsi Tudományegyetem mentorainak körében végzett vizsgálat eredményei *Szakdolgozat*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pedagógia BA.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Campbell, T.A. & Campbell, D.E. (1997). Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education*, 38, 727-742. <https://doi.org/10.1023/A:1024911904627>
- Collier, P. (2022). How Peer Mentoring Can Help Universities Promote Student Success in a Post-COVID-19 Pandemic World. *Metropolitan Universities*, 33(1), 37-54. DOI:10.18060/25222
- Csonka D. (2022). A szülőkkel való kapcsolattartás a mentori eredményesség tükrében. In Trendl F. & Vezdén K. (szerk.). *Körkép IV. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*, (pp. 9-22), Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.

<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34318/trendl-vezden-szerk-korkep-IV-PTE-BTK-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Dixon, R. (2013). *Handbook for Manufacturing Mentors and PTE Mentees*. Lewis-Clark State College Workforce Training.
- Fehérvári, A., Felső, E., Benkő, B., & Varga, A. (2022). Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82.
- Fejes J. B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra* (7), 80–96.
- Fejes J., Kasik L. & Kinyó L. (2009). Bevezetés a mentoráláskutatásba. *Iskolakultúra*, (5-6), 40-55.
- Ferreira, M. R., Proença, T. & Proença, J. F. (2012). Motivations which influence volunteers' satisfaction. (Letöltve, 2022. 07. 22.) <https://core.ac.uk/download/pdf/47136938.pdf>
- Forster, D. J., Archer, J., & Tajin, R. T. (2015). Volunteering within Initial Teacher Education: Factors that Boost and Block Participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.10>
- Godó, K., Ceglédi, T., & Dabney-Fekete, I. D. (2021). Resilient teacher candidates as mentors. The Let's Teach for Hungary Mentor Program as a resource of individual and community empowerment. In Pásztor R. (szerk.). *A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban* (Absztrakt füzet) (p. 11).
- Godó K. (2021a). A „TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT MENTORPROGRAM” ELŐKÉSZÍTŐ KURZUSÁN RÉSZTVEVŐ MENTORJELÖLTEK MOTIVÁCIÓI. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 21–41. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Godó, K. (2021b). Big brother mentoring in the let's teach for Hungary program. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 114–141. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10158>
- Holland, E. (2018), "Mentoring communities of practice: what's in it for the mentor?", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 110-126. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0034>
- Horváth G. & Boda V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *TUDÁSMENEDZSMENT*, 22(1), 136–152. <http://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Horváth, G. (2022a). Kortárssegítő mentorprogramok elemzése – Egyetemista hallgatók társadalmi felelősségvállalása a méltányosság jegyében. *Y.Z. folyóirat*, 2(1), 33–39.
- Horváth, G. (2022b). Mentoring Students of Disadvantaged Background in Hungary. *JOURNAL OF GLOBAL AWARENESS*, 3(1). <http://doi.org/10.24073/jga/3/01/06>
- Horváth G. (2022c). Itt tartunk most... – Egy mentorprogram általános iskolai szakaszának végéhez érve. In Trendl F. & Vezdén K. (szerk.). *Körkép IV. A Wliskolcki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*, (pp. 37-54). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Jones, I., & Blankenship, D. (2020). Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38. (Letöltve, 2022. 06. 28.) <https://www.aabri.com/manuscripts/193107.pdf>
- Jones, K. R. (2016). "Group Mentoring", *4-H Youth Development Publications*. 4. https://uknowledge.uky.edu/ky4h_reports/4

- Karcher, M. J. & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring*. National Mentoring Resource Center Model Review.
- Kocsis N. (2022). Egy lépés előre. Hátrányos helyzetű diákok részvétele egy mentorprogramban. *Szakdolgozat*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Kocsis N. & Bocsi V. (2022): A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8(2), 87-101. DOI 10.18458/KB.2022.2.87
- Kottmann, B. & Pieper, C. (2020). Project “Schule für alle € ” as a mentoring programme in university teacher education: Professionalization processes of student teachers in different practical university phases. *Hungarian Education Research Journal* 10(3), 232–251 DOI: 10.1556/063.2020.00022
- Lakind, D., Eddy, J. M. & Zell, A. (2014). Mentoring Youth at High Risk: The Perspectives of Professional Mentors. *Child Youth Care Forum*. 43. 705–727.
- Mayer J. (szerk.) (2010). *Mentorok könyve*. Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium. Budapest.
- McConnell, K., Geesa, R. L. and Lowery, K. (2019), "Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2018-0043>
- Nagy T. (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: Gefferth É. (szerk.) (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*, (pp. 41-51). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Nnabuife E. K, Okoli I. E.; Nuel, N. N. P. & Ifechi A. N. (2021), Mentoring: The Way to Academic Excellence. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 130-140.
- Papp H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén: Mentorok az iskolában. *Y. Z. folyóirat*, 2(1), 40-45. https://ifjusagitanacs.hu/wp-content/uploads/2022/03/NIT_Y.Z. 3.-szam.pdf#page=42
- Pusztai G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga Aranka (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*, (pp. 137-160). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium.
- Proity P. (2020). Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Educatio*, 29(3), 465-467. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.9>
- Raposa, L. E. et al. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 423–443.
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E. & Herrera, C. (2016). The Impact of Youth Risk on Mentoring Relationship Quality: The Mentor Characteristics Matter? *American Journal of Community Psychology*. 57: 320–329.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In DuBois, D. L. & Karchner, M. J. (Eds.). *Handbook of Youth Mentoring*. (pp. 30-43). Sage Publications.
- Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G., Engbersen, G. & Severiens, S. (2019). An Examination of the Role of Mentees' Social Skills and Relationship Quality in a School-Based Mentoring Program. *American Journal of Community Psychology*. 65. DOI: 10.1002/ajcp.12397
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15-51.

- Spencer, R. (2007). "It's Not What I Expected" A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationships Failure. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331-354.
- Tamás M. (2014). Iskolai mentorálás. In: Gefferth É. (szerk.) (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. (pp. 140-148). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Varga A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- Varga A. (2015b). Az inklúzió folyamatelvű modellje. In Arató F. & Varga A. (szerk.). *Befogadó Egyetem. Az Akadémiai Kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*, (pp. 7-26), Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Varga A., Vitéz K., Orsós I., Fodor, B. & Horváth G. (2021). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(3), 449-464.
- Varga A., Vitéz K. & Széll K. (2021). Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen: - egy helyzetfelmérő kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 31(09), 45–62. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.09.45>

ⁱ Dolgozatom címével kapcsolatban a Kari Tudományos Diákköri Konferencia opponensi véleményei, illetve a szóbeli forduló során a zsűri javasolta a változtatást. A regisztráció szabályai miatt dolgozatom címét nem tudtam megváltoztatni, így alternatív cím javaslattal tudok élni. Dolgozatom javított, átgondolt címe a következő: **„Azért jó mentornak lenni...” A Tanítsunk Magyarországot! program mentorai a Pécsi Tudományegyetemen**