Doktori (PhD) értekezés

Mentorok és mentoráltak eredményessége

A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram résztvevőinek vizsgálata

Godó Katalin

Témavezető: Dr. Ceglédi Tímea

Debreceni Egyetem

BDT

2025

MENTOROK ÉS MENTORÁLTAK EREDMÉNYESSÉGE

A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT MENTORPROGRAMBAN RÉSZTVEVŐK VIZSGÁLATA

Írta: Godó Katalin okleveles pedagógus

Készült a DEBRECENI EGYETEM HUMÁN TUDOMÁNYOK Doktori Iskolája

(NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI Doktori Programja) keretében

Témavezető: Dr. Ceglédi Tímea

. . . . . .

(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: *Dr. .....*

tagok: *Dr. .....*

Dr. .....

A doktori szigorlat időpontja: 202.. . ...

Az értekezés bírálói:

Dr. .....

Dr. .....

Dr. .....

A bírálóbizottság:

elnök: *Dr. .....*

tagok: *Dr. .....*

Dr. .....

Dr. .....

A nyilvános vita időpontja: 202.. . ...

Témavezetői nyilatkozat

Alulírott nyilatkozom, hogy Godó Katalin (doktorandusz) Mentorok és mentoráltak eredményessége: A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram résztvevőinek vizsgálata című doktori értékezése folyamatos konzultáció eredményeként, előzetesen kialakított munkaterv szerint készült, és a dolgozat megfelel a publikálás tudományetikai követelményeinek.

Debrecen, 2025. augusztus 29.

.....

Dr. Ceglédi Tímea

témavezető

Nyilatkozat

„Én, Godó Katalin teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2025. augusztus 29.

.....

Godó Katalin

Köszönetnyilvánítás

Hálás köszönetemet szeretném kifejezni témavezetőmnek, Dr. Ceglédi Tímeának, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet adjunktusának, aki hosszú éveken át szakmai útmutatásával, türelmével és folyamatos támogatásával segítette egyéni fejlődésemet. Inspiráló meglátásai és értékes tanácsai nélkül ez a munka nem jöhetett volna létre. Szeretném kifejezni őszinte hálámat humánus és támogató hozzáállásáért. Nagyon sokat jelentett számomra, hogy példaképként tekinthettem rá az út során és megtisztelt bizalmával.

Kiemelt köszönetet szeretnék mondani Prof. dr. Pusztai Gabriellának, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program vezetőjének, hogy elkísért ezen az úton, meleg szívvel támogatta kutatási témámat és témavezetőm mellett bevezetett a kutatás rejtélyes és izgalmas világába. Szívből köszönöm javaslatait a kutatószemináriumok alkalmával.

Továbbá köszönöm Oktatóim, Kutatótársaim támogatását, akik mind-mind hozzájárultak a kutatói szemléletem formálódásához és példát mutattak szakmai alázatból. Köszönöm a lektorok lelkiismeretes munkáját, javaslatait, amellyel az értekezés végső változatának elkészültéhez hozzájárultak.

Köszönöm a munkahelyem részéről a megértést és a türelmet, valamint mindazoknak a bátorítást, akik drukkoltak nekem. Köszönöm továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatását is[1], és a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramnak a rendelkezésemre bocsátott adatokat és a kutatáshoz való hozzájárulást.

Nem utolsósorban szeretnék köszönetet mondani a családomnak is a támogatásért. Kiemelném szüleim mellett ikertestvérem biztatását és mindenkori segítőkészségét. Köszönöm, hogy mindig számíthattam Rá, és mindig kész volt arra, hogy meghallgasson és bátorítson.

Végül köszönettel tartozom Kedvesemnek, aki támogatta előmenetelemet, és megteremtette a biztos hátteret ahhoz, hogy jelen munka elkészülhessen. A tanulmányaimat nem kevésbé tartotta fontosnak, mint én, s ezzel közös céllá formálódott a disszertáció megszületése is.

[1] *A disszertáció a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4-I-DE-323 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.*

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés 9
1.1. A vizsgált téma aktualitása és relevanciája 9
1.2. A mentorálás mint egy társadalmi jelenségre adott válasz 11
1.3. Kutatásunk diszciplináris beágyazódása 14
1.4. A kutatás célja és a kutatási kérdések bemutatása 15
1.4.1. Mentorokra vonatkozó kutatási kérdések 16
1.4.2. Mentoráltakra vonatkozó kutatási kérdések 17
1.5. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram bemutatása 19
1.6. Alkalmazott módszerek 22
1.7. A kapcsolódó fogalmak bemutatása 25
1.7.1. Mentorálás 25
1.7.2. Hallgatói, tanulói eredményesség 30
1.7.3. Tanári pályaszocializáció és a mentorálás mint pályakorrekciós eszköz 33
1.7.4. Mentorálás és tehetséggondozás 35
1.7.5. A mentorálás mint az új iskolai kultúrához hozzájáruló innováció 38
1.8. A disszertáció felépítése 40
2. A mentorálás elméleti alapjai és fogalmi fejlődése 41
2.1. Tradicionális mentorálási paradigmák 42
2.2. Átmeneti mentorálási paradigmák 45
2.3. Transzformatív mentorálási paradigmák 46
2.4. Fogalmi változás a mentorálásban 48
2.5. A mentorálás fogalmi kritikája 49
2.6. Fejezetösszegzés 50
3. Híd a jelen és jövő között: a mentorálás értelmezési keretei 52
3.1. A mentor helye, hierarchikus pozíciója és a befolyás kérdése 52
3.2. Mentori személyiség 53

3.3. A mentorálás funkciója ... 55
3.4. A mentorálás hatása ... 57
3.5. Időtartam – a mentorálás hossza ... 59
3.6. Mentorálási tipológiák ... 64
3.7. A mentorálás határ- és rokonterületein elhelyezkedő szakmai tevékenységek ... 76
3.8. Aktuális kérdések a mentorálással foglalkozó szakirodalomban ... 84
3.9. Fejezetösszegzés ... 87
4. A mentorálás funkciója az oktatási rendszer támogatásában ... 88
4.1. A nevelés mint társadalmi és pedagógiai jelenség ... 90
4.2. Nevelési és szocializációs paradigmák ... 93
4.3. A mentorálás szerepe az oktatási rendszerben, intézményi/kollektív megtérülés és a mentorált diákok haszna ... 96
4.3.1. A mentorálás mint extrakurrikulum ... 97
4.3.1.1. Extrakurrikuláris "leterheltség" vagy extrakurrikuláris "hajtóerő"? ... 98
4.3.2. Pályaválasztás támogatása/segítése ... 101
4.3.3. Tanulástámogatás ... 102
4.3.4. A mentor mint az erőforrások katalizátora – Mentor hatás a Golem-hatás ellen ... 103
4.3.5. A mentorálás mint a jövőorientált gondolkodás motorja ... 103
4.3.6. A mentorálás védőhálója ... 104
4.4. Mentori nyereség ... 104
4.4.1. A mentorálás mint a mentor szakmai szocializációját támogató tevékenység ... 105
4.4.2. A mentor mint szakmai kiválóság ... 107
4.4.3. A mentor társadalmi felelősségvállalása ... 108
4.4.4. Humán tőke befektetés és mentorálás ... 110
4.5. Egyéni és intézményi szintű megtérülés találkozása: Tanár szakos mentorok, a leendő tanárok korai szocializációja ... 112
4.5.1. Mentor vs. pedagógus szerep ... 120
4.5.2. Ki az igazi győztes? A mentorok és a mentoráltak előnyeinek összevetése ... 124
4.6. Társadalmi nyereség: Oktatási egyenlőtlenségek mérséklése a mentoráláson keresztül ... 124

4.6.1. Hátránykompenzáció *127*

4.6.2. Nyitottabb társadalom, társadalmi rétegek közötti interakció, párbeszéd *129*

4.6.3. A mentorálás mint a társadalmi tőke „táptalaja” *130*

4.6.4. Képzelőerő tőke *135*

4.6.5. A mentorálás mint rezilienciaserkentő gyakorlat és szociális beavatkozás *136*

4.7. Az ifjúsági mentorálás többtényezős mivoltának bemutatása 137

4.8. Fejezet lezárása 139

5. A mentorprogramok működése a gyakorlatban 139

5.1. Formális és informális mentorálás 140

5.2. A mentorprogramokkal kapcsolatos következtetések 145

6. Elméleti rész lezárása 146

7. Az empirikus kutatások eredményei a mentorok és mentoráltak körében 147

7.1. A mentorok vizsgálata 147

7.1.1. Mentorokra vonatkozó kutatási kérdések és hipotézisek *148*

7.1.2. A mentorokra vonatkozó adatok bemutatása *150*

7.1.3. A mentorok jellemzőinek ismertetése *153*

7.1.4. Eredmények *161*

7.1.4.1. A mentorok elégedettsége 161

7.1.4.2. A mentorok eredményességpercepciója 173

7.1.4.3. Jövőbeli mentorálási hajlandóság 182

7.1.4.4. Mentorok: Összefoglalás és megvitatás 185

7.2. A mentoráltak vizsgálata 186

7.2.1. A mentoráltakra vonatkozó kutatási kérdések, hipotézisek *203*

7.2.2. Eredmények *207*

7.2.2.1. A mentoráltak céljainak bemutatása 207

7.2.2.2. A mentoráltak céldimenzió faktorokkal összefüggő eredmények összefoglalása .. 219

7.2.2.3. Külföldi tervek bemutatása a mentoráltak körében 219

7.2.2.4. A mentoráltak külföldi terveivel kapcsolatos eredmények összefoglalása 221

7.2.2.5. A mentoráltak sikerpreferenciáinak vizsgálata 221

7.2.2.6. A sikerdimenzió faktorokkal kapcsolatos eredmények összefoglalása 231

7.2.2.7. Perszonális tényezők a mentorálás során: Elvárások és mentorról alkotott vélemény 231
7.2.2.8. A mentorálás észlelt hatásának vizsgálata mint az eredményességet magyarázó tényező 250
7.2.2.9. A mentoráltak eredményességpercepciójának vizsgálata 261
7.2.2.10. A mentorálás észlelt hatása és eredményessége – Összegzés 272
7.2.2.11. Az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatainak elemzése 273
7.3. Összefoglalás 279
8. Irodalomjegyzék 291
9. Mellékletek 311

1. Bevezetés

1.1. A vizsgált téma aktualitása és relevanciája

A mentorálás a szakirodalom egyik legdiverzebb fogalma, s egyre nagyobb népszerűség övezi mind a nemzetközi, mind a hazai szakmai diskurzusban (Felső & Fehérvári, 2024; Rhodes & DuBois, 2008). Az említett tevékenységgel a társadalom különféle színterein találkozhatunk, többek között az oktatásban, valamint a munkaerőpiacon is. Ilyen értelemben a mentorálás nem kizárólag egy ágazat- vagy szektorspecifikus tevékenység, hanem egy multidiszciplináris jelenség. Színtértől és irányzattól függően az egyes tudományok más-más fogalmakkal dolgoznak, amelyek gyakran a mentorálásnak különböző aspektusát emelik ki. Értekezésünkben a mentorálás oktatásban betöltött szerepét vizsgáljuk. Abból indulunk ki, hogy a mentorálás nem önmagáért való cselekedet, hanem az oktatás legnagyobb kihívásaira egy lehetséges választ adó tevékenység. Kutatásunk középpontjában a *Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban (továbbiakban: TM mentorprogram)* résztvevő egyetemista mentorok és általános iskolás mentoráltak vizsgálata áll.

Disszertációnk relevanciáját alátámasztják a kutatás és a gyakorlat közötti olyan hiányosságok, mint a kifejezés következetlen használata, vagy az egyoldalú összpontosítás a mentorprogramok növekedésére a minőség háttérbe szorításával (Rhodes & DuBois, 2008). Jelen értekezéssel a hazai mentorprogramok értékelésére vállalkozó, jelenleg szűkös kutatási bázist kívánjuk bővíteni. A szakirodalom szerint a mentorálással kapcsolatos kutatások többsége hiányos és gyakran módszertanilag megalapozatlan is. Ez a fogalom sokrétű értelmezési lehetőségének is köszönhető. A terminus javarészt dichotóm formában jelenik meg, mint ami hagyományos/nem hagyományos, illetve formális/informális kategóriákba sorolható, amely szintén befolyásolja a mentori kapcsolat vizsgálatának általános hatékonyságát (Eby & Lockwood, 2005; Budge, 2006). Disszertációnkban ezért a mentorálás fogalmának árnyalt és részletesebb bemutatása a célunk.

Noha a formális mentorprogramok már csak módszertani szempontból is megfelelő koncepciók lehetnek a tanulástámogatásra (Sloane & Fuge, 2021), azonban általában nagyobb fókusz esik a mentoráltakra, s a mentorok fejlesztési igénye – bár egyre növekvő szakirodalmi területről van szó – még mindig kevesebb figyelmet kap (Blake-Beard, Shapiro & Ingols, 2021). A mentorálás sikerességének fokmérője gyakran csak a mentoráltak visszajelzése, kevés szó esik a mentorok elégedettségéről. Jelen értekezésben amellett érvelünk, hogy a mentoráltak egyoldalú vizsgálata nem elegendő a mentorálás minőségi megítéléséhez, a mentorok szubjektív percepciója és nézőpontja is szükséges.

A munkaerőpiaci elvárások túllépnek a diák-lét/hallgató-lét megélésének azon nézetén, amely az iskola falain belülre szorítkozik, s a kognitív képességeket helyezi előtérbe. Egyes kutatók szerint az iskola nem képes felölelni az egyes pályákhoz szükséges készségek és ismeretek teljes skáláját

(Mena, Hennissen & Loughran, 2017). A mentorálás azonban terepe lehet mindazon képességek gyarapodásának, amelyeket a munkaerőpiac elvár (Perjés & Héjja-Nagy, 2015), s támogathatja többek között az egyéni rezilienciát is. Ez a hatás nemcsak a mentoráltakat érinti, hanem azokat is, akik mentorként részesei a folyamatnak (ld. később 1.9. részben). Értekezésünk arra a kérdésre keresi a választ, hogy vajon a mentorálás mennyire játszik jelentős szerepet a mentorok és a mentoráltak fejlődésében, eredményességében (ld. később).

A mentorprogramokat nemcsak önmagukban, hanem egymással összefüggésben is lehet vizsgálni, ugyanis egyik mentorprogram a másik számára tanulságokkal is szolgálhat. A mai oktatásban pedig e programok terjedése is mutatja a mentorálás létjogosultságát. Fontos a mentor tanulástámogató, interaktív jelenléte (Perjés & Héjja-Nagy, 2015, p. 8), mely akár az egyes intézmények képzési minőségének *hozzáadott értékeként* (value-added modeling – VAM – Bacskai, 2021b, p. 287) is értelmezhető. Ez a mutató sokat elárul az iskoláknak a teljesítményéről (Bacskai 2021b), azonban fontosnak tartjuk a mentorokat is figyelembe venni ebben az összefüggésben, noha a kifejezés gyakran a pedagógusokat vizsgálva jelenik meg. A jelen értekezés amellett érvel, hogy a mentori munka is befolyással lehet a diákok eredményességére, ha a pedagógus végzi, akkor a hozzáadott pedagógiai érték részeként, ha nem a pedagógus, akkor pedig *hozzáadott mentori értékről* beszélhetünk. Az Országos Kompetenciamérés *(továbbiakban: OKM)* adatainak elemzői úgy gondolják, hogy a mutató során fontos figyelembe venni az egyén társadalmi-gazdasági jellemzői alapján becsülhető, illetve a tényleges teljesítmény közötti különbségeket (Bacskai, 2021b, p. 287), s ezen különféle háttértényezők mentén lehet ténylegesen rámutatni arra, hogy mennyit fejlődik a diák a mentor „keze" alatt (Hanushek, 1992; idézi Bocsi 2021, p. 384).

Az általunk vizsgált mentorprogram olyan két célcsoport (felsőoktatási hallgatók és főként hátrányos helyzetű tanulók) találkozását teszi lehetővé, akiket gyakran társadalmi státuszuk megkülönböztet és távol tart egymástól. Ilyen szempontból a *TM mentorprogram*ra a társadalmi hátrányból fakadó egyenlőtlenségek kompenzációjaként is lehet tekinteni. Ugyanakkor fontos azt is kihangsúlyozni, hogy annak gyakorlatában nem csak az alsóbb társadalmi osztály tagjai képviselik magukat kizárólag[2], noha arányuk nagyobb, mint a kedvezőbb hátterű szülők gyermekeiként résztvevőké.

A mentorálás definiálását tekintve az a jellemző, hogy általában a mentor felé támasztott elvárások alapján konceptualizálják azt (Di Blasio et al., 2011). Haddock-Millar (2023) rámutat arra, hogy ez vitathatóan a mentoráláson belül használt nyelvezetben is jelen van, ami tükrözheti a hatalmi aszimmetriát; a mentor a "cselekvő" (do-er) pozícióját foglalja el, míg a mentorált gyakran a "passzív befogadó" (done to) szerepében jelenik meg, mint a tudás vagy bölcsesség címzettje. A

[2] A programban teljes osztályok vesznek részt, amely osztályokba járhatnak hátrányos és kevésbé hátrányos helyzetű tanulók egyaránt.

mentorálás sosem egy statikus állapot, hanem egy folyamat, amely valahonnan valahová tart, s amelynek meghatározott célja van (Godó, 2021b). Maga a kölcsönösség egyre inkább a kortárs mentorálási diskurzus részévé vált a mentori tanulás szempontjából. Nemcsak egyirányú, hanem *kétirányú* folyamatként érdemes rá gondolni. A mentorálás hatásának vizsgálata során ritkán mutatják meg együttesen a különféle szereplők nézőpontjának eltérő és hasonló jellegzetességeit. Ezért disszertációnk kiemelt célja, hogy a mentorálás több oldalról történő vizsgálatára helyezzük a hangsúlyt. Tehát szintén fontos színezete kutatásunknak a mentor-mentorált célcsoport együttes elérése. Célunk választ kapni a kérdésre, hogy az iskolán kívüli tanulás lehetőségének egy új alternatív útja-e a mentorálás, amely összefügghet a tanulói eredményességgel, s nemcsak egyéni, hanem kollektív haszonnal is járhat.

1.2. A mentorálás mint egy társadalmi jelenségre adott válasz

A hazai iskolák nemzetközi összehasonlításban alulteljesítenek a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében (Gazsó, 1976; PISA, 2012; 2018; Felső & Fehérvári, 2021). A kutatók egyik csoportja a fennálló problémák átfogó megoldását hangsúlyozza, míg a másik csoportja az egyes diákokra kiterjedő megoldásokkal foglalkozik. Ezzel összhangban a mentorálásnak is kétféle megközelítése létezik; egyrészt az, amely a mentorálással egy átfogó megoldás részeként foglalkozik; másrészt az, amelyik eseti megoldásként tekint rá. Ilyen értelemben tudományos reflexió tárgyát képezi a mentorálás oktatásban betöltött szerepének hatékonysága. A legfontosabb kérdés, hogy a mentorálás az oktatással kiegészítve képes-e hatni? Vajon a mentorálás önmagában is képes-e kedvező változásokat előidézni? Mennyire függ a mentorálás eredményessége az oktatás hatékonyságától? Vajon a mentorálásnak semlegesítő vagy mérséklő hatása van az oktatási nehézségekkel összefüggő problémák megoldásához vezető folyamatban?

Az átfogó megoldást szorgalmazók úgy vélik, hogy a problémák orvoslása csak *makroszinten* lehetséges, tehát az oktatási rendszer legmagasabb szintjén az oktatáspolitika eszközével. Ezt támasztja alá a mentorálással kapcsolatban Koki (1997), aki kiemeli, hogy a mentorálás egy életképes politikai lehetőségként is értelmezhető az oktatásban. Podráczky (2017) szintén a holisztikus megközelítés szükségességét hirdeti. E nézet szerint a mentorálás nem feltétlenül jelent hatékony megoldást, ha csak kevés tanulóra terjed ki, s a tevékenységek nem tudják a hatásukat kellőképpen kifejteni igazán egy eleve probléma-terhelt övezetben, azaz mérsékelt intenzitással képesek hatni. Ha csak néhány személy részesedik belőle, akkor nem tekinthető globálisan működő és ható jógyakorlatnak. Egyes kutatók hozzáteszik továbbá, hogy nem elég korrekciós jelleggel kezelni egy adott problémát, ha az nem társul preventív, illetve beavatkozó szemléletmóddal (Lannert, 2014 idézi Podráczky, 2017). Herczeg (2016, o. n.) szerint, mivel *„minden egyes iskola és osztályterem a társadalom lenyomata”* is egyben, ezért a beavatkozásokat globális szinten kell

elkezdeni, s először a társadalmi helyzet orvoslásával érdemes foglalkozni, aminek köszönhetően megoldódhatnak az oktatási problémák is. Az irányzatot képviselők problémát látnak abban, ha a miértek keresése helyett arra koncentrálunk, hogy eseti megoldásokat hozzunk létre, ugyanis *„a jó szándékú hogyanok rövid életűek és iránytalanok”* (Brodeur, 2012, p. 2). Míg egyes kutatók határozottan úgy gondolják, hogy a mentorálásra úgynevezett „*szociális beavatkozásként”* lehet tekinteni (Egan, 2011; Eby, Rhodes & Allen, 2007, idézi Bander et al., 2016, p. 6), addig mások szerint ez nem mérsékli a problémákat, hanem csak átmenetileg elveszi a fókuszt róla (Brown, 2022).

Ellenben vannak, akik szerint ennél alacsonyabb szintre kell menni. Az oktatási rendszernek a *mezo szintjét* az egyes iskolák jelentik, a mikro szint ezen belül pedig az egyes osztályteremben zajló folyamatok egyénekre, diákokra lebontva (Halász & Annási, 2011). Az ezt az irányt bemutató források arra utalnak, hogy nem a középiskola végére kellene koncentrálni elsősorban, hiszen a problémák korábban kezdődnek, s igazán jelentős változásokat gyermekkorban lehet elérni (Csapó, 2011). Az oktatás minél alacsonyabb szintjein érdemes tehát elkezdeni a megoldás felé vezető lépések megtételét. Utóbbira koncentrálva az egyéni életutakban bizonyosan meg lehet ragadni a mentorálás pozitív hatását, de már intézményi (iskolai) szinten is láthatóak, érezhetőek az eredmények (ld. akár a diákok érdemjegyeinek, magatartásának javulása folytán – Herrera et al., 2007; 2011).

A jelen értekezés a különféle szinteket ötvözve tekint a mentorálásra, amely egy rendszerszintű megoldáson belül egy *lehetséges pedagógiai elemként* is elképzelhető (Perjés & Héjja-Nagy, 2015). Több tényező együttesével összhangban a megoldás felé vezető út egyik komponense lehet a mentorálás, – amennyiben a hátrányos helyzetű tanulóknak van lehetősége részesedni belőle, akik az oktatással kapcsolatos kilátásokat tekintve a legveszélyeztetettebb célcsoportot alkotják (Pusztai, 2015). A mentorálás éppen ezért egy preventív tevékenység is, ami a korai iskolaelhagyásnak egyik gátló, megelőző intézkedése is lehet, továbbá a tanulmányi eredmény romlásának megakadályozásában, esetlegesen javulásában is szerepet játszhat. Ugyanakkor a mentor nem old meg problémákat, hanem együttműködik a problémamegoldás folyamatában (Rolfe, 2016).

Noha a mentorprogramok a jelenlegi volumenükben nem oldhatnak meg nagy társadalmi problémákat, de enyhíthetnek rajtuk azáltal, hogy új pedagógiai kultúrát hozhatnak az iskolába. Hétköznapi sikerekként, alulról építkezve is hathat a mentorálás. Akkor igazán hatékony, ha az oktatáspolitikai szándék találkozik egy inkluzív pedagógiai légkörrel; tehát nemcsak kényszerből teljesíti valaki a mentorórát, hanem e formális keretek nélkül is foglalkozna a tanulóival, s a program csak keretet ad az egyébként is élő mentori pedagógiai hozzáállásnak. Erről szól a *„kiterjesztett pedagógus”* (Fekete Deák & Jakab, 2017) koncepciója, mely a tanári hivatás részeként értelmezi a mentorálást. Vannak, akik szerint azonban a mentorálás jelentős terhet róhat az általános iskolai

tanárok vállára (Moyles, Suschitsky & Chapman, 1999), kivéve akkor, ha egy olyan szervezeti feltételekkel is támogatott tevékenység lehet, amely a pedagógus meglévő belső indíttatásából táplálkozik, arra épül, s nem egy újabb adminisztratív teherként jelenik meg az intézményben, hanem a hivatás részeként tekintenek rá. Egyes kutatók kiemelték, hogy a mentorálás iránti elkötelezettség nemcsak egyéni, de intézményi szinten is lényeges, melyben fontos lehet az iskola teljes személyzetének az együttműködése és a mentorálás iránt való pozitív viszonyulása, mely elengedhetetlen feltétele lehet egyben a sikeres mentorálásnak is (Smith & West-Burnham, 1993 idézi Moyles, Suschitsky & Chapman, 1999). A fentiek alapján az individuális nézőpontból való közelítés szerint a mentorálás csak mikroszinten segíti elő a fejlődést, azonban a társadalmi szemléletet alkalmazó tudományterületek (ilyen a neveléstudomány is) hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a mentorálás az oktatási rendszert kiegészítő/támogató tevékenységként makroszinten is változást eredményezzen.

Az elmúlt években a nemzetközi folyamatokkal összhangban a hazai köznevelési intézményekben is jelentőségteljesebbé vált azoknak a programoknak a szerepe, melyek egyre inkább *gyakorlatorientált* irányba mozdulnak el (Nagy, 2020). A tudásátadás innovatív formája, s a *„21. századi kompetenciák”* fejlesztésének szükségessége egyre inkább előtérbe kerül, továbbá fontosak a „tanulóaktív” módszerek (Hunyadi et al., 2017, p. 13), s az emberi tudásszerzés individuális természetén túl a kollektív tapasztalatszerzés is. A modern iskola elképzelésébe rendkívüli módon illeszkedik a mentorálás tevékenysége. A kereslet, az igény is egyre nagyobb a mentorálás-alapú tehetséggondozás és felzárkózás iránt (Nagy, 2014). Az oktatásban betöltött hasznos szerepének felismerésével arányosan az egyes iskolatípusokban különböző mentorprogramok jelentek meg. E programok a mentoráltakra és a mentorokra egyaránt pozitív hatást gyakorolhatnak (Godó et al., 2019; Perjés & Héjja-Nagy, 2015; Juhászné & Bencsik, 2016, p. 182), ilyen értelemben már egy oda-visszaható „kölcsönhatásról” beszélhetünk, vagyis *„reciprok mentorálásról”* (Bencsik & Juhász, 2016). A szakirodalom egyre növekvő része hangsúlyozza a mentori kapcsolatok előnyeit, főként a mentoráltak számára, s egyre inkább a mentorok számára is (Allen, Lentz, & Day, 2006; Jakubik, Eliades & Weese, 2016; Koch & Johnson, 2000; Lumpkin, 2011; McKinley, 2004 idézi Kairat, 2020). A folyamatban lényeges a mentor, mint intézményi aktor szerepe, amely egyre hangsúlyosabbá válik az oktatási rendszerek személyre szabottabbá, inkluzívabbá és reflektívebbé tételében. A mentorálás azonban nem illeszthető szigorúan sem az oktatási tantervekhez, sem az osztályozási rendszerekhez, mivel dinamikus, egyénre szabott és rugalmas keretrendszerben zajlik (Varga, 2015), mégis hatást gyakorol az oktatás berkein belül. Felső és Fehérvári (2024) a nemzetközi kortárs mentorprogramokat vizsgálták, s azt találták, hogy ezek kedvezően befolyásolják a lemorzsolódás csökkentését, erősítik a szociális és egyéni

készségeket és képességeket, elősegítik a tanulmányi eredmények javulását, valamint fokozzák az intézményhez és a tanuláshoz való elköteleződést.

Kutatásunkban mindkét célcsoportra (mentoráltakra és mentorokra) fókuszálunk, továbbá a mentorprogrammal összefüggő sajátosságokra is kitérünk, azokra a keretekre, amelyekben a mentorálás meg tud valósulni, s amelyek a mentori szerepkört kijelölik, meghatározzák. Ez egyben kutatásunk különlegessége is, hogy a mentorálás mindkét résztvevőjét egyazon időpontban sikerült elérni. A mentorálás mentorokra gyakorolt hatásának felismerése még népszerűbbé tette a mentorálás gyakorlatát, s már nemcsak végzettséghez kötött formában jelenik meg, hanem különféle projektek keretébe ágyazva is, ahol a diplomázás előtt álló, többféle szakterületen tanuló felsőoktatási hallgatók válhatnak mentorokká. Ez nyilván hátrány is, ugyanis projekt jellegéből adódóan anyagi forráshoz kötött a működése, s annak híján megszűnhet a program. Másik negatívuma, hogy nem old meg tömeges problémákat egy nemzetközi összehasonlításban kevésbé jól működő oktatási rendszerben, tudniillik kevés diák részesülhet belőle[3]. Egy program fontos mutatója, hogy hálózattá tud-e kiépülni országos szinten, s ezt a projektalapú működés akadályozhatja, de a *TM mentorprogram* ennek egy jó ellenpéldája, ahol már megkezdődött az országos hálózattá való fejlődés. Amennyiben a projektalapú működést állami költségvetésből való állandó finanszírozás váltja fel, az egyfajta stabilitást biztosíthat. Disszertációnk elkészítésének időpontjában a program finanszírozása stabil lábakon áll. Érdemesnek tartjuk a *TM mentorprogramot* empirikusan is vizsgálni, hogy kutatásunkkal hozzájáruljunk az erősségek és gyenge pontok feltárásához, ezáltal pedig a program fejlesztéséhez. Továbbá támpontokat nyújthatunk más hasonló programok számára is azáltal, hogy megfogalmazzuk az eddigi tanulságokat egy pilot programként induló, de nagy létszámmal működő mentorprogram esetében.

1.3. Kutatásunk diszciplináris beágyazódása

Témánk elsődlegesen, de nem kizárólag neveléstudományi indíttatású. Érdeklődésünk fókuszában a tanulói mentorálás áll, mely pedagógiai és neveléstudományi tudományterületbe ágyazható. Egyrészt azért, mert a mentorálás közel áll a tanári gyakorlathoz (Kovács, 2015), másrészt pedig azért, mert az oktatási-nevelési intézmények fontos terepei a mentorálásnak. A mentorált diákok részéről kérdés lehet, hogy a mentorálás hogyan erősíti meg az iskolában zajló másodlagos szocializációs folyamatokat; a mentor részéről pedig egy szakmai szocializáció része lehet-e a mentorálás (ld. részletesebben a 4.4.1. fejezetben) (Solymosi 2014; Miller 2010). A mentorálás továbbá a mobilitás egyik felhajtóereje lehet (Bourdieu, 1986), ha az oktatásban fejti ki jótékony

[3] Nem minden kistelepülésen és egyetemi városban tud létrejönni. A csatlakozás korlátokhoz kötött. Bár a program elsődlegesen hátrányos helyzetű településeket céloz meg, merítési bázisából sokan kimaradhatnak. Életkori metszetben szintén egy szűk réteget fed le, jellemzően a 6-7-8. osztályt, bár a továbbtanulás szempontjából legérzékenyebb időszakot.

hatását. Komplex megközelítést alkalmazva, a szociológiai aspektust beépítve a megközelítésbe, célunk a háttérben zajló társadalmi jelenségeket is górcső alá venni, hiszen egy adott jelenséget annak kulturális-társadalmi kontextusában érdemes értelmezni. Témánk összefüggésbe hozható a társadalmi mobilitás kutatásokkal, ahol a kutatók arra keresik a választ, hogy mennyire korrelál az egyén társadalmi-gazdasági helyzete és a tanulmányi pályafutása (Fónai & Lánczi, 2023). A mentorálás kulcsszerepet játszhat ugyanis az esélykülönbségek csökkentésében, valamint a társadalmi tőke újraelosztásában. A mentorprogramok, különösen azok, amelyek hátrányos helyzetű csoportokat céloznak meg, hozzájárulhatnak a strukturális akadályok mérsékléséhez, ezáltal támogatva a tanulók oktatásban, valamint munkaerőpiacon történő előrejutását (Putnam, 2004; Bourdieu, 1986).

A mentorálás lehetőséget adhat arra, hogy a tanulót komplexebb, holisztikus nézőpontból értelmezzük, figyelembe véve egyéni erősségeit, fejlődési szükségleteit és személyes hátterét. Ez a személyre szabott, nonformális tanulási keret fontos innovációs potenciált rejt magában az oktatásfejlesztés szempontjából is, hiszen elősegíti az egyéni kompetencia fejlődést, az önismeretet, valamint a közösségi integrációt. A felsőoktatás gyakran hallgatóidegen közösségében például az elszemélytelenedésre egy választ jelenthet a mentori szerepet vállaló hallgatók számára, de az általános iskolában is jelentős, ahol a mentorok közvetetten segítenek a pedagógusok mellett a diákoknak a pályaorientációban, sőt előmozdíthatják a pedagógus-diák egymás felé való közeledését is, illetve sikerélményhez juttathatják a diákot, és személyes odafigyelést biztosíthat a számára. A mentorálás tehát nemcsak oktatási segítő tevékenység, hanem komplex, reflektív folyamat, amelynek célja a tanulók támogatása a saját tanulási útjuk kialakításában – mindezt egy értékelésmentes, támogató kapcsolati térben.

Kutatásunkban ötvözzük a pedagógiai megközelítést a pszichológiai és szociológiai megközelítéssel; többek között vizsgáljuk azt is, hogy a mentorálás milyen hatással van a résztvevőkre. Ilyen értelemben dolgozatunk erős multidiszciplináris humántudományi beágyazottsággal rendelkezik, témánk ugyanis háromféle társadalomtudományi területet is felölel: pedagógiai-neveléstudományi, pszichológiai és szociológiai.

1.4. A kutatás célja és a kutatási kérdések bemutatása

Kutatásunkban a két fő célcsoport, a mentorok és a mentoráltak vonatkozásában tettük fel a kutatási kérdéseinket, és e két célcsoport mentén történik az adatok kiértékelése is, kezdve a mentorokkal, majd pedig a mentoráltakkal folytatva. Hasonló struktúrát követünk mindkét esetben, azonban a célcsoportok sajátosságai miatt eltérő tényezőket is elemzünk. Ez azt jelenti, hogy noha mindkét célcsoport esetében vizsgálunk eredményességet, más-más szempontokat is figyelembe veszünk. A mentoroknál az elégedettség, valamint a jövőbeli mentorálási hajlandóság kap nagyobb hangsúlyt,

míg a mentoráltak esetében a jövőorientált gondolkodás különféle aspektusai játszanak szerepet (pl. célok, sikerpreferenciák, elvárások stb.). Célunk, hogy eredményes mentorokat és mentoráltakat azonosítsunk, komplex módon értelmezve az eredményességet. Mindezt kvantitatív adatok összevetésével kívánjuk elemezni, figyelembe véve a társadalmi háttérből fakadó eltéréseket is (ld. részletesebben 1.8. fejezetben).

Kutatásunk egyedisége abban rejlik, hogy eddig még hazai viszonylatban csak részben vizsgáltak iskoláskorú mentoráltakat és/vagy egyetemista mentorokat, s nem született nagymintás adatfelvételen alapuló, átfogó elemzés, melynek következtében általános következtetéseket tudtak volna megfogalmazni a programban résztvevő teljes populációra vonatkozóan.

1.4.1. Mentorokra vonatkozó kutatási kérdések

K1. Hogyan befolyásolják a mentorálás exogén, perszonális és kontextuális tényezői a mentor **elégedettségét**?
K2. Hogyan befolyásolják a mentorálás exogén, perszonális és kontextuális tényezői a mentor **eredményességpercepcióját**?
K3**.** Hogyan alakul a jövőbeli **mentorálási hajlandóság** a mentorok elégedettsége és eredményességpercepciója tükrében?

Elégedettség alatt azt értettük, hogy a válaszadók mennyire voltak elégedettek a mentorprogram különböző tényezőivel, amely alatt vizsgáltunk materiális (pl. ösztöndíj, költőpénz) és immateriális tényezőket is (pl. információáramlás stb.). Az eredményességpercepció kialakítása két aldimenzió alapján történt. Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a mentor hogyan értékelte saját tapasztalatait a mentorálás során, azaz hogyan látta az egyes állításokat saját szerepére vonatkozóan (mentori input dimenzió). Másrészt olyan állításokat is bevontunk, amelyek a mentoráltakra vonatkoztak – ezek esetében is a mentor adott visszajelzést, de már a mentorált fejlődésére, viselkedésére fókuszálva (mentorált output). Itt az alábbi kérdésre adott válaszokat vettük figyelembe: *„Mit gondolsz, mennyiben tudtál segíteni a mentoráltjaidnak a következőkben…?”.* A jövőbeli mentorálási hajlandóság azt jelentette, hogy a válaszadó mennyire nyitott arra, hogy a következő évben is részt vegyen a mentorálásban; ezt a *„Folytatnád-e a mentorálást jövőre?”* kérdés alapján mértük.

Az exogén tényezőkhöz az alábbiakat soroltuk: mentoráltak száma, mentorálással töltött heti idő, ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség, költőpénzzel kapcsolatos elégedettség, utazási idővel kapcsolatos elégedettség. A perszonális tényezőkhöz az alábbiak tartoztak: mentorálással töltött félév (tapasztalat), észlelt problémák száma. A kontextuális tényezőkhöz soroltuk a régiót.

1.4.2. Mentoráltakra vonatkozó kutatási kérdések

K1. Mi jellemzi a mentoráltak **távlati céljait?** Milyen faktorokba rendeződnek ezek a távlati célok? Hogyan hatnak az egyes távlati célok fontosságára a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

K2. Mi jellemzi a mentoráltak **sikerpreferenciáit**? Milyen faktorokba rendeződnek ezek a sikerpreferenciák? Hogyan hatnak az egyes sikerpreferenciák fontosságára a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

K3. Mi jellemzi a mentoráltak mentorprogrammal kapcsolatos **elvárásait**? Hogyan hatnak a mentoráltak elvárásaira a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

K4. Mi jellemzi a mentoráltak **mentorról alkotott szubjektív benyomását**? Hogyan hatnak a mentorról alkotott szubjektív benyomásra a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

K5. Mi jellemzi a mentorálás mentoráltakra gyakorolt **észlelt hatását**? Milyen dimenziók mentén képes hatást gyakorolni a mentoráltakra a mentorprogram? Hogyan befolyásolják a mentorálás észlelt hatását a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

K6. Mi jellemzi a mentoráltak **eredményességpercepcióját**? Hogyan befolyásolják a mentoráltak eredményességpercepcióját a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

Távlati célok alatt a mentoráltak által 30 éves korukra kitűzött célokat értettük, amelyek lehetnek anyagi (materiális, pl. pénzszerzés), és immateriális (pl. tanulmányok) jellegűek. A *sikerpreferenciák* alatt a sikerhez szükséges értékpreferenciákat vizsgáltuk, vagyis ide tartoztak a *„Véleményed szerint mi szükséges a sikerhez?” kérdésre adott válaszok.* A *mentorprogrammal kapcsolatos elvárások* magukba foglalták az élményszerzés és a világra való nyitottság, a személyes fejlődés és önismeret, valamint tanulmányi és iskolai előrehaladást érintő változókat. A *mentorról alkotott szubjektív benyomások* alatt azt értettük, hogy a mentoráltak általánosságban hogyan vélekednek a mentor személyéről és szerepéről. Ennek feltérképezésére a TM 2021/2022 tavaszi adatbázisban szereplő 13 kérdés alapján egy 0–13 közötti indexet hoztunk létre, s így azonosítottunk olyan személyeket, akik a mentort átlagosnál pozitívabban jellemzőket és a mentort átlagosnál negatívabban jellemzőket. A *mentorálás mentoráltakra gyakorolt észlelt hatását* az *„Amióta a*

programban részt veszek, azóta…” kezdetű állításblokk segítségével mértük, amely a mentoráltak szubjektív megítélésén keresztül vizsgálta a program lehetséges hatásait. Az állítások különféle területeket fedtek le: az iskolai motivációt és teljesítményt (pl. tanórai felkészültség, tantárgyi érdeklődés), a társas kapcsolatok alakulását (pl. barátokkal, osztálytársakkal, tanárokkal és családtagokkal való viszony), az érzelmi és önkifejezési készségek fejlődését, valamint az önbizalom, az életszemlélet és az élményszerzés szintjét. A *mentoráltak eredményességpercepciója* magában foglalta a mentorálás hatásainak több szempontú megközelítését, mivel ez egy összetett jelenség, amit sok tényező befolyásol. A vizsgálat során összesen több változót vontunk be, és öt fő terület (dimenzió) mentén értékeltük a válaszokat. Ezek nemcsak a mentorprogram közvetlen megítélésére vonatkoztak, hanem olyan területekre is, ahol a fejlődés inkább általánosan, a személyes, iskolai, fegyelmi, társas és jövőtervezési (aspirációs) szinteken volt érzékelhető.

Az alanyi jellemzőkhöz soroltuk az alábbiakat: nem, évfolyam. A mentorprogrammal kapcsolatos tényezők közé tartoztak az alábbiak: mentorprogramban való részvétel ideje, heti óraszáma, mentor személyének változása. Kontextuális tényezőnek tekintettük a régiót, valamint az OKM társadalmi háttérindexre, matematika és szövegértés intézményhez viszonyított értékére, motivációra, tanulási nehézségre és fegyelemre vonatkozó telephelyi szintű adatait. A mentorok és mentoráltak szubjektív benyomását figyelembe véve eredményes és nem eredményes személyes percepcióval bíró személyeket azonosítottunk. Az elkövetkezőkben a két (mentorok és a mentoráltak válaszait tartalmazó) adatbázisban fellelhető tényezőket igyekeztünk csoportosítani (ld. 1. táblázat).

1. táblázat. A kutatás során megjelenített függő változók mint az eredményességpercepció prediktorai

	Mentorok	Mentoráltak
Alanyi jellemzők	· információhiány	· nem · évfolyam
Exogén faktorok	· mentoráltak számával való elégedettség · mentorálási idővel való elégedettség · utazási idővel való elégedettség · mentori ösztöndíjjal való elégedettség · mentoráltakra fordítható költőpénzzel való elégedettség · mentorálás formája (online, hibrid)	
Perszonális tényezők	· mentorálással eltöltött idő (tapasztalatok) · észlelt problémák száma a mentorálás során	· mentorálásban eltöltött félév (tapasztalatok) · mentorálásban eltöltött heti átlagos idő · mentor állandó személye
Kontextuális tényező	· az adott intézmény régiója	· az adott intézmény régiója · OKM telephelyi adatok mint intézményi változó

(Forrás: saját szerkesztés)

1.5. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram bemutatása

Az iskolai mentorprogramok közül figyelmünk középpontjában a *TM mentorprogram* áll, ami néhány éve még pilot programnak számított. Elindulása 2018. december 5-ére tehető. 2023 február végéig az Iparfejlesztési Közalapítvány (IFKA) Közhasznú Nonprofit Kft. volt az, aki gondoskodott a program lebonyolításáról, majd ezt követően a Nemzeti Tehetség Központ koordinálja azt, együttműködésben a Tanítsunk Magyarországért Alapítvánnyal, országos szinten támogatva a kortárs mentorálást. A program koncentrációja a hátrányos helyzetű térségek általános iskolás fiataljaira esik, ugyanakkor nem csak és kizárólag nehéz sorsú gyermekek képezik a célcsoportját. Kezdetben négy egyetem csatlakozott a programhoz (Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetemen, Nyíregyházi Egyetem és Pécsi Tudományegyetem), majd mára már számuk megsokszorozódott (ld. 2. táblázat). Ennek köszönhetően országos lefedettségűvé vált a program. Az adatfelvétel

időpontjában (2021/22 tavaszi félévében) 13 egyetem volt részese a programnak, 2025-ben pedig már 26 felsőoktatási intézmény tagja a kezdeményezésnek.

2. táblázat. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban résztvevő egyetemek listája (N=26)

Felsőoktatási intézmény neve
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Budapesti Corvinus Egyetem
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Debreceni Egyetem
Debreceni Református Hittudományi Egyetem
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Gál Ferenc Egyetem
Károli Gáspár Református Egyetem
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem
Milton Friedman Egyetem
Miskolci Egyetem
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem
Nemzeti Közszolgálati Egyetem
Neumann János Egyetem
Nyíregyházi Egyetem
Óbudai Egyetem
Pannon Egyetem
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Pécsi Tudományegyetem
Soproni Egyetem
Széchenyi István Egyetem
Szegedi Tudományegyetem

Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola

Tokaj-Hegyalja Egyetem

(Megjegyzés: dőlttel jelöltük, akik adatfelvételünk időpontjában nem voltak a TM mentorprogram részesei, Forrás: tanitsunk.hu)

Terjedelmi okokból a programban résztvevő általános iskolákat nem közöljük. A program tulajdonképpen két különböző oktatási szinten lévő tanulókat köt össze egymással. A mentoráltak az alapfokú oktatás felső szintjének (ISCED-2) résztvevői (jellemzően 6-7-8. osztályos diákok), míg a mentorok a felsőoktatás első, avagy második szintjén lévő hallgatók (ISCED-5 és ISCED-6)[4], akik különböző képzési területeken, szakokon tanulnak (Godó, 2022). Az általános iskolás diákok a fent említett egyetemekről kapnak egy mentort egy egyetemista személyében. Általában a programba osztályok szintjén kerülnek bevonásra a tanulók szülői jóváhagyással. Több mentorált is tartozhat egy mentorhoz; ezeknek száma 3-5 fő közé tehető – helyszíntől, mentorált és mentori jelentkezés létszámától függően, ugyanis a mentorprogramban való részvétel önkéntes alapú. Kutatásunkban azonban láthatunk majd ettől eltérő eseteket is.

A program célja, hogy a kistelepülésen élő általános iskolás fiatalok tanulmányi pályafutását, tanulmányi előmenetelét támogassa, így elsődleges prioritás a fiatalok időben történő pályaorientációjára esik. Továbbá fontos szempont az is, hogy az ifjúság megtapasztalja a közösséghez való tartozás élményét, s az egymásról való gondoskodás, egymásról való gondolkodás és az összetartozás értékeit (tanitsunk.hu). Az egyetemista mentorok előkészítő kurzuson vesznek részt (*TM 1. kurzus*), melyért kreditet kapnak, s melyen a részvétel kötelező. Ez lehet tömbösített formában tartva, de heti szintű rendszerességgel is – egyeteme válogatja a megvalósítást. A kurzus célja – többek között – a szociális érzékenyítés és az interaktív tudásátadás a mentorálás elméleti és gyakorlati vonatkozásában. Nem véletlen, hogy szemináriumi csoporthoz hasonló létszámmal valósul meg, melynek végén a hallgatók gyakorlati jegyet kapnak. Ezt követően a hallgatók dönthetnek arról, hogy mentorálnak vagy sem egy környező kistelepülésen. A döntést segíti egy táborban való részvétel is, ahol a két célcsoport találkozhat egymással. Azonban a programban való részvétel nemcsak az egyetemisták részéről, hanem a mentoráltak részéről is önkéntes alapon történik. A mentorok munkáját az egyetem részéről egy egyetemi koordinátor, az általános iskola részéről pedig egy általános iskolai koordinátor segíti. A mentorok ösztöndíjat kapnak a tevékenységért, ami az infláció mértékében változhat. A heti rendszerességű mentorálást a *tanitsunk.hu* felületen dokumentálják, ahol a hallgatók rögzítik az alkalomról készült 3-5 mondatos beszámolót, az elköltött keretösszeget és az alkalom során készült kép(ek)et. Ez egyben az

[4] A különbség, hogy az ISCED-5 szinten lévők nem szereznek tudományos minősítés megszerzéséhez, míg az ISCED-6 igen, vagyis ott a már a doktori avagy egyéb, azon túlmutató fokozat elérése a cél (pl. habil, professzor stb.) (Godó, 2022).

ellenőrzési felülete is a mentorálásnak. Azonban érdemes megjegyezni, hogy a heti 6 óra mentorálás teljesítése változhat attól függően, hogy a mentorálás helyszíne milyen messze van, s mennyi utazást igényel. Összességében mindkét félnek kötelezettsége van; a mentoráltnak meg kell jelenni az alkalmakon, a mentoroknak pedig a mentorálás teljesítése elengedhetetlen, valamint a rendelkezésre álló költőpénz megfelelő felhasználása is.

Nem titkolt szándékuk az alapítóknak, hogy a társadalmi felelősségvállalás kialakulását elősegítse az egyetemisták körében a mentorálási tevékenységébe való bevonódás révén. A mentorálás során kulcsfontosságú a folyamatosság, a rendszeresség és a kölcsönös együttműködés megléte, így a mentorprogramban való részvétel legalább fél éves időtartamra szól, mely igény esetén hosszabbítható (legfeljebb az általános iskolás évek végéig az alapfokú oktatásban résztvevőknél, a mentoroknál pedig a hallgatói jogviszony fennállásának végéig). Azonban egyre nagyobb igény mutatkozik jelenleg a középfokú oktatás irányába való terjeszkedésre is. A mentorálás folyamatában való részvétel alapvetően mindkét fél aktivitását egyaránt igényli (mentor-mentorált közösségében lehet hatékony a köztük lévő kooperatív összmunka).

1.6. Alkalmazott módszerek

Az értekezés empirikus részében a *TM mentorprogram* 2021/22 tavaszi félévében végzett kvantitatív kutatásából összeállított adatbázison végzünk másodelemzést. Ennek kitöltése a programban résztvevők számára kötelező volt a tanitsunk.hu felületen. Noha teljeskörű lekérdezés volt a cél a heterogén mintában, a mentorok esetén az alapsokaság 23,6 %-a töltötte ki a kérdőívet, a mentoráltak esetén a résztvevők 52,6 %-a. A TM mentori adatbázis, a TM mentorált adatbázis, valamint az ez utóbbihoz kapcsolt OKM adatbázis adatait elemeztük, így összesen 3 adatbázisból dolgoztunk (ld. 3. táblázat). A két TM adatbázis tekintetében nem volt befolyásunk az elért alanyokra. Azonban a mentorálásban résztvevők különféle szereplőinek adatait megkaptuk elemzésre, ezért mindkét oldal aktorait képviseljük, ami a kutatásunk különlegessége is egyben. Mivel egy mentorhoz több mentorált tartozhat, így a mentoráltak létszáma magasabb a mentorokéhoz képest.

A jelen értekezés szerzője korábban hallgatóként, majd mentorként is részt vett a programban, s később oktatói szerepet vállalt a mentori felkészítő és a mentorálást kísérő kurzusokon, illetve vállal jelenleg is. A program indulását, fejlődését így már a kezdetektől követi hallgatóként, mentorként, oktatóként, s kutatóként egyaránt. Mivel a program tulajdonképpen két különböző oktatási szinten lévő tanulókat köt össze egymással (ld. a *TM mentorprogram* bemutatásánál), ezért mintánk heterogén életkor, valamint érdeklődési kör tekintetében is; egyaránt részt vesznek egyetemisták és általános iskolás diákok (ld. később a kutatás részben a minta bemutatását).

3. táblázat. A kutatás során használt adatbázisok bemutatása

Módszer	**Alapsokaság**	**Minta**	**Lekérdezés időpontja**
kvantitatív vizsgálat – mentorok	1028 fő	253 fő	2021/22 tavasz
kvantitatív vizsgálat – mentoráltak	4040 fő	2127 fő	2021/22 tavasz
Országos Kompetenciamérés intézményi szintű adatai	2686 intézmény	70 intézmény	2021

(Forrás: saját szerkesztés)

1.7. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram kutatásának relevanciája és innovációs értéke

A mentorálás nem csupán egy segítő kapcsolat, hanem egy ún. strukturált beavatkozás is, amely célzottan támogatja a mentoráltak személyes, oktatási, szociális vagy pályaorientációs fejlődését (Felső & Fehérvári, 2024; Rhodes & DuBois, 2008), ezért több tudományterület számára szolgálhat tanulságokkal (ld. korábban 1.3. részben a neveléstudomány, szociológia stb.). Ennek megfelelően a mentorprogramok kutatása elengedhetetlen mind az elméleti modellek megalapozása, mind a gyakorlati beavatkozások hatékonyságának értékelése szempontjából. Sokszor hiányzik a mentorálás és más beavatkozási formák viszonylagos hatékonyságát vizsgáló kutatás, melyeknek alapja egy-egy mentorprogram tüzetesebb vizsgálata, illetve azoknak egymással történő összehasonlítása. Kutatásunk innovációs értéke megragadható a célcsoport együttes elérésén túl abban is, hogy eredményességpercepciót vizsgálunk, mely hazai viszonylatban kevésbé jelenik meg a mentorálással összefüggésben.

A szakirodalomban a mentorálás jelenségét elsősorban kvalitatív megközelítésű, kis mintás kutatások tárgyalják; a nagymintás kutatások jelenléte korlátozott, ami jelentősen csökkenti az eredmények szélesebb körű gyakorlati alkalmazhatóságát. Bár ezek a kutatások értékes és mélyreható betekintést nyújtanak a mentorálás pszicho-szociális folyamataiba, nem teszik lehetővé a hatásmechanizmusok statisztikai megerősítését. A nagymintás kvantitatív kutatások hiánya akadályozza a mentorprogramok hosszú távú hatásainak feltérképezését is, például a tanulmányi előmenetel vagy a társadalmi integráció területén. Emellett a kontrollcsoportos, longitudinális vizsgálat ritkasága miatt gyakran nehéz megkülönböztetni a mentorálás közvetlen hatásait más, párhuzamosan jelen lévő támogató tényezőktől.

A tudományos diskurzus szempontjából ezért kiemelten fontos lenne a nagymintán alapuló, statisztikai módszerekkel is alátámasztott kutatások ösztönzése, amelyek nemcsak az eredmények érvényességét, hanem a programok megbízhatóságát is növelnék. Ez elősegítené, hogy a mentorálás

ne csupán jól hangzó pedagógiai vagy szociális gyakorlat maradjon, hanem bizonyítékokon alapuló, tervezhető és értékelhető beavatkozássá váljon a közpolitikai döntéshozatal és az oktatásfejlesztés számára is. A mentorprogramok vizsgálata mind a kutatók, mind a gyakorlati szakemberek, döntéshozók és civil szervezetek számára hasznos. A kutatók számára hozzájárul az emberi fejlődésről, tanulásról és szociális integrációról alkotott tudás bővítéséhez. A gyakorlati szakemberek számára iránymutatást nyújt a programok hatékonyabb tervezéséhez és adaptálásához. A döntéshozók és programgazdák számára pedig tudományosan megalapozott evidenciákat szolgáltat a beavatkozások támogatásához és fenntarthatóságához.

Az alábbiakban felvázoljuk kutatásunk elképzelését, annak fókuszát. Disszertációnk empirikus fejezete több részre fog tagolódni, elsősorban a mentorokat, majd pedig a mentoráltakat vesszük górcső alá. Különös figyelmet szentelünk a résztvevő mentorok jövőbeli szándékaira, elégedettségére, valamint elvárásaira. Fontosnak tartjuk azoknak a jó gyakorlatoknak a feltérképezését, melyek már az általános iskolai színtéren próbálnak beavatkozni, s ezzel egyidejűleg segítenek a diákoknak a továbbtanulási döntés meghozatalában – csökkentve ezzel az információs egyenlőtlenségeket is. Mint említettük az előző alfejezetekben, kutatásunk különlegessége abban rejlik, hogy egy országos szintű programot vizsgál, s bemutatja a résztvevők eredményességét. Kíváncsiak vagyunk, hogy a felsőoktatásban mekkora hatása lehet egy ilyen kezdeményezésnek, amely bevonja a hallgatót egy interaktív gyakorlatba, fejlesztve ezzel akár a mentori szerepet vállaló hallgató munkaerőpiachoz szükséges készségeit. A kapott információk fontosak lehetnek mind az egyetemeknek, mind pedig a program koordinátorainak. Célunk, hogy képet kapjunk a mentorprogram működéséről, s eredményeink tükrében esetlegesen hozzájáruljunk a hatékonyságának növeléséhez. Ugyanis az egyetemek fontos extrakurrikuláris tevékenységi kínálata közé tartozik a mentorálás, amely növelheti a hallgató intézmény iránti elköteleződését és beágyazódását, továbbá a különféle hallgatói kompetenciákat is fejlesztheti. Az általános iskolák részéről is elmondható, hogy a mentorálás olyan támogató keretrendszert biztosíthat, amely elősegítheti a tanulók szociális, érzelmi és tanulmányi fejlődését, hozzájárulhat az iskolai lemorzsolódás megelőzéséhez, valamint erősítheti a tanulók iskolához való kötődését és hosszú távú pályaorientációs lehetőségeit.

Limitációk

Bár a teljeskörű lekérdezést célzó vizsgálat során jelentős elemszámú minta állt rendelkezésre, s a kutatásmódszertani ajánlásokat messze meghaladó válaszadási arányokkal dolgozhattunk (az alapsokaság 23,6 %-a töltötte ki a kérdőívet a mentorok, és 52,6 %-a a mentoráltak körében), az eredmények általánosíthatóságát több tényező is korlátozza. Elsődlegesen megemlítendő, hogy a részvétel önkéntes volt, így a válaszadók körében torzulhatott a minta az aktívabb, motiváltabb vagy

erősebben elkötelezett mentorok és mentoráltak irányába. Ez a válaszadási hajlandóságból eredő torzítás csökkentheti a reprezentativitást, és befolyásolhatja az elégedettségre vagy eredményességpercepcióra vonatkozó adatok megbízhatóságát. További korlátozó tényező, hogy a kutatás keresztmetszeti jellegű volt, így az oksági viszonyok megállapítása csak korlátozott érvénnyel lehetséges. Mivel adatbázisunk kérdései nem kutatási céllal készültek, ezért korlátozottan tudunk következtetni az eredményességére. A mentorok és mentoráltak szubjektív percepciója, önbevallása alapján következtettünk mindösszesen az eredményességre. Azonban a teljeskörű vizsgálathoz további kutatások lefolytatása szükséges egy olyan mintán, ahol a válaszadási arány magasabb – különösen a mentorok körében.

A kutatás egy konkrét programra korlátozódott, így az ebből származó következtetések nem feltétlenül vihetők át más mentorálási modellekre vagy eltérő társadalmi, kulturális kontextusokra. Az eredmények érvényességi köre így erőteljesen függ a vizsgált program struktúrájától, valamint a földrajzi és társadalmi háttérváltozóktól. Továbbá a vármegyei szintű változók esetén is érdemes figyelembe venni az adott vármegye programhoz való csatlakozásának időpontját.

1.7. A kapcsolódó fogalmak bemutatása[5]

1.7.1. Mentorálás

A mentorálás kapcsán különféle fogalmakkal találkozhatunk a szakirodalomban. Ezek általában kiemelik a kor szerepét, az életkori sajátosságokat. Az elkövetkezőkben megvizsgáljuk a definíciókat, s fogalmi keretbe ágyazzuk az általunk használt mentor fogalmat, ugyanis annak "nomenklatúrája" rendkívül tág (Cullingford, 2006). Létezik egy kiinduló törzsdefiníciója a mentorálásnak, melynek alapja Russel és Adams (1997) műve. Az említett kutatók szerint a mentorálás egy *interperszonális* kapcsolat, amely jellemzően egy idős és egy fiatal között megy végbe, s amely előmozdítja az egyén fejlődését. Újabban már a tradicionális (hagyományos) mentorálás mellett előtérbe kerül a *kortárs mentorálás* (*peer mentoring* – Sipe, 2005) is, mely már nem egy senior-junior kapcsolatára épül. Az általunk vizsgált mentorálás *relatív (mentorálthoz viszonyított) életkor* tekintetében a *kortárs mentorálást* jelenti, azon belül pedig a *Big Brother mentorálásra* helyezzük a fókuszt, mely annak egy speciális „válfaja". Ez esetben a mentori kapcsolat egy nagy testvéri kapcsolathoz hasonlítható, azzal mutat rokonságot (Godó, 2021e). Továbbá pedig a diák-mentorálással foglalkozunk, amikor a mentorálás *iskolai keretek között történik* (*school-based mentoring* – Herrera, 2004), annak elsődleges színterét képezi az iskola, továbbá a résztvevők is sok tekintetben közel állnak az iskolához (tehetséghidak.hu). Ilyen

[5] A fejezet szó szerinti átvételeket tartalmaz korábbi saját publikációkból. Többek között a Godó, 2021b, 2021c publikációkból is.

értelemben a mentort és a mentoráltat összeköti a tanulás közös tevékenysége. Ismerik és tapasztalják a számonkérés és a tanulás „élményét", aminek köszönhetően egyfajta „*sorsközösséget"* alkotnak. Olyan hasonló élettapasztalatokon mennek keresztül, amely a mentorálás hatékonyságát mozdíthatja elő. Az általunk vizsgált mentorprogram specialitása egyrészt abban rejlik, hogy nemcsak a mentorált, de maga a mentor is még *tanulói státuszban* van, annyi különbséggel, hogy a mentorált az általános iskola intézményének egyik képviselője, míg a mentor a felsőoktatás egy hallgatója. S – mint ahogy említettük – sok esetben *társadalmi státuszuk* is megkülönbözteti őket egymástól.

Kutatásunkban az általános iskolás diákok mellett a főiskolás és/vagy egyetemista mentorokra fókuszálunk. A mentor indíttatása alapján beszélhetünk *önkéntes vagy fizetett* mentorálásról. Figyelmünk az utóbbira esik, amikor anyagi juttatás ellenében mentorálnak az egyetemista hallgatók, ugyanakkor úgy véljük, hogy a fizetett mentorálás sem zárja ki a nagymértékű belső motiváció meglétét. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy az anyagi haszon a belső motivációt semlegesíti-e vagy nincs szó összeférhetetlenségről a kettő esetében. Lepper és munkatársai (1973) *túlzott igazolás elmélete* szerint azonban van, ugyanis a külső jutalmazás képes csökkenteni azt az örömöt, amit a jutalmazás nélküli belső (intrinzik) motiváció önmagában véve okozna. Eszerint, ha valaki szívesen tanul és ötöst visz haza gyakran az iskolából, mert belső késztetésből tanul, az emiatt érzett örömet elhomályosíthatja az, ha a szülők minden ötös érdemjegy után fizetnek a gyermeknek, hiszen ezáltal a külső jutalmazás hat a belső motivációra, aminek a vége a belső motiváció jelentős mértékű csökkenése vagy akár a kioltása is lehet. Kutatásunkban a motivációkat vizsgálva kitérünk ennek témájára is a mentorok tekintetében, akik ösztöndíjat kapnak a tevékenységükért.

A mentorálás intézményesültsége kapcsán elkülöníthetünk *formális* és *informális mentorálást*. Az előbbi a szervezett keretek között zajló mentorálást takarja, míg az informális mentorálás „programfüggetlen", s sokszor ún. „névtelen mentorok" alkotják (Godó, 2021b), akik nincsenek mentorként megjelölve, ugyanakkor támogató jellegű tevékenységükkel hozzájárulnak a mentorált egyéni és szakmai fejlődéséhez (ld. erről részletesebben a 4. részben). Ilyen értelemben a mentor felkészültségét figyelembe véve beszélhetünk *laikus,* illetve *professzionális mentorokról* (Ceglédi et al., 2019; Godó et al., 2020). Az előbbi esetben tehát "végzettségfüggő" a mentorálás, azaz szakmai felkészítés előzi meg, míg utóbbi esetben az informális mentorálás során említett, nem hivatalos státuszt betöltő személyekként vannak „deklarálva", azonban hatásuk mértéke és intenzitása nem feltétlenül kevesebb, mint a professzionális mentorok esetén. Az *informális mentorálás* időtartamát tekintve sem tekinthető fix tevékenységnek, továbbá helyszínfüggetlen is, a mindennapi élet szerves folyamatában zajlik, sokszor tudattalan formában. Ez a legkevésbé intézményesített mentorálási forma tehát, amely formális program nélkül történik.

A fogalom árnyaltságát régen és ma is jól tükrözik a mentor különféle megnevezései, illetve ellen-megnevezései (mi az, ami nem a mentor) (ld. továbbá Godó, 2021b, p. 24). A mai mentorfogalmat leginkább kifejezi az a hasonlat, miszerint a mentor egy *útitárs, kísérő* (Ceglédi et al., 2019). Ez a fajta megközelítés érzékelteti leginkább a partnerségen, együttműködésen alapuló viszony természetét, melynek fontos alapja az egymás iránti kölcsönös bizalom. Daloz (1983) is hasonló metaforára támaszkodik, ő a mentort „útikalauznak" nevezi, aki az „utazás" (mentorálás) során háromféle funkciót lát el: egyrészt irányt mutat, másrészt támogatást nyújt, harmadrészt pedig kihívás elé állít. A jelen értekezésben amellett érvelünk, hogy a mentorálásnak *reziliencia-serkentő* hatása van (ld. később a fogalom részletezését 4.6.5. fejezetben). A mentor – a legtöbb segítő szakmával rokonítva – csak facilitál, a mentorálás tevékenységének keretet ad, de egy relatív viszonyítást végez az egyéni képességek, készségek figyelembevételével; ún. racionális döntést hoz és mérlegel ahhoz, hogy kijelölje a fejlesztési utat, az irányt és a tempót. Minden mentorálás ugyanis más „ritmusban" zajlik, de az fontos, hogy a mentorálttal közösen kijelölt céljai és keretei legyenek. A *racionális döntéselméletet* használva a mentorálásban azt láthatjuk, hogy ennek értelmében a mentorálás sikerét elsősorban *„a racionális döntéseken alapuló individuális cselekedetek értelmezik"* (Tódor nyomán 2019, p. 37). A megfelelő mentorral pedig idő takarítható meg, mivel vannak olyan információi és stratégiái, amelyek csökkenthetik az eredmények eléréséhez szükséges időt.

Fontos tisztáznunk, hogy önmagában két személy kapcsolata azonban nem jelent mentorálást. A mentorálás kulcskifejezései közül lényeges *a fejlődés, a pozitív változás* elérésére való törekvés. Azonban a fejlesztés komplex területeket célozhat meg; Kram (1985) alapvetően kétféle típusú segítést hangsúlyoz, melyet a mentor tud mentoráltjának adni: egyik ilyen a *karrier típusú pártfogás/támogatás,* a másik pedig a *pszicho-szociális támogatás* (idézi K. Nagy, 2015). Ideális esetben mindkettő együttesen érvényesül – előbbi esetben a tanulmányi/iskolai karriert érintő kérdésekben áll rendelkezésre a mentor. Utóbbi kategóriába tartozik – többek között – a megerősítés, motiválás, bátorítás, melyek a mentori szerepkör szerves részei, avagy a mentor személyiségéből és kompetenciájából adódó többlethozam. Az érintettek pszicho-szociális szükségleteire való reakciója a mentornak legalább annyira fontos (ha nem fontosabb), mint az információ közvetítés, illetve a tanulmányi karrier szubvenciója. A mentorálás eredményessége nagymértékben függ ugyanis attól, hogy ezt a kétfajta típusú támogatást milyen arányban, összhangban képes megvalósítani a mentor. Ahol több a karrier típusú támogatás és kevesebb a pszicho-szociális tevékenység, az inkább karriertanácsadás, ahol a pszicho-szociális támogatás a több, az pedig inkább lelkigondozás (ld. 1. ábra). Fontos ezeknek a megfelelő összhangja. Karriertanácsokat úgy lehet leginkább adni, ha az személyre szabott, s nem csak szimplán felsorolás jellegű.

1. ábra. A mentorálásban a karriertámogatás és a pszicho-szociális támogatás aránya

(Forrás: saját szerkesztés)

A mentorálás nevelés jellegű szemléletét hangsúlyozza Rhodes (2002), miszerint *„a kapcsolatban az idősebb (...) elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba”* (idézi Nagy, 2014, p. 41). Fontos feladata a mentornak a mentorált autonómiájának támogatása, amely megkönnyíti a mentorról való leválás folyamatát (Bencsik & Juhász, 2017). A mentorálás időtartama is sok mindent befolyásolhat, ugyanis egy egyhetes mentorálás teljesen más, mint a fél éves, vagy a 2 évig terjedő (ld. 3.5. fejezet).

Kiemelnénk, hogy a mentorálás az egymástól tanulás lehetősége is (K. Nagy, 2015), amely jól illeszkedik a reciprok mentorálás keretrendszerébe is egyben. Vigotszkij (1978) szerint a gyermekek tanulása irányított részvétel révén valósul meg, amelyben tájékozottabb személyek – például pedagógusok vagy kortársak – nyújtanak támogatást. Elméletének központi elemei közé tartozik a *proximális fejlődési zóna (zone of proximal development: ZDP)* fogalma, amely azt a területet jelöli, ahol a tanulás a gyermek aktuális képességeit meghaladó, de megfelelő segítséggel elérhető szinten zajlik. Az elmélet kiemeli továbbá a nyelv szerepét a gondolkodás formálásában és a kognitív fejlődésben. A mentorálás gyakorlata közvetlenül épít ezekre az elvekre: a mentor a proximális fejlődési zónában kíséri a mentoráltat, személyre szabott iránymutatással és konstruktív visszajelzéssel támogatva a fejlődést, miközben a párbeszéd és a közös reflektív gondolkodás révén elősegíti a tanulási folyamat elmélyítését és az önszabályozó képességek kialakulását.

Összességében kijelenthetjük, hogy a mentorálás gyakorlatától egyáltalán nem állnak távol a pedagógiai gyakorlatra jellemző kompetenciák (Kovács, 2015), sőt az oktatókkal jól korreláló, jól harmonizáló tevékenységről van szó, mely pozitív hatással lehet a diák egyéni fejlődésére és iskolai karrierjére is.

Reciprocitás a mentorálásban

Ahogy az elméleti részben kifejtettük, nemcsak abban az esetben lehet képes növekedni és fejlődni valaki, ha mentoráltként vesz részt egy adott mentorprogramban, hanem akkor is, ha mentorként (reciprok mentorálás – ld. 1.2. részben) (Bencsik & Juhász, 2016). A köztudatban hagyományosan egyirányú tanulási kapcsolatot foglal magában a mentorálás, s sokszor kizárják a kölcsönös kapcsolatot, noha az egyes kutatások a mentor és a mentorált közötti bilaterális viszony fontosságára mutatnak rá (vö. Brondyk, Searby & Kochan, 2013; Tonna, Bjerkholt & Hollandia, 2017; Mena, Hennissen & Loughran, 2017). A mentorálás maga ugyanis a gyarapodás közege, terepe. Mint említettük, nagyon fontos paramétere a személyre szabottság, melyben különbözik az oktatástól, ugyanis az jellemzően tömeges formában zajlik. A mentorálásban is van tanulás, csak nem direkt oktatás útján. A folyamat útjai ezért és céljai nem mindig ugyanúgy lineárisak, s vannak, akiknek a fejlődési irányuk is más. Mindig igazítani kell az egyéni adottságokhoz és igényekhez, s függ a mentor, valamint a mentorált személyétől is. Ezért is korrelációs viszony áll fenn a résztvevők között, amely meghatározhatja annak eredményességpercepcióját. Maga a mentorálás a közgazdaságban jól ismert „személyzetfejlesztési eszköz" (Trentinné Kovács, 2021), amely az iskola falai között is ígéretesnek tekinthető didaktikai intézkedés lehet (Sloane & Fuge, 2021), s amely megfelelő környezetben természetes módon segíti elő az egyéni életutakat. Hatása pedig komplex. A középiskola utáni években például a mentorálás előnyei a résztvevők számára főként az elégedettséghez, a jóléthez, illetve észlelt sikerhez kapcsolódnak Az akadémiai szerepekben, valamint a vezetésben való készségeket is fejleszti (Hubbard Murdoch et al., 2021). A mentor nem vezető ugyan, sokkal inkább egy támogató, aki a mentorált útját kíséri. Jó esetben a mentorálásban való részvétel egy önkéntes alapon választható partnerség, amely a tanulásra összpontosít, és egy felelősségteljes kapcsolatépítés eredménye, ami törekszik a kölcsönösen irányított céloknak az elérésére (Zachary, 2005; Godó, 2021, 2022). Folyamat jellegéből adódóan nagyfokú tervezés, előrelátás szükséges, amely a kiindulóponthoz, vagyis a mentor nélküli állapothoz képest, pozitív változást hoz magával a mentorált életében. A kapcsolatok strukturálhatók online vagy offline programokkal, illetőleg sokféle tanulási vagy egyéb elvárással (Houston, 2019). A világszinten ismert COVID-19-járványnak köszönhetően megjelentek a mentorálásnak az online jelenléthez kötött formái is: e-mentorálás vagy virtuális mentorálás, illetve a személyes és online mentorálás egyvelegét magában rejtő hibrid mentorálás (ld. bővebben Godó, 2021b).

1.7.2. Hallgatói, tanulói eredményesség

Hallgatói eredményesség

Disszertációnk egyik kulcsfogalma az eredményesség, ezért fontos tisztázni, hogy mit értünk alatta. Abból a megközelítésből indulunk ki, amely szerint az eredményesség nem koncentrálódik csupán a tanulmányi átlagokra, hanem sokkal tágabb mutatók képezik tartalmát, amelyben lényegesek lehetnek az individuális tényezőkön túl az intézményi jellemzők is (Pusztai, 2018). Ugyanis az egyén és intézmény oda-vissza ható kölcsönhatásban működnek, éppen ezért nehéz univerzális eredményességi indikátorokban gondolkodni a fogalmat illetően. Sőt a tanuló társadalom sikere utal az intézmények kiválóságára is. Ilyen értelemben egymást kölcsönösen feltételezik; s éppen ezért közös érdekük az egyetemeknek, főiskoláknak az egyéni sikerek elősegítése (ld. később 4.5. fejezet).

A felsőoktatás-kutatásban folyó nevelésszociológiai vizsgálatok a családi háttér lényeges szerepe mellett az intézményi társas környezet hatására és a kapcsolati háló szerepére is rávilágítanak (Bourdieu, 1973, 1998; Boudon, 1974; Coleman, 1988; Tinto, 1993; Pusztai, 2009). A szakirodalom egyik ága szerint a hallgatói eredményességet következetesen meg lehet jósolni a szociális és társadalmi háttér mentén kirajzolódó különbségekből (erre utal a Coleman-jelentés is – Coleman et al., 1966), míg mások szerint ez önmagában kevés, ugyanis a hallgatói belépéskor (input) az egyetemeken/főiskolákon ún. *„transzmissziós”* folyamatok zajlanak (Astin, 1993 idézi Pusztai & Bocsi & Ceglédi, 2015, p. 7), amelyek már árnyalják a státuszkülönbségekből fakadó determinizmus korábban szilárdnak vélt elméletét. Pusztai (2015, p. 120) szerint, ha eredményesség-koncepcióban gondolkodunk, érdemes az ún. *látens tényezőkre* is fókuszálni; azaz a felszínen lévő objektív információk vizsgálata mellett mélyebbre kell ásni úgy, hogy közben az intézményi sajátosságokat is fókuszba helyezzük, ugyanis a két tényező egymástól való függetlenítése nem adna reális képet az eredményesség-vizsgálatkor. A fogalom interpretációjával kapcsolatban felhívja a figyelmet arra tehát, hogy azt sokkal tágabb értelemben lehet vizsgálni. Sok minden befolyásolhatja ugyanis a hallgatói pályafutást; azaz gátolhatja az eredményességet, mert számos olyan rizikófaktor van az egyetemi évek alatt, amely lemorzsolódáshoz vezethet; s ezek olykor hallgató-függő, míg máskor hallgató-független tényezők (pl. a kari szelektivitás). Mindenképp egy komplex kifejezésről van szó tehát, mely maga is diverzifikálódik; intézményenként, intézménytípusonként, karonként és szakonként egyaránt (Pusztai, 2011; Hrubos et al., 2012; Pusztai, 2015, p. 79).

Beszélhetünk továbbá a belépéskori (input), a tanulmányok közbeni, illetve kilépéskori eredményességről (Demeter-Karászi & Pusztai, 2021, p. 51–52), így a korábbi kétdimenziós eredményességvizsgálat, mely szimplán a bemenetet és kimenetet vizsgálva (Tinto, 1975) próbálta

megragadni annak lényegét, ma már a hazai vizsgálatokban hatdimenziós indikátorrá bővült (Demeter-Karászi & Pusztai, 2021, p. 52). Az iskolai eredményesség *objektív* és *szubjektív mutatókkal* egyaránt mérhető. Az objektív mutatók közé sorolják a *tanulmányi eredményeket* (érettségi jegy, tanulmányi átlag), az OKM adatokat, a felvételi vizsgákon való eredményeket vagy a tanulmányi versenyeken való eredmények (Pusztai, 2009, 2015; Fényes, 2009 idézi Markos, 2019), de még árnyaltabban is meghatározható az. Újabban az alábbi tényezők tartoznak az eredményesség indikátorai közé: a *perzisztencia* (tanulmányok melletti kitartás, elköteleződés), az erkölcsi tudatosság, a tanulmányok iránt való törődés, az önképzés, a jövőbeli tanulási tervek, az élet értelme a hallgató számára, és *társadalmi felelősségvállalás* (Pusztai, 2017; Demeter-Karászi & Pusztai, 2021). Mindezek komplex ismeretében tudunk képet adni a hallgatói eredményességéről. Illetve érdemes látni ma már, hogy a pályafutás kimenetelei egyre kevésbé válnak előre meghatározhatóvá, ugyanis az életszakaszok destandardizálódnak (Bocsi, 2013; Ceglédi, 2019).

Tanulói eredményesség

A tanulói eredményesség vizsgálatakor gyakran magától értetődőnek tűnik annak azonosítása a tanulmányi eredményekkel, az egyes tanulmányi teszteken, méréseken elért eredményekkel, valamint a továbbtanulási mutatókkal. A kutatási eredmények azonban rámutatnak arra, hogy az iskolai osztályzatok és a tényleges teljesítmény közötti összefüggés bizonyos esetekben problematikus és korlátozott érvényességű lehet (Csapó, 1988; Szemerszki, 2015). Egyre több kutató hangsúlyozza, hogy az érdemjegyek csak részben tekinthetők az iskolai és tanulói eredményesség átfogó és megbízható mutatóinak, ezért szükségessé válik olyan vizsgálatok elvégzése is, amelyek a nem kognitív képességek fejlődésére irányulnak. Hazánkban áttörést jelentettek a PISA-mérések, amelynek eredményei nagy visszhangot váltottak ki (Szemerszki, 2015). A modern pedagógiai megközelítések ezért egyre inkább integrálják a formatív értékelés, a kompetenciaalapú mérés és a tanulói önértékelés eszközeit (Black & William, 2009). A mérési módszerek kizárólagos alkalmazása, például az osztályzatokra épülő megítélés, ugyanis torzíthatja az eredményesség komplex értelmezését. Ráadásul a hátrányos helyzetű szülők körében kevésbé jellemző a tantárgyak közötti súlybeli különbségtétel képessége (Nagy, 2010; Andor & Liskó, 1999 idézi Ceglédi, 2019).

A társadalomtudományi kutatások rámutatnak, hogy a tanulói eredményességet jelentősen befolyásolják a szociokulturális tényezők, így például a családi háttér, az iskolai környezet és a tanuló társas kapcsolatai is (Bourdieu, 1978; Coleman, 1988). Szemerszki (2015) a családi háttér szelekciós hatását szintén hangsúlyozza, illetve a tanulói eredményesség lehetséges indikátorai közé sorolja az osztályzatok mellett a nyelvvizsga-, valamint a versenyeredményeket, illetve negatív

előjellel veszi a bukást. De ezek mellett érdemes figyelembe venni az egyes iskolák ún. eredményességét, az iskolai légkör fontosságát, mely ösztönzőleg hathat az egyénre.

Összességében a tanulói eredményesség vizsgálata nem redukálható pusztán kvantitatív mutatókra; figyelembe kell venni az egyéni tanulási utakat, a fejlődés ütemét és a személyes erőforrásokat is. Ennek megfelelően az eredményesség értékelésében a mentorálás kiemelt jelentőséggel bír, hiszen lehetőséget teremt a tanuló egyéni támogatására, erősségeinek azonosítására és a tanulási motiváció megteremtésére vagy fenntartására, ezáltal hozzájárulva az oktatási sikerességhez különböző társadalmi kontextusokban is.

Többváltozós, többtényezős eredményesség

Disszertációnkban eredményességi mutatókat hozunk létre több változó bevonásával. Az egyéni sikereket, eredményességet úgy véljük, hogy egy mentori tevékenységben való részvétel is árnyalhatja; s hogy milyen irányban, azt vizsgáljuk jelen munkánkban. Az iskolai sikerességre hatással lévő okok között továbbá megkülönböztethetünk egyéb tényezőket, melyeket Fónai (2020, p. 195) *belső tényezőknek* nevez. Ezek közé tartozik az iskola belső működése is (pl. az osztálytermi viszonyok), továbbá az otthoni közösségi és családi elvárások, s az iskolához való hozzáállásuk (érték-e a tudás, rímel-e az iskolai cél a szülői célokkal). Továbbá ide tartozik az is, hogy az érintettek milyen motivációs háttérmotívumokkal érkeznek. Újabban az is fontos tényező, hogy "jó iskolai" légkörrel találkoznak-e a tanulók. A diverzifikált felsőoktatásnak ma már alkalmazkodni kell a heterogén hallgatói célcsoporthoz, s úgynevezett *komprehenzív* (hallgatóbarát) (Pusztai, 2015) módon kell működnie, mely azt jelenti, hogy elfogadja az egyéni különbözőségeket úgy, hogy közben adaptálódik is hozzá, sőt az a legideálisabb, ha azokat a saját hasznára fordítja, s kiaknázza az egyéni képességekben rejlő potenciált.

Az eredményesség vizsgálható továbbá az oktatási rendszerbe való közösségi beruházások szempontjából is, emellett a társadalmi mobilitás fényében, illetve a munkaerőpiaci elhelyezkedés valószínűségének relációjában is (Pusztai, 2015; Markos, 2019, p. 23). Pusztai (2015) szerint a hallgatóknak a karrierről alkotott elképzeléseit nagyrészt formálja az intézményen belül szerzett munkatapasztalat is, mely mintegy a későbbi munkavállalói elkötelezettségnek is egyfajta előrejelzője lehet (Pusztai, 2015). A szakirodalom alapján abból indulunk ki, hogy az eredményesség komplex mutató, mely minél több változó vizsgálatával van megragadva, annál pontosabb képet képes kirajzolni. Kutatásunkban a tanulói eredményesség kétféle dimenzióját és azok háttértényezőit vizsgáljuk, egyrészt a tanulmányi sikerességét, másrészt a szubjektív eredményességét. Többek között a perszonális és inperszonális tényezőket (pl. az alanyi változók mellett adott társadalmi, gazdasági régiót, jövőorientált gondolkodásmódot, a mentorálás eredményességre gyakorolt hatását) emeljük ki azért, hogy a mentorokról és mentoráltakról egy

átfogó képet kapjunk a hallgatói eredményesség vizsgálata során. Azt feltételezzük, hogy a mentorok esetén a *TM mentorprogramban* való részvétel közvetett vagy közvetlen módon (pl. pedagógusok iskolával együttműködő terepgyakorlat, a munkaerőpiacon kamatoztatható készségfejlesztés stb.) hozzájárul a hallgatói eredményességhez. Amint korábban már szó volt róla, Turner a hallgatói lét egészét is egyfajta átmeneti szakasznak tekinti a diplomaszerzés felé vezető úton (idézi Mészáros, 2014, idézi Simon, 2019, p. 195). Az extrakurrikuláris tevékenységek már ebben a szakaszban is olyan tudást és tapasztalatot adhatnak, amely a diplomaszerzésen túl is kamatoztatható, hovatovább akár a munkaerőpiaci belépést segítő vállalás is lehet (pl., aki részt vett ebben a mentorprogramban, akár pedagógusként hamarabb kaphat állást, mint az, aki nem).

A vizsgálat az eredményességet komplex módon, és percepcióként méri egyaránt ötvözve objektív, valamint szubjektív tényezőket. Ez a kettős – objektív és percepciós – értékelési rendszer lehetőséget ad arra, hogy a mentorálás hatását árnyaltabban, a valóság komplexitásához közelebb álló módon vizsgáljuk.

1.7.3. Tanári pályaszocializáció és a mentorálás mint pályakorrekciós eszköz

Nyilván elsősorban a mentorálás tevékenységéhez közelálló képzések (mint a tanárképzés – Kovács, 2015) esetén különösen releváns foglalkozni a mentorálás szakmai szocializációra gyakorolt hatásával. Disszertációnkban a mentorálást a *pályaszocializációs folyamat* részeként értelmezzük, és egyben a mentorálás célja is – többek között – a pályaszocializáció (Markos, 2019 közösségi szolgálattal kapcsolatos elképzelése nyomán 2019) – különösen igaz ez a pedagógusképzésben, ahol mintegy *előrehozott gyakorlatként* is értelmezhető az. Hogy miért? Mert a *kiterjesztett tanárszerep* (Fekete Deák & Jakab, 2017) része a mentorálás is. Ma már egyre elterjedtebb a pedagógus szerep *multifunkcionális felfogása*. Az általunk vizsgált mentorprogram esetén jól tükröz az is, hogy a tevékenység rokontevékenység, hogy a mentorálás a tanárképzésben ún. *„közösségi pedagógiai gyakorlat”*-ként is beszámítható, ugyanakkor annak teljesítése nincs a mentorálásra korlátozva. A tanárjelöltek esetén mégis a programban való részvétel lényeges lehet (a kreditszerzésen túl is), mert ezáltal autentikus környezetben ismerkedhetnek meg a tanári szakma klímájával, kihívásaival, s a pályakezdőkre jellemző ún. „valóságsokk”-ot (Veenman 1984) is a mentorálás átírja. Egyesek szerint a pályakezdés első időszaka kritikus egyébként is, sőt annak mintegy szelekciós szerepe van (Szivák, 1999 idézi Paksi et al., 2015). A mentorálásban való részvétel azonban a szelektivitás csökkentését mérsékelheti, mert a gyakorlati tudást, tapasztalatszerzést is jelent, aminek köszönhetően kevesebb lehet a pályaelhagyás is, mert a tanárképzésben jellemző kezdeti korai idealizmus (Maynard & Furlong, 1995) szakasza már vagy árnyalódik vagy teljesen eltűnik a pedagógusok pályaszocializációs szakaszaiból. A mentorálás ugyanis a pályakezdésre való felkészítés egyik állomása is lehet, amely elejét veheti a *kapunyitási*

pániknak (quarterlife crisis) nevezett jelenségnek is (Horváth, 2007; Lukács, 2007; Ceglédi, 2018). Sőt mivel az általunk vizsgált mentorprogramok iskola környezetben működnek, ezért különösen fontos lehet annak, aki az oktatásban tervez elhelyezkedni. Egyrészt azért, mert megismerve a tanári szakma bizonyos elemeit úgy is láthatja, hogy az nem illeszkedik az elvárásaihoz, s abban az esetben van lehetősége tanulmányait másfelé orientálni; másrészt pedig valóságközelivé teszi a munka világát. Az egyetem „vákuum"-ján, védőberkein belül a hallgatók ugyanis sok esetben fals képpel rendelkeznek – ami köszönhető annak is, hogy gyakran az egyetemi gyakorlóhelyek az „elit" kategóriát képviselik, ahol rizikómentes környezet veszi körül a hallgatókat. A mentorálás tehát mint pályakorrekciós eszköz is megjelenhet, ugyanis a terepen lévő valós tapasztalatokkal még a diplomaszerzést megelőzően szembesülhet a hallgató, ami segíthet abban a döntésben, hogy valóban diákokkal akar-e foglalkozni – akár lelkészként, akár pedagógusként vagy orvosként vagy egyéb szakemberként a későbbiekben. Továbbá fontos annak a felismerése is, miszerint a tanárképzés elvégzése a szakmai tapasztalat megszerzéséhez szükséges belépőt jelenti csupán, s a végzettség birtoklása nem a szakmai fejlődés végét jelenti. A fejlődés a diploma után is folytatólagosan tart. E tekintetben folytonosságban kell gondolkodni. Tulajdonképpen erre utal a *„haladó pedagógus"* koncepciója is, hogy a karrier egy hosszabb távú szakmai fejlődés, s az lehet haladó pedagógus, akinek szakmai és tantermi készségei egyaránt magasan fejlettek (Moyles, Suschitsky & Chapman, 1999, p. 161). A szakmai ismeretek gyűjtőfogalma alatt a pedagógiában a következőket találjuk: „tantárgydidaktikai tudás" és a „pedagógiai-pszichológiai tudás, azonban egyetlen intézmény sem tud „kész" tanárt adni (Behr, 2017; Dammerer & Kuntner, 2020), ezért olyan tényezőket vagy körülményeket kell keresni, amelyek lehetővé teszik a pozitív szocializációt a tanári szakmai életbe, s ide tartozik a mentorálásban való részvétel is. A *TM mentorprogram* a mentorálást előkészítő kurzusával nem ad mentori „tanúsítványt", hanem csupán a mentori tevékenységre vonatkozó jogosultságot arra (sikeres vizsga esetén), hogy valaki mentori szerepet vállalhasson, ugyanis a *gyakorlatban válik mentorrá a mentor* – mialatt beleszocializálódik a tevékenységbe, s éppen ezért a „terepgyakorlat" egyben a mentori tevékenységre való felkészülés részeként is tekinthető. Ezt takarja a Miller (2010) pályaszocializáció fogalma is. Az általunk vizsgált mentprogram esetén érdemes kiemelni azt a tényt, hogy az az oktatási intézmények és a helyi iskolák együttműködésével szervezett és irányított "terepmunka", melyben egyes gyakorlatok egymástól eltérhetnek.

Összességében úgy véljük, hogy az általunk vizsgált egyetemi tanulmányok mellett történő mentorálásnak ún. *beiktató funkciója* van a munkaerőpiacra. Egyrészt pedagógusoknak, vagy a szociális szférában dolgozóknak, a hátrányos helyzetű személyekkel való bánásmód kapcsán, másrészt pedig általánosságban véve is egyfajta érzékenyítés és készségfejlesztést jelenthet, melyben a gyakorlat során a munkaerőpiaccal összefüggő készségek fejlődnek (kommunikáció, pontosság, együttműködés, problémamegoldás, digitális kompetencia stb.). Továbbá a fizetett

tevékenység és rendszeres időközönként történő munkavégzés miatt is lehet beiktató funkciója a mentorálásnak. A mentorálásban közreműködő intézmény pedig az intézményes szocializáció közvetítője. Úgy véljük, hogy a mentorprogramban való részvétel egyfajta munkaerőpiaci előnyt is nyújthat, s a *munkaerőpiaci beágyazódást (job embeddedness)* is segítheti (Holtom & O'Neill, 2004), amely tulajdonképpen a munkavállaló értékrendjének intézményhez kapcsolódó illeszkedéséről szól. S minél inkább jó az egyén alkalmazkodóképessége, annál nagyobb annak az esélye, hogy az intézményhez való kötődése is erőssé válik. A mentorálás pedig az egyén alkalmazkodóképességét edzi, miközben egyfajta kapcsolati tőkeként is értelmezhető.

1.7.4. Mentorálás és tehetséggondozás

Miután a tanári pályával való rokonságát körülírtuk a mentorálásnak, érdemes szót ejteni a tehetséggondozással való kapcsolatáról is. E kettő ugyanis korántsem távoleső fogalmak. Jelen fejezetben az utóbbi fogalmat hangsúlyozzuk és a rokonvonásokat az említett fogalmak terén. Jogosan felmerülhet a kérdés, hogy tehetséges-e a mentorált, avagy az csupán nem a bemenet, hanem a kimenet egy lehetséges állapota. Elgondolkodhatunk azon is, hogy vajon minden mentorálás bizonyosan, vagy csak potenciálisan támogatja-e a tehetség kibontakozását. Viszont ahhoz, hogy egyáltalán tehetségben gondolkodjunk, szükség van annak a meghatározására. Miként a mentorálással, úgy a tehetséggel kapcsolatos fogalmakat is diverzitás jellemzi. Jelen tekintetben az alábbi meghatározást emeljük ki: *„A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkrónia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében."* (Silverman, 1997; Harmatiné Olajos, 2011, p. 30). Gyarmati (2015, p. 372) szerint a tehetség ún. *társadalmi konstruktum*, amelyet az adott kor társadalma határoz meg szükségleteire alapozva, s dönti el, hogy mi a tehetség (Sternberg & Davidson, 1986).

Ahogy a fenti definíció is rávilágít, a tehetség nem fejlődik lineárisan, sőt egyes felfogások szerint annak meghatározása sem egy statikus fogalom, hanem annak változnia kell annak érdekében, hogy megfeleljen az adott kor igényeinek (Farkas, 2013). A mentorálás esetén is a tradicionális mentorálás elmozdulásaiban is lekövethető volt egy effajta változás (ld. 2. fejezet). A tehetség felismerésének egyik kiemelkedő helyszíne az iskola, ugyanez igaz az általunk vizsgált mentorálás fogalomra is. De nem véletlenül, hiszen a mentorálás pedig a *tehetséggondozás egyik eszköze* is lehet (Perjés & Héjja-Nagy, 2015). A célcsoport vonatkozásában is látható mindkét esetben, hogy nagyfokú heterogenitás jellemezheti nem, képességek tekintetében, továbbá változatosságot mutathatnak családi háttért illetően is. Mindkettő továbbá egy irányított folyamat,

amely nem egy alkalmat foglal magában. Emellett fontos annak a tudása is, hogy a tehetségkutatás nem egy időben lehatárolt tevékenység, ugyanis rendszeres felülvizsgálatot igényel az, hogy kit tekintünk tehetségesnek és kit nem. Ezért ez egy folyamatos, állandó tevékenységet jelöl. A tehetség ugyanis nem egy pillanatnyi állapotban megjelenő és tartósan is fennmaradó állapot. Ha így lenne, akkor nem volna szükség a tehetséggondozói munkára. Ez a probléma azzal a felfogással is, amelyik kizárólag a tehetség genetikai meghatározottságát vallja. A tehetségazonosítás avagy a tehetség felismerése érinti a mentorokat is. Ez az a folyamat, amelynek során az egyénekben rejlő tehetségígéretet felismerik. A szakirodalom a hátrányos helyzetűeket a *különleges helyzetű tehetségek* körébe sorolja, akik általában a tehetségek ellátásának sarkalatos pontjaira hívják fel a figyelmet (Gyarmati, 2015). Sokan azt gondolják, hogy az azonosítás (vagy annak hiánya) egy kritikus pontja lehet a tehetséggondozó munkának, hiszen az egyénben rejlő potenciált kell felismerni, és ez nem egyszerű, hiszen maga a tehetség fogalma is árnyalt és komplex. S mivel a tehetség viszonyfogalom, ezért megjelenik a kortársakhoz való hasonlítás is. Lényeges a mentorálás során, és a tehetséggondozás során is a szociológiai jellemzők megismerése, s az ebből származó információk, tapasztalatok folyamatba történő integrálása. Mindkét esetben a holisztikus megközelítés javasolt tehát. Fodor (2019) a tehetség fejlődésében az egyenetlenséget hangsúlyozza (Terrassier, 1985 idézi Fodor, 2019, p. 155). Ő ezt a *diszszinkrónia* kifejezéssel illeti, ami azt jelenti, hogy a különböző pszichés funkciók, mint például a kognitív képességek, szociális és érzelmi jellemzők, valamint a motoros készségek eltérő ütemben fejlődhetnek, ami nagyobb eltérésekhez vezethet az átlagos fejlődéshez képest. Míg korábban a tehetséget jellemzően egyetlen tényezővel, az intelligenciával (IQ) azonosították, napjainkra a fogalom értelmezése sokkal összetettebbé vált. Herrstein és Murray (1994) *The Bell Curve (A haranggörbe)* című munkájukban az intelligencia eloszlását normál eloszlás mentén írták le.

Manapság árnyaltan gondolkodunk már a tehetségről. Ehhez a folyamathoz járult hozzá Gardner (1983) a többszörös intelligencia-elméletével. Véleménye szerint minden ember több, egymástól független intelligenciatípussal rendelkezik, vagyis különböző területeken eltérő mértékben lehetünk intelligensek. Meghatározása alapján az intelligencia az a képesség, amely lehetővé teszi számunkra, hogy problémákat ismerjünk fel és oldjunk meg, valamint, hogy saját kultúránkon belül értékes alkotásokat hozzunk létre. Az intelligencia fajspecifikus, vagyis az emberre jellemző, ugyanakkor egyénenként is eltérést mutat – attól függően, milyen feladatról van szó, és hogyan tudjuk azt megvalósítani. Gardner arra vállalkozott, hogy feltérképezze az intelligencia különböző típusait, és ennek eredményeképpen hét alapvető formát különített el (ld. 4. táblázat).

4. táblázat: A különféle intelligencia megjelenése Gardner (1983) szerint

Intelligenciafajta	**Jellemzői**
Nyelvi	Speciális nyelvi érzékenység, amely segít a megfelelő szavak és kifejezések megtalálásában és az új jelentések megragadásában
Matematikai-logikai	Az absztrakt okfejtés és szimbólumokkal való manipulálás képessége
Zenei	A hangok magassága és hangszíne iránti érzékenység, ami lehetővé teszi, hogy zenei szerkezeteket felismerjünk és megalkossunk
Testi-kinesztetikus	Gondolatok mozgással való kifejezésének képessége, amit táncosok és pantomim művészek példáznak
Térbeli	Tárgyak közötti viszonyok észlelésének, a látott dolgok mentális transzformációjának, valamint képek emlékezetből való előhívásának a képessége
Személyes (intraperszonális)	Saját érzelmeink és mások motivációinak megértési képessége
Társas (interperszonális)	Mások indítékainak, érzelmeinek és viselkedésének megértését lehetővé tevő képesség

(Forrás: Gardner 1983, Cole & Cole, 1998 nyomán Stefka 2023, p. 6–7.)

A mentorálás ezek közül a területek közül több fejlesztésére is alkalmas lehet egyidejűleg (szimultán) vagy külön-külön. Erre tudunk reflektálni az OKM adatai kapcsán is disszertációnk empirikus részében. Sem a mentorálás, sem pedig a tehetséggondozás esetén nem beszélhetünk egyértelműen lineáris fejlődésről. Harsány már 1994-ben kihangsúlyozta, hogy önmagában egyetlen vizsgálat sem tekinthető elegendő alapnak ahhoz, hogy prognosztikai következtetéseket vonjunk le a tehetség meglétére vagy kibontakoztathatóságára vonatkozóan. Véleménye szerint a tehetség megvalósulásához és kibontakozásához elengedhetetlenek a magatartási és erkölcsi értékek is, amelyek a személyiség komplex fejlődésének meghatározó tényezői. Az értékek közvetítésének pedig jó forrása lehet a mentor.

Ahogyan azt Ericson és munkatársai (2005, idézi Balogh & Révész, 2020) is kiemelik, máig nyitott kérdés, hogy az *eredményességet elsősorban az öröklött adottságok vagy a környezeti tényezők határozzák meg*. De a képességek öröklődését (heritabilitás – Galton, 1869, Tamás, 2024) kétségbe vonja az a kutatás is, amely ikrek esetében vizsgálta a gének és az IQ közötti kapcsolatot eltérő anyagi körülmények között. Az eredmények szerint jómódú családokban az intelligencia körülbelül 60%-ban genetikai tényezőknek volt tulajdonítható, míg szegényebb környezetben felnövő ikrek esetében a genetikai hatás gyakorlatilag nem volt kimutatható, és az intelligenciabeli különbségeket teljes mértékben a *környezeti tényezők magyarázták* (Turkheimer et al., 2003 idézi Szendi, é. n.). A tehetség azonosítása tehát *multidimenzionális megközelítést* igényel, mivel a

tehetség különböző aspektusai, mint például a kognitív, szociális és érzelmi készségek, egyaránt hozzájárulnak a teljesítményhez. A mentorálás pedig mindhárom területen képes lehet hatni az egyénre, ezért a tehetséggondozás egyik markáns eszköze lehet.

1.7.5. A mentorálás mint az új iskolai kultúrához hozzájáruló innováció

A mentorálást sokáig csak a tanárok egyéni szakmai fejlődésének lényeges támogatási formájaként és jelentős párbeszéd színtereként tartották számon, azonban ma már számolnak az *iskolák fejlődésére gyakorolt hatásával* is (Johnson & Alamaa, 2012). Az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kutatások szerint az iskolai fejlődés üteme mindig lassú folyamat, ami annak is köszönhető, hogy az iskolának, mint szervezetnek vannak ún. *védőmechanizmusai,* amelyekkel ellenáll a változásnak (Johnson, 2006). A mentorálásnak lehet egy olyan pozitív hozadéka is, miszerint elősegítheti a *párbeszéd fokozódását* a tanárok körében, továbbá a *kollegialitást.* Illetve a diák érdekében való kooperációt is elősegítheti, amely holisztikus szemléleten alapul, hiszen több személy együttműködése szükséges ahhoz, hogy a mentorálás eredményes legyen (pl. igazgató-mentor, tanár-mentor, osztályfőnök-mentor, szülő-mentor stb.), amely komplex viszonyrendszert feltételez. Egyúttal értékek, tapasztalatok és információk cseréje zajlik, amely a rendszer minden egyes szereplőjére hatással van, azonban ennek a mechanizmusnak a fókuszában a mentorált érdeke áll. Az intézményen belüli közösség egy fontos *„védőhálót”* jelent (ld. később 4.3.6. fejezetben – Ceglédi et al., 2020). Minél inkább egymásra épülő munka zajlik (pl. a tanítási órát megtámogatja a mentorálás – felkészüléssel), a siker annál inkább hatványozódik, s többen részesülnek a mentorálás „hasznából” (ld. kollektív haszon résznél). Emellett az új gyakorlatok azonban egy *új irány felé való nyitást* is jelölhetnek az iskolai kultúrában. Hogy mi is az iskolai kultúra? Az *iskolai kultúra* a közös értékeken és meggyőződéseken keresztül nyilvánul meg, vagyis azokon a dolgokon keresztül, amelyeket az emberek *"igaznak vagy helyesnek tartanak"* (Fullan, 2005, p. 57 idézi Johnson & Alamaa, 2012). Ezért elmondható, hogy különféle iskolakultúrák léteznek intézménytől függően. A fennálló /uralkodó iskolai kultúra nagy hatással van az iskolai fejlődésre, ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal a ténnyel, miszerint az iskolai kultúra *lassan reagál a változással járó kihívásokra* (Johnson, 2006, p. 80–84). Azonban a mentorálás mint innováció újfajta irányokat/távlatokat nyithat meg akár az innováció útján, mely gyakran kreativitást és kockázatvállalást is jelent. A kutatók egy érdekes jelenségre figyeltek fel továbbá a kortárscsoportos mentorálással kapcsolatban. Úgy vélik, hogy a kortárscsoportos mentorálás (ld. Salo & Kuittinen, 1998) által létrehozott *új szakmai párbeszédes* színtereken könnyebb megkérdőjelezni az uralkodó iskolai és tanári kultúrát. Továbbá a mentor a mentorálásban megtapasztalhatja a *demokratikus szocializációt,* s ezt követően, elképzelhető, hogy a résztvevők később nagyobb igényt tartanak demokratikusan működő szervezetekben történő részvételre, vagy pedig saját közösségeikben,

amiben részt vesznek, demokratikus szervezésre törekszenek. Azzal ugyanis, hogy mindenki az egyén saját kompetenciáján belül működik, illetve egy cél irányába tart, az maga demokratikussá teszi a működést azzal, hogy mindenkinek ugyanannyira fontos a közös cél.

Kutatásunk újdonságértéke abban rejlik, hogy a mentorálásnak nemcsak a mentoráltakra, hanem a mentorokra gyakorolt hatását vizsgálja; egyrészt annak az egyetemre történő kifelé vagy befelé húzását, másrészt pedig pályaszocializációs szempontból annak hatását és egyéni, továbbá intézményi hozzájárulását. A mentorálás ugyanis a felsőoktatáskutatás különböző szegmenseihez is jól tud csatlakozni (pl. egyetemi szocializáció, egyetemi lemorzsolódás, egyetemi motiváció stb.). Pusztai (2011) hallgatói szocializáció folyamatában mind *formális, mind pedig informális közösségekről* beszél, mely nemcsak az intézményen belül, hanem azon kívül is előmozdíthatják a hallgatói adaptációt. Mészáros (2011) továbbá *szubkulturális pedagógiáról* beszél, melynek tartalma noha *„nem tartozik a hivatalosan elismert iskolai (tehát nevelési) kulturalitáshoz, de (…) pedagógiai jelleggel rendelkezik, legalábbis értelmezhető pedagógiailag."* (Mészáros, 2011, p. 35 idézi Bocsi, 2014, p. 5). A mentorálás révén a mentorok megismerhetnek eltérő kulturális normákkal rendelkező csoportokat is (pl. romák), amelynek révén kulturális tájékozottságuk is fejlődik; egy másik kultúra elemeit képesek lehetnek beépíteni saját szocializációjukba oly' módon, hogy érzékenyebbé válnak a célcsoport irányába, ezzel pedig csírájában fojtódnak el a lehetséges előítéletek (pl. a roma népességgel kapcsolatban, a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatban stb.).

A mentorálás mint pedagógiai támogatási forma kiemelkedő szerepet tölt be a tanulók egyéni fejlődésében, továbbá a pedagógusok szakmai megújulásában, valamint az oktatási rendszerek alkalmazkodóképességének és ún. *társadalmi áteresztőképességének* (Halász, 2000) növelésében. Az oktatásban megvalósuló ilyen programok kutatása hozzájárul az innovációs folyamatokhoz, hiszen új pedagógiai megközelítések, támogató rendszerek és fejlesztő mechanizmusok kidolgozását és alkalmazását segíti elő (Hobson et al., 2009). A mentorálás egyik legnagyobb innovációs értéke az, hogy hidat képez az elméleti tudás és a gyakorlati alkalmazás között, s nem csupán egy egyoldalú folyamat, hanem kölcsönös fejlődési lehetőség. Egyik leghatékonyabb eszköze lehet a fejlődésnek, amely személyre szabott támogatást nyújt a mentoráltak számára. Ez különösen fontos a hátrányos helyzetű tanulók vagy pályakezdő fiatalok esetében, akiknek szükségük van egy biztonságos tanulási környezetre, ahol kérdezhetnek, reflektálhatnak és hibázhatnak. A mentorálás ezen értelemben a *konstruktivista tanuláselmélet* gyakorlati megvalósítása, amelyben a tudás nem passzív befogadás, hanem aktív közös konstrukció eredménye (Vygotsky, 1978).

Az oktatási innovációk kulcsa nem csupán az új technológiák vagy módszerek bevezetése, hanem a tanulási kultúra átalakulása. A mentorálás révén fejlődik az együttműködés, a közösségépítés és az önszabályozó tanulás, amelyek mind alapvető jellemzői a 21. századi tanulásnak (OECD, 2017).

Az ilyen típusú reflektív jógyakorlat révén az oktatási intézmények képesek önmaguk megújítására, amely az oktatási rendszerek hosszú távú fenntarthatóságának záloga. Az oktatásban alkalmazott mentorálási modellek kutatása ugyanakkor hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez is. A mentorprogramok révén javulhat az iskolai előmenetel, csökkenhet a lemorzsolódás, és erősödhet a tanulók énhatékonyság-érzete, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében (Rhodes & DuBois, 2008; Felső & Fehérvári, 2024). Ilyen értelemben a mentorálás nem csupán egyéni, hanem társadalmi szinten is értelmezhető edukációs innovációként.

Összességében elmondható, hogy a mentorálás kutatása az oktatásban több szinten is jelentős értékkel bír: elősegíti az inkluzív nevelést, támogatja a pedagógusok szakmai fejlődését, ösztönzi az iskolák adaptív működését, és hozzájárul a tanulók tanulási eredményeinek javításához. A mentorálás tehát nemcsak eszköz, hanem szemléletmód is, amely a köznevelés és felsőoktatás megújulásának egyik alapköve. A fentiek is alátámasztják, hogy a mentorálás olyan jelenség, amely hatással van az egyéni folyamatokra (pl. elkötelezettség, elégedettség, bevonódás), az interperszonális folyamatokra (pl. kötődés, szocializáció és azonosulás), továbbá a szervezeti folyamatokra (pl. toborzás, megtartás stb.). Újabban pedig már ún. *transzformációs folyamatokhoz* is hozzákapcsolják (pl. globalizáció, innováció, befogadás) (Murrell, 2017).

1.8. A disszertáció felépítése

Disszertációnk felépítését tekintve a bevezetést követő első fejezetben szó lesz a mentorálás elméleti alapjairól és fogalmi fejlődéséről. Ezt követően a nevelés kontextusába ágyazzuk a mentorálást. Szó esik továbbá a mentorálás egyes területeken történő hatásáról: az egyéni, valami kollektív hasznáról, valamint a kapcsolati hálózatok szerepéről. Végül pedig általánosságban a mentorprogramok sajátosságait mutatjuk be megágyazva ezzel a formális mentorprogramokról szóló tudásnak. Célunk a mentorálás átfogó bemutatása; mintegy *térképet* rajzolunk fel, melyben az időbeli vonalát (történelmi aspektusát), a típusait (fogalmi bővülését), határterületeit mutatjuk be, s annak oktatásban betöltött szerepét, hatékonyságát: hátránykompenzálás, tanulástámogatás, nyitott párbeszéd, szakmai szocializáció stb. Az elméleti rész fókusza a mentoráltakon túl kiterjed a mentorokra is.

Vizsgálatunk középpontjában az 1. táblázatban feltüntetett függő változók állnak, amelyeket az eredményességpercepció lehetséges prediktoraiként értelmeztünk. A mentorok esetében ide tartozik a mentoráltak száma, a mentorálással és utazással töltött idővel való elégedettség, az ösztöndíj és a költőpénz megítélése, a mentorálás formája (offline/online), a mentorálás féléve, az észlelt problémák száma, valamint a mentorálás helyszínének régiója. A mentoráltak esetében az alanyi jellemzők között a nem és az évfolyam szerepel, továbbá figyelembe vettük a programban való részvétel időtartamát, a heti mentorálási óraszámot, illetve a mentor személyének esetleges

változását. Kontextuális tényezőként bevonásra került a régió, valamint az Országos Kompetenciamérés telephelyi szintű mutatói: a társadalmi háttérindex, a matematika- és szövegértés-eredmények intézményi átlaghoz viszonyított értékei, a tanulói motiváció, a tanulási nehézségek és a fegyelem jellemzői. Mindkét empirikus rész regresszióelemzéssel zárul. Az értekezést összegzésként a legfontosabb tanulságok bemutatása, javaslatok megfogalmazása és a további kutatási irányok kijelölése zárja.

2. A mentorálás elméleti alapjai és fogalmi fejlődése

A mentorálás olyan sokszínű fogalom, hogy tárgyalását, leszűkítését nem lehet megkerülni. A mentori kapcsolatok megértése érdekében annak a tudásnak is a birtokában kell lennünk, hogy a mentorálás fogalmi fejlődése hogyan alakult és hol áll jelenleg. Ha megértjük a mentorálás eredetét és más kultúrákban elfoglalt helyét, az segíthet a mentorálás tevékenységét az emberi történelem kulturálisan érzékeny gyakorlatával összekapcsolni (Gail Lunsford, 2016). Fontos az alapok tisztázása azért is, hogy a mentorálás jövőbeli kilátásairól is egyfajta támpontot kapjunk. A szakirodalomban hiányosak az ismeretek a történeti perspektíva tekintetében mindamellett, hogy a mentorálással kapcsolatos kutatások másik gyengesége általában az elméleti vagy fogalmi alap hiánya. Annak árnyaltságának és komplexitásának megértéséhez azonban a történeti háttérinformációk elkerülhetetlenek. Ezt követően tudjuk holisztikusan szemlélni és egymástól differenciáltan megkülönböztetni a különféle megközelítéseket.

Jacobi (1991) szerint annak ellenére, hogy egyre több kutatás folyik a mentorálásról, az látszik, hogy a definíciós, elméleti és a módszertani hiányosságok csökkentik a meglévő kutatások hasznosságát. Bár sok kutató megpróbálta vagy megpróbálja tömören meghatározni a mentorálás fogalmát, azonban továbbra is a definíciós sokféleség jellemzi a szakirodalmat, sőt nehéz egységes definíciót találni (Merriam, 1983; Jacobi, 1991). Ez egyrészről köszönhető annak is, hogy – miként korábban említettük – egy *multidiszciplináris* fogalomról van szó, melynek a szűk körben történő alkalmazása ma már nem releváns, ugyanis az folyamatosan alakul, s mintegy dinamikusan fejlődik és változik a mentorálás gyakorlatának definíciója. Mindez összefüggést mutat az azt alkalmazó tudományterülettel is. Ezeket tekintjük most át, s a hazai irodalmi hiányosságokat igyekszünk kompenzálni. Az első szakaszban leírjuk a mentorálás különböző definícióit, beleértve azokat a területeket is, ahol a szakirodalom konvergál vagy éppen divergál (Jacobi, 1991).

Az alábbiakban azt a rendezőelvet mutatjuk be, mely mentén a történeti fejezetet tagoljuk. Ehhez Brondyk és Searby (2013) munkáját használjuk fel, akik különféle mentorálási paradigmákat vázoltak fel, melyek a következők; tradicionális paradigmák, átmeneti paradigmák és transzformatív paradigmák (ld. 5. táblázat). Fontos azonban, hogy ezek nem egymás kizárói, ugyanis tovább él az előző típus – mindösszesen az mondható el, hogy fejlődik, kiegészül a

mentorálás paradigmája, s a kezdetben még csak tradicionális paradigma további kettővel egészült ki mára már (átmeneti és transzformatív mentorálási paradigmákkal). Az alábbiakban ezeket foglalják össze a szerzők.

5. táblázat. A különféle mentorálási paradigmák bemutatása

Tradicionális mentorálási paradigmák	***Átmeneti mentorálási paradigmák***	**Transzformatív *mentorálási paradigmák***
Magában foglalja a készségek átadását tekintélyelvű és tanulói kontextusban; Hagyományosan férfi-alapú az eredete; Fontos a status quo kultúra, az értékek átadása. Közlés iránya: egyirányú a közlés – monologikus.	A mentor és a mentorált társ-tanulók; a mentor vezető, támogató. A kulturális szakadékok áthidalják és tiszteletben tartják a kulturális különbségeket. Közlés iránya: dialogikus viszony.	A mentor és a mentorált kreatívan tevékenykednek. Közös tevékenységüket jellemzi a felfedezés, innováció. A mentor és a mentorált szerepei képlékenyek és változóak; új realitások jönnek létre, mivel közös cselekvésben vesznek részt az átalakítás érdekében. Közlés iránya: trialogikus; vagy artefaktum.[6] (Paavola & Hakkarainen, 2005)

(Forrás: Kochan & Pascarelli, 2012; Mullen, 2012; Zachary, 2012 alapján Brondyk & Searby, 2013, p. 194)

Az látható, hogy a kezdetekben kizárólag a tradicionális mentorálás volt tetten érhető, amely egyre nagyobb távolságot jelölt ki a mentor és mentorált között egyrészt életkor, másrészt társadalmi státusz, és bizalom szempontjából is. Majd ezt követően már a mentor és mentorált egyre inkább „elkezdett hasonlítani egymásra", például egy munkahelyen, azonos munkakörben dolgoztak. Annyi választotta el őket egymástól, hogy a mentor volt a mentorált „betanítója". Ezt jól tükrözi a mester-tanonc fogalom is. Ma már pedig a szimmetrikus viszony felé tolódott el a mentorálás. Ez nem jelenti azt, hogy ne létezne a másik kettő is egyidejűleg (Jacobi, 1991).

2.1. Tradicionális mentorálási paradigmák

Mentortól a kisbetűs mentorig

A mentorálás módszere tulajdonképpen évszázados múltra tekint vissza és a kora újkori udvari mesterektől egészen az ókori Odüsszeuszig nyúlik vissza (Dammerer & Kuntner, 2020). Alapvetően a mentorálás koncepciója a Homérosz Odüsszeiában szereplő Mentor karakteréből származik. Mentor ilyen értelemben egy létező személy volt. A mintegy 3000 éves múltra visszatekintő ókori eposzban Odüsszeusz a saját fiát, Telemakhoszt bízza Mentor pártfogására, amíg saját maga a trójai háborúban harcol. Mentor mint idős, bölcs aggastyán pártfogolja az ifjút és tanítja évtizedekig (Bencsik & Juhász, 2017). Roberts (1999) szerint Homérosz azonban nem jelöl olyan mentori

[6] műtermék, produktum

tulajdonságokat, amelyeket mi társítanánk a mentoráláshoz, egyszerűen csupán Odüsszeusz régi barátjaként írja le. Szerinte sokkal relevánsabb, ha azt fogadjuk el, miszerint egy francia szerző, Francois Fenelon, felel a Mentor szemléletének kikristályosításáért. Az említett író a karaktert 1699-ben, a *„Les Adventures de Telemaque"* című regényében fejlesztette ki, amelyben Mentort „útmutatónak és oktatónak", valamint „másik apának" nevezte meg. Az ottani mentor a tanár alakja, aki példaképként szolgál a személyes fejlődés szempontjából (vö. Strasser & Schliesselberger, 2000, p. 13). Roberts (1999) szerint is ez sokkal inkább tekinthető a mentor-koncepció gyökerének. S ilyen értelemben Mentor vált a modern oktató prototípusává (Brander, 2005). Mindenesetre a fogalom etimológiai háttere azt az elképzelést támasztja alá, hogy a mentor szilárd szakértelemmel és magas társadalmi státusszal rendelkezett mindvégig. Mint tudvalevő, a klasszikus görög mitológiában is Mentor Odüsszeusz király barátja volt, ami igen magas rangot jelölt. Egyesek szerint azonban valójában Pallas Athéné istennő volt az, aki Mentornak álcázta magát, ami tulajdonképpen megmagyarázná Mentor isteni bölcsességét is nevelőként. E legenda alapján természetes, hogy a mentor alakjához figyelemre méltó, sőt akár isteni eredetű bölcsességet és tekintélyt társítottak (Murray, 2001; Johnson & Alamaa, 2012).

Összességében a mentorálás történelmileg, de nem mindig egy tapasztaltabb és kevésbé tapasztalt egyén közötti együttműködésen alapuló tanulási kapcsolatra és "munkaszövetségre" utal (Lund Dahlberg & Byars-Winston, 2019). Már a Bibliában is tetten lehet érni olyan személyeket, akiknek tevékenysége átfedésben van a mentori szerepkörrel, ilyen többek között Mózes és Józsué kapcsolata (i.e. 15. sz.), Pál és Timóteus (i. e. 1. sz.) (Di Blasio et al., 2013). További híres mentorok és mentoráltak is ismertek a történelemből: Szókratész és Platón, Nagy Sándor és Arisztotelész, Leonardo és Verocchio, Haydn és Beethoven, Freud és Jung (Bencsik & Juhász, 2017, p. 379). A felsorolt példák alapján megállapítható, hogy a mentor fogalom tekintetében a ***f****érfi reprezentáció* dominál. Az Odüsszeiában a mentor alakja abból áll, hogy az apa vagyonának védelmét szolgálja és a fiú gondozását hajtja végre az apa helyett (Brander, 2005, p. 1–2). Mentor tulajdonképpen helyettese az édesapának, s ő jelenti az apa törvényét távolléte alatt. Sőt egy *paternalisztikus* viszony figyelhető meg a régebbi mentor-koncepciókban, s az Odüsszeusz történet esetén jellemző volt a családi kapcsolatokon alapuló ismertség, továbbá szilárdan jelen volt a *korkülönbség* mint lényeges faktor. Akkoriban elképzelhetetlen lett volna a fordított mentorálás (Bencsik & Juhász, 2017), amikor a fiatalabb támogatja az idősebbeket. Az idősekre ugyanis egyrészt a bölcsesség hordozójaként tekintettek, akik tapasztalataikat osztják meg a fiatalokkal, továbbá ők a tradíciók átörökítői, továbbhagyományozói is voltak. Régen vagy ma is azonban egyértelműen sosem volt a meghatározásokban kizárva, hogy szülő lehet-e mentor, de köztudottan a szülő-gyermek viszonyt nem szokás ma már mentori kapcsolatként értelmezni (DuBois & Karcher, 2005 idézi Fejes, Kasik

& Kinyó, 2013, p. 90). A mentorálás atyáskodó természete jól megjelenik azonban a mentor *gyám* felfogásában is, mely a mentoráltat megfosztja csaknem minden befolyásától és felelősségétől.

Itt mindenképp érdemes utalni még az ókori görögök neveléssel, tanítással kapcsolatos attitűdjére, amikor olyan bölcs, tudós embereknek fizettek családok, akik nemcsak tudást adtak át, hanem az erényes polgári élethez szükséges információkat és képességeket is fejlesztették a gyermeknél. Tehát ilyen szempontból a mentor *feladatköre rendkívül tág* is volt, nem feltétlenül korlátozták vagy specializálták azt. Azonban az is igaz, hogy *mentornak lenni is több kompetenciát is tudást igényelt*, mint ma, mert gyakran ún. *polihisztorok* alkották vagy a „bölcsek" tölthettek be ilyen tisztséget, s nem válhatott akárki mentorrá, hanem azt főként a közösség jelölte ki. A mentorálás régen nem tanult tevékenység volt. Azonban ma is, régen is tudással lehetett valakiből mentor; csak nem feltétlenül a mentorálás elméletét sajátították el (mivel ez a tisztség nem is létezett), azonban a mentorok gyakran tanítói és nevelői szerepben is működtek. Ez azért is volt így, mert az ókori Hellászban nem volt intézményesült közoktatás, ezért a *nevelőt* magánúton megbízták, s egy-egy családnak volt külön nevelője, ami az *egyénre szabott mentorálást* tette lehetővé. Ma már azonban tudjuk, hogy nem csak a „face to face" mentorálás létezik (Bander et al., 2015:6), sőt ahogy a szakma területén megjelent, még ott sem feltétlenül volt csoportos mentorálás, köszönhetően annak is, hogy az új munkavállalók kevesebben vannak általában egy-egy szervezetnél, így hozzájuk lehet rendelni egy személyt. Azonban ha csoportos mentorálás nem is, de régen – még az ókor előtt is akár – *közösségi mentorálás (community-based*, Sipe, 2005) létezhetett, vagyis a helytől független mentorálás, ahol a csoport tagjai osztották meg bölcsességeiket az összegyűltek előtt.

Mint láhatjuk, régen és ma is van a mentorálásnak rokonvonása a pedagógiával (Kovács, 2015); azonban régen ez a mentorálás része volt, ma már ez nem olyan deskriptív jellegű, ugyanis az ok-okozati viszonyok nehezen kibogozhatók (Kram, 1985). Régebben pedig a gyermeket nem feltétlenül tekintették önálló személyiségnek. Ma már tudjuk, hogy *„a gyermek személyisége nem a környezeti hatások passzív lenyomata"* (Barbainé Bérci, é. n., p. 8). De láthatjuk, hogy meghatározó volt a *paternalista* típusú nevelés az ókori görögöknél, ugyanis a gyermeknek az idősebb, bölcsebb útmutatásait kellett követnie ahhoz, hogy erényes, jó állampolgárrá váljon. Felnőtt esetén pedig ritka volt a mentorálás, inkább a tanácsadás volt jellemző, s nem pedig a nevelői felkérés. A tanácsadó pedig a mentorálással nehezebben rokonítható volt, mert a „megbízó" hierarchiában felette állt, s így a tanácskérő is a folyamatot „szabotálhatta".

Mindenesetre régen a *társadalmi hierarchiák és a függőségi viszonyok* leképeződtek a mentorálásában, s nem mindenki részesülhetett belőle. Sőt a női mentorok is csaknem elképzelhetetlenek voltak (Strasser & Schliesselberger, 2000). S egy alacsony társadalmi pozíciójú személy nem is lehetett mentor, mert mint említettük az „tudáshoz kötött" tevékenység volt, s a taníttatásból nem mindenki részesült. Továbbá régen a mentorálás akár *több évtizeden át tartó*

„program” volt, s a nevelés szerves részét képezte a tevékenységüknek, továbbá az átfogó, komplex tudásátadás mellett életszemléletet is kaptak a neveltek, ilyen értelemben szemléletformáló erővel is bírtak a nevelők. Régen *nem is feltétlenül a mentorált önkéntes döntése* volt a mentorálásban való részvétel. Sok esetben úgy vélik ma már, hogy ez fontos, ugyanis egyesek szerint míg az egyének motivációja nem ismert, a mentorálás eredményeire vonatkozó bizonyítékok sem lehetnek egyértelműek, s korántsem biztos abban az esetben, hogy a mentori kapcsolatok pozitívan támogatják a mentorált előmenetelét (Lund Dahlberg & Byars-Winston, 2019).

2.2. Átmeneti mentorálási paradigmák

A mentorálás változása: a mentorálás és a szakma, karrierfejlesztés kapcsolata

A klasszikus definíció értelmében a mentorálás olyan szakmai tanácsadói kapcsolatként is értelmezhető, amelyben egy társadalmilag megbecsült, *nagy tapasztalattal bíró, „intellektuális” személy* működik közre abban, hogy segítsen a kevésbé tapasztalt munkatárs számára azért, hogy munkáját fejlessze. A 18-19. században megjelent *tanító célzatú művekben* is találkozhatunk a mentor kifejezéssel (Bernatchez et al., 2010 idézi Di Blasio et al., 2013). Továbbá az abban a korban létrejött orvosi és tengerészeti szakirodalomban a fiatalokat tanító mestereket is mentornak hívták. A hadtudományokban pedig a katonákra bízott újoncokat nevezték annak (Di Blasio et al., 2013). Johnson & Alamaa (2012) úgy vélik, hogy ez a kapcsolat hasonlít a *középkori céhes intézményre*, amelyben a mesterek tanították a szakértelmüket a vándoroknak és a tanoncoknak. Tehát az idősebbek juniorokat képző koncepciója eszerint évszázadok óta velünk van (Nemanick, 2017). Egyes szakmák formális folyamatot alkalmaztak vagy ma is alkalmaznak (pl. tanoncképzés, vagy az orvosoknál a rezidensképzés stb.) mentorokat azért, hogy a fiatalabbakat a szakma készségeire képezzék (Nemanick, 2017). Ez esetben a mentorálásért *gyakran fizettek*, vagy a munkakör részévé vált (az újoncok betanítása). Azonban már a mentorálásban való részvétel önkéntes döntés eredménye volt a mentorált részéről, csak gyakran munkája, azaz megélhetése függött tőle. A mentorálás már nem jelentett ezért kizárólagos hatalmat a mentor kezébe, sokkal inkább egyfajta közös tanulásként is volt értelmezhető. Sőt gyakran a mentoráltak sokkal jobban akartak tanulni a mesterektől, ezért kevésbé fordulhatott elő motivációs „probléma” a kapcsolatban. Innentől kezdve nemcsak „megbízás alapon működni” a mentorálás, hanem gyakran a munkába ágyazott tevékenység részeként élt és a mai napig is az új munkahelyekre történő beilleszkedésben nagy szerepe van a mentoroknak – függetlenül attól, hogy él-e ez a tisztség nevén nevezve.

A mai napig a mentorálás *pozitív konnotációban, idealizált fogalomként* jelenik meg, még akkor is, ha az eredeti görög felfogások összetettebb képet festettek Mentor és Telemachus kapcsolatáról (Garvey, 2017 idézi Lund Dahlbe & Byars-Winston, 2019). Sőt ez az ún. idealizálás más

szempontból is fontos lehet. Egyes kutatók úgy gondolják, hogy a mentornak még a gondolata is vonzó azért, mert azt jelöli, hogy egy személy különleges érdeklődést mutat a másik felé (Cullingford, 2006). Régen, mivel nem volt ismert a mentorálás tevékenysége, ezért gyakori volt az, hogy *spontán módon szerveződött*, de ez is kérdéses, ugyanis ma ennek a definíciója szerint a spontán módon történő mentorálás egyik fontos hozama a személyiségfejlődés pozitív befolyásolása (Fejes, Kasik & Kinyó, 2013, p. 91), régen azonban nem elsődlegesen ezen volt a hangsúly, azonban mégis azért lehetett része a mentorálásnak, mert gyakoribb volt a gyermekek mentorálása, akiknél mindenképp történik a felnőtté válásig egyfajta személyiségfejlődés (s ezt akár a tudásátadás is megalapozhatja, vagy formálhatja).

2.3. Transzformatív mentorálási paradigmák

A mentorálás ma

Ma már nem csak férfi mentorokkal találkozhatunk, sőt mivel gyakran társítják azt női attribútumokkal (mint pl. a gondoskodás – Diekman & Eagly, 2000), ezért elképzelhető, hogy gyakoribbak a női mentorok, mint a férfiak. Az általunk vizsgált (egyetemista mentorokkal működő) mentorprogramban mindenképpen, de ez nyilván sok tényező függvénye (fontos, hogy honnan rekrutálódnak a mentorok; pl. egy mérnöki területen több lesz a férfi mentor, míg a pedagógusképzésben azonban a női fölény várható). Továbbá függ annak fajtájától, jellegétől, céljától is. Emellett fontos kihangsúlyoznunk, hogy ma a mentorálás egy demokratikus folyamat (Freire, 1997 idézi Lindgren, 2016), amely nem csupán egy eszköz a mentor számára, hogy a mentorálton keresztül érje el és valósítsa meg saját céljait, hanem ennél sokkal önzetlenebb, s a fókusz sokkal inkább a mentoráltra esik, mint magára a mentorra. A mentorálás gyakorlata nem mindennapos (azaz nem minden nap tart, hanem alkalmanként) ma már, s rövidebb ideig is tart (pl. vagy amíg egy munkafolyamatba beletanul egy mentorált, vagy amíg az iskolai évek tartanak stb.), így tehát véges. Régen a bizalom is más volt, s a barátsághoz közeli kapcsolat elképzelhetetlen volt. Ma már előfordulhat, hogy a mentor bizalmas társsá válik, különösen a kortárs mentorálásnál, azonban ebben az esetben szerepkonfliktusba ütközhet, ugyanis a barátság akkor tud jól működni, ha a mentori szerepből teljes egészében már kilépett a mentor, miképpen a mentorált szerepköréből a mentorált. Azóta nemcsak pozíció tekintetében, de tartalmilag is változott a mentori tevékenység, melynek része a hasznos információk, tapasztalatok közvetítése, a szakmai fejlesztés és a tanácsadás (Berk et al., 2005 idézi Di Blasio et al., 2013).

Az látszik emellett, hogy már azonban a mentorálás befolyásának mértéke enyhébb, s a mai értelemben vett mentorálás nem ilyen globális természetű, a képességfejlesztés ugyan hangsúlyos, viszont a nevelésnek lehetnek irányai, meghatározott keretei, specifikumai (pl. iskolában történő

mentorálás). Ma már *a mentorálás irányítója és alakítója* nem csupán a mentor, sőt nem csak a mentorált az, aki nyereséget szerez a mentorálásból (Juhász & Bencsik, 2017; Godó, 2021), tehát *kétirányú fejlődés* zajlik. A mentorálás irányai sem olyan mereven lehatároltak, mert már nem a *szülő akaratától függ* az, hanem a mentorált személyiségétől, tempójától, szándékától, aktivitásától.

Napjainkra a mentorálás *konstruktivista megközelítése* szerint (McGowan et al., 2007; Millwater & Yarrow, 1997 idézi Kroll, 2016) a fejlesztő kapcsolatok a szociális és társadalmi kapcsolatokra való szándékos összpontosításra épülnek igazságosságra, a hatalom és a tekintély elosztására, valamint a hierarchia ellaposítására (Mullen, 2005 idézi Kroll, 2016, p. 47). Manapság egyre inkább a szakmai képesítés és a személyzetfejlesztés standard eljárásaként alkalmazzák, de az oktatásban is teret hódított. A mentorálás *rugalmas felhasználása* nyereséges kiindulási helyzetet teremt több résztvevő számára is (Dammerer & Kuntner, 2020) – többek között, egy adott közösségben, vagy – tágabban értelmezve – egy-egy intézmény számára is.

A mentorálás tudományterületi térhódítása

Jacobi megvizsgálta az 1970-es években a mentorálás koncepcióját, s azt látta, hogy az alábbi három terület kapott kiemelt figyelmet nemzetközi szinten: menedzsment, pszichológia, oktatás. A menedzsment területén Kanter könyve, *Men and Women of the Corporation* [Nők a vállalatból] (1977) és Roche (1979) *Harvard Business Review-ban* megjelent cikke (idézi Jacobi, 1991) voltak az úttörők. Jacobi (1991) szerint mindkét műben kiemelt hangsúlyt kapott a szponzor és/vagy mentor megléte. Nagyjából ugyanakkor Levinson, Carrow, Klein, Levinson és McKee (1978) megjelentette *a Seasons of a Man's Life* [Korszakok egy ember életében] című művet a felnőttkori fejlődésről, amely a mentorálást a fejlődéspszichológia keretein belül helyezte el. És az oktatás tekintetében lényeges Astin (1977), Pascarella és munkatársai (pl. Pascarella, 1980; Pascarella, Terenzini & Hibel, 1978), továbbá Wilson és munkatársai (1975) tanulmánya, akik kiemelték a tantestület és a hallgató közötti kapcsolatok oktatásra gyakorolt hatását. Ezek a korai munkák szintén nagy mértékben megalapozták a mentorálás-kutatást (idézi Jacobi, 1991, p. 506).

A mentorálás iránti tudományos érdeklődésnek történelmi gyökerei is vannak. Keller (2007) megjegyezte, hogy a hivatalos ifjúsági mentorprogramok az Egyesült Államokban a nagy társadalmi mozgalmakban gyökereztek. 19. század végén és a 20. század elején, amelyek a jótékonykodásra támaszkodtak., s az önkéntesek ösztönzésére. Fontos volt a hátrányos helyzetű fiatalokon való segítés is (Eby et al., 2013, p. 441).

Hazánkban ezeknek a megjelenése inkább a „társadalmi felzárkózással" hozható összefüggésbe. A szociológiai kutatások továbbá aláhúzták azt a fontos szerepet, amelyet a mentorálás a hátrányos helyzetű fiatalok védőfaktoraként játszik (Lefkowitz, 1987; T. Williams & Komblum, 1985 idézi Eby et al., 2013:441). Eszerint a mentor olyan metaforának tűnik, amely a kor gondjaira is rávilágít,

s egyfajta feszültséget is reprezentál. Például napjainkban "*mindig is vita folyt a tanárközpontú és a tanulóközpontú oktatás közötti különbségekről"* (Cullingford, 2006, p. 1). Nálunk a mentorprogramok főként a 21. században kezdtek útjukra indulni. Az oktatás területén az elsők közé a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája *(továbbiakban: HÖOK)* mentorprogram tartozik, de hiányoznak az ezzel kapcsolatos kutatások még a hazai szakirodalomból.

Az látható, hogy a mentori kapcsolatok hagyományosak voltak régen is, még ha nem is feltétlenül voltak nevükben azzal, illetve tartalmában azonban utólag is tudjuk "rekonstruálni" azt (Strasser & Schliesselberger, 2000, p. 13). Összességében az látszik, hogy a mester-tanonc fogalma is rendkívül sokáig uralta a mentor-mentorált kapcsolatot, mígnem egyesek új, demokratikusabb metaforák után kutattak, amelyekkel megragadják a „feltörekvő" és tapasztalt személyek kapcsolatát. A fogalom azonban később már változásnak indult. A *„20. század 70-es éveire a korábbi, hatalomhoz kötődő konnotáció háttérbe szorult, és az egyenlő felek párbeszédére irányult a figyelem"* (Di Blasio et al., 2013, o. n.), mely a mai napig a transzformatív mentorálási paradigmán belül működik. Emellett lényeges hangsúly van a közös felfedezésen, innovatív módszereken, amelyen keresztül a mentorálás egy *„élménymentorálás"* (élménypedagógia mintájára alkotva a fogalmat – Fáyné Dombi & Sztanáné Babics, 2015 nyomán) irányába tolódik el.

2.4. Fogalmi változás a mentorálásban

Az elmúlt években a fogalom nagymértékben átalakult, miközben a mentorálás gyakorlata is egyre népszerűbbé vált. A nemzetközi szakirodalom alapján az a tendencia látszik, hogy két különböző szinten is fogalmi változás figyelhető meg (Heikkinen, Jokinen et al., 2008); egyrészt a fogalom használati köre bővül folyamatosan, kiváltképp a tanárképzésben, ahol a mentorálást gyakran a tanítási gyakorlat felügyeletének szinonimájaként is emlegetik (Sundli, 2007). Másodrészt pedig a tekintetben, hogy a mentorálást az együttműködéssel, a kollegialitással és az interakcióval hozzák összefüggésbe. Ez az értelmezés azonban már nem a fogalom "kozmogóniáján" alapul, amelyben a tekintély és a tapasztalat hangsúlyos, ugyanis a hagyományos felfogás szerint a mentor tapasztalt és ebben az értelemben „transzcendens" – általában egy magas rangú, társadalmilag és szakmailag elismert személy (Johnson & Alamaa, 2012).

Jelenleg azonban a mentorálásnak különböző értelmezései vannak, és különböző célok elérése érdekében alkalmazzák. Úgy tűnik, a mentorálás "globális mantrává vált" a tanárképzésben (Sundli, 2007, idézi Johnson & Alamaa, 2012, o. n.); de egyéb más szakmai területeken is széles körben elterjedt a használata (pl. Vuorinen, 2004; Tunkkari-Eskelinen, 2005 idézi Johnson & Alamaa, 2012). Más gyakorlati területeken, a fejlődéspszichológusok körében, az üzleti életben vagy a tudományos szférában a mentorálás és a mentor fogalma eltérő jelentéssel bíró kifejezések. A

kutatók szerint a mentor feladatain elgondolkodva arra következtettek, hogy egy kifejezés (pl. tanár, coach, szupervizor) önmagában nem képes visszaadni azt, hogy valójában mit is csinál egy mentor (Leskelä, 2005, p. 21–22 idézi Syrjälä & Estola, 2012).

A mentorálás nem egy informális és egyénre szabott gyakorlattá vált az évek folyamán, hanem *szisztematikussá* nőtte ki magát. Mullen és Kealy (1999) szerint a mentorálás a modern élet tényleges igényeinek megfelelő, releváns, korszerű fejlesztési módszer. Az iránta való megnövekedett igény hátterében az is áll, hogy a társadalmi fejlődés rendkívül felgyorsult, s ez a fajta ütemes változás megerőltető és rendkívül különleges követelményeket támaszt a pályakezdőkkel, de már a pályán lévő szakemberekkel szemben is (Mullen & Kealy, 1999 idézi Lindgren, 2016). Sőt a munkakörök változását is magával hozta a technológiai fejlődés, és az egyes munkakörökön belüli pozíciókat is „kiterjesztette"; mint például a pedagógus esetében is; sokkal inkább már egy kiterjesztett tanár koncepcióban kell gondolkodnunk, melyre utaltunk korábban is (Fekete Deák & Jakab, 2017), és már nem feltétlenül csak egy adott tevékenységhez kell jól értenie az embernek, hanem rugalmasnak is kell lennie és minél inkább el kell sajátítania a 21. századi kompetenciákat.

Összességében az a tendencia látszik a fogalom tekintetében, hogy egyre szélesebb körben használják azt, s egyre többféle területen. A fogalom egyre professzionálisabb, egyre formálisabb és informálisan is egyre gyakoribb. Azonban ez a gyakori használat egyben fokozza a bizonytalanságot is, mert rendkívül árnyalttá válik és kiterjedtté maga a mentorálás, s ahelyett, hogy a fogalmak ütköznének, hasonlítanának, sokkal diverzifikáltabbá is válnak, amelyben nehéz "közös nevezőket" találni. Ezáltal nemhogy világosabbá válna, hanem sokkal inkább nehezebb eligazodni a különféle variánsok között.

2.5. A mentorálás fogalmi kritikája

A mentorálás ma egy diverz fogalom, ahogy a bevezetőben is említettük. Bozeman és K. Feeney (2007) szerint Kram 1985-ös munkája („Mentoring at Work") a mentorálás fogalomalkotását nagy mértékben befolyásolta, de ez akkor megfelelő volt az 1980-as években, azonban azóta nem sokat fejlődött a kifejezés (az elvárthoz képest), sőt ún. *konceptuális elmaradottság* jellemzi azt (Bozeman & K. Feeney, 2007). Ugyanakkor természetesen árnyalttá vált, de a mentorálás fogalmának letisztultsága nem történt meg; ilyen értelemben a Kram 1985-ös definíciójában „megmerevedett" a fogalom, s az lett további számos munka alapja. A szerzők szerint egy hasznos koncepció kidolgozásának hátterében az lenne a legfontosabb, hogy meg tudjuk határozni magának a mentorálásnak az egységes fogalmát és peremfeltételeit úgy, hogy megállapítjuk azt, hogy „x" a fogalom egy példánya, de „y" jelenség már nem az (Kirshenmann, 1981; Rosenberg, 2005 idézi Bozeman & K. Feeney, 2007, p. 8). Kevés létező mentorálási koncepció felel meg a határérték-

szabálynak (Bozeman & K. Feeney, 2007, p. 8). Murrell (2017, o. n.) megfogalmazza, hogy *„a mentorálással kapcsolatos közös megértésünket korlátozza az a viszonylag stabil, hierarchikus és homogén kontextus, amelyben a mentorálást egészen a közelmúltig tanulmányozták és gyakorolták”*.

A különféle tudományos munkákban rendkívül fontos a megfelelő fogalmi alapozás annak érdekében, hogy csökkentsék az olvasók bizonytalanságát, s ezért a fogalmi változatosságot csökkenteni kell a mentor és mentorált kapcsolatok konceptualizálásában, ugyanis akkor, ha nincs megadva definíció, az egyéneknek a saját sémájukra kell támaszkodniuk, hogy mi a mentor, és ennek eredményeként sokféle konszenzus születhet (L. Haggard et al., 2011). *„Egy jól definiált konstrukció fontosságát nem lehet túlbecsülni*” (Netemeyer, Bearden & Sharma, 2003, p. 89 idézi L. Haggard et al., 2011, p. 281). Sőt Allen és munkatársai (2008) a mentori kutatás 2006-os módszertani áttekintése során azt találták, hogy az áttekintett cikkek csaknem 40%-a nem határozta meg a vizsgált mentorálás pontos típusát. Ez azért lehet még különösen gond, mert az olvasók tévesen helyettesíthetik azt (L. Haggard et al., 2011). Stammers (1992) szerint érdemesebb inkább a szereppel kapcsolatos feladatok csoportjában meghatározni a mentorálást.

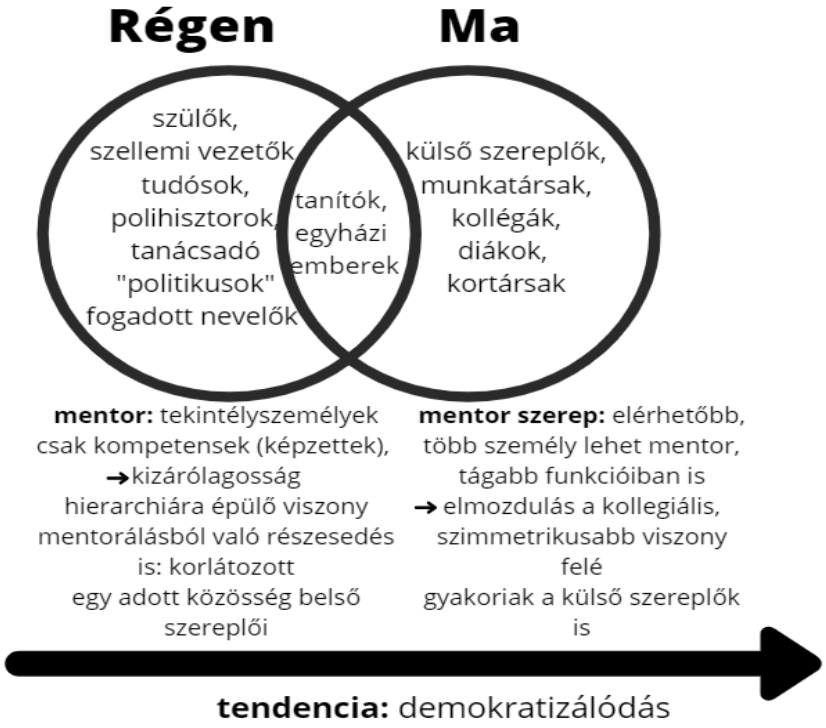
A mentorálást nem lehet túlbecsülni. Minden korban, időben megvan a maga szerepe – csak más-más területen vagy más-más súlypontokkal. Azonban közös a mentorálás fogalmi pontatlansága, ami a fogalom Achillesz-sarka, vagyis gyenge pontja jelenleg. Ezért lényegesek az ilyen irányú kutatások, melyek árnyalják és gazdagítják a hazai szakirodalmat is.

2.6. Fejezetösszegzés

Összességében azt látjuk, hogy a mentorálásnak *“búvó patak”* (Harsányi, 1994 idézi Tóth, 2013) története van, csak néha-néha bukkan fel, de lineáris áttekintése korszakonként még nincs. Ha mégis – a teljesség igénye nélkül – össze akarnánk foglalni, hogy a mentorálás az oktatást hogyan kísérte a különböző korszakokban, akkor azt láthatjuk, hogy az első a paternalisztikus mentorálás volt. Ekkor a szülői „atyáskodó, gyámkodó” mentorálás volt a jellemző, amelyben a mentoráltnak önálló akaratával nem számoltak, így a mentorálás is autoriter volt. Majd pedig kizárólagosság jellemezte a mentorfogalmat, ugyanis erőteljesen tudáshoz kötött volt az, hogy ki válhatott mentorrá. Nem mindenkiből válhatott mentor; kivéve a tudósok, a polihisztorok vagy épp a király mellett lévő tanácsadók (más néven: politikusok). Valószínűleg a férfiak lehettek főként azok (köszönhetően a nők késői tanulási lehetőségeinek is). A középkorban megjelentek a papok is mint tanítók, ezért körükben is feltűnhettek mentorok is. Emellett elképzelhető, hogy a nevelők is gyakran végeztek a mentori szereppel rokonítható tevékenységet. Majd a céhek megjelenésével pedig a mester-tanonc fogalom keretén belül értelmezhető a mentorálás, így kiterjedt a munka világára is a mentorálás. Ma pedig már a vállalatoknál, az üzleti életben és az oktatásban is egyaránt jelen van. A mentorálás

ezért kollegiálisabb s egyfajta szimmetrikusabb irány felé mozdul el. Ma pedig már az online mentorálás időszakát éljük, ami a technológiai forradalom és a COVID-19 pandémia még inkább megerősített (ld. 2. ábra).

2. ábra. A mentorálás régen és ma



(Forrás: saját szerkesztés a fejezetben idézett források felhasználásával)

Legfontosabb megállapításaink közé tartozik továbbá, hogy a mentorálás eredete egészen az ókorig nyúlik vissza. A tradicionális mentori szerep paternalista, hierarchikus és férfiközpontú volt; jellemzője a nagy korkülönbség, az egyenlőtlen hatalmi viszonyok volt. Majd a kapcsolat már nem pusztán tekintélyelvűvé vált. A modern mentorálás demokratikusabb, rugalmasabb és együttműködésen alapuló. Megjelenik a konstruktivista szemlélet, a hatalmi különbségek ellaposodnak, és a személyes kompetenciák fejlesztése kerül előtérbe. A mentorálás egyre szisztematikusabbá vált, a 21. századi kompetenciák elsajátítását is segíti, alkalmazkodik a gyors társadalmi változásokhoz. A fogalom konceptuálisan elavult lehet azonban; még mindig sokan Kram (1985) definíciójára építenek. A fogalom túlhasználttá és homályossá vált, ami akadályozza a kutathatóságát és a gyakorlati alkalmazhatóságát. Új, pontosabb definíció(k)ra és határérték-szabályokra lenne szükség. Sürgető szükség van fogalmi pontosításra és kontextusfüggő definíciókra a tudományos diskurzusban és a gyakorlatban egyaránt.

3. Híd a jelen és jövő között: a mentorálás értelmezési keretei

Az előző fejezetben láthattuk, hogy a fogalom maga is rendkívül sokszínű. Szó volt arról, hogy nincs jól körülhatárolva, sőt számos és gyakran képlékeny definíciója van (Golder, Keyworth & Shaw, 2016). Lunt és munkatársai (1992) úgy fogalmaznak, hogy a fogalom sokféleségével együtt mégis ún. *"népi konszenzusról"* beszélhetünk, mely arról szól, hogy tulajdonképpen elfogadjuk a mentorálás értelmezésének széles palettáját, mivel köztudottan mindenki tudja, hogy mi a mentorálás, csak mindenki a saját definíciójával dolgozik (Lunt et al., 1992 idézi Miller, 2002). Ebben a fejezetben górcső alá vesszük a mentoráláshoz szükséges alapvető ismereteket, melyek disszertációnk megértéséhez elengedhetetlenek. Az alábbiakról lesz szó: a mentor befolyása, hierarchikus pozíciója, a mentor felkészültsége (laikus/professzionális mentor), indíttatása (önkéntes-e), életkori különbözősége (idősebb vagy kortárs mentor, illetve nagy testvér mentor Godó, 2021c). A mentorálás különböző definícióinak áttekintésével is foglalkozunk. Majd pedig a mentorálás tevékenységének tartalmára térünk ki, s rokonítjuk azt a pedagógiai tevékenységgel, a tutorálással és a coachinggal és egyéb határterületekkel (pl. szupervízió stb.). Hangsúlyosabban és részletesebben a csoportos mentorálásra fókuszálunk, tekintettel arra, hogy témánkhoz ez áll közel. Noha az egyes modellek eltérő terminológiát alkalmazhatnak, és a mentor szerepét illetően a hangsúlyok eltérőek lehetnek, az az egy dolog mindenképp következetes marad, hogy a mentorálás támogató, pozitív kapcsolat (Golder, Keyworth & Shaw, 2016, p. 7). Mi azonban bemutatjuk azt is, hogy működhet rosszul is bizonyos esetekben (ld. diszfunkcionális mentorálás).

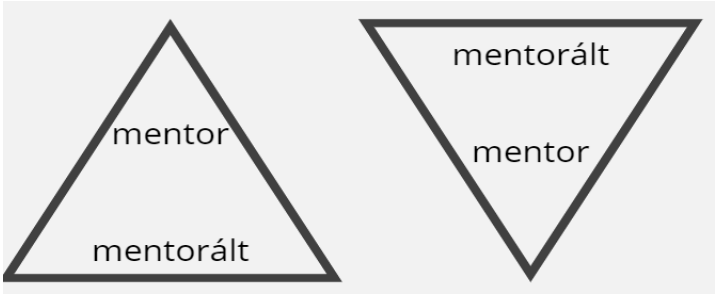
Ebben a fejezetben felvázoljuk a legfontosabb és legalapvetőbb tudnivalókat, ami az iskolai közegben történő mentorálást (school based mentoring – Sipe, 2005) illetően fontos lehet. Célunk, hogy átfogó képet adjunk a mentorálás koncepciójáról. Ezért egy mentorálási jegyzéket készítünk.

3.1. A mentor helye, hierarchikus pozíciója és a befolyás kérdése

A legfontosabb kérdések közé tartozhat a mentorálás tekintetében, hogy az milyen fajta hatalmi pozíciót tükröz; illetve egyáltalán tükröz-e hatalmi viszonyt. Gyakran a definíciók azt tartalmazzák, hogy a mentor a hierarchiában felül álló személy. Montgomery (2017) is kiemeli, hogy ez a mentor felülről lefelé irányuló megközelítése (idézi Golder; Keyworth & Shaw, 2016, p. 7). Ha egy háromszögben akarnánk elképzelni, akkor a piramis csúcsán állna a mentor. Különösen a tradicionális mentorálás jelöl egyöntetűen a mentor javára fölényt, sőt az is gyakori, hogy számos leírás hallgatólagosan megköveteli a hierarchia különbségét, vagy nem határozza meg egyértelműen, hogy a mentor hol helyezkedik el a hierarchiában. A legtöbb esetben ennek ellenére azonban lehet rá mégis következtetni. A mentor korábban említett gyám felfogása tartalmazza a mentorált legkevesebb befolyását a mentorálásra vonatkozóan, míg a másik végletet a kortárs

mentorálás képviseli, amely a leginkább szimmetrikus viszonyt feltételez. Az alábbi ábra bemutatja a mentorálás hierarchiájának átfordulását, ugyanis a nagyobb hangsúly ma már a mentoráltra esik, nem pedig a mentorra, s a mentorálás nem csupán mentorfüggő tevékenység, hanem mérvadó benne a mentorált is. Olyannyira mérvadó, hogy már a mentorálási folyamat is a mentorált igényeire és képességeire épül.

3. ábra. A mentorálás régi és jelenlegi háromszöge



(Forrás: saját szerkesztés)

A hatalmi befolyás kérdése különösen fontos, ugyanis a mentorált aktivitása is meghatározza a kapcsolat dinamikáját, a mentorálás eredményességét. Nem elég, ha csak a mentor akar mentorálni. Scandura (1998) felhívja a figyelmet, hogy a mentori kapcsolatban is vannak jó és kevésbé jó pillanatok, mint ahogy minden kapcsolat esetén, továbbá a mentori tapasztalatok is a *hatékonytól kezdve a diszfunkcionálisig* terjedhetnek (idézi Lund Dahlbe & Byars-Winston, 2019). A mentorok és a mentoráltak közötti kapcsolat tehát széles spektrumon belül mozoghat; a nagyon működőképestől a nagyon diszfunkcionálisig (Gormley, 2008, p. 45). Továbbá negatív lehet a mentorálás, ha a mentorált fejlődése háttérbe szorul, és a mentor túlzott fölénye dominál a kapcsolatban. De az ezzel ellentétes felfogás is ártalmas lehet, amelyet a *„sink or swim" (süllyedés vagy úszás)* (Gail Lunsford, 2016) filozófiája mutat be. Ebben a megközelítésben a mentorálási gyakorlatok a mentoráltakra hárítják a kapcsolat felelősségét. A mentoráltakat különféle gyakorlati feladatokkal „a mélybe dobják". Egyesek szerint ez szociáldarwinista nézőpont abból a szempontból, hogy az erősek életben maradnak (megtanulnak úszni), míg a gyengébbek elsüllyednek, s így őket kiszűrik ezáltal. Ahelyett, hogy a mentor egy diákot bármilyen hosszú ideig mentorálna, s képezne és fejlesztene, azt várja el tőle, hogy boldoguljon már az elején, melyhez ad neki eszközöket, ugyanakkor kihívásteljes feladatot is. Ennek erőteljes szelekciós funkciója is van tehát. Ezt a hozzáállást dokumentálták az egyetemi oktatók a felsőoktatásban (Rockquemore, 2011; Morzinski et al., 1994; Gail Lunsford, 2016), valamint az iskolai tanárok és igazgatók felkészítésében (Johnson & Kardos 2002; Gail Lunsford, 2016).

3.2. Mentori személyiség

A mentorok sokfélesége a nézetek sokféleségét tükrözi. Úgy véljük, hogy nincs mentori személyiség, csak személy van mentor szerepben. Mindenesetre a személyes szükségleteken túllátó,

másokkal valóban törődő képesség a szociális érzékenység alapvető összetevője mindenki esetében, aki mentorként tevékenykedik (Fletcher, 2000). Felmerülhet továbbá a kérdés, hogy vajon a mentoráltak magukhoz hasonló mentort akarnak-e? Mennyire kell hasonlítaniuk egymáshoz? Erkut és Mokros (1984) azt találták, hogy a női diákok nagyobb valószínűséggel választanak maguknak női példaképeket, mint a férfiak. Hasonlóképpen Ugbah és Williams (1989) szerint pedig jellemzően a saját nemükhöz tartozó, a saját nemükkel azonos mentorokat választanak a diákok. De vannak ellentétes kutatások is (Olian et al., 1988), illetve az etnikai szempontot kiemelő kutatások is. Egyik ilyen szerint az afroamerikai diákok inkább afroamerikai mentorokat részesítették előnyben, ha lehetőségük volt rá (Ugbah & Williams, 1989, idézi Jacobi, 1991, p. 518).

Ma is vannak olyan nézetek, miszerint a nők és az etnikai kisebbségben lévők nem egyformán férnek hozzá a mentori kapcsolatokhoz, ám erre kevés bizonyítékot találtak a kutatók (Kammeyer-Mueller & Judge, 2008; Wanberg et al., 2003). Az is elképzelhető, hogy a háttérben meghúzódó okok mögött az áll, hogy egyébként is kevés a jelentkezés, de a kérdés megválaszolása komplex, s többtényezős. Mindenesetre leszögezik azt, hogy a hivatalos mentorprogramoknak éppen az az egyik előnye, hogy sikeresen elősegítik a mentoráláshoz való egyenlő hozzáférést (O'Neill, 2002). Egyes felfogások szerint a mentoroknak nem is kell ugyanolyan tapasztalatokkal rendelkezniük, mint mentoráltjaiknak, de bizonyítaniuk kell, hogy sokféle szempontot képesek alkalmazni a támogatás és az útmutatás nyújtásakor (Gail Lunsford, 2016). Ugyanezen szerző úgy véli, hogy a hatékony mentoroknak *„meg kell érteniük a strukturális elfogultságot és az intézményi elfogultságot, amelyek korlátozhatják a mentoráltjának a sikereit”* (o. n.). Azonban lehetséges, hogy az azonos tapasztalattal bírók nagyobb megértést és türelmet tanúsítanak mentoráltjaikkal szemben, mivel saját tapasztalataik miatt jobban át tudják érezni mentoráltjaik helyzetét, s empatikusabbak tudnak lenni (Gaustad, 1992; idézi Miller, 2002).

Hibás mentori hozzáállások

Noha módszertani kézikönyvek születnek, mégis nehéz egységesen szabályozni a mentorálás tevékenységét. Nem szilárd, hanem rugalmas mozgástérrel rendelkező kereteket lehet kijelölni mindösszesen. Ezeket ismertetik a módszertani kézikönyvek, s egyúttal arra is rámutatnak, hogy nem bárki által űzhető tevékenység a mentorálás, s nem is akárkiből lehet mentor.

Az alábbiakban azokat a mentori hozzáállásokat mutatjuk be, amelyeket nem fogadnak jól a mentoráltak (Eby et al., 2000):

A *„Csak azt csinálom, ami szükséges”* típus: Ez esetben csak elvétve tesz a mentor egy-két megjegyzést a mentoráltnak az előrehaladási tervekről, s egyébként nem reflektál rá, sem

önmagára a folyamatban. A minimumot teljesíti csupán. Róluk úgy véljük, ők a „takaréklángon” élő, elsődlegesen külső motivációval rendelkező mentorok.

Ha viszont “odateszi magát”, tehát „nem őrlángon”, hanem maximumon ég a mentor, akkor is lehetnek problémák:

Az *"ahogy csinálom helyes"* típus: Azok a mentorok, akik saját meggyőződéseiket akarják ráerőltetni mentoráltjaikra, megakadályozzák az ő személyiségük fejlesztését. Ők a „korlátokat szabó”, kizárólag egy helyes irányt ismerő mentorok.

A *"nem hagyom, hogy a mentorált bármit is megmondjon nekem"* típus: Az ilyen típusú mentor vagy nagyon bízik magában és a módszereiben, vagy pedig teljesen elzárkózik az új megközelítések elől bizonytalanságból. Akárhogy is, ez a hozzáállás bizony megakadályozza a konstruktív együttműködést.

A *"másold le nekem"* típus: Azt várja el a mentorálttól, hogy az ő életútját „másolja le”, vagy ha nem is csinálja pont ugyanúgy, de próbálja meg követni, ami szintén nem célravezető (Eby et al., 2000).

3.3. A mentorálás funkciója

A mentori munkát leegyszerűsítve kétféleképpen értelmezhetjük (Bourdreau, 1999, idézi Makó, 2015). Egyrészről tekinthetjük úgy, hogy a mentornak irányító funkciója van a kapcsolatban. Ez esetben konkrét javaslatokat, tanácsokat kell adnia a mentoráltnak, elemeznie és kritizálnia kell őt, továbbá szükség esetén korrigálnia is a mentoráltat. Továbbá ellenőrző funkciója van. A másik megközelítés azonban arról szól, hogy csupán az a fontos, hogy az *interperszonális kapcsolat* előtérbe kerüljön: ilyen értelemben fontos a motiválás, bátorítás, megerősítés adása, önreflexióra való késztetése a mentoráltnak (Makó, 2015). S noha sok esetben egyfajta *„munkakapcsolatról”* beszélhetünk, azonban hangsúlyozzák, hogy a megfelelő minőségű, humánus emberi kapcsolat a mentorálás alapja és sikerének fokmérője lehet (Makó, 2015).

A hatékony mentorálás magában foglalja mind a *karrier-támogatást* (pályaorientáció, készségfejlesztés, hálózatépítés és szponzorálás), mind a *pszicho-szociális támogatást* (érzelmi támogatás, bizalomnövelés és példamodell nyújtását) (Haggard et al., 2011; Jacobi, 1991; Kram, 1985; Dahlberg & Byars-Winston, 2019). Burke (1984) Kram (1985) elképzelését kiegészítve az alábbi három funkcióját emelte ki a kapcsolatnak: (1) az érzelmi és pszichológiai támogatást, (2) közvetlen segítséget a karrierhez és a szakmai fejlődéshez, és (3) a példakép-modell (idézi Jacobi, 1991:510), ugyanis a mentor jelen lehet, mint *referenciaszemély* (Dávid et al., 2014) a kortárs

kapcsolatok meghatározó szerepe mellett a mentorált életében, s fontos lehet mintaadó, értékközvetítő szerepe.

A gender szerepe

Egy kutatás kimutatta, hogy általában a női mentoráltak több pszicho-szociális támogatást kapnak, mint a férfiak, függetlenül a mentoruk nemétől. Arra is felfigyeltek, hogy a női mentorok több pszicho-szociális támogatást nyújtanak pártfogoltjaiknak, míg a férfi mentorok több karriertámogatást (Allen & Eby, 2004; Ensher & Murphy, 1997). Nyilván ez egy kutatás eredménye, de fontos, hogy ezeknek az aránya (mind a pszichoszociális, mind a karriertámogatás) összhangban legyen. Összességében ezek a funkciók pedig *generatív célt* szolgálnak (Gergen, 1978 idézi Jacobi, 1991), s egy kreatív, fejlődést ösztönző, önmagát bővítő folyamatot eredményezhet. Mindenesetre az eddig megjelent definíciókat csoportosan vizsgálva igen nehéz lenne azt eldönteni, hogy olyan funkciókat rejt-e magában a mentorálás, amelyek egymáshoz *konjunktív* vagy *diszjunktív* módon kapcsolódnak (Anderson & Shannon, 2013). Ez a két kifejezés közül a konjunktív kapcsolat összekapcsoló (és), míg a diszjunktív kapcsolat elválasztó vagy választási lehetőséget kínáló (vagy) logikai viszonyt jelöl.

A mentorálás identitásjelölő funkciója

A mentorálás során létrejön egy partnerségi viszony, vagyis a „mi" fogalma, ahol a tagok megtapasztalhatják a közösséghez tartozás élményét. Sőt a csoportot valójában többnek lehet tekinteni, mint tagjainak összegét. Fontos identitásjelölő funkciója lehet a mentorprogram tágabb közösségének részeként definiálni önmagát a mentoráltnak (pl.: én mentorált vagyok, én mentor vagyok, én TM-es vagyok). A valahová tartozás igénye ugyanis az ember életének egyik fő szükséglete. Erről szól egyrészt Maslow bővített szükséglethierarchiája is (ld. 4. ábra)

4. ábra. MASLOW szükséglethierarchiája

(Forrás: N. Kollár & Szabó 2004, o. n.)

Fontos kihangsúlyozni, hogy minden csoport egyedi egész, s egy adott csoport intenzitása, összetétele hatással van a mentorálás szakaszaira, s azokra a szakaszokra, mely a csoportfolyamatokat meghatározzák. Minden csoportnak lehet egy ún. „alapfunkciója" vagy alapfeladata. A mentornak ahhoz, hogy megfelelően tudjon működni és viselkedni a csoportfolyamatban, képzésre és támogatásra van szüksége (ld. belső műhelyek, vagy egyetemi kurzus a mentorálásról stb.).

3.4. A mentorálás hatása

Az iskolai mentorálás fiatalokra gyakorolt hatása egyes kutatások szerint vegyes (McMorris et al., 2018). Vannak arra utaló bizonyítékok, miszerint pozitív hatásai vannak a kortárs kapcsolatokra, a tanulmányi eredményekre, illetve a helytelen viselkedés vagy az iskolakerülés csökkentésére vonatkozóan (Herrera et al., 2007; 2011; Karcher, 2008; Wheeler et al., 2010, idézi McMorris et al., 2018), azonban más tanulmányok semmilyen hatásról nem tudtak beszámolni (Bernstein et al. 2009; Wood & MayoWilson, 2012 idézi McMorris et al., 2018). Ugyanígy vannak, akik a tanulmányi eredményeket illetően is pozitív változást tapasztaltak (Herrera et al., 2007; Thompson & Kelly-Vance, 2001 idézi Fejes et al., 2009), s vannak, akik nem is feltétlenül az utólag mérhető hatásokra helyezik a hangsúlyt, hanem a mentorálás *preventív és promóciós* szerepére (Fejes et al., 2009).

Werner és Smith (1982) longitudinális tanulmányában Hawaiin élő, hátrányos helyzetű gyermekeket vizsgált, s arra a megállapításra jutott, hogy a következetes gondozó, avagy a mentor jelenléte kulcsfontosságú tényező lehet abban, hogy a fiatalok a gyermek- és a serdülőkoruk során átélt jelentős csapások ellenére is sikeresen tudjanak átlépni a felnőttkorba (idézi Brady et al., 2019). Garmezy (1985), Rutter és Giller (1983) későbbi tanulmányai szintén felhívták a figyelmet arra, hogy legalább egy olyan, nem szülői felnőtt jelenléte, aki következetes támogatást nyújt, hozzájárul a fiatalok ellenálló képességéhez. Több kutatás kimutatta, hogy a mentorral rendelkező gyermekek és fiatalok számos területen jobb eredményeket érnek el, mint azok, akiknek nincs mentoruk. Rhodes, Grossman és Roffman (2002) például egy 770 serdülőt vizsgáló amerikai tanulmányban azt találta, hogy a megkérdezett mentorral rendelkező diákok pozitívabban viszonyultak az iskolához, jobban kötődtek az iskolához és hatékonyabban működtek, kevesebb drogot használtak és kevesebb volt az erőszakmentes bűnözés a tanulók iskolájában. Van Dam és munkatársai (2018) az 1992 óta végzett 30, természetes mentorálással kapcsolatos tanulmány metaanalitikus áttekintését végezték el. Szignifikáns összefüggést találtak a természetes mentor jelenléte és a fiatalok pozitív eredményei között, leginkább a szociális-érzelmi fejlődés és a tanulmányi és szakmai teljesítmény között. Úgy látják, hogy a nem szülői felnőttek számos szerepet töltenek be a fiatalok fejlődésében. Támogatást nyújtanak, értékeket közvetítenek és modelleznek, elősegítik a tanulást és a készségek fejlesztését, valamint az önbecsülést (Southwick, Morgan, Vythilingam & Charney, 2007). A

mentorálás mivel egy kontextusérzékeny tevékenység, a nemzetközi szakirodalom kiemeli a transzszituációs *kontextus-specifikusságát,* ami azt jelenti, hogy a mentorálás olyan helyzetekre is felkészít, amelyek kívül esnek a mentor-mentált interakciókon (Mader et al., 2021).

Az oktatási környezetben is különösen fontosak az alábbi funkciók: a motiválás, az információs támogatás, az érzelmi támogatás és a konstruktív visszajelző funkció (Pearson, 1990 idézi Jacobi, 1991). Illetve a mentorálásnak gyakran *érési folyamatot támogató célja* is van (Miller, 2002), különösen akkor, ha a mentorált egy oktatási átmenet előtt áll. Vannak továbbá, akik kiemelik a szociális, illetve az *affektív szempontból* kedvező változásokat a mentorálás hozadékaként (Cavell & Smith, 200 idézi Fejes et al., 2009). Emellett lényeges még az *önértékelésre gyakorolt hatás* és az *önreflektivitás* elősegítése. A mentorokra nézve pedig a kutatások azt támasztották alá, hogy a mentorálásban eltöltött tapasztalat hatására növekedett az *énhatékonyságuk* (Faith et al., 2011), illetve a folyamat elősegítette az *állampolgári cselekvést* (Weiler et al., 2013) és a *kapcsolatban való kitartást* is (Karcher et al. 2005). Ugyanakkor a negatív tapasztalatok kedvezőtlenül befolyásolhatják a kapcsolat iránti elkötelezettséget (Gettings & Wilson, 2014), továbbá az *önkéntességre vonatkozó jövőbeli halandóságot* is (Stukas & Tanti, 2005 idézi McMorris et al., 2018).

Fejlesztési területek

Eby, Rhodes és Allen (2007) szerint a mentorálás átfedésben lehet más fejlesztési kapcsolatokkal, de egyértelműen különbözik tőlük. A kutatók kimeneti kategóriákat határoztak meg, amelyek irányíthatják a mentorprogramokkal kapcsolatos gondolkodást. Eby és munkatársai (2008) korai munkájában hat kategóriáról számoltak be, amelyet később négy kategóriára szűkítettek: attitűd, viselkedés, karrier és egészség.

Lényeges szempont lehet megvizsgálni, hogy a fejlesztési területek a Nemzeti Alaptantervben *(továbbiakban: NAT)* előírtakkal részben vagy egészben összefüggésben vannak-e az iskolai környezetben. Azonban fontos hangsúlyoznunk, hogy a fejlesztés nagyon egyénspecifikus, s nincs egy egységes recept arra vonatkozóan, hogy a mentornak milyen szintű, mértékű és irányú fejlesztést kell megvalósítania, ugyanis az erőteljesen függ a mentorált szándékától. Akkor jó a fejlesztési irány, ha az közös indíttatásból született, s ha nemcsak a mentor akarja a diák fejlődését, hanem a diák maga is, s ezért aktívan közreműködik a folyamatban. Fontosak a reális és mérhető, konkrét célok megfogalmazása. Disszertációnkban különösen hangsúlyos a mentorálásban rejlő egyéni *fejlődési lehetőség* is. Clutterbuck (1998) egyik vizsgálatában arra jött rá, hogy a vállalati mentorprogramok kapcsán a különböző kontinenseken két eltérő gondolkodási irányzat figyelhető meg. Az *USA-ban a* mentorálás koncepciója szerint az idősebb vagy „erősebb” mentorok támogatják a mentoráltakat, de a tanulásra kevés hangsúly esik, azonban *az európai koncepcióban*

erősebb hangsúly van a tanuláson és a fejlődésen (Clutterbuck, 1998). Nálunk a mentor inkább a nagyobb mértékű tapasztalatra, semmint a hatalomra támaszkodik azért, hogy segítse a mentoráltat. Továbbá úgy véli, hogy az ún. *„fejlődésközpontú mentorok”* szerepe igen komplex, mivel több mindenben kell kompetensnek lenniük (Clutterbuk, 1998 idézi Miller, 2002). Ezért ún. *multidimenzionális funkcióról* is beszélhetünk a mentorálást illetően, ugyanis többszempontú fejlesztést rejt magában.

3.5. Időtartam – a mentorálás hossza

Nemanick (2017) szerint a mentor együtt “utazik” a mentoráltjával, azaz egyfajta közös útra indulnak, melybe együttesen vágnak bele. Ennek az útnak az időtartama változatos lehet; programfüggően vagy egyéni fejlődéstől, egyéni igényektől függően. Azzal kapcsolatban vannak nézeteltérések, hogy mennyi a mentorálás reális időtartama. Míg Levinson és munkatársai (1978) a tipikus mentori kapcsolatot tartósnak írják le 2-10 évtől kezdve, mások azt javasolják, hogy a mentori kapcsolat olyan rövid lehet, mint akár egyetlen találkozás (pl. Phillips-Jones, 1982 idézi Jacobi, 1991). Továbbá elképzelhetőnek tartjuk azt is, hogy a mentorálásba nemcsak maga a konkrét folyamat számít bele, amikor a mentor és mentorált egyidejűleg jelen van, hanem a résztvevők (különösen a mentor) felkészülése is. A felkészülés a mentorálás szerves része lehet, továbbá az is, amikor a mentorált készül fel; abban az esetben, ha a mentor meghatároz számára valamilyen „otthoni” feladatot. A mentoráláshoz szükséges készségeket és ismereteket a gyakorlatban tudja az egyén elsajátítani, s a készségfejlesztés a mentorálás folyamatos eleme, éppen ezért annak összidejébe beletartozik a mentor mentori tevékenységgel összefüggő készségfejlesztése, felkészülése a mentori foglalkozásokra is. Tehát a mentorálás része a mentori tervezés is, amire gyakran nem hagynak időt a mentorok. Fletcher (2000) álláspontja szerint egy óra felkészülési és mentorálási idő önmagában nem tekinthető elegendőnek. Úgy véli, hogy a mentoroknak gyakorlatilag közel két órára van szükségük a mentoráláshoz minden héten: egy órára a mentoráláshoz és egy órára a tervezéshez és az elmélkedéshez. A *TM mentorprogram* a felkészüléssel együtt heti 6 órában állapítja meg a mentorálás időtartamát, ami már egy mélyebb kapcsolatra is lehetőséget adhat.

Mindenesetre a mentorálás egy véges tevékenységforma. Fontos, hogy egy idő után megszűnjön, különben akkor az egyén önálló boldogulása nem valósul meg, ami a mentorálás céljai közé tartozik. Sőt a mentorálásnak ugyanis éppen az a lényege, hogy megszűnjön, azaz, hogy egy idő után ne legyen szükség rá (Godó, 2021b, p. 24). Éppen ezért a mentorálás egy időszakos folyamat (adott időtartamra szól), nem egész életen át tart. Viszont a hatása bizonyos esetekben a mentor jelenléte nélkül, a jövőben attól még kamatozhat. Abban az esetben, ha tartósnak gondolnánk, azaz élethosszig tartó folyamatnak a mentorálást, az már szülői, *paternalisztikus mentorálás* kategóriába

tartozna inkább, ezért érdemes annak időszakos jellegét meghatározni. Ez esetben is fontos, hogy egybefüggő tevékenység legyen a mentorálás.

Az iskolai mentorálás során a mentorálásra rendelkezésre álló szabadidőt az iskolai struktúra határozhatja meg, *"de egy az egyén személyes hozzáállása befolyásolja, hogy mennyi időt hajlandó szánni a mentorálásra a struktúra korlátain belül"* (Moyles, Suschitsky & Chapman, 1999, p. 166). Emellett a mentorálás intenzitása vagy időtartama az egyes szakaszokban eltérő lehet. Például az első napok valószínűleg a mentorálás proaktívabb szakasza. A mentori kapcsolatok, hasonlóan a többi kapcsolathoz, szakaszosan fejlődnek (Fletcher, 2000).

A mentorálás szakaszai

A szakirodalom szerint a mentorálás felfogható segítő folyamatként (Caruso, 1990), továbbá tanítási-tanulási folyamatként is (Ardery, 1990), valamint szándékos, strukturális, építő jellegű folyamatként, amely vagy ritmusok vagy pedig szakaszok mentén fejlődik, nem pedig események sorozatában (Roberts, 2000 idézi Jones, 2006). A mentorálást sokszor ún. lineáris szakasznak gondolják, azonban ez korántsincs így. Sokkal inkább egy *dinamikus modellben* kell gondolkodni, ugyanis maga a mentorálás egy változó kategória, melyet nem zárt fejlődési ív jellemez (Perjés & Héjja-Nagy, 2015). Egyesek három-, míg mások négy- (Kram, 1983; Rhodes et al., 2006; Zachary, 2012) vagy ötféle (Keller, 2005) szakaszt különítenek el a folyamat során. Keller (2005) szerint ezek a következők; *(1) előkészítés; (2) kezdeményezés; (3) fejlődés és a kapcsolat fenntartása; (4) hanyatlás és felbomlás; (5) átértelmezés* (Keller, 2005 idézi Geffert, 2011 és Perjés & Héjja-Nagy, 2015:18). Kram (1985) ezzel szemben nem sorolja az előkészítő szakaszt a mentorálás szakaszai közé; s ő a *kezdeményezés* (beavatás), *fejlődés* (kiteljesednek a funkciók), *szétválasztás* (szeparáció) és *újrafogalmazás* szakaszokat különített el, amelyben vagy más formát ölt a kapcsolat vagy befejeződik (Perjés & Héjja-Nagy, 2014, p. 18). Míg Warren (2006) az alábbi fázisokat jelöli meg: (1) megismerkedés, (2) a lelkesedés első fellángolása (amelyet a tapasztalatok mérsékelnek). Ez a tanári idealizációhoz hasonlítható (ld. később korai idealizmus szakasza – Furlong & Maynard, 1995). A következő (3) a megosztás és a gondoskodás rutinjába való belerázódás (napirend kialakítása, egymás támogatása a szakmai fejlődési igényekben, a problémák megoldása), majd pedig (4) változó perspektívák és kapcsolatok (frusztrációk és türelmetlenség, újjáalakuló tagság) (Warren, 2006, o. n.).

Sőt Gay (2000) a segítő szakmák gyűjtőtevékenységeként értelmezve a mentorálást kontinuum megközelítésben gondolkodik, miszerint a mentorálás tulajdonképpen az ún. átmenetben lévőknek a megtámogatásáról, segítéséről szól, amelyben a segítő viselkedés a "feltárástól" az "irányításig" tart. A "*kontinuum" megközelítésében* a következő átmeneteket fogalmazza meg: „átmenet a

tudatosan inkompetens" állapotból a "tudatosan inkompetens" állapotba, majd pedig a “tudatosan kompetens" állapotból a "tudatosan kompetens" állapotba (idézi Miller, 2002).

Bármelyik megközelítést is nézzük, összességében az látszik ebből, hogy a szakaszok is képlékenyek, hiszen *dinamikus folyamatról* beszélünk, ahol elképzelhető, hogy egyes szakasz elhúzódik vagy tovább tart (pl. a leválás, de akár a bevezető szakasz is lehet ilyen). Ha hármas kategóriában gondolkodnánk, akkor röviden így tudnánk összefoglalni az egyes szakaszokat. Az első szakaszban lényeges a mentoroknak és a mentoráltaknak a saját szerepükkel való megismerkedése, mindazon túl, hogy egymással is megismerkednek. Azonosulnak a mentorálás során elvárt szerepekkel. A második szakaszban a kapcsolat intenzitására és az interakciók gyakoriságára helyeződik a hangsúly; már egy tevékeny és produktív időszak, szemben az ismerkedés fázisával. Az utolsó szakaszban az önállósodáson van már a hangsúly, ami előkészíti a leválást; a mentoráltnak a mentor nélkül való boldogulását. S a kezdeti kevésbé tudatos állapotból a mentorálás hatására a mentoráltak tudatosabb gondolkodás felé orientálódnak.

Csoportmentorálás egyéb szakaszolása

Különösen a csoportos mentorálás esetén releváns lehet a csoportfejlődés szakaszainak megismerése, melyek a következők (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977): (1) kialakulás, (2) viharzás, (3) szabályozás, (4) teljesítés és (5) felbomlás. Egy tanulmányban ezeket a szakaszokat igyekeztek a mentorálásra adaptálni és figyelembe venni azt, hogy az egyes csoportok „életciklusában” mi zajlik (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012). Tehát a mentorálás szakaszait ebben az esetben a csoportfejlődés szakaszaival azonosítják. Ezeket vesszük most sorra. Előtte viszont rápillantunk a szakaszok ábrásított változatára (Balázs, 2020) (ld. 5. ábra).

5. ábra. A csoportfejlődés szakaszainak bemutatása

(Forrás: Bársony, 2020, o. n.)

Kialakulás

A mentornak jelentős szerepe van a csoportkultúra kialakításában. Fontos szempont lehet az első találkozás alkalmával a mentor viselkedése, hogy az hogyan járul hozzá a csoportkultúra kialakításához, vagyis ahhoz, hogy a tagok hogyan kommunikálnak, viszonyulnak egymáshoz és a csoporthoz, mennyire beszélgetnek egymással, s mennyire érzik, hogy megnyílhatnak. Fontos a párbeszédben, hogy a tagok ne csak általános szinten kommunikáljanak egymással, hanem megosztják személyes tapasztalataikat. Természetesen kezdetben elképzelhető a „szűkszavúság", ami azonban még annak tudható be, hogy a tagok nem ismerik egymást, szóval ez nem feltétlenül jelent problémát. Az ember egy adott csoporthoz azért csatlakozik, mert változásra vagy valami újdonságra van szüksége a személyes vagy szakmai életében (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012), különösen igaz lehet ez az egyetemisták esetén, akik számára a mentorprogramban való részvétel az elméleti tanulás kerékvágásából a gyakorlat síkjára tereli őket. A tanárképzésben résztvevők esetén pedig integrálja az elméleti és a tapasztalati dimenziókat.

Viharzás

Ahogy a neve is tükrözi ennek a szakasznak a viharos jellegét, előfordulnak itt "közvetlen vagy közvetett" konfliktusok, illetve az ellenállás is jellemző (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012). A szerzők szerint a csoportbeli passzivitás és ellenállás az egyrészről megnyilvánulhat kritika vagy elégedetlenség formájában, azonban egy idő után az enyhül és lecsillapodik, ezért ez a szakasz nem egy kritikus, hanem egy természetes folyamat része. A nagyon "feladatorientált" csoportokban a viharzás diszkrét vagy közvetett formában van inkább jelen (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012, o. n.). Tuckman (1965) azonban úgy véli, hogy a konfliktus megoldása a viharzás szakasza

tulajdonképpen, ami a tagok autonómiájának folyamatát szolgálja. Sőt szerinte a csoport fejlődése megáll, vagy megreked akkor, ha ez a viharzási szakasz egészében kimarad, így fontos szerepe van. A mentornak ebben az időszakban nagyon résen kell lennie, hogy szükség esetén a csoport negatív hangulatát/viharát „elültesse". Kaunisto és munkatársai szerint (1998) az a csoport, amelyik a viharzási szakaszát rendezte, az a fejlődés egy érettebb szintjére lépett azáltal. Továbbá a viharok összefügghetnek azzal is, hogy a csoportoknak kollektív célokat, és cselekvési forgatókönyveket, alternatívákat kell kialakítaniuk, amiben viszont nem biztos, hogy egyetértenek a tagok (Tuckman, 1965), s ezért konfliktusok alakulhatnak ki, ami úgy nyilvánul meg, hogy ellenállnak az egységes csoportstruktúra kialakításának. A kialakulási szakaszban felépített egységességet most az egyéniséget korlátozónak élik meg. S ennek a szakasznak a sajátossága, hogy az összetartozás még hiányzik is (Tuckman, 1965). Azonban a viharzás végére fontos, hogy a csoport összhangra leljen. Wheelan és munkatársai (2003) szerint a konfliktus a bizalom előfeltétele és annak a légkörnek az elkerülhetetlen része, amelyben a tagok egymással konstruktívan és szabadon vitatkozhatnak.

Szabályozás és teljesítmény

Ebben a szakaszban már a csoport légköre összességében könnyednek mondható és nyitottnak. A mentor ilyenkor koncentrálhat/összpontosíthat már a csapatnak a megfigyelésére is, miután már a viharzás fázisában megoldódtak a problémák. A szabályozás szakaszára a közös célok deklarálása jellemző, ugyanis már a csoport ekkorra saját normáit kialakította. Ez többek között megnyilvánulhat abban is, hogy a csoporton belül miről társalognak a tagok és miről nem. Fontos, hogy megőrizze közösség létét ebben a szakaszban a csoport és harmonikusan tudjunk működni. A párbeszéd fontos eleme ennek a folyamatnak is. Egy ideális csoportkultúrában lényeges az, hogy interaktívan közreműködjenek a tagok. Seikkula (1995, o. n.) szerint néhány csoportos megbeszélés inkább monológhoz hasonlítható, melyeben a párbeszédben résztvevők „elbeszélnek egymás mellett", ami azt jelenti, hogy kijelentéseik valójában nem kapcsolódnak egymáshoz, s nem is épülnek egymásra, hanem a tagok *„egymás mellett artikulálják saját nézeteiket"*, s így a csoporttagok monologizálnak egymástól függetlenül, mely kijelentések nem találkoznak egymással. Ebben a szakaszban a tagok szerepei kialakultak és egymáshoz való viszonyuk is, ezért most már lehet a cél felé irányítani a figyelmet, ezért nevezhető ez a szakasz a teljesítő szakasznak is, ugyanis intenzitás, produktivitás és hatékonyság jellemzi a közös munkát. Jól kezelik a problémát a cél megvalósítása érdekében. ugyanis jól reagálnak a serkentő, kihívást jelentő helyzetekre (Tuckman, 1965; Wheelan et al., 2003).

Jó, ha a mentor felismeri és azonosítani tudja a csoport fejlődési folyamatát. Azonban előfordulhat, hogy a szabályozó szakaszba való átmenetet gyakran nem is ismeri fel kivéve azt, hogy a könnyedebb a légkör és megszűnt a feszültség. De a csoportot szemlélve azokat képes lehet

azonosítani. Egyesek szerint a mentor úgy jó, ha jelen van, mint a *„szülő a felnőtt gyermekekkel”* (felügyel, néz és szükség esetén segít) (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012).

Felbomlás

Ez az utolsó alkalomnak minősül, amikor végére érnek a közös útnak. Ekkor a résztvevők is érzik azt, hogy itt az ideje annak, hogy véget érjen a mentori folyamat, s ők maguk önállóan működjenek. Ez a szakasz már elkezdődik az utolsó találkozás előtt. Fontos a folyamatban, hogy a csapat több szakaszból álló utat jár be, amelyben azonban gyakran előfordulhat stagnálás (Wheelan et al., 2003) vagy visszaesés (regresszió); például a viharzás szakaszába. De egy téves felismerés is okozhatja ezt az érzést, amikor nem jól határolja be a mentor az egyes szakaszokat, s még a továbblépés sem történt. Az utolsó alkalom egy lezárás, és folyamatértékelés, számotvetés, melyben nyilvánvalóvá válik a csoportfolyamat közös lezárása.

3.6. Mentorálási tipológiák

A mentorálás típusainak meghatározásához többféle szempontot alkalmazhatunk. Figyelembe vehetjük a résztvevők egymáshoz viszonyított (relatív) életkorát, a mentorok és mentoráltak képességeit, a szerepfolytonosságot, vagyis hogy a szerepek mennyire átválthatók egymásba (Topping, 1994), a mentorálás irányát (egy vagy kétirányú), emellett pedig a mentorálás formalizáltságát (formális – informális mentorálás). Az alábbiakban lehetséges szempontokat adunk a típusok meghatározásához, azonban léteznek másfajta elkülönítések, besorolások is.

Az első ilyen szempont az életkori különbség. A kortárs mentorálásban relatíve kicsi az életkori különbség, míg a tradicionális mentorálásban nagy. Az életkori különbség egyúttal kijelölheti a mentorálás helyszínét, formáját is. Miller (2002) szerint a kortársmentorálás gyakrabban fordul elő a felsőoktatásban, mint az általános iskolában. Ez annak is köszönhető, hogy az alsóbb tagozatokon, mint például az általános iskolában nagyobb valószínűséggel tapasztalható tanulói ellenállás azzal szemben, hogy ugyanazon évfolyamban/csoportban mentori szerepet vállaljon valaki. A nemzetközi példa tekintetében a *McGavrock High School peer-buddy* program jelenti az egyidős kortársak egyik példáját (brookespublishing, 2016). A *TM mentorprogram* pedig jó példája a keresztkorú mentorálásra. Levinson és munkatársai (1978) például a mentort jellemzően 8-15 évvel idősebbnek írják le a mentorálthoz viszonyítva (esetenként nagyobb korkülönbséggel). Mások azonban sokkal kevésbé nyilatkoznak konkrét vagy tág korkülönbségről (ld. Kram, 1985; Zey, 1984 idézi Jacobi, 1991, p. 510)

Emellett egy fontos változó lehet még a mentorálás esetén a képességek felmérése. Vagy nagyon hasonló képesség alapján párosíthatók egymáshoz a mentorok és mentoráltak, vagy eltérőek lehetnek; amikor a mentor képessége és tapasztalata viszonylag magas lehet a mentoráltjához

képest. Utóbbi esetben a jobb képességű diákok segítenek a kevésbé tehetséges társaiknak. Akkor azonban, amikor a mentorok három-négy évvel idősebbek, mint a mentoráltak, valószínűleg kevésbé fontos a veleszületett képesség, sokkal inkább a *szerzett képesség,* s azok a tényezők kerülnek előtérbe, mint a tudás, a tapasztalat, a készségek (Topping, 1994). A szélesebb tapasztalat azonban nem mindig az életkor egyenes arányú velejárója.

A mentorálás tekintetében számos fogalmat használ mind a köz-, mind pedig a szaknyelv. Az alábbiakban a Miller (2002 nyomán) által használt fogalmakat és glosszáriumot felhasználva ebből egy kibővített gyűjteményt hoztunk létre. Négy fő nagy kategóriát különíthetünk el: egyrészt vannak, amelyek a mentorprogramokra (I.) vonatkoztatva határozzák meg a mentorálás fogalmát, másrészt vannak a mentorokra (II.) vonatkozó kifejezések, harmadrész a mentoráltakra (III.) összpontosító fogalmak, negyedrészt pedig a mentorálásra (mint folyamatra IV.) utaló megnevezések.

1. A mentorálás tipológiája a mentorprogramokra vonatkoztatva

Formalizáltság alapján

A ***szerződéses mentorálás (contract mentoring)*** az, amikor a mentorok és mentoráltak szerződéses keretek között állapodnak meg arról, hogy mit akarnak a mentorálás során elérni.

A ***tömeges mentorálás (mass mentoring)*** egy országos (vagy nemzeti szintű) nagyszabású programot jelent, amelyet széles területen megvalósítottak, pl. a *TM mentorprogram*, vagy a pl. Big Brothers/Big Sisters of America.

Az ***intézményesített mentorálást (institutionalized mentoring)*** más helyen formális mentorálásnak is nevezik, amikor a mentorálás mentori programokban valósul meg, s nyilvánosan ismert kritériumok alá esik. Ez esetben a mentor és a mentorált közötti kapcsolatot koordinátorok hozzák létre. A mentor-mentorált közötti kapcsolat ideiglenes, a folyamatot kísérik és formalizálják. A **szervezetek közötti mentorálás (cross-organisational mentoring)** során különféle szervezetek, vagy iparágaknak a mentorai és a mentoráltjai fognak társulni egymáshoz (ezáltal garantált a mentori viszony hierarchiától való mentessége).

A ***formális mentorálás (formal mentoring)*** attól különbözik az *informális mentorálástól (informal mentoring),* hogy abban meg vannak határozva a koncepciók egy külső szervezet által, míg az informális esetén spontán alakul ki a mentorálás. A formális mentorálásban a résztvevőket egymáshoz rendelik, míg az informálisban a résztvevők "egymáshoz rendelődnek". Nincs külső

szankció az informális mentorálásban, s a mentorálás dinamikáját egyedül a résztvevők szabályozzák. Az informális mentorálásban a *laikus mentorálás* „táptalaja" is egyben.

A ***külső mentorálás (external mentoring)*** azt takarja, amikor az oktatási intézményen kívüli szereplőből válik mentor. Míg a ***belső mentorálásban (internal mentoring)*** egy adott intézményen belüli közösség tagjaiból (pl. tanárok, kortársak, segítő szakemberek egyéb segítő személyzet) válnak mentorok. A ***kortárs mentorálási programok*** intézményen belül is működhetnek, s olyankor a mentoráltakat és mentorokat ugyanabból az iskolából választják ki. Ezzel szemben az ***intézményközi programok (cross-institutional mentoring)*** különböző intézmények mentorait és mentoráltjait kötik össze. Intézményközi és korosztályon átívelő kortárs mentorálás gyakran ott történik, ahol az egyetemi hallgatók általános vagy középiskolás diákokat mentorálnak (Miller, 2002, o. n.)

2. A mentorálás tipológiája a mentorra vonatkoztatva

Életkor szerint

A ***klasszikus vagy tradicionális mentorálás (classical mentoring)*** egy senior (idősebb), bölcs, tapasztalt személy és egy fiatalabb (junior), kevésbé tapasztalt személy közötti személyes kapcsolatra utal (mint a Mentor és Telemakhosz mítoszában) (Kram, 1985).

A ***korosztályokon átívelő mentorálás (cross-age mentoring)*** azt takarja, amikor eltérő korosztályból származnak a mentorálás szereplői (mentorok és mentoráltak).

Az ***életkorhoz közeli mentorálás (near-age mentoring)*** az a kortársmentorálás kategóriája alá tartozik. A tradicionális mentoráláson túl ma már a mentorálásban a mentorok és mentoráltak lehetnek *egyidősek (same-age mentoring),* közel *azonos/közeli életkorúak* (1-3 éves korkülönbségek) (4 éves vagy annál idősebb korkülönbségek) a mentoráltakhoz viszonyítva (Miller, 2002, o. n.).

A *kortársmentorálás* egy speciális válfaja a ***nagy testvér mentorálás*** (***Big Brother mentoring –*** Godó, 2021e), amikor a mentori kapcsolat egy nagy testvéri kapcsolattal mutat nagy átfedést, rokonságot. Ezen belül gondolhatunk a *közeli életkorú mentorálásra*, esetekben a *keresztkorú mentorálásra* is, azonban kizárja az *egyidős mentorálás* koncepcióját.

Fordított mentorálás (reverse mentoring) során az idősebbet a fiatalabb mentorálja (Bencsik & Juhász, 2016).

A ***generációk közötti mentorálás (intergenerational mentoring)*** az leggyakrabban egy „átugrott" generációt jelöl a mentorok és mentoráltak tekintetében. Leggyakrabban az 50 év feletti generációra alkalmazzák, akik fiatalabb diákokat mentorálnak.

A mentor szerzett tudása szerint

A ***professzionális mentorálás (professional mentoring)*** az, amikor a mentorok amellett, hogy tapasztaltak, képzettek is. Általában fizetett mentorok körében jellemzőek a professzionális mentorok. Ez tehát valamilyen végzettségfüggő (pl. mentortanár hivatalosan is létezik) vagy képzésben való részvételhez kötött (mentoráláshoz fűződő kurzus, tréning elvégzése).

Míg a ***laikus mentorálás*** nem képzettségfüggő. Sőt sokszor nem is tudatos, azonban jelentősége ettől függetlenül nem kisebb értékű, ugyanis az egyén életében lehetnek olyan személyek, akik mentorhoz hasonló támogatást nyújtanak (akár szakmai vagy más tekintetben). A ***laikus mentorálás*** gyakran tartozhat ***az informális mentorálás*** kerete alá is, ha a mentorált személy felismeri, hogy mentorálás zajlik – még ha a mentor nem is feltétlenül nevezi mentornak magát a kapcsolatban, mert például a barát vagy testvér, vagy szomszéd szerep inkább fontosabb számára. Ilyenkor a mentori státuszt gyakran visszamenőlegesen, utólag ítélik oda (Nemanick, 2017; Godó, Ceglédi & Kiss, 2021).

Holisztikus mentorálásról (holistic mentoring) alatt azt értjük, amikor a mentor egy magasan kvalifikált, esetenként professzionális személy, aki a mentorált fejlesztése során a segítő magatartásmódok teljes skáláját képes alkalmazni.

A mentor képzettsége szerint

A ***tanári mentorálást (teacher mentoring)*** kétféleképpen lehet használni: egyrészt akkor, amikor tapasztalt tanárok mentorálnak kevésbé tapasztalt tanárokat vagy pályakezdőket, gyakran a képzésük vagy bevezetésük hivatalos részeként; másodszor pedig, amikor a tanárok a diákok számára mentorként működne. Habár egyesek ezt már ***akadémiai mentorálásnak (academic mentoring)*** vagy ***álmentorálásnak (pseudo mentoring)*** nevezik.

A mentor motivációja szerint

A ***fizetett mentorálást (paid mentoring)*** az ***önkéntes mentorálással (volunteer mentoring)*** szembeállítjuk annak érdekében, hogy az esetleges eltérő motivációkat tükrözzük. Egyesek

szerint a mentor csak fizetetlen önkéntes lehet, s ezért azok a programok, ahol térítést kapnak, azok ***álmentorálásnak (pseudo mentoring)*** minősülnek.

3. A mentorálás tipológiája a mentoráltra vonatkoztatva

Demográfiai háttér szerint

Nemek közötti mentorálásról (cross-gender mentoring) akkor beszélünk, amikor nők és férfiak alkotnak mentor-mentorált párokat. Ezzel szemben áll az ***egyenlő/azonos nemű mentorálás (equal gender mentoring),*** amely az azonos nemű személyekre utal a mentorálás során.

Kultúrák közötti mentorálásról (cross-cultural mentoring) az, amikor eltérő kulturális háttérből származnak a mentorok és mentoráltak.

Az ***ifjúságügyi mentorálás (youth justice mentoring)*** azt jelenti általában, hogy bírósági végzés keretében a fiataloknak mentort biztosítanak. Egyesek szerint azonban az ***ifjúsági mentorálás (youth justice mentoring)*** kötelező jellege az ***álmentorálás (pseudo mentoring)*** egy másik formája közé tartozik.

Kisebbségi etnikai mentorálás (ethnic minority mentoring) az, amikor egy adott mentorprogram célcsoportját a *kisebbségi etnikai közösségekből (minority ethnic)* származó mentoráltak és/vagy mentorok alkotják, pl. hazánkban ez a roma és nem roma.

Társadalmilag kirekesztett mentorálás (socially excluded mentoring) az, amikor a résztvevő fiatalokat a társadalomból való kirekesztettség (vagy annak veszélye) fenyeget. Olykor ezt ***veszélyeztetett mentorálásnak (at-risk mentoring)*** nevezik.

Az ***átmeneti mentorálás (transition mentoring)*** olyan programokat jelöl, ahol a fiatalokat az átmenet időszakában célozzák meg, ilyen – többek között – az általános iskolából a középiskolába való átmenet, vagy a középiskolából az egyetemre, de lehet az egyetemről a munkába állás időszakába történő átmenet is

Státusz szerint

A ***diákmentorálás (student mentoring)*** általános kifejezés, amely tulajdonképpen a mentorálásnak minden olyan formáját magában rejti, ahol a mentoráltak még egy adott oktatási intézményben tanuló fiatalok.

Mentorhoz fűződő viszony szerint

A ***barátok közötti mentorálás (friend-to-friend mentoring)*** a ***természetes mentorálás (natural mentoring)*** egyik formájának tekinthető, amely tulajdonképpen az egyszemélyes baráti kapcsolatokon belül megvalósuló mentorálást foglalja magában.

4. A mentorálás tipológiája a mentorálási tevékenység jellegére vonatkoztatva

A ***természetes mentorálást (natural mentoring)*** olyan mentori kapcsolatokra alkalmazzák, amelyek időről-időre, a strukturált mentorprogramon kívül keletkeznek az egyének életében.

A ***tandem mentoring*** a német nyelvterületen használatos kifejezés, amely egy mentori párnak adható, akik megállapodtak a mentori kapcsolatban. A tandem elrendezés jelentése: ’egymás melletti’.

A mentorálás fókusza szerint

A ***sportmentorálás (sports mentoring)*** az, amikor a sportolók mentorálnak diákokat, vagy akár csapatokat. Vannak, akik szerint ez inkább coachingnak nevezhető inkább.

A ***karriermentorálás (career mentoring)*** az, amikor a mentorálás egyik fókusza/hangsúlya a karrierfejlesztésre esik. De előfordulhat olykor, hogy a mentor maga egy karrierszakértő is egyben.

A mentorálás hatása alapján

A ***kölcsönös/vagy reciprok mentorálás (reciprocal mentoring)*** **a** ***természetes (natural mentoring)*** *vagy* ***strukturált mentorálásban (natural or structured mentoring)*** is előfordulhat. Egyesek szerint az, amikor a mentor és a mentorált fordítva/felváltva töltik be szerepüket (Miller 2012), míg mások szerint az, amikor a mentorálás kölcsönös előnyökkel jár a mentorálásban résztvevő mindkét szereplőnek (mentornak és mentoráltnak is egyaránt).

A mentorálás folyamata szerint

Körkörös/ciklikus/lánc mentorálás

További előnye lehet a mentorálásnak, hogy áthagyományozható, vagyis bizonyos programok esetén a mentor szerep betöltésének lehetősége elérhetővé válik a mentorált számára is, s ilyen esetben a mentoráltból mentor lesz. A HÖOK Mentorprogramban ez például jellemző, illetve a Wáli István Református Cigány Szakkollégium körében végzett kutatásban is kimutatták ezt a gyakorlatot (Ceglédi, Kiss, Godó & Szathmáriné, 2019). Arra lettek figyelmesek a kutatók, hogy

azok a szakkollégisták, akik egyszer mentoráltak voltak és megtapasztalták, hogy milyen az, amikor mellettük van egy segítő és támogató mentor személy, ők maguk is mentorokká válnak, így újratermeli a mentorálási folyamat önmagát és a mentoráltakból mentorok lesznek (Ceglédi, Godó & Kiss, 2021, p. 15).

6. ábra. A körkörös mentorálás grafikája

(Forrás: Godó, Ceglédi & Kiss, 2021, p. 15)

A ***többszintű mentorálás (tiered mentoring)*** olyan programokra utal, ahol a mentoráltak mentorként szolgálnak/ vannak jelen más hallgatók életében. Aki mentor, az korábban mentorált volt, s ezáltal fontos tudás birtokosává vált, melyet beépíthet saját mentorálásának folyamatába. A kifejezés hasonlóan hangzik, mit a körkörös vagy cirkuláris mentorálás, azonban abban az esetben a mentorálás "egy tőről fakad" és a tapasztalatok egymásra halmozódnak, gyűrűződnek, míg a többszintű mentorálás során nincs meg a láncolata a mentorálásnak, hanem egymástól függetlenül léteznek azok. A körkörös mentorálás esetén a sorrend is lényeges, annak linearitása jellemző, míg a többszintű esetén nem lineárisan sorban következnek egymás után a korábbi mentoráltakból a mentorok.

A ***szerepfolytonosság*** arra utal, hogy a mentorok és a mentoráltak milyen mértékben maradnak szerepeikben a mentorálás során. A kortárs mentorálás során az egyik hallgató mentorként, a másik pedig mentoráltként vesz részt, de a szerepek váltakozhatnak az úgynevezett *„**kölcsönös kortárs mentorálásban**"*. Ez mindkét hallgató kényelmesebbé tételét teszi lehetővé, mivel mindegyik különböző időpontokban vállalja a tanuló vagy a mentorált szerepét. A ***kölcsönös kortárs mentorálás*** valószínűleg az azonos korú programokban a legmegfelelőbb (Topping, 1994 idézi Miller, 2002).

A mentorálás struktúrája szerint

A ***strukturált mentorálás (structured mentoring)*** vagy ***tervezett mentorálás (planned mentoring)*** vagy ***szándékos mentorálás (intentional mentoring)*** az, amikor a mentori

kapcsolatot egy harmadik fél szervezi meg, nem úgy, mint a ***természetes mentorálás (natural mentoring***) esetén.

A mentorálás irányítója/kormányzója szerint

A ***diákvezérelt mentorálás (student-led mentoring)*** a diákközpontú mentorálási filozófiára utal, ahol főként a mentoráltak határozzák meg a mentori találkozóknak a napirendjét. Ezzel ellentétben a***z iskola által irányított mentorálás (school-led mentoring***) esetén már az iskola határozza meg az egyes célkitűzéseket, folyamatokat, melyeket aztán követni kell a mentor-mentorált párosoknak. A ***mentor által irányított mentorálás (mentor-led mentoring)*** során pedig a mentor az, aki meghatározza a napirendet.

A résztvevők száma szerint

Az ***egyéni csapatmentorálás (individual-team mentoring) a természetes mentorálás (natural mentoring)*** egyik formája. Ebben a modellben nem egyetlen mentorált kap támogatást (***one-to-one mentoring*** Bencsik & Juhász, 2017), hanem egy kisebb fiatalokból álló csoport fordul egy vagy több mentorhoz tanácsért és segítségért.

A ***csoport mentorálás (team mentoring)*** arra a különleges helyzetre utal, amikor 2 vagy annál több személy (mentor) mentorál egy fiatalabb személyt. Ebben az esetben a csoport erőssége a csoport tagjaiban és a köztük lévő érzékeny interakcióban rejlik (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012, o. n.). Egyes tagjai a csoportnak olyasmit tudnak adni saját tapasztalataikból kifolyólag, amit egyébként nem kapnának meg olyan személyektől, akiknek nincsenek hasonló tapasztalataik. Továbbá lényeges szempont, hogy a tagok nemcsak a mentortól kaphatnak támogatást, hanem egymástól is egy adott csoporton belül (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2012). Fontos a tapasztalatok kölcsönös megosztása, mely jó lehetőséget biztosít a tanulásra is az adott csoporton belül (pl. ide tartozik az üzleti mentor is). A két mentornak együtt, nem pedig egymástól függetlenül kell dolgoznia. A ***csoportos mentorálás (group mentoring)*** vagy ***kiscsoportos mentorálás (small-group mentoring)*** azt jelenti, amikor egy mentor (kettőnél) több diákkal áll kapcsolatban (maximum 4-6 fővel).

A ***telementorálás (telementoring*** vagy ***distanz-mentorálás)*** magában rejtheti az ***egész osztályra kiterjedő mentorálást (whole-class mentoring)*** is, amikor e-mailen keresztül kommunikál a mentor akár 30 fővel is. Vannak, akik ezeket a formákat ***álmentorálásnak (pseudo mentoring)*** tekintik, mivel a mentorálás definíciója az egyszemélyes támogatást foglalja magában.

A ***kortárscsoportos mentorálás (peer-group mentoring)*** a természetes mentorálásnak azon formája közé tartozik, ahol baráti csoportok együtt vizsgálnak meg egy adott kérdést. Egyfajta kockázati magtartással is gyakran együttjáró folyamat. A ***kortárs mentorálás (peer mentoring)*** kifejezés egyenlő felek közötti mentorálást jelent, de általában azonos státuszú emberekre, azaz például diák-diák vagy tanár-tanár párosokra értetendő.

A ***közösségi mentorálás (community mentoring)*** az, amikor a helyi közösségből kerülnek ki a mentorok (például lakosok, egyházi képviselők, rendőrök, közösségi csoportok). *Közösségi mentorálás (community-based mentoring)* pedig az, amikor iskolai kereteken kívül kerül sor a közösségi találkozásokra (pl. kávézóban, parkban).

A mentorálás időtartama szerint

A ***hosszú távú kapcsolati mentorálás (long-term relationship mentoring)*** a ***klasszikus mentoráláshoz (natural mentoring)*** hasonló természetes mentorálási forma, mégis ez esetben az érintett ún. kockázatvállaló és lázadó múlttal rendelkezik.

Whitely, Dougherty és Dreher (1991) megkülönböztetnek ***"elsődleges mentorálást" („primary mentoring"*** *vagy* ***klasszikus mentorálásnak*** *is nevezik),* ami egy intenzívebb és hosszabb időtartamú folyamat, és ***„másodlagos mentorálást" („secondary mentoring"),*** ami pedig egy rövidebb, s kevésbé intenzív folyamat. Kram (1985) szerint az utóbbi típus kapcsolódik inkább a karrierfejlesztéshez (szponzorálás, láthatóság), s nem a belső pszichoszociális fejlesztésre fókuszál (Kram, 1985), ami inkább az *elsődleges mentorálás* esetén kerül markánsan előtérbe, ugyanis több idő van az egyén megismerésére és fejlesztésére is. A mentorálás során pedig az idő fontos tényező, hiszen a folyamat sikerességét nagymértékben meghatározhatja.

A mentorálás helyszíne szerint

Helyi/helyhez kötött mentorálásról (site-based mentoring) akkor tudunk beszélni, amikor a mentorálás során a találkozók helyszíne egy oktatási intézményen belül van, nem pedig a közösségen belül.

A ***felsőoktatási hallgatói mentorálás (higher education student mentoring)*** olyan programokat tükröz, ahol főiskolai vagy egyetemi hallgatók mentorálnak fiatalabb tanulókat, főként általános iskolákban.

Az ***általános iskolai mentorálást (primary mentoring)*** olyan programokra szokták használni, ahol a mentoráltak általános iskolás diákok. Használható abban az esetben is, amikor az oktatásban a tanárok végzik a mentorálást is.

Az ***üzleti mentorálás (business mentoring)*** kétféleképpen jelenhet meg; egyrészt, amikor a mentoráltat egy, a magánszektorból származó személy mentorálja; másodrészt pedig amikor egy vállalkozás indításakor egy tapasztalt üzletember vagy üzleti tanácsadó mentorálja. A *vállalati mentorálás (corporate mentoring)* általában az utóbbit jelöli.

A ***vállalati mentorálás (corporate mentoring)*** ismérve, hogy vállalatokon belül történik, s nagyrészt általában munkával vagy karrierrel kapcsolatos a fókusza.

A ***munkahelyi mentorálás (workplace mentoring)*** vagy ***munkatapasztalat-mentorálás (work-experience mentoring)*** azt a fajta gyakorlatot jelöli, amikor a szakmai gyakorlaton lévő vagy gyakornoki stádiumban lévő tanulóknak mentort jelölnek ki.

Telementorálás/távmentorálás (telementoring) az, amikor egy adott mentorprogram a mentorok és a mentoráltak közötti kapcsolatfelvétel fő eszközeként a telekommunikációt (e-mail, telefon, telekonferencia) használja. Az ***e-mentorálás (e-mentoring)*** a ***telementorálás (telementoring)*** egy sajátos formájának tekinthető, amely az e-mail használatára összpontosít.

A mentorálás fókusza szerint

A ***tehetséggondozás (gifted-and-talented mentoring)*** az a különleges képességekkel vagy különleges potenciállal rendelkező tanulókat célzó programokra utaló tevékenység.

A ***fejlődésorientált mentorálás (developmental mentoring)*** célja a mentorált személyes fejlődésén van.

Az ***akadémiai mentorálás (academic mentoring)*** többféleképpen használatos: egyrészt a mentorálás célja lehet a mentorált tanulmányi eredményének javítása; másrészt az akadémiai korrepetálás egyik alternatív kifejezéseként is megjelenhet; harmadrészt pedig felsőoktatási környezetben is lehetséges a használata, amikor az akadémiai személyzet mentorálja az egyént.

Diszfunkcionális mentorálás

Az ***ál-mentorálást (pseudo mentoring)*** olyan programokra alkalmazzák, amelyek már a mentorálás definícióján kívül esnek. A mentorálás és más tevékenységek, pl. coaching, korrepetálás, tanítás közötti határt azonban a különféle személyek más-más helyeken húzzák meg. Míg egyesek úgy vélik, hogy a mentorok csak fizetetlen önkéntesek lehetnek.

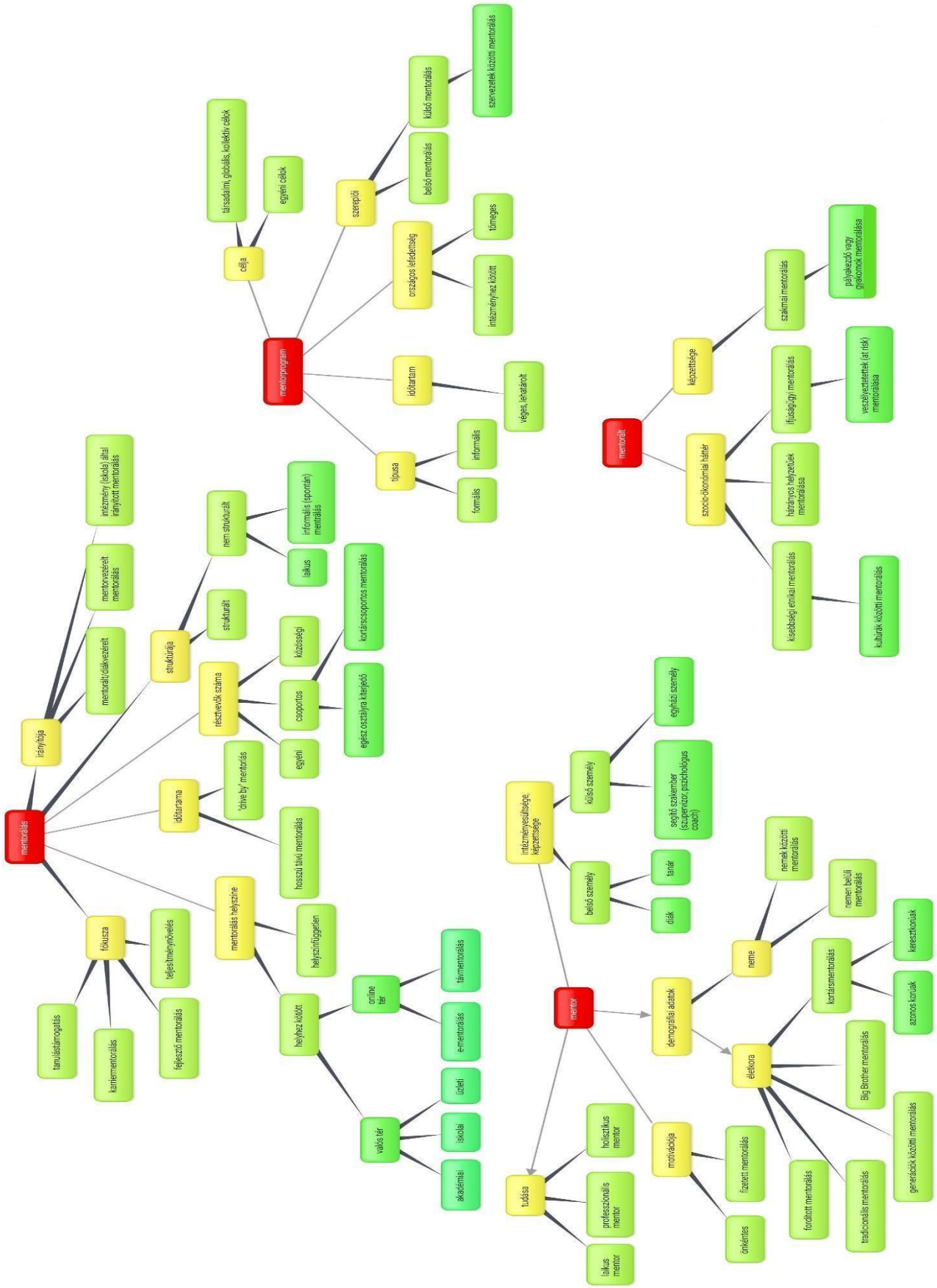
A ***drive-by mentorálás (drive-by mentoring)*** tulajdonképpen egy pejoratív kifejezésnek tekinthető, amit akkor használnak, amikor felületesen vagy röpke ideig foglalkozik a mentor a mentorálttal, s így az rombolhatja a mentorált önbecsülését és további sérelmeket kelthet benne.

Egyéb

Mentori műhely: Vannak, akik azt is mentorálásnak hívják, amikor a résztvevők között maguk a mentorok vannak csak jelen. Ezt Kroll mentori műhelyeknek hívja (***„mentoring circles”*** – Kroll, 2016, p. 50). A mentorálási műhelyek olyan csoportos mentorálási tapasztalatok, amelyek a közös tanulásban gyökereznek (Kroll, 2016, p. 48). Ennek a koncepciója egy olyan csoportos mentorálási struktúra, amely ösztönzi a többszörös tapasztalatszerzést és a különböző nézőpontokat, amelyek túlmutatnak azon, amit egy-egy résztvevő képes lenne megtenni. A szervezetek számára pedig az ilyen típusú csoportos fejlődési kapcsolatok olyan véleménykülönbségeket, valamint szakértelmet és kapcsolatépítést eredményeznek, amelyek jobban szolgálhatják a folyamatosan változó munkahelyet (Darwin & Palmer, 2009 idézi Kroll, 2016, p. 48).

Az alábbiakban bemutatjuk a különféle mentorfogalmakat (ld. 7. ábra).

7. ábra. A mentorálás fogalmi ábrája



(Forrás: saját szerkesztés)

Az általunk vizsgált mentorálási fogalmak fókusza a következő: formális mentorálás, diákmentorálás, akadémiai mentorálás, kortárs mentorálás, „Big Brother" mentorálás (Godó, 2021e), többfókuszú mentorálás (tehetségtámogatás, fejlesztő mentorálás, karrierfejlesztés), csoportos mentorálás.

3.7. A mentorálás határ- és rokonterületein elhelyezkedő szakmai tevékenységek

Fontos említést tennünk a mentorálással rokon tevékenyégekről, s a mentorálás megkülönböztető jegyeiről e tevékenyégekkel összevetve. Gyakran összefüggésbe hozzák a mentorálást az olyan fogalmakkal, mint a coaching, tutorálás, patronálás, barátság stb. Az alábbiakban megvilágítjuk az ezen fogalmak közötti különbségeket és hasonlóságokat, ugyanis ezek a gyakorlatok sokszor keresztezhetik is egymást. Irby (2012, p. 297) megállapítja, hogy „*általában a mentorok coacholhatnak, de a coachok szinte soha nem mentorálnak, a mentorok pedig és a coachok is tutorálhatnak, de a tutorok ritkán mentorálnak vagy coacholnak".* Az alábbiakban megnézzük, hogy is van ez.

Coaching

A mentorálást gyakran használják a *coaching* kifejezéssel párhuzamosan, vagy akár tévesen szinonimaként is. Mindkét esetben a támogatott elnevezése is mást jelöl; egyrészről a kliens, másrészről a mentorált. Előbbi egy ún. ügyfelet jelöl, ami egy szolgáltatást igénybe vevő személyre utal, aki anyagilag honorálja a folyamatot. A mentorált esetében nincs ez így. Ugyanakkor mindkét esetben lényeges a személy szakmai kompetenciáinak fejlesztése, azonban időtartamát tekintve és fókuszát illetően is más-más kapcsolati minőségről van szó. A coaching a mentoráláshoz hasonlóan egy fejlesztő tevékenység, ahol *„a coach segít az ügyfélnek, hogy segíthessen önmagán"* (Cope, 2007, p. 4). Ez esetben az ügyféllel közösen határoznak meg célokat, melyeket rövid szakaszokban, egyszerre egy adott célra fókuszálva teljesítenek. A coaching lehet sikertelen is, ha ezek a célok nem teljesülnek, s túlságosan célközpontú és teljesítményközpontú folyamatról van szó, időben is korlátozottabb, mivel a folyamatnak az anyagi erőforrások is gátat szabnak. Mind a mentorálás, mind a coaching igen széleskörű (üzletben használatos – pl. vállalatoknál bevett gyakorlat: business coach). Az iskolákban azonban a coaching nem elterjedt, sokkal inkább a mentorálás az oktatás jó gyakorlata. A coach segítsége lehet irányító jellegű vagy megfigyelő jellegű is, attól függően, hogy mit igényel a kliens. A coach a pozícióval együttjáró szerep, rövidtávú, strukturált, s nagyobb az egyén coach-ra való ráutaltsága, mint a mentoráltnak a mentorra való támaszkodása. A *coaching* ráadásul gyakran fizetett formában, mintegy szolgáltatásként jelenik meg. Hazánkban végzettséghez is kötött, mely drága képzés. Anyagi vonzatának köszönhetően a coachingból való részesedés válogatott alapú. A mentorálás ezzel szemben külön azoknak is szól, akik kevés anyagi juttatással

rendelkeznek. Továbbá míg a coaching egy esetre fókuszál, egy adott problémára, addig a mentorálás jóval komplexebb, s a figyelem középpontjában sok minden állhat, ami meghatározza az egyén karrierterveit.

A *coaching* elsődleges célja főként a teljesítmény javítása, ami már a kifejezésben is benne foglaltatik (coach jelentése 'edző'), míg a mentorálásé az egyéni fejlesztés és karriertervezés, ugyanakkor a kettő nem feltétlenül zárhatja ki egymást. Azonban a coaching egy irányítottabb, strukturáltabb folyamat, mely előre meghatározott program, ami tartalmaz feladatokat is a kliens számára. A coaching célja is a kliens lehetőségeinek fejlesztése, de ott erőteljesebb a coach útmutatása és támogatása. A coaching irányítottabb, ezért „hierarchizáltabb" folyamat is. Coach nem lehet akárki, s főként nem jellemző a „kortárs coaching". Sőt a coaching szabályzata kimondja, hogy ismerőst nem lehet coach-olni, s formálisabb kapcsolat, főként inkább munkajellegű, ugyanis a coach-ot anyagi érdekeltség is köti a viszonyhoz, míg a mentorálás inkább önkéntes alapú, s nagyobb mértékű a társadalmi aktivitás. A mentor motivációja általában az elégedettségből fakad, mivel látja, hogy mások fejlődik. Míg a coaching az anyagi érdekeltség is közrejátszik. A coaching magánúton történő megbízás. A coaching gyakorlatáról tájékozódnak a résztvevők előzetesen, s ők választják ki a coach-ot is (referenciák, ajánlások alapján), míg a mentorálásban erre nincs lehetőség. Sokszor a résztvevő mentoráltak utólag szembesülnek annak hatékonyságával.

A *coaching* azonban a legtöbb esetben önszelektív jellegű; míg a mentorálás egyes formái (ld. formális mentorálás) nem az. A mentorálás erőteljes belső fókuszú, míg a coaching belső és külső is egyaránt (online forrás). A mentorálásban a tudás megosztása is fontos lehet, míg a coaching ezt nem, vagy kevésbé tartalmazza. A mentorálás légköre kevésbé feszélyezett, mint a coaching során, ahol gyakran a mentor akár közbenjárhat is a mentorált érdekében (ld. mentor mint szponzor). A coaching egy adott külső helyszínhez kapcsolódik, a személyes magánélet színterein kívüli tevékenység. A coach-nak kevésbé fejlődés a coachingolás, míg a mentorálás a mentornak minden esetben az. Nem igazán jellemző a "reciprok coacholás" (Juhász & Bencsik 2017 nyomán). Azonban egyikre sem lehet előzetesen felkészülni; minden egyén másfajta viszonyulást igényel.

A *coaching* gyakran mérhető eredményeket produkál, s rövidebb távú folyamat is, míg a mentorálás egy hosszabb távú, s hatása komplex, s nem egy lehatárolt tevékenységrendszer. Morton (2003, p. 14) szerint a mentorálás magában foglalhatja a *coaching* elemeit is, azonban ez nem elengedhetetlen a mentori szerephez, tehát egy lehetőség mindösszesen, ugyanis az nem a mentorált *"a mentorált ügyének képviseletéről, problémáinak megoldásáról vagy arról, hogy megmondja neki, mit tegyen"* (idézi Trorey & Blamires, 2006). A hatékony mentorálás összetett és megterhelő feladat, de minden olyan szerepre igaz ez, amely lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásolja mások fejlődését.

Tanácsadás

A *tanácsadás* már konkrét cselekvési terveket, ún. forgatókönyvet tartalmaz, mely kívülről jövő eszköz, s nem feltétlenül belső elhatározásból született döntést tartalmaz. Nem jellemző a mentorálásban, különösen nem a kortársmentorálásban. A paternalisztikus mentorálásban azonban előfordulhat, de különösen a nem hierarchizált a kapcsolatokban nem gyakori jelenség. A mentorálásban a döntések közös együttműködés, megállapodás eredményei, s a tanácsokat a mentorált nem „tálcán" kapja, hanem belső érési folyamat következtében alakul ki.

A *tanácsadás* többféle formájáról írnak Sickendiek és munkatársai (2008, p. 23). Megkülönböztetnek informális, félinformális és erősen formális tanácsadást. A mentorálás úgy válik, hogy tulajdonképpen az informális tanácsadás – mint a rokonok, ismerősök, kollégák közötti mindennapi tanácsadás – és a félig formalizált tanácsadás között helyezhető el. Utóbbit *„a félformális tanácsadást a különböző, gyakran (szociális) pedagógiai vagy pszichoszociális szakmák tagjai nyújtják szakmai tevékenységük szerves részeként, de nem önálló vagy kiemelt tevékenységként* különálló vagy elsődleges *feladatként vagy tevékenységként, ahogyan a szakmai tanácsadók esetében is, a megfelelő képesítéssel és tanácsadói kompetenciával rendelkező tanácsadók"* (vö. Lorenzen, 2014, p. 141) (idézi Mölders, 2015, p. 240).

Tutorálás

A *tutorálás* azonban már egy olyan tevékenység, amelyben kevesebb személy részesül – köszönhetően specifikusságának, továbbá annak, hogy hazánkban a gyakorlat még kevésbé népszerű. Előfordul, hogy a mentorálás és tutorálás fogalmat gyakran szinonimaként értelmezik (Fejes, Kasik & Kinyó, 2013). A tutor már egy szakember, aki adott szakterület specialistája, s ezért képes hatékonyan segíteni mentoráltjának abban, hogy többlettudásra tegyen szert. Tapasztalattal és elismert szakértelemmel rendelkezik, s segítsége is inkább speciális, mint általános jellegű. A tutorok még kevésbé fordulnak elő informális mentorálásban, sokkal inkább a formális mentprogramok társítják őket az adott hallgatókhoz a felsőoktatásban. Alacsonyabb oktatási szinten nem jellemző és nem releváns tutorálásról beszélni (pl. általános iskolában). A tutorálás a felsőoktatásban jellemző inkább. Speciálisan tehetséggondozó programok alkalmazzák (pl. a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja, a DETEP) és más nagy egyetemi programok, illetve szakkollégiumok is. Egyes szakkollégiumok gyakorlatában pedig külön mentort és tutort is alkalmaznak (ld. Wáli István Református Cigány Szakkollégium, ahol már a doktorandusz hallgatók minden esetben tutort kapnak). Ugyanakkor még ma sem túlzottan elterjedt jelenség a tutorálás hazánkban. Az egyetemeken az oktatók nem, vagy kevésbé mentorálnak másokat. Egy korábbi CHERD kutatásból is kiderült, miszerint kevés hallgatónak van informális mentori kapcsolata az oktatóval (Godó, 2021d), s inkább egyfajta idegenség és távolságtartás jellemző az intézményi

aktorok szereplőire. A felsőoktatásban a mentorálás főként az előmenetelhez kapcsolódik (Burke & McKeen, 1997; Higgins, 2001), továbbá az önbizalom fokozásához (De Vries, 2005), valamint a személyes elégedettséghez és növekedéshez (Ehrich et al., 2004, idézi Roofe & Miller, 2015).

Nagy József (2000) úgy véli, hogy az oktatás tekinthető a nevelés részhalmazának, ezen belül pedig értelmi nevelésnek, míg ennek mintájára tehát a mentorálás tartozik a nevelés kategóriája alá, míg a tutorálás egy speciális oktatói tevékenység már (Fejes, Kasik & Kinyó, 2013), melynek kevésbé része a nevelés. Időtartamát tekintve is kötöttebb és formáját tekintve strukturáltabb is.

Patronálás

A *patronálás* pedig egy igen ritkán használt fogalom a hazai szakirodalomban (a nemzetköziben nem), s elsősorban olyankor érhető tetten a kifejezés, amikor a pedagógusoknak célzott pályázatokat tekintjük át (Fejes, Kasik & Kinyó, 2013). Más formában azonban nem jellemző. Inkább a védelmező szerephez hasonlítható, ami köszönhető a kifejezés eredetének is (latin eredetű, jelentése: megvéd, pártfogol). Napjainkban azonban a mentorálás az altruizmusak erre a szintjére nem feltétlenül törekszik, amely a "védelmező" szinonimája, ugyanis az elmúlt 20 évben már a szerep professzionalizálódása irányába mutató tendencia a megfigyelhető, amely tükröződik a fokozott szabályozásban is (Marion, 2006).

Példakép

A mentorok képet nyújtanak arról a mentoráltaknak, hogy mivé válhatnak. Fontos, hogy egyfajta pozitív példaként álljanak a mentoráltak előtt, ugyanis annál inspiratívabbak tudnak lenni. Példájukkal a mentorok növekedésre és fejlődésre ösztönzik pártfogoltjaikat. Levinson és munkatársai (1978) szerint a mentoráltak más felnőttekben megláthatják felnőtt énjük egy részét.
Azonban nem kötelező a példaképnek lenni, mindösszesen elég jó példát statuálni a mentoráltak előtt. Gyakran ugyanis nincs pozitív minta a mentoráltak előtt. A mentor ilyen formán egyfajta *referenciaszemély.*

Tanítás

A kiterjesztett tanítás gyakorlata olvasztja magába a mentorálást, s ilyenformán mintegy a tanítás és a mentorálás „dualizmusban" vannak (Dewey, 1965, p. 320 nyomán). A mentor lehet tanító, bölcs, ugyanis fontos, hogy valamit közvetíteni, átadni tudjon a mentoráltnak, mely által épülhet, fejlődhet. A többlettapasztalat, többlettudás értékes pluszt jelenthetnek a mentorálásban, mely nélkül a mentorálás tulajdonképpen elveszítené funkcióját. Még ha nem is feltétlenül hatalmas korkülönbség jellemzi a két szereplőjét a kapcsolatnak, attól függetlenül is lehet valaki kulturális vagy társadalmi vagy tudástőkében gazdagabb. Sőt a kortársmentorálás esetén gyakori jelenség is, hogy az a

tanításhoz, korrepetáláshoz kapcsolódik. A tanítás azonban lehet: direkt vagy indirekt is (ld. a tanulásról később 4.3.2. fejezet).

Szupervízió

Szokás még megemlíteni a s*zupervízió* és a mentorálás közötti hasonlóságot. A szupervízió általában úgy definiálható, mint ami főként a segítő szakmában dolgozó személyeknek szolgálja a mentális védelmét és a szakmai kompetencia-fejlesztést. A leglényegesebb különbség Lindgren (2016) szerint azonban, hogy míg a szupervízió ugyancsak felelősséggel járó feladat, de annak kivitelezése hazánkban végzettséghez kötött (pszichológusi kompetencia körébe tartozik). A szupervíziónak nem ugyanaz a tartalma és célja, mint a mentorálásnak.

Gyakran a szupervízión kötelező, s általában csoportos formában történő tevékenység, melynek keretén belül az egyéni mentorálás elképzelhetetlen lenne. A szupervízióban nagyobb annak a kockázata, hogy egy függőségi viszony kialakul. A szupervízió a kiégés egyik preventív eszköze. A szupervíziók előre meghatározott témára épülnek és gyakran személyes kívánságból indulnak ki, mintegy „megrendelésre" születnek. A szupervízió elsődlegesen nem újabb célokat és feladatokat jelöl, hanem sokkal inkább egyfajta „lélekfrissítő" tevékenység. Nem is a karrierfejlesztés a célja, mert az megkérdőjelezné a már munkában dolgozók kompetenciáját. A szupervízió ugyanis már a munkába álláskor zajlik, míg a mentorálás kizárólag a pályakezdés elején vagy azt megelőző időszakban jellemző tevékenység, ahol a szupervízió nincs jelen. Ráadásul szupervízió esetén kollégák nem lehetnek szupervizorok, míg a mentorálás során a munkaközösség tagjai közül kerülhetnek ki mentorok.

Mentorálás

A fogalmat vizsgálhatjuk kizárásos alapon is, vagyis a mentorálás minden, ami nem tutorálás, nem szupervízió, nem barátság és nem is egy patrónusi szerep kizárólag, azonban lehet benne tanácsadás, illetve megjelenhetnek a coaching elemei is. A mentorálás azonban egyszerre tartalmaz megbeszélést, továbbá reflexiót is, s egyes szerzők szerint olyan dinamikus folyamatot indít el, ahol egyértelművé és nyilvánvalóvá válik az, hogy nem a mentor lesz az, aki a problémákat megoldja, sokkal inkább meghallgatja és kérdések elemzésével megkönnyíti a mentorált számára azt a folyamatot, hogy ő maga saját döntésekre jusson (Lucas, 2001; Mullen & Kealy, 1999 idézi Lindgren, 2016).

A mentorálás a többi kategóriától eltérően különbözik abban is, hogy nem a tanulmányi teljesítmény javítására törekszenek (mint az egyetemi közegben előforduló kortársmentorálás), hanem tágabb céljaiban, melyben az önbizalom növelése és a személyiségfejlesztés kiemelt hangsúlyt kap (Kram, 1958). Továbbá Lindgren (2016) szerint módszertani szempontot illetően a

mentor inkább hallgatónak tekinthető, semmint tanácsadónak vagy tanárnak. Kram azonban 1985-ben a mentorálást szerepek és szereptevékenységek összességeként írta le beleértve a coachingot, a támogatást/tanácsadást és a szponzorálást. Coachként úgy vélte, hogy interperszonális és intellektuális készségek fejlesztésén van a hangsúly, míg tanácsadóként a mentorok szocio-emocionális nyújtanak támogatást, továbbá az önbizalom növelésére fókuszálnak, annak megerősítésére. Szponzorokként pedig úgy avatkoznak be, hogy a mentoráltak kitettséget, láthatóságot biztosítsanak a különféle feladatokon keresztül, amelyek vezetőkkel való együttműködésre fókuszának. S mivel ez nem különült el anno élesen egymástól, nem véletlen, hogy ma is "szerep összemosódások" figyelhetők meg még akkor is, ha egyre inkább igyekeznek körülhatárolttá tenni a fogalmakat. Azonban míg a mentorálás alapvető, általános definíciója nem rögzül, nagyon nehéz azt plasztikusan és objektíven szemlélni azt.

Ugyanezt gondolja Nemanick (2017) is, hogy mentornak lenni több, mint szimplán tulajdonságok vagy tevékenységek összessége (Nemanick, 2017). Sokkal inkább egymásba fonódó szerepek összességéről (Nemanick, 2017) lehet inkább beszélni a mentori szerepet illetően, s éppen ez az, amitől a mentor tevékenysége egyfajta kuriózumnak is tekinthető. Sokrétű és sok mindenre kiterjedő. Maga az is jól mutatja ezt, hogy a mentorálás sok területen alkalmazható. A sokféle szerepek „gyűjteménye" teszi tulajdonképpen a mentort az egyik leghatásosabb és leghatékonyabb erőforrássá az emberek fejlesztésére (Nemanick, 2017). Sőt ezek a szerepek átjárhatóak is; s erőteljesen függnek attól, hogy a mentoráltnak mire van szüksége. Ugyanakkor függ a mentor személyiségétől, sajátosságaitól is, mert nem lehet minden szerepben egyaránt képzettnek és jártasnak lenni. A mentorálás ezért egy *adaptív tevékenység*, mely rugalmasságot kíván meg a mentor részéről.

Az alábbiakban a mentori szerepeket mutatjuk be Nemanick (2017) összefoglalása alapján, aki szerint a mentorálásba beletartozhatnak a különféle szerepek, mint:

Coach vagy tanácsadó (counselor) szerep: Ebben a megközelítésben a mentorált akkor fordul a mentorhoz, amikor valamilyen konkrét kihívással szembesül. A coaching elsősorban taktikai jellegű, rövid távú problémák megoldására irányul, míg a mentorálás szélesebb perspektívát ölel fel. Ugyanakkor a coaching során alkalmazott, gyakorlati fókuszú beavatkozások hozzájárulhatnak az azonnali nehézségek kezeléséhez.

Szerepmodell (role model): A mentorok egyik szerepe, amelyről néhány személy nem is tudja, hogy azt képviseli. Sok egyén olyan mentorhoz közelít, akit tisztel, s ebben a modellben a mentor példát mutat, amelyet követni szeretne a mentorált. „*A példakép azonban sok sikeres mentorálási partnerség alapját képezi, mivel ez azt jelenti, hogy a mentor olyan szintű*

tiszteletet élvez, amely lehetővé teszi, hogy a többi szerep kialakulhasson." (Nemanick 2017, o. n.)

Inspirátor/motivátor (inspirer/motivator): A példakép szerepét legtöbbször kissé passzívnak érezzük, ám ezzel szemben a motivátor szerep aktívabb (Nemanick, 2017). A mentor elháríthatja a holtpontokat, ha megmutatja, hogy mi minden lehetséges egy adott kudarc esetén is. Ő maga továbbá segíthet megbirkózni a cselekvést gátló és energiát elnyelő kétségekkel is.

Bizalmi személy (confidant): *„A bizalom a mentorálás oxigénje"* (Nemanick, 2017, o. n.). Ez teszi lehetővé, hogy a mentorált nyitottan közeledjen a mentor felé és kitárulkozzon. „*Amikor képes a mentorált a mentorát bizalmasának tekinteni, akkor nyitottá válik a mentorálás nagyobb világa felé."* (Nemanick 2017, o. n.).

Hangadó/szócső (sounding board): Ahogy a mentoráltnak nő az önbizalma, a mentor tanácsadó szerep helyett inkább ún. „hangadói" szerepbe kerül át. Ez azt jelenti, hogy hagyja a mentoráltat, hogy kibeszélje problémáit és megoldásait is egyben, s ekkor inkább csak megerősítést vár, nem pedig „inputot". Ilyenkor egy-egy találó kérdés, mely gondolat serkentően hat a mentoráltra sokkal értékesebb és fontosabb lehet, mint egy tanács.

Kapcsolatteremtő (connector): Ahogy a kapcsolat időtartama növekszik, elkerülhetetlenül lehetnek olyan helyzetek, amelyben a mentorált olyan témákhoz kéri a mentor segítségét, útmutatását, amelyek már meghaladják saját kompetenciáját, szakértelmét. Ilyenkor a mentorszerep következő része lesz hangsúlyos, melyben rájönnek a mentorok arra, hogy kapcsolati hálójuk milyen értékes forrásként szolgálhat. Az említett szerző ezt úgy fogalmazza meg, hogy a mentori partnerség kiterjesztésévé válik az a képessége a mentornak, hogy a mentoráltat a mentorhálózatában lévő erőforrásokkal összekapcsolja.

Szószóló (advocate): Ez ahhoz kapcsolódik, amikor a mentornak a saját „hálózata" olyan platformmá válik, amelyet arra használhat fel, hogy segítsen abban, hogy a mentoráltjának ún. „láthatóságot" szerezzen. Ilyenkor a tehetségeket belsőleg egy adott szervezeten belül is előmozdíthatja, melyből nem csak ő és a mentoráltja profitálhat.

Védelmező/patronáló (defender): Sok mentoráltnak lehet segítségre szüksége akkor, ha a hírneve sérül, s támadásnak van kitéve egy adott csoportban vagy közösségben. A mentor státuszánál fogva gyakran lehet olyan helyzetben, hogy megvédje a mentoráltat.

Cohen (1995) a mentor szerepével kapcsolatban az alábbi funkciókat emelte ki (a felnőttképzésben), de a mi esetünkben is fontosnak tartjuk ezeknek a hangsúlyozását:

Kapcsolati (emphasis) – bizalom kialakítása

Információs – személyre szabott információ átadás

Fakultatív – alternatívák bemutatása (többféle nézőpont ismertetése)

Konfrontatív – kihívás (lényeges a sikertelen vagy a nehéz tapasztalatok tapasztalatokból való tanulás értékét hangsúlyozza a mentor)

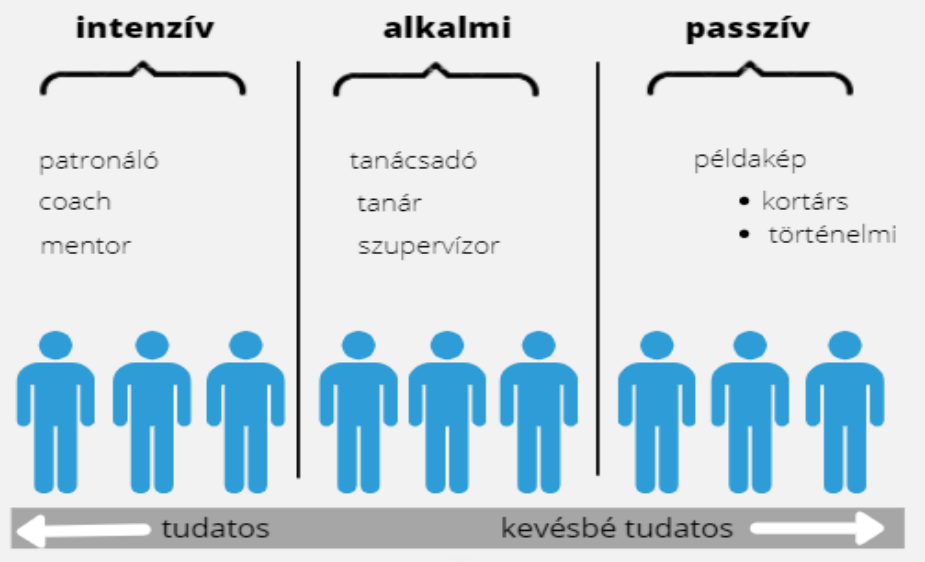
Mentori – motiválás (példamutatás)

Mentorált jövőkép (Mentee vision) – jövőorientált gondolkodásra való tanítás reális értékelés nyújtása az elérhető célokról, a saját képességeibe vetett hitének hangsúlyozása és felelősségvállalás, továbbá a kezdeményező cselekvés ösztönzése (idézi Trorey & Blamires, 2006).

A szakirodalom kiemeli, hogy a mentorálás olyan konstrukció, amely fokozza a fejlődést, a személyes növekedést a mentoráltak és a mentorok körében is (Roofe & Miller 2015). Különféle helyzetekben lehet jelentős, sorsfordító szerepe is (pl. a tanulásból a munka világába való átmenet esetén), s különösen igaz ez a hátrányos helyzetű mentoráltakra, akikre a mentorálás még nagyobb hatással, ugyanis Coleman (1988) *aszimmetrikus hatás* tézise szerint ők különösen érzékenyek a kontextus hatásaira. Ahogy látjuk maga a fogalom is igen rugalmas. Lucas (2010, p. 23) szerint a *„mentor" és a „mentorált" szerepei nincsenek előre meghatározva, hanem kibővülnek, összehúzódnak, és interperszonális interakció és egyéni észlelés révén megmaradnak"*.

Végül pedig megpróbálunk egy ábrát felrajzolni, s kategorizálni a különféle fogalmakat (ld. 8. ábra).

8. ábra. A különféle fogalmak és a mentorálás kapcsolata az intenzitás és a tudatosság mentén



(Forrás: Stanley & Clinton, 2020, p. 31 alapján saját szerkesztés)

3.8. Aktuális kérdések a mentorálással foglalkozó szakirodalomban

A fejezet végén néhány észrevételt mutatunk be, mely a mentorálás kapcsán kérdéseket vethet fel. Ezeket vesszük sorra az elkövetkezőkben, amellyel érdemes foglalkozni, s körülhatároltabbá teszik a mentorálás koncepcióját.

A mentor mint főnök? – A főnök-mentor kapcsolat ismérvei

A mentorálás fogalmával kapcsolatban számos ellentmondás vagy éppen tisztázandó kérdés merülhet fel, amelyeket Bozeman és Feeney (2007) is tárgyalnak tanulmányukban. Szerintük a mentorálás fogalmának behatárolását is segíthetné, ha megtörténne e kérdések konceptualizálása.
Egyik kérdésként felmerülhet, hogy a mentorálás fogalma alkalmas-e arra, hogy a főnök-mentor fogalmával dolgozzon, vagyis egy főnök egy adott szervezetben lehet-e mentor, avagy kizárja a két minősítés egymást? Ez vajon mennyire irreális elhatárolást eredményez? Általában a főnököknek segíteniük kell az alkalmazott beilleszkedését a munkahelyre, azonban a mentorálás nem szinonimája például egy főnökkel való kapcsolatnak. Kérdés lehet akkor, hogy a főnököket zárjuk-e ki, ugyanis ha megtennénk, akkor a fogalom elképzelhető, hogy egy más és kevésbé hasznos formát öltene, mint eddig (Bozeman & Feeney, 2007). Vajon akkor mégis miben más a főnök és a mentor? Ha egy felettes segíti a beosztottját, új készségeket tanít neki, és előrébb viszi a karrierjét, akkor ez a felettes a felettes munkaköri kötelezettségét teljesíti, vagy a mentorit? Mindenképp különbséget érdemes tenni a jó „felettes" és azok között a felettesek között, akik mentorálnak.

Ezt a kérdést feszegette Nemanick (2017) is, s arra jutott, hogy nagy kihívás egyszerre mentornak és főnöknek is lenni. A főnök-beosztott kapcsolat természetéből kifolyólag számos olyan „tulajdonsággal" bír, amelyek a mentor-mentorált kapcsolatban rejlő lehetőségeket akadályozzák vagy lekorlátozzák. Olyan korlátokra kell gondolni, ami a partneri viszonynak gátat szab, s aszimmetrikus kapcsolat felé tendál inkább. Mivel a főnök-beosztott relációban kölcsönös függőségi viszony áll fenn (egyik teljesít, a másik irányít), de a mentor-mentorált között ez nincs így. Azonban elképzelhető, hogy a mentori típusú beszélgetések gyakran háttérbe szorulnak az aktuális munkával kapcsolatos témához képest. Noha a főnöknek minden közvetlen beosztottjával lehet és kell is mentori beszélgetéseket folytatnia, mégsem reális az az elvárás, hogy ezen beszélgetések mindegyike elérje azt a potenciált, amit az „igazi mentorálás" elérhet (Nemanick 2017, o. n.). Illetve gyakran megeshet, hogy a mentornak a főnökével való kapcsolata is lehet a mentori beszélgetések egyik témája, azonban akkor, ha a főnök szerepében van a mentor, akkor ez vagy kikerül a témák közül, vagy egészen más színezetet kap. Noha nem hátrány az, amikor egy harmadik, külső fél szemszögéből látja a mentor a főnök álláspontját, mert segíthet abban, hogy helyrehozza a partnerséget a főnök-beosztott kapcsolatban, ha az diszfunkcionális.

Nemanick (2017) szerint a mentori beszélgetések, ha egyáltalán tényleg vannak olyanok, általában félévi vagy évenkénti gyakorisággal fordulnak elő. Sőt gyakori a halasztás kérdése is, ha elsőbbséget élvez a munkáról folyó diskurzus. Azonban ha a mentornak nincs, vagy csak kevés érintettsége van a mentorált aktuális munkájához (s nem főnöki pozícióban van), akkor a munka a mentori beszélgetéseket egyáltalán nem gátolja. Továbbá elképzelhető, hogy egy mentoráltnak gondot jelenthet a főnökével folytatott személyes, nyílt, őszinte párbeszéd saját ambícióit illetően abban az esetben, ha ezek a karriertervek eltávolítják őt jelenlegi munkakörétől. Ezért elképzelhető, hogy gondolatait, szavait a mentorált „cenzúrázza" (Nemanick, 2017).

Mentor és elismerés

A másik kérdés, hogy a mentori kapcsolatban mindenképp szükséges-e az elismerése (megnevezése/identifikálás), s az explicitté tétele (világosan kimondott, egyértelművé tett – nyíltan felvállalt, kimondott szerep). Ha például a mentorálást nem ismerjük el, akkor bármely kutatás során bajban vagyunk, ugyanis a kérdőívek általában feltételezik azt, hogy képes a válaszadó beazonosítani egy mentort. Más a helyzet, ha a mentor funkcióira kérdeznek rá (Dreher & Ash, 1990; Scandura & Schriesheim, 1994, idézi Bozeman & Feeney, 2007). Ez a legtöbb esetben hasznosabbnak tűnik, mintha a válaszadót arra kérnénk, hogy globálisan döntést hozzon egy sokrétű fogalomról. Olyan kutatásról pedig nincs, vagy nem tudunk róla, amikor a mentorálás két szereplője közül az egyik tag mentorként vagy mentoráltként válaszol, azonban a másik tag nem így (Bozeman & Feeney, 2007).

Mentor és barátság

Kérdés lehet a szimpátia is. Vajon a mentornak és mentoráltnak mennyire kell egymást kedvelnie? Ha már túl kedveli, az barátság, ha kevésbé, az pedig unszimpátia. Lehet-e sikeres a mentorálás, ha a tagok nem kedvelik egymást? Kram (1985) pszichoszociális eredményeit a mentorálásnak, amelyben fontos az érzelmi támogatás. Másik kérdés, hogy ha ez megtörténik, akkor ez vajon a mentorálás eredménye aztán, vagy a barátság eredményei? A barátság keretein belül végzett tevékenység mentorálásnak minősül-e? Ha nem, akkor soha nem lehet egy mentor és mentorált barát? A tudás átadásának melyik része a "mentorálás", és melyik része nem az?

Továbbá a barátság az egy aszimmetrikus viszonynak tekinthető abból a szempontból, hogy a mentorált jobban feltárulkozik, míg a mentor kevésbé; vagyis a fókusz a mentorálton van, aki akár személyes, bizalmas információkat is megoszt a mentorral, míg a mentornak egy határt kell szabni, hogy saját magánéleti kérdéseit ne a mentori kapcsolat keretén belül beszélje meg mentoráltjával.

Szerepcserék

Kérdés lehet, hogy egy adott kapcsolatban lehet-e valaki egyszerre mentor és mentorált is? Itt arra gondolunk, amikor a mentor és a mentorált egymásnak kölcsönösen tudnak segíteni, s ilyen értelemben egy adott kapcsolaton belül egy személy egyszerre mentor és mentorált szerepben is működik. Azonban egyszerre csak egy adott szituáción belül egy szerepben működhet, s a szerepek váltakozhatnak, de egyszerre párhuzamosan soha nincsenek jelen. Egyes kutatók szerint a mentorálás lehet ***v****ertikálisan integrált* is akkor, amikor például egy professzor egy végzős hallgatót mentorál, aki továbbá mentorál egy másik egyetemi hallgatót (Barabino, Banton & Leggon, 2017). Ezt mutatja a körkörös /ciklikus mentorálás kifejezésünk is (ld. fentebb). A *horizontálisan integráltság* pedig a többszintű mentorálás esetén (tiered mentoring) értendő, amikor nem láncszerűen mentorálnak, hanem egymástól függetlenül egyik programban mentorok, míg egy teljesen másik programban mentoráltak a hallgatók, de nem következetesen, nem egyikből következik a másik.

Mentorálás vagy szocializáció?

Egy adott környezetben elkerülhetetlenül értékeket is közvetít az egyén; akár közvetlen, akár közvetett formában (pl. példamutatással). Vajon ilyen esetben milyen körülmények között tekinthető ez "mentorálásnak" vagy inkább csak az „iskolai szocializáció” kategóriájába tartozik mindez? Ez esetben nincsenek támpontok külön a mentorral összefüggésben, hanem az gyakran összefonódik. Vajon létezhet-e a szocializációtól független mentorálás?

Egyéni vs. csoportos mentorálás

A csoportos mentorálás kettő vagy több mentorált kapcsolatát jelenti, s legalább egy mentor részt vesz benne, így minimum háromszereplős. A kétszereplős kapcsolatokat más néven *“diádikus”* kapcsolatoknak hívjuk, ahol a felek közötti szociális interakcióban hangsúlyos a partneri viszony (Di Blasio et al., 2013). A tagok összegyűlnek a személyes növekedés és a szakmai készségek/képességek fejlesztése érdekében (Kroll, 2015). A csoportos mentorálási interakciók egyidejűek, minden résztvevő számára ugyanabban az időben és térben zajlanak (Kroll, 2016:54–55; Huizing, 2012). Továbbá arra irányulnak, hogy fokozzák a személyes növekedést, s azon túl a tagok fejlődését, illetve a csoportban való működést és szocializációt is elősegíti. A csoportos mentorálás során minden tagnak közös felelőssége van abban, hogy mentorálásban részesüljön. Ez a fajta mentorálás jelentős pozitív eredményeket hoz az egyének és a közösségek számára egyaránt (Kroll, 2016, p. 52). Ezzel szemben az egyéni mentorálás főként az egyénre fókuszál. Montgomery (2017) szerint kell azonban az is, hogy személyre szabottabb legyen a mentorálás, mivel akkor hatékonyabban igazodik a konkrét mentorált egyéni céljaihoz és szükségleteihez (Montgomery,

2017). Továbbá fontos, hogy a kommunikáció hány irányú; egy vagy több. Egyesek szerint a *kortárs-mentorálás* (Driscoll et al., 2009) és a *csoportos mentorálás* (Kroll 2016) során az információáramlás kétirányúsága intenzívebbnek mondható (idézi Golder, Keyworth & Shaw, 2016). Azonban vannak, akik szerint a tradicionális mentorálás már kevésbé kétirányú, ami azonban nem feltétlenül hátrány, sőt Higgins és Thomas (2001) szerint a tradicionális, vagy fentről lefelé irányuló mentorálásnak nagyobb hatása van a rövid távú karrier kimenetelére. Míg mások szerint a csoportos mentorálás a hagyományos diádikus (egy az egyhez) mentorálás egyik alternatívájaként is értelmezhető (Kroll, 2016, p. 47).

Az általunk vizsgált mentorprogram a csoportos mentorálásra fókuszál, ugyanis ez által több diák részesülhet a tevékenységben. Azonban fontos eleme lehet az egyéni mentorálás is, ami csak egyéni keretek között megoldható; ilyen lehet például a korrepetálás is, ha nem minden résztvevő igényli azt. Tehát nincs kizárva a csoportos mellett az egyéni mentorálás lehetősége sem, de az akkor abban az esetben csoportos vagy egyéni mentorálást jelöl-e? Vagy új elnevezéssel kell illetni már, s azt mondani, hogy a csoportos mentorálás lehet önmagában nem is működhet, ha a mentoráltak néha „külön" egyénileg nem kereshetik fel a mentort.

Csapatmentorálás?

További kérdés, hogy mentorálhatnak-e csoportok, csapatok egyéneket? A mentorálás ugyanis interperszonális kapcsolat, de ez vajon nem foglalja-e magában azt is, hogy csoportok közötti kapcsolatnak is lehetne tekinteni? A mentorálás koncepciójának fókusza nagyrészt a *diádikus* kapcsolatokon van (Kram, 1985; Eby & Allen, 2002). A csoportos mentorálás fogalma nem ismeretlen (Dansky, 1996), és a kortárs mentorálásra is egyre nagyobb hangsúly esik (Kram & Isabella, 1985). Vajon létezik (Eby, 1997) csapatmentorálás, amikor a csapatok vagy csoportok segítik az egyének fejlődését az adott csapaton kívül vagy belül? Dansky (1996, p. 7) szerint utóbbi *"a csoport egészének dinamikájából ered, nem pedig a csoporton belüli egyetlen személyhez fűződő kapcsolatokból"* (Dansky, 1996, p. 7 idézi Bozeman & Feeney, 2007), ami a mentorálás különleges színfoltja lehet.

3.9. Fejezetösszegzés

A fentiekből láthatjuk, hogy legtöbb esetben nem könnyű elkülöníteni a mentorálást az olyan rokonfogalmaktól, mint például a képzés, a coaching, a szocializáció vagy akár a barátság (Whitely, Dougherty & Dreher, 1991), ezért a fogalom gyakran fejletlen, töredezett vagy hiányos. Vitatott kérdés a kurrens szakirodalomban a mentorálás koncepciójának kategorizálhatósága és egységesíthetősége. Jelen fejezetben – a terjedelmi korlátok miatt – a fogalom komplexitásának megvilágítását vállalhattuk. Láthatjuk, hogy disszertációnk központi kulcsfogalma egy igen terhelt

fogalom. Ilyen értelemben a rezilienciával is mutat átfedést; többek között a multidiszciplinaritása miatt is, továbbá mint ahogy a reziliencia is divatfogalommá vált, úgy a mentorálás is. Ilyen értelemben a tudományos diskurzusban is megjelenik egy ún. *"mentorálás szindróma"*, vagyis a fogalom túlhasználata – néha még olyan körülmények között is, amikor annak relevanciája vitatott.

S azt is láthatjuk, hogy mentornak lenni nem pusztán tulajdonságfüggő és személyiségfüggő, sem pedig feltétlenül csak korfüggő, hanem a mentorálás gyakran különféle egymásba fonódó szerepek összességét jelenti. Sok szereppel mutat rokonságot, azonosságot vagy hasonlóságot, de mindegyik szerepet egyszerre nehéz vagy lehetetlen teljesíteni a mentornak. S nem is feltétlenül elvárható, hogy minden olyan alternatíva legyen a mentor, ami egy mentor lehet egy mentorált számára (pl. barát, coach stb.) (Nemanick, 2017). Érdemes figyelni a kompetenciahatárokra, ugyanakkor a mentor szerepköréhez olyan tulajdonságok, személyiségjegyek is tartozhatnak, amelyek akár más szerepkörben is feltételként jelennek meg, mint az empátia, tolerancia, türelem, értő figyelem stb. A mentorálás maga is egy diverz fogalom (J. Murrell, 2017), tevékenységét tekintve pedig komplexnek nevezhető. Továbbá adaptív is, tehát a fogalmat a mentorálthoz való rugalmasság is jellemzi. Sokrétű terminológiáról van szó tehát. Az angol szakirodalomban kétféle terminológiát különböztetnek meg: egyrészt a *„protégé"* (védenc, pártfogolt), másrészt a *„mentee"*. Gail Lunsfold (2006) megállapítása szerint az Egyesült Államok tudósai a *„pártfogolt"* kifejezést részesítik előnyben, míg más országokban a „mentorált" szót. Vannak, akik azonban kifogásolják a *„pártfogolt"* kifejezést, mert az szponzorálást vagy védelmet jelent, ami szerintük nem megfelelő, nem helytálló egy mentori kapcsolatban. Egyesek szerint pedig e kettő felcserélhető, avagy szinonimaként tekintenek rájuk (Gail Lunsfold, 2006). Hazánkban egy kifejezést használunk (mentor), de ez nem jelenti azt, hogy tartalmában ne lenne differenciált a fogalom.

4. A mentorálás funkciója az oktatási rendszer támogatásában

A mentorálás az intézményes nevelést, oktatást kiegészítő, azt támogató tevékenységként is értelmezhető. Ez a kiegészítés egyrészt tekinthető úgy, mint a mentorált és diák iskolai nevelésének támogatása; másrészt tekinthető úgy, mint a pedagógus oktató-nevelő tevékenységének támogatása; harmadrészt a felsőoktatásban tanuló mentor pályaszocializációját erősítő tevékenység is lehet. A következőkben a mentorálás pozitív hatásait, hasznát tekintjük át a különböző szereplők (mentor, mentorált, intézmény/oktatási rendszer – társadalom) szemszögéből. Először a nevelésről lesz szó, amely nagymértékben a mentorált nyereségei közé sorolható; továbbá a mentor jelenléte fontos erőforrás lehet a tanulás-támogatásban és a pályaorientációban is a mentoráltak számára. A mentor esetén pedig a szakmai szocializációt hangsúlyozzuk ki, különös tekintettel a tanári pályaszocializációra. Emellett a mentorálásban való részvétel pozitívan befolyásolhatja a mentor társadalmi felelősségvállalását, továbbá a szakmai kiválóságot is, mindamellett, hogy a

pszichológiai tőke esetén ugyancsak meghatározó lehet. Végül pedig, a fejezet végén globális szinten mutatjuk be a mentorálás szerepét/hatékonyságát az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésében.

Míg korábban egyértelmű volt, hogy a hatékony tanulás egyedül az iskolában valósulhat meg, addig ma már ez a tétel korántsem evidens. A tanórán kívüli tevékenységek szerepére egyre nagyobb hangsúly esik; akár ha az *árnyékoktatásra* gondolunk (Bray, 1999; Ceglédi & Szabó, 2014:254), ami az ún. "délutáni iskolák" világát takarja (Setényi, 2020, p. 265), akár ha a *mentorálásra* vagy egyéb foglalkozásokra, szakkörökre és iskolai programokra asszociálunk, melyek mind-mind hatással lehetnek a diák egyéni iskolai teljesítményére, illetve meghatározhatják az iskolához fűződő kapcsolatát. Azonban Setényi (2020, p. 265) kiemeli az *árnyékoktatás* szimbiotikus kapcsolatát az iskolával, ugyanis szerinte azt a személyre, illetve ahogy ő fogalmaz: személyesebbre szabott figyelmet adja meg, amit a tömegoktatás nem tud, továbbá intenzíven felkészít a felvételire. Mindezt értelmezhetjük a *mentorálásra vonatkozóan* is, ugyanis lényeges eleme a pályaorientációra való felkészítés, illetve az egyénspecifikus fókusz és figyelem. A mentorálás tehát mintegy *kiegészíti és/vagy kompenzálja* az oktatás ezen hiányosságait. A kutatók egyre inkább felismerik a tevékenység összetettségét. Head, Reiman és Thies-Sprinthall (1992) azt írják, hogy a mentorálás "szíve és lelke" a következő: *"az emberek értékébe és értékességébe vetett hitből és az oktatáshoz való olyan hozzáállásból fakad, amely az átadásra összpontosít"* (Koki, 1997, p. 2). A szakirodalomban továbbra is nyitott a kérdés, hogy vajon a mentorálásnak valóban szimbiotikus kapcsolata van az iskolával, vagy sem? Abban azonban a források egyetértenek, hogy fontos erőforrástényező lehet a mentor a pedagógus mellett (Lannert, 2015, p. 302).

Sőt a mentorálás akkor lehet kiemelkedő az oktatásban, amennyiben olyan barátságos intézményi klímába van ágyazva, ahol kiemelt szerep jut a tanulók egyedi problémáinak megismerésére, feltérképezésére, illetve ahol fontos az, hogy a mentor ösztönözze a diákot a sikerre, illetve fokozza a tanulmányi teljesítményt és a karrier-törekvéseket; akár sajátos példamutatáson keresztül is (Castro Samayoa, 2019). A mentorálás akkor tud leginkább hatni, ha mind a mentor, mind a pedagógus értékorientációja egy irányba tart, s mindezt támogatja egy versengés-mentes, kellemes intézményi környezet. Ha a mentori gyakorlat nincs megfelelő intézményi pedagógiai gyakorlatba ágyazva, hatása mérséklődik vagy akár meg is szűnhet (Gordon Győri, 2014). Moyles, Suschitsky és Chapman (1999, p. 164) kutatásából az derült ki, hogy ahol a személyzet között nagyfokú együttműködés van, ott mind a pályakezdők, mind a diákok több informális mentorálást kaptak, és a személyzet szélesebb köre mentorálta őket, mint azokban az iskolákban, ahol a tanárok inkább egyénileg dolgoztak. Tehát a mentorálás helyszíne, közege és a mentorálás közvetlen vagy közvetett résztvevői is fontosak lehetnek. Ez tehát felülírja a mentorálás kéttényezős mivoltát, ugyanis tágabb összefüggésekben érdemes azt vizsgálni és elhelyezni, amire mi kísérletet teszünk azáltal, hogy

megvizsgáljuk annak kontextuális tényezőit, az intézményi szereplőket és annak hatásait, mely nemcsak a mentoráltra, hanem a mentorra és szervezeti szintre is kiterjed.

Mindenesetre a nevelés pedagógiai aspektusát nem lehet különválasztani sem a tanári, sem a mentori szereptől. A nevelés korszakokon átívelő jelenség, s pedagógiai tevékenységben történő jelentőségének előtérbe kerülését az is jelzi hogy a régen közoktatási törvényt ma már *köznevelési törvényre* (2011. évi CXC. törvény) keresztelték át. Ezáltal hangsúlyossá vált a hazai köznevelést keretező jogszabályban is az oktatás nevelési vonatkozása és tartalma. De nemcsak az oktatásban van relevanciája a nevelésnek, hanem a mentorálásban is. A mentorálás olyan *katalizátor,* amely képes kibontakoztatni az egyénekben rejlő lehetőséget, mindamellett, hogy nevelési aspektusokat is tartalmaz (pl. azáltal, hogy a mentor mintát ad). A korábbiakban a mentorálásról mint a tehetséggondozás egyik lehetséges eszközéről is olvashattunk (ld. 1.8. fejezet).

4.1. A nevelés mint társadalmi és pedagógiai jelenség

A durkheim-i nevelés koncepcióból kiindulva, miszerint minden olyan tevékenység a nevelés kategóriájába tartozik, amely (Kenyeres & Bényei, 2021) a társadalomban hasznos embereszményt közvetítve az egyénben a társadalmi lényt formálja, úgy véljük, hogy a mentorálás is egy olyan gyakorlat, ahol fontos ez a fajta nevelési koncepció. Sőt régen, az archaikus társadalomban a nevelés tulajdonképpen a tapasztalatok közvetítését jelentette, illetve a különféle *"életszabályoknak"* az átadását (Jenei, 2009, p. 12), melyekben fontosak voltak a gyakorlati ismeretek, továbbá a praktikus tudás megosztása és a különféle készségek (vö. Pukánszky & Németh, 1997) átadása. Ezeknek a forrásai pedig az „ősi bölcsek" voltak, vagyis az idősebb generáció tagjai, ugyanis az idősek rendelkeztek nagy tudástőkével és mindenki számára hasznosítható tapasztalatokkal. Nem véletlen, hogy a mentor fogalom is átfedést mutat ezzel (ld. a mentorálás története résznél, amikor még elképzelhetetlen volt a fiatalok mentorként való jelenléte, s még elképzelhetetlenebb a fordított mentorálás (Bencsik & Juhász, 2017), amikor is a fiatalok mentorálják az idősebbeket. Sok esetben, ha iskolai kompozícióban gondolkodunk, akkor egyrészt az intézmény tanulói összetételét értjük alatta, másrészt pedig a tanári-összetételt (Bacskai, 2014); azonban lehetnek annak kívülről jövő szereplői is; ide tartoznak az általunk vizsgált mentorok is. Azáltal, ha egy mentor lép be az iskola életébe, kissé diverzifikálódik az intézményi aktorok összetétele is, ugyanis egy külső szereplő lesz bizonyos tekintetben az intézmény szereplője. A nevelés lehet mentori és pedagógiai is.

A nevelés tekintetében továbbá beszélhetünk *formális,* azaz *intézményes* nevelésről és *informális* nevelésről. Az utóbbi az otthoni nevelést is jelenti, amire inkább sokáig a *funkcionális* nevelés volt a jellemző semmint *az intencionális* (Brickman, 1978, p. 42 idézi Jenei, 2009, p. 12). Ennek az a lényege, hogy közvetlen módon nem nevelési indíttatású ugyan, de a nevelésre gyakorolt hatását mégsem lehet elhanyagolni. A hangsúly azon van, hogy nem tudatos célzatú, nem előre

megtervezett logikai stratégia mentén zajlik a nevelés, nincsenek benne módszertani megfontolások, ugyanakkor mégis indirekt módon hatással van a gyermek fejlődésére. Emellett egy életszerű „munkatevékenység" is egyúttal, melynek a gyermek automatikusan részesévé válik azáltal, hogy beleszületik a családi mikroközösségbe. Az intencionális nevelés funkciója távolabbra mutat azonban, s elsődlegesen nem a jelen időben, hanem a gyermek jövőjében fog értelmet nyerni, ilyen értelemben a funkcionális nevelés egyben *jövőorientált nevelés* is.

Köztudott, hogy az iskola falai között találkozik elsősorban az óvoda után meghatározott irányelvek mentén zajló neveléssel a gyermek. Az *intencionális nevelés* már koncentrált nevelési mechanizmus, mely jól megalapozott fejlődési szakaszok mentén kristályosodik ki, s egy meghatározott cél elérésére törekszik a fokozatosság elvét figyelembe véve. Ennek a fókuszorientált folyamatnak a lényege az, hogy egy kitűzött cél irányába történjen haladás, elmozdulás. Kulcsfontosságú értelmet nyer továbbá a diák előzetes ismereteire/tudására való építkezés. A formális, azaz intézményes nevelésnek rendkívüli szerepe van abban, hogy az egyéni és közösségi elveknek az összehangolását megvalósítsa, s így a társadalmi fejlődés egyik eszközévé váljon (Dewey, 1975). Továbbá az iskola a tudásjavak hozzáférésének biztosításával szemléleti keretet biztosít a gyermeknek mindazon túl, hogy az általános műveltség birtokosává teszi őt. Itt már az egyén elsajátítja a *reflektív gondolkodás* képességét, s önmagát tágabb perspektívában képes elhelyezni, értelmezni. Az ismeretátadás ezen formájában nemcsak a közvetlen tapasztalat dominál, hanem a *közvetett tapasztalatok* is, melyek nagy hangsúllyal megjelennek a tananyag struktúrájában. Tehát a tanulás elsődleges forrása nem a saját tapasztalatszerzés, hanem egy külső forrás; a tanár tudásközvetítő tevékenysége, melynek alapja egy deskriptív jellegű meghatározott tudásanyag átadása, ami képes lehet egyúttal tartós viselkedés-változást előidézni, de nem elsődlegesen ebből a motiváltságból fakad. Ebben az esetben a tanulás inkább *passzív folyamatként* értelmezhető szemben azzal, amikor a gyermek nem pusztán befogadó, hanem cselekvő pozíciót ölt. A hagyományos tanuláselméletet azonban felülírta ma már a *szocio-konstruktivista* megközelítés, mely azt mondja ki, hogy az intézményes nevelés is lehet interaktív, produktív folyamat, éppen ezért a tudásátadás helyett a *tudásépítés* fogalmai helytállóbbak (Forrás-Biró, 2019, p. 9). Eszerint a tanár „mindenttudó" szerepe átértékelődik, s a tanulás a meglévő tudás megváltozását fogja jelenteni (Csapó, 2002), s az újfajta tudás megkonstruálását, illetve létrehozását generálja. A tanár feladata lesz a tanulási folyamat tudatos tervezése, monitorozása, facilitálása, s a felfedezésre való ösztönzése a diákoknak, s a kooperatív technikára épülő oktatás felé való orientálódás. A tanulás – ebben az értelemben véve – tehát egy *kollektív folyamat*, mely kölcsönösen feltételezi a résztvevő felek aktivitását. Hoskins & Fredrikson (2008) a tanulást a tanulást társas folyamatként definiálják. A mentorálásban is fontos a két fél egyidejű jelenléte és kölcsönös aktivitása.

Hoftsätter (1957) *miliőelméleti optimizmus* fogalma a magatartást a környezet által befolyásolhatónak gondolja, míg ezzel szemben a *miliőelméleti pesszimizmus* pont fordítva; a tapasztalatoknak, továbbá a környezetnek nagyon csekély jelentőséget tulajdonít, sokkal inkább meghatározónak az örökletes tényezőket tekinti (Forray R., 1995, p. 35). Lewin (1975) (idézi Forray R., 1995, p. 36) szerint azonban az egyén és környezet közötti interakciót dinamikus kölcsönhatás jellemzi, melynek következtében akár a jó képességű diákok teljesítménye fokozódhat vagy negatív hatás esetén pedig csökkenhet. Egyes kutatók szerint az iskolai közösség erősebb hatást gyakorol az egyén jellemzőire, eredményességeire (osztálytársak háttere, aspirációi meghatározzák az egyén eredményességét), ezt onnan tudjuk, hogy ha ugyanazt a tanulót tehetnénk egyik másik iskolába: teljesen más „eredmény" születne. Ezért a környezet fontosságára hívja fel a figyelmet (Pusztai, 2011; Fényes & Pusztai, 2004; Ferge 1999). Forrai R. (1995) kiemeli tehát, hogy a nevelési tevékenység akkor vezethet igazán sikerre, ha *elutasítjuk annak determinisztikus voltát*, azaz a szociáldarwinizmust; ugyanis a nevelés az egyén formálhatóságát feltételezi. Ha azonban azt mindösszesen genetikailag előre kódoltan értelmezzük, akkor a nevelés mint olyan értelmét veszíti. A mentorálás során is fontos az egyén formálhatóságába vetett „hite" a mentornak. Ha eleve elutasítaná ezt, akkor a diák melletti szerepét kérdőjelezné meg. A nevelés *„társadalmi szükségességet fejez ki, amely nem valósulhat meg pusztán az az egyénben az egyén által"* (Dewey, 1976 idézi Bakacsiné Gulyás, 1995, p. 28). Nagy szerepe van ebben az iskolának, s azon belül a különféle szereplőknek. Uexküll és tanítványai Kant időről, továbbá térről alkotott gondolataira támaszkodva, elkülönítenek *objektív és szubjektív környezeti tényezőket.* Az objektív környezet alatt a fizikai-kémiai adottságokat értik, mely mellett a magatartást befolyásoló tényezők közé tartozik az ún. *szubjektív környezet*, amely tulajdonképpen azt jelenti, ahogy a szubjektív környezet leképeződik, azaz objektívvé válik (Hofstätter, 1957). Az intézményhez való viszonyban pedig fontos lehet a mentor szerepe is, mely a szubjektív értelmezést formálhatja. Az iskolában folytatott *kiterjedt kortárs mentorálás* a tantermek és az iskola egészének légkörének javítását is szolgálhatja a diákok közötti verseny csökkentésével (Miller, 2002). Fajana és Gbajumo-Sheriff (2011) szerint a mentorálás sikerességét is befolyásolhatja ugyanúgy egy adott környezet, amelyben működik (idézi Bencsik & Juhász, 2016, p. 178).

Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a mentorálás *nagyon fontos tanulási folyamat is egyben*, s az egyén életének különféle területén fejlődési alapot szolgáltathat. A mentorálást a nevelés tekintetében egyes kutatók annak sajátossága miatt és eltérő mivolta okán egy *szimmetrikus helyzethez* hasonlítják (Fejes, Kasik & Kinyó, 2013, p. 90). Sőt vannak, akik szerint még akkor is, ha felnőtt mentorról van szó, lehetnek olyan jellemzői a kapcsolatnak, amely a kortársakkal szembeni vagy épp a szülőkkel való kapcsolattal mutat azonosságokat (Beam, Chen & Greenberger, 2002) (pl. bizalom szerepe).

Mentorálás vs. nevelés

A nevelés egyes felfogásai mentén megvizsgálva a mentorfogalmat láthatjuk, hogy hogyan illeszkedik bele a nevelés a mentorálás kategóriájába, másrészt pedig, hogy hogyan egészíti ki azt. Itt egyfajta rész-egész viszony is megfigyelhető, ugyanis míg a mentorálás része lehet a nevelés, addig a nevelésnek már nem része a mentorálás, ugyanis az sokkal tágabb spektrumú. Továbbá a mentorálásnak a nevelés inkább ún. "mellékhatása", semmint kizárólagos célja annak. Fontos emellett, hogy mindkettő aszimmetrikus kapcsolat, továbbá mindkettő a növendék fejlődését tűzi ki célul, illetve mindkettőben felelősség van és egyfajta előrehaladás is. Mind a mentorálás, mind a nevelés folyamat-jellegű, s hosszabb időtartamban hatásosabb. A mentorálás azonban lehet specifikáltabb is, míg a nevelés az általános jellegű, s nem konkrétan egy adott területre lehatárolt "tevékenység". A mentorálásban mind a funkcionális, mind az intencionális nevelés is előfordulhat, sőt szinte egyenes arányú velejárója is az. Annyiban más, hogy a mentorálás a nevelés egyik lehetséges intenzívebb, személyes kapcsolatra jobban építő, tudatosabban felépített válfaja lehet. Ugyanis a nevelés ez esetben egy nem laikus személytől ered. Továbbá a nevelés jellegét erősíti az is, hogy a mentor általában egy pozitív személy, aki mintegy példaként is funkcionálhat a növendék számára. A mentorálás és a nevelés is nagyon személyre szabott, de míg a mentorálás általában kevés személytől ered (nincs egy diáknak 3-5 mentora), addig a nevelés többeredős (szülő, pedagógus, mentor stb.). A nevelés a társadalmi értékek és elvárások közvetítője is, és ez a mentorálásban is jelen van, de csak már a nevelés részeként, viszont szintén fontos hangsúllyal. A nevelés elsődleges forrása a család, a többi személy kiegészítő, esetlegesen hátránycsökkentő szerepet tölt be (ld. már megjelenik ez az Óvodai nevelés országos alapprogramjában is).

4.2. Nevelési és szocializációs paradigmák

A nevelésszociológia több nagy paradigma-koncepcióban gondolkodik; egyik ilyen a *rekonstrukciós (pl. strukturalista funkcionalista)*, a másik pedig *a konstruktivista paradigma (pl. szimbolikus interakcionista)* (Musrave, 1988; Sturman, 1997; Somlai, 1997; idézi Pusztai, 2020, p. 16). Az előbbi szerint az iskola feladata tevékenysége arra kell, hogy irányuljon, hogy valamely társadalomban létező eszményt megvalósítson. Ahogy a nevében is szerepel, rekonstrukcióban gondolkodik, s úgy értelmezi, hogy ami az oktatás világában történik, az tulajdonképpen a fennálló hatalmi viszonyok rekonstrukciója. Ebben az esetben az a feladata a tanároknak, az iskolarendszernek (oktatáspolitikának), hogy egy eszményt megvalósítson: ennek a parsons-i elképzelés az alapja, aki összefoglalta azokat a társadalmi funkciókat, amiket az iskolának meg kell valósítania; ide tartozik többek között a társadalmi integráció, a munkaerőpiaci integráció is (Pusztai, 2020). A rekonstrukciós paradigma tehát *lineáris modellnek* képzeli el a folyamatot,

miszerint egy cél irányába halad az egyén, mint egy futószalagon, s mindig ugyanaz az elvárható. Ilyenformán egységes eredményben gondolkodik (miképp az oktatáskutatás is); a tanuló, hogy ha az iskolába kerül, s végzettséget szerez, azután mindenki egyformán jó munkavállaló lesz, a társadalomba és munkaerőpiacra illeszkedő lesz.

A *konstruktivista* modell szerint azonban a rendszer kijavítja magát. Nem egy embereszmény reprezentálódik, hanem akik a rendszerben részt vesznek, azok saját maguk konstruálnak egy valóságot, saját maguk hoznak létre egy valóságot, amelyben értelmezik saját magukat, s ez az értelmezés visszahat rájuk. Ezen belül kétféle alternatíváról beszélhetünk: az egyik szerint minden az individuumokon alapszik, a személyiségstruktúrán, valamint a nevelési-oktatási szituációkon, iskolai szituációkon múlik, hogy hogyan értelmezi lehetőségeit, iskolai szerepkörét az egyén. Másrészt pedig az intézményi hatás kontextusfüggő interpretációk interakciója, tehát az intézményen belüli és kívüli kapcsolatháló tagjainak közös aktivitásán lesz a hangsúly (ld. Coleman, 1988 társadalmi tőkéjénél). Ez a felfogás – a rekonstrukciós paradigmával ellentétben – a pillanatnyiságot tartja szem előtt. Eszerint nincs hátrányos helyzetű tanuló, hanem van egy szituáció (helyzetfüggőség), s az alapján alakul ki, hogyan teljesíti-e a szereplő a szerepeit, feladatait vagy sem. A résztvevőt produktív innovátornak (újítónak) tekinti, nem a struktúrában való elhelyezkedésen van a hangsúly. A *szociálkonstrukcionista elmélet* szerint a valóság társadalmi konstrukció; a kapcsolathálónk tagjai beszélik számunkra életre a valóságot; értelmezőközösséget alkotnak (interpretatív paradigmából való elképzelés). A kritikai konfliktuselméleti paradigma pedig *iskolapesszimista* álláspontot foglalt el, ami azt jelöli, hogy itt is egyfajta determinizmus van; bármit csinál az egyén, bárki is, mindig a saját társadalmi státuszú közegébe tér vissza, azon nem lehet változtatni. A *reprodukciós elmélet* szerint egyenlőtlen egyének „versenyének" tekinthető a tanuló, míg a *társadalmi tőke elmélet* inkább azt hangsúlyozza, hogy az egyén értelmező közösség tagjaként tekinthető (Pusztai, 2011; 2021).

Tehát egyrészt az egyéneket társadalmi kontextusában és környezetében vizsgálhatjuk, továbbá közösségben elfoglalt helye által, annak csoporthoz tartozását. Erről szól az előzetes szocializáció/referenciacsoport elméletet is (Merton, 1957), miszerint az embert meghatározza, hogy milyen csoporthoz tartozik; s milyen közegből (azaz honnan) milyen közegbe (hová) lép be, mert az egyének automatikusan is a másikhoz viszonyítják magukat, s ez azt jelenti, hogy a környezet lesz az, aki életre beszéli a valóságot (Pusztai, 2021). Coleman-jelentés (1966) előfutáraként megjelentetett művében (The Adolescent Society, 1961) kijelentette, hogy az osztály/iskola értékrendjének forrása nem a tanár, hanem a tanulói közösség, s minden egyes iskolai társas közössége az más és más. Felfigyelt egy jelenségre, melyet az *aszimmetrikus hatás* néven ismerünk, miszerint a középosztálynál alacsonyabb státuszú gyerekek érzékenyebbek a közösségre (ld. korábban is, Coleman, 1988 idézi Pusztai, 2020). Azt is kihangsúlyozza, hogy a nevelés nem

az, amit akarunk, hanem ami van/ami megvalósul. S az *iskolai környezet igenis befolyásolja az iskolai eredményesség kimenetelét*. A mentorálás a megfelelő intézményi környezetben is hatékonyabban tud megvalósulni (pl. a *TM mentorprogramban* az iskola a mentorálás elsődleges helyszíne is).

Az iskolai *szocializáció folyamatára* értelmezve a két paradigmát pedig azt láthatjuk, hogy a rekonstrukciós elmélet szerint a szocializáció nem más, mint egyfajta minta lemásolása, míg a konstruktivista elmélet nagyobb hangsúlyt fektet az egyén alkotó szerepére (Pusztai, 2020, p. 7) a szocializáció folyamatában. Tehát eszerint a személyek között lezajló interperszonális folyamatok nem lineárisak, hanem kölcsönhatásban működnek, melyben aktívan közreműködik az egyén, sőt formálja is az iskolai légkört, kultúrát. Ezzel szemben a ***r**ekonstrukciós elmélet* az alkalmazkodást írja elő az adott társadalmi kontextushoz, s az iskolában is *„a társadalom fennálló viszonyainak tervszerű átörökítése, transzmissziója történik, a tanulók észrevétlenül alkalmazkodnak és megtanulják követni a készen kapott normákat”* (Pusztai, 2020, p. 7).

A mentorálás a konstruktivista paradigmában értelmezhető, amelyben a mentorált formálója magának a folyamatnak, sőt egyfajta kölcsönhatás van, s nem a mentor “gyúrja” és formálja kényekedve szerint a mentoráltat. Sőt láthattuk a korábbi fordított piramis ábrában is, hogy a mentorálás már nemcsak a mentor önkényes döntésén alapul, hanem a folyamat a mentorálthoz igazodva működik. Az iskola fontos másodlagos szocializációs színtér, ahol minden személy, akihez közel kerül, számára referenciává, vagyis ún. *vonatkozási keretté* fog válni, s formálja viselkedését. Ide tartozhatnak a mentorok is. Továbbá az iskolában ismerkedik meg az egyén ún. „*generalizált másikkal”* (Berger & Luckmann, 1998 idézi N. Kollár & Szabó, 2017, p. 66), ami azt jelenti, hogy tapasztalatait általánosítani és kiterjeszteni fogja, s figyelembe veszi saját viselkedésében azt, ahogyan arra a környezete, vagyis mások reagálnak. Megtanul ezáltal olyan általános szabályokat, melyek később is fontosak lesznek a társadalmi viselkedésben. A másodlagos szocializáció helyeit és személyeit az egyén már sokkal inkább megválaszthatja, mint az elsődlegest. De *tágan értelmezve a szocializációt* a társas lét minden formája értelmezhető tanulási folyamatnak is, ahol direkt tanítással és indirekt példamutatással lehet hatni az egyénre (N. Kollár & Szabó, 2017). A mentorálás esetén mindkettő jellemző lehet, sőt utóbbi sokszor nem is feltétlenül tudatos formában. Fontos tisztázni, hogy a társadalmat szabályok, normák és elvárások működtetik, azonban ha ezek „csődöt” mondanak, akkor beszélhetünk *társadalmi dezorganizációról* (Kovách et al., 2016). A mentorálásnak nagy szerepe van a normák közvetítésében.

4.3. A mentorálás szerepe az oktatási rendszerben, intézményi/kollektív megtérülés és a mentorált diákok haszna

Fontos leszögezni, hogy a mentori kapcsolatban nemcsak a mentorált profitál, hanem a mentor is. Ezt a fogalmat takarja a *reciprok mentorálás* fogalma (Bencsik & Juhász, 2017, ld. korábban az előző fejezetekben is.) is, hogy a mentorálás pozitív hatása nem csak egy személyre terjed ki. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a mentorálás nagyon fontos tanulási folyamat is egyben, melyben fontos szerepe van annak a meggyőzésnek is, miszerint a közös munka a résztvevők saját ambícióit is kielégíti. Vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy a mentorprogram, olyan mint egy ún. „megbízási szerződés", mely egy cél, érdek mentén létrejövő szövetség, s egy adott időtartamra szól, s melynek „nyertesei" egyaránt a mentorok és mentoráltak is

Az eredmények önmagukban semlegesek, és lehetnek pozitívak vagy negatívak is (Gail Lunsford, 2016). Kérdés lehet, hogy a mentorálás kinek jó, vagy kinek a legjobb; ki annak a legnagyobb "haszonélvezője"? A tanulói mentorálás során nyújtott előnyök ugyanolyan fontosak lehetnek az intézmények számára, mint a mentoráltak számára (Miller, 2002). Sőt itt két intézményről is beszélhetünk; egyrészt az egyetemekről, akik a mentorokat biztosítják, másrészt a környező kistelepülések általános iskoláiról, amelynek a tanulói a mentorálásban részt vesznek. Tehát a formális mentorálás egy többszereplős tevékenység, melyben a mentorálás megtérülése nemcsak egyéni, hanem intézményi szinten is tetten érthetővé válik. Kram (1985) is kiemeli a szakmai fejlődésére gyakorolt hatása mellett a mentorálás szervezetre gyakorolt hatását is. Szerinte a formális mentori programnak egyéni és szervezeti eredményei is vannak, bár *"nehézségekbe ütközik az emberi erőforrások bármely tevékenységének a szervezeti szintű eredményekhez való kapcsolása"* (Baugh & Fagenson-Eland, 2007 idézi Gail Lunsford, 2016). Miller (2002) továbbá úgy véli, hogy a mentorálás jó stratégia lehet az egész iskolai megközelítés és a mentori kultúra fejlesztésére is.

Esetünkben az intézmények nyeresége is számottevő, akik ilyen értelemben ún. *„tertius gaudenként"* (nevető harmadikként) egyéni hasznot húzhatnak a mások közötti kapcsolatteremtésből (Coleman, 1988), különösen azért, mert a mentorálás és az iskola célja hasonlít (pl. fontos a tanulmányi támogatás, pályaorientáció mindkét esetben), ezért tehát a mentorálás célja akár közvetetten a résztvevő intézmények céljaként is megfogalmazható. Ha az egyéni iskolai pályafutásra, karrierre gyakorolt kapcsolatokat vizsgáljuk, akkor kétféle erőforrással lehet számolni; egyrészről *eszközként lehet tekinteni a kapcsolatokra*, amelyek révén az egyén hasznos információkhoz (álláslehetőségek stb.) juthat hozzá, másrészről pedig ún. *rejtőzködő erőforrásként értelmezhetők* azok, amely a támogató stabilitást, illetve a sikerre serkentő normákat közvetítik a diákok felé (Gersick et al., 2000 idézi Pusztai, 2011, p. 121). Pusztai (2009) kiemeli

azt, hogy a nem tanulmányi célú extrakurrikuláris kínálat az egyik leghatékonyabb tőkeforrásnak tekinthető; ugyanis *„az iskolában rendelkezésre álló különórák növelik annak az esélyét, hogy a személyes kapcsolatok elmélyüljenek”* (Pusztai, 2009, p. 135). Az egyetemen a mentorok egymás közötti kommunikációját, kapcsolatát megvizsgálva tudjuk ezt megragadni. Sok esetben ugyanis az egy iskolában lévő mentorok összefognak és közösen szerveznek alkalmakat, így a kooperációs készségeket is fejlesztik, miközben az egymástól való tanulást is megvalósítják és közösen reflektálnak mentori szerepükre, tevékenységükre. Kutatásunknak ez a része szintén érdekes lehet a felsőoktatásban, ahol sokszor „magányos hallgatókkal” találkozhatunk. Továbbá a mentorok toborozhatják a potenciális hallgatóit az egyetemnek is. Emellett még a szervezeti nyereségek közé sorolható (intézményi szinttől függetlenül: tehát általános iskolában is) a tanulók megtartása, a tehetségfejlesztés, valamint gyakran a bevételek összekapcsolódhatnak a hivatalos mentori programokkal is (Baugh & Fagenson-Eland, 2007 idézi Gail Lunsford, 2016).

A mentorálás továbbá az általános iskolában pedig a pedagógus tevékenységének bizonyos elemeit is kiegészíti. Ezeket vesszük most sorra, amelyek egyúttal az intézmények mellett (akiknek esetleg nem kell plusz munkaerőt felvenniük, vagy akár a mentorok közül később kikerülhetnek leendő munkatársai is az intézménynek) a mentoráltak nyereségei között is számon tarthatóak.

4.3.1. A mentorálás mint extrakurrikulum

A mentorálás mint *extrakurrikuláris (tanórán kívüli) tevékenység* is értelmezhető (Páskuné 2002), mely a szabadidő eltöltésének egy hasznos módját jelenti közvetlen vagy közvetett módon kapcsolódva az iskolai tevékenységhez. Az extrakurrikuláris tevékenység tulajdonképpen egy „ernyőfogalom” (Pásku & Münnich, 2000 idézi Gordon Győri, 2020, p. 173), ami számos tevékenységet magában foglal; többek között ide tartozhatnak a szakkörök, a kirándulások, valamint a mentorálás és az árnyékoktatás is. Hazánkban, de az USA-ban is az elmúlt 25 évben elszaporodtak a tanításra felkészítő *"alternatív útvonalak"* programjai (Ganser, 2006). Maga a tevékenység részben az *árnyékoktatással* (Bray, 1999) is rokonságot mutat, azonban túlmutat annak az oktatásra korlátozódó funkcióján. Míg az árnyékoktatás olyan tevékenységek halmaza, amely a formális oktatási rendszeren kívüli nevelést és oktatást takarja, s amely *„korrepetáló és/vagy dúsító-gazdagító oktatás biztosításával a tanulók oktatási rendszerben való előrejutásának esélyeit kívánja növelni”* (Baker, 1992 idézi Gordon Győri, 2008, p. 265 idézi Páskuné Kiss, 2014, p. 5), addig a mentorálás sokkal tágabb. Páskuné Kiss (é. n.) megkülönböztet az extrakurrikuláris tevékenységeken belül *gazdagító programokat*, ahol lényeges tényező a képességektől független gazdagodás. A szerző szerint *„egy tanórán kívüli gazdagítás akkor válik tehetséggondozóvá, ha programja a differenciált, egyéni fejlesztésre gondot fordító terv részeként szerepel, s ezáltal több*

és hatékonyabb lehet egy pusztán befogadó, érdeklődést keltő, szórakoztató elfoglaltságnál" (Páskuné Kiss, 2014, p. 20).

Kutatásunk fókusza a felsőoktatásban lévő mentorokra, valamint az alapfokú oktatásban résztvevő mentoráltakra irányul. Célunk feltérképezni, hogy a mentorálás mint extrakurrikuláris tevékenység, hogyan és milyen mértékben képes az egyén tanulmányi eredményességét előmozdítani. Sőt egyáltalán az is kérdés, hogy inkább pozitív vagy negatív hatást gyakorol-e arra nézve.

4.3.1.1. Extrakurrikuláris "leterheltség" vagy extrakurrikuláris "hajtóerő"?

Tanulmányi szempontból ösztönző tevékenységként is lehet tekinteni a mentorálásra, mely az iskolai karrierre jótékony hatást gyakorolhat (Pusztai, 2009). Ilyen értelemben megkülönböztethetünk „*push" (ösztönző)* és *„pull" (húzó) jellegű tevékenységeket* (Szabó & Bauer, 2009); első esetben az adott cselekedet káros a tanulmányokra nézve, mert elvon azoktól („push" tényező), míg az utóbbi kategória értelmében húzóerőként értelmezhető, mely sokkal inkább támogatja azt. Kíváncsiak vagyunk, hogy a mentorálás mely tényezők közé sorolható; javítja-e a tanulmányi eredményességet, vagy pedig, mivel erőt és energiát von el a tanulástól, rontja az iskolai sikerességet. Már 1991-ben Jacobi is úgy vélte, hogy aggodalomra okot adó kérdés a mentorálás és a tanulmányi siker közötti kapcsolat. A mentorálásra ilyen értelemben mint egyfajta kockázati tényezőre is lehet tekinteni az oktatás extrakurrikuláris kínálatában, ugyanis joggal tehetjük fel a kérdést, hogy vajon a tanulás és a mentorálás tekintetében komplementer, egymást kioltó (Szabó & Bauer, 2009 idézi Bocsi, 2014) vagy egymást kiegészítő tevékenységekről beszélhetünk? Melyek azok a tényezői a mentorálásnak, melyek inkább a húzóerőt támogatják? Fontos lehet ebben a folyamatban az is, hogy az egyének hogyan alakítják ki prioritásokat. Doung Van T. (2016, p. 72) szerint a hallgatók elsődlegesen a felsőoktatási intézményre eszközként tekintenek, ahol az a cél hajtja őket, hogy papírt (végzettséget igazoló dokumentumot) szerezzenek. Eképpen fogalmaz: „*Egymással és az intézménnyel is csak addig maradnak kapcsolatban és annyi időt töltenek, munkát végeznek együtt, ami a minimum teljesítéséhez kötelező"* (Doung Van T., 2016, p. 72). Ilyen értelemben főként olyan tevékenységekben vesznek részt, melyek valamiféle profitot jelentenek a számukra. Kíváncsiak vagyunk, hogy a mentoráláshoz való hozzáállás tekintetében és az abban való részvétel szempontjából milyen mértékű a hallgatók aktivitása az egyes egyetemeken. Ha Miller és P. Roby (1974) alapján közelítünk a jelenséghez, akkor elképzelhető, hogy a munkaerőpiacra jellemző "papírkórság" következtében olyan hallgatók is részt vesznek a mentorálásban, akiknél nincs meg az ehhez szükséges belső motiváció, és céljuk csupán az önéletrajzuk bővítése a jövőbeli munkaerő-piaci helyzetük erősítése. Turner azt gondolja az egész hallgatói lét kapcsán is, hogy az csak egy ún. *átmeneti szakasz a diplomaszerzésig* (Mészáros, 2014 idézi Simon, 2019, p. 195). Ilyen

szempontból a gyakornoki helyek tekintetében is fontos, hogy van-e annak kötelezően előírt jellege vagy sem. Amennyiben igen, akkor az is a gyakornoki szakasz átmeneti periódusaként értelmezhető attól függően, hogy az feltétele-e a diploma megszerzésének vagy sem (Simon, 2019, p. 195).

Pusztai (2019, p. 3–4) a „push", „pull" mellett „fall out" tényezőt is kiemeli, s úgy véli, hogy az intézményből, szakmából való kiábrándulás is a lemorzsolódás egyik okaként értelmezhető. Ez összefüggést mutathat azzal, hogy gyakran a hallgatók nem kapnak reális képet a szakmáról az intézmény falain belül. A mentorálásban való részvétel azonban ezt árnyalhatja. A jól szervezett, megtervezett mentorprogramoknak a szakmába történő beillesztésen túl az oktatásban való megtartásban is nagy szerepe lehet (Koki, 1997, p. 5). Ezt a megtartó erőt oly' módon értjük, hogy a mentorprogramban való részvétel egy féléves elköteleződést jelent, amely egyúttal hallgatói jogviszonyhoz is kötött, ezáltal a féléves mentori elköteleződés a tanulmányok melletti elköteleződést is magával vonzza, mivel a jogviszony feltételként jelenik meg a mentorálás során. Másrészt pedig, ha az egyetem egy olyan intézményként van jelen, melynek extrakurrikuláris kínálata széles, akkor maga a felsőoktatáshoz fűződő viszony is pozitív irányba változhat, miáltal az extrakurrikuláris tevékenység hasznos. Továbbá örömteljes tevékenység lehet, mely kiegészíti a tanulmányok által felvett tudást. S egy egyetem pozitív megítélését befolyásolhatja az egyetem által felkínált lehetőségek tárháza is. A *TM mentorprogram* különösképp hasznos az egyetem számára is, hiszen az oktatás gyakorlati lehetőségeit bővíti – különösképp igaz ez a pedagógusképzésben résztvevők és a segítő hivatás szakemberjelöltjei esetében.

A szakirodalom vagy *„nem szokványos hallgatók"* (Forrai R. & Kozma, 2011, p. 220) névvel illeti, vagy *„nem tradicionális hallgatókként"* említi azokat a diákokat, akik tanulmányaik mellett munkát végeznek, illetve akiknek többszöri jelentkezés esetén sikerült bekerülniük a felsőoktatásba, továbbá azokat is, akik alacsony társadalmi rétegből érkeznek (vö. Pusztai, 2010 idézi Simándi, 2015, p. 47). Azok, akik mentori tevékenységet vállalnak, különböznek a hagyományos, homogén hallgatótársadalomtól. Úgy véljük, hogy a munkavállalás helyett, amely Pusztai (2011) szerint a hallgatókat távol tartja az egyetemi kultúrába történő beágyazódástól, a mentorálás sokkal inkább rokonítható az önkéntes tevékenységgel, mely a tanulmányok szempontjából nem káros, hanem egyfajta húzóerőt jelöl (Markos, 2019). Ha pedig munka értelemben gondolunk a mentorálásra, szintén fontos tapasztalat lehet a pályakezdést megelőzően, különösen akkor, ha megvalósul a mentorálás tanulmányokra történő horizontális illeszkedése (pl. egy leendő pedagógus végez egy iskolában mentorálást), mely esetben nem gátló (pull), hanem húzó (push) tényezőként tartható számon.

Érdemes kiemelni, hogy a ráfordított idő is lényeges. Fontosnak tartjuk ugyanis az extrakurrikuláris tevékenységeknek a mennyiségi figyelembevételét. Jó, ha azoknak a száma egy bizonyos kritikus értéken belül marad, mert ha nem így történik, elképzelhető, hogy a hallgató belső

„széthúzását” eredményezi, mikor a tevékenységei egymásra halmozódnak, azaz kumulálódnak. A pszichológiában ismert *„küszöb modellt”* átvitt értelemben használva, ha a halmozott extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel együttes előfordulása egy bizonyos mennyiséget elér az egyén életében, akkor a negatív végkimenetel esélye megsokszorozódik; s az a tanulmányokra vonatkozóan is káros lehet, sőt egyénileg pedig szétaprózódáshoz vezethet (Appleyard et al., 2005 idézi Godó, 2021d). A sok tevékenységben való egyidejű részvétel egy idő után nem teszi lehetővé az aktív bevonódást, hanem mintegy alacsony részvételi aktivitás mellett kivitelezhető az (Bánszegi, 2009); mert a sokfelé „lavírozás” „multitasking”-ot – vagy más néven megosztott figyelmet (Price, 2018, p. 229 nyomán) – eredményez.

Pusztai (2012) szerint az akadémiai eredményességet nem pusztán a hallgatók demográfiai, gazdasági-társadalmi jellemzőik befolyásolják, hanem azok a kapcsolatok és tapasztalatok is, melyeket az egyetemi évek alatt gyűjtenek. A mentorálás pedig olyan tevékenységként is felfogható, mint amely különféle kapcsolatok és erőforrások „gyűjtőhelye”. Egyesek szerint az ifjúsági életszakaszban történik a személyiségfejlődés utolsó jelentősebb „felfutása”, amely ugyan még nem rögzül véglegesen, de fontossága vitathatatlan (Szapu 2000, idézi Bocsi 2013, p. 56). Bocsi (2013) továbbá kiemeli, hogy a munkanélküli pályakezdőknél hiányozhat az ifjúkor „lefutása”, tényleges kimenete, ezért különösen fontos a hallgatóévekben a munka világára történő „szocializáció” is, melynek egyik eszköze lehet az iskolán kívüli mentorálás. Ezáltal pedig megakadályozható lehet az egyetem utáni közvetlen munkanélküliség, ugyanis az előzetes tapasztalatnak köszönhetően az egyetemi tanulmányok elvégzése után a munka világába történő integráció gördülékenyebb lehet.

Bocsi (2013) időmérleg vizsgálatában ezt a kérdését a *hallgatói időfelhasználás* összefüggései felől közelítette meg. Kiemelte, hogy annak különféle mintázatai lehetnek. Friedman (1971) aktív és passzív időtöltést különböztetett meg, utóbbiba tartozik a haszontalan időtöltés tevékenysége is. Matuschek (2005) arra hívta fel a figyelmet, hogy egyre inkább passzivitás figyelhető meg a hallgatók szabadidő-eltöltésében, ugyanakkor nemek közötti különbségek is kirajzolódnak; amíg a férfiak teljesítményközpontú, az idő aktívabb felhasználását részesítik előnyben a szabadidőben, addig a nők, a kommunikációval együttjáró passzívabb tevékenységeket inkább (idézi Bocsi 2013, p. 46). A mentorálás azonban a szabadidő-eltöltés egy hasznos formájának, módjának tekinthető. *Társadalmi különbségek* tekintetében pedig kimutatta Bocsi (2013), hogy a középosztály és az elit réteg esetén a különféle tevékenységi formák nagyobb mértékű változatosságot mutatnak, s egyúttal kevésbé passzívak is. Kíváncsiak vagyunk, hogy a mentorálást vállalók esetén milyen különbségek mutatkoznak meg. Vizsgáljuk a többféle tevékenységben való együttes részvételt is, s ezeknek hatását az egyetemi tanulmányokra nézve. Pusztai (2021) szerint a lemorzsolódás nem feltétlenül függ össze a család magas vagy alacsony társadalmi státuszával, vagyis úgy véli, hogy nem egy direkt, lineáris összefüggés figyelhető meg a két tényező között, ugyanis a lemorzsolódás hátterében

számos tényező állhat; ide tartozhat például a munkavállalás is, amely veszélyének nem csak az alacsony társadalmi háttérből származók vannak kitéve. Értekezésünkben azt feltételezzük, hogy a mentorálás nem a lemorzsolódás-serkentő tevékenységek körébe tartozik, mivel a rugalmasan teljesíthető heti 6 óra vállalható feladat lehet. Emellett pedig úgy véljük, hogy az egyetemisták meg tudják határozni a prioritásokat, illetve kellő felelősséggel tudnak extrakurrikuláris tevékenységben részt venni – megfelelően tudják ezt kalkulálni értelmiségi gondolkodásmódjukból kifolyólag. Sorra veszünk néhány lehetséges alternatívát, mely a mentorálás oktatással kapcsolatos összefüggésében értelmezhető.

4.3.2. Pályaválasztás támogatása/segítése

Az iskola a pályaorientáció egyik mérföldköve is. Noha *„a pályaválasztás nem egy meghatározott életkorban megjelenő szubsztancia”* (Delehán et al. 2004, p. 7), mindenesetre kihangsúlyozzák azt is, hogy egy bizonyos érettség kell hozzá. Super (1958, idézi Delehán et al. 2004, p. 7) szerint 13-15 éves korban abban mutatkozik meg egy fiatalnál ez, hogy tudatára ébred annak a felismerésnek, miszerint a pályaválasztás „az ő ügye” (Delehán et al., 2004, p. 7), ilyen értelemben a személyes érdekeltség „élménye” megjelenik. Továbbá nemcsak a mentorált, hanem a mentor számára is fontos lehet saját pályaválasztásával való “számot vetés”. Egyes kutatások szerint a hallgatók az oktatásban töltött éveik alatt, közel 50%-a nem feltétlenül bizonyos pályaválasztásában (Gianakos, 1999 idézi Creed, Patton & Pridaux, 2006 idézi Lukács, 2012). Ezt a jelenséget a szakirodalom a *pályaválasztási bizonytalanság*nak hívja (Osipow, 1999), ami még a felsőoktatásban is jelenlévő probléma, noha az odajárók esetén több év is az egyén rendelkezésére áll eme kérdés mérlegelésére (gimnázium végéig), szemben azokkal, akik közvetlenül az általános iskola befejezése után már szakmát választanak. Mivel egy nehéz kérdésről van szó, ezért a pályaválasztás támogatása már a Nemzeti Alaptanterv 110/ 2012. (VI. 04.) kormányrendeletében is kiemelt feladatként jelenik meg (Lukács, 2012). De nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásról szóló 2011 évi CCIV. törvény is kötelezi az egyetemeket, főiskolákat a tanulmányi, illetve az életpálya-tanácsadás térítésmentes lehetőségét (idézi Lukács, 2012).

Egyesek szerint a *pályaválasztási bizonytalanság* megléte normális, s magának a fejlődési folyamatnak a része is, – különösen, ha megjelenése a pályaválasztási döntés kulcsfontosságú pillanatait megelőzően jelentkezik. Ha már tartós fennállásról beszélünk, és generalizálva minden döntéshelyzetben megjelenik, akkor már „döntésképtelenségről” beszélünk (Osipow, 1999 idézi Lukács, 2012). Fontos, hogy a mentorálás a közoktatásbeli pályainformációs és pályaorientációs tevékenységet kiegészítheti vagy akár helyettesítheti is (ahol az adott intézményben ez háttérbe szorul vagy egyáltalán nincs is jelen), s elősegítheti az egyén *“pályaválasztási bizonytalanságának”* csökkentését vagy annak megelőzését is szolgálhatja, amennyiben a bizonytalanság megjelenése

előtt sikerül megtalálni az egyén számára a megfelelő hivatást. S ami különösen fontos, hogy nemcsak egy utat látnak maguk előtt a diákok, hanem a pályaválasztási lehetőségek tág "listáját", alternatíváját, ami akár elrettentő is lehet. A *pályatévesztés* hátterében álló két fő indok lehet az információhiány vagy pedig a fals információ is. Ilyen értelemben a pályaválasztáshoz való pozitív, reális hozzáállás előidézői lehetnek a mentorok. Akiknek sikerül megtalálni a megfelelő pályát, őket többféleképpen is nevezi a szakirodalom: egyrészt "elkötelezetteknek" (Savickas & Jarjoura, 1991 idézi Lukács, 2012, p. 3), másrészt "magabiztos elkötelezetteknek" (Wanberg & Muchinsky, 1992 idézi Lukács, 2012, p. 3), harmadrészt „döntésképeseknek" (Cohen et al., 1995, idézi Lukács, 2012, p. 3), vagy akár „el nem köteleződött extrovertáltaknak" (Kelly & Pulver, 2003, idézi Lukács, 2012, p. 3). Az általunk vizsgált mentorprogramban a mentorált mindenképp oktatási átmenet előtt áll, vagyis a mentornak a diák pályaorientációjával mindenképp feladata van (7. osztálytól a 8. osztály közepéig ez kardinális kérdés).

4.3.3. Tanulástámogatás

A nevelés mellett a tanulásban is nagy szerepe van a mentornak. A mentorálás értelmezhető a tanulásban való részvétel előmozdításának eszközeként is. Számos intézmény a kortárs mentorálást egy tanulástámogatási stratégia részének tekinti, amely elősegíti az eredményesség színvonalának emelését. Sőt az is feltételezhető, hogy a három tág mentori funkció (pszichoszociális-, karrier- és pszichológiai támogatás – Kram, 1985) közül a szakmai fejlődéshez nyújtott közvetlen segítség (karrier funkció) mutatja a tanulmányi sikerhez vezető legszorosabb érintettséget (Maynard & Furlong, 1995). Ma már sok kutatás alátámasztja, hogy minél több időt és energiát fektetnek a diákok a tanulási folyamatba, és minél intenzívebben vesznek részt az oktatás folyamatában, annál eredményesebbek lesznek és elégedettebbek az oktatás folyamatával, tapasztalatával (Astin, 1977; Study Group, 1984:17 idézi Jacobi, 1991). Ez pedig különösen fontos, tekintettel arra, hogy az általunk vizsgált mentorprogram egyik célja a tanulmányi támogatás és a diák továbbtanulás irányába történő elmozdítása.

A mentor ösztönző és motiváció-forrás lehet, aminek köszönhetően a diák a tanulásban való részvételét elmélyítheti, ilyen értelemben a mentorálás növelheti a diák tanulmányi sikerének érdekében történő egyéni beavatkozását (Jacobi, 1991). Különösen a kortárs mentorálás esetén emelhetjük ki azt, hogy annak egyik fő célja általában a tantárgyi tanulás, és gyakran használják rá a *kortárs korrepetálás* alternatív kifejezést, amelynek tartalma az, hogy a mentor *helyettesítő tanárként* működik, aki ismereteket ad át és készségeket fejleszt. Noha számos mentorprogram főként *az alapkészségek* támogatásával foglalkozik, a magasabb rendű ismeretek és készségek fejlesztését is magában foglalhatja a mentorálás, különösen a felsőoktatásban vagy szakmai fejlődési kontextusban (Miller 2002, o. n.). A mentorálásnak ma pedig már a szocio-emocionális

tanulást elősegítő kapcsolatokra kell összpontosítania (Decker Ngongang, idézi Gail Lunsford, 2016). Szintén a korábbiakban utaltunk az egymástól tanulás lehetőségére (K. Nagy, 2015), illetve ezzel egyidejűleg Vygotskyra (1978) is, aki a társas interakció, illetve a kultúra szerepét hangsúlyozta a tanulásban (ld. 1.1. fejezet). Azonban a mentorálás nem egyenértékű a tanítással, noha mindkét cselekvés *rekurzív* (ismétlődő szakaszokból álló) folyamatként értelmezhető (Dammerer & Kuntner, 2020). A mentornak a tanulástámogatás egy opcionális tevékenysége.

4.3.4. A mentor mint az erőforrások katalizátora – Mentor hatás a Golem-hatás ellen

Az erőforrások „*önmagukban értékelt entitások"* vagy *"olyan entitások, amelyek eszközként működnek a központilag értékelt célok eléréséhez"* (Hobfoll, 2002, p. 307). A mentor lehet egy *katalizátor*, amely segíthet az egyénnek megváltoztatni az önmagáról való gondolkodását, továbbá segíthet felismerni a benne és a környezetében lévő potenciált. Ezentúl a mentorálás döntő fontosságú lehet a negatív tapasztalatok, vagy akár a negatív tanári értékelések hatásának pufferelésében is. A tanároknak ugyanis a pozitívak mellett (Pygmalion-effektus) negatív elvárásaik is lehetnek, melyek önbeteljesítő jóslatként képesek működni, s ebben az esetben a tanulóban negatív élmények keletkezhetnek, amelyek kudarchoz vezethetik őt. A szakirodalom ezt a fajta negatív effektust *Gólem-hatásnak* nevezi (Széll, 2018, p. 86). A mentorálás azonban képes lehet ellensúlyozni ezt Gólem-hatást. Továbbá a mentorálás egy plusz funkciót is betölt azáltal, hogy *„a belső tapasztalatokkal, interakciókkal és viselkedéssel kapcsolatos negatív gondolkodási és cselekvési mintákat pozitívabb és konstruktívabbakra változtassák"* (Creary & Roberts, 2017, o. n.). A *Gólem-effektus* formális szinten is megnyilvánulhat, amikor egy adott mentorprogram elvárásai túlságosan megterhelőek lehetnek az egyén számára. Ez azért lehet rossz, mert a mentorált egy idő után azt hiszi, hogy benne van a hiba, nem pedig az elvárások irreális kereteinek kijelölésében. Fontos, hogy gazdag ösztönzést, motiválást és támogatást kapjanak a résztvevők a programtól, különben „egymás gátjai, vagy ellenségei" lesznek, aminek a hatását a mentorálás szenvedi el.

4.3.5. A mentorálás mint a jövőorientált gondolkodás motorja

A mentorálás vizsgálata nem elválasztható az egyén sajátosságaitól. Egy kiinduló állapothoz képest létrejött változást tulajdoníthatunk a mentorálás hatásának, mely a mentorálás folyamatjellegére is utal. Amennyiben ez a változás pozitív, akkor beszélhetünk növekedési folyamatról (fejlődési mentorálás – developmental mentoring – Haddock-Millar, 2023), amennyiben negatív, akkor destruktív folyamatról.

A mentorálás folyamata a jövőorientált gondolkodás erősítését célozza, amelyben a résztvevők képesek hosszabb távú célok kitűzésére és az azokhoz vezető lépések megtervezésére. Ez a

megközelítés éles ellentétben áll a fatalista–hedonista jelenorientált gondolkodásmóddal, amelyet a rövid távú örömkeresés és a sorsszerűség elfogadása jellemez (Zimbardo & Boyd, 2008) (ld. később 7.3. résznél). A jövőorientált szemlélet fejlesztése különösen fontos a hátrányos helyzetű fiataloknál, akiknél a jelenorientáltság gyakran adaptív megküzdési stratégiaként jelenik meg, de hosszú távon korlátozza a társadalmi mobilitást és az önmegvalósítás lehetőségeit. E gondolkodásmód kontrasztját egy későbbi fejezetben részletesebben is kifejtjük, ahol a fatalista–hedonista jelenorientáltság pszichológiai és szociológiai vetületei kerülnek kifejtésre. A célokról, sikerről, elvárásokról is lehet olvasni a mentoráltakra vonatkozó kutatási kérdésekhez és hipotézisekhez kapcsolódó elméleti háttér részben.

4.3.6. A mentorálás védőhálója

A serdülők körében végzett mentorálás különösen hatásos lehet fiatal életkorukra való tekintettel. Ekkor történik meg a pszichológusok szerint a második átpártolás/vagy végleges átpártolás (Hajduska, 2015), ami azt jelenti, hogy innentől fogva a szülők kompetenciája teljes mértékben csökken, míg a kortársak szerepe felértékelődik. Azonban, ha életkorban a mentor és a mentorált egymáshoz közelálló személyek, akkor elképzelhető, hogy a mentor ellensúlyozhatja valamiképpen a kortársak negatív hatásait. Köztudottan az iskola egyben egy *védőfunkciót* is betölt (Ceglédi et al., 2020), s a tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységbe ágyazott mentorálás *kiterjeszti az iskola védőfunkciós mechanizmusát.* Továbbá a mentornak abban is nagy szerepe van, hogy felismerje az egyes krízishelyzeteket, s szükség esetén delegálja a diákot az illetékes szakszerű segítség felé. A bevezetésben úgy is fogalmaztunk, hogy közvetetten ő is a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjává válik. Ceglédi és munkatársai (2020, p. 148) szerint *„a felügyelet mellett megélt kríziseket könnyebb feldolgozni, és azok a későbbiekben „védőoltásként" szolgálhatnak a jelentősebb megpróbáltatásokkal szemben".* Így a mentor tulajdonképpen egy *kontrollfunkciót* is betölt, mert nem hagyja a problémákat eszkalálódni, hanem a kudarcok *„támogatás mellett mennek végbe"* (Ceglédi et al., 2020, p. 148).

4.4. Mentori nyereség

Nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok is profitálhatnak a mentorálásból. Az alábbiakban sorra vesszük, hogy mi mindenre lehet hatással még a mentorálás, hogyan profitálhat belőle a mentor. Kram (1985, p. 195) szerint tévhit az, hogy *"a mentorkapcsolat kedvezményezettje csupán az ifjú ember"* (idézi Jacobi, 1991, p. 512). Nemcsak a tevékenységrendszere, hanem a hatása is komplex a mentorálásnak. A szakirodalom kiemeli azt, hogy az oktatási intézményekben kevés olyan kurzus van, amely ténylegesen foglalkozik olyannal, mint a szociális kompetencia fejlesztése. Stalker (1994) megfigyelte, hogy a mentorálás az akadémiai világban a ***hallgatók szociális fejlődésének***

fontos részének tekinthető, de a mentorálás ilyen szempontból hiánypótló gyakorlati és reflektív tevékenység is lehet. Emellett pedig növelheti a ***pszichológiai-tőkét*** is. Az alábbiakban megvizsgáljuk a mentorálás jótékony hatását különféle területeken; mint a szakmai szocializáció, mind a tanári szocializáció szempontjából, illetve a humán tőke részeként és a *pszichológiai tőke* növelő hatását is.

4.4.1. A mentorálás mint a mentor szakmai szocializációját támogató tevékenység

A mentorálás a *szakmai szocializáció* részének is tekinthető, de különösen jelentős lehet annak szerepe a pedagógusképzésben résztvevők számára, ugyanakkor azonban nem csak és kizárólag nekik lehet előnyös (ld. erről még 1.7.4. fejezet). A mentorálás gyakorlata eleve egy széles spektrumban értelmezhető, s több olyan készséget és képességet is fejleszthet, mely az egyének számára hasznos lehet nemcsak tanárként, hanem más hivatás szakembereiként is. A mentorprogramokban való részvétel elősegíti a mentornak a felnőtt szereppel való azonosulást azáltal, hogy felelősséget vállal mentoráltjáért, továbbá a munkához való viszonyát is később meghatározhatja azáltal, hogy megtanul reális célokat kitűzni, feladatokat teljesíteni és azokat lépésekre, konkrét cselekvési tervekre lebontani, illetve egy csapatkultúra részeseként erőfeszítéseket tenni a siker érdekében. Ilyenformán megérti, hogy a befektetett munka exponenciális (arányos) lesz a ráfordított energia mennyiségével, így minél többet dolgozik céljaiért, annál inkább garantált a siker. A mentorálás egy adott *munkahelyre történő beilleszkedés* része is lehet az életük során a későbbiekben, amely már egy előzetes tapasztalatra alapozva nem lesz ismeretlen a számukra, ugyanis maguk a pályakezdők is megfordulhatnak a munkahelyen mentorált szerepben, sőt mentor szerepben is akkor, ha ők segítik egy új munkatárs beilleszkedését az adott szervezeti kultúrába. De gyakran felléphetnek ún. *informális mentorként* vagy lehetnek ún. *laikus mentorai* egy-egy közelebbi rokonnak, ismerősnek is. Sőt az is kérdés egyáltalán, hogy aki már eleve tevékenykedett mentorként egy programban, lehet-e a későbbiekben laikus mentorként beszélni róla akkor, ha nem formális keretek között mentorál? Az általunk vizsgált mentorok ugyanis eleve elsajátítják a mentorálás elméleti és módszertani ismereteit, amely tudás birtoklása megmarad a program befejezését követően is, s a gyakorlati tapasztalatok is még hatékonyabbá tehetik a későbbiekben egy másfajta jellegű mentorálási vagy ahhoz hasonló tevékenységüket is.

A pályaszocializáció tekintetben a szakirodalom főként a *másodlagos mentorálást* (ld. korábban Whitely, Dougherty & Dreher, 1991) hangsúlyozza, mely valószínűleg könnyebben jut el a fiatal munkavállalókhoz mint a *klasszikus, elsődleges mentorálás* (Kram, 1986). Azonban mind a karrier-átmeneti időszakokban, mind a pályakezdés korai szakaszában a mentorálás a pályaszocializációt nagymértékben támogathatja, így annak jelentősége korántsem elhanyagolható. Kram (1985) úgy gondolja, hogy a klasszikus mentorálásnak a szervezetekben nagyon alacsony az aránya. Azonban

Whitely, Dougherty és Dreher (1991) kiemelik, hogy a munkaerőpiac kereslet és kínálat jellemzői (instabil növekedés, nemzetközi versengés, technológiai forradalom) is egyre inkább a másodlagos fejlődési kapcsolatok felé „tolják" a mentorálást (Ahlburg & Kimmel, 1986; Stewman & Konda, 1983 idézi Whitely, Dougherty & Dreher, 1991, p. 333), így nem feltétlenül rosszabb vagy jobb egyik a másiknál. Azonban annyi bizonyos, hogy a két mentorálás egymást kizáró kategóriaként értelmezhető, tehát vagy az egyik, vagy a másik valósulhat meg, nincs köztes átmenet. Formájától függetlenül azonban a mentorálás hosszú távú hatással lehet a karrier előrehaladására és a szakemberek szakmai karrierjére is (Berlew & Hall, 1966). A mentor esetén mindenképp kiemelendő a szakmai szocializációs támogatás, továbbá a szakmai kiválóságot is elősegítheti a mentorálás, illetve a mentor társadalmi felelősségvállalását. A szakmai szocializáció megértéséhez az alábbiakban Miller (2010) koncepcióját vesszük alapul.

Szakmai szocializáció

A nemzetközi kutatások a szakmai szocializációt többdimenziós folyamatként értelmezik, amely a következő szakaszokat foglalja magában: (a) a szocializáció előtti (pre-szocializáció), (b) a formális szocializáció, és (c) a formális szocializáció utáni gyakorlatot (Miller, 2010, p. 930). Az első szakasz része az korábbi („priori") és az előzetes („anticipatori") szocializáció, melyről úgy vélik, hogy nem működnek egymástól függetlenül, hanem sokkal inkább keresztezik egymást, mivel az előzetes/korábbi szocializáció tapasztalatai valószínűleg hatással lehetnek arra a választásra, ami az anticipatív szocializációt meghatározza, sőt ez a szakasz közvetlen meghatározhatja a következő szakaszokat is (Miller, 2021, p. 931). De hogy mit is takar a két fogalom? Míg az *előzetes szocializáció* tulajdonképpen a gyermekkori vagy az otthoni szocializációra utal, amelynek korai formáló hatása van az egyénre nézve, addig az *anticipatív szocializáció* azt a folyamatot jelöli, amely folyamat során referenciát választani a résztvevők és elkezdenek egy adott csoportba szocializálódni úgy, hogy felveszik annak a csoportnak értékeit és attitűdjeit fel (Hyman & Singer, 1968; Merton, 1968 idézi Miller, 2010). Miller (2010, p. 932) szerint az *„anticipatív szocializációhoz az út a válságokon keresztül vezet, felépíti az egyén karrierértelmezését"* (idézi Pusztai & Csók, 2020 Weidman et al., 2001)

A második szakaszban zajlik a *formális szocializáció*, ami tulajdonképpen a felsőoktatásban eltöltött időszakot jelöli, *„amelyek során a hallgató részt vesz az oktatási programban a világosan meghatározott a program struktúrájának világosan meghatározott határain belül"* (Shuval 1980, idézi Miller, 2010, p. 932). A formális szocializáció tekintetében elkülöníthetünk *tartalmi*, illetve *strukturális* komponenseket. Előbbi azt a tudásbázist takarja, mely a szakma értelmében releváns, továbbá az adott szakmához kapcsolódó értékeket, normákat, készségeket és ismereteket jelenti, amelyet az oktatás során a pedagógusok közvetítenek. A strukturális összetevő pedig azokat az

aktorokat jelöli, akik részt vesznek a formális képzésben. Az oktatókon, gyakorlatvezető tanárokon túl ide sorolják a hallgatótársakat is, továbbá a tartalom átadására ható formális, illetve informális mechanizmusokat (tananyag, tanterv), a szekvenciális folyamat jellegét és a toborzást is (Miller, 2010).

A harmadik, s egyben utolsó szakasz az a *formális szocializáció után következő gyakorlat,* mely a képzettség megszerzését követő időszaktól kezdve egészen a nyugdíjba vonulásig tart (Shuval, 1980 idézi Miller, 2010). Ide sorolhatók a munkaszerződéses vagy az önkéntes tevékenységek, továbbá a szituatív alkalmazkodás is ezekben. Fontos itt az intézményi környezettel való kapcsolat, ami befolyásolhatja a szakmai szocializáció módját, ugyanis korántsem mindegy, milyen környezetben milyen mélységben hasznosítják az egyének a szakmai énjüket (Shuval, 1980; Miller, 2010).

A mentorálás során a második és a harmadik szakasz átfedésbe kerül egymással, s érdekes kérdésként merülhet fel, hogy abban az esetben, hogy ha úgy kezdődik meg a gyakorlati szakasz, hogy a formális szocializáció időszaka még nem ért véget, úgy a szocializáció két típusának párhuzamos megvalósulása hogyan hat egymásra (inkább gyengítik vagy erősítik egymást). A nemzetközi szakirodalom alapján azonban azt feltételezik, hogy a szakmai szocializáció a formális oktatás megkezdése előtt és után is zajlik tehát (Miller, 2010), s nem lehet azt mindösszesen években lekorlátozni. Ilyen értelemben egész életen át tartó folyamatról is beszélhetünk, miképpen a tanulás esetében (Miller, 2010), mely tulajdonképpen a szocializáció formális és informális része is. Az is szembetűnik, hogy a szakmai szocializáció nem állandó, hanem dinamikusan változó kategória, amelynek jó esetben szerves részét képezik a szakmai értékek, attitűdök, továbbá a szakmai identitás belsővé tétele (Becker et. al., 1986; Miller, 2010 idézi Pusztai & Csók, 2020). A folyamat az egyéni tényezők miatt nem tekinthető egységesnek (Pusztai & Csók, 2020). Vannak, akik a szakmai szocializáció tekintetében úgy vélik, hogy nincsenek is olyan élesen elkülöníthető fázisok, mint amit ahogy tehát azt fentebb vázoltunk. *„A körkörös elméletek tartalmazzák azt az elemet, hogy a résztvevők reflektálnak az eseményekre, és következésképpen viselkedésük folyamatosan változik”* (Pusztai & Csók, 2020, p. 3). Az viszont mindenképp fontos momentum, hogy mi történik a felsőoktatásban, az mennyire támogatja a szakmai szocializációt; továbbá a gyakorlat milyen környezetben, milyen támogatás mellett valósul meg, s mennyire rímel az elméletre. Emellett a bevezetésben kiemeltük a hallgatóévek tartalmas eltöltésének szerepét, aminek a része lehet a mentorálásban való részvétel is.

4.4.2. A mentor mint szakmai kiválóság

Ismerős lehet az, hogy akkor tud az ember igazán valamit, ha másnak is meg tudja tanítani azt. Ebből kifolyólag elképzelhető, hogy a mentorálás elősegítheti a szakmai kiválóság kialakulását.

Ebben a folyamatban a hallgatói szerep megváltozik, sőt elkezdik megtanulni a hallgatók a mentor szerepbe való átlépést. A gyakorlat során különféle készségeik is fejlődnek, miközben szaktudásában is magabiztosabb lehet olyan környezetben, ahol nem ő az oktatott, hanem ő válik a tudásátadás forrásává. A mentorálás során a mentor elmagyarázza érthető nyelven saját szakjának rövid esszenciáját, továbbá a korrepetálás során a diáknak az adott tárgy ismereteit közvetíti úgy, mint egy "pedagógus" vagy úgy, mint egy leendő szülő a gyermekének. A korrepetálás többnyire szakmai hozzáértést, felkészülést igényel, mely emellett értelmiségi tudástárát is kiegészítheti, vagy frissítheti (pl. azáltal, hogy tudja, hogy mikor született Petőfi stb.).

A mentorálás a szakmai fejlődés egyik eszköze lehet a pedagógusképzésben résztvevők esetén különösen. Egyesek szerint az is fontos, hogy a leendő tanárok elkezdjenek gondolkodni a pedagógiában való részvétel kibővített módjairól (Campbell & Brummett, 2007). Simpson és munkatársai (2007) kutatásai megerősítik azt, hogy a tanárok a mentori szerepet szakmailag és személyesen is kifizetődőnek tartják. Ebben a tekintetben mentorálás, mint a hallgató pedagógusjelöltek bevonásának alulhasznosított, költséghatékony módja is a szakmai fejlődésben való részvételre, s ilyen értelemben az oktatási rendszer reformintézkedéseinek egyik lehetőségét is magában foglalja (Hudson, 2013). West (2002, p. 72) azt állítja, hogy *„a tanári mentorálás létfontosságú, de gyakran nem kellően kihasznált stratégia, amelyet a helyi, regionális és nemzeti szakmai fejlesztési kezdeményezéseknek tartalmazniuk kellene"*.

4.4.3. A mentor társadalmi felelősségvállalása

A társadalmi felelősség egy ún. etikai ideológia is, amely szerint egy egyénnek vagy szervezetnek kötelessége a társadalom egészének javára cselekedni. Sőt egyesek szerint a társadalmi felelősségvállalás mindenkinek a kötelessége kellene, hogy legyen, s az iskolának is jelentős abban a szerepe, hogy segítse a diákokat abban, hogy aktív szerepet vállaljanak a közjót szolgáló társadalmi célok előmozdításában (pl. a közösségi szolgálat bevezetésével vagy ide tartozhat a mentorálásban való részvétel). A társadalmi felelősségvállalásban való részvétel lehet *passzív* és *aktív* is; passzív formája az, amikor az egyén a társadalmilag káros cselekedeteket igyekszik elkerülni, aktív formája pedig, amikor ő maga olyan tevékenységet végez, amelyek közvetlenül előmozdítják a társadalmi célokat (Brodeur, 2012, p. 6). Utóbbihoz tartozhat a mentorálás is. A fiatal felnőttek számára nem egyszerű a társadalmi felelősségvállalásban való részvétel, ugyanis az európai kultúra az *individualizmus* kultúrája, amely a függetlenséget, a szabadságot hangsúlyozza és a versengést, még ha az olykor más kárára is történik (Brodeur, 2012; 2013). Ezzel szembe a *kollektivizmus* sokkal inkább a szolidaritásra, az együttműködésre és a társadalmi felelősségvállalásra helyezi a hangsúlyt. Tehát míg az individualizmus az értékpreferenciák azon pólusát jelöli, amely az egyén boldogságára fókuszál csak és kizárólag, addig a kollektivizmus

számára a közösségi értékek elsőbbséget élveznek (Bocsi, 2020). Egyesek szerint nem lehet azonban egy társadalomban pusztán egyirányú szélsőségekről beszélni, még ha vannak, akik úgy vélik, hogy a modernizáció hozadéka az individuális értékek felé történő lineáris elmozdulás. Más kutatók szerint inkább egyfajta hullámvonal jellemző (Reykowski & Smolenska, 2003) vagy ahogy egyesek nevezik: ingamozgás figyelhető meg (Heller & Fehér, 1993), amely szerint hol az egyéni, hol a közösségi szférák felé billen a mutató (idézi Bocsi, 2020, p. 275).

A mentorálásban való részvétel sokkal inkább egyfajta *kollektív értékközvetítés*, amikor az egyén számára nemcsak önmaga, hanem mások előrehaladása, segítése is fontossá válik, amely az önérdeken túlmutat, s egyfajta társadalmi célt szolgál. Továbbá erősen korrelál az önkéntes tevékenység végzéssel is, amikor az egyén egyfajta tevékenységet ellenszolgáltatás nélkül, nem kötelező jelleggel végez. A mentorálás esetén úgy véljük, hogy a mentorokat illetően kétfajta típusú motiváció rajzolódik ki, vagyis kevert motiváció, mely egyrészt tartalmazza a kollektív és az egyéni előnyöket is. Sőt egy fizetett programban való részvétel sem zárja ki a nagyfokú belső motivációt. Mint ahogy az önkéntesség is lehet belső motiváltságú (értékorientált, szubjektív) vagy külső motiváltságú (instrumentális, de nem feltétlenül anyagi) (Markos, 2019, p. 86). Markos (2019) az önkéntesség tekintetében úgy vélte, hogy régi típusú (tradicionális) önkéntességre jellemzőek inkább a kollektivista értékek, vagyis jellemző az *"erős vallási háttér, idealisztikus-altruista attitűd, értékelvűség, közösségi motívum, a szolidaritás, és a segíteni akarás szándéka"* (Markos, 2019, p. 86), s az új típusú (avagy modern) önkéntesség már inkább az individuális értékek játszanak központi szerepet. Utóbbi továbbá rendkívül változatos formákat ölthet, ezért Hustinx (2001) ezt *"forgatóajtós önkéntességnek"* is nevezi, továbbá időtartamát tekintve sokkal rövidebb is. A mentorálásban való részvétel azonban már egy hosszabb elköteleződést jelent, amely egyben felkészíti a hallgatókat az egyéni felelősségre és a kötelezettségekre. Nagyon fontos lehet a folyamatban az, amikor a hallgatók felismerik, hogy azt, hogy amit az idejükkel, tehetségükkel és szellemi tudásukkal tesznek, az nem pusztán személyes kincs, hanem közkinccsé tehető (Brodeur, 2012).

A motivációt illetően régen az extrinzik (külső) és az intrinzik (belső) motivációt kizárólagosnak gondolták, s úgy vélték, hogy egy adott cselekvés hátterében vagy csak az egyik vagy csak a másik állhat, azonban mára már ez az elképzelés árnyaltabbá vált (Perjés & Héjja-Nagy, 2015). Lepper és munkatársai (1973) kiemelik azonban *túlzott igazolás elméletükben*, hogy a külső jutalmas képes lehet csökkenteni azt az örömforrást, amit a jutalmazás nélküli belső (intrinzik) motiváció önmagában véve okozna (idézi Godó, 2021c). Jelen munkánkban célunk megragadni a különféle háttérmotívumok természetét a hallgatók körében, ahol a társadalmi felelősségvállalás szándéka is megjelenhet mint belső motiváció, s külső motivációként pedig például a mentorálás anyagi előnyei is.

4.4.4. Humán tőke befektetés és mentorálás

A humán tőke befektetésének externális megtérülési formája lehet az, amikor az egyetemi hallgató plusz tevékenységet vállal, ugyanis elképzelhető, hogy felnőttként ő is lesz majd önkéntes, így az államnak lehet kevesebbet kell bizonyos területekre fordítania, ha azokban megjelennek az önkéntesek. De nemcsak a társadalom számára térül meg a mentorálás, hanem a mentor számára is. Az emberi tőke elmélete (Becker, 1975) értelmében a mentorálás is tulajdonképpen egy befektetés a humán (emberi) erőforrásba. Egymástól a társadalom tagjait az is megkülönbözteti meg, hogy ki mennyit fektet be saját fejlődése érdekében; legyen szó energiáról, pénzről, az oktatásban eltöltött időszakról. Becker (1975) úgy véli, hogy az emberi tőkének a fejlesztése bizonyos előnyöket biztosít; például a munkaerőpiaci lehetőségeket tágítja (diplomával, tudással való ellátottság, vagy a mentorok részéről a tapasztalatokkal való rendelkezés) (Becker, 1975). A humán tőkével való ellátottság például befolyásolhatja a mentorálást is, ugyanis ha a mentor több szakértelemmel, tudással, készséggel rendelkezik, az a mentorálásra is pozitív hatást gyakorolhat (Ebay et al., 2013). Ugyanez igaz a mentoráltakra is, hogy ha ők nagyobb végzettséggel rendelkeznek, akkor a mentori-támogatás, fejlesztés is sokrétűbb lehet (pl. Green & Bauer, 1995; Olian, Carroll & Giannantonio, 1993; Rhodes, 2005, idézi Ebay et al., 2013).

A fentiek alapján láthatjuk, hogy a mentorálás mentor szemszögéből való egyéni megtérülése nem értelmezhető az intézményi/kollektív megtérüléstől függetlenül. A mentor korai szakmai szocializációja, nagyobb mértékű társadalmi felelősségvállalása és állampolgári aktivitása, oktatási rendszerben játszott, a pedagógusétól némileg eltérő szerepe és ezáltal eltérő minősége amellett, hogy támogatják a mentor szakmai fejlődését, az oktatási rendszer, illetve az externális hatások következtében a társadalom hatékonyabb működéséhez is hozzájárul. Ezek fényében felmerülhet a kérdés, hogy ki a mentorálás „valódi" győztese, melyre alább keressük a választ (ld. 4.5.2 résznél).

4.4.5. Pszichológiai tőke és a mentorálás

Másrészt pedig a mentorok *pszichológiai tőkét (psychological capital)* halmozhatnak fel, ha úgy látják, hogy rendelkeznek a mások fejlesztésére vonatkozó képességgel. De hogy mi is az a pszichológiai tőke? Tulajdonképpen az emberi tőke egyik komponensének tekintik, s egy ún. személyiség-konstruktum is (Goldsmith, 1997; Luthans, 2007, 2015; Heitlerné Lehoczky, 2017, 2018). A fogalmat először Goldsmith (1977, o. n.) használta, s úgy vélte, hogy az *"a személyiségnek azon jellemzői, amelyek a pszichológia szerint az egyén produktivitását meghatározzák"*. Sok minden sorolható oda; mint például az egyénnek a saját magáról alkotott képe, az etikai irányultsága, a munka-értéke, attitűdjei a munkával kapcsolatban, továbbá a fogalom általános életszemléletét is magában foglalja (idézi Heitlerné Lehoczky, 2018). A pozitív pszichológiai tőkének pedig a pozitív

pszichológiához (2002) van köze, melynek jeles képviselője és atyja egyúttal Martin Seligman. Ő volt az, aki nem arra összpontosított, hogy mi rossz és diszfunkcionális az egyénben, hanem a pozitív dolgokra orientálta figyelmét. 2002-ben fogalmazódott meg benne az a kérdés először az „Autentikus boldogság" c. könyvében, hogy létezik-e pszichológiai tőke. A fogalom tehát igencsak 21. századi. Egyes kutatók szerint a pszichológiai tőke az emberi és társadalmi tőkén túlmutat, s *„alapvetően abból áll, hogy "ki vagy", nem pedig abból, hogy mid van, vagy hogy kit ismersz"* (Luthans et al., 2004, p. 46). Az említett szerzők a tőkéket az alábbiak szerint csoportosították:

a) Hagyományos gazdasági tőke: amivel rendelkezel (tárgyi eszközök, pénzügyek, berendezések, szabadalmak, adatok)
b) Humán tőke: tudás, képzettség, tapasztalat, szakismeret, ötlet
c) Társadalmi tőke: kiket ismersz (kapcsolatok, barátok, hálózat stb.)
d) Pozitív pszichológiai tőke: ki vagy (énhatékonyság, remény, optimizmus, rugalmasság) (Luthans, 2002a, 2002b idézi Luthans et al., 2004, p. 46–47)

A pszichológiai tőkéhez az alábbi tényezők hozzájárulnak, mely egyúttal fokozzák a jobb teljesítményt is. Egyik ilyen az önbizalom (vagy önhatékonyság: self-efficacy, Bandura 1997), amely *"az egyén meggyőződése arról, hogy képes mozgósítani a motivációt, a kognitív erőforrásokat és a cselekvési irányokat, amelyek szükségesek egy adott feladat sikeres végrehajtásához egy adott kontextusban*" (Sajkovic & Luthans, 1998b idézi Luthans et al., 2004, p. 46–47). Másik a bizalom és az optimizmus is, azért mert az optimisták a rossz eseményeket úgy értelmezik, hogy azok csak átmenetiek, míg a pesszimisták a rossz eseményeket állandónak élik meg. A rossz események bekövetkeztekor az optimisták ún. konkrét attribúciókat tesznek ("Volt egy probléma ezzel a kommunikációs formával"), míg a pesszimisták egyetemeseket („Teljesen alkalmatlan vagyok a kommunikációra, vagy akár a mentorálásra") (Luthans et al., 2004, p. 47). S harmadrészt pedig a pszichológiai tőke kapcsolatban áll a *rezilienciával,* amely a rugalmas ellenállóképesség, a kihívásokhoz való alkalmazkodás, ami rendkívül fontos mind a mentorálásban, mind a pedagógushivatásban (ld. részletesebben később 4.6.5. fejezet). A *TM mentorprogram* keretein belül erről bővebben tanulnak is a mentorok.

Hasonlóképpen az emberi és társadalmi tőkéhez a *pozitív pszichológiai tőkébe* is be lehet fektetni, sőt a tárgyi eszközökkel ellentétben viszonylag ezt kis „költségbefektetéssel" meg lehet tenni (Luthans et al., 2004). A szerzők ezt azzal indokolják, hogy a fentiekben bemutatott pszichológiai kapacitások nem rögzített tulajdonságokat jelölne, hanem állapotokat, melyek nyitottak a fejlődésre, sőt vannak is azoknak irányelvei a fejlesztésére.

A fent említett bizalom, remény, az optimizmus és a reziliencia hozzájárulhatnak a pozitív pszichológiai tőkéhez. S az a jó hír, hogy ezek fejleszthetők és képesek a termelékenységet és teljesítményeredményeket is befolyásolni. Az emberi és a társadalmi tőkén túl lényeges tehát a

pszichológiai tőke felé való figyelem is, amely által az emberi tényező hatékonyságát jobban ki tudja fejteni (Luthans et al., 2004, p. 49).

4.5. Egyéni és intézményi szintű megtérülés találkozása: Tanár szakos mentorok, a leendő tanárok korai szocializációja

Egyértelműen összeköti a mentorálást az oktatási rendszerrel, ha nagy számban végeznek mentori tevékenységet tanár szakos hallgatók, ilyenkor ugyanis a mentorálás hozzájárulhat a leendő tanárok szakmai szocializációjához. Így ezt a kérdést érdemes külön vizsgálni. Több kutató is kiemeli, hogy a mentorálás főiskolai és/vagy egyetemi környezetben pozitívan hat a személyes, szakmai és oktatási eredményekre (Astin, 1977; Chickering, 1969). Ilyen értelemben a mentorálás a költséghatékony szakmai fejlődés beágyazásának egyik lehetséges módját jelöli (Hudson, 2012).

Függetlenül attól, hogy a hallgató mentor, vagy mentorált, a mentorálás különösen fontos lehet még a pályaszocializáció szempontjából, kiváltképp ha pedagógus-jelöltekről van szó, akik egyrészről kaphatnak mentort a tanári gyakorlat során, ugyanakkor ők is mentorálhatnak, amely által szintén a gyakorlatorientált környezetben lehetnek. Ilyen szempontból mintegy ún. *előzetes pályaszocializációként* tekinthetünk a mentorálásra, ahol a mentorálásnak nemcsak a készségek tanítása és tökéletesítése érdekében kialakított szakmai kapcsolatként kell fejlődnie, hanem a *"tanítás megtanulása"* szempontjából lényeges szakmai szempontok támogatására irányuló személyes kapcsolatként is (Maynard & Furlong, 1995).

A tanári szocializáció a tanári szakma tagjává válásának a folyamatát jelenti, mely nemcsak a tanítást foglalja magában, hanem az azzal kapcsolatos összes követelményt. Többek között az iskolai szabályokkal való megbirkózást az osztályteremben és azon kívül, illetve a tantervek követését vagy kidolgozását, az osztálytermi rutinoknak az elsajátítását, és az iskolai kollégákkal, hatóságokkal történő interakciót is (Farell, 2001, p. 50). Bliss és Reck (1991, p. 6) a tanári szocializációt szintén úgy értelmezte, mint *"azt a folyamatot, amelynek során az egyén a tanári társadalom résztvevő tagjává válik"*. Ez tehát egy folyamat, amely a kezdő tanártól fejlődést igényel. Egyes kutatók három fő elemet hangsúlyoznak a felsőoktatásban, amelyek a pedagógiai gyakorlatot meghatározhatják, azaz befolyással lehetnek a pályaszocializációra: (1) A részvétel a tudományos specializációban, továbbá az oktatási folyamatban való aktív munka, (2) az alapozó és a módszertani kurzus jelentősége, s természetesen (3) a terepgyakorlatok (Zeichner & Grant, 1981 idézi Farell, 2001, p. 50). Schlechty (1990) összekapcsolja a tanári szocializációt a tanári beavatással és úgy véli, hogy a tényleges munkába állást megelőző tanárképzésnek, azon belül pedig a tanítási gyakorlatnak, fontos szerepe van a beilleszkedési folyamatban (idézi Farell 2001:50). Esetünkben a hallgatóévek alatti mentorszerep (pl. a TM mentorprogram által) is ilyen lehetőséget nyújt. Érdemes külön választani azt, aki 1) hallgatóként mentorszerepet vállal, melynek hatása van a pályaszocializációra,

illetve azt, hogy 2) a hallgatók mentori segítséget kapnak a pálya elején és ennek milyen hatása van a pályaszocializációra. Ugyanakkor ez egy ***mentori láncként (körkörös mentorálás)*** is értelmezhető, hogy ők mentorálnak, de egyúttal ők is mentoráltak, mert éppen betekintenek egy intézménybe, ahol fogadja őket egy pedagógus, ezáltal elkezdődik a szakmai szocializációjuk.

Funk és Hoffman (1982) szerint a tanítási gyakorlat az egyik legfontosabb területe a tanárképzésnek (idézi Farell, 2001), azonban egyes kutatók rámutatnak arra a sarkalatos pontra, hogy nem sokat tudunk arról tulajdonképpen, hogy a terepgyakorlat alatt mi is történik pontosan (Richards és Crookes, 1988, idézi Farell, 2001). Mindenesetre rendkívül fontosak lehetnek a terepen szerzett tapasztalatok, amelyekkel a kezdő tanárok találkoznak. Hulling (1997, p. 1) kiemeli azt, hogy ezeknek köszönhetően a pedagógusjelöltek *„valódi diákokkal, tanárokkal, tantervekkel”* találkoznak egy természetes iskolai közegben. Cruickshank és Armaline (1986) *közvetlen* és *közvetett tapasztalatokat* azonosítottak ezen belül. A közvetlen tapasztalatok közé tartozik szerintük a felügyelt vagy nem felügyelt tanítási tapasztalat, közvetettnek tekinthető pedig a tanítás megfigyelése (hospitálás). Az explicit és implicit tananyag összekapcsolásával a felsőoktatásbeli mentorálás a pedagógusokra nézve eszközként szolgálhat az elmélet és a gyakorlat pragmatikus, valós idejű integrációjához (Pusztai & Csók, 2020). A mentorálás alatt a tanárjelöltek tartós, folyamatos tapasztalatszerzésben vannak.

Richárd és Crockes (1988, p. 22) továbbá kiemelik, hogy esetenként ezek a tapasztalok *"korlátozott kitettséget biztosítanak a valós világának"* (idézi Farell, 2001, p. 49). Grinder (1973) szerint a hallgatók gyakran nem szereznek reális tapasztalatokat azzal kapcsolatban, hogy az adott szakmai tevékenységet illetően milyen korlátokkal rendelkeznek (idézi Lukács, 2012), mert *nem autentikus oktatási környezetben* vesznek részt. Ennek egyik okozata lehet a már említett *korai idealizmus* szakasza, másrészt azonban lehet egyfajta negatív hozadéka is, miszerint egyes személyekben kialakíthatja ez a „mindenhatóság” (Lukács, 2021, p. 51) érzését a saját jövőjüket illetően, hogy úgy vélik majd, hogy szakmájuk jeles, kiváló képviselői lesznek. Az idealizmus következménye lehet Itt az *„élő osztály sokkja”* (Krémer, 1984) ami szintén arra utal, hogy a pályakezdők elvárásai és a valóságbeli tapasztalatai nem kongruálnak, amikor a szép reményekhez képest találkozik a kevésbé “ideális” valósággal. Veenman (1984) ezt “valóságsokk”-ként említi (Szivák, 1999).

Wang és Odell (2002) a tanári mentorálás "humanista perspektíváját" írja le, amelynek célja, hogy segítsen az új tanároknak feldolgozni a tanítással járó "valóságsokkot", és ennek ellenére tanárként megmaradni. Ez a cél ma is nagyon fontos, különösen azon kezdő tanárok esetén, akik *"alulképzettek"* (Lackzko-Kerr & Berliner, 2000) a tanításhoz, vagy olyan *"terepen kívüli"* tanítási feladatokat kapnak, amelyekre nem kellően felkészültek (Ingersoll, 1999; Jerald, 2002 idézi Ganser, 2006, o. n.).

Egyesek szerint a pályakezdés első időszaka *kritikus* a pedagógusok körében, sőt egyfajta szelekció is megfigyelhető (Szivák, 1999 idézi Paksi et al., 2015). A pályakezdő pedagógusok körében készült felmérések gyakran azt támasztják alá, hogy az első években a legnagyobb a pedagógusi fluktuáció (az intézmények közötti váltás gyakorisága). Az USA-ban azt mutatták ki, hogy közel 50%-os azoknak az aránya, akik öt éven belül elhagyják azt az oktatási intézményt, ahová beléptek a képzést követően (Allen et al., 2005 idézi Paksi et al., 2015). Azonban az intézmény elhagyása még nem jelenti egyúttal a pályaelhagyást is. Mindenesetre egy olyan időszakban, korszakban, amikor az oktatás gazdasági támogatása úgymond erodálódik, gondot jelenthet olyan új tanárok képzésébe fektetni, akik később nem maradnak a pályán (Johnson, Berg & Donaldson, 2005). Ebben az esetben az ígéretes kezdő tanárok megtartásának célja összefügghet az ígéretesnek nem mondható kezdő tanárok távozásának ösztönzésével (Johnson, Berg & Donaldson, 2005).

A kezdő tanároknak köztudottan nem egyszerű a munkaerőpiaci integrálódás. A tanítás elsajátításának folyamatával kapcsolatos kutatások megerősíti azt, miszerint a gyakornokok számos *különálló fejlődési szakaszon* mennek keresztül, melyek mindegyikének megvan a maga sajátos fókuszpontja is. Maynard és Furlong (1995) az aggályokat a következő címszavakkal csoportosítja: korai idealizmus; túlélés; a nehézségek felismerése; plató elérése; a továbbhaladás (Maynard & Furlong, 1995). Ezeket vesszük most sorra Maynard és Furling (1995, p. 1) összefoglalása alapján.

***Korai idealizmus** (early idealism)*

A gyakornokok tanítás előtti aggodalmaival kapcsolatos kutatások azt mutatták, hogy gyakran idealisták (Fuller & Bown, 1975). Ennek oka a Maynard és Furling (1995) szerint az, hogy a tanítást és a tanulást általában leegyszerűsítve látták és értelmezték. A tanárjelöltek azt állították kutatása során, hogy a tanulókkal való kapcsolatuk az, ami döntő tényező lesz a tanári hatékonyságuk szempontjából, s szerepüket olyasminek tekintették, ami csak úgy megtörténik, anélkül, hogy nagy erőfeszítést kellene érte tenniük (idézi Feltcher, 2000). Elképzelhetőnek tartjuk, hogy ha egy tanárjelölt mentorszerepet vállal, akkor korábban megtörténhetnek ezek a szakaszok, vagy felkészültebb lesz a jövőben, amikor elérkezik ezekhez a szakaszokhoz. Ugyanakkor felmerülhet a kérdés, hogy ha nem hátrányos helyzetű diákokról lenne szó nagyrészt, akkor pedig épp ellenkezőleg: a mentorszerep egyszerűbb, ezért tovább növeli az idealizmusukat és még nagyobb lesz utána a valóságsokk? Interjús kutatásunkban lehetőségünk lesz ennek vizsgálatára is.

A korai idealizmus szakaszával kapcsolatban érdemes még megemlíteni a kiégés jelenségét. Egyes kutatások szerint a kiégésnek az esélyét megnöveli ez a szakasz, ugyanis a pedagógusjelöltek gyakran úgy lépnek be a pályára, hogy majd ők megoldják a problémákat, s maximális energiát fektetnek abba bele, hogy segítsenek; azonban ez esetben már a pálya kezdetekor elfáradnak, ami

később kiégéshez vezethet (Horváth, 2014). Guglielmi és Tatrow (1998) szerint akik problémás diákokkal, nehezített körülmények között dolgoznak sokkal inkább ki vannak téve a stressznek és a kiégésnek, mivel hogy magas követelményeknek kell megfelelniük. Azonban kérdéses lehet, hogy a kezdő szakaszban érdemes-e már a hallgatókat nehezített terepre küldeni. Szagunhoz (1991) szerint a pedagógusok még felkészületlenek olyankor, amikor a pályára kerülnek, ugyanis nem minden esetben kapnak a teoretikus beállítottságú oktatóktól megfelelő gyakorlati útmutatásokat, eszközöket a kezdőként való boldogulásukhoz. Továbbá gyakran ők maguk magas mércékkel és saját maguk iránt magas elvárásokkal kezdenek tanítani, ami szintén fokozza a kiégés valószínűségét (idézi Horváth, 2014). Mindenesetre ezzel a szakasszal érdemes foglalkozni, mert nagyon fontos lehet, s akár a későbbi pályafutását is meghatározhatja a tanároknak.

***Túlélés** (personal survival)*

Amint a gyakornokok megtanulják tanítási tapasztalataikat, idealizmusuk olyankor elhalványul a tantermi élet realitásaival szemben, és gyakran megszállottjaivá válnak saját túlélésüknek (Fuller & Bown, 1975). Az "ideális" tanárokat, akik eredetileg szerettek volna lenni, felváltották azok a tanárok, akiknek lenniük kellett, ha túl akartak élni. A tanárjelöltek ebben a szakaszban gyakran inkább reaktívak, mint proaktívak (Fletcher, 2000). Ebben a stádiumban még a gyakornokok sokszor hivatkoznak arra a problémára, hogy nem képesek „látni". Calderhead (1988) szerint noha az iskolai tapasztalatok korai szakaszában gyakran adnak időt arra, hogy a gyakornokok megfigyeljék az osztálytermi gyakorlatot, de ez általában elvesztegetett idő, mert *"nem tudják értelmezni a körülöttük lévő zajt és mozgást; nem értik a tanár cselekedeteinek jelentőségét – egyszerűen nem tudják, mi az, amit állítólag keresnek."* (idézi Fuller & Bown, 1975, p. 1). Tanítási stílusuk gyakran nagyon tanárközpontú, és nem hajlandók bármiféle eltérni a „forgatókönyvtől".

***Nehézségek felismerése** (dealing with difficulties)*

A következő szakaszban a gyakornokok érzékennyé válnak a velük szemben támasztott változatos igények iránt, és szívesen is nyújtanak jó teljesítményt. Az értékelés kérdése gyakran túlsúlyba esik azonban. Amint az egyetemi oktatók jól tudják, még a korai szakaszban is gyakori a gyakornokok részéről a következő kérdésfeltevés, miszerint: „Jól csinálom?", „Átmegyek?". Ennek ellenére az is tény, hogy az értékeléssel kapcsolatos túlzott aggodalom azt jelenti, hogy elmulasztották az élmény lényegét. Ebben a szakaszban gyakornokok a *tanítási módszerek és anyagok kérdésére is koncentrálni kezdenek úgy*, hogy gyakran utalnak az osztálytermi korlátokra vagy pedig az erőforrások hiányára. Ekkor tanítási gyakorlatuk kevéssé érzékeltette a tanítás és a gyerekek tanulása közötti kapcsolatot.

A plató elérése (*hitting the plateau)*

Az első néhány hét után, amikor már átláthatóvá válnak az eljárások, keretek, akkor már a gyakornokok valószínűleg „elérik a platót”, s végre megtalálják a tanítás módját, amely látszólag működik, és amihez ragaszkodni is fognak. Feiman-Nemser és Buchmann (1987) magyarázata szerint azonban gyakran nagy nehézségekbe ütköznek azzal kapcsolatban, hogy a hangsúlyt magukról másokra vagy az általuk tanított tantárgyakra helyezzék át (Maynard & Furlong, 1995, p. 1). Ami probléma, hogy A legtöbb diák azonban még mindig úgy viselkedhet ilyenkor, mint egy tanár, ahelyett, hogy úgy "gondolkodna", mint egy tanár (Fletcher, 2000), azaz a látszatra épít túlságosan.

Továbblépés *(moving on)*

A kezdő tanárok esetén fontos a koncepciók kidolgozása és leleplezése. A tanítás megtanulása azonban nem csupán új gyakorlati ismeretek megszerzését jelenti, hanem a megismerést is magában foglalja. A gyakornokoknak koncepciókat, sémákat és forgatókönyveket kell kialakítaniuk annak érdekében, hogy értelmezzék az osztálytermi élet folyamatait, átlássák annak szempontjait (Carter & Doyle, 1987). Az a tény, hogy az új gyakornokoknak még nem volt tapasztalatuk e fogalmak kialakításához, összefügg azzal a problémával, hogy nem tudnak „látni”. Ilyen fogalmak nélkül az osztálytermek megmaradnak annak, amit Copeland (1981, p. 11) *„az emberek, viselkedés, események és interakciók csak homályosan megértő zavaró kaleidoszkópjaként ír le”* (idézi Maynard & Furlong, 1995, p. 1).

Kiegészítés a szakaszokhoz

Az kiderült Richards és Crookes (1988 idézi Farell, 2001) vizsgálatából is, hogy a tanárjelöltek a kezdetben hajlamosak inkább önmagukra, továbbá saját tanítási magatartásukra összpontosítani. Kagan (1992) szerint azonban ez nem baj, ugyanis a gyakornok tanárok fejlődésének természetes folyamata, hogy kezdetben önmagukra mint tanárra összpontosítanak, s nem a diákokra koncentrálnak. De ennek egy idő után meg kell változnia. Sőt Fuller (1969) felosztásában ez meg is jelenik. Szerinte a tanári fejlődés folyamata három szakasza bontható, amely közül az első szakasz az (1) *Énközpontú szakasz*, ahol a saját szerepértelmezésen van a hangsúly és az elfogadtatáson, megfelelni akaráson. (2) A második a *tanításközpontú szakasz,* amikor a tanításra irányul a figyelem. (3) Az utolsó szakasz a t*anuló-, és tanulásközpontú szakasz,* amikor már nemcsak magára, hanem a tanulókra is erőteljesebben figyel a pedagógus.

Kagan (1992, p. 155) megjegyzi, hogy nem szabad megpróbálni siettetni a kezdő tanárt az első a szakaszban, mivel ez nem válik a javára, sőt kontraproduktív lehet, ha a mentortanárok arra

tesznek kísérletet, hogy *"lerövidítsék vagy megszakítsák a tanárjelöltek befelé forduló időszakát"*. Az első időszakban így is koncentrált a tanárjelöltre nehezedő nyomás, mert többféle elvárásnak – többek között a sajátjának is – kell egyidejűleg megfelelni, ami nem egyszerű. Mindemellett pedig a mentortanár felé is "bizonyítania kell". Egy Wales-ben végzett vizsgálat szerint a szupervíziós lehetőség, továbbá a mentorálás az első években, illetve a pályakezdők szakmai támogatása a *pályaelhagyás preventív eszköze* is lehet (Rise in Welsh teacher applications, 2004 idézi Paksi et al., 2015). Sőt összefüggések figyelhetők meg a nem és a pályaelhagyás vonatkozásában, továbbá a kor tekintetében is. Egyes kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a középkorúak körében igen kismértékű elvándorlás figyelhető meg, ők a stabil réteget alkotják, míg a két szélsőség: a fiatalok és az idősek körében jellemzően növekszik ez az érték (Allen et al., 2005; Donaldson & Johnson, 2010; Guarino et al., 2004; Tschannen-Moran et al., 1998; Boe et al. 1997; Sass et al., 2012; Hancock, 2008 idézi Paksi et al., 2015, p. 89), aminek köszönhetően tulajdonképpen egy U alakú görbe írható le aszerint, hogy az egyes életkorokban milyen elvándorlási kockázat jellemző (Boe et al., 1997). Egyes tanulmányok szerint a férfiakat nagyobb pályaelhagyási valószínűség jellemez.

Mentortanár

A következőkben kifejtjük a *mentortanár* fogalmát, ami elkülönül attól a fajta elképzeléstől, miszerint valaki tanárként vagy tanárjelöltként mentorál. A tanárjelöltek támogatásában résztvevő tanárok a "mentor" címet kapták (Warren, 2016). De hogy mi is ez? A mentortanár egy pedagógusi elővégzettséghez kötött, 4 féléves egyetemi továbbképzés (posztgraduális képzés) hazánkban, melynek révén a pedagógus plusz végzettséget szerez. Továbbá feltétel már a pályán meglévő szakmai gyakorlat (3 év). A mentortanár a kezdő pedagógusok pályára történő beilleszkedését hivatottak szolgálni, s felügyelőtanárként működnek. Megtanulják a tanárjelöltekkel való munka előkészítését és az azzal járó mentori „kötelezettségeket": irányítás, értékelés, munkamenet tervezése, szervezése stb. Ilyen értelemben a mentort ún. *kapuőrként* is emlegetik, aki a tanári professzió kialakításához nyújt segítséget a kezdő tanároknak, miközben segíti a szakterületen való beilleszkedését (Di Blasio et al., 2013). A mentorálásnak kiemelt területei a szakmai identifikáció támogatásán túl a pedagógus szerep multifunkcionalitásának megismertetése a mentoráltakkal, emellett az interperszonális készségek, kompetenciák-, és az érzelmi intelligencia fejlesztése is (Di Blasio et al., 2013).

A tanítási gyakorlat során a kezdő tanárok szocializálódnak egy tanítási környezetben, ahol gyakran percről-percre döntéseket kell hozniuk és pillanatról pillanatra történő reagálást vár el részükről a szakma (Howells, Lawrence & Roden, 2020). Nem elvárható azonban, hogy a mentor arra kérje a mentoráltat a fejlődés első szakaszában, hogy „úgy gondolkodjon, mint egy tanár",

amikor még nem is feltétlenül érti azt, hogy mit is jelent tanárnak lenni. Illetve előfordulhat, hogy a gyakorlat során az ellentétes elvárások és az önállóság iránti igények problematikája merül fel. Ez azt jelenti, hogy sokan úgy gondolhatják, hogy a mentortanár által alkalmazott tanulási stílust kell lemásolniuk, s emiatt nyomás nehezedhet rájuk. Azonban a tanítás nem egy reprodukciós folyamat, minden tanítás más, környezettől, osztályösszetételtől stb. függően (Howells, Lawrence & Roden, 2020).

A mentorálást és a tanítási gyakorlat fejlesztését a mentortanár és a pedagógusjelölt is fejlesztésnek tekintheti (Kemmis et al., 2014). A „közös fejlesztésre" épülő kapcsolat során a mentorok igyekeznek explicitté tenni a tanítással kapcsolatos saját hallgatólagos tudásukat. Fontos azonban a folyamatban, hogy annak célja előbb-utóbb a mentorált függetlenségének, továbbá proaktivitásának és rugalmasságának, kezdeményezőkészségének elősegítése legyen (Howells, Lawrence & Roden, 2020). Továbbá fontos szerepe van a kihívásoknak is a folyamatban, vagyis akkor tudják csiszolni képességeiket, ha kihívást élnek meg, sőt akár olykor „mélypontra is jutnak". A gyakornokoknak maximálni kell a tanulóknak a tanulási lehetőségeit, s nem elég csak szimplán a tananyagot átadniuk, hanem ennél jóval széleskörűbb feladatokból áll a tanítás, amire lehet éppen a gyakornokok majd a gyakorlat alatt ébrednek rá (Feltcher, 2000). A reziliencia kihívásokkal fejleszthető, mely a tanulás kulcsfontosságú eleme is. Az alábbiakban *Daloz (2012) fejlesztési modelljét* mutatjuk be, amely két szempontot határoz meg ahhoz, hogy az optimális tanulás megvalósulhasson: egyik a kihívás, a másik ilyen tényező pedig a támogatás. A mentor képessége abban rejlik, hogy felmérje, mennyi támogatásra és kihívásra van szükség, ami számos tényezőtől függ. A kihívás és a támogatás alacsony szintje valószínűleg kevés változást eredményez a gyakorlatban, vagy "stagnálást", míg a kihívás magas szintje és a támogatás alacsony szintje visszavonuláshoz vagy a mentori kapcsolatból való kilépéshez vezet (Fletcher, 2000). Daloz (2012) azzal érvel, hogy a nagy kihívás és a magas támogatás kombinációját kell a mentornak felajánlania ahhoz, hogy a mentorált hatékonyan tanulhasson és növekedhessen (nagy kihívás + nagy támogatás = növekedés). Ennek a spektrumnak a másik végén áll az, amit Daloz „stasisnak" nevez. A kezdő tanár tanulása ebben a zónában nagyon korlátozott, mivel mentora alacsony szintű kihívást és támogatást kínál (alacsony kihívás + alacsony támogatás = stasis). Ahol a kihívás nagy, de a támogatás alacsony, a kezdő tanár valószínűleg „visszavonul" a fejlesztéstől (nagy kihívás + alacsony támogatás = visszavonulás). (Daloz, 2012 idézi Golder, Keyworth & Shaw, 2016, idézi Howells, Lawrence & Roden, 2020).

Mentorálási modellek a tanárjelöltek felkészítésében

Maynard és Furlong (1995) a tanárjelöltek pályaszocializációjával kapcsolatban különféle modelleket mutatott be, amely a mentortanári mentorálás során megjelenhet. Ezekben a

modellekben arra összpontosít, hogy a mentor hogyan érzékeli a szerepét (Howells, Lawrence & Roden, 2020). A mentorálás három modellje a következő: a *tanoncmodellt,* a *kompetenciamodellt* és a *reflektív modellt*. A *tanoncmodell* szerint a tanári készségeket a legjobban a gyakorlatban lehet elsajátítani, tapasztalt szakemberek utánzásából származó útmutatással. A *kompetenciamodell* azt sugallja, hogy a tanítás a kompetenciák előre meghatározott listájának elsajátítását igényli. Ebben a modellben a mentor szisztematikus oktatóvá válik, aki támogatja a kezdő tanárt a kompetenciák teljesítésében. A *reflektív modellben* kulcsfontosságú a reflektív gyakorlat mentoráláson keresztüli előmozdítása. Ez megköveteli, hogy a kezdő tanár a tanítással kapcsolatos készségek bizonyos fokú elsajátításával rendelkezzen, hogy képes legyen reflektálni saját gyakorlatára, és hogy a mentor inkább társkérdező és segítő legyen, mint oktató (Howells, Lawrence & Roden, 2020).

Kezdő tanárok szakmai beilleszkedésének segítése

A *kezdő tanárok beiktatása* is rendkívül lényeges, ami már noha nem a mentortanárok feladata, de mégis közvetetten az intézményi szereplők körébe (azon belül a pedagógus körébe) is tartozik. Régen úgy tekintettek a pedagógusok "beiktatására", mint ami korlátozott kezdeti erőfeszítést igényel a kezdő tanárokkal, s annyit tesz, mint hogy új alkalmazottként való eligazítás; ám ezzel szemben a mentorálás jelentős, tartós erőfeszítést jelent (Britton, 2006). A tanári bevezetés (indukció) sokkal többől áll, mint a tanév elején a kezdő tanárok eligazítása, és a gyakorlati támogatás nyújtása (Britton, 2006). Egyes francia írásokban a kezdő tanárok úgy jelennek meg, mint akik a „szakma serdülői" „stagiaire", akiknek nagy-nagy segítségre van szüksége, hogy komfortosan érezzék magukat a tanári szakma világában. Nem egyszerű kielégíteni az egyre sokfélébb igényeket, mely több erőforrást és több erőfeszítést is igényel, sőt Britton (2006) szerint az oktatási rendszer minden ágazatának részvételét igényli (Britton, 2006).

Fontos megjegyeznünk, hogy aktuális probléma az, hogy az újonnan kibocsátott tanárok száma nem tudja elérni a nyugdíjba vonuló tanárok és az elégedetlenség miatt a szakmából kilépő tanárok számának összegét (Ganser, 2006, o. n.), noha a tanárképzésben résztvevők számra „rendkívül növekszik". Ilyen értelemben a mentorprogramokat lehet toborzási eszköznek tekinthetjük (ld. intézményi céloknál). Összességében elmondhatjuk, hogy a mentorprogram *nagyon fontos tanulási folyamat is egyben*, s az egyén életének különféle területén fejlődési alapot szolgáltathat. A szakirodalom szerint a mentorálás egyfajta *„híd"* vagy *„affektív ajtó*" a szakmai élet megértéséhez (Brooks & Sikes, 1997; McGee, 2001 idézi Lindgren, 2016).

4.5.1. Mentor vs. pedagógus szerep

Direkt, indirekt, egyénre szabott vagy tömeges nevelés

A következőkben megvizsgáljuk a mentori nevelés és a pedagógiai nevelés közötti különbségeket. A tanári nevelés gyakran a tanóra része tulajdonképpen, így *"tömeges nevelést"* értünk alatta, s tulajdonképpen közvetett/indirekt nevelés is, mert az különféle tudásba van konvertálva. A formális tanórai keretek között legtöbb esetben is csak formális tájékoztatás zajlik, míg a mentorálás esetén az *informális tartalmak* is előtérbe kerülnek, amire szintén lehet precedens a pedagógus-tanár kapcsolatban, de a gyakorlatban sokkal kevésbé van jelen. Ez esetben személyre szabott információkat hordoz a nevelés, a pedagógia gyakorlatba ágyazott nevelés inkább feszesen körülhatárolt, s tudásorientált és sokszor csak átvitt értelemben "leszűrhető" annak jelentése, mert tartalmilag alapvető műveltségi ismereteket közvetít, ezért intellektuális fejlettséghez is kötött annak befogadása.

A többtucat diákkal egyidejűleg foglalkozó osztálytermi pedagógiai tevékenységekhez képest a mentorálás személyre szabottabb keretek között működhet, s nem egy tömegszolgáltatás, hanem személy-érzékeny, s egyénspecifikus, s éppen ezért hatása is markánsabb lehet, s könnyebben ellenőrizhető. Az iskolák hagyományos működésében a diádikus (kétszereplős) mentorálásra korlátozott a lehetőség, mert relatíve kevés a pedagógus az intézményben a diákok számához képest. Továbbá a tantermi tanári tevékenységek mellett korlátozott idő áll rendelkezésre a kétszereplős mentorálásra. Lehetnek olyanok, akik *„saját magánidejükből"* áldoznak a mentorálásra (Warren, 2016), vagy a mentorálás (mint korábban a főnök-alkalmazott esetén) más tartalommal, témával vegyül, de az inkább pedagógus-diák megbeszéléshez közelít, semmint mentor-diák kapcsolaton belüli konzultációhoz. Így az iskola pedagógusai által nyújtott támogatást gyakran inkább általánosan "formatív" jellegűnek is tekintik (Ganser, 2006).

Sok esetben a pedagógus csak iskolai keretek között ismerhet meg egy-egy tanulót, tehát elsősorban a tantárgyi teljesítményen keresztül nyer betekintést a tanuló személyiségébe, amennyiben nem osztályfőnök, és ezáltal a tantárgyhoz való viszonya határozza meg a hozzá fűződő kapcsolatát is. A mentorálás során azonban tájékozódhat a diákról egy külső személy szemüvegén keresztül is; aki a tanulót osztályzattól függetlenül ítéli meg, hiszen a mentorálást nem lehet érdemjegyek kategóriájába beszorítani; annak keretei is túl egyénspecifikusak. Nincs egy egységesen előírt ideális, mindenkire egyaránt jó alkalmazható „tanmenete" a mentorálásnak, mindösszesen fejlődési szakaszokban gondolkodhatunk; azonban az ahhoz vezető út egyénenként eltérhet; sőt a fejlődés foka és iránya nagymértékben függ a diák egyéni sajátosságaitól, illetve a mentor támogatásának minőségétől.

Továbbá azért is tud más lenni a mentorálás, mint ami az oktatási rendszerben zajlik, mert létezik a professzionális mentoráláson túl még *holisztikus mentorálás (holistic mentoring – Miller 2002)* is, ami már több, mint a nevelés. A holisztikus kifejezés főként olyan mentorokra utal, akik képesek az interperszonális készségek széles skálájának alkalmazására a mentorálás során. Ők továbbá a segítő készségeknek a teljes skáláját felhasználják, mint például: barátkozás, coaching, tanácsadás vagy a korrepetálás akár (ld. ezekről részletesebben a határterületek fejezetben). Miller (2002) szerint a holisztikus mentorok rendkívül tapasztaltak és jól képzettek. Tudják, hogy mikor kell egyik szerepből a másikba lépniük (Clutteburg, 1998). Ők leginkább szakemberek, akik nagyfokú képességekkel tudnak működni és dolgozni, s megértik a komplex összefüggéseket az alábbiak között, mint (a) a tanuló tudása és készségei, képességei; (b) magánélete és tanulmányi teljesítménye; (c) motivációja és iskolai teljesítménye; (d) továbbá a karriertervei, önbizalma (Miller 2002, o. n.).

Pozicionális különbségek

A mentorálás viszonyát tekintve hierarchizált kapcsolati formáról beszélhetünk a pedagógus-diák esetében, míg a mentorálás egy *kölcsönösségen alapuló viszony* (Ganser, 2006). A pozicionális különbségek pedig meghatározzák a kapcsolat jellegét, minőségét. Tehát míg tanár gyakran egy hierarchikus személy, aki kevésbé kooperatív módon dönt a tanóra szervezéséről, addig a mentorálásban kölcsönösen döntenek a résztvevők és közösen korlátozzák a mentorálásnak mélységét és tartalmát, továbbá időbeli feltételeit (ütemezését) is. Fontos, hogy míg a tanárt minőségi és teljesítményi előírások hajtják, addig a mentorálás esetén ez nem feltétlenül igaz, mert ez azt jelentené, hogy megváltoztatná a mentor *kísérő* feladatát. Emellett az értékelés számos nehézséget vet fel, megsértheti akár a bizalmat, vagy annak informális jellegét (Megginson & Clutterbuck, 1997) is.

Részvételi szándék

Részvételi szándékát tekintetében vannak választható és kényszerített szerepek. Mentornak és mentoráltnak lenni ugyanis egy választható szerep elfogadását jelenti (szemben például az életkorral, amit az egyén nem befolyásolhat, s ami ún. *nominális tényező)*. Úgy véljük, hogy lényeges komponense egy mentor-mentorált kapcsolatnak az, hogy ezek a szerepek tulajdonképpen önkéntes alapú választás eredményei. Ebben az esetben a két fél közötti elköteleződés már tulajdonképpen önmagában véve is plusz értéket képvisel. A tanórán kívüli foglalkozás "önszelektív" volta előrejelezheti akár a nagyobb elköteleződést a résztvevők részéről (Páskuné, 2002, 2014). Míg a tanár-diák felállásban nem választhatja meg legtöbb esetben, hogy önkéntesen részt vesz-e, ugyanis a *tankötelezettségről szóló törvény* értelmében mindenképp tanulói státuszba

kell lépnie – ahol esetleg intézményt választhat/válthat (azt is szülői beleegyezéssel), de tanárt nem. A mentorálás során a mentor könnyebben "lecserélhető", s maga a tevékenység is gyorsan "megszüntethető", míg a tanulói jogviszony megszüntetése büntetőjogi kötelezettségeket von maga után.

Ahhoz egyáltalán, hogy a mentor-mentorált közösség megteremtődjön, mindkét fél jóváhagyása szükséges. Ahhoz viszont, hogy megszűnjön, elegendő az, ha az egyik fél kezdeményezi a kapcsolat megszűnésére irányuló szándékát, ugyanakkor a részvétel egy fontos döntés is, ami egyben közös felelősségvállalás mind a mentor mind pedig a mentorált részéről. A felelősségvállalás pedig mint olyan a felnőtt élet egyik jellemző attribútuma. Az Ifjúságkutatás (2016) vizsgálatában olyannyira fontos volt, hogy a megkérdezettek közül a válaszadók többsége (65%-a) arra a kérdésre, hogy „Mit jelent felnőttnek lenni?", azt válaszolta, hogy a felnőtt az az, aki önálló döntéseket hoz. Ezt követte azoknak az aránya (59%), akik azt mondták, hogy a felnőtt ismérve az, hogy dolgozik (Szél & Nagy, 2016). A mentorálás két résztvevője a mentor, illetve a mentorált is tulajdonképpen egy-egy szerep elfogadását jelenti, s az azzal való szerepazonosulást. Ez nem egyenértékű a baráti kötetlen viszonnyal, hanem sokkal inkább egyfajta *szakmai együttműködés*, amely közelít a *kollegiális viszonyhoz* (utóbbi már inkább a felsőoktatásra igaz).

Aktivitás

A pedagógus mentor gyakran aktívabb sokszor, mint a mentorált, míg a diák mentor esetén a kapcsolatban a résztvevők aktivitása sokkal inkább kiegyenlítettebb. A nemzetközi szakirodalomban a mentorálás interaktív jellegét olyan kifejezésekkel emelik ki, mint co-mentoring (co-mentoring), kölcsönös mentorálás (mutual mentoring), kollaboratív mentorálás (collaborative mentoring), kortárs együttműködés (peer collaboration), kritikai konstruktivista mentorálás (critical constructivist mentoring), dialogikus mentorálás (dialogic mentoring) és kortárs mentorálás (peer mentoring) (Bokeno & Vernon, 2000; Musanti, 2004; Le Cornu, 2005, idézi Fletcher 2000, o. n.), s ide sorolható: a reciprok mentorálás (Bencsik & Juhász, 2017) is.

A pedagógus- és mentorszerep érintkezése

Vannak, akik úgy gondolják, hogy minden embernek több mentorra van szüksége (Morgenthaler 1996), mint ahogy több pedagógus is veszi körül. Sőt egyesek szerint *a mentori szakma rokonságot mutat a pedagógusi hivatással* (Kovács, 2015), azonban ez fordítva is igaz, hogy a mentorálás rokonságot mutat a pedagógusi szakmával. Köztudott, hogy a tanárok változó szerepe jellemző ma már. Mint a tanároknak, mind pedig mentornak reagálnia kell a diákok igényeire. Fegyverneki (2017; 2018) *„kaméleon-pedagógusok"*-ról beszél, akiknek igazodniuk kell a diákokhoz, adaptívnak kell lenniük és változékonynak, továbbá reflektívnek (Fegyverneki 2017; 2018). Godó

(2021e) pedig a mentorokra alkalmazva ezt, *“kaméleon-mentorokról”* ír. Van Ginkel és munkatársai (2016) *"adaptív mentorálás"* fogalmat használják a kezdő tanárok mentorálására, miszerint a mentornak a kezdő tanárral való munka során rugalmas és sokoldalú mentori megközelítést kell alkalmaznia (Howells, Lawrence & Roden, 2020). Mégis, ha ezt általánosítjuk és figyelembe vesszük, ma már az látható, hogy a tanári szakma és a mentorálás is egy komplex tevékenységet rejt magába, mely rugalmasságot, adaptivitást igényel. Azonban az a kérdés, hogy a mentor lehet-e pedagógus vagy a pedagógus lehet-e egyben mentor? A *kiterjesztett tanár szerepre* szerint (Fekete Deák & Jakab, 2017) igen, ahol a pedagógusok egyben mentorok is, mert a tevékenységeik széles spektrumába ez a tevékenység is beletartozik, így a kétfajta „szerep” nem feltétlenül különül el élesen. Míg a pedagógus lehet azonban mentor, addig a mentor nem minden esetben pedagógus. Ő korrepetál, de nem hivatásosan tanít, azonban mégis a tanulás-támogatásban közreműködik. A mentorálásnak tehát *nem kifejezetten célja a tanítás* (Brooks & Sikes, 1997; McGee, 2001, idézi Lindgren, 2016) nem úgy, mint a pedagógus esetén. Egyesek szerint a mentorálás az oktatás egy speciális formájának tekinthető (Brooks & Sikes, 1997; McGee, 2001 idézi Lindgren, 2016).

Mások úgy vélik, hogy ha tanár szerepe leírható lenne a mentor fogalmával, akkor nem lenne további érdeklődés vagy igény a mentorálás iránt. Azonban mivel a tanárok túlterheltek, nincs gyakran idejük az egyénekkel mélyebben foglalkozni. Day (1999) a tanárok időfelhasználását kutatva megvizsgálta, hogy mik azok, amelyek korlátozzák a tanároknak a tevékenységét. Az alábbiakra jutott, melyre Warren (2016) is: (1) az idő eloszlása a státusz tekintetében (mikropolitikai), (2) az iskolában az idő konstruálásának módja (fenomonológiai), (3) a tanárok idejével szemben az adminisztráció által támasztott igények (szociopolitikai).

Feltehetjük a kérdést, hogy vajon a pedagógusoktól elvárható-e a mentorálás tevékenysége? Az iskolák finanszírozása lehetővé teszi ennek a plusz tevékenységnek a vállalását, vagy ez önkéntes, ingyenes szolgáltatása a tanárnak egyébként is, amiért plusz díjazás nem illeti őt meg? Cullingford (2006:1) szerint nagy hangsúly van a tanárok professzióján, míg sokan a tanítás “lelkipásztori” aspektusát lebecsülik, mint például a tanulókkal való kapcsolatokat, a személyes gondoskodást és az egyéni igényekre való reagálás autonómiáját. Ilyen szempontból nem meglepő az, hogy egy ilyen légkörben a mentorálás hangsúlyossá és szükségessé vált. Azonban a kutatók úgy vélik, hogy a mentorok mindig inkább a tanár kiegészítői, mintsem helyettesítői, sőt *“a kor légkörében úgy tűnik, hogy mindenféle problémára csodaszerként használják őket”* (Cullingford, 2006, p. 1). Azonban a mentorokat mégsem lehet pedagógiai asszisztensként elkönyvelni, mert a kétfajta tevékenység egészen mást tükröz; az egyik inkább egy adminisztratív és hivatalosabb tevékenység, míg a másik egy tanuló- és nem iskolaközpontú tevékenység.

4.5.2. Ki az igazi győztes? A mentorok és a mentoráltak előnyeinek összevetése

Egyes kutatási eredmények azt sugallják, hogy *a mentorok nyeresége meghaladhatja a mentoráltak előnyeit* (Miller, 2002). Jacobi (1991, p. 516) tanulmányában érdekes jelenségre hívta fel a figyelmet azzal kapcsolatban, hogy szerinte a kutatók nem megfelelően következtetnek oksági összefüggésre a megfigyelt összefüggésből. Míg sokan arra a következtetésre jutnak, hogy a mentor megléte sikerhez vezet, az az elképzelés is lehetséges, hogy a maga a siker vonzza a mentorokat (Jacobi, 1991, p. 516).

Egyes kutatók szerint azok, akik másokat mentorálnak, nagyobb státuszt is elérhetnek mentoráltjaik eredményeiből (Baugh & Fagenson-Eland, 2007 idézi Gail Lunsford, 2016). Egy kutatásban, amit Cosgrove (1986) végzett, érdekes eredményekre jutott munkatársaival. Potenciális szelekciós torzítások alapján véletlenszerűen kiosztották a jelentkező hallgatókat kísérleti és kontroll körülmények között mentorprogramokba, s megkérték a hallgatókat, hogy értékeljék az elégedettségüket az egyetemmel, a szolgáltatások igénybevételével, a viselkedési mintákkal és a személyes fejlődés szintjükkel. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevő hallgatók a „mentor-átirat" programban elégedettebbek voltak az egyetemi környezettel és nagyobb fejlődési eredményeket mutattak, mint a kontroll csoport. Ez az érdekes jelentés néhány bizonyítékot szolgáltathat a hivatalos mentorprogramok hatékonyságáról (idézi Jacobi, 1991, p. 517).

Összességében mi többszereplős nyereségben gondolkodunk; nyerhet a mentorált, a mentor és lehetnek intézményi nyertesei is a mentorálásnak (pl. iskolák), sőt társadalmi nyereségként is értelmezhető az (ld. a következő részben).

4.6. Társadalmi nyereség: Oktatási egyenlőtlenségek mérséklése a mentoráláson keresztül

Azon kívül, hogy a mentorálás kiegészíti az oktatási rendszerben zajló tevékenységeket, olyan funkciókat is pótolhat, amelyeket az oktatási rendszer adott esetben nem képes betölteni. Annak ellenére, hogy az oktatási rendszer elfogulatlannak tűnik, Bourdieu (1973) kritikai alapvetése, hogy kulturálisan elfogult és alapvetően a meglévő társadalmi rétegződés reprodukciójához járul hozzá (kulturális reprodukció-elmélet). Éppen ezért a kimondottan alacsony státuszú tanulókra fókuszáló mentorok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy ezeknek a tanulóknak nagyobb esélye legyen a mobilitásra (Pusztai, 2015, p. 4).

Sokat emlegetett álláspont, hogy a mobilizáció egyik lehetséges útja az oktatásban gyökeredzik, s a megfelelő végzettség révén lehetségessé válhat az, hogy az egyén társadalmi státuszában pozitív irányú változás következzen be (alsó rétegből a közép- vagy felső réteghez tartozzon). A Coleman-jelentés (Coleman et al., 1966) során már erősen vitatott kérdéssé vált az, hogy csak és kizárólag az iskola, vagy csak és kizárólag a családi környezet befolyásolja az iskolai sikerességet, előmenetelt.

A mai napig is aktualitását éli a vita, s vannak, akik szerint az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek színtere (Downey & Condron, 2016), s nem képes csökkenteni a fennálló különbségeket a lehetőségek korlátozott hozzáférhetőségének okán (Gazsó 1988). Sőt éppen ezért tulajdonképpen az iskola leképezi azokat az egyenlőtlen viszonyokat, amelyek a társadalomra is jellemzők, így a társadalom kicsinyített tükre az iskola. Ilyenformán *„minden egyes iskola és osztályterem a társadalom lenyomata”* is egyben (Herczeg, 2006). Ezzel szemben áll Parsons *meritokrácia elmélete* (Parsons & Bales, 1956), ami arról szól, hogy az iskola működésében a gyermekek társadalmi státuszukat nem eleve kapják a születéssel (az nem eleve determinált), sokkal inkább teljesítményarányosan működik: eszerint az iskolában való teljesítmény után nyerhetik el az adott társadalmi státuszt, s ebben nincs szerepe azoknak a nominális paramétereknek mint a nem, faj, etnikum stb. Számos kutatás cáfolta ezt (pl.: deficitmodell, szegregációs modell Széll & Nagy, 2016). Gazsó (1988) megállapította, hogy az egyenlőtlenségek az oktatásban is képesek reprodukálódni. Szerinte a képzési rendszerben jelen van egyfajta szelekció, amit az bizonyít, hogy kevés hátrányos helyzetű jut el a felsőoktatásba, a hazai romák iskolázottsága pedig rendkívüli módon alul marad a többségi társadalom szintjétől (Gazsó 1988). A frissebb adatokon is láthatjuk, hogy a diplomások többsége nem hátrányos helyzetű és nem is roma, illetve nem is elsőgenerációs értelmiségi saját családja körében, mert a diplomás családban nagyobb annak a valószínűsége, hogy a következő generációk is diplomát szereznek, mint a nem diplomás szülők esetén (KSH, 2011b).

Ferge (1999) szerint a tanulmányi eredmények társadalmi meghatározottsága az általános iskolai színtéren mutatkozik meg a legtisztábban, ugyanis a középiskolában már a rétegek közötti különbségek csökkennek éppen annak köszönhetően, hogy eltérőek a továbbtanulási arányok. Az alsó társadalmi csoport tagjai közül kevesebben jelentkeznek gimnáziumba, ezért az ő tanulmányi pályafutásuk rövidebb ideig tart, s kevésbé ígéretesebb is. Sőt már az alapfokú oktatásban résztvevők tanulmányi eredményeiben egészen jól körvonalazódnak a rétegek közötti különbségek, pont ott, ahol az általunk vizsgált mentorprogram is működik. Ferge (1999, p. 17) úgy vélte, hogy *„első helyen mindenütt az értelmiségiek, utolsó helyen a segédmunkások gyermekei állnak, és a két szélső réteg között a többiek helye is állandó”.* Természetesen ezen belül lehetnek ritka kilengések (ld. reziliens hallgatók – Ceglédi, 2012), de több kutató is kiemelte, hogy a szocio-kulturális háttér sokszor előre determinálja az életutat, s a különböző társadalmi csoportból származó diákok iskolai karrierjében egészen másfajta prioritások, utak várhatóak (Ferge, 1972; Kozma, 1975; Gazsó, 1988; Fábri, 2014). Gazsó (1999) szerint a középfokú oktatásban olyan preszelekciós mechanizmusok érvényesülnek, amelyek nagymértékben leképezik a belépő diákok tanulmányi eredményeit, azaz a karrierválasztás lehetősége nagyban függ az egyéni teljesítményszinttől is. Az esélyegyenlőség azonban nem az egyenlő iskolázást jelenti mindenkinek, hanem minőségi, hatékony iskolázást: azaz

mindenkinek olyat, ami neki való: ami a magával hozott kultúrát figyelembe veszi (kultúraazonos pedagógia) és induláskori determinizmusokat felül tudja írni.

Ha a diplomás rétegre gondolunk, az látható, hogy minél inkább jelen van a diploma egy adott családban, annál inkább lesz jellemző annak megszerzése az utódok esetében is. S minél inkább alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülők, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy a magasabb iskolai végzettség hiánya lesz tetten érhető gyermekeinél is. Sőt megfigyelhető, hogy az egyes intézménytípusokban eltérő mértékben képviseltetik magukat a társadalom különböző osztályából származók (Gazsó, 1976; Fehérvári, 2021), s így nagymértékű homogenitás uralja az iskolai légkört, s egyfajta osztálybeli gyűjtőhellyé válik. Ez is az iskola szelekciós működésmódjára világít rá (Gazsó, 1976, Felső & Fehérvári, 2024), mely mechanizmus inkoherens a demokratikus jelzővel. Gazsó (1976) erre a kialakult tendenciára már korán rámutatott, hogy az egyes magyarországi gimnáziumok összetételére inkább a szellemi, értelmiségi elit gyermekei, míg más intézménytípusokban inkább a szegény réteg jelenléte dominál.

Ez azért is fontos, mert ezek az emberek később a társadalom felnőtt tagjaivá válnak, akik kilépnek majd a munka világába, s ott kell helytállniuk, érvényesülniük. S ahhoz, hogy valaki később foglalkoztatottá váljon, a kiválasztási folyamatnál mérvadó lehet az iskola presztízsértéke, ami azt jelenti, hogy vannak intézmények, ahonnan szívesebben fogadják a munkáltatók az álláskeresőket, továbbá egy újabb felvételi kritérium lehet a végzettséget igazoló dokumentumban szereplő érdemjegy is. S az alacsony presztízsű iskolákban eltérés van az eredményességi mutatók között is; nem véletlen az, hogy az elitiskolák tanulóinak összátlaga nagyobb, sőt a kompetenciamérések eredményei is jobbak, míg ezzel szemben a nem elitiskolákban szerzett érdemjegyek többsége inkább hullámzó (1-es és 5-ös közötti) értéket mutat (Szemerszki, 2016).

Számos gazdasági, társadalmi folyamatot meghatároz az egyén iskolázottsági szintje, például lényeges a termelékenység szempontjából, s az egyén életkilátásainak, mobilitásának, illetve a munkaerőpiacon való érvényesülésének is fontos alappillére (Szél, 2016 idézi Ceglédi, 2018). Az egyenlőtlen iskolai végzettség egyenlőtlen munkaeloszlást eredményezhet.

Az iskolázottsági deficit nemzetközileg is mérésekkel kimutatható jelenség (Cselekvési terv, 2016). A Human Capital Index mutatói az országok között rendszeresen vizsgálatokat végez az emberi erőforrás fejlettségére vonatkozóan (Polónyi, 2019), melyből kiderült a legutóbbi felmérés során, hogy Magyarország rosszul teljesít a foglalkoztatottság, valamint az iskolázottsági mutatók alapján. Legutóbb (2015) az OECD 34 országa között a 26. lett (Polónyi, 2019), ami által jól látszik, hogy Magyarország nem a legfejlettebb országok közé sorolható. Az OECD különféle munkaerőpiaci (Employment Outlook), illetve szociális és egészségügyi (Health Outlook) jelentései is kimutatták, hogy a magasan iskolázott diákok jobban képesek integrálódni a társadalomba, továbbá kapcsolati és szociális hálójuk is szélesebb (Cselekvési terv, 2016). Kiderült, hogy *„az*

OECD szerint a középfokú iskolai képesítés és végzettség az a minimum, amely szükséges a 21. században a munkaerőpiacon való érvényesüléshez és az aktív felelős állampolgársághoz" (Cselekvési terv, 2016, o.n.).

A mentorprogramok jelenléte például a *korai iskolaelhagyás* szempontjából is fontosak. Vannak olyan fiatalok, aki képzettség nélkül hagyják el az iskola falait, akik ezzel nemcsak gazdaságilag az országnak, de önmaga számára is rendkívül problémás helyzetet idéznek elő. A legutóbbi hazai 2016-os ifjúságkutatás adataiból is kiderült, hogy a korai iskolaelhagyás kapcsán is kimutathatók bizonyos tendenciák. A végzettség nélküli iskolaelhagyás szoros összefüggést mutat a gyermek társadalmi, szocio-ökonómiai helyzetével (Cselekvési terv, 2016). Meghatározó, hogy kedvezőtlen feltételekkel indul-e valaki, s eleve egy olyan „atipikus" háttérből származik, amely a gyengébb iskolai teljesítmény melegágyát képezi, sőt annak egyenes arányú okozója is lehet (Altbach, 2010; Ceglédi, 2018; Polónyi, 2018; Arató & Varga, 2018), avagy egy stabilabb és jobb háttérrel bír, amely stabilitás a jövőképre is kihat. Nem véletlenül használják gyakran az iskolai mentorprogramokat egyre inkább arra, hogy a veszélyeztetett vagy hátrányos helyzetű gyermekek tanulmányi és szociális szükségleteit támogassák (McMorris et al., 2018). Az iskolák ugyanis természetes környezetet biztosítanak a fiatalok fejlődéséhez és egyben ideális környezetet a pozitív felnőtt-fiatal kapcsolatok kialakításához is (McMorris et al., 2018).

A *megfelelő végzettség* tehát alapkövetelmény, s elvárás is már a társadalomban. Sőt minél inkább magasabb végzettséggel rendelkezik valaki, annál inkább magasabb státuszú munkaköröket tölthet be (Gazsó, 1976; Fónai & Csonka, 2023). A mentorprogram ilyen értelemben társadalmi és egyéni beruházás is egyben, amely az egyén munkaerőpiaci részvételét is erősen befolyásolja. Mint láthattuk, az iskolai pályafutás sikere korrelál az egyén társadalmi beágyazottságával. A mentorprogramok az iskolázás fázisában jelennek meg, így szervezeti szinten az iskola egészére nézve is annak céljával egyenértékű hasznot konfigurálhatnak elősegítve a diákok tanulás iránti kötelezettségvállalás felelősségét. S láthattuk, hogy annak haszna többszintű; individuális és kollektív szinten is hat (ld. korábban). Fontos, hogy a mentorprogramban való részvétel lehetősége biztosíthatva legyen az „atipikus diákok" számára is, s előnyökhöz juttassa a hátrányban lévőket annak érdekében, hogy kiegyenlítse az oktatásban fennálló egyenlőtlen viszonyokat. Nem lenne jó, ha a társadalmi hierarchiák, a hatalmi és függőségi viszonyok újratermelése jelenne meg a mentorálásban.

4.6.1. Hátránykompenzáció

Érdemes szót ejtenünk arról, hogy miért lehet különösen fontos az, amikor a mentorálás „kedvezményezettjei" a hátrányos helyzetűek. A szociológiai kutatások általában csak megerősítik a társadalmi származás befolyását az oktatásra és a szakmai előmenetelre is egyaránt (Blau &

Duncan, 1967; Sewell, 1971 idézi Whitely, Dougherty & Dreher, 1991). Egyes kutatók szerint azonban bizonyos csoportok akár többet és nagyobb mértékben profitálhatnak a mentorálásból (Whitely, Dougherty & Dreher, 1991); ide tartoznak a hátrányos helyzetűek is. Ugyanis ha a mentorálás a kevésbé előnyös helyzetben lévőket segíti, akkor az egyfajta kompenzációs törekvés is lehet az előnyös helyzetűekhez képest. Gary Marx (2001) szerint az egyenlő esélyek biztosítása, illetve a tanulók közötti teljesítménykülönbségek megszüntetése az oktatási intézmények előtt álló egyik legnehezebb feladatok közé tartozik. A mentorálás azonban az egyik leghatékonyabb módja lehet annak, hogy általa elérjük a hátrányos helyzetű tanulókat, illetve a veszélyeztetett fiatalokat, akiknek jelentős tanulmányi támogatásra lehet szüksége. A mentorálás biztosítja például azt is, amiből kimaradtak vagy nem kapták meg a hátrányos helyzetűek; ilyen a támogatás, a szerepmodell, a bátorítás, a megerősítés és az elfogadás. Whitely, Dougherty & Dreher (1991) szerint ezen tulajdonságok megszerzése *csökkentheti a társadalmi távolságot* mindamellett, hogy *növeli a „jelentős másokkal" való észlelt hasonlóságot* is (Whitely, Dougherty & Dreher, 1991, p. 334–335). A mentorálást lehet egyfajta szocializációs folyamatként is értelmezni, amelyben a készségek, attitűdök és meggyőződések sikeres elsajátítása megkönnyítheti a mentoráltaknak, de akár a mentoroknak is az elit társadalmi csoportokba való bekerüléstől elválasztó akadályok áthidalását (VanMaanen & Schein, 1979), ugyanis hozzáférést biztosít a különféle társadalmi hálózatokhoz, amelyek lényeges befolyással lehetnek a karrier előmozdítására is. De a magas társadalmi osztályhoz tartozó mentorok is a társadalmi értékekben osztozhatnak. A karriermentorálás egy olyan "felhajtóerőt" is előidézhet, amelyben az alsóbb osztályban lévő tagot a felső osztálybeli mentor felemelkedése magával húzza a szervezetben, s ilyen szempontból is karrierfokozó hatása lehet a mentorálásnak.

A mentorprogramok különféle típusúak lehetnek az egyes iskolákban (Ryan et al., 2002) attól függően, hogy mire összpontosítanak. Lehetnek olyan programok, amelyben az az elsődleges, hogy a diákoknak felnőtt, gondoskodó példaképet adjanak. Míg más esetben kiemelt cél lehet a tanulmányi teljesítmény javítása. Vagy lehet célzottan a munka világára való felkészítés is a fókuszban. Ryan és munkatársai (2002) szerint számos mentorprogram olyan fiatalokat céloz meg, akik *„a) nem rendelkeznek felnőtt példaképekkel, (b) tanulmányi nehézségekkel küzdenek, (c) potenciális lemorzsolódók, (d) alacsony jövedelmű családokból származnak, (e) hiányzik az önbecsülésük vagy a szociális készségeik, (f) a fiatalok bántalmazzák vagy elhanyagolják őket, vagy g) bűncselekményeket követtek el, kábítószert használnak, vagy bandákba keverednek"* (idézi Bush, 2007, p. 18). Azonban előfordulhat ezeknek a kombinációja, sőt mi úgy véljük, hogy a hátrányos helyzetű diákok esetén, vagy a nevelőotthonban élők, vagy egyéb veszélyeztetettségnek kitett célcsoport esetén az a legideálisabb, ha minél inkább többfunkciós maga a mentorálás. És itt kapcsolódnánk a reziliencia fogalmához; mely egyrészt magára a mentorálás mint folyamatra is

értelmezhető (Ceglédi et al., 2019), amennyiben a mentorálás során fellépő kudarcok és kihívások segítik a mentorálási folyamat elmélyülését, "növekedését", másrészt pedig a résztvevők rezilienciáját is fokozza, vagy "kiépíti".

4.6.2. Nyitottabb társadalom, társadalmi rétegek közötti interakció, párbeszéd

Markos (2019, p. 90) szerint a társadalmi érzékenyítéskor fel kell hívni az egyes társadalmi problémákra a hallgatók figyelmét, sőt fokozni kell érzékenységüket is egy-egy globális probléma iránt. Ez azonban akkor igazán sikeres, ha viselkedés-, továbbá attitűdváltozást is előidéz(het). Az általunk vizsgált mentorprogramban való részvétel *fejleszti a szociális érzékenységet*, mert a tevékenység során a mentorok a társadalmi folyamatokkal élesben szembesülnek, amelyekre reflektálhatnak is. Ők maguk a *társadalom aktív formálójává* válnak. A mentorálás eszközt jelenthet, hogy a marginalizált és hátrányos helyzetűeket érintő globális problémákra, nagyvolumenű kérdésekre megoldást találhassanak (Markos, 219, p. 91–92). Lényeges az is, miszerint nem csak társadalmi válság idején kell az egyénnek érzékenynek lennie (O'Connell, 2009).

A szolidaritás jelentése a társadalom vagy egy csoport által tanúsított társadalmi kötelékekre utal, amelyek az embereket egymáshoz kötik. A hátrányos helyzetűek felé való odafordulás rendkívül lényeges. Gutiérrez (1998) igen markánsan nyilatkozik a szegényeket illetően. Úgy véli, hogy „*A szegény olyan ember, kit nem is személyként kezelnek, ugyanis gazdasági, politikai és társadalmi, illetve kulturális szempontból jelentéktelennek tartják. A szegények a névtelenek. A szegény ember úgy létezik, mint a sors kikerülhetetlen ténye. Az ő léte politikailag semleges, és etikailag ártatlan. A szegények melléktermékei annak a rendszernek, amelyben élünk, és amelyért felelősek vagyunk. Társadalmi és kulturális világunk marginalizálja őket."* (Gutiérrez, 1998 idézi Brodeur, 2012, p. 6) A mentorálásnak nagyon fontos szerepe van ennek a nézőpontnak a megváltoztatásában, s mintegy a célcsoportok egymás felé való közelítésében.

Ragins (2002, o. n.) *diverzifikált mentori kapcsolatoknak* nevezi azokat, amelyek *"olyan mentorokból és mentoráltakból állnak, akik faji, etnikai, nemi, szexuális orientáció, osztály, vallás, fogyatékosság vagy más, a szervezetekben a hatalommal összefüggő csoporttagság alapján különböznek"* (Ragins, 1997). Például egy diverzifikált mentori kapcsolat magában foglalhat férfi mentort és női mentoráltat, vagy egy latin-amerikai mentort és egy kaukázusi pártfogoltat, a társadalmi hierarchiában eltérő kapcsolatokat, avagy különböző nemekhez tartozó mentort és el nem térő mentoráltat, de akár ide tartozhat a különféle vallási közösségekben, csoporttagságokban való részvétel különbözősége is. Azonban lényeges, hogy a mentor és a mentorált csoporttagsága egymáshoz képest különböző (és nem a társadalomhoz képest).

A marginalizált rétegek tagjai körében gyakran megesik, hogy visszahúzódnak, s nem szívesen beszélnek jelenükről vagy múltjukról, s úgy érzik, saját történeteik megoszthatatlanok. Különösen akkor igaz ez, ha nem egy befogadó környezet veszi körül őket. *„A mentorálás sokat segíthet az emberek meghallgatásában és érvényesítésében is, továbbá a sokféleségük elfogadásában és a velük való együttműködésben, hogy megtalálják a módját annak, hogy egyedi hozzájárulásukat a világba hozzák."* (Welle, 2002, o. n.). A mentorálásnak nagy szerepe lehet abban, hogy az egyén egy támogató közösség részévé váljon.

"Egyes kutatások szerint a faji és nemek közötti kapcsolatokban általában többségi mentorok és kisebbségi pártfogoltak, nem pedig kisebbségi mentorok és többségi pártfogoltak állnak kapcsolatban" (Dreher & Cox, 1996; McGuire, 1999; Ragins & McFarlin, 1990, Ragins & Cotton, 1999 idézi Ragins, 2002, o. n.). Valójában a kisebbségi mentor és a többségi pártfogolt közötti kapcsolat viszonylag ritka (Ragins, 2002), azonban az általunk vizsgált mentorprogram pont a társadalmi távolság átívelésére törekszik, s a mentorok ún. *"hídemberek"* lehetnek (ld. korábban).

4.6.3. A mentorálás mint a társadalmi tőke „táptalaja"

Egyes kutatók a társadalmi tőkét diverz fogalomnak tartják, amit a kifejezés fiatalságával magyaráznak, s úgy vélik, hogy éppen ezért bizonytalan és esetleges, ezért gyakran következetlenül is használják (Schuller et al., 2000, p. 35 idézi Sík, 2012). A társadalmi tőke elméletek közül Coleman (1988; 1990) és Bourdieu (1985) megközelítése közismert annak is köszönhetően, hogy az általuk vizsgált fogalomban kiemelik a tőkefajta összefüggését az egyénnek a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciójával, illetve hangsúlyozzák azt is, hogy annak birtoklása rendkívüli előnyt jelent az egyénnek (Sík, 2012, p. 8), sőt kompenzációs jelleggel is bír, képes lehet a hátrányokat mérsékelni vagy kompenzálni. Egyesek szerint a társadalmi tőke olyan mutató, mely a társadalmi integráltsággal is összefüggésbe hozható (Dávid, Albert & Huszti, 2020). Lin (2001) megfogalmazza, hogy a társadalmi tőke az alacsony társadalmi státuszból származó diákot képes lehet *"egy előnyösebb rétegbe is integrálni"* (például a tanár vagy a mentor társadalmi rétegébe) (Lin 2001) (Bacskai, 2015, p. 150, idézi Ceglédi, Godó & Oláh, 2020, p. 159).

A társadalmi tőke egy immateriális formáját jelenti a tőkéknek, mely a társadalmi kapcsolatokban rejlő erőforrásokat rejti magában, ezáltal tulajdonképpen olyan erőforrások birtoklását teszi lehetővé, melyet társadalmi kapcsolatokon keresztül lehet mindösszesen megszerezni, éppen ezért *„az információk és erőforrások kiváltságos csatornáihoz való hozzáférésre utal"* (Smith, 2007, p. 36). Tehát nem lehet anyagi erőforrásokon keresztül hozzájutni (mint pl. a gazdasági tőke esetén), vagy személyes oktatási befektetések révén sem hozzáférhető (ld. humán tőke) (Portes, 1998; Stanton-Salazar, 1997 idézi Smith, 2007, p. 36). Smith (2007) az alábbi példával illusztrálva mutatja

be a társadalmi tőke szerepét: Hiába szeretne egy milliomos egy country klubhoz és az ottani értékes kiváltságokhoz, erőforrásokhoz, információkhoz hozzáférni, ha azonban nincsenek személyes kapcsolatai a klubbéli tagokkal, akkor hiába rendelkezik magas szintű emberi és gazdasági tőkével, az még önmagában nem jogosítja fel a club hozzáféréséhez, s megtagadható vagy kizárható abból a körből, amelynek tulajdonképpen így tagjává sem vált. A társadalmi tőke ugyanis az egyének (Coleman, 1990) közötti viszonyokban van beágyazva, éppen ezért más, mint az emberi tőke; amely az elsajátított készségekben, illetve megszerzett tudásban „ölt testet". Coleman (1990, p. 303) szerint a társadalmi tőkét a funkciója határozza meg, s nem is lehet egyetlen entitásként tekinteni rá, hanem „különböző entitások sokasága", melyekben az a közös, hogy előnyösen előmozdítja a cselekvést, vagyis általa *„az emberek közötti viszonyok úgy változnak meg, hogy elősegítsék a cselekvést"* (1988, p. 17) A társadalmi tőke tehát olyan erőforrásként hasznosítható kapcsolatrendszer, melynek legfontosabb elemei közé tartoznak a normák, szankciók megállapítása, a zártság és az információs csatornák (Coleman, 1988, idézi Pusztai, 2011). Ezek alkotják az elemeit is tulajdonképpen, ugyanis a társadalmi tőke a normák révén jön létre, amelyet szankciók erősítenek. Továbbá alapja annak zártsága (azaz az emberek közötti szoros kötelékek) az egyes társadalmi hálózatokban. Emellett pedig a társadalmi tőkét információs csatornákon keresztül tudják fenntartani a résztvevők és reprodukálni is egyúttal (azaz a társadalmi hálózaton belüli tudás, készségek közvetítésével) (Coleman, 1988, 1990 idézi Smith, 2007).

A mentorprogramok egyik célja pedig éppen az, hogy a mentorok a diákoknak átadják kulturális tőkéjük egy részét, vagy más néven azokat az attitűdöket és viselkedésformákat, diszpozíciókat, amelyek előmozdítják a tanulmányi sikert (Farmer-Hinton & Adams, 2006; Laden, 1999; Philip & Hendry, 2000 idézi Smith, 2007, p. 37). Egyesek szerint továbbá az is az implicit küldetése közé tartozik, hogy *„áthidalják a tanuló otthoni kultúrája (azaz a megtestesült/tárgyiasult kulturális tőke) és az iskola kultúrája (azaz az intézményi kulturális tőke) közötti szakadékot"* (Bourdieu, 1985 idézi Smith, 2007, p. 37). Nagy és munkatársai (2004) szerint a hátrányos helyzetű diákok esetén *szocio-kulturális mentorálás* is zajlik. Az eltérő szocio-ökonómiai státuszú diákok tanulják egymás kultúráját, szokásait (Nagy et al., 2014). Nagyon fontos, hogy az egyes egyének, személyek egymás humán tőkéjéhez hozzáférhetnek (készségek, tudásbázis), továbbá másfajta lényeges erőforráshoz (kapcsolatok stb.) is.

A társadalmi tőke az iskolán belül is létrejöhet. Pusztai (2009) kiemeli az oktatás falain belüli intergenerációs kapcsolatokat, továbbá az elsődlegesen nem tanulmányi célú tanórán kívüli tevékenységeket, mely az oktatás egyik leghatékonyabb erőforrásai közé tartozik, ugyanis a különórák növelik annak is az esélyét, hogy elmélyüljenek az egyes személyes kapcsolatok (Pusztai, 2009). A társadalmi tőke alapja pedig a kölcsönös bizalom a társadalmi szereplők közötti interperszonális kapcsolatokban. Mivel Coleman (1988, 1990) átfogóbb fogalmi keretet biztosít a

társadalmi tőke megértéséhez, ezért a mentorálást a coleman-i tőke szemszögéből vizsgáljuk elsődlegesen, miképpen Smith (2007) is. Azért, mert a Bourdieu vagy Loury koncepciója inkább egyéni erőforrásokként kezeli inkább a társadalmi tőkét (Coleman, 1990, Carbonaro, 1998 idézi Pusztai 2009, p. 12).

Társadalmi tőke a mentorálásban

Smith (2007) vizsgálta azt, hogy a coleman-i társadalmi tőke összetevők hogyan nyilvánulnak meg a mentori kapcsolatokban. Arra a következtetésre jutott, hogy társadalmi tőke akkor jöhet létre, amikor a mentorok és a mentoráltak normákat hoznak létre (pl. heti egyszer találkoznak). A normák kialakítása azonban a mentorok és a mentoráltak részéről kölcsönös bizalmat és kölcsönös elvárásokat is igényelnek. Másodsorban pedig akkor erősödik meg, ha a résztvevők *„egyértelmű szankciókat alkalmaznak a normák megsértése esetén”* (pl. ha nem vesznek részt a diákok a mentori alkalmakon, akkor nem vehetnek részt a kiránduláson). Harmadsorban pedig a zártság képes fenntartani a társadalmi tőkét, ami a társadalmi hálózaton belüli szoros kapcsolatra utal a tagok között (Coleman, 1988; 1990). Smith (2007) szerint a mentoroknak a többi mentorral is kapcsolatot kell kialakítania annak érdekében, hogy a mentorok maximalizálhassák a halmozott tudás, készségek, információkhoz való hozzáférésüket (vagyis az információs csatornákat), amely a mentoráltak rendelkezésére áll a mentorok egészén keresztül (Smith, 2007, p. 38). Az információs csatornák fontos és döntő szerepet játszanak a társadalmi tőke létrehozásában és fenntartásában. Coleman szerint *„a társadalmi tőke a társadalmi viszonyokban rejlő információs potenciál”* (Coleman, 1998 idézi Molnár, 2002). Gyakran már a program legelején is azért csatlakoznak a mentoráltak vagy a programba, mert fontos információkat szeretnének kapni akár a mentorálásról, akár önmagukról (önismeret). De a mentoráltak számára is lényeges a mentor információs tárháza. A mentor tudását és tapasztalatát nemcsak az iskola falain belül kamatoztathatja (érdemjegyeket szerez), hanem mentoráltjával való kapcsolatában is. A mentorált számára lényeges információforrás, aki rendelkezik szellemi javakkal (tudással), továbbá azzal a tapasztalattal, hogy ő már megjárta azt az utat, amin keresztül megy a mentorált. Ez azért fontos, mert így saját tapasztalatát tudja visszaforgatni, beépíteni a mentorálás folyamatába, ami növeli a munka hatékonyságát, eredményességét. Továbbá a fiatal életében egy új személy jelenik meg, aki magával hozza meglévő kapcsolatrendszerét is egyúttal, s megnyílik annak a felhasználhatósága a mentorált számára is, aki így többszörös kapcsolathálót birtokolhat egy személyben (Huszti, 2022). Ugyanakkor a mentoráltnak is van egy kapcsolati rendszere, amit pedig a mentor ismerhet meg (iskolai közegét, ott dolgozókat stb.).

A társadalmi tőke mint a kapcsolatokban rejlő erőforrás

A társadalomtudomány szerint viselkedésünkben és egymással kialakított kapcsolataink struktúrájában, hálózatában némiképp szabályszerűségek mutatkoznak meg: az, ahogyan egymással kapcsolatba lépünk, valamiféle sajátos elrendeződést mutat (Giddens, 2008). Az is ide tartozik, amikor az emberek között kapcsolati mintázatokat vizsgáljuk. A személyek között – ahogy a szociológia hívja – különféle kötésekről beszélhetünk, amely természete alapján lehet erős vagy gyenge (Granovetter, 1961 idézi Fényes & Mohácsi, 2019). Azok tartoznak az erős kötésűek közé, akik szinte csak és kizárólag a hozzájuk közel álló emberekkel (szülőkkel, barátokkal) érintkeznek, és kapcsolatuk alapja a szoros, tartósan fennálló, rendszerességen alapuló viszony. Ezzel szemben a gyenge kötésű kapcsolattal rendelkezők már ún. távolabbi személlyel is interakcióba lépnek, amely kapcsolat – noha nem olyan közeli – és sokszor jelentősége is alulértékelt, de szükséghelyzet esetén képes aktiválódni és segítheti az egyén boldogulását (ezek az ún. potenciális, adott helyzetben mobilizálható kapcsolatok) (Takács, 2011). A távoli ismerősök lehetnek azok, akik például egy-egy váratlan pillanatban munkalehetőséget ajánlhatnak, s előnyökhöz juttathatnak bizonyos helyzetekben. A több kapcsolat egyben a társadalmi network (social network) (Molina, 2001) széleskörű struktúrájának kiépítését szolgálja. Ezek ún. „lappangó kapcsolatok", amelyek jelen vannak, de csak néha törnek felszínre, ugyanakkor fontos jellemzőjük, hogy hasznot hozhatnak. A hátrányos helyzetű, alacsony társadalmi státuszú emberre viszont nem ezek a kapcsolatok jellemzőek, hanem sokkal inkább főként az erős kötések megléte a domináns, ami önmagában azért rossz, mert az egyént saját közegén belül tartja, s kapcsolati struktúrája állandóságot fog mutatni. Ha egy szociometriai vizsgálatot végeznénk, akkor esetében mindig ugyanaz a néhány személy jelenne meg, akikkel rendszeresen napi szinten érintkezik. Minél feljebb megyünk a társadalmi csoportok között, annál inkább több az olyan személy, akiknek sok gyenge kötésük van (jellemzően ezen belül is a férfiak között), s így kapcsolati rendszerük sokkal kiterjedtebb (Giddens, 2008). Bourdieu (1996) szerint azok az emberek integráltabbak a leginkább, akiknek nem csak erős kötéseik vannak. Ugyanakkor minél kevesebb a gyenge kötésű kapcsolata valakinek, annál kiszolgáltatottabb, mert ezeknek esetlegessége és megtérülése nem mindig kiszámítható, nem mindig bejósolható. De a csak az erős kötésű kapcsolat sem jó, mert bezárja abba a világba az embert, ahonnan nem mozdul ki aztán, így kellenek a gyenge kapcsolatok is, amelyek kinyitják a világot, és lehetőségeket teremtenek, olyanokat, amelyek nem eleve adottak, nem eleve hozzáférhetőek mindenki számára (Spéder, 2002).

Ebben a megközelítésben értelmezhetjük a mentorálást is. A mentorálás ugyanis egy családon kívüli lehetőség a kapcsolati tőkegyarapításra, ugyanis a folyamat során két eltérő, idegen személy találkozása valósul meg. Több szinten, területen is lehet eltérés közöttük, ilyen például: az életkor, lakóhely, társadalmi státusz, pozíció, etnikai hovatartozás stb. A mentorprogram révén a társadalom

eltérő tagjai lépnek kapcsolatba egymással, így a résztvevők saját társadalmi osztályukon kívül is társas kapcsolatba kerülhetnek a társadalom más tagjaival, ami később mint erőforrás is értékesíthető, beváltható. Így tulajdonképpen a mentorprogram áthidalja azt a szakadékot, távolságot, ami fennáll az emberek között akár szociális körülményekből adódóan, akár a lakóhely tekintetében, vagy épp az iskolázottság és társadalmi pozíció szempontjából; s ennek eredményeképpen egy értelmiségi és egy nem értelmiségi kapcsolata jön létre. Így a mentorprogramok egyik haszna az, hogy a különböző társadalmi célcsoportokat közelíti egymáshoz, ezáltal csökkenti az egyes rétegen belüli izolációt és támogatja társadalmi inklúziót is. A mentorprogramoknak ilyenformán *híd* szerepe van; emberek találkozását biztosítja, lehetőséget ad az alsó és felső középosztálybeliek közeledésére, miközben az ismertségekkel mindkét résztvevő kapcsolati tőkéje gyarapszik. Ez azért is fontos, mert a rendszerváltás óta a legfelső és a legalsó rétegek, azaz a szegények és elitek közötti távolság egyre növekedett (Giddens, 2008), ami szerint a legalsó réteg *„underclass"* (Wilson et al., 2001) még szegényebb lett, s helyzete egyre inkább veszélyeztetetté vált, s így az egyes rétegek között lévő szakadék tovább mélyült, ami még inkább megnehezíti az alsó réteg felzárkóztatását, társadalmi mobilizációját.

De nemcsak egy program tölthet be híd szerepet, hanem a programban résztvevő személy vagy személyek is. Egyik ilyen az, amikor a mentor az adott társadalmi kultúra és az iskola kultúra között hitelesen közvetít, akkor ún. *transzlétori szerepe* van (Adler, 1975). Ebben az értelemben is a mentor *"hídember",* aki a társadalmi hálózatokat összeköti és oda-vissza áramoltatja köztük az információkat (Pusztai, 2021, p. 28). Putnam (2004) kétféleképpen különíti el ezeket: "bounding" (összetartó) kapcsolat alatt a kapcsolathálón belüli kapcsolatokat érti, s "bridging" (összekötő) alatt pedig kapcsolathálók között átívelő kapcsolatokat (Pusztai, 2020, p. 28). Pusztai (2020) szerint azonban e kettő nem egymás ellentétei, ugyanis a bounding (összetartó) kötések kialakításának képessége előrejelzi a bridging kötések létesítésére vonatkozó egyéni hajlandóságot is. Azonban csak egyik vagy másik már kizárólagosságot jelölhet, miképpen Granovetter (1961) esetén is, a csak egyféle típusú kapcsolat közül az erős kötésű (Putnam esetén pedig az összetartó) kizárja a gyenge kötésűt (Putnam esetén az összekötőt). Mindkettő során a társadalmi *"bezáródást vagy elszigetelődést"* hozhatja maga után. Coleman (1961) úgy véli, hogy iskolában az a jó, ha strukturálisan zárt hálók kapcsolata van, s szerinte a középosztálybeli gyerekek túlsúlya jót tesz a középiskola világában, mert abból van az eredményesség. Szerinte az erős kötéseknek van nagyobb szerepe (closure), azonban Lin (2001) és Granovetter (1961) úgy gondolják, hogy pusztán ezek nem elegek, mert az egyén elszigeteltségéhez vezethetnek, ugyanis a gyenge kötéseknek sokkal nagyobb a szerepük a társadalmi távolságok áthidalásában. A kapcsolatgazdagság lényeges tényező lehet, mely a mentorálás során mindenképp gyarapszik. Hogy miért? Összefoglalva Coleman (1961) kiemeli, hogy a társas kapcsolatokban olyan erőforrás rejlik, amely profitot termel; egyrészt

„szívességbank”, azaz a résztvevők kölcsönösen egymásnak segíteni, másrészt információs csatornaként is értékelhetjük a kapcsolatokat, továbbá közösségi tulajdonban van a kapcsolati háló (Bourdieu (1985) elméletben nekem van, míg Colemanéban nekünk van, s abból a közösség minden tagja profitál).

Granovetter (1961) továbbá a kapcsolatok intenzitását figyelembe véve egyfunkciós (uniplex) és többfunkciós (multiplex) kapcsolatokat különböztetett meg. Szerinte a családi kapcsolatok vagy a barátiak erősségükből és szoros mivoltukból adódóan multiplex (többfunkciós) kapcsolatok, a gyenge kötésűek azonban lazábbak, s egyfunkciójúnak (uniplexnek) tekinthetők. Azonban a mentorálás (főként a kortárs mentorálás) jellegéből adódóan inkább az előbbihez, mint az utóbbihoz közelít, úgy véljük, tekintettel arra is, hogy a mentorálás maga is egy komplex tevékenység. Mindenesetre a híd-szerepben lévő egyének közé tartozik a mentorálás, aki információval és erőforrásokkal segítheti a mentoráltat. Ő lehet a motor, amely mozgásba lendíti az egyént és a pályaorientáció felé vezeti. A mentoráltak kapcsolatai sokszor szűkösek, de a mentor saját kapcsolathálóját megosztva megduplázhatja valakinek a társas kapcsolatokban rejlő erőforrásait. A mentor továbbá az iskola hírét viszi (tehát az egyetemekét), s szélesebb körben ismertté teszi azt, amely az intézményi disszemináció szempontjából is fontos lehet; elképzelhető, hogy közvetett formában ők toborozzák a hallgatói célcsoportját a felsőoktatási intézményeknek. A mentorálás továbbá tapasztalatok, információk cseréjét teszi lehetővé (Simon, 2019).

4.6.4. Képzelőerő tőke

Fontos lehet még az Engler (2010) által nevezett *képzelőerő-tőke*, mely arról szól, hogy a jelenben meghozott döntések nagymértékben attól is függenek, hogy milyen annak jövőbeli hatása, hozama. A mentorált diákok a mentor segítségével jövőtudatosabb gondolkodás irányába orientálódnak. Ez a fajta szemléletmód Becker (1998, idézi Pusztai, 2015) szerint a magasabb iskolázottságúakra jellemző, esetükben ugyanis nagyobb a jövőtudatosság, s koncentráltabb a fókuszuk a jövőre nézve, míg az alacsonyabban iskolázott személyek családjai körében inkább a jelenre figyelnek, azaz értékpreferenciáikban ők jelenorientáltabbak (Becker, 1988 idézi Pusztai, 2015). Így a tanulás mint hosszútávú befektetés kevésbé jöhet számításba náluk. A jómódú, középosztálybeli családok már inkább eszközbefektetésnek tekintik a gyermekek taníttatását: eszerint a szülő befektet a gyermek tanulmányaiba azért, hogy előre vigye önmagát és jó esetben az egész családot. Ehhez tudást, anyagi tőkét, vagyis eszközt ad neki. Van egyfajta elvárás cserébe viszont a fiatal irányába: ha megszerezte a tudást, képzettséget, akkor kötelező a társadalmi munkamegosztásban való részvétele (míg az eliteknél ez például nem kizáró kritérium). Ők anyagi bevételhez jutnak, s ezáltal jobban bekapcsolódnak a társadalmi termelés-fogyasztás folyamatába. Míg azok a szegény családok, ahol nagymértékű a munkanélküliség, kevésbé használnak az ország gazdasági teljesítményének. A

mentorálás egyik elsődleges célja éppen az, hogy bent tartsa a diákot az oktatásban, s a diák végzettséghez való jutását elősegítse, támogassa (védőháló funkció – Ceglédi et al., 2020). A mentorprogram tehát társadalmi és egyéni befektetés is egyben, mely a mentor és a mentorált karrieresélyeit is növeli.

4.6.5. A mentorálás mint rezilienciaserkentő gyakorlat és szociális beavatkozás

Mind a szociológiai értelemben vett rezilienciára, mind a pszichológiai értelemben vett rezilienciára jótékony hatással lehet a mentorálás. A kifejezés jelentése: rugalmas ellenálló-képesség; mely a nehézségek, hátráltató tényezők ellenére történő sikeres boldogulást takarja (Ceglédi, 2018). Ceglédi (2018) továbbá kiemeli a „bounce back" hatást is, ami tulajdonképpen egyfajta visszapattanást jelent, vagyis a kihívások hatására nem törik meg az ember és nem hátrál meg, hanem azokra adaptívan reagál. A pszichológiai és a nevelésszociológiai reziliencia közötti definíciós különbség abban rejlik, hogy az egyik egyfajta pszichológiai fogalomként értelmezi a rezilienciát, amely szerint a krízisek vagy egyéb rizikótényezők és a stresszek nem terhelik meg az embert, míg a másik az oktatásra korlátozza azt. Ceglédi (2014; 2018) ezek szerint azokat tekinti reziliens diákoknak, akik képesek a szocio-ökonómiai hátrányuk ellenére jól teljesíteni az iskolában (OECD, 2018). Ilyen szempontból a mentoráltakban is rendkívüli reziliencia potenciál lehet. A „rugalmas ellenállóképesség" továbbá tanulható és fejleszthető. Ez azért fontos, mert a mentorálás pozitívan befolyásolhatja az egyén reziliencia-képességét, sőt segíthet azt felszínre hozni vagy egyáltalán „kifejleszteni" az egyénben. Továbbá a mentorálás kihívásaihoz való alkalmazkodás során a mentor saját rezilienciája is fejlődik.

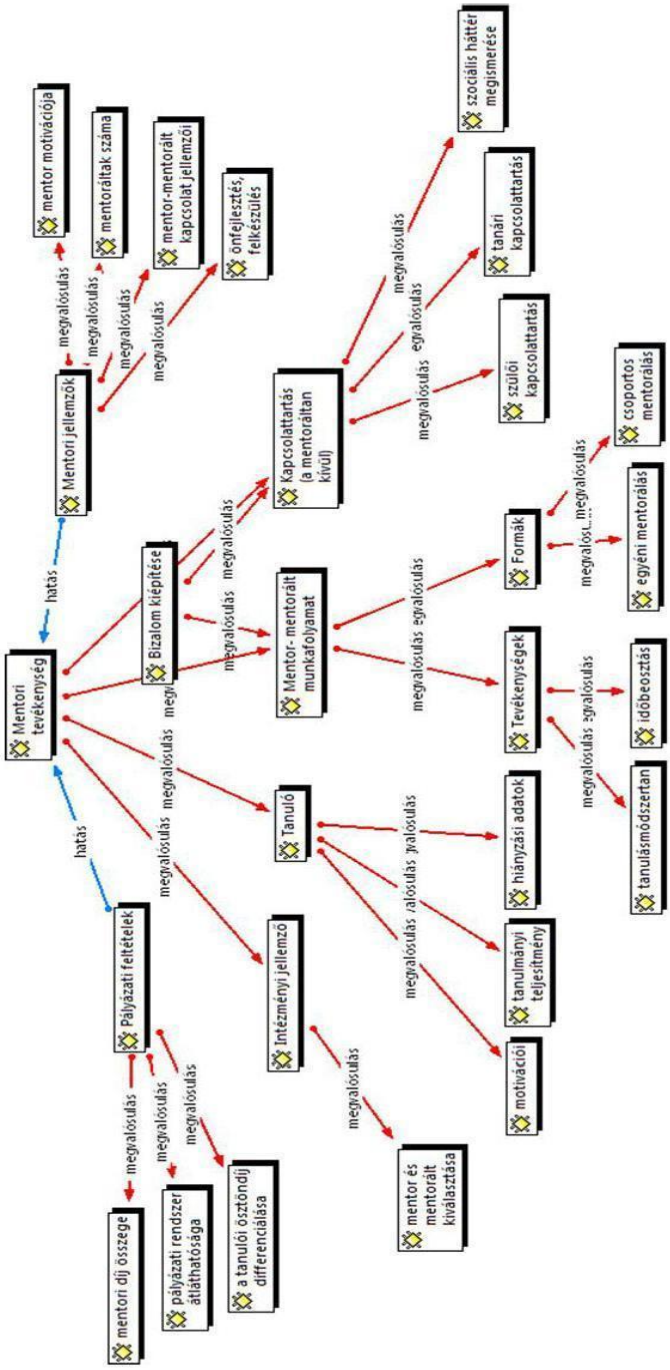
Egyes kutatások szerint mindenkinek szüksége van pozitív kapcsolatokra, különösen igaz ez a gyermekek esetében (Jekielek, Moore & Hair, 2002). Azoknak pedig rendkívül lényeges lehet a mentorálás, akiket a tanulmányi kudarc kockázata fenyeget (Bush, 2007). Köztudottan nagy a lemorzsolódás vagy iskolaelhagyás veszélye a hátrányos helyzetű diákok körében (Szemerszki, 2016). Akik hátrányos helyzetük ellenére kiemelkedően teljesítenek az oktatásban, ők tekinthetők rezilienseknek (Ceglédi, 2012). Ezentúl *reziliens képességeik* is fejlődhetnek a mentorálás során (Ceglédi et al., 2019). Ehhez kapcsolódik az alábbi közismert idézet is*: „Még nem találkoztam erős emberrel, könnyű élettel a háta mögött"* (ismeretlen szerző). Ezek a diákok tudvalevő, hogy „atipikus", kedvezőtlen körülmények közül érkeztek, akiknek a különféle problémákra adott válaszaik, megküzdési stratégiáik nem mindig konzekvensek (következetesek), ugyanakkor azok a mentorálás során fejleszthetők. A hátrányos helyzetűek és/vagy romák esetében a rossz teljesítmény, s a kedvezőtlen életpálya valószínűsíthető (Ceglédi, 2018). Bourdieu (1978) két kategóriával élt, miszerint vannak győztesek és vesztesek attól függően, hogy ki milyen szocio-ökonómiai háttérből indul (Bourdieu, 1978 idézi Ceglédi, 2018), s győzteseknek nevezte azokat,

akik eleve előnyösebb helyzetből indulnak (Ceglédi, 2018). Mindenesetre azonban azt fontos leszögezni, hogy a diákok tanulmányi sikerét nem lehet garantálni a mentorálás során (Cooper 2000), mindösszesen csak azt lehet biztosítani, hogy számukra a tanulás és a siker lehetőségét elősegíti a mentorálás. Továbbá a mentorprogramok a diák iskolához való hozzáállására is pozitívan hathatnak. Mivel a reziliencia tanulható, a mentorálás serkentheti, előmozdíthatja annak kialakulását, amely ahhoz szükséges, hogy sikeres legyen a mentorált a szociális kockázati tényezők ellenére is. Fontos ebben az is, hogy érzelmi támogatást nyújt (Campbell & Campbell, 2000) és a fejlődést szolgálja (Anda, 2001). Anda (2001) például a mentorálást *„a veszélyeztetett fiatalok speciális megelőző beavatkozásának tekintik”* (Bush, 2007:19). Hozzáférést biztosíthat számukra a közösségi erőforrásokhoz, továbbá a pszichológiai és érzelmi támogatáshoz, s ezáltal elősegítheti a viselkedésbeli és attitűdváltozást. Tudjuk, hogy a minőségi oktatási lehetőségekhez való hozzáférés továbbra is sarokköve az egyén azon képességének előrejelzésében, hogy később rezilienssé válik-e oktatásszociológiai értelemben (Castro Samayoa, 2019) valaki, illetve hogy később felsőoktatásban tanul-e tovább.

4.7. Az ifjúsági mentorálás többtényezős mivoltának bemutatása

Végül pedig, hogy lássuk mennyire is többszereplős a mentorálás maga, Bander és munkatársai (2014, p. 44) ábráját mutatjuk be, mely arra világít rá, hogy igen sok komponens határozza meg a mentorálás sikerességét; a mentorok részéről [motiváció, szocio-ökonómiai háttér, humán tőkével való ellátottság (végzettség), személyiségtényezők (pszichológiai tőke) stb.] (ld. 9. ábra). Ezentúl nagyon fontos egy formális mentorprogram esetén, hogy milyen keretek között, milyen forrásból működik, s azok hogyan oszlanak el, továbbá pedig az intézményi szereplők, melyek közreműködnek (egyetem, általános iskolák: osztályfőnök, koordinátor), s a szülőkkel való kapcsolatfelvétel. S nem utolsósorban a mentorálás formája (egyéni mentorálás vagy csoportos), időtartama (7-8. osztály – 0,5 évtől-2 év), a találkozások, mentori foglalkozások gyakorisága (heti 6 óra). Emellett pedig a kapcsolattartás formája (online vagy sem) is befolyásolhatja annak sikerességét (ld. Godó, 2021).

9. ábra. A mentorálás háttértényezőinek bemutatása



(Forrás: Bander et al., 2015, p. 44)

4.8. Fejezet lezárása

A nem hagyományos mentorálási formák a mentorálást tágabb összefüggésben értelmezhetik, melynek a társadalmi igazságosság, a mobilitás is a céljai közé tartozik. A mentorálás segít a résztvevőknek abban, hogy különbözőségen átívelő kapcsolatokat építsenek ki olyan módon, amely elősegíti a pozitív eredmények, sikerek elérését az iskolában és az azon túli boldogulást (Pusztai, 2011). Továbbá segíthet a pozitív identitás kialakításában is azért, hogy a mentoráltak elviseljék az egyes nehézségeket, továbbá ők maguk is olyan kapcsolatokat építsenek ki másokkal, amik támogatni tudják őket majd a kihívások idején (Creary & Roberts, 2017). Azáltal, hogy a mentorok értékesebbnek látják a mentoráltakat, több pozitív érzelmet élnek át, aminek következtében több olyan erőforrást kezdenek észrevenni és elfogadni, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy produktívak legyenek, sőt hogy több olyan kapcsolatot ápoljanak a környezetükben, amelyeket egyébként figyelmen kívül hagytak volna (Fredrickson, 2009, idézi Creary & Roberts, 2017). Elképzelhető, hogy az egyén a felhalmozott kulturális és társadalmi tőke segítségével képes lehet ellensúlyozni a családi háttérből fakadó kedvezőtlen hátrányokat (Ceglédi, 2018), ugyanis ha felhalmozza a kulturális és társadalmi tőkét, akkor azok átkonvertálhatók anyagi tőkére is; ilyen szempontból ellensúlyozni tudja a szociokulturális háttérből fakadó "hiányosságokat", hatásokat.
Emellett pedig nemcsak egyéni, hanem kollektív nyereségei is vannak a mentorálásnak (pl. hallgatói beágyazódás támogatása, intézményhez fűződő pozitívabb viszony, az intézmény átlagmutatói (OKM stb.) is javulhatnak). S nem utolsó sorban fontos hangsúlyoznunk a mentorálás globális, társadalmi hatásait is (ld. oktatási egyenlőtlenségek csökkentésében való szerepe). Ennek a fejezetnek az volt a célja, hogy kiemelje a lényeges, hangsúlyos nyereségeket a teljesség igénye nélkül.

5. A mentorprogramok működése a gyakorlatban

Az alábbi fejezetben az egyes mentorprogramok általános jellegzetességeit mutatjuk be. Azonban fontos ennek kapcsán az a tény, hogy a különféle jó gyakorlatokat, hatékony programokat egyik helyről a másikra – és különösen egyik országból a másikba – átültetni nem bölcs dolog a megfelelő kiigazítások és a kontextus figyelembe vétele nélkül (Britton et al., 2003 idézi Ganser, 2006). Mindenesetre érdemes lehet más mentorprogramok ismerete, ugyanis ezek új szempontokat, valamint módszertani megoldásokat is kínálhatnak, amelyek hozzájárulhatnak a hazai kezdeményezések továbbfejlesztéséhez. Felső és Fehérvári (2024) tanulmányukban nemzetközi mentorprogramokat vizsgálnak, s arra keresik a választ, hogy a kortárs mentorprogramok miként járulhatnak hozzá a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez, valamint

csökkentéséhez az iskolai, illetve felsőoktatási környezetben. Az általunk bemutatott mentorprogramok nem adnak átfogó képet a teljes nemzetközi gyakorlatról, és jelen tanulmányunk is egyetlen programra fókuszál. Ennek ellenére a különféle metaanalízisek és empirikus kutatások fontos tanulságokkal szolgálhatnak, különösen a célcsoport elérésének, motiválásának és megtartásának kérdéseiben. Továbbá lényeges tényező lehet, hogy az egyes programok mióta léteznek, s milyen időtartamú, és mennyire komplex célokat jelölnek ki (Miller, 1998). Az sem mindegy, hogy a mentorálás formális vagy informális keretek között zajlik-e.

5.1. Formális és informális mentorálás

Bemutatjuk a formális és informális mentorálás közötti különbségeket és azonosságokat annak érdekében, hogy a formális mentorprogramokra nagyobb rálátást kapjunk. A formális és informális mentorálás hatékonyságáról is eltérően gondolkodik. Az alapvető különbségtétel a kapcsolat kialakításában rejlik. A formális mentorálás nagymértékben közreműködik a mentor és a mentorált összekapcsolásában azáltal, hogy segítséget nyújt a mentoroknak és mentoráltaknak egymás kiválasztásában, azaz egy kijelölt mentort és mentoráltat szervezeti szinten osztanak egymáshoz. S sokszor a formális mentorprogramokban résztvevők korábban nem ismerték egymást, míg az informális mentorálás már eleve egy ismeretségen alapuló mentorálást takar, ami spontán módon alakul ki a kölcsönös érdeklődés és a szimpátia alapján (Kram, 1985; Ragins & Cotton, 1999; Zachary, 2011 idézi Dahlberg & Byars-Winston, 2019). A másik lényeges tényező, hogy a hivatalos mentorprogramok általában egy kitűzött szervezeti cél elérését szolgálják, s másodsorban csak egyéni érdekeket, kivéve ha azok szorosan egymásba fonódnak. Ezzel szemben az informális mentorálásokat nem strukturálják a szereplők és formálisan sem ismeri el egy szervezet: *„Radikálisan spontán kapcsolatokról van szó, amelyek a szervezet külső részvétele nélkül lépnek fel."* Ezzel szemben a formális mentorálást a szervezet szankcionálja (Chao, Waltz & Gardner, 1992, p. 619–620). Továbbá a formális mentorálás esetén az intézménynek fontos szerepe például, hogy *„felkészítse a hallgatói mentorokat arra a kritikus szerepre, amelyet a mentoráltak tanulmányi és társadalmi átmenetének javításában vállalnak, segítve őket társadalmi és tanulmányi siker elérése"* (OSU 2019, idézi Dahlberg & Byars-Winston, 2019, o. n.). Míg az informális mentorálásban nem történik meg a mentorok képesítése, s így ritkább is közöttük a „professzionális mentor", s még ritkább a „holisztikus mentor" (ld. korábban a mentori tipológiáknál).

Nemanick (2017) azonban a "formális" és "informális" kifejezések helyett inkább a "megkönnyített" ("facilitated") és "spontán" ("spontaneous") kifejezéseket használja azért, mert a formális mentorálás erőltetett jellegűnek hangzik, s ő úgy véli, hogy a mentorálást nem lehet erőltetni egy-egy formális, strukturált mentorprogram keretén belül, azonban meg lehet azt könnyíteni. Az informális mentorálás önkéntes, s az önkéntesség a Debreceni Egyetem

Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (továbbiakban: CHERD)[7] (2021) kutatásában az intézményi elkötelezettséget erősíti és egyfajta preventív tényező a lemorzsolódás ellen (Pusztai & Szigeti, 2021). Kutatásunk a formális mentori kapcsolatra összpontosít, bár az informális mentori kapcsolatok is bizonyos gyakorisággal, és néha a *formális mentori tapasztalatok eredményeként* alakulnak ki (Gail Lunsford, 2016). Az látható, hogy mind a formális, mind az informális (vagy spontán) mentorálásban megtalálhatóak a mentorálás különféle fázisai, annyi különbséggel, hogy utóbbiban ritkán vannak azoknak nyilvánvaló jelzései, így nehezebben is lehet beazonosítani őket (Nemanick, 2017).

A kutatások többsége az informális mentorálás hatékonyságát emeli ki. Egyesek szerint az informális mentori kapcsolatok mentoráltjai magasabb szintű karriert és pszicho-szociális támogatást kapnak, és magasabb színvonalú kapcsolatokat ápolnak a mentorokkal, mint a hivatalos mentori programokban résztvevők (Chao et al., 1992; Inzer & Crawford, 2005 idézi Dahlberg & Byars-Winston, 2019). Ugyanakkor a *formális kortárs mentorálás* a hagyományos (tradicionális) mentorálással ellentétben az informális mentoráláshoz közelállónak tekinthető, – közvetlenségéből kifolyólag, ezért arra nem feltétlenül igazak azok a hátrányok, miszerint ne kapnának a résztvevők magasabb pszicho-szociális támogatást. De érdemes e tekintetben még további kutatásokat folytatni – akár az általunk vizsgált *TM mentorprogram* keretein belül is, mely jelen formájában formális keretek között működik.

Mentorálás keretrendszere

A mentorprogramok formalizáltságának előnye többek között az ún. keretrendszerhez szabottság, amely biztosítja azt is, hogy sikerhez legyen rögzítve maga a folyamat. Ma már annak haszonélvezője nemcsak a résztvevő maga, hanem – miként említettük – a mentorok és az intézmények is élvezhetik az előnyeit. Tehát nemcsak a szereplőkre hat közvetlenül, hanem egy szervezeti kultúrára, egy intézményre (iskolára) is attól függően, hogy az milyen célcsoportra irányul, és milyen közegben valósul meg. Tareef (2013) szerint mentornak lenni pozitívan korrelál egy munkahelyi környezetben a pozícióval és a karrier előrehaladásával való elégedettséggel. Eszerint akár egy egyetemista mentornak az akadémiai közegben elfoglalt helye, szerepe, és az intézmény által nyújtott támogatással való elégedettsége meghatározhatja a mentorálás sikerességét. Ami azt jelenti, hogy nemcsak a mentorálás hathat az intézményi beágyazottságra akár, hanem az intézményi támogatás is korrelál a mentorálással pozitív vagy negatív irányban attól függően, hogy azt támogatja vagy gátolja. Ez különösen azért fontos, mert az egyetemista és a mentor szerepek egymást nem hátráltathatják, ugyanis ha veszélybe kerül az egyetemista karrierje (ld.

[7] CHERD Hungary: Center for Higher Educational Research and Development, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja

lemorzsolódásról a bevezetőben), akkor pont hogy ellenpéldát mutat a mentoráltjának, s abban nem képes megfelelni, amiben ő maga támogatást akar nyújtani. Ez elhitelteleníthetí. A mentor maga egyben ugyanis egy *referenciaszemély* is (ld. korábban 3. fejezetben), aki hivatkozási alap, pont, s egy példa arra, hogy hogyan lehet az iskolai lépcsőfokokat megjárva előrelépni egészen az egyetemig. De viselkedésével is értékközvetít. Fontos továbbá elkötelezettségének mértéke és az is, hogy megértse a mentorálással járó nemes, ugyanakkor kihívásteljes feladatvállalást, s ezért következetes felelősségvállalás jellemezze. Ebben jó, ha megfelelő háttértámogatást kap, s felkészítsék valamilyen tréning, képzés vagy egyéb formális vagy informális keretek között a mentori feladatokra. Ez adja a mentorálás professzionális jellegét. Sokat hangsúlyozzuk, de miképpen pedagógus sem lehet mindenkiből, úgy mentor sem lehet. Különösen egy formalizált mentorprogram keretén belül, ahol külső elvárások is szabályozzák a kapcsolat irányvonalát, miközben a mentornak is van egy belső elvárásrendszere, amellyel a tevékenység felé fordul. Ugyanakkor a mentornak a program felé is lehet joggal elvárása.

Sok esetben a mentorok és a mentoráltak elvárásai, valamint az intézmények által nyújtott szolgáltatások között feszültség vagy törés keletkezhet (Hubbard et al., 2021). Herrera és Karcher (2014, p. 204) szerint az *„iskolákban dolgozó mentorok valószínűleg sokkal korlátozottabbak abban a tevékenységi körben, amelyben részt vehetnek, és egy összetett rendszerrel (az iskolával) kell sikeresen megküzdeniük az erős mentori kapcsolatok kialakítására irányuló erőfeszítéseik során”.* Hátrány, hogy a formális kapcsolattal ellentétben az informális kapcsolatot gyakran a mentorált kezdeményezi. A programok jelölik ki általában a mentort, akiknek fejlődésre irányulóan elvárásaik vannak *„beleértve a tanulási eredményeket, az ütemezett találkozókat, a visszacsatolási ciklusokat és a reflektív kötelezettségeket”* (Houston, 2019 idézi Hubbard Murdoch et al., 2021, o. n.). A formális mentorprogramok mindig valamely cél elérése érdekében, vagy valamely nehézség leküzdése, kompenzációja érdekében jönnek létre. Ezeket tehát egyfajta igény szüli, ami egyúttal visszatükröződik valamilyen formában a program elvárásrendszerében is.

Több kutatás is kiemelte, hogy gyakran a mentorálás több időt, illetőleg erőforrást igényelne, mint amit ahhoz az intézmények biztosítani szoktak (Waller & Shofoluwe, 2013; Hubbard et al., 2021). Kiemelték továbbá, hogy értékelniük kell az abban résztvevők erőfeszítéseit, s kollaboratív tanulási környezetet érdemes kialakítani. Szervezeti szinten a mentori kultúra kialakításának sikere a szervezethez/intézményhez tartozó állampolgári magatartáson mérhető (Harker et al., 2019) *„A mentorálás értéke és láthatósága, valamint a mentoráltak fejlesztése mögött meghúzódó filozófiai lendület kölcsönös kapcsolatot eredményez a szervezeti értékek előmozdítása és a munkavállalói kapacitás megbecsülése, valamint a szervezet és a tágabb közösség fenntarthatósága érdekében”* (Akpey-Mensah & Muchie, 2019 idézi Hubbard Murdoch et al., 2021, o. n.).

Egyre nő a mentorprogramok elterjedésének népszerűsége. Ennek okait kutatva Freedman (1992) az alábbiakat emelte ki, amely fokozhatja a mentorprogramok közkedveltségét:

Egyszerűek, mert a komplexnek nevezhető társadalmi problémákat az egyének szükségleteire összpontosítva, egyénre szabottan lehet kezelni általuk;

Közvetlenek, mert közvetlen segítségnyújtást jelent a fiataloknak a saját életükön való változtatásban, direkt módon hatnak;

Olcsóak, mert szemben más kormányzati programokkal, viszonylag olcsó beavatkozásnak tekinthetőek;

Szimpatikusak, mert a mentorálás nemes, évszázadokra visszanyúló hagyományhoz kapcsolódnak;

Legitimek, mert elismerve van létjogosultságuk, s köztudottan a fiatalok életében egy mentor rendkívüli hatást is gyakorolhat;

Rugalmasak, mert rengeteg célra alkalmas a felhasználásuk (idézi Miller, 2002, o. n.).

Nemzetközi színtéren viszonylag gyorsan felismerték, hogy a mentorálás kiváló eszköznek bizonyul a *"szellem és a szükségletek összehangolására"* (Freedman, 1992, p. 33). A növekedés mögött álló tényezők közül lényeges kiemelnünk, hogy korán felismerték azt is, hogy érdemes az iskoláknak, vállalatoknak és egyetemeknek együttműködni annak érdekében, hogy a fiatalok számára mentorokat biztosítsanak (Guetzlow, 1997). Másik tényező pedig, hogy arra is ráeszméltek, hogy egy-egy mentorral tulajdonképpen a fiatalok problémáinak kezelése lehetséges az aktív állampolgárság, illetve az önkéntesség révén (Miller, 2002).

Mentori kapcsolat jellege

A mentorprogramok közötti különbségeket le lehet úgy is írni, ha megnézzük a mentor-mentorált kapcsolat jellegét. Garvey (1994) öt dimenziót különített el, melyek a következők:

Nyitott-zárt dimenzió: a nyitott esetén a kapcsolatokban teljes szabadság él, vagyis a résztvevők bármiről beszélhetnek, míg a zárt kapcsolatokban vannak ún. tiltott témák is, s bizonyos határok ki vannak jelölve, melyek korlátokat szabnak a nyitottság mértékének.

Nyilvános-magán dimenzió: ez azt takarja, hogy a program további szereplői (tanárok, koordinátorok stb.) milyen mértékben férhetnek hozzá a mentorálás során elhangzott információkhoz. Például egyes esetekben (pl. telementorálás/távmentorálás során) nyilvánosak, s figyelemmel is kísérik a kommunikációt. Vagy előfordulhat, hogy naplót vezetnek, amely mások számára hozzáférhetővé válik.

Formális-informális dimenzió: gyakoriak a formalizált mentorprogramok, melyek rögzítik előre és meghatározzák a terveket, találkozókat. Érdemes kiemelni a kortárs mentorálás esetén

azt, hogy az informalitás ennél a mentorálási formánál nagy mértékben tetten érhető. A több éve futó programok például már a formális és az informális mentorálás közötti kontinuumon mozognak, vagyis bizonyos ezekben aspektusok terén tetten érhető az informalitás is (pl. mentor-mentorált kapcsolat stb.).

Aktív-passzív dimenzió: a részvétel aktivitása mérvadó a mentorálásban. Ha egy kapcsolat aktív, akkor mindkét résztvevő (a mentor és a mentorált is) a mentorálás eredményességéért lépéseket tesz; például a célok kitűzésében, a lehetőségek vizsgálatában is közreműködik. Egyes mentorprogramokban a mentorált aktív, s a mentor a passzív, vagy más esetben mindketten passzívak vagy aktívak lehetnek.

Stabil-ingadozó dimenzió: ez arra vonatkozik, hogy a résztvevők mennyire kiszámíthatóak, a bizalom és az elkötelezettség mennyire nyilvánvaló. Egyes esetekben hiányozhat mindkét összetevő, amely már a stabilitásnak gátat szab (idézi Miller, 2002).

A programok aszerint változatosak, hogy egy projekt esetén a vezetőség milyen mértékű struktúrát igyekszik a kapcsolatokra „ráerőltetni" (Miller, 2002). Mindezt szükséges figyelembe venni. Továbbá a mentorprogramok összetevőinek sokfélesége mellett eltérőek céljaik és célkitűzéseik tekintetében is. Még azok a programok is, amelyek a tanulmányi sikerre összpontosítanak szemben a személyes fejlődéssel, eltérhetnek például az érdeklődés, a felépítés, rendszeresség, vagy épp a mentoráltra gyakorolt hatás tekintetében is (Jacobi, 1991). Nyilván a hatás függ a célcsoporttól is, annak elkötelezettségétől is (pl. az állami gondozásban élők esetén a célok más megvilágításba kerülnek, mint azoknál, akik családban nevelkednek stb.). Továbbá fontos szempont a mentor rekrutációja (milyen szakot végez, hány éves, honnan származik stb.). De mindezen felül is rendkívül sok tényező határozza meg egy-egy program sikerességének sikerességét (pl. lokális, gazdasági adottságok, anyagi források stb.) Összességében a mentorprogramok esetén addig nem is lehet egységességről beszélni, amíg meg nem jelenik egy ún. szabványosítás a mentorprogramokban, s addig nehéz az empirikus kutatások vonatkozásában összehasonlításokat végezni. Összességében a hivatalos mentori kapcsolatok egy intézmény struktúráján belül alakulnak ki, melyek tervezettek és koordináltak. Gail Lunsford (2016) szerint a formális mentorprogramok akkor igazán hasznosak, ha egyébként a mentoráltnak nehéz lenne kapcsolatba lépnie a mentorokkal; például a hátrányos helyzetű diákoknak nem biztos, hogy ugyanolyan hozzáférésük van a mentorokhoz, mint a többségi társadalom tagjainak. Ez a hozzáférés különösen fontos lehet az európai országokban, ahol a mentorálás kevésbé a „szponzorálásról", mint inkább a fejlődési mentorálásról szól. Ilyen szempontból a mentorprogramok az informális mentorálással ellentétben hiánypótló szerepet töltenek be az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésében, s a hátránykompenzálásban is.

5.2. A mentorprogramokkal kapcsolatos következtetések

Ebben a fejezetben a mentorprogramokkal kapcsolatos ismérveket vesszük górcső alá. Bizonyos programokra mintegy előzményként is lehet tekinteni, ugyanis közülük a világ első mentorprogramja között van számontartva a *Big Brother/Big Sister of Kanada* mentorprogram is (bigbrothersbigsisters.ca). A különféle mentorprogramok különféle célcsoportot céloznak meg: egyes esetben a célcsoport a társadalom perifériáján élő, leszakadt vagy leszakadóban lévő családok gyerekei közül kerül ki. A tanulmányi eredmény javítása, a továbbtanulásra való ösztönzés, a motiválás azonban csak egy szegmense az elérendő céloknak. Az általános szegénység, létminimum alatti tengődés ugyanis táptalaja a deviáns viselkedés kialakulásának, a bűnözői életmódba való sodródásnak, bandákhoz való kapcsolódásnak, iskolakerülésnek. Ugyancsak feltűnő a kisebbségi etnikumokkal foglalkozó programok magas száma – a származás alapú megközelítésnek indoka az, hogy általában ezek a csoportok azok, akik a város peremén, rossz körülmények között élnek. Több mentorprogram jelentős tőkével rendelkezik, amelyet az eszközellátottság és informatikai háttér megteremtése mellett a mentorok kifizetésére használnak fel (kivéve *volunteer mentoring - önkéntes mentorálás*), illetve a diákok jellemzően rossz anyagi hátterére tekintettel igyekeznek a szolgáltatást ingyenesen biztosítani. A programok nagy része több középiskola kooperálásával, vagy egy vállalat, egyetem tevékenységi köre részeként működik. A mentorok és a diákok is komoly kiválasztási eljárást követően kerülhetnek be a programba, valamint a párosítás során is igyekszenek minden lehetséges szempontot figyelembe venni annak érdekében, hogy a páros megfelelően és hatékonyan tudjon együtt dolgozni. Ennek egyik külön figyelmet érdemlő módszere az ún. természetes mentorálás (*natural mentoring*), amely során közösségi események rendezésével „megvárják", míg a párok „maguktól" kialakulnak. A létrejött párok munkáját általában egy koordinátor felügyeli és kontroll alatt tartja: amennyiben azt látja, hogy egy párosítás kevésbé volt sikeres, beavatkozik és módosít a felálláson, beosztásokon. A sikertelenségnek oka lehet pl. az, hogy nem szimpatikusak egymásnak, vagy nagyon más nyelvet beszélnek (ez különösen a *generációk közötti mentorálás* során lehet probléma).

Az egyes mentorprogramoknak eltérő sajátosságai vannak, ezeket láthattuk nemcsak hazai, hanem nemzetközi viszonylatban is. Azért volt fontos ezeket megismernünk, mert ezáltal könnyebben megértjük a hazai jó gyakorlatokat, hiszen elődjeiket megismerjük mind szemléletben, mind célcsoportban. Láthattuk hasonlóságokat a *Tanítsunk Magyarországért mentorprogram* és a nemzetközi mentorprogamok között; például a mentorálásba gyakran bevonják az egyetemistákat, a célcsoport tekintetében pedig felismerték, hogy fontos a hátrányos helyzetűekre vagy a kisebbségekben lévőkre fókuszálni. Emellett az időtartam is fontos; felismerték azt, hogy nemcsak a munkaerőpiacon, hanem az általános iskolában is már fontos a mentor jelenléte, s különösen az

oktatási átmenet „küszöbén”. Megjelenik gyakran a mentorálás rendszerességre való törekvés (pl. heti szintű mentorálás), illetve a mentorálást megelőző kurzus, oktatás több helyen is megjelent, ami a szakma professzionalizálódásáról ad tanúbizonyságot. A *Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban* a hallgatóknak egy féléves kurzust kell teljesíteniük (TM1 kurzus) ahhoz, hogy végül mentorokká válhassanak. Sok esetben a mentoráltak információhoz való juttatása mellett anyagi juttatással is találkozhatunk (ez a TM-ben havi 10.000 ft-os keretösszeget jelent egy adott mentornak, aki 3-5 fő diákra oszthatja azt el, továbbá ingyenes utazási lehetőséget is biztosít a program a mentoroknak és a mentoráltaknak a TM kártya jogosultságával). A mentorálás általában túlmutat a pusztán tanulmányi támogatáson, ugyanis több helyen is találkozhatunk azzal, hogy például iskolán kívülre viszik a diákokat (kirándulni, intézményi látogatásra stb.). Egyes mentorprogramok bevonják a szülőket, míg mások nem. A csoportos mentorálás mellett megjelenhet emellett/vagy párhuzamosan az egyéni mentorálás is a csoportoson belül, ugyanis fontos az, hogy személyre szabott támogatást és figyelmet kapjanak a mentorprogramban résztvevő diákok.

Sok szempontot fel lehetne sorolni, amit érdemes az általunk bemutatott programokban figyelembe venni. A mi célunk a teljesség igénye nélkül egy képet adni a különféle programok sokszínűségéről; melyek egyrészt mintaként szolgálhatnak, másrészt pedig lényeges tanulságokat hordozhatnak magukban. Ezért fontosnak tartjuk megismerésüket és kutatásukat.

6. Elméleti rész lezárása

A bevezetőben érveltünk a kutatás aktualitása és relevanciája mellett. Bemutattuk az értekezéshez kapcsolódó fogalmakat, majd bepillantást nyújtottunk a kutatás empirikus alapjaiba. Ezt követően ismertettük a mentor-mentorált szerepkörével kapcsolatos dilemmákat és nyitott kérdéseket. A mentorálás elméleti alapjai és fogalmi fejlődése fejezetben felsorakoztattuk a mentorálás általános tudnivalóit, illetve tipológiagyűjteményt hoztunk létre. Ezt követően a mentorálás neveléssel és iskolával kapcsolatos összefüggéseire világítottunk rá; annak helyére az oktatási intézményekben, s a pedagógus szereppel kapcsolatos rokonvonásairól tettünk említést. Majd pedig kitértünk a mentorálás egyéni és kollektív, globális hasznára. Mindezek mellett fontosnak tartottuk reflektálni a mentorálás társadalmi beágyazottságára is. A különböző szinteken – egyéni, közösségi, intézményi és társadalmi – zajló mentorálási folyamatok mögött mindig ott húzódik egy adott nemzet értékrendje, oktatáspolitikai célkitűzése és az esélyteremtéshez való viszonya. E gondolatmenetet követve hangsúlyoztuk, hogy a mentorálás nem csupán szakmai támogatás, hanem értékközvetítés is, melynek során a mentor nemcsak tudást és tapasztalatot ad át, hanem modellként is szolgálhat a mentorált számára.

Továbbá kitértünk a mentor-mentorált kapcsolat pszichológiai aspektusaira is: a biztonság, a kölcsönös bizalom, az elfogadás és a támogatás kiemelt szerepére. Különbséget tettünk a mentorálás és a tehetséggondozás között is. A hatékony mentorálás érzelmi vetületeit, valamint a motiváció fenntartásában és a személyes fejlődés elősegítésében betöltött szerepét sem hagyhattuk figyelmen kívül. Ebben a kontextusban a mentori jelenlét akár korai prevenciós tényezőként is értelmezhető, különösen azoknál a fiataloknál, akik hátrányos helyzetből indulnak.

Fontosnak tartottuk megfogalmazni azokat a kérdéseket és dilemmákat, amelyek a kutatás során felmerültek bennünk, és amelyek újabb vizsgálatok, jövőbeli kutatások kiindulópontjául szolgálhatnak. Ilyenek például: Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy hatékony mentornak? Hogyan mérhető a mentorálás hosszú távú hatása? Milyen intézményi feltételek szükségesek ahhoz, hogy a mentorálás ne csak kampányszerű kezdeményezés, hanem beépített, strukturált támogatási forma lehessen?

7. Az empirikus kutatások eredményei a mentorok és mentoráltak körében

A kutatás empirikus részében külön alfejezetekben tárgyaljuk a mentorokra és a mentoráltakra vonatkozó eredményeket. A következőkben elsőként a mentorok vizsgálatát vezetjük be, s a rájuk vonatkozó kutatási kérdések és adatok bemutatását követően térünk rá az elemzés eredményeinek ismertetésére. Ezt követi a mentoráltakra vonatkozó empirikus fejezet, ugyanezzel a struktúrával.

7.1. A mentorok vizsgálata

A disszertáció következő szakaszában a mentorokra fókuszálunk. Kíváncsiak vagyunk a mentorok eredményességpercepciójára, elégedettségére, valamint a jövőbeli mentorálási hajlandóságukra a saját szemszögükből. Ehhez a program által megfogalmazott elégedettséget mérő teszttel dolgozunk. Kvantitatív kutatásunkban 253 fő adatain végeztünk másodelemzést abból a célból, hogy megismerjük a mentorálók véleményét, nézőpontját. A kiértékelés során egy-, valamint a többváltozós statisztikai elemzéseket végeztünk, kereszttáblás elemzéseken át a lineáris regresszióelemzésig. A mentorálás mentorra gyakorolt hatásáról nyerhetünk átfogó képet a mentorok szubjektív válaszai alapján.

7.1.1. Mentorokra vonatkozó kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunkban a *TM mentorprogram* országos adatbázisával dolgoztunk, amelynek keretén belül a programban résztvevő mentorok kerültek lekérdezésre, főként azzal a szándékkal, hogy feltérképezzék, mennyire elégedettek a mentorálás során. Elsősorban egy leíró, átfogó képet festünk ennek alapján a mentorálással kapcsolatos eredményességpercepcióját és elégedettséget, valamint a jövőbeli mentorálási hajlandóságot illetően. Kíváncsiak vagyunk, mit gondolnak a résztvevők, s hogy összességében inkább elégedettek vagy elégedetlenek a formális mentorprogram kereteivel, valamint egyéb, tőlük függő (pl. diákoknak kapcsolatos segítés) és tőlük független tényezőkkel (pl. egyetemi kurzusok). A kutatás célja továbbá annak feltárása volt, hogy a jelenleg is aktív mentorok mennyiben mutatnak hajlandóságot a jövőbeni mentorálás folytatására. Emellett vizsgálatunk középpontjában az a kérdés is állt, hogy mely tényezők befolyásolhatják a mentorok által észlelt eredményességet.

K1. Hogyan befolyásolják a mentorálás exogén, perszonális és kontextuális tényezői a mentor **elégedettségét**?

H1. Feltételezzük, hogy a mentorok elégedettsége többdimenziós, amelyet exogén-, perszonális-, valamint kontextuális tényezők egyaránt befolyásolnak. Hipotézisünk szerint a kisebb mentorálási létszám, a nagyobb anyagi és időbeli megelégedettség, a személyes mentorálási forma, valamint a kedvezőbb kontextuális környezet pozitív irányban befolyásolják a mentorok által észlelt elégedettséget.

K2. Hogyan befolyásolják a mentorálás exogén, perszonális és kontextuális tényezői a mentor **eredményességpercepcióját**?

H2. Feltételezzük, hogy a mentorok eredményességpercepciója többdimenziós, amelyet exogén-, perszonális-, valamint kontextuális tényezők egyaránt befolyásolnak. Hipotézisünk szerint a kisebb mentoráltlétszám, a kedvezőbb megítélés az anyagi és időbeli ráfordításokkal kapcsolatban, a személyes mentorálási forma, valamint a mentorálás társadalmi kontextusa mind elősegítik a mentorok által észlelt eredményesség magasabb szintjét.

K3**.** Hogyan alakul a **jövőbeli mentorálási hajlandóság** az elégedettség és az eredményességpercepció tükrében?

H3. Feltételezzük, hogy az elégedettebb és nagyobb eredményességpercepcióval bíró mentorok hajlandóbbak a mentorálás folytatására.

Az exogén faktorok közé soroltuk az alábbiakat: *mentoráltak száma, mentorálással és utazással töltött idővel való elégedettség, ösztöndíjjal és költőpénzzel való elégedettség, a mentorálás formája (offline/online). A személyes faktorok közé került mentori tapasztalat, a mentor elégedettsége, a mentor által észlelt problémák száma.* Végül pedig kontexutális faktorokhoz soroltuk az alábbiakat: *a tevékenység vármegyéje, a térség gazdasági-társadalmi fejlettsége.*

6. táblázat. A függő és magyarázó változók összefoglaló táblázata a kutatási kérdések mentén

Kutatási kérdések	***Függő változók***	***Függő változók dimenziói***	***Magyarázó (független) változók***	***Magyarázó változók indikátorai***
K1. Hogyan befolyásolják az exogén, perszonális és kontextuális tényezők a mentorok elégedettségét?	*Elégedettség*	*Faktoranalízissel azonosított dimenziók:* · *egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség* · *általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség* · *a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség*	*Exogén tényezők*	· *mentoráltak száma* · *mentorálással töltött heti idő* · *ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség* · *költőpénzzel kapcsolatos elégedettség* · *utazási idővel kapcsolatos elégedettség*
			Perszonális tényezők	· *mentorálással töltött félév (tapasztalat)* · *észlelt problémák száma*
			Kontextuális tényezők	*régió*
K2. Hogyan befolyásolják a mentorálás személyes, exogén és kontextuális tényezői a mentorprogram eredményességpercepciójá t?	*Eredményesség-percepció*	*Eredményesség-percepció index*	*Exogén tényezők*	· *mentoráltak száma* · *mentorálással töltött heti idő* · *ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség* · *költőpénzzel kapcsolatos elégedettség*

				· *utazási idővel kapcsolatos elégedettség* · *mentorálás formája*
			Perszonális tényezők	· *mentorálással töltött félév (tapasztalat)* · *észlelt problémák száma*
			Kontextuális tényezők	*régió*
K3. Hogyan alakul a jövőbeli mentorálási hajlandóság a mentorok elégedettsége és eredményességpercepciója tükrében?	*Jövőbeli mentorálási hajlandóság*		*Vizsgált tényezők*	· *elégedettség* · *eredményesség-percepció*

(Forrás: saját szerkesztés)

10. ábra: A vizsgálat folyamatábrája

(Forrás: saját szerkesztés)

7.1.2. A mentorokra vonatkozó adatok bemutatása

Az adatokat a 2020/21 őszi, valamint tavaszi félévben, illetve a 2021/22 tavaszi félévében vették fel. A kutatást végzők teljeskörű mintavételt céloztak meg. A megkérdezettek eloszlását lásd 7. táblázatban. Az elkövetkezőkben bemutatjuk az elért intézményeket, amelyek során érdemes figyelembe venni, hogy eltérő időpontban csatlakoztak a programhoz, amely tény befolyásolja az egyes elemszámokat is. Megvizsgáltuk a mintát, de nem volt egyértelmű a beazonosíthatósága a

Pest vármegyei egyetemeknek, így a Pest vármegyei összes egyetem (361 fő) alapsokaságát vettük alapul a válaszadási arányok tekintetében, s azt osztottuk el a 81 fővel. Az látható, hogy a mintában fellelhető válaszadási arány (23,6%) Babbie (2005) szerint elfogadhatónak tekinthető. Ennek alapján a jelen kutatás eredményei relevánsnak mondhatók, ugyanakkor az általánosíthatóság kérdését is fontos mérlegelni: noha a válaszadók aránya kedvező, érdemes figyelembe venni, hogy a minta mennyiben tükrözi a teljes populáció jellemzőit, mivel ez befolyásolja a következtetések érvényességi körét. Torzító hatás lehet, hogy az elkötelezettebb, a programhoz jobban kötődő mentorok töltötték ki a kérdőívet. Az eredmények értelmezésekor ezeket a korlátokat igyekszünk figyelembe venni.

7. táblázat. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban résztvevő egyetemek, a hozzájuk tartozó mentorok, mentoráltak, valamint általános iskolák bemutatása 2021/22 tavaszán

Összesített létszámok					
Egyetem	**Alapsokaság (mentorok száma, fő)**	**Minta (mentorok száma, fő)**	**Válasz-adási arány (%)**	**Mentorált (fő)**	**Általános iskolák száma (db)**
Debreceni Egyetem (DE)	110	26	24	453	13
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE)	54	9	17	203	6
Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AV)	4	81	22,4	15	1
Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)	266			1047	20
Károli Gáspár Református Egyetem (KRE)	11			49	2
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE)	26			116	5
Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE)	54			198	4
Miskolci Egyetem (ME)	116	35	30,2	521	15
Neumann János Egyetem (NJE)	32	9	28,1	115	2
Nyíregyházi Egyetem (NYE)	39	16	41,0	240	9
Pannon Egyetem (PE)	9	5	55,6	38	1
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	105	36	34,3	411	10
Szegedi Tudományegyetem (SZTE)	202	36	17,8	634	19
Összesen: 13 egyetem	1028	253	23,6	4025	106

(Megjegyzés: azóta 26 egyetem van a programban, forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A program a 2020-21-es tanév végeztével fontos mérföldkőhöz ért, ugyanis az első mentorált csoport kikerült. Abban az évben 777 diák zárta le a programot, s egyben általános iskolai tanulmányait. A résztvevő diákok 1%-a nem ment továbbtanulni, s hagyta abba tanulmányait.

Régió, vármegye

Emellett vármegyei szintű eloszlást is vizsgáltunk a megkérdezettek körében, ami az egyetemre vonatkozó kérdés volt, nem pedig a mentor lakóhelyét jelöli. Összesen 9 vármegye egyetemének hallgatói vesznek részt a programban. A legkevesebb hallgató Veszprém (N=5), Heves (N=9) és Bács-Kiskun (N=9) vármegyéből, míg a legtöbb hallgató (N=81) Pest vármegye valamely egyetemén tanul. Ennek köze lehet az egyes egyetemek csatlakozásának félévéhez is, vagyis a később csatlakozó egyetemek (mint például Veszprém is) kevesebb mentorral rendelkeznek, hiszen eleinte a jelentkezők száma sokszor alacsony, mert nem tudják a hallgatók egész pontosan, hogy mit takar a *TM mentorprogramban*, s így mivel túlságosan idegen számukra ez és ismeretlen, nem jelentkeznek. Később, amikor már másoktól is informálódnak és tájékozódnak, nagyobb a bizalom a program iránt, ezért növekedhet a jelentkezők létszáma. Emellett a nagyobb egyetemeken törvényszerűen nagyobb a mentori létszám is.

A vármegyék közül Pest, valamint Veszprém vármegye nem sorolható a gazdaságilag fejletlenebb régióba a *290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról értelmében*, ami azt jelenti, hogy a megkérdezettek 34%-a mentorál nem kedvezményezett vármegyében, s 66%-a mentorál gazdaságilag fejletlenebb vármegyében (abban az esetben, ha az adott egyetemhez tartozó általános iskola nem lépi át a hozzá tartozó felsőoktatási intézmény megyéjét) (ld. 8. táblázat).

8. táblázat. A mentorok egyetemének eloszlása gazdaságilag fejletlenebb és gazdaságilag fejlettebb vármegyék szerint (N=253)

Vármegyék (kétértékű)	**Fő**	**Százalék**
gazdaságilag fejletlenebb vármegyében	167	66
gazdaságilag fejlettebb vármegyében (Pest vagy Veszprém)	86	34
Összesen	253	100

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

7.1.3. A mentorok jellemzőinek ismertetése

Mentori tapasztalatok

Arra a kérdésre, hogy ki melyik félévben kezdte a mentorálást, az alábbi megoszlás mutatkozik meg (ld. 9. táblázat). A megkérdezettek közel fele (45,5%) kezdte a mentorálást 2021/22 tavaszán, azaz mindösszesen félévet mentorált. Ez köszönhető egyrészt a program fokozatos, rohamszerű terjeszkedésének is. A 2018 decemberében induló program kezdetben 4 egyetemmel, mára már több, mint 21 egyetemre bővült alig pár év alatt.

9. táblázat. A megkérdezettek mentori tevékenységének kezdete (N=253)

Melyik félévben kezdted a mentorálást?	Fő	Százalék
2019/2020 őszi	21	8,3
2019/2020 tavaszi	14	5,5
2020/2021 őszi	25	9,9
2020/2021 tavaszi	21	8,3
2021/2022 őszi	57	22,5
2021/2022 tavaszi	115	45,5
Összesen	253	100

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Mentoráltak számának eloszlása

A program szerint egy mentor 3-5 fő mentoráltat kaphat, de ez esetenként változhat – függően a mentorok számának eloszlásától: vagyis egy osztályra hány mentor jut, illetve előfordulhat az is, főként félév közben, hogy egy mentor nem mentorál tovább, akit viszont nem biztos, hogy újonnan csatlakozókkal tudnak pótolni. A program azonban minden félévben várja a mentorok jelentkezését. A mentoráltak száma többnyire 3-5 fő között alakulhat. Ritka esetekben lehetnek eltérések, hogy a mentor 1-2 főt kap, vagy 5 főnél több mentoráltat. Utóbbi már a mentor leterheltségét nagy mértékben befolyásolhatja (ld. korábban "*push" tényezők*), s nemcsak növeli a túlterheltség kockázatát, hanem csökkenti az egyénre szabott figyelem lehetőségét. Ezzel szemben az optimális létszám inkább "*pull" tényezőként* értelmezhető (Szabó & Bauer, 2009), hiszen a megfelelő arány elősegítheti a minőségi mentorálást és a pozitív élményeket mind a mentor, mind a mentoráltak számára. A mintánkban 9% (23 fő) 1-2 személyt mentorál, 28,5% (72 fő) pedig 5 vagy annál több személyt (ld. 10. táblázat). Általában egy osztály bevonása történik a programba, s az egyetemtől

kapott mentorokat az adott osztály létszámának arányában osztják meg a helyi általános iskolai koordinátorok.

10. táblázat. A mentorokra jutó mentoráltak számának eloszlása (N=253)

Mentorált száma	Fő	Százalék
legfeljebb 3	79	31,2
négy	102	40,3
legalább 5	72	28,5
Összesen	253	100

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A mentorált(ak) számával elégedett és elégedetlen mentorok

Attól függően, hogy mennyire elégedett a mentor a mentoráltak számával, két részre osztottuk a mintánkat: a mentorált számával elégedett és a mentorált számával elégedetlen mentorokra. A mentoráltak számával kapcsolatos elégedettségre 1-4-ig terjedő Likert-skálán válaszolhattak, ahol (ahol 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben igen) (M=3,51, SD=0,790, N=253). Annak eldöntésére, hogy azért elégedetlenek-e a mentorok, mert túl sok vagy túl kevés a mentoráltjuk a *"Hány mentorálttal foglalkoznál szívesen?"* kérdés alapján vizsgálódtunk. Illetve megvizsgáltuk, hogy ők voltak azok is, akik arra, hogy "Elégedett-e a mentoráltak számával?" egyáltalán nem (1) vagy inkább nem (2) értéket adtak. Azt láthattuk, hogy kizárólag 31 fő volt elégedetlen. A 13. táblázat alapján a legtöbben kevesebb mentoráltat szeretnének, mint amennyijük van. A legtöbb elégedetlen mentor jelenleg 4 vagy több mentorálttal dolgozik. A kívánt mentoráltszám többnyire 2–4 fő közé esik. Kiegészítésképpen a táblázatunkhoz fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az, akinek 8 mentoráltja van, 5 főt szeretne, akinek 15 van, ő 8-at szeretne, és 1 olyan fő volt, aki azt nyilatkozta, hogy elégedetlen a mentorált számával, mégis ugyanannyit írt, akivel szívesen foglalkozna (inkonzisztensen válaszolt) (ld. 11. táblázat).

11. táblázat. A mentoráltak számával elégedetlen mentorok vágyott mentorált szám eloszlásának bemutatása (N=31)

Hány mentorálttal foglalkoznál szívesen?	**Jelenlegi mentoráltak száma (összevont)**			**Összesen**
	legfeljebb 3	4	legalább 5	
2	1	3	2	6
3	1	7	5	13
4	1	1	6	8
5	1	0	1	2
7	0	0	1	1
8	0	0	1	1
Összesen	4	11	16	31

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A mentorálási idővel elégedett és elégedetlen mentorok

A programban a mentorálási idő heti 6 órában van meghatározva, ami általában egy délutánt ölel fel, vagy hétvégét. Ennek beosztása rugalmasan alakulhat, azonban fontos kritérium, hogy iskolaidő alatt a diákokat nem lehet mentorálni. A mentorálás egy tanórán felüli, extrakurrikuláris tevékenység (Godó, 2021). Az alábbi kérdés bevonásával, miszerint mennyire elégedett a mentorálásra szánt idővel, két csoportra osztottuk a mintánkat: a mentorálási idővel elégedett és elégedetlen mentorokra. A mentorálásra fordítható idővel kapcsolatos elégedettség átlaga a 4 fokú Likert skálán (ahol 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben igen): M=3,33, SD=0,768, N=251. Akik a 3-ast vagy a 4-est jelöltek, ők kerültek a nem időhiányos kategóriába, s az időhiányos kategóriába az 1-2-es értéket jelölők.

Az utazási idővel elégedett és elégedetlen mentorok

Az általunk vizsgált mentorálás során fontos megemlíteni az utazási időt is, mint olyan tevékenységet, amely a mentoroknak idejébe kerül. Arra a kérdésre, hogy mennyire elégedettek a mentorok az utazási idővel azt láthatjuk, hogy az átlag négyfokú skálán: 2,86, SD=0,921, N=252.

A mentorok a környező kistelepülés általános iskoláiba utaznak, ugyanis a mentorálás elsődleges helyszíne a mentorált oktatási-nevelési intézménye. Egyetlen általános iskola sem található egyetemi városban. A megkérdezettek körében átlagosan az utazási idő 94,45 perc (SD=47,420, N=240). Nem azért utaznak ennyit, mert messze van gyakran egy adott intézmény, ahol a mentorált

tanul, hanem a gyakori ok leginkább a rossz a tömegközlekedés. Az utazási idő értékei mintánkban 20 és 240 perc között változnak.

Ösztöndíjjal elégedett és elégedetlen mentorok

Az ösztöndíj összege a programban az adatfelvétel pillanatában 30-35 ezer ft/hó. Ezzel az összeggel kapcsolatos elégedettség tekintetében létrehoztunk egy olyan mutatót, amely az ösztöndíjjal elégedetlen és elégedett mentor kategóriákat tartalmazza (M=2,99, SD=0,947, N=253). Az, aki inkább elégedetlen 1-2-est jelölt (egyáltalán nem, inkább nem) arra a kérdésre, hogy *"Mennyire elégedett az ösztöndíj összegével (30-35.000 Ft/hó)?",* az elégedetlen kategóriába soroltuk, míg aki 3-4-est jelölt (inkább igen, teljes mértékben elégedett), őt az ösztöndíjjal elégedetlen mentor körébe soroltuk. Az elégedettség irányát úgy vizsgáltuk, hogy megnéztük, kik válaszoltak arra a kérdésre, hogy *"Mekkora lenne az a minimális ösztöndíj összeg, amiért megéri elvállalni a mentorálást az eddig megismert feltételek alapján (havi 24 óra)?"* Csak azoktól kérdezték meg, hogy mennyi lenne az ideális összeg, akik az elégedetlenebb irány felé mutató válaszokat jelölték (68 fő). Vagy beírták a minimumot, vagy nagyobbat. Nincs olyan, aki azért elégedetlen, mert kevés az ösztöndíj, ami magas intrinzik motivációra vall.

Költőpénzzel elégedett és elégedetlen mentorok

A diákokkal a többnyire közös programokra fordítható költőpénzzel kapcsolatos elégedettség átlaga és szórása a következőképpen alakult: M=2,92, SD=1,047, N=253. Itt is hasonlóan jártunk el, mint az ösztöndíjjal való elégedettség tekintetében. Megvizsgáltuk, hogy kik válaszoltak arra, hogy "Mekkora lenne az a minimális mentoráltakra fordítható összeg, ami elegendő a közös programok szervezésére?" Összesen 82 ember válaszolt, s úgy látjuk a gyakoriság alapján, hogy volt 5 olyan válaszadó, akiket kivontunk a vizsgálatból, mert nem volt egyértelmű, hogy hogyan értették a pénzösszeget (mentoráltak után egyénenként vagy csoportként). A vizsgálatban a 10 ezer forint összeget vettük alapul, amelyet akkor kaptak (mentoráltak számától függetlenül, egységesen). A 12. táblázat az ideális költőpénz összegeinek eloszlását mutatja be. Eredményeink alapján 77 embernél azt lehet mondani: átlagosan 8100 ft-tal kérnének többet. Azonban érdemes arra kitérni, hogy ez ma már az inflációval párhuzamosan más értéket is mutathat.

12. táblázat. A "Mekkora lenne az a minimális mentoráltakra fordítható költőpénz, ami elegendő a közös programok szervezésére?" kérdésre adott válaszok eloszlása

Megjelölt összeg (ezer Ft)	**Elemszám**
3	1
5	1
10	3
12	2
15	38
18	1
20	31
25	2
30	1
40	2

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Az elégedettség mentén létrehozott változópárok eredményeinek összegzése

Összességében a 13. táblázatban az látszik, hogy a legnagyobb fokú elégedetlenség a mentoráltak számát jellemzi (M=3,51, SD=0,790), a második helyen mentorálásra fordított idő áll (M=3,33, SD=0,768), az ösztöndíjjal szignifikánsan elégedetlenebbek a mentorok (M=2,99, SD=0,947). Majd érdekes módon közel hasonló mértékben voltak elégedetlenek a költőpénzzel (M=2,92, SD=1,047), mint az ösztöndíjjal, végül pedig az utazási idővel voltak a legkevésbé elégedetlenek mintánkban a mentorok (M=2,86, SD=0,921).

13. táblázat. Az elégedettség mentén létrehozott kétértékű változók megoszlása és az eredeti skálák átlagos értékei és szórásai (1-től 4-ig terjedő Likert-skálán, ahol 1: nagyon elégedetlen, 4: teljes mértékben elégedett)

Változók	Mentorálással kapcsolatos elégedettség szempontjai	Fő	Száza-lék	Összes fő	Eredeti négyfokú skála átlaga	Eredeti négyfokú skála szórása
mentorált számával kapcsolatos elégedettség	mentorált számával elégedetlen/túlterhelt mentor	31	12,3	253	3,51	0,790
	mentorált számával elégedett mentor	222	87,7			
mentorálási idővel kapcsolatos elégedettség	időhiányos mentor	38	15,1	251	3,33	0,768
	nem időhiányos mentor	213	84,9			
ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség	ösztöndíjjal elégedetlen mentor	68	26,9	253	2,99	0,947
	ösztöndíjjal elégedett mentor	185	73,1			
költőpénzzel kapcsolatos elégedettség	költőpénzzel elégedetlen mentor	81	32,0	253	2,92	1,047
	költőpénzzel elégedett mentor	172	58,0			
utazási idővel kapcsolatos elégedettség	utazási idővel elégedetlen mentor	83	32,9	252	2,86	0,921
	utazási idővel elégedett mentor	169	67,1			

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A létrehozott csoportok tekintetében később teszteltük, hogy van-e eltérés az itt bemutatott elégedettségben, valamint az eredményességpercepcióban. Ehhez különféle statisztikai módszereket használtunk: Anova-teszt, független mintás t-próba, páros mintás t-próba, kereszttábla elemzés, regresszióanalízis. Nem paraméteres páros mintás teszttel vizsgáljuk, hogy a 14. táblázatban felsoroltak közül mely tényezővel a legelégedetlenebbek a mentorok. A mentorálás körülményeivel kapcsolatban több tényezővel való elégedettséget vizsgált a kérdőív, de jelen esetben a fentiek tesztelését helyeztük górcső alá annak érdekében, hogy megállapítsuk, mely tényezőkkel a legmagasabb fokú szignifikánsan az elégedettség egymáshoz viszonyítva.

A legfontosabb megállapítások a páros mintás tesztet követően is az alábbiak: Ugyanannyira elégedettek a költőpénz összegével mint az ösztöndíj összegével a mentorok, a nem szignifikáns a teszt eredménye (Z=-1,089, p=0,276). A mentoráltak számával való elégedettség szignifikánsan

magasabb szintű, mint a mentorálási idővel való elégedettség (Z=-7,746, p<0,001), ez a tényező (mentoráltak száma) az, amivel mindent egybevetve a legmagasabb szintű az elégedettség. A szignifikánsan második legjobban teljesítő aspektus a mentorálási idővel kapcsolatos elégedettség: ez egyrészt alacsonyabb szintű, mint a mentoráltak számával való elégedettség (Z=-7,468, p<0,001), de szignifikánsan jobban teljesít, mint az ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség.

14. táblázat. Az egyes tényezőkkel kapcsolatos elégedettségek páros vizsgálata (változópárok, a próbák Z értéke és a szignifikancia értékei)

Változópárok	**Z**	**p**
mentoráltak száma – ösztöndíj összege	-6,524	<0,000
mentorálás ideje – ösztöndíj összege	-4,629	<0,000
mentorálás ideje – mentoráltak száma	-3,106	0,002
mentoráltak száma – költőpénz összege	-7,486	<0,000
mentorálás ideje – költőpénz összege	-5,26	<0,000
költőpénz összege – ösztöndíj összege	-1,089	0,276
mentorálás ideje – utazási idő	-6,923	<0,000
mentoráltak száma – utazási idő	-8,02	<0,000
mentorálás ideje – utazási idő	-6,923	<0,000
költőpénz összege – utazási idő	-2,061	0,039
költőpénz összege – utazási idő	-0,699	0,484

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Jövőbeli mentorálási szándék

Mentorálás folytatása a következő félévben és az egyetemi tanulmányok befejezését követően

A mentorálás akkor sikeres, ha hosszútávú, folyamatos és rendszeres (Godó, 2021). Kíváncsiak voltunk, hogy kik azok, akik folytatni akarják a mentorálást jövőre is a mintában. Ez sok esetben egybeeshet azzal is, hogy az egyetemistáknak véget érnek-e a tanulmányaik. A programban való részvétel ugyanis tanulmányi jogviszonyhoz kötött.

Majd megnéztük arra a kérdésre a válaszok eloszlását, hogy szívesen folytatnák-e a mentorprogramot a következő félévben. A megkérdezettek 39,5%-a válaszolt erre a kérdésre

igennel, 43,1% nem tudja, s mindösszesen 17,4% nem folytatná a mentorálást az egyetemi tanulmányainak befejezése után (ld. 15. táblázat).

15. táblázat. A mentorálást folytatni akarók jövőre és az egyetem befejezését követően eloszlása (N=253)

Kérdés	Igen (%)	Nem (%)	Nem tudom (%)	Összesen (%)	Összesen (fő)
Jövőre folytatod a mentorálást?	61,7	17	21,3	100	253
Folytatnád a programot mentorként, miután befejezted az egyetemi tanulmányaidat?	39,5	17,4	43,1	100	253

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A mentorálás formája

Az elkövetkezőkben azt mutatjuk be, hogy a mintánkban a mentorok milyen formában mentorálnak: online vagy személyesen, avagy hibrid formában. A megkérdezettek valamivel több, mint a fele (56,9%) kizárólag személyesen mentorált, míg 43,1% személyesen és online is. Ez rímel azzal, miszerint egyik mentorom úgy vélik, hogy ők – mivel online is tartják a kapcsolatot a mentoráltakkal – akarva akaratlanul is hibrid formában mentorálnak tulajdonképpen, ugyanis a mai digitális világban nagy kultúrája van az online kommunikációnak, s a mentorok is kiaknázzák ennek lehetőségét – nemcsak a pandémia kezdeti időszakában, hanem a mentorálás során is. Így tudnak akkor a rendelkezésére állni a mentoráltnak, amikor szükségük van a mentorra – nem csak egy kötött időpontban (ld. 16. táblázat).

16. táblázat. A mentorálás formája a mintában (N=253)

Mentorálás formája	Fő	Százalék
csak személyesen (offline)	144	56,9
online és személyesen is (online és offline)	109	43,1
Összesen	253	100

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Problémák a mentorálásban

A mentorálás egy kihívásteljes feladat, ahol különféle problémák fordulhatnak elő; a program által létrehozott kérdőívben az alábbi változókat tartalmazták lehetséges problémaként: együttműködés hiánya a tanárok részéről; együttműködés hiánya az általános iskolai koordinátor részéről; együttműködés hiánya a gyerekek részéről; a tervezettnél kevesebb időt tudtam fordítani a

mentorálásra az elfoglaltságaim miatt; a tervezettnél kevesebb időt tudtam fordítani a mentorálásra a kialakult járványügyi helyzet miatt; kevés segítséget kaptam az oktatómtól; egyéb, amelyben többnyire ezek szerepeltek: TM ösztöndíj mértékével való elégedetlenség, sok idő az előkészület, körülményes kiutazás, bizalomromlás, nem megfelelő hozzáállás az általános iskolában, mentorálás kései elkezdése – kései szerződéskötés miatt stb. Az alacsony elemszám miatt csak felsorolás szinten közöljük az egyéb kérdésre adott válaszokat. Illetve jelölhették azt is, hogy nem volt probléma. A megkérdezettek közel 30%-a nem jelölt problémát. A két legnagyobb arányban jelölt probléma az együttműködés hiánya és az az idővel kapcsolatos probléma jelent meg; 27,7% jelölte, hogy a tervezettnél kevesebb időt tudott a mentorálásra fordítani elfoglaltságai miatt. Ezt követte a tanárok (12,6%) és az általános iskolai koordinátor (7%) részéről történő együttműködés hiánya (17. táblázat).

17. táblázat. A mentorálás során felmerülő problémák vizsgálata (jelölte-nem jelölte kódolással)

Problémák	**Fő**	**Jelölte (%)**	**Nem jelölte (%)**	**Összesen (%)**
Az együttműködés hiánya a gyerekek részéről	253	30,0	70,0	100
A tervezettnél kevesebb időt tudtam fordítani a mentorálásra az elfoglaltságaim miatt	253	27,7	72,3	100
Az együttműködés hiánya a tanárok részéről	253	12,6	87,4	100
Az együttműködés hiánya az általános iskolai koordinátor részéről	253	7,1	92,9	100
A tervezettnél kevesebb időt tudtam fordítani a mentorálásra a kialakult járványügyi helyzet miatt	253	7,1	92,9	100
Kevés segítséget kaptam az oktatómtól	253	2,0	98,0	100
Nem volt probléma	253	29,6	70,4	100

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

7.1.4. Eredmények

A mentorokra vonatkozó elemzés első lépéseként, valamint első kutatási kérdésünk és hipotézisünk megválaszolásának céljából faktorelemzést végeztünk a mentorok elégedettségével kapcsolatos itemeken. Majd ezt követően a létrejött faktorokon végeztünk elemzéseket.

7.1.4.1. A mentorok elégedettsége

Az alábbiakban megnézzük az egyes tényezőkkel kapcsolatos elégedettség összes átlagát a megkérdezett mentorok körében. A 6 fokú Likert-skálán az egyetemi oktató segítőkészségével a legelégedettebbek és az egyetemi oktató együttműködésével (M=5,66, SD=0,768), felkészültségével (M=5,508, SD=0,925), majd valamivel kevésbé elégedettek ennél az általános iskolai koordinátor (M=5,32, SD=1,18) és a tanárok segítőkészségével (M=5,126, SD=1,291). A legkevésbé elégedettek az információáramlással (M=3,176, SD=0,872) és a program kínálta egyéb

lehetőségekkel (M=3,128, SD=1,104). Ez alapján az látszik, hogy a személyi tényezőkkel inkább elégedettek, mint az immateriális tényezőkkel. (ld. 18. táblázat).

18. táblázat. Az egyes tényezőkkel kapcsolatos elégedettség átlaga és szórása (4 és 6 fokú Likert-skála esetén)

Elégedettségtényezők	**Fő**	**Min.**	**Max.**	**Átlag**	**Szórás**
Mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatód segítőkészségével?	253	2	6	5,660	0,768
Összességében mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatóddal való együttműködéssel?	253	2	6	5,660	0,753
Úgy érzem, bármit elmondhatok a mentor program kapcsán az egyetemi oktatómnak	253	2	6	5,609	0,762
Mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatód felkészültségével?	252	1	6	5,508	0,925
Elegendő információt kaptam az oktatómtól a mentorálás elkezdéséhez és a mentorálás közben	253	1	6	5,356	0,996
Összességében mennyire vagy elégedett az általános iskolai koordinátor együttműködésével, segítőkészségével?	253	1	6	5,320	1,180
Ha szükségem van rá, segítenek a tanárok abban, hogy megvalósítsam a tervezett programokat	253	1	6	5,261	1,142
Úgy érzem, szívesen fogad az egész intézmény (vezetés, tanárok, koordinátor)	253	1	6	5,126	1,291
Összességében mennyire vagy elégedett az ingyenes tömegközlekedéssel (TM Kártyával)?	253	1	4	3,664	0,674
Összességében mennyire vagy elégedett a közös beszámolók rögzítésére szolgáló rendszerrel?	252	1	4	3,321	0,844
Összességében mennyire vagy elégedett a programmal kapcsolatos információáramlással?	245	1	4	3,176	0,872
Összességében mennyire vagy elégedett a program egyéb lehetőségeivel (TEQBALL asztal, vállalatlátogatási lehetőséggel, ingyenes intézménylátogatással stb.)?	250	1	4	3,128	1,014
Összesen (fő, átlagok, szórás)	243	1,25	5,33	4,732	0,935

(Forrás TM Statisztika Mentorok 2022)

Az elégedettség dimenziókba rendezése

Az elégedettség mérésére szolgáló 12 változót megpróbáltuk dimenziókba rendezni, mely során három faktor rajzolódott ki: egyrészt az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos, másrészt az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos, harmadrészt pedig a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség.

Első típusba az egyetemi oktatóval való együttműködés, segítőkészsége, felkészültsége tartozik, másodikhoz az általános iskolai intézmény fogadtatása, segítőkészsége, együttműködése, harmadik pedig a programtényezők, miszerint az információáramlás, TM felület, és a program lehetőségei. Az így létrejött faktorok a variancia 60,244%-át magyarázzák. A KMO érték 0,780, és Bartlett Test szignifikanciája 0,005 alatti érték (értéke: p<0,001), ami azt jelenti, hogy az összes változó között van elegendő mennyiségű minősítő korreláció, vagyis alkalmasak az elemzésre (ld. 19. táblázat).

19. táblázat. A mentorok elégedettségét tekintve az egyes tételek faktorsúlya a különböző faktorokon (p<0,001)

Mennyire vagy elégedett az alábbi tényezőkkel?	**Elégedettség faktorok**		
	egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség	**általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség**	**program tényezőivel kapcsolatos elégedettség**
Összességében mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatóddal való együttműködéssel?	**0,894**	-0,183	-0,054
Mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatód segítőkészségével?	**0,863**	-0,288	-0,104
Mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatód felkészültségével?	**0,856**	-0,241	-0,003
Elegendő információt kaptam az oktatómtól a mentorálás elkezdéséhez és a mentorálás közben	**0,784**	-0,166	0,116
Úgy érzem bármit elmondhatok a mentor program kapcsán az egyetemi oktatómnak	**0,668**	-0,077	0,000
Úgy érzem, szívesen fogad az egész intézmény (vezetés, tanárok, koordinátor)	0,400	**0,802**	-0,091
Ha szükségem van rá, segítenek a tanárok abban, hogy megvalósítsam a tervezett programokat	0,439	**0,760**	-0,046
Összességében mennyire vagy elégedett az általános iskolai koordinátor együttműködésével, segítőkészségével?	0,331	**0,677**	-0,066
Összességében mennyire vagy elégedett program egyéb lehetőségeivel (TEQBALL asztal, vállalatlátogatási lehetőséggel, ingyenes intézménylátogatással stb.) ?	0,280	0,147	**0,541**
Összességében mennyire vagy elégedett a közös beszámolók rögzítésére szolgáló rendszerrel?	0,235	0,098	**0,537**

Összességében mennyire vagy elégedett az ingyenes tömegközlekedéssel (TM Kártyával)?	0,111	0,057	**0,510**
Összességében mennyire vagy elégedett a programmal kapcsolatos információáramlással?	0,418	0,208	**0,509**

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Az exogén tényezők mentori elégedettségre gyakorolt hatása

A megkérdezettek átlagosan 4 mentorálttal foglalkoznak (N=253, M=4,41, SD=3,457). A megkérdezettek 31%-ának van maximum 3 mentoráltja, s közel a felének (40%-nak) 4 mentoráltja, illetve 28% 5 vagy annál több főt mentorál. A mentoráltak számával elégedett mentorok átlaga: M=3,51, SD=0,790, N=253.

Az alábbiakban független mintás t-próbával vizsgáltuk, hogy van-e eltérés az elégedettség tekintetében azok körében, akik elégedettek, s akik nem elégedettek a mentoráltjaik számával. Egy tényezővel kapcsolatban találtunk összefüggést tendencia szinten a vizsgált csoportok között; ez pedig az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség faktor (t(33,992)=-1,873, p=0,070, N=242). Sem az egyetemi tényezők (t(34,924)=-1,327, p=0,193, N=242), sem pedig a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktor (t(33,132)=-1,520, p=0,138, N=242) nem bizonyult szignifikánsnak (ld. 20. táblázat). Azt láthatjuk, hogy minél inkább elégedetlen a mentor a mentorált számmal, azaz minél inkább túlterheltebb, annál kevésbé elégedett az általános iskolai tényezőkkel. Ez azért nem meglepő, hiszen gyakran az általános iskolai koordinátor rendeli hozzá a mentoráltakat a mentorhoz, s dönti el, hogy végül egy mentor mennyi mentoráltat kapjon (3-5 fő között).

20. táblázat. Az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség a mentoráltak számával elégedett és nem elégedett mentorok körében (független mintás t-próba, faktorszkórok átlagai) (N=242, p=0,070)

Elégedettségfaktor	**Mentorok számával elégedett és nem elégedett mentorok**	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (p=0,070)	elégedetlen mentorált számával	31	-0,269	1,246
	elégedett mentorált számával	211	0,040	0,916
	összesen	242	0,000	0,967

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A mentorálás idejével nem elégedett és elégedett mentorok vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Megvizsgáltuk az egyes faktorszkórok átlagait a mentorálás idejével és nem elégedett mentorok körében. A program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (t(41,958)=-3,704, p=0,001, N=240) tekintetében találtunk szignifikáns eltérést a vizsgált csoportok között. Az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség vonatkozásában azonban csak tendenciaszintű összefüggést találtunk (t(42,207)=-1,798, p=0,079, N=240), míg az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (t(238)=0,481, p=0,631, N=240), vonatkozásában nem volt eltérés.

Eredményeink alapján az látszik, hogy minél kisebb a mentorálás idejével kapcsolatos elégedettség, azaz minél inkább azt érzik, hogy kevés idejük van a mentorálásra, annál kisebb az elégedettség az alábbi két elégedettségfaktor tekintetében: általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség, valamint a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség. Ez egyrészt lehet azért is, mert ha kevés idő jut a mentorálásra, jobban inkább igényelnének segítséget az általános iskolától, illetve a programtól (utóbbi esetében elképzelhető, hogy akár a mentorálás idejével kapcsolatos könnyítések tekintetében is) (ld. 21. táblázat).

21. táblázat. A különféle tényezőkkel kapcsolatos elégedettség faktorai a mentorálás idejével elégedett és nem elégedett mentorok körében (faktorszkórok átlagai) (független mintás t-próba, N=240)

Elégedettség-faktorok	**Mentorálás idejével elégedett és nem elégedett mentorok**	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (p=0,079)	mentorálás idejével elégedetlen mentor	37	-0,338	1,272
	mentorálás idejével elégedett mentor	203	0,053	0,860
	összesen	240	-0,007	0,943
program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p=0,001)	mentorálás idejével elégedetlen mentor	37	-0,583	1,090
	mentorálás idejével elégedett mentor	203	0,106	0,723
	összesen	240	0,000	0,826

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Az utazásra szánt idővel nem elégedett és elégedett mentorok vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Ezt követően megvizsgáltuk szintén független mintás t-próbával, hogy hogyan alakul az utazási idővel kapcsolatos elégedettség az egyes faktorok tükrében. Mind az egyetemi tényezők (t(118,650)=-2,073, p=0,040, N=241), mind az általános iskolai tényezők (t(119,316)=-2,724, p=0,007, N=241), mind pedig a programmal kapcsolatos elégedettség tényezők tekintetében (t(239)=-4,455, p<0,001, N=241) találtunk eltérést a vizsgált csoportok között. Minél elégedetlenebbek voltak a mentorok az utazással töltött idővel, annál elégedetlenebbek voltak a mentorprogram egyes tényezőivel is (ld. 22. táblázat).

22. táblázat. A különféle tényezőkkel kapcsolatos elégedettség faktorai az utazási idővel nem elégedett és az idővel elégedett mentorok körében (független mintás t-próba, faktorszkórok átlagai) (N=241)

Elégedettségfaktorok	Az utazási idővel elégedetlen és elégedett mentorok	Fő	Átlag	Szórás
egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (p=0,040)	utazási idővel elégedetlen mentor	77	-0,203	1,138
	utazási idővel elégedett mentor	164	0,099	0,864
	összesen	241	0,002	0,967
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (p=0,007)	utazási idővel elégedetlen mentor	77	-0,247	1,081
	utazási idővel elégedett mentor	164	0,132	0,827
	összesen	241	0,0106	0,930
program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p<0,001)	utazási idővel elégedetlen mentor	77	-0,336	0,918
	utazási idővel elégedett mentor	164	0,153	0,729
	összesen	241	-0,003	0,824

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Az ösztöndíjjal elégedett és elégedetlen mentorok vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Független mintás t-próbával vizsgáltuk, hogy van-e különbség a faktorok és az ösztöndíjjal való elégedettség tekintetében. Két esetben: az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (t(84,342)=-2,057, p=0,043, N=242), valamint a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség tekintetében (t(88,921)=-3,804, p<0,001, N=242) találtunk szignifikáns eltérést a vizsgált csoportok között. Az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (t(98,797)=-0,790, p=0,431, N=242) vonatkozásában nem találtunk eltérést. Mind az általános iskolai, mind a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktor esetén a faktorszkórok átlaga az ösztöndíjat keveslő mentorok esetén alacsonyabb, mint a nem keveslő mentoroknál, ami azt jelenti, hogy az ösztöndíjjal nem elégedettek egyéb tényezővel sem azok (ld. 23. táblázat).

23. táblázat. A különféle tényezőkkel kapcsolatos elégedettség faktorai az ösztöndíjjal nem elégedett és az ösztöndíjjal elégedett mentorok körében (független mintás t-próba, faktorszkórok átlagai) (N=242)

Elégedettségfaktorok	Az ösztöndíjjal elégedetlen és elégedett mentorok	Fő	Átlag	Szórás
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (p=0,043)	ösztöndíjjal elégedetlen mentor	63	-0,246	1,184
	ösztöndíjjal elégedett mentor	179	0,087	0,829
	összesen	242	0,000	0,943
program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p<0,001)	ösztöndíjjal elégedetlen mentor	63	-0,372	0,955
	ösztöndíjjal elégedett mentor	179	0,131	0,732
	összesen	242	0,000	0,824

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A mentoráltakra fordítható költőpénz mértékével elégedett és elégedetlen mentorok vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Megvizsgáltuk ezt követően, hogy van-e különbség az elégedettségfaktorok alapján kialakított csoportok mentén, valamint a között, hogy mennyi a mentoráltakra felhasználható keretösszeg a programban, ami a kutatás pillanatában – mentorált számtól függetlenül havi 10 000, azaz tízezer forint volt. 2023-ban ez az összeg emelkedett abban az esetben, ha valaki 4-nél több mentorálttal foglalkozik.

Sem az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (t(240)=-0,417, p=0,677, N=252), sem pedig az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (t(240)=-1,420, p=0,157, N=252) tekintetében nem találtunk jelentős eltérést, kizárólag a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (t(240)=-2,728, p=0,007, N=250) bizonyult szignifikánsnak (ld. 24. táblázat). Eredményünk azért sem meglepő, ugyanis a program által kerül meghatározásra a mentoráltakra fordítható keretösszeg. Minél kevésbé elégedett a költőpénz összegével, annál kevésbé elégedett a mentorprogrammal is, mint egy lényeges elemének a mentorálásnak.

24. táblázat. A program tényezőivel kapcsolatos elégedettség a mentoráltakra fordítható költőpénzzel elégedett és nem elégedett mentorok körében (faktorszkórok átlagai) (független mintás t-próba, N=240)

Elégedettségfaktor	Költőpénzzel való elégedettség	Fő	Átlag	Szórás
programmal kapcsolatos elégedettség (p=0,007)	elégedetlen mentor	77	-0,209	0,911
	elégedett mentor	165	0,097	0,763
	összesen	242	0,000	0,824

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A mentorálás formájának vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

A mentorálás formáját tekintve két kategóriát hoztunk létre: csak személyesen, vagy pedig hibrid formában mentorálók. Nem volt olyan a mintánkban, aki kizárólag online mentorált. Az alábbiakban azt vizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a személyes és a hibrid mentorálás között, de eredményeink alapján nincs összefüggés sem az egyetemi tényezőkkel (t(240)=-0,135, p=0,893, N=242), sem az általános iskolai tényezőkkel (t(240)=0,862, p=0,390, N=242), sem pedig a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (t(240)=1,118, p=0,265, N=242) tekintetében. Tehát az elégedettség független attól, hogy online vagy hibrid formában mentorál-e valaki.

A perszonális faktorok vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Az alábbiakban a személyes faktorok közül megvizsgáljuk a mentorálásban töltött tapasztalok, illetve az észlelt problémák számára vonatkozó változókat. Az elkövetkezőkben az ezekkel kapcsolatos vizsgálatokat mutatjuk be, mint a perszonális faktorok tényezőit.

Mentorálásban eltöltött félév vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Anova vizsgálattal teszteltük, hogy van-e különbség az egyes elégedettség tekintetében a szerint, hogy ki mennyi féléve mentorál. Az ehhez tartozó kérdésünk az volt, hogy mióta vagy a programban, s feltételezzük, hogy nem történt megszakítás.

Eredményeink alapján azt látjuk, hogy sem az egyetemi tényezők tekintetében (F(5, 236)=0,310, p=0,906, N=241), valamint sem az általános iskolai tényezők vonatkozásában (F(5, 236)=1,867, p=0,101, N=241) nem találtunk eltérést a vizsgált csoportok között. Egyedül a program tényezőivel kapcsolatban van összefüggés (F(5,236)=2,858, p=0,016, N=241). E szerint az látszik, hogy a 2020/2021 őszi félévben kezdőknél volt a legalacsonyabb a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (M=-0,45, SD=1,0459, N=24) (ld. 25. táblázat).

25. táblázat. A program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktora a mentorálást kezdő félévek tükrében (Anova-teszt, faktorszkórok átlagai, N=241, p=0,016)

Elégedettségfaktor	Mentorálás kezdő féléve	Fő	Átlag	Szórás
program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p=0,016)	2019/2020 őszi	20	-0,255	1,015
	2019/2020 tavaszi	13	0,157	0,899
	2020/2021 őszi	24	-0,455	1,046
	2020/2021 tavaszi	21	-0,119	0,734
	2021/2022 őszi	55	0,001	0,752
	2021/2022 tavaszi	109	0,150	0,736
	összesen	242	0,000	0,824

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Észlelt problémák hatásának vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Megvizsgáltuk, hogy a problémák tekintetében van-e eltérés az elégedettség vonatkozásában. Sem egyetemi tényezőkkel (F(1,240)=2,658, p=0,104, N=242), sem pedig a programmal kapcsolatos tényezők (F(1,240)=0,994, p=0,320, N=242) tekintetében nem találtunk eltérést, kizárólag az általános iskolai tényezők vonatkozásában (F(1,240)=10,925, p=0,001, N=242). Eredményeink

alapján, akik észlelnek valamilyen problémát a programban, azok jelentősen elégedetlenebbek az általános iskolai tényezőkkel, mint azok, akik nem észlelnek problémát (ld. 26. táblázat).

26. táblázat. Az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség faktora a problémák tükrében (Anova-teszt, faktorszkórok átlagai, N=241, p=0,016)

Elégedettségfaktor	Problémák száma	Fő	Átlag	Szórás
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (p=0,001)	nincs probléma	105	0,224	0,802
	van probléma	137	-0,172	1,007
	összesen	242	0,000	0,824

(TM Statisztika Mentorok 2022)

Kontextuális tényezők vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Kontextuális tényezőként az egyetem régiójátét vettük figyelembe. Korábban megvizsgáltuk független mintás t-próbával, hogy van-e különbség az elégedettségben a szerint, hogy valaki gazdaságilag fejletlenebb vármegyében mentorál avagy Pest, Veszprém vármegyékben (gazdaságilag fejlettebb vármegyében). Ezt független mintás t-próbával teszteltük. De sem az egyetemi tényezőkkel (t(240)=0,619, p=0,537, N=242), sem az általános iskolai tényezőkkel (t(240)=0,760, p=0,448, N=242), sem pedig a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (t(240)=-0,064, p=0,288, N=242) tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést a két csoport között.

A faktorok esetében Welch-próba teszteli az eltéréseket, mert a szórások homogenitásának előfeltétele nem teljesül. Kíváncsiak voltunk arra, hogy régió szinten van-e az egyes elégedettségfaktorok mentén különbség, de sem az egyetemi tényezőkkel (W(5; 35,608)=0,614, p=0,690, N=242), sem az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatban (W(5; 35,880)=1,217, p=0,321, N=242) nem találtunk eltérést, kizárólag a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség tekintetében (W(5; 36,630)=4,133, p=0,004, N=242). A Post-Hoc teszt szerint egyedül Észak-Alföld és Dél-Alföld (p=0,021), Dél-Alföld és Közép Dunántúl (p=0,026) csoportok között volt jelentős eltérés. Eredményeink alapján a legmagasabb a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség a Dél-alföldi régióban (M=0,333, SD=0,556, N=43), s a legkevésbé elégedettek a Közép-dunántúli régióban (M=-0,841, SD=0,783, N=5). Utóbbi esetén azonban fontos hangsúlyoznunk az alacsony elemszámot, ugyanis mindösszesen 5 fő válaszolt az említett régióból. Nem kizárt, hogy azért alacsonyabb a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség átlagos értéke a legalacsonyabb a Közép-Dunántúlon, mert ott a magasabb életszínvonal miatt magasabbak a program tényezőivel szemben támasztott igények is (ld. 27. táblázat).

27. táblázat. A program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktor átlagos értékei a különböző régiókban (Welch próba, p=0,004, N=242)

Elégedettség faktor	Régiók	Fő	Átlag	Szórás
program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p=0,004)	Észak-Magyarország	42	-0,116	0,859
	Észak-Alföld	40	-0,221	0,952
	Dél-Alföld	43	0,339	0,556
	Közép-Magyarország (Pest)	77	-0,029	0,829
	Közép-Dunántúl	5	-0,841	0,783
	Dél-Dunántúl	35	0,041	0,762
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	242	-0,14	0,795

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Az egyes elégedettség faktorokkal kapcsolatos vizsgálatok összegzése

Tendencia szinten összefüggést találtunk az exogén faktorokon belül: mentoráltak számával való elégedettség (csak általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos faktor esetén (p=0,070), valamint szignifikáns összefüggést a mentorálási idő tekintetében pedig a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktor vonatkozásában (p=0,001), míg az utazási idő tekintetében mindhárom faktor; az egyetemi (p<0,001), valamint az általános iskolai elégedettség faktort (p=0,040) és a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p=0,043) faktort illetően. A mentori ösztöndíj esetén szintén a program tényezői (p<0,001), valamint az általános iskolai tényezők (p=0,043) tekintetében volt szignifikáns eltérés a mintában. A mentoráltakra fordítható keretösszeg tekintetében pedig a program tényezői (p=0,007) esetén találtunk összefüggést. A mentorálás formáját tekintve sehol nem volt szignifikáns kapcsolat.

A perszonális tényezőket vizsgálva a mentorálásban eltöltött félév vonatkozásában a program tényezőivel kapcsolatban találtunk eltérést (p=0,016), illetve az észlelt problémák számát illetően pedig az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatban kaptunk szignifikáns eredményt (p=0,001). A kontextuális faktorok közé sorolt régióval kapcsolatban kizárólag a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség volt számottevő (p=0,004).

A jövőbeli mentorálási hajlandóság és az egyes elégedettség tényezők tekintetében egyértelműen találtunk kapcsolatot, miszerint az elégedettség és az, hogy a későbbiekben akar-e tovább mentorálni: szorosan összefügg (ld. 28. táblázat).

28. táblázat. Az egyes elégedettség tényezőkkel kapcsolatos vizsgálatok eredményeinek táblázatos összefoglalása

Faktor	Dimenzió	Eredmény
Exogén tényezők	mentoráltak számával való elégedettség	· általános iskolai tényezők: p=0,070 · egyetemi tényezők: NS, p=0,193 · program tényezői: NS, p=0,138
	mentorálási idővel való elégedettség	· a program tényezői: p=0,001 · az általános iskolai tényezők: p=0,079 · egyetemi tényezők: NS, p=0,631
	utazási idővel való elégedettség	· egyetemi tényezők: p<0,001 · az általános iskolai tényezők: p=0,040 · a program tényezői: p=0,007
	mentori ösztöndíjjal való elégedettség	· a program tényezői: p<0,001 · az általános iskolai tényezők: p=0,043 · egyetemi tényezők: NS, p=0,431
	mentoráltakra fordítható költőpénzzel való elégedettség	· a program tényezői: p=0,007 · egyetemi tényezők: NS, p=0,677 · az általános iskolai tényezők: NS, p=0,157
	mentorálás formája (online, hibrid)	· a program tényezői: NS, p=0,265 · egyetemi tényezők: NS, p=0,893 · az általános iskolai tényezők: NS, p=0,390
Perszonális tényezők	mentorálással töltött idő hatása (félév)	· a program tényezői: p=0,016 · egyetemi tényezők: NS, p=0,916 · az általános iskolai tényezők: NS, p=0,101
	problémák számának hatása	· az általános iskolai tényezők: p=0,001 · egyetemi tényezők: NS, p=0,104 · a program tényezői: NS, p=0,320
Kontextuális tényezők	régió	· program tényezői: p=0,004 · az általános iskolai tényezők: NS, p=0,321 · egyetemi tényezők, NS, p=0,690

(Forrás: saját szerkesztés)

Nem paraméteres páros mintás teszttel (Wilcoxon) vizsgáljuk, hogy mely tényezővel a legelégedetlenebbek a mentorok. 9 szempontot teszteltünk, s a közöttük való eltérést 8 esetben vizsgáltuk (egymás követőeket: mindig párokat). Tehát a program által nyújtott TM kártyával voltak a mentorok leginkább elégedettek (Z=-2,546, p=0,011), amely ingyenes utazásra jogosítja fel őket a mentorálttal a MÁV járatain, valamint a Volán járatain bizonyos vármegyéken belül. Ezzel ellentétben már az ösztöndíj összege, továbbá az utazási idő is egyfajta elégedetlenségi faktort jelent számukra.

A mentoráltak száma szignifikánsan a második legelégedettebb szempont (Z=-3,106, p=0,002). A mentorálásra fordított idő és a TM felület (közös beszámolók rögzítése) között nincs különbség (nagyon hasonlóak), ezek együtt a 3. helyen állnak, szignifikánsan alacsonyabb az elégedettség szintjük, mint a mentorok száma, de szignifikánsan magasabb, mint az információáramlás. A többi tényező a kevésbé elégedett kategóriába tartozik (ld. 29. táblázat).

29. táblázat. Az egyes tényezőkkel kapcsolatos elégedettség vizsgálata

Elégedettség változók	Fő	Átlag	Szórás
Ingyenes tömegközlekedés (TM Kártya)	253	**3,664**	0,674
Mentoráltjaid száma	253	**3,510**	0,790
Mentorálásra fordítandó idő (6 óra/hét)	251	3,331	0,768
A közös beszámolók rögzítésére szolgáló rendszer (TM felület)	252	3,321	0,844
A programmal kapcsolatos információáramlás	245	3,176	0,872
Program egyéb lehetőségei	250	3,128	1,014
Ösztöndíj összege (30.000 Ft/hó) (azóta változott)	253	2,992	0,947
Költőpénz összege (10.000 Ft/hó)	253	2,921	1,047
Idő, amit az utazásra szánsz	252	2,857	0,921
Összes érvényes elemszám	240	3,211	0,875

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

7.1.4.2. A mentorok eredményességpercepciója

Kutatói döntés alapján létrehoztunk 13 mutató bevonásával egy, a mentorok önbevallásán alapuló eredményességi mutatót. A kérdéseket 1-4-ig terjedő Likert-skálán értékelhették a válaszadók, ahol 1: egyáltalán nem jellemző, 4: teljes mértékben jellemző volt. Minden egyes kérdéshez hozzárendeltünk egy pontszámot: ha 3-4-est válaszolt a kitöltő, akkor 1-es pontszámot kapott, 1-2-es válasz esetén 0-t. Csak azon válaszadók válaszait vettük figyelembe, akik minden kérdésre érvényesen válaszoltak. Az eredményességpercepció index egy összpontszámot ad meg, ami 0-tól 13-ig terjed attól függően, hogy jelölte vagy nem jelölte a mentor a változó esetén a 3-as vagy 4-es kategóriát. Kolmogorov-Smirnov vizsgálattal teszteltük, hogy a változó megoszlása szignifikánsan eltér a normális eloszlástól ($KS(195)=0,153$, $p<0,001$). Két aldimenzió alapján hoztuk létre a mutatót; egyrészt azt vettük figyelembe, hogy a mentor mit gondol, hogyan érzékelte összességében a mentorálás során az egyes állításokat (ld. 29. táblázat mentori input dimenzió), majd pedig voltak a változók között a mentoráltakra vonatkozó állítások, amelyeket szintén a mentor értékelt, de ezúttal a mentoráltakra vonatkozóan (ld. 30. táblázat mentorált output dimenzió).

30. táblázat. Az eredményességpercepció indexbe bevont változók, melyek két dimenzióba csoportosulnak

Mentori input	Úgy érzem, a mentoráltjaim várták, hogy menjek hozzájuk
	Úgy érzem, szívesen fordultak hozzám a mentoráltjaim, amikor segítség kellett nekik
	Összességében mennyire tartottad hasznosnak a mentori tevékenységedet?
	Mennyire voltak aktívak a tanulók a közös foglalkozásokon?
	Mennyire volt rendszeres a jelenlét a foglalkozásokon?
Mentorált output *"Mit gondolsz, mennyiben tudtál segíteni a mentoráltjaidnak a következőkben?"*	A tanulásban, a házi feladatok megoldásában
	Továbbtanulásban, pályaválasztásban
	Szakmák megismertetésében
	Motivációjuk növelésében
	Önértékelésük, önbizalmuk javításában
	Új élmények szerzésében
	Viselkedésbeli pozitív változásban

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022 alapján saját szerkesztés)

Az exogén faktorok eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

A 2. kutatási kérdésben és hipotézisben szereplő háttértényezők első csoportja az exogén faktoroknak a mentorprogram eredményességével kapcsolatos percepcióra gyakorolt hatására vonatkozott. Exogén tényezőnek tekintettük az alábbiakat: mentoráltak száma, mentorálással töltött heti idő, ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség, költőpénzzel kapcsolatos elégedettség, utazási idővel kapcsolatos elégedettség (ld. 1. táblázat, mentorokra vonatkozó kutatási kérdéseknél).

Mentoráltak számának eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Elsőként a mentoráltak számának hatását vizsgáltuk. Kruskal-Wallis teszttel vetettük össze a legfeljebb 3 személyt, 4 személyt, és legalább 5 személyt mentorálók csoportjainak átlagait, de a kapott eredmények szerint nem találtunk közöttük jelentős eltérést abban a tekintetben, hogy mennyire látják eredményesnek a mentorálást ($H(2)=2{,}012$, $p=0{,}366$, $N=195$).

Mentorálási idővel való elégedettség eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Szintén az exogén faktorok közt vizsgáltuk a mentorok mentorálással töltött idővel való elégedettségének eredményességpercepcióra gyakorolt hatását. Ennek kapcsán azt vártuk, hogy azok, akik elégedetlenek a mentorálással töltött idővel, kevésbé érzik eredményesnek a mentorálást. A programban a mentorálási idő meghatározott: heti 6 óra (általában egy délutánt ölel fel, vagy hétvégét). Az alábbi kérdés bevonásával, miszerint mennyire elégedett a mentorálásra szánt idővel, két csoportra osztottuk a mintát: a mentorálással töltött idővel elégedetlenek és elégedettebbek csoportjára. A mentorálásra fordítható idővel kapcsolatos elégedettség átlaga egy 4 fokú Likert skálán (ahol 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben igen): M=3,33, SD=0,768, N=251. Akik 3,4 vagy afölötti értékkel bírtak, ők kerültek az elégedettebb kategóriába.

Az eredményességpercepció tekintetében szignifikáns különbséget találtunk a vizsgált csoportok között (U=1739,50, p=0,020, N=193). Azt láthatjuk, hogy a mentorálással töltött idő mennyiségével elégedetlen mentorok eredményességpercepciójának átlaga alacsonyabb (M=7,034, SD=3,17, N=29), mint azoké, akik úgy érzik, elégedettek a mentorálással töltött idővel (M=8,33, SD=3,44, N=164), s tudnak heti 6 órát rászánni (ld. 31. táblázat).

31. táblázat. A mentorálás eredményességpercepciója a mentorálással töltött idővel való elégedettség mennyisége szerint (Mann-Whitney próba, p=0,020, N=193)

Mentorálásra szánt idővel kapcsolatos elégedettség	Fő	Eredményesség-percepció index átlag	Szórás
a mentorálással töltött idővel elégedetlen mentor	29	7,034	3,179
a mentorálással töltött idővel elégedett mentor	164	8,329	3,443
Összesen	193	8,135	3,428

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Utazási idővel kapcsolatos elégedettség eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Szintén az exogén faktorok között vizsgáltuk az utazási idővel való elégedettség eredményességpercepcióra gyakorolt hatását. Mann-Whitney próbával vetettük össze az utazási idővel elégedett és nem elégedett mentorok eredményességpercepcióját, de nem találtunk szignifikáns eltérést (U=3676,00, p=0,338, N=194).

Ösztöndíjjal való elégedettség eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Szintén az exogén faktorok közt vizsgáltuk a mentorok anyagi forrásokkal való elégedettségének az eredményességpercepcióra gyakorolt hatását. Ekkor a mentorálásért kapott ösztöndíjjal való elégedettség mentén hoztunk létre csoportokat. Az ösztöndíj összegével (30-35 ezer ft) a mentorok többnyire elégedetlenek voltak (egy 1-4-ig terjedő skálán, ahol 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben elégedett, M=2,99, SD=0,947, N=253). Az ösztöndíjjal elégedetlenebb mentorok csoportjába soroltuk azokat, akik 1-2-es értéket adtak meg, az elégedettebbek csoportjába a 3-4-es értéket jelölőket. A Mann-Whitney próba eredményei szerint azonban az ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség nem bizonyult olyan tényezőnek, mely mintánkban meghatározza a mentori eredményességpercepciót (U=3313,00, p=0,242, N=195).

A mentoráltakra fordítható költőpénzzel való elégedettség eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

A költőpénzzel kapcsolatos elégedettség tekintetében (U=3878,00 p=0,564, N=195) is hasonló tendenciára bukkantunk, miszerint nem függ össze a mentori eredményességpercepcióval.

A mentorálás formájának az eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Szintén exogén faktorként tekintettük azt, hogy online vagy offline formában zajlik a mentorálás. Ez alapján két csoportra osztottuk a mintát: A minta 56,9%-a csak személyesen, 43,1%-a hibrid formában mentorál. A Mann-Whitney próba eredményei szerint a két csoport között nem volt jelentős eltérés az eredményességpercepcióban (U=4131,00, p=0,124, N=195).

A perszonális faktorok eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Második hipotézisünk egyik részében azt feltételeztük, hogy a mentorálás perszonális tényezői meghatározzák a mentorok eredményességpercepcióját. Ennek részeként a mentor tapasztalatának mértékének (mióta mentorál) és a mentori elégedettség hatását vizsgáltuk az eredményességpercepcióra.

A mentorálással töltött idő eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

A tapasztalatra vonatkozóan azt feltételeztük, hogy a régebb óta mentoráló mentorok eredményesebbnek érzik a mentorálást, ekkor független változóként a mentorálással töltött félévek számát használtuk (összesen 6 csoport jött létre), függő változóként pedig az eredményességpercepciót. A Kruskal-Wallis eredményei szerint azonban nem találtunk szignifikáns eltérést a mentorálás kezdő féléve alapján létrehozott csoportok között (H(5)=5,389, p=0,370, N=195).

A mentor elégedettségének eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

A mentor elégedettségét mint személyes faktort az egyetemi tényezőkkel, általános iskolai tényezőkkel és a mentorprogram szereplőivel-tényezőivel való elégedettség mentén mértük. Spearman-korrelációval teszteltük, hogy van-e együttjárás az elégedettség faktorok, valamint az eredményességpercepció mutatója között. Azt láttuk, hogy az első faktor (egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség) nem korrelál az eredményességpercepcióval (r=0,038, p=0,604). Az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség gyenge pozitív korrelációt mutatott az eredményességpercepcióval (r=0,291, p<0,001***), valamint 10%-os szinten a mentorprogram tényezőivel kapcsolatos elégedettség és az eredményességpercepció között nagyon gyenge, pozitív irányú együttjárást találtunk (r=0,126, p=0,084) (ld. 32. táblázat). Az eredmények így részben támasztották alá, hogy az elégedettség pozitív együttjárást mutat az eredményességpercepcióval, ez elsősorban az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatban nyert igazolást.

32. táblázat. Korrelációs tábla a faktorok valamint eredményességpercepció vizsgálatára

		eredményesség - percepció	**egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség**	**általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség**	**a mentorprogram tényezőivel kapcsolatos elégedettség**
eredményesség percepció	r	1,000	0,038	0,291**	0,126
	p		0,604	<0,001	0,084
	N	195	188	188	188

*(Megjegyzés: *** jelölése: erős korreláció, ** jelölése: közepesen erős korreláció, * jelölése: gyenge korreláció, forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)*

Az észlelt problémák számának eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

A fentiekben bemutatott, s a mintában jelölt problémák száma alapján létrejött csoportok eredményességpercepcióját vetettük össze Kruskal-Wallis teszttel. A kapott eredmények szerint az eredményességpercepció átlaga jelentősen eltért aszerint, hogy hány problémát észlelt a mentor (H(2)=33,374, p<0,001, N=195), s a kevesebb problémát észlelők átlaga magasabbnak bizonyult (ld. 33. táblázat).

33. táblázat. A mentor eredményességpercepciójának vizsgálata a mentorálásban felmerülő problémák számának függvényében (Kruskal-Wallis teszt, p<0,001, N=195, válaszhiány: N=58)

Problémák száma a mentorálás során	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
nincs probléma	80	9,775	2,465
1 probléma van	69	7,015	3,806
2 vagy annál több probléma (2-5 között)	46	7,000	3,098
Összesen	195	8,144	3,412

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

A kontextuális faktorok eredményességpercepcióra gyakorolt hatása

Kontextuális faktorként a mentorok egyetemének helyt adó régió társadalmi-gazdasági fejlettségi szintjét vettük figyelembe, s a mentorok eredményességpercepciójának regionális eltéréseit vizsgáltuk. Azt vártuk, hogy a kedvezőtlenebb fejlettséggel bíró régiók egyetemeinek mentorai kevésbé érzik eredményesnek a mentorálást, mely során Kruskal-Wallis tesztet használtunk. Eredményeink szerint azonban az egyes régiók között (H(5)=4,279, p=0,510, N=195).

Az eredményességpercepcióval kapcsolatos vizsgálatok összegzése

Különféle változók mentén vizsgáltuk az eredményességpercepció alakulását: egyrészt az olyan exogén faktorok közé sorolt jellemzőkkel, mint a mentoráltak száma, a mentorálási idővel való elégedettség, az utazási idővel kapcsolatos elégedettség, az ösztöndíjjal való elégedettség, a mentoráltakra fordítható összeggel/vagy költőpénzzel való elégedettség, valamint a mentorálás formája. Perszonális faktorok közé soroltuk: a mentorálással töltött idővel való elégedettséget, a különféle általunk létrejött elégedettségfaktorokat ide soroltuk, valamint az észlelt problémák számát. Továbbá a kontextuális faktorok tekintetében régió szintű vizsgálatokat végeztünk az eredményességpercepció vonatkozásában. Végül pedig az eredményességpercepció és a jövőbeli mentorálási hajlandóság kapcsolatát vizsgáltuk meg független mintás t-próbával.

Összefüggést találtunk tendencia szinten a mentorálási idővel való elégedettség (p=0,020), valamint a faktorok vonatkozásában a mentorprogram tényezőivel kapcsolatos elégedettség tekintetében (p=0,084). Nem tendencia szinten pedig az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség mutatott korrelációt az eredményességpercepcióval (p<0,001***). Az említett elégedettségfaktorok az eredményességpercepcióval gyengén pozitívan korrelálnak, azaz: minél inkább nagyobb az elégedettség, annál nagyobb az eredményességpercepció. Tehát magasabb fokú elégedettség a mentorprogram tényezőivel, és az általános iskolai tényezőkkel, magasabb fokú

eredményességpercepcióval jár együtt. Továbbiakban a mentorok által észlelt problémák száma is meghatározza az eredményességpercepciót (p<0,001***).

Aki folytatják a mentorálást, azok között sokkal nagyobb az átlag fölötti eredményességpercepcióval jellemezhetők aránya, mint akik nem folytatják, vagy nem tudják. Illetve azt tapasztaltuk, hogy mintánkban nem függ sem a mentoráltak számától, sem pedig a mentorálási és utazási idővel való elégedettségtől, mint ahogy az ösztöndíjjal és költőpénzzel kapcsolatos elégedettségtől sem és a mentorálás formájától sem a mentori eredményességpercepció. Továbbá nem találtunk kapcsolatot a régió szintű vizsgálataink során sem.

34. táblázat. Az eredményességpercepcióval kapcsolatos vizsgálatok eredményeinek táblázatos összefoglalása

Faktor szintje	**Dimenzió**	**Eredmény**
Exogén faktorok	mentoráltak számával való elégedettség	NS, p=0,366
	mentorálási idővel való elégedettség	p=0,020
	utazási idővel való elégedettség	NS, p=0,338
	mentori ösztöndíjjal való elégedettség	NS, p=0,242
	mentoráltakra fordítható költőpénzzel való elégedettség	NS, p=0,564
	mentorálás formája (online, hibrid)	NS, p=0,124
Perszonális faktorok	mentorálással töltött idő hatása (félév)	NS, p=0,370
	mentor elégedettségének hatása (faktorok)	· egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség: NS, p=0,604 · általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség: p<0,001*** · mentorprogram tényezőivel kapcsolatos elégedettség: p=0,084
	problémák számának hatása	p<0,001
Kontextuális faktor	régió	NS, p=0,510

(Forrás: saját szerkesztés)

Regresszióelemzés 1. – eredményességpercepció

Az alábbiakban bináris logisztikus regresszióval vizsgáltuk, hogy a mentorálás különböző tényezői mennyiben tekinthetők a mentori eredményességpercepció prediktorainak. Összesen 15 független változót vontunk be a bináris logisztikus regressziómodellbe az eredményességpercepció előrejelzésére. A függő változó az eredményességpercepció kétértékű változója volt, ahol az 1-es jelentette az átlag fölöttit, 0 az átlag alattit.

A klasszifikációs tábla szerint a modell illeszkedése megfelelő (74,6%). A Nagelkerke (R^2) értéke: 0,491. A független változók gyanánt az alábbiakat vontuk be: vármegye, elégedettség faktorok, mentoráltak száma, mentorálás formája (online-offline és online), elégedettség (mentoráltak száma, költőpénz, utazási idő stb.). Amint a 35. táblázatban látható, három változó bizonyult az eredményességpercepció szignifikáns prediktorának: az ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség (Exp(B)=0,155, p=0,001), az, hogy a várakozásainak mennyire felel meg a program (Exp(B)=3,176, p<0,001), valamint a problémák száma (Exp(B)=0,185, p<0,001). Vagyis az ösztöndíjjal elégedett csoportban az eredményességpercepció átlag fölé emelkedésének esélyhányadosa 0,155-szöröse a nem elégedett csoporthoz képest, azaz az ösztöndíjjal való elégedetlenség indikálja a magasabb eredményességpercepciót. Ez azt mutathatja, hogy nem az ösztöndíjért vállalják a mentorok a mentorálását. Ha megfelelt a várakozásainak a mentorprogram, akkor viszont háromszor nagyobb eséllyel lesz eredményes valaki, mint aki nem. Illetve, ha észlel problémát a mentor, akkor 0,185-szörös az esélyhányadosa, hogy eredményes, ahhoz képest, aki nem észlel problémát, azaz a problémamentesség kedvez inkább az eredményességpercepció átlag fölötti szintjének. Ez arra utalhat, hogy könnyebben lesz valakinek magas az eredményességpercepciója, amennyiben nem tapasztal problémát. A legerősebb hatású tényezőnek az bizonyul, hogy mennyire felelt meg a várakozásainak a mentorprogram.

35. táblázat. A bináris logisztikus regresszió-számításhoz tartozó koefficiens értékek (függő változó: a mentori eredményességpercepció)

A regresszióba bevont változók	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
vármegye kétértékű (0: nem HH; ref: HH)	-0,067	0,437	0,024	1	0,878	0,935
mentoráltak száma összevont (referenciaérték: 3 mentorált)			2,153	2	0,341	
mentoráltak száma összevont (1: 4 mentorált)	0,637	0,475	1,798	1	0,18	1,891
mentoráltak száma összevont (2: legalább 5 mentorált)	0,049	0,543	0,008	1	0,928	1,05
mentorálás formája (0: csak személyes; ref., 1: hibrid formában)	0,444	0,533	0,695	1	0,405	1,559
egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség	-0,374	0,263	2,012	1	0,156	0,688
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség	0,062	0,258	0,058	1	0,809	1,064
programmal kapcsolatos elégedettség	-0,217	0,298	0,529	1	0,467	0,805
elégedettség ösztöndíj*** (0: elégedetlen; 1: elégedett)	-1,862	0,579	10,33	1	**0,001**	0,155
elégedettség idő (0: elégedetlen; 1: elégedett)	0,647	0,625	1,071	1	0,301	1,909
elégedettség mentorált szám (0: elégedetlen; 1: elégedett)	0,587	0,694	0,715	1	0,398	1,799
folytatnád-e a programot (0: elégedetlen;1: elégedett)	0,208	0,43	0,233	1	0,629	1,231
Összességében mennyire felelt meg a mentorprogram a várakozásaidnak?*** (1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben megfelel)	1,156	0,275	17,622	1	**<0,001**	3,176
Melyik félévben kezdted a mentorálást? (referencia: 19/20 ősz)			3,719	5	0,591	
Melyik félévben kezdted a mentorálást? (19/20 tavasz)	-0,523	1,099	0,226	1	0,634	0,593
Melyik félévben kezdted a mentorálást? (20/21 ősz)	-0,756	0,975	0,601	1	0,438	0,47
Melyik félévben kezdted a mentorálást? (20/21 tavasz)	-1,399	0,981	2,036	1	0,154	0,247
Melyik félévben kezdted a mentorálást? (21/22 ősz)	-0,035	0,876	0,002	1	0,968	0,966
Melyik félévben kezdted a mentorálást? (21/22 tavasz)	-0,08	0,882	0,008	1	0,927	0,923
elégedettség költőpénz (0: elégedetlen; 1: elégedett)	0,051	0,503	0,01	1	0,919	1,052
elégedettség utazási idő (0: elégedetlen; 1: elégedett)	-0,362	0,501	0,521	1	0,47	0,696
problémák száma kétértékű*** (0: nincs probléma; 1: van probléma)	-1,687	0,456	13,678	1	**<0,001**	0,185
Konstans	-4,018	1,708	5,532	1	0,019	0,018

*(Megjegyzés: *** jelölése: p<0,001, ** jelölése: p<0,01, * jelölése: p<0,05, Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)*

7.1.4.3. Jövőbeli mentorálási hajlandóság

Harmadik kutatási kérdésünk az volt, hogy hogyan alakul a jövőbeli mentorálási hajlandóság az elégedettség és az eredményességpercepció tükrében. Az alábbiakban ezeket vizsgáljuk. Azt feltételeztük, hogy a mentorprogram különböző aspektusaival elégedettebb és a mentorálást eredményesebbnek észlelő mentorok nagyobb arányban szeretnének továbbra is mentorálni, mint társaik.

Jövőbeli mentorálási hajlandóság vizsgálata az elégedettség faktorok mentén

Az alábbiakban Welch-próbával megnéztük, hogy van-e összefüggés a jövőbeli mentorálási hajlandóság és az elégedettség között. Szignifikáns összefüggést mutatott a mentorálási hajlandóság az elégedettséggel, azon belül is a program tényezőivel kapcsolatos elégedettséggel (W(2;72,532)=7,956, p<0,001, N=242). Eszerint minél elégedettebb a program tényezőivel valaki, annál valószínűbb, hogy mentorálni akar a következő tanévben is. Azonban érdekes módon a megkérdezettek közel ¼-ede nem tudja, hogy folytatni akarja-e a mentorálást. Akik bizonytalanok, látszik, hogy a program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktorszkórjának átlaga kisebb, mint akik már biztosan tudják, hogy nem akarnak mentorálni (ld. 36. táblázat).

36. táblázat. A program tényezőivel kapcsolatos elégedettség faktora a mentorálást jövőre folytatni akarók és nem akarók körében (Welch próba, faktorszkórok átlagai) (N=242, p<0,001)

Elégedettségfaktorok	Folytatni akarod-e a mentorálást jövőre?	Fő	Átlag	Szórás
program tényezőivel kapcsolatos elégedettség (p<0,001)	igen	152	0,166	0,694
	nem tudom	52	-0,279	0,824
	nem	38	-0,284	1,103
	összesen	242	0,000	0,824

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Eredményességpercepció és mentorálási hajlandóság

Kíváncsiak voltunk, hogy van-e összefüggés a mentori hajlandóság és a mentor eredményességpercepciója között. A Mann-Whitney próba szerint szignifikáns különbség mutatkozik meg a két csoport között (U=3243,00, p=0,001, N=195). Akik tehát folytatni akarják a

mentorálást, azoknak az eredményességpercepció átlaga magasabb (M=8,77, SD=3,20, N=120), mint akik nem akarják vagy nem tudják (M=7,133, SD=3,41, N=195) (ld. 37. táblázat).

37. táblázat. A mentorok eredményességpercepciójának megoszlása a jövőbeli mentorálási szándék szerint (Mann-Whitney próba, p=0,001, N=195)

Folytatnád-e a mentorálást jövőre?	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
igen	120	8,775	3,200
nem, nem tudom	75	7,133	3,516
összesen	195	8,144	3,412

(Forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)

Az alábbi vizsgálatokat a fentiekhez hasonló módon táblázatba rendeztük az eredményt az áttekinthetőség érdekében.

38. táblázat. Az mentorálási hajlandósággal kapcsolatos vizsgálatok eredményeinek táblázatos összefoglalása

Függő változó	**Dimenzió**	**Eredmény**
Mentorálási hajlandóság	elégedettség	p<0,000
	eredményesség-percepció	p=0,001

(Forrás: saját szerkesztés)

Regresszióelemzés 2. – fog-e mentorálni jövőre

Bináris logisztikus regressziós modellt építettünk, hogy megtudjuk, mely tényezők befolyásolják a programban való részvétel folytatását. Összesen 15 független változót vontunk be a modellbe, ahol a függő változó az volt, hogy szeretné-e folytatni a mentorálást (0: nem vagy nem tudja, hogy szeretné-e folytatni, 1: folytatja). A modell magyarázóereje a Nagelkerke mutató alapján (R^2) értéke: 0,288, a klasszifikációs tábla szerint a modell illeszkedése 70,8%.

A kapott eredmények szerint (ld. 39. táblázat) 5 változó bizonyult a mentorálási hajlandóság szignifikáns vagy tendencia szintjén szignifikáns prediktorának: gazdaságilag fejletlenebb, illetve gazdaságilag fejlettebb vármegyékben való mentorálás (Exp(B)=0,422, p=0,030), mentoráltak száma (4 fő) (Exp(B)=0,458, p=0,057), ösztöndíjjal kapcsolatos elégedettség (Exp(B)=0,389,

p=0,052), a költőpénzzel kapcsolatos elégedettség (Exp(B)=0,396, p=0,032), valamint a mentorálás kezdő féléve (2020/21 őszi félév) (Exp(B)=0,055, p=0,004).

Összességében tehát elmondható, hogy azok a mentorok, akik gazdaságilag fejlettebb vármegyében járnak egyetemre, 0,422-szer kisebb esélyhányadossal szeretnék folytatni a mentorálást, azaz, akik nem hátrányos helyzetű területen mentorálnak, ők nagyobb valószínűséggel nem fogják folytatni a mentorálást. Akiknek 4 mentoráltja van, ők körülbelül 0,458-szor kisebb esélyhányadossal szeretnék folytatni a mentorálást, mint azok, akiknek 3 mentoráltja van. Ez azt jelenti, hogy a több mentorált a mentorálás abbahagyását indikálja. Túlságosan nagy terhet jelenthet számára a mentorálás. Továbbá, akik elégedettek az ösztöndíjjal, kevésbé szeretnék folytatni a mentorálást, mint azok, akik nem elégedettek, s hasonló tendencia figyelhető meg a költőpénzzel való elégedettség esetében is. Ez rímel az előző regressziós modellben tapasztaltakkal, amely szerint nem az anyagi tényezők játszanak elsősorban szerepet a mentorok motivációiban. Végezetül a 2019/20 ősze óta mentorálókhoz képest a 2020/21 ősze óta mentorálók 0,055-ször kisebb esélyhányadossal szeretnék folytatni a mentorálást. Ez a korábbi eredményünkkel szintén összhangban lévő adat.

39. táblázat. A bináris logisztikus regresszió-számításhoz tartozó koefficiens értékek (függő változó: a jövőbeli mentorálási hajlandóság)

A regresszióba bevont változók	**B**	**S.E.**	**Wald**	**df**	**Sig.**	**Exp(B)**
megye kétértékű* (ref: gazdaságilag fejletlenebb)	-0,862	0,396	4,731	1	**0,030**	0,422
mentoráltak száma összevont (4 mentorált, ref: legfeljebb 3 mentorált)	-0,782	0,411	3,626	1	0,057	0,458
mentoráltak száma összevont (legalább 5 mentorált, ref: legfeljebb 3 mentorált)	-0,191	0,486	0,155	1	0,694	0,826
mentorálás formája hibrid (ref: csak személyes)	0,357	0,468	0,580	1	0,446	1,429
egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség	0,074	0,243	0,093	1	0,760	1,077
általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség	0,245	0,227	1,165	1	0,280	1,277
programmal kapcsolatos elégedettség	0,353	0,273	1,671	1	0,196	1,424
elégedettség ösztöndíj (ref: elégedetlen)	-0,945	0,487	3,761	1	0,052	0,389
elégedettség idő (ref: elégedetlen)	0,739	0,564	1,717	1	0,190	2,093
elégedettség mentorált szám (ref: elégedetlen)	-0,428	0,591	0,524	1	0,469	0,652
Összességében mennyire felelt meg a mentorprogram a várakozásaidnak? (1: egyáltalán nem felelt meg, 4: teljes mértékben megfelelt)	0,412	0,220	3,519	1	0,061	1,510

Melyik félévben kezdted a mentorálást? (ref: 19/20 ősz – referencia érték)			8,616	5	0,125	
Melyik félévben kezdted a mentorálást? - 19/20 tavasz (ref: 19/20 ősz)	-0,754	0,908	0,688	1	0,407	0,471
Melyik félévben kezdted a mentorálást? - 20/21 ősz** (ref: 19/20 ősz)	-2,902	1,019	8,107	1	**0,004**	0,055
Melyik félévben kezdted a mentorálást? - 20/21 tavasz (ref: 19/20 ősz)	-1,047	0,827	1,600	1	0,206	0,351
Melyik félévben kezdted a mentorálást? - 21/22 ősz (ref: 19/20 ősz)	-0,732	0,736	0,988	1	0,320	0,481
Melyik félévben kezdted a mentorálást? - 21/22 tavasz (ref: 19/20 ősz)	-0,492	0,745	0,435	1	0,510	0,612
elégedettség költőpénz* (ref: elégedetlen)	-0,925	0,432	4,587	1	**0,032**	0,396
elégedettség utazási idő (ref: elégedetlen)	-0,271	0,414	0,429	1	0,512	0,762
problémák száma kétértékű (ref: elégedetlen)	0,219	0,418	0,273	1	0,602	1,244
eredményességpercepció kétértékű - átlag felett (ref: átlag alatt)	0,076	0,427	0,032	1	0,859	1,079
Konstans	0,159	1,361	0,014	1	0,907	1,172

*(Megjegyzés: *** jelölése: p<0,001, ** jelölése: p<0,01, * jelölése: p<0,05, forrás: TM Statisztika Mentorok 2022)*

7.1.4.4. Mentorok: Összefoglalás és megvitatás

Kutatásunkban azt láthattuk, hogy a mentorálás elégedettségével kapcsolatos tényezők közül rendkívül fontos az egyetemi intézményi támogatás (ld. elégedettség faktorok). Minél elégedettebb ezzel, annál inkább jellemző, hogy később is akarja folytatni a mentorálást. Ez egyrészt érthető, mert ha a hallgató felsőoktatási intézménye támogatja a mentorálást, akkor kevésbé van kitéve a lemorzsolódás veszélyének. Ezzel szemben az általános iskolai tényezők kevésbé meghatározóak, mint az egyetemi támogatottság. Az ösztöndíj, a mentorprogrammal kapcsolatos elvárások, valamint a problémák száma mutatott összefüggést az eredményességpercepcióval. Az ösztöndíjjal való elégedettség és a problémák száma csökkenti, ha viszont a program megfelel az elvárásoknak, az indikálja az eredményességpercepciót.

A mentorálási hajlandóság esetén azt látjuk, hogy az egyetem régiójának hatása szignifikáns, a gazdaságilag fejlettebb vármegyében élők kisebb eséllyel folytatnák a mentorálást. Ezt követően a mentoráltak száma esetén is azt láthattuk tendencia szinten, hogy a magasabb mentorált szám hátráltatja a mentorálás folytatását. Az ösztöndíjjal kapcsolatban az eredményességpercepcióhoz hasonló tendencia érvényesül. A költőpénz kapcsán is igaz az, hogy az ösztöndíjjal elégedettebb mentor kisebb eséllyel folytatja a mentorálást. Szignifikáns a program elvárásaival kapcsolatos mutató is, amely szerint minél inkább megfelel a program az elvárásoknak, annál inkább folytatná

a mentorálást a mentor. A mentorálás féléve: 2020/21 őszén kezdték a mentorálást, ők kisebb eséllyel folytatják a mentorálást, aminek valószínűleg a pandémia időszakához lehet köze.

Egyre inkább el kell mozdulni a rendszerszemléletű mentor-felfogás felé, különösen egy formalizált mentorprogram esetén. A mentorálás hatását meghatározzák nemcsak annak szereplői, hanem annak természetes közege, annak szűkebb-tágabb lehetőségei és az egyes intézményekkel való kapcsolatba-ágyazottsága. Az egész folyamatot ún. szervezeti szintű, „big picture" formában érdemes megközelíteni (Houston, 2019, idézi Hubboart Murdok et al., 2021, o. n.). *„A szervezetileg vezérelt építőelemek és jellemzők kezelése nélkül nehéz lesz kezelni a jelenlegi mentorálási kihívásokat, mint például a lehetőségek hiánya, az időkorlátok, a tisztázatlan elvárások, a motiváció csökkenése, az elégtelen erőforrások és a jutalmak hiánya, valamint az egyenlőtlenségek mentorpárosítás a nemekkel és az alulreprezentált csoportokkal kapcsolatban"* (Gibson, 2006; Fountain & Newcomer, 2016 idézi Hubbard Murdoch et al., 2021, o. n.). Emellett a programok longitudinális vizsgálatai is fontosak lehetnek, s az erőforrások átcsoportosításában segítséget jelenthetnek. Noha fontos tudni, hogy a mentorprogramok sikerének mérése nem egyszerű tudományos munkával, illetőleg elégedettségi pontszámokkal, különösen az idő múlásával (Harker et al., 2019).

Ahhoz, hogy átfogóbb képet kapjunk mi is, kvalitatív vizsgálatvégzés lenne indokolt. Eredményeink azonban további kutatások alapjául szolgálhatnak, illetve fontos visszajelzést jelenthetnek a *TM mentorprogramban* résztvevő koordinátorok felé.

7.2. A mentoráltak vizsgálata

A mentorálással kapcsolatos kutatások egyre elterjedtebbek az oktatás területén az utóbbi években. Ezeknek a sajátossága, hogy javarészt a mentoráltak szemszögének bemutatásával akarnak általános következtetéseket megfogalmazni egy adott program sikerességére vonatkozóan (ld. korábban a kutatás relevanciája résznél). Fejezetünk célja elsősorban, hogy betekintést nyújtson egy konkrét kortárs mentorprogramba – ezúttal nemcsak a mentorok, hanem a mentoráltak szemszögén keresztül is. A mentorálás hatékonyságának feltérképezésére a program által elvégzett lekérdezésen másodelemzést végeztünk el összesen 2127 fő részvételével. A kérdőíves adatfelvétel 2021/22 tanév tavaszi félévében zajlott.

Jelen fejezetben az ISCED 2[8], azaz az általános iskola felső tagozatában, főként 6-7-8. osztályban működő mentorprogrammal kapcsolatos hatásról kapunk egy képet a mentoráltak szubjektív visszajelzésén keresztül. Elemzésünket SPSS programmal hajtottuk végre, melyben különféle

[8] Az ISCED3-ról már főként a tankötelezettség teljesítését követően beszélhetünk.

statisztikai eljárásokat alkalmaztunk: a leíró statisztikák mellett végrehajtottunk kereszttáblás elemzéseket, feltáró faktoranalíziseket, korrelációkat és végül regressziós eljárásokat is.

Iskolán belüli mentorálás

Az Alaptörvény szerint az alapfokú oktatás mindenki számára kötelező és hozzáférhető térítésmentesen. Azonban már az egyes intézmények által felkínált tanórán kívüli tevékenységek jellemzően alternatív lehetőségként kínálkoznak a diákok számára. A mentorálást nem kötelező tevékenységnek tekintjük, hanem mint egy opcionális lehetőség állhat rendelkezésére a diáknak. Az extrakurrikuláris tevékenységek olyan kategóriájába sorolhatjuk a mentorálást, mely a produktív növekedést szolgálja, s mely nem kifelé húzó (nem fall out) tényező, hanem az iskola felé (befelé) húzza a diákot. Kiemelt szerepe lehet nemcsak a mentorált, hanem a mentor intézményi beágyazódásában is, így döntő szerepet játszhat a sikeres iskolai pályafutásban, illetve a lemorzsolódásnak egy prevenciós eszköze is lehet (ld. korábban 1.6. fejezetben).

Tinto (1975) az intézményi beágyazódás szempontjából a felsőoktatásban tanulókat vizsgálta, s úgy találta, hogy az egyes tanulók nagyobb valószínűséggel hagyják félbe tanulmányaikat, ha nincs, vagy nagyon kevés az interakciójuk az iskola falain belül. Ezeknek a kapcsolatoknak a szegényessége odáig is vezethet, hogy a tanulmány érdekében tett erőfeszítéseiket gyengítik, s így ez közvetett formában kihat a tanulmányi eredményességükre is (Tinto, 1975; Astin, 1993, Pusztai, 2011 idézi Pusztai & Győri, 2011). Az intézményen belüli tanórán felül megjelenő tevékenységek szerepe is számottevő, amely mintegy benntartó erő lehet és megakadályozhatja az iskolai lemorzsolódást (Pusztai, 2011). Ilyen tevékenységet jelöl a vizsgált mentorprogram is, amely jellemzően az iskola falain belül valósul meg, esetenként külső helyszínen, többnyire heti több órában. Származhat a kortárs mentor a diák oktatási intézményén belülről, valamint lehet külső szereplő is. Mindenesetre a mentorálás annál hatékonyabb lehet, minél inkább a tanuló iskolájával együttműködve valósul meg (Godó et al., 2024). A sikeresség további tényező függvénye is. Fejes és munkatársai (2014) szerint, ha a mentorok informális kapcsolatot ápolnak az iskola pedagógusaival, akkor az már előnyösen tudja befolyásolni a mentori munkát.

A legtöbb korosztályon átívelő kortárs mentorprogram az iskola adott helyszínén működik, aminek köszönhetően kevesebb anyagi ráfordítás is elegendő. Illetve igyekeznek ezek a programok általában kihasználni az iskolai infrastruktúráját és meglévő erőforrásait. Továbbá maga az intézmény is profitál ebből, ugyanis magasabb elkötelezettség jellemezheti a mentorokat szervezeteik iránt, amennyiben azok már meglévő pedagógusok. Ugyanakkor egy külső mentor iskolába való beintegrálását is elősegítheti, különösen akkor, ha később munkavállalóként is alkalmazzák a gyakran pedagógusjelöltekből kikerülő mentort.

A mentor célja elsősorban a mentorált jóléte, ami egyben a megfelelő mennyiségű szabadidejének biztosításával is jár (Minges, é n.). A mentorálás a mentorált diák érdekében létrejövő „érdekszövetség", melynek önmagán túlmutató célja van. Hatása sokféle lehet; melyek gyakran a nem könnyen mérhető kategóriába tartoznak, hanem sokkal inkább látens formában megjelenő hatások, amelyek kereszteződése más hatásokkal sem kizárt. Egyes tanulók a mentorálást például szociális és módszertani készségeik (tovább)fejlesztésére használják, míg mások a tanulmányi eredményesség növelésének fókuszálnak. A fejezet célja átfogó képet adni arra vonatkozóan is, hogy a mentorálás gyakorlati haszna/eredményessége mennyire van átfedésben az elégedettséggel; azaz mely területen jelentkezhet hatás, és az hogyan határozza meg azt, hogy ki mennyire érzi jól magát a folyamatban. Fontos ugyanis leszögezni, hogy nem mindig akkor sikeres a mentorálás, ha a szereplők minél több időt töltenek együtt, avagy minél gyakrabban találkoznak. De erre a későbbiekben eredményeinkben is visszatérünk majd.

A kutatási kérdésekhez és hipotézisekhez kapcsolódó elméleti háttér

Jelen munkánkban érintjük a mentorálás céljait, a sikerességre vonatkozó elképzeléseiket, valamint a mentorálással kapcsolatos elvárásaikat, illetve fókuszálunk a mentorálás hatására, valamint eredményességére. Az alábbiakban az ehhez kapcsolódó fogalmakról ejtünk szót, amely megágyaz később eredményeink értelmezési keretének is.

Célok

A cél a széleskörűen vizsgált fogalmak körébe tartozik, s gyakran a motivációval együtt tárgyalt kifejezés is. Többféle kategorizálása ismert, melyek közül néhányat mutatunk be, s a végén összegezzük is ezeket táblázatos formában.

A formális mentorálás hatását egy adott program által előírt célok is fókuszálhatják, ugyanakkor mégis keletkezhetnek a mentorálás folyamán nem deklarált „eredmények" is. Kétféle koncepcióról beszélhetünk, úgy véljük; egyrészt az *előíró koncepcióról,* mely inkább a programspecifikus megközelítés, ahol a program határozza meg a mentorálás célját, lényegét, tehát kívülről történik a célmeghatározás. Míg a *leíró megközelítésben* az egyén és a mentor és a környezet kölcsönös kapcsolatrendszerét alapul véve, nem a program ernyőcéljai alá rendelődnek a mentorálásnak a céljai, hanem kiindulópontja az egyén lesz és az egyéni kapcsolatrendszer és erre épülnek rá a mentorálás tevékenysége során közösen deklarált célok. Tehát a folyamat aktív szereplője lesz maga a mentorált is. Tehát mind az egyénen kívülről és az egyéntől induló megközelítés fontos lehet a mentorálás során, sőt gyakran akár átfedésben is jelen lehetnek ezek a célok; azaz a program nagy

(makro)céljai alá rendelnek kisebb (mikro)célokat, melyek közvetve vagy közvetetten szolgálják a program által felülről meghatározott célokat, vagy akár azokat bővíthetik is.

Mivel a mentorálás egyénenként eltérő fókuszokat kaphat, függően a fejlesztendő területtől és az egyéni, valamint intézményi preferenciáktól is, így a célok összetettsége és a különbözősége is a mentorálás sajátossága. A diákok üteme, a mentorálás időtartama, a mentorált életkora mind-mind árnyalhatják ezeket. Minderre ráadásul a mentorálás csoportos formája is rányomhatja a bélyegét, s az egyéni érdekeltségű célok mellett a közösségi céloknak is teret és fókuszt adhat. Tehát lehetnek egyrészt az egyén által meghatározott és az egyéntől függetlenül meghatározott célok is a mentorálásban. Illetve azt gondoljuk, hogy az egyéni célok a mentorálásban gyakran közös célokká válhatnak, amely fokozza azoknak a megtartó erejét, s növelheti a célokhoz fűzött belső aspirációs törekvéseket.

Elliot és Fryer (2008) elkülönít *explicit (nyílt) és implicit (rejtett)* célokat, melyek befolyásolhatják egy egyén viselkedését, s jellemzően a jövőre fókuszálnak (közeli vagy távoli jövőre), illetve irányulhatnak egy meghatározott dologra, avagy valaminek az elérésére vagy az elkerülésére is. Megkülönböztethetünk tehát rövid és hosszú távú célokat, melyek azonban sokszor szorosan kapcsolódhatnak egymáshoz, pl. egy jó érdemjegy megszerzése lehet egyben rövidtávú cél, azonban egyúttal része is egy hosszú távú célnak: pl. végzettség megszerzéséhez szükséges feltétel. Lényeges lehet az is, hogy a célok jelenorientáltak vagy inkább a jövőre vonatkoznak. Ezen belül a kutatók megkülönböztethetnek a hedonista és a fatalista jelenlét-orientáltságot. A hedonista jelenorientáltság a pillanat örömeire, azonnali élvezetekre és szükségletek kielégítésére összpontosít, kevésbé mérlegelve a jövő következményeit, míg az utóbbit a sorsnak való kiszolgáltatottság és tehetetlenség érzése jellemzi, amely miatt az egyén nem hisz abban, hogy erőfeszítései befolyásolhatják a jövőt (Zimbardo & Boyd, 1999; Dombi, 2018).

A mentorálásban a célok deklarálása rendkívüli jelentőséggel bírhat, ugyanis azoknak a kijelölése a folyamatot „kormányozhatja” és meghatározhatja: akár annak időtartamát, dinamikáját és ütemét, valamint hatékonyságának mérésében is szerepet játhat. Korábban már érintettük, de érdemes ismét kiemelni Engler (2010) által bevezetett *képzelőerő-tőke* fogalmát, amely arra utal, hogy a jelenben meghozott döntéseket nagymértékben befolyásolja, hogyan látjuk azok jövőbeli következményeit és hozamát. A mentorált diákok esetében a mentor támogatása elősegíti a jövőtudatosabb gondolkodás kialakulását. Becker (1998, idézi Pusztai, 2015) szerint ez a szemléletmód elsősorban a magasabb iskolázottságú csoportokra jellemző.

Austin és Vancouver (1996) szerint a célok utalhatnak eseményekre, folyamatokra vagy eredményekre is. Az a funkciójuk, hogy úgynevezett viszonyítási pontokat kínálnak, amelyek a különböző állapotok összevetésében segítséget nyújtanak (idézi Fejes 2015, p. 40). A kutatók többsége úgy véli, hogy a célok ún. hierarchiába rendeződnek (D. Molnár 2013), s vannak

alacsonyabb és magasabb rendű célok is (pl. Carver & Scheier, 2000 idézi Fejes, 2015, p. 40). Maslow a deficit igény és növekedési igény közti különbségről beszél, amikor a szükségleteket próbálja csoportosítani. Maslow magasabb rendű igényeknek nevezi a növekedési igényeket, szemben a deficit igényekkel. Azt feltételezi, hogy a deficit igényektől az emberek gyakran inkább szabadulni akarnak (pl. éhségtől), míg a növekedési igényekre jellemzően szert tenni akarnak, s ez utóbbiak gyakrabban függnek az egyéntől magától, míg a deficit igények kielégítése legtöbb esetben másoktól függ. A célok ezek köré a szükségletek köré is csoportosulhatnak, például abban az esetben, ha az anyagi haszonszerzés célja motiválja a résztvevőt (pl. ösztöndíj, ajándékcsomagok, kirándulások stb.).

A célok számszerűsíthetők is. A mentorálás nemcsak egy célt, hanem több célt is tartalmazhat, illetőleg ún. köztes célokat is (Bloom, 1985; Kiewra, 2019 idézi Mader et el., 2021). Azonban a sok cél nem feltétlenül azonos annak minőségbeli megítélésével; hiszen egy célt fajsúlyától függően nehezebb lehet elérni, mint három kisebb rendbeli célt. Bocsi, Pusztai és Fényes (2021) a továbbtanulási motivációkat és célokat vizsgálva a felsőoktatásban azt találták, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeire jellemzőek az ún. instrumentális célok, amelyek a társadalmi mobilitás vágyára irányulnak és a munkahelyi követelményekre, azonban ezeket inkább eszközként tekintik semmint belső elhivatottságból származó választási lehetőségként. Gyakran ezért a tanuláshoz is sajátos, illetve disszonáns attitűd fűzi őket. Illetve a magas fizetés és magas státusz betöltésére irányuló motivációkat státuszorientált és anyagias, vagyis materiális beállítottságú tényezőként determinálták. Megkülönböztethetünk materiális és immateriális célokat tehát, melyek gyakran összefüggésben lehetnek egy adott diák társadalmi hátterével is. A fent említett deficit-szükségletek folytán a hiány megtapasztalásának következtében nagyobb lehet az anyagi stabilitás megfogalmazásának vágya, mint a szellemi stabilitásé. Ceglédi (2018) szerint a hátrányos helyzetű diákok szülei gyakran limitált elvárásokkal rendelkeznek, melyeknek azonban úgy véljük, hogy a mentorral rendelkező diákok esetén a hatása az életkor előrehaladtával halványodik, s a karriercélokat illetően a diák kezébe kerülhet az irányítás, aki mellett a mentor támogató személyként jelen van. Bathó és Fejes (2013) kutatásukban a jövőképek különbségeit elemezték többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók körében. Eredményeik azt mutatták, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kevésbé bíznak abban, hogy további tanulmányi céljaikat meg tudják valósítani, mint többségi társaik.

Jelen munkánkban feltételeztük, hogy a mentoráltak céljai tükröződik a program által kijelölt célok „narratíváiban". Továbbá azt gondoljuk, hogy nemek közötti és évfolyami szintű különbségek vannak a célok megfogalmazásában, s a fiatalabbakra az alacsonyabb rendű célok, míg az idősebbekre a magasabb rendű célok megfogalmazása lesz jellemző, ugyanis a célok összetettségének megértéséhez érettebb intellektuális fejlettségre van szükség.

A szakirodalom szerint a nők általános jellemzői közé tartozik, hogy kapcsolatorientáltak, együttműködőek, gondoskodóak, továbbá szociálisan interaktívak (Sosik & Godshalk, 2000), ezért nem kizárt, hogy esetükben a szociális, vagyis a közösségi célok erőteljesebben vannak jelen, mint a fiúk esetén. Az alábbi táblázatban az eddig érintett területeit foglaljuk össze a céloknak.

40. táblázat. A bekezdésben említett célok rendszerének bemutatása

Ismérvek	**A célok rendszere**
szintje alapján	egyéni (mikro) –intézményi (mezo) – társadalmi (makro)
társasága alapján	egyéni (individuális) – közösségi (kollektív) vagy szociális
vezéreltsége alapján	kívülről vezérelt/meghatározott (extrinzik) – belső indíttatású (intrinzik)
hierarchia alapján	alacsonyrendű – magasrendű
időtartam alapján	rövidtávú (jelenorientált) – hosszútávú (jövőorientált)
minősége alapján	materiális – immateriális
mennyisége alapján	kevés – sok
ismertsége alapján	nyílt (explicit) és rejtett (implicit)
tárgyiassága alapján	anyagi (materiális) – immateriális (nem anyagi)
realitása alapján	reális – irreális

(Forrás: saját szerkesztés)

Az optimális cél meghatározása korántsem egyszerű feladat. A SMART célok is ezt határozza meg, melyet a menedzsmentben használnak gyakran, s miszerint a jó cél ismérvei a következők: konkrét (specific), mérhető (measurable), elérhető (achievable), releváns (relevant), időhöz kötött (timely) (Olson & Kaye, 2018). Az a jó, ha a célok egy folyamatba ágyazódnak/illeszkednek be, s akár más célokkal kombinálódva ún. intercélokká[9] (célok közötti célokká), akár mikrocélokká válnak. A kutatások szerint a képzett mentorok jobb eredményeket érnek el, mint a képzetlenek, különösen akkor, ha képzésük a jövőbeli mentorálással kapcsolatos elvárásaikra irányul (Mader et al., 2021).

Sikerek

A siker egy szubjektív elméleti fogalom, amelyhez gyakran társítunk anyagi javakat, s kevésbé szellemieket. Lehet egyéni vagy közösségi, vagy társadalmi, mint ahogy lehet egyszereplős és

[9] interdiszciplináris mintájára

többszereplős is. Gyakran tartalmaz kulturálisan előírt feltételeket, melyeket később internalizálva (belsővé téve) kialakulhat a saját sikerpreferenciánk.

Összefüggésben van a célokkal is, s érzékelhetjük úgy, hogy sikeresek vagyunk, ha megvalósultak a kitűzött céljaink. Azonban gyakran a befejezett célok mellett/után újabb célok kerülnek terítékre, s akár ezek összefüggésben lehetnek az egyes életszakaszban determinált életfeladatokkal (pl. pártalálás, házvásárlás, családalapítás stb.). A fiatalkorban az iskolai teljesítmények elérésében mérik gyakran a sikert, melyeket a szülők előszeretettel osztanak meg a közösségi oldalakon. Az ilyen gyermekeket nevezi a szakirodalom trófeagyerekeknek (Kövi & Bagdy, 2014). A sikert ilyenformán számszerűvé és mérhetővé „degradáljuk", s főként a külső elismerésekben igazolt, megtestesült formáját ismerjük el.

Továbbá a siker egy viszonyfogalom, s korántsem mindegy, hogy kihez viszonyítjuk magunkat a sikeresség tekintetében; ilyen értelemben beszélhetünk *felfelé hasonlításról* és *lefelé hasonlításról* (ld. társas összehasonlítás elmélete – Atkinson & Hilgard, 2005). A különbség az, hogy a felfelé hasonlítás esetén az egyén az önmagánál jobb helyzetben lévőhöz hasonlítja magát, míg lefelé hasonlítás esetén az önmagától rosszabb helyzetben lévő szolgálja a támpontot. Utóbbi gyakran önbizalmat növeszt, ha egy olyan személyhez mérjük a teljesítményünket, akikhez képest mi jobb színben tűnhetünk fel, míg a felfelé hasonlítás során mi magunk fogunk rossz színben feltűnni, s ez romboló lehet, s az önbecsülésre káros. Az optimális összehasonlítás során kaphatunk reális képet saját teljesítményünkről, saját sikereink valódi „minőségéről".

A mentorálásban a siker gyakran a mentor által dicsért/elismert teljesítményekben is mérhető, vagyis amit a mentor elismer, az válik a siker alapjává. Azonban ez gyakran szubjektív lehet, s kevésbé tárgyiasult, noha tudjuk, hogy a sikereink elkönyvelése során szeretünk begyűjteni azt igazoló okleveleket vagy egyéb materiális eredményeket. A szellemi siker esetén ez gyakran az érdemjegyekben érhető tetten az iskolában, s ritkán érezzük sikeresnek magunkat a szociális kapcsolatainkban megélt felismerések, „eredmények" miatt.

Fontos a siker tekintetében, hogy ki a forrása, azaz kitől származik, s mennyien ismerik el (azaz mennyire nyilvános), s mennyire megfogható, azaz milyen bizonyítékai vannak. A siker minél inkább összehangoltan működik az intézményi célokkal, annál nagyobb visszhangot kaphat, s annál inkább nagyobb lehet a motiválóereje (Godó et al., 2024). Sőt a programcélokkal is fontos korrelálnia: ezért az a legjobb, ha a sikernek és a céloknak többféle dimenzióba való beágyazottsága érzékelhető.

Azt feltételezzük, hogy nemek közötti különbségek vannak a sikerrel kapcsolatos értékpreferenciákban. A fiúk szerint a végzettség kevésbé a siker feltétele, míg a lányok szerint a tanulmányok szorosabb összefüggésben állnak a sikerrel. Ez egyrészt a lányok és a fiúk között érzékelhető tanulási teljesítménykülönbségekkel is kapcsolatban állhat, ugyanis a lányoknak

könnyebb az iskolában magatartás szempontjából, ugyanis az egyik tanulmány szerint „a fiúk elevennek születtek”. De kíváncsiak vagyunk, hogy a siker kapcsán egyéb összefüggésekre sikerül-e rábukkannunk (ld. 41. táblázat).

41. táblázat. A bekezdésben említett siker rendszerének bemutatása

Ismérvek	**A siker rendszere**
szintje alapján	egyéni – közösségi – társadalmi
intézményhez kapcsoltsága alapján	intézményi – intézményen kívüli
programhoz kapcsoltsága alapján	program által támogatott
tárgyiasultsága alapján	materiális – immateriális
viszonyítás alapján	felfelé vagy lefelé viszonyított
célhoz való viszonya alapján	egy szereplő által elismert – több szereplő által elismert célokkal összefüggésben lévő – célokon túli hozadék
nem szerint	nemtől függő – nemtől független

(Forrás: saját szerkesztés)

A gyermekek megközelítőleg tízéves korukig nemüktől függetlenül, hasonlóan viselkednek iskolai sikereikkel kapcsolatosan. A sikerekhez való hozzáállás később azonban nem ugyanazt a reakciót váltja ki. Kovács (2014) szerint ez azért is van, mert a lányok az iskolában elsősorban nem az intellektuális képességeikkel, hanem a jó magaviseletükkel és vonzó külsejükkel vívhatnak ki elismerést. Lannert Judit szerint az iskola általában a racionális, illetve logikus gondolkodást preferálja és azt láthatjuk, hogy kevés teret hagy az empátia vagy a felelősségvállalás erősítésének, ezért Bagdy Emőke szavaival élve, „érzelmi fogyatékosokat” nevel az iskola (Patakfalvi, 2022). A diákoknak a sikerhez különféle viszonyulása figyelhető meg ezért: *„Minél sikeresebb az iskolában egy fiú, annál pozitívabb képet vetít a jövőbe, míg a lányokat a sikereik inkább elbizonytalanítják. Még mindig él az a felfogás, hogy a lány inkább legyen szép, mint okos”* (Lassú, 2010, idézi Bolemant & Szapu, 2015, p. 86).

A pszichológiában ismert attribúciós torzításnak köszönhetően a lányok sikereit, illetve jobb eredményeit a szülők, a tanárok, s ennél fogva maguk a lányok is hajlamosak a nagyobb szorgalomnak tulajdonítani, nem pedig a jó képességnek vagy a tehetségnek (phoenix-go). Más kutatások kiemelik, hogy a fiúk rosszabbul teljesítenek az iskolában, ha eleve gyengébb teljesítményt is várnak el részükről (Fényes, 2009). A mentor mint tükör fontos forrás lehet, akin keresztül látják és érzékelik sikereiket, ha elismeri azokat.

Fényes (2009) *férfihátrány hipotézise* alapján nem kizárt, hogy a mentorálásban a fiúk akkor is részt vesznek, ha tanulmányi eredményességük nem olyan kimagasló. Ezt a jelen kutatás esetén korlátozottan tudjuk feltérképezni, mert csak a mentoráltakról van adatunk, olyan diákokról nincs, akik nem mentorálnak, így összehasonlítást nem tudunk végezni a hipotézis igazolásához. Ugyanis a fiúk nem feltétlenül azért vannak olykor többen vagy kevesebben, mert az a jelentkezést tükrözi, hanem ez az arány az osztályban/iskolában lévő nemi viszonyokban is leképeződhet, hogy eleve többen vagy kevesebben vannak az adott évfolyamon. Ezért érdemes a mögöttes okok feltárása során ennek figyelembevétele is, valamint kiskorúak esetén a szülői nyomás kérdésének latba vetése. Azt viszont nem tartjuk kizártnak, hogy a mentorálástól ezért nem várják a tanulmányi eredmények magasabb növekedését, szemben a lányokkal, ugyanis nem ettől teszik függővé a mentorálásban való részvételt, hanem másfajta aspirációik és elképzeléseik vannak.

Elvárások

A mentorálás során az elvárások fontosak, ugyanis az alacsony elvárások miatt pozitívan értékelheti azt, míg a magas elvárások miatt negatívan élheti meg a folyamatot. Az elvárások tehát érzelmi viszonyulásoknak a kiindulópontjai is lehetnek. A mentorálás során ezért különösen fontos tisztázni a feltételeket, a lehetőségeket, amelyhez önkéntes alapon végül aztán saját felelősségével és döntésével csatlakozik a mentorált (gyakran szülei közreműködésével). Nem kizárt, hogy az elvárásrendszer a hiányos információkkal van összefüggésben, azaz a résztvevők nem tudják, mire számíthatnak, s ezért vagy sokat remélnek, vagy túl keveset. Ilyen értelemben megkülönböztethetünk reális, valamint irreális elvárásokat is. Az elvárásoknak gyakran a folyamat elején van ezért kiemelt szerepük, míg a későbbiekben azért lehet fontos, mert már a mentorálásban való részvétel függvényében változhatnak azok (ld. 42. táblázat).

42. táblázat. A bekezdésben említett elvárások rendszerének bemutatása

Ismérvek	**Az elvárások rendszere**
realitáshoz való viszony alapján	reális – irreális
minőség alapján	alacsony – magas
mennyiség alapján	kevés – sok
személy szerint	külső – belső

(Forrás: saját szerkesztés)

A megkérdezett tanulók intézményének vármegyei eloszlása

Az 1. számú melléklet a megkérdezett diákok intézményének vármegyei szintű eloszlását mutatja be. Azt láthatjuk, hogy Pest és Veszprém vármegyékből 330 fő töltötte ki a kérdőívet, de a megkérdezettek javarészt az ország gazdaságilag kevésbé fejlett vármegyéinek általános iskoláiban tanulnak. Ez egyrészt köszönhető annak is, hogy a program elsősorban a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű diákok megsegítésére összpontosít a mentoráláson keresztül. Nincs sem az alapsokaságban, sem a mintában: Vas, Zala, Tolna, Győr-Moson-Sopron vármegyékből származó általános iskola. Azonban lett volna Komárom-Esztergom vármegyéből alany, de onnan válasz nem érkezett.

Tekintettel arra, hogy bizonyos vármegyékben indokolatlanul kicsik az elemszámok (50 fő alattiak is előfordultak), ezért a régiókat vettük alapul kutatásunk során. Továbbá Budapestet, illetve a Közép-magyarországi régiót egybevonva értelmeztük a könnyebb elemzés érdekében. A következő táblázat ennek a bemutatását célozza meg (ld. 43. táblázat).

43. táblázat. Az elemzett adatbázisban megkérdezett diákok iskolájának régió szerinti eloszlása (N=2127)

Régió neve	Vármegyék	Minta		Alapsokaság		Válasz-adási arány (%)
		Fő	Százalék	Fő	Száza-lék	
Észak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád	620	29,1	1114	100	55,7
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg	425	20	750	100	56,7
Dél-Alföld	Bács-Kiskun, Békés, Csongrád-Csanád	459	21,6	692	100	66,3
Közép-Magyarország (Pest)	Pest (Budapest főváros is)	294	13,8	952	100	30,9
Közép-Dunántúl	Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém	36	1,7	68	100	52,9
Dél-Dunántúl	Baranya, Somogy, Tolna	293	13,8	464	100	63,1
Nyugat-Dunántúl	Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala	0	0	0	100	100
Összesen		2127	100	4040	100	52,6

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A megkérdezettek 28,1%-a tanul az Észak-magyarországi régió valamely általános iskolájában, míg 20%-a az Észak-alföldi régióban, továbbá 21,6%-a mintának a Dél-alföldi régió általános iskolájának diákja, illetve 13,8%-a pedig a Közép-magyarországi régióé. Mindösszesen 13,8% a dél-dunántúli régió tanulója. Nem szerepelt a megkérdezettek között a Nyugat-dunántúli régió területéről származó diák. Fontos kihangsúlyoznunk, hogy az elemszámok összefüggései tükrözhetik az egyes intézmény programhoz csatlakozásának időpontját is, vagyis minél később csatlakozott egy-egy egyetem és annak vonzáskörzetében található általános iskola, annál kisebb elemszámú a mentoráltakról beszélhetünk egy adott régióban. Noha a vizsgálat válaszadási arány a megkérdezettek körében relatíve magasnak tekinthető (52,6%), az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Mindezek ellenére a kutatás hiánypótló adatokat kínál a mentorálás egyik hazai gyakorlatának, hatásmechanizmusainak és eredményességének jobb megértéséhez.

A megkérdezett intézmények fenntartói szintű bemutatása

Az összes bevont általános iskola esetén, egybevetve az OKM adatokkal, az derült ki, hogy 2008 tanuló a Klebelsberg Központ tankerület által fenntartott intézménybe jár, a többi esetén nem sikerült beazonosítani a fenntartót (egyházi vagy állami, esetleg valamely szervezetről van-e szó).

A megkérdezettek évfolyamának bemutatása

Összesen 15 iskola 5., 6., 7., valamint 8. osztályos diákja töltötte ki az online lekérdezésen alapuló kérdőívet (ld. 44. táblázat). Az látszik, hogy a 7-8. osztályosok vannak felülreprezentálva a mintában, akik elsődleges célcsoportjait alkotják a programnak, ugyanakkor előfordul néhány 5., valamint 6. osztályos tanuló is a mentoráltak között. Ha egy intézmény több mentort kap, mint amennyi 7-8. osztályos diák van egy adott osztályban, akkor bizonyos esetekben az általános iskolák bevonnak 5-6. osztályos diákokat is, így lehetőséget adva nekik is a mentorálásban való részvételre. A megkérdezettek közel fele (47,3%) 7. osztályos tanuló, s 24,1% végzős, 8. osztályos diák. Ez köszönhető annak is, hogy a 8. osztályosok közül kevesebben töltötték ki a kérdőívet – akár a túlterheltségre való tekintettel is, avagy mivel utolsó évesek voltak, s már nem folytatják a programban való részvételt, így az sem kizárt, hogy nem érezték súlyát annak, ha nem töltik ki a kérdőívet.

44. táblázat. A megkérdezettek évfolyam szerinti eloszlása (N=2127)

Évfolyam	Fő	Százalék
5. osztály	76	3,6
6. osztály	531	25,0
7. osztály	1004	47,3
8. osztály	512	24,1
összesen	2127	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mintában lévők mentorálásban eltöltött féléveinek száma

A megkérdezettek közül 695 fő nemrég, vagy 1 féléve csatlakozott a programhoz, ez a minta 32,7%-a. Ők különösen érzékeny célcsoportnak számítanak a kezdeti időszakban. A minta döntő többsége, azaz 42,1% legalább 2 féléve van a programban, s a legkevesebben az 5 félévet eltöltöttek aránya a programban (ld. 45. táblázat). Mivel a mentoráltak bevonása jellemzően 7. osztálytól történik, ezért a programban 4 félévet töltenek el a diákok jellemzően. Ritka, ha valaki 5 félévet tölt a programban, ami abban az esetben lehetséges leginkább, ha a tanuló 5. vagy 6. osztályos korában csatlakozik a programhoz, illetve még abban az esetben, ha évet ismétel. Ez utóbbi azonban ritkán jellemző a célcsoportban. A mentorálás köztudottan azonban időigényes folyamat. Higgins és Kram (2001) rámutattak arra, hogy a mentorálásban eltöltött idő összefüggést mutat a résztvevőkre gyakorolt fejlődéssel. Minél gyakoribb és tartósabb a kapcsolat, annál valószínűbb, hogy a szereplők növekednek abban, de mindez azonban elősegíti az „expozíció effektust", vagy más néven kitettség hatást is. A mentorálásnak azonban nem egy függőségi, hanem egy autonómia-támogató tevékenységnek kell lennie, amely során a mentor lépésről-lépésre vezeti be mentoráltját feladataiba úgy, hogy egyre több személyes felelősséget ruházhat rá (Krocher, 2022). Mindenesetre a kapcsolatok gyakoriságának előfordulása hosszú távú hatást mutathat a szervezet/hálózat egész fejlődésére is (ld. később 1.7.5. részben).

45. táblázat. A „Hány féléve vagy a mentorprogramban?” kérdésre adott válaszok eloszlása (N=2127)

Programban eltöltött félévek száma	**Fő**	**Százalék**
legfeljebb 1 félév	695	32,7
2 félév	896	42,1
3 félév	135	6,3
4 félév	264	12,4
5 félév	137	6,4
Összesen	2127	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A megkérdezett mentoráltak nemének és évfolyamának összefüggései

Kíváncsiak voltunk, hogy a programban eltöltött félévek alapján milyen a mentoráltak nemének megoszlására ($\chi^2(4)=10,244$, $p=0,037$, $N=2114$). Azt láthatjuk, hogy a legfeljebb 1 féléve a programban lévők között a lányok felülreprezentáltak, míg a többi esetben, de legfőképp 3 féléve a programban lévők esetén a fiúk azok. A megoszlást tekintve az látszik, hogy a fiúk valamivel többen vannak a mintában, mint a lányok (összesen 51,3%), de a két nem közötti eltérés nem lényegesen jelentős (p=0,037) (ld. 46. táblázat).

46. táblázat. A megkérdezett mentoráltak neme a programban eltöltött félévek függvényében (p=0,037, N=2124, oszlopszázalék)

Nem	**A programban eltöltött félévek száma**					**Összesen**
	legfeljebb 1	2	3	4	5	
Fiú	*48,2%*	52,1%	**63,0%**	51,1%	51,1%	51,3%
Lány	**51,8%**	47,9%	*37,0%*	48,9%	48,9%	48,7%
Összesen (fő, %)	689	891	135	264	135	2124
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2. Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A minta komplex bemutatása az évfolyam és a programban eltöltött félévek számának függvényében

A 47. táblázatban láthatjuk a diákok programban való részvételének megoszlását évfolyam, valamint az eltöltött félév szerint. Az 5., valamint a 6. osztályosok vannak a legkevesebben, ami egyrészt annak is köszönhető, hogy a program célcsoportja leginkább a pályaválasztáshoz közelebb álló felsőbb évfolyamos diákok (7-8. osztályosok). A táblázatban továbbá az is látszik, hogy a 8. évfolyamot leszámítva minden évfolyam esetén a programban lévők száma alacsonyabb a 3, 4, valamint 5 féléve a programban résztvevők tekintetében, szemben az 1-2 féléve a programban lévők esetén.

47. táblázat. Az évfolyam és a „Hány féléve vagy a mentorprogramban?" kérdésre adott válaszok együttes eloszlása (N=2123)

Évfolyam, félév	**Fő**	**Százalék**
5. évfolyam legfeljebb 1 féléve van a programban	48	2,26
5. évfolyam 2 féléve van a programban	21	0,99
5. évfolyam 3 féléve van a programban	5	0,24
5. évfolyam 4 féléve van a programban	2	0,09
6. évfolyam legfeljebb 1 féléve van a programban	279	13,14
6. évfolyam 2 féléve van a programban	225	10,60
6. évfolyam 3 féléve van a programban	15	0,71
6. évfolyam 4 féléve van a programban	7	0,33
6. évfolyam 5 féléve van a programban	5	0,24
7. évfolyam legfeljebb 1 féléve van a programban	334	15,73
7. évfolyam 2 féléve van a programban	509	23,98
7. évfolyam 3 féléve van a programban	73	3,44
7. évfolyam 4 féléve van a programban	67	3,16
7. évfolyam 5 féléve van a programban	21	0,99
8. évfolyam legfeljebb 1 féléve van a programban	33	1,55
8. évfolyam 2 féléve van a programban	138	6,50
8. évfolyam 3 féléve van a programban	42	1,98

8. évfolyam 4 féléve van a programban	188	8,86
8. évfolyam 5 féléve van a programban	111	5,23
Összesen	2123	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mintában résztvevők bemutatása a mentorálásban eltöltött heti átlagos óraszám szerint

A mentorprogramban kötött a mentorálás időtartama, mely heti 6 órában van meghatározva 14 héten keresztül egy adott félévben. Azonban az utazási idő és a felkészülési idő figyelembevétele mellett ez az érték változó lehet, függően attól, hogy a mentor honnan utazik, így ez 40-84 óra között változhat egy adott félévben. A mentoráltak esetén utazás nincs előírva, a foglalkozások az adott általános iskolában zajlanak főként, de esetenként – iskolán kívüli helyszínre is sor kerülhet. Ez leggyakrabban abban az esetben fordul elő, ha a diákokat kirándulni, intézményt látogatni vagy egyéb szabadidős élményre viszik a mentorok. Mivel tömbösített formában is tarthatják a mentorálást, ezért a heti átlagos idő arányát nehéz megválaszolni, ugyanis lehet, hogy egy hétvégén előreláthatóan 2 alkalmat számolnak el: ugyanis egy teljes napon át együtt vannak a diákok. A 2127 főből 2099 válaszolt erre a kérdésre, amiből láthatjuk szintén ennek a kérdéskörnek a nehézségét.

Arra a kérdésre, hogy a mentoráltak hetente átlagosan mennyi időt töltenek a diákok a mentorukkal, az alábbi válaszokat kaptuk (ld. 48. táblázat). Összességében az látszik a válaszok eloszlásában, hogy a megkérdezettek közel fele 1-2 órát van együtt hetente mentorával, de előfordulnak ennél magasabb értékek is: 42,8% esetén a 3 vagy annál több óra is jellemző. A megkérdezettek 11,1%-a esetén ez az időtartam heti átlagos szinten legfeljebb 1 óra, amely lehet több is, s kevesebb is valamivel, ugyanis átlagos szinten kérdeztük meg a mintákban résztvevőket. Továbbá fontos kihangsúlyoznunk, hogy ez az érték nem tartalmazza a mentorok utazásra szánt idejét.

48. táblázat. A mentorral töltött heti átlagos idő (N=2099)

Heti átlagos idő	**Fő**	**Százalék**
legfeljebb 1 óra	234	11,1
1-2 óra	967	46,1
3-4 óra	623	29,7
legalább 4 óra	275	13,1
Összesen	2099	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mentor személyében történő változások bemutatása

Arra a kérdésre, hogy „*Más lett a mentorod az előző félévhez képest?”,* a megkérdezettek 30,3%-a válaszolt igennel. A minta döntő többségének esetében nem történt változás a mentor személyét tekintve, azaz fejlődésüket egyazon személy támogatta, s kísérte végig 1 vagy annál több féléven keresztül. Ez különösen fontos, ugyanis a mentorálás hatékonyságát is befolyásolhatja, hogy a mentor személyében történik-e változás. Korábbi kutatásainkra, s meglátásainkra alapozva lényeges különbség, hogy amennyiben történik ilyen, akkor ki kezdeményezi a mentor személyének váltását, a mentor, vagy a mentorált, esetlegesen a mentornak rajta kívül eső körülmények miatt kell kilépnie a programból (pl. a hallgatói jogviszony megszűnése okán). Ha a mentorált szeretné a változást, akkor ez számára kedvező kimenetel, ha korábbi mentorát lecserélik. Ugyanakkor ha a mentor nem szeretne a mentorálttal foglalkozni, akkor is megelőzhetnek egy negatív légkörrel terhelt, nem kellemes kapcsolatot, ami ugyancsak nem biztos, hogy hátrány a mentoráltra nézve, mivel megérezheti, hogy a mentor felé való odafordulása nem hiteles. Ez esetben sem feltétlenül hátrányos a mentorváltás, de nyilván ez függ a mentoráltnak az esethez történő érzelmi viszonyulásával is, ami összefüggésben lehet a mentor kommunikációjával; hogy sikerül-e konstruktív módon megbeszélniük a fennálló helyzetet, avagy nem is történik meg a helyzet szóvátétele, hanem hirtelen „elhagyás” áll be, amiről nem a mentortól magától értesül, aki kilépni kíván, vagy akár már ki is lépett a folyamatból. Ilyenkor a mentorálás lezáratlansága sérelmeket hagyhat a mentoráltban.

Továbbá egyénenként más lehet az új mentorhoz való hozzáállás, ami összefüggésben lehet azzal, hogy az iskolában milyen a tanári fluktuáció, ugyanis, ha az magas, abban az esetben a diák könnyebben tud alkalmazkodni ahhoz, ha a mentor esetén személyi változás történik. Ha viszont jellemzően ugyanazok a tanárok tanítják, s otthon is a családi közösségén kívül kevés gyenge kötésű kapcsolata van, melyet az elméleti részben részletesen ismertettünk (Granovetter, 1961), akkor ragaszkodása fokozódik az őt körülvevő néhány személyhez. Eszerint azt gondoljuk, hogy a kevésbé kiterjedt kapcsolati hálóval rendelkező emberek ragaszkodása erősebb és szorosabb, így egyenetlenebb is, mert jellemzően ugyanazokra a személyekre irányul, s ezért nehezebb a szoros kötelékkel rendelkező egyénnek a változás kezelése. De hagyományos értelemben véve a szakirodalom szerint a mentor, egy bizonyos időtartamon keresztül fennálló, állandó jelenléte biztosítja a kapcsolat hosszútávúságát, mely elengedhetetlen feltétele annak, hogy „folyamatjellegben” gondolkodjunk róla, ugyanis hatása egy tudatos, tervszerű folyamaton keresztül képes kibontakozni (Bencsik & Juhász, 2016). Az egyszeri segítségnyújtás nem minősül mentorálásnak.

49. táblázat. A „Más lett a mentorod az előző félévhez képest?” kérdésekre adott válaszok eloszlása (N=2070)

Más lett a mentorod?	Fő	Százalék
igen	627	30,3
nem	1443	69,7
Összesen	2070	100,0

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A megkérdezett intézmények fenntartói szintű bemutatása

A mintában lévő összes általános iskola esetén az derült ki, hogy 2008 tanuló a Klebelsberg Központ tankerület által fenntartott intézménybe jár, a többi nem ismert válaszhiány miatt is.

Segítő személyek

A mentorálás hatásának bemutatása előtt kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy a diákoknak ki szokott rendszeresen segíteni az iskolai felkészülésben. A kérdés így hangzott: Ki szokott segíteni rendszeresen az iskolai felkészülésben. Jelölte-nem jelölte kódolással adtuk össze a válaszokat: édesanya/gondviselő, édesapuka/gondviselő, nagymama, nagypapa, testvér, unokatestvér, egyéb rokon, iskolai tanár, magántanár, osztálytárs, mentor, valaki más, egyéb. Ez egyrészt azért is volt fontos a számunkra, hogy később lássuk, vajon a mentor mellett mennyire jellemző a tanulók körében azoknak a személyeknek az előfordulása, akik a diák iskolai sikerességét támogatják (legyen az szülő, rokon, barát stb.). Célunk volt ezáltal felmérni, hogy hány segítő személy van a diák mögött, akik iskolai karrierét támogatják. Az 50. táblázat azt mutatja be, hogy a tanulók 21%-a mögött nincs ilyen személy, illetve a megkérdezettek 23%-a mindösszesen 1 segítő személlyel rendelkezik. A 2127-ből közel 1000 főt jelent ez (N=925).

50. táblázat. A mennyi segítő személy van a mentorált mögött válaszok alakulása (N=2127)

Mennyien segítenek az iskolai felkészülésben?	**Százalék**
0	20,7
1	22,8
2	18,5
3	17,4
4	10,8
5	5,4
6	2,5
7	0,8
8	0,5
9	0,1
10	0,5
Összesen	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

7.2.1. A mentoráltakra vonatkozó kutatási kérdések, hipotézisek

A mentoráltak vizsgálatakor célunk az volt, hogy átfogó képet adjunk arról, hogy a *TM mentorprogramban* résztvevő diákok hogyan jellemezhetők a jelenlegi iskolai sikerességüket és jövőbeli előrehaladásukat meghatározó tényezők tekintetében. Kutatási kérdéseink az alábbiak vizsgálatára összpontosulnak; mentoráltak céljai, mentoráltak sikerpreferenciái, mentoráltak elvárásai, mentorálás hatása, mentoráltak mentor személyéről alkotott szubjektív megítélése, mentoráltak eredményessége.

K1. Mi jellemzi a mentoráltak **céljait,** milyen faktorokba rendeződnek ezek a távlati célok? Hogyan hatnak az egyes célok fontosságára a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

H1. Feltételezzük, hogy a mentoráltak távlati céljai többdimenziósak, melyekre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója.

K2. Mi jellemzi a mentoráltak **sikerpreferenciát**, milyen faktorokba rendeződnek ezek? Hogyan hatnak az egyes sikerpreferenciák fontosságára a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

H2. Feltételezzük, hogy a mentoráltak sikerpreferenciái többdimenziósak, melyekre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója.

K3. Mi jellemzi a mentoráltak **elvárásait**? Hogyan hatnak a mentoráltak elvárásaira a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

H3. Feltételezzük, hogy a mentoráltak elvárásai többdimenziósak, melyekre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója.

K4. Mi jellemzi a mentoráltak **mentorról alkotott szubjektív benyomását**? Hogyan hatnak mentorról alkotott véleményekre a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

H4. Feltételezzük, hogy a mentoráltak mentorról alkotott szubjektív benyomásai többdimenziósak, melyekre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója.

K5. Mi jellemzi a mentorálás mentoráltakra gyakorolt **hatását**? Milyen dimenziók mentén képes hatást gyakorolni a mentoráltakra a mentorprogram? Hogyan befolyásolják a mentorálás hatását a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

H5. Feltételezzük, hogy a mentorprogram mentoráltakra gyakorolt hatása többdimenziós, melyre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója.

K6. Mi jellemzi a mentoráltak **eredményességpercepcióját**? Hogyan befolyásolják a mentoráltak eredményességpercepcióját a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója?

H6. Feltételezzük, hogy a mentoráltak eredményességpercepciója többdimenziós, melyre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója.

Az alanyi jellemzőkhöz soroltuk az alábbiakat: nem, évfolyam. A mentorprogrammal kapcsolatos tényezők: a mentorprogramban való részvétel ideje, a mentorálás heti óraszáma, mentor személyének változása. Kontextuális tényezőnek tekintettük a régiót, illetve az OKM adatokat. Végül ebben az adatbázisban is egy regressziót futtatunk le**,** hogy megnézzük, mi az, ami a meghatározó a különböző magyarázó változók közül. Itt a függő változó az eredményességpercepció volt.

51. táblázat. A kutatási kérdések mentén a vizsgálatot összefoglaló táblázatának bemutatása

Kutatási kérdés és hipotézis	***Függő változók***	***Függő változók dimenziói***	***Magyarázó (független) változók***	***Magyarázó változók indikátorai***
K1. Mi jellemzi a mentoráltak céljait?	*Célok*	*Faktoranalízissel azonosított dimenziók:* · *anyagi célok* · *szellemi célok* · *emberközpontú célok*	*Alanyi változók*	· *mentorált neme* · *mentorált évfolyama*
			A mentorprogramban való részvétellel kapcsolatos faktorok	· *mentorálásban eltöltött félév* · *mentorálásban eltöltött heti átlagos idő* · *mentor állandó személye*
			Kontextuális tényezők	*régió*
K2. Mi jellemzi a mentoráltak sikerpreferenciáit?	*Sikerpreferenciák*	*Faktoranalízissel azonosított dimenziók:* · *materiális tényezők* · *iskolai végzettség* · *spirituális tényezők*	*Alanyi változók*	· *mentorált neme* · *mentorált évfolyama*
			A mentorprogramban való részvétellel kapcsolatos faktorok	· *mentorálásban eltöltött félév* · *mentorálásban eltöltött heti átlagos idő* · *mentor állandó személye*
			Kontextuális tényezők	*régió*

K3. Mi jellemzi a mentoráltak elvárásait?	*Elvárások*	· *alacsony elvárásúak* · *magas elvárásúak*	*Alanyi változók*	· *mentorált neme* · *mentorált évfolyama*
			A mentorprogramban való részvétellel kapcsolatos faktorok	· *mentorálásban eltöltött félév* · *mentorálásban eltöltött heti átlagos idő* · *mentor állandó személye*
			Perszonális tényezők A mentoráltak elvárásainak kapcsolata a célokkal és sikerpreferenciákkal	· *céldimenzió faktorok* · *sikerdimenzió faktorok*
			Kontextuális tényezők	*régió*
K4. Mi jellemzi a mentoráltak mentorról alkotott szubjektív benyomását?	*Perszonális: Mentorról alkotott szubjektív percepció*	· *Mentor pozitív jellemzése átlag alatti* · *Mentor pozitív jellemzése átlag feletti*	*Alanyi változók*	· *mentorált neme* · *mentorált évfolyama*
			A mentorprogramban való részvétellel kapcsolatos faktorok	· *mentorálásban eltöltött félév* · *mentorálásban eltöltött heti átlagos idő* · *mentor állandó személye*
			Kontextuális tényezők	*régió*
K5. Mi jellemzi a mentorálás mentoráltakra gyakorolt hatását?		*Faktoranalízissel azonosított dimenziók:* · *iskolai-érzelmi* · *társas* · *élmény-érdeklődés*	*Alanyi változók*	· *mentorált neme* · *mentorált évfolyama*
			A mentorprogramban való részvétellel kapcsolatos faktorok	· *mentorálásban eltöltött félév* · *mentorálásban eltöltött heti átlagos idő* · *mentor állandó személye*
			Kontextuális tényezők	*régió*

K6. Mi jellemzi a mentoráltak eredményességpercepcióját?	*eredményesség-percepció*		*Alanyi változók*	· *mentorált neme* · *mentorált évfolyama*
			A mentorprogramban való részvétellel kapcsolatos faktorok	· *mentorálásban eltöltött félév* · *mentorálásban eltöltött heti átlagos idő* · *mentor állandó személye*
			Kontextuális tényezők	· *régió* · *OKM adatok (ld. később)*

(Forrás: saját szerkesztés)

7.2.2. Eredmények

Eredményeinket kisebb-nagyobb témák köré építjük. Első körben a mentoráltakkal kapcsolatos általános információkat vesszük górcső alá; többek között az általános iskolás mentorált diákok céljait mutatjuk be, továbbá a sikerrel kapcsolatos értékpreferenciáikat, majd pedig rátérünk a mentorálásra, s a mentoráltak elvárásait ismertetjük, továbbá a mentorálás hatásával kapcsolatos összefüggéseket vizsgáljuk, végül pedig a mentoráltak eredményességpercepciójára vonatkozóan végzünk átfogó elemzéseket.

7.2.2.1. A mentoráltak céljainak bemutatása

A mentoráltak 30 éves korra elérendő céljait vizsgáltuk. Kíváncsiak voltunk, hogy vajon egyes célok mennyire jellemzőek az általános iskolás diákokra. Fontos azonban megemlíteni, hogy a célok megfogalmazása már egy hosszútávú perspektívára utal, s köztudott, hogy a hátrányos helyzetűek elsősorban jelenorientált fókuszúak, s kevésbé jellemző rájuk a jövőorientált gondolkodásmód (Dombi, 2018). Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lennének céljaik, mely vizsgálatunkból is kiderül. Fontos hangsúlyozni, hogy a mentorálás során a célok deklarálása fontos, mely összefüggést mutathat a mentorálás időtartamával; rövidebb időszakra kevesebb célokat tervezhetnek a mentoráltak, míg hosszabb időszakra megnövekedhet a célok száma. Az egyén sikerességét pozitívan befolyásolhatja a jövőbeli (hosszútávú) céljaihoz igazított mentorálás. A „*Melyek azok a célok, amelyeket mindenképpen el szeretnél érni 30 éves korodra”* kérdésre adott válaszokat kategorizáltuk jelölte-nem jelölte kódolással.

Mintánkban legnagyobb arányban a pénzkeresést jelölték (79,8%), továbbá a lakásvásárlás (77,1%) és a szakmaszerzés (73,2%) volt még népszerű a célok preferenciái körében. Ezek mind-mind a felnőtt korhoz kapcsolódó, egzisztenciális célok, melyhez még a családalapítás is hozzá szokott tartozni. Azonban mindösszesen a megkérdezettek 55,4%-a jelölte a családalapítás szándékát. Ez egyrészt köszönhető annak is, hogy kitolódott a gyermekvállalás az ideje, továbbá a mai világban nagyon nehéz eltartani egy gyermeket. Kutatásunk továbbá azt is alátámasztja, hogy a hátrányos helyzetűek körében nem feltétlenül gyakoribb a gyermekvállalás a nem hátrányos helyzetű társaikhoz képest (Antal 2019). Az Ifjúságkutatás (2020) során végzett vizsgálatok is egyre inkább azt mutatják, hogy a fiatalok családvállalási kedve nő, ami egyrészt a családpolitikai intézkedésekkel is összhangban állhat. Az általános iskola megszerzését mindösszesen csak 67,7% jelölte, noha a tankötelezettség miatt jobbára ez általános elvárás a diákok felé. Mindösszesen 35,6% jelölte, hogy megtakarítással szeretne rendelkezni, ami sok esetben nem egy azonnali jutalmat ígérő materiális cél, s még kevesebben az egyetemi vagy főiskolai diploma megszerzését (24,1%). Ebből az látszik, hogy az azonnali, kézzelfogható dolgokat többen jelölték, mint a hosszútávú célokat: párkapcsolatban élni (56,6%), megtakarítással rendelkezni (35,6%), diplomát szerezni (24,1%), melyek később hoznak nagyobb fokú megtérülést. Ugyancsak kevesen jelölték a nyelvvizsga megszerzését is (40,2%), ami egyrészt annak is köszönhető, hogy ha nincsenek az embernek külfölddel kapcsolatos tervei, sok esetben a diplomaszerzéshez szükséges feltétele, amit pedig mintánkban láthatóan kevesen jelöltek. Érdekes továbbá, hogy a szakmaszerzést többen jelölték (73,2%), mint a munkaszerzést (68,6%).

Noha az derült ki, hogy a diákok inkább anyagi jellegű célokat fogalmaztak meg, míg a szellemi, hosszú távú célok – mint például a diplomaszerzés vagy külföldi tervek – háttérbe szorulta, ez jelezhet motivációhiányt, de utalhat a társadalmi háttér korlátozó hatásaira is (Neugebauer & Schindler, 2012). Engler (2010) „képzelőerő-tőke" fogalma szerint a jövőbeli következmények értékelése befolyásolja a jelenbeli döntéseket. Mentor nélkül nehezebb nagyra törő célokat kitűzni, ezért fontos, hogy a mentor segítse a diákot abban, hogy a jelen helyett inkább a jövőre fókuszáljon (Becker, 1998 idézi Pusztai, 2015). Az említett célokban elsősorban inkább a jelenhedonista időperspektíva jelenik meg (Zimbardo & Boyd, 1999; Dombi, 2018), amely a mentor jelenlétét még inkább indokolttá teszi. Egyes kutatások szerint az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók azonos teljesítményszint mellett is kisebb valószínűséggel választanak ambiciózusabb oktatási vagy pályaorientációs útvonalakat, mint magasabb társadalmi háttérrel rendelkező társaik (Neugebauer & Schindler, 2012).

52. táblázat. A mentoráltak 30 éves korra elérendő céljainak bemutatása (jelölte-nem jelölte) (N=2127)

30 éves korra elérendő célok	Fő	Jelölte (%)	Nem jelölte (%)	Összesen (%)
Pénzt keresni	1697	79,8	20,2	100
Házat/lakást venni	1639	77,1	22,9	100
Szakmát szerezni	1558	73,2	26,8	100
Jogosítványt szerezni	1541	72,4	27,6	100
Autót/motort venni	1515	71,2	28,8	100
Munkát szerezni	1459	68,6	31,4	100
Általános iskolát elvégezni	1439	67,7	32,3	100
Barátaimmal lenni, megtartani őket	1306	61,4	38,6	100
Párkapcsolatban élni	1204	56,6	43,4	100
Családot alapítani	1178	55,4	44,6	100
Érettségizni	1125	52,9	47,1	100
Sikeresen felvételizni a kiválasztott középiskolába	1074	50,5	49,5	100
Elismerést/sikert szerezni a szakmámban	940	44,2	55,8	100
Hobbimmal foglalkozni	921	43,3	49,5	100
Nyelvvizsgát szerezni	856	40,2	59,8	100
Megtakarítással rendelkezni	758	35,6	64,4	100
Egyetemre, főiskolára jelentkezni és ott diplomát szerezni	512	24,1	75,9	100
Összes átlag	1218	57,3	42,2	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A célok dimenziókba rendezése

Az alábbiakban különféle céldimenziókat faktorokba rendeztük. A vizsgálat előtt adattisztítást hajtottunk végre, s kivettük azokat, akik egyiket sem jelölték (14 fő), ugyanis nem derül ki egyértelműen, hogy azért nem jelölte, mert nem válaszolt rá, vagy mert nem akarja egyik célt sem. Eredményeink alapján három faktor körvonalazódott, melyek a következők: anyagi célok, szellemi célok, továbbá emberközpontú célok. A faktorok a variancia 41,496%-át magyarázzák, a KMO értéke: 0,931. Az anyagi célok főként a ház/lakásvásárlás, autóvásárlás, pénzkeresés, jogosítvány-szerzés és munka, illetve szakmaszerzést takarja, vagyis valamivel való ellátottságot jelölnek. A szellemi célok a képesítések megszerzését jelölik (érettségi, nyelvvizsga, diploma, és ide tartozik a sikeres felvételi, ahhoz, hogy végzettséget szerezzen az egyén). A legutolsó faktor pedig emberközpontú kapcsolatokat (baráti kapcsolat, párkapcsolat, családalapítás), vagy célokat (hobbival való foglalkozás, elismerés szerzése) tömörít magába. Az első két faktor nagyrészt az individuális célok kategóriájába tartozik, az utolsó kategória pedig a kollektív célok, amelyek gyakran társas kapcsolódásokon alapulnak, s nem egyénileg véghez vihetők, hanem közösségi élményben megélhető céloknak tekinthetők. Az embereknél gyakran nehéz egyensúlyt fenntartani ezek között, sőt rangsorolni vagy hierarchizálni sem feltétlenül lehet vagy érdemes ezeket, hiszen gyakran a társadalom által támasztott életfeladatok összefüggésben vannak az egyén boldogulásához szükséges feltételekkel.

Eredményeink rímelnek Bocsi, Pusztai és Fényes (2021) diákokkal kapcsolatos vizsgálatára is, melyben instrumentális célokat, és a státusz fenntartására irányuló tanulással kapcsolatos célokat vizsgálták. Két esetben láthatunk átfedést; egyrészt a szakmaszerzés, másrészt pedig a megtakarítás esetén, amelyek egyszerre két faktoron is ülnek. A megtakarítás, ha olyan célokat szolgál, melyek az egyénen túlmutatnak: pl. közös otthonra, közös programra való spórolás, akkor tartozhat az emberközpontú célokhoz is, de az sem kizárt, hogy tanulmányokra áldoz az ember, s így szellemi célokat is szolgálhat (pl. végzettség, jogosítvány szerzésére való spórolás). A szakmaszerzés pedig lehet olyan szakma is, amely szociális és társadalmi célokat szolgál, s abban az esetben ezek gyakran az alacsony presztizsű, nem túlfizetett kategóriába tartozhat. Abban az esetben viszont, ha a pénzgyűjtésre fókuszálva szerez szakmát az ember, akkor a jól fizető munkákat keresi, melyek az anyagi céljait szolgálja. Ezek esetben is láthatunk egyéni és egyénen túlmutató perspektívákat. Azonban nehéz ezeket elhatárolni, amelyet jól mutatnak a lenti dimenzió-átfedések is (ld. 53. táblázat).

53. táblázat. A mentoráltak céljait tekintve az egyes tételek faktorsúlya a különböző faktorokon

	A céldimenzió faktorok		
	anyagi célok	**szellemi célok**	**emberközpontú célok**
Autót / motort venni	**0,727**	0,158	0,210
Házat / lakást venni	**0,697**	0,167	0,294
Pénzt keresni	**0,595**	0,193	0,328
Jogosítványt szerezni	**0,582**	0,267	0,264
Munkát szerezni	**0,474**	0,239	0,407
Szakmát szerezni	**0,287**	0,158	**0,286**
Nyelvvizsgát szerezni	0,129	**0,683**	0,120
Érettségizni	0,253	**0,601**	0,094
Egyetemre, főiskolára jelentkezni és ott diplomát szerezni	0,051	**0,590**	0,075
Sikeresen felvételizni a kiválasztott középiskolába	0,208	**0,501**	0,341
Megtakarítással rendelkezni	0,159	**0,469**	**0,419**
Általános iskolát elvégezni	0,197	**0,326**	0,320
Párkapcsolatban élni	0,330	0,127	**0,572**
Barátaimmal lenni, megtartani őket	0,320	0,243	**0,488**
Hobbimmal foglalkozni	0,200	0,296	**0,448**
Családot alapítani	0,309	-0,012	**0,428**
Elismerést / sikert szerezni a szakmámban	0,268	0,405	**0,418**
Összes átlag, szórás	0,340	0,318	**0,324**

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Céldimenzió faktorok vizsgálata

A következő részben azt vizsgáljuk, hogy van-e különbség az egyes faktorok erősségében: a nemek között, a programban eltöltött félévek száma, a mentorálás heti átlagos időtartama, valamint a mentor személyében történő változás szerint. Illetve végzünk régióval kapcsolatos vizsgálatokat is.

Céldimenzió faktorok vizsgálata nemenként

Független mintás t-próbával vizsgáltuk, hogy van-e különbség a fiúk és a lányok között az egyes céldimenzió faktorok átlagát tekintve (ld. 54. táblázat). Szignifikáns összefüggést kizárólag a szellemi célok tekintetében kaptunk ($t(2098)=-0{,}5050$, $p<0{,}001$, $N=2100$), a materiális ($t(2098)=1{,}579$, $p=0{,}114$, $N=2100$), valamint az emberközpontú célok ($t(2098)=1{,}147$, $p=0{,}252$, $N=2100$) tekintetében nem találtunk jelentős eltérést a mintában.

Az 52. táblázat alapján jól látszik, hogy a szellemi célok faktor esetén a kérdezett nemében jelentős eltérés mutatkozik a lányok javára ($M_{lány}=0{,}098$, $SD_{lány}=0{,}858$; $M_{fiú}=-0{,}087$, $SD_{fiú}=821$), ami azt jelenti, hogy a különféle képzettség megszerzéséhez kapcsolódó célok a lányoknak fontosabbak, mint a fiúknak. Ez összhangban van azzal a lányokkal összefüggésbe hozható azzal is, miszerint a lányok szorgalmasabbak és jobban teljesítenek, illetve komolyabban is veszik a tanulást. Fényes (2009) kiemeli, hogy az iskolában a tudás mellett még kiemelkedően jelentős a szorgalom, amely a lányokra jobban inkább jellemző szemben a fiúkkal. Rostás és Fodorné (2003) hangsúlyozza, hogy emiatt a hozzáállás miatt gyakran a lányok sikeresebbek is az általános iskolában (idézi Fényes 2009), ami azonban nem feltétlenül van összefüggésben a kognitív képességekkel (Kovács 2014). Fényes (2009) férfihátrány hipotézise is arra utal, hogy a lányok rossz családi hátterük ellenére nagyobb arányban jelentkeznek a felsőoktatásba, mint a fiúk, s kitartóbbak és elkötelezettebbek tudnak lenni a tanulmányok iránt.

54. táblázat. A szellemi céldimenzió faktor átlagos értékei nemenként (független mintás t-próba, $p<0{,}001$, $N=2100$)

Céldimenzió faktor	Nem	Fő	Átlag	Szórás
szellemi célok ($p<0{,}001$)	fiú	1077	-0,087	0,821
	lány	1023	0,098	0,858
	összesen	2100	0,004	0,844

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Céldimenzió faktorok vizsgálata évfolyamonként

Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy évfolyamonként van-e különbség az egyes céldimenzió faktorok erősségében. Az összefüggés vizsgálatára egyszempontos Anova-tesztet hajtottunk végre, melynek eredményei szerint kizárólag az emberközpontú célok tekintetében van jelentős összefüggés a céldimenzió faktorok tekintetében. A Levene-teszt alapján az anyagi céloknál ($p=0,009$) nem teljesül a homogenitás mint előfeltétele, míg a szellemi ($p=0,124$) és az emberközpontú célok ($p=0,879$) esetében igen. A materiális ($W(3; 328,543)=1,766$, $p=0,153$, $N=2109$), illetve a szellemi célok ($F(3, 2105)=1,731$, $p=0,159$, $N=2109$) vonatkozásában nem találtunk eltérést, mindösszesen az emberközpontú célok ($F(3, 2105)=8,447$, $p<0,001$, $N=2109$) tekintetében. A Post-Hoc teszt alapján a 6. és 8. osztály ($p<0,001$), valamint a 7. és 8. osztály ($p<0,001$) csoportok között jelentős az eltérés.

Legalacsonyabb ez átlag a 8. osztály vonatkozásában ($M=-0,139$, $SD=0,741$), s legmagasabb értéket a 6. osztályba járók esetén látunk ($M=0,071$, $SD=0,748$), továbbá közel hasonló az 5. osztályosok átlagértéke is ($M=0,064$, $SD=0,779$), ami azt jelenti, hogy a fiatalabb mentoráltak körében jellemzőbb inkább a humánus célok megfogalmazása, mint a barátokkal levés, családalapítás stb. Ez azért is lehet, mert ők még saját családjuktól messze nem függetlenek, s ezért az őket körülvevő személyekkel kapcsolatos célok megfogalmazása fontossá válik. A mesék, történetek sem az anyagias célokat „hirdetik", hanem a humánus értékekre hívják fel a figyelmet. Azaz a fiatalabb életkorban résztvevő mentoráltakra gyakorolt hatása nagyobb lehet a mentorálásnak (ld. 55. táblázat).

55. táblázat. Az emberközpontú céldimenzió faktorok átlagos értékei évfolyamonként (Anova-teszt, $p<0,001$, $N=2109$)

Céldimenzió faktor	Évfolyam	Fő	Átlag	Szórás
emberközpontú célok	5. osztály	75	0,064	0,779
	6. osztály	530	0,071	0,748
	7. osztály	1001	0,041	0,755
	8. osztály	503	-0,139	0,741
	összesen	2109	0,007	0,755

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Céldimenzió faktorok vizsgálata a mentorálásban eltöltött félévek száma szerint

Az alábbiakban Anova-teszttel vizsgáljuk, hogy mentorálás időtartama szerint van-e különbség az egyes céldimenzió faktorok erősségében. A három vizsgált faktor közül nem találtunk összefüggést

az anyagi célok tekintetében (F(4,2108)=0,398, p=0,810, N=2113), sem a szellemi célok tekintetében (F(4,2108)=1,786, p=0,129, N=2113), kizárólag az emberi célokat illetően (F(4,2108)=6,631, p<0,001, N=2113). A Post-Hoc teszt alapján az 1 féléve és az 5 féléve a programban résztvevő csoport között volt jelentős az eltérés (p<0,001), illetve 1 féléve és a 2 féléve csoportok között (p=0,041), valamint a 3 féléve és az 5 féléve (p=0,002) a programban lévők között.

Eredményeink alapján a legmagasabb átlag a 3 féléve a programban résztvevők tekintetében mutatkozott meg (M=0,121, SD=0,727) , illetve a legfeljebb 1 féléve a programban résztvevők (M= 0,086, SD=0,773), s a legalacsonyabb érték az emberi célok faktor esetében a 5 féléve a programban résztvevők esetén (M=-0,223, SD=0,675) volt. (ld. 56. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a program első időszaka egy szenzitív időszak, valamint a harmadik félév is.

56. táblázat. Az emberközpontú céldimenzió faktor átlagos értékei a programban eltöltött félévek függvényében (Anova-teszt, N=2113, p<0,001)

Céldimenzió faktor	**Félév**	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
emberközpontú célok (p<0,001)	legfeljebb 1 féléve	692	0,086	0,773
	2 féléve	891	-0,020	0,747
	3 féléve	135	0,121	0,727
	4 féléve	258	-0,054	0,761
	5 féléve	137	-0,223	0,675
	összesen	2113	0,006	0,756

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A céldimenzió faktorok vizsgálata a mentorral töltött heti átlagos óraszám mennyisége szerint

Kíváncsiak voltunk, hogy van-e összefüggés a céldimenzió faktorok és a programban eltöltött heti átlagos idő tekintetében. A szellemi célok (F(3,2090)=0,560, p=0,642, N=2094) tekintetében nem találtunk összefüggést. Itt a materiális célok (F(3,2090)=2,703, p=0,044, N=2094), illetve az emberközpontú célok (F3,2090)=5,391, p=0,001, N=2094) vonatkozásában volt szignifikáns különbség a faktor átlagos értékeit illetően. A Post-Hoc teszt alapján a materiális célok esetén a legfeljebb 1 óra és a 3-4 óra csoportok között van 10%-os szinten szignifikáns eltérés (p=0,064), illetve a legfeljebb 1 óra és a legalább 4 óra (p=0,072) esetén. Az emberközpontú célok vonatkozásában a legfeljebb 1 óra, és a 3-4 óra csoportok esetén (p=0,007), illetve az 1-2 óra, és a 3-4 óra (p=0,010) csoportok esetén, valamint 10%-os szinten a legfeljebb 1 óra és a legalább 4 óra (p=0,064) esetén jelentős az eltérés. Eredményeink alapján a materiális célok tekintetében a

legmagasabb ez az érték a heti 4, vagy annál több időt a mentorral együttlévő mentoráltak esetén (M=0,079, $SD_{4vagyannáltöbbóra}$=0,784), a legalacsonyabb a legkevesebb időt a mentorokkal együttlévő esetén ($M_{legfeljebb1óra}$=-0,102, $SD_{legfeljebb1óra}$=0,890). Az emberközpontú célok esetén hasonló tendencia látszik: a legmagasabb érték a legtöbb időt heti szinten együttlévők esetén ($M_{4vagyannáltöbbóra}$=0,068, $SD_{4vagyannáltöbbóra}$=0,755), s a legalacsonyabb a ($M_{legfeljebb1óra}$=-0,097, $SD_{legfeljebb1óra}$=0,768) (ld. 57. táblázat).

Ez azt jelenti, hogy a célok megfogalmazása, legyen az materiális jellegű, vagy emberközpontú cél, erőteljesebben jelenik meg azok körében, akik heti átlagosan több, mint 4 óra mentorálásban vesznek részt szemben, mint akik ennél kevesebb időtartamban vannak együtt. Mintánkban a mentorálás pozitívan befolyásolja a célok felé való elköteleződést is.

57. táblázat. A materiális és az emberközpontú céldimenzió faktor átlagos értékei a programban eltöltött heti átlagos idő szerint (Anova-teszt, N=2094, p<0,05)

Céldimenzió faktor	Heti átlagos idő	Fő	Átlag	Szórás
materiális célok (p=0,044)	legfeljebb 1 óra	233	-0,102	0,890
	1-2 óra	965	-0,001	0,862
	3-4 óra	621	0,057	0,792
	legalább 4 óra	275	0,079	0,784
	összesen	2094	0,015	0,836
emberközpontú célok (p=0,001)	legfeljebb 1 óra	233	-0,097	0,768
	1-2 óra	965	-0,030	0,736
	3-4 óra	621	0,090	0,772
	legalább 4 óra	275	0,068	0,751
	összesen	2094	0,011	0,755

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A céldimenzió faktorok vizsgálata a mentor állandó személyének tükrében

Független mintás t-próbával megvizsgáltuk, hogy aszerint, hogy történt-e változás a mentor személyében, van-e összefüggés a céldimenzió faktorokat illetően. Az anyagi célok tekintetében nem volt, (t(2063)=-0,618, p=0,537, N=2065), sem az emberi célok (t(2063)=-1,070, p=0,285, N=2065), kizárólag a szellemi célok vonatkozásában volt 10%-os szinten eltérés emberi célok (t(2063)=-1,070, p=0,285, N=2065) mintánkban (ld. 58. táblázat).

58. táblázat. Az egyes céldimenzió faktorok átlagos értékei a mentor személyi változásának függvényében (független mintás t-próba, p=0,057, N=2065)

Céldimenzió faktor	Más lett a mentor?	Fő	Átlag	Szórás
szellemi célok (p=0,057)	igen	626	-0,039	0,843
	nem	1439	0,038	0,847
	összesen	2065	0,015	0,847

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Eredményeink alapján az látszik, hogy azok a mentoráltak, akik egy mentor mellett fejlődnek folyamatosan, esetükben a szellemi célok vonatkozásában jellemzően inkább magasabb átlagos érték jelenik (M=0,038, SD=0,847) szemben azokkal, akik esetén volt személyi változás a mentort illetően (M=-0,039, SD=0,843). Az állandó mentor jelenléte fontos a mintánkban a tekintetben, hogy milyen képzettséggel kapcsolatos célt fogalmaznak meg a mentoráltak, azaz milyen mértékben jelennek meg a szellemi célok a mentoráltak körében.

A céldimenzió faktorok vizsgálata régió szinten

Az alábbiakban megvizsgáltuk az egyes céldimenzió faktorok között vannak-e vármegyei szintű különbségek. Szignifikáns összefüggést a materiális sikertényező ($F(5,2017)=9,581$, $p<0,001$, $N=2113$), a kapcsolati sikertényező ($F(5,2017)=11,786$, $p<0,001$, $N=2113$) és a spirituális sikertényező ($F(5,2017)=17,057$, $p<0,001$, $N=2113$) esetében is találtunk.

Az anyagi célok esetén a Post-Hoc teszt szerint az alábbi csoportok között van jelentős eltérés: Észak-Magyarország és Dél Alföld ($p<0,001$), Észak-Magyarország és Közép-Magyarország (Pest) ($p<0,001$), Észak-Magyarország és Dél-Dunántúl ($p=0,002$), illetve 10%-os szinten Észak-Magyarország és Közép-Dunántúl között ($p=0,048$). Továbbá az Észak-Alföld és Dél-Alföld ($p=0,001$), Észak-Alföld és Közép-Magyarország ($p<0,001$), Észak-Alföld és Dél-Dunántúl ($p=0,005$), Észak-Alföld és Közép-Dunántúl csak 10%-os szinten ($p=0,049$).

Szellemi célok esetén az alábbi csoportok között volt szignifikáns különbség: Észak-Magyarország és Észak Alföld ($p=0,004$), Észak-Magyarország és Dél-Alföld ($p<0,001$), Észak-Magyarország és Közép-Magyarország (Pest) ($p<0,001$) és Észak-Alföld és Dél-Alföld között 10%-os szinten ($p=0,054$), Közép-Dunántúl és Dél Alföld ($p=0,064$), Dél-Dunántúl és Dél Alföld ($p=0,021$),

Az emberi célok tekintetében pedig az alábbi csoportok között láttunk jelentős eltérést: Észak-Magyarország és Dél-Alföld ($p<0,001$), Észak-Magyarország és Közép-Magyarország ($p<0,001$), Észak-Magyarország és Közép-Dunántúl ($p<0,001$), Észak-Alföld Dél-Alföld ($p<0,001$), Észak-Alföld és Közép-Magyarország (Pest) ($p<0,001$), É-Alföld és Közép-Dunántúl ($p=0,002$), Dél-Alföld és Dél Dunántúl ($p=0,003$), Közép-Dunántúl és Dél-Dunántúl ($p=0,009$).

Az anyagi célok vonatkozásában a legmagasabb átlagos érték a Közép-dunántúli régióban mutatkozott ($M=0,296$, $SD=0,611$), s a legalacsonyabb érték az Észak-magyarországi ($M=-0,111$, $SD=0,903$), illetve az Észak-alföldi régióban volt ($M=-0,115$, $SD=0,927$). A Közép-Dunántúli régió nem tartozik a komplex programmal fejlesztett járások közé, s ezért az anyagi javak hiánya leginkább az Észak-magyarországi régió, valamint az Észak-alföldi régióban jellemző, ahol éppen ezért nem kizárt, hogy az ilyen irányú célok hatványozottabban megjelennek a mentoráltak körében.

A Közép-dunántúli régió köztudottan a jobb gazdasági viszonyokkal rendelkező közé sorolható, ezért nem kizárt, hogy az alapelvárás arrafelé a megfelelő életszínvonal megléte

A szellemi célok tekintetében az látszik, hogy a legalacsonyabb a Közép-dunántúli régióban ($M=-0,221$, $SD=0,891$), illetve a legmagasabb a Dél-Alföld régióban ($M=0,177$, $SD=0,859$), valamint a Közép-magyarországi régióban beleértve a fővárost is ($M=0,142$, $SD=0,836$). Köztudott, hogy az egyetemek koncentrációja Budapest, ott található a legtöbb belőlük. megmagyarázni a Dél-Alföldit még

Az emberi célok legalacsonyabb az Észak-magyarországi régióban ($M=-0,153$, $SD=0,770$), s a legmagasabb a Közép-Dunántúli régióban ($M=0,418$, $SD_I=0,595$). Az Észak-magyarországi régióban nem kizárt, hogy a nehéz sorban élők jobban összetartanak, így az erre vonatkozó célok kisebb mértékben jelennek meg (ld. 59. táblázat).

59. táblázat. Az egyes céldimenzió faktorok átlagos értékei a mentoráltak iskolájának különböző régióiban (Anova-teszt, p<0,001, N=2113)

Céldimenzió faktorok	Régiók	Fő	Átlag	Szórás
anyagi célok (p<0,001)	Észak-Magyarország	617	-0,111	0,903
	Észak-Alföld	419	-0,115	0,927
	Dél-Alföld	457	0,111	0,744
	Közép-Magyarország (Pest)	291	0,162	0,696
	Közép-Dunántúl	36	0,297	0,611
	Dél-Dunántúl	293	0,110	0,791
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	2113	0,011	0,838
szellemi célok (p<0,001)	Észak-Magyarország	617	-0,174	0,809
	Észak-Alföld	419	0,018	0,836
	Dél-Alföld	457	0,177	0,859
	Közép-Magyarország (Pest)	291	0,142	0,837
	Közép-Dunántúl	36	-0,221	0,891
	Dél-Dunántúl	293	-0,018	0,829
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	2113	0,004	0,844
emberközpontú célok (p<0,001)	Észak-Magyarország	617	-0,153	0,770
	Észak-Alföld	419	-0,077	0,759
	Dél-Alföld	457	0,181	0,733
	Közép-Magyarország (Pest)	291	0,172	0,709
	Közép-Dunántúl	36	0,418	0,596
	Dél-Dunántúl	293	-0,027	0,716
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	2113	0,006	0,755

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

7.2.2.2. A mentoráltak céldimenzió faktorokkal összefüggő eredmények összefoglalása

A mentoráltak céljait 3 dimenzióba rendeztük, melyek a következők: anyagi célok, szellemi, illetve emberközpontú célok. Majd összefüggéseket végeztünk a kapott céldimenzió faktorok átlagos értékeit vizsgálva. Független mintás t-próbát végeztünk a nemek közötti vizsgálatok esetén, valamint a mentor állandó személyével kapcsolatos kérdés mentén. Anova-tesztet hajtottunk végre az évfolyam, a mentorálásban eltöltött félév, a mentorálás heti átlagos óraszáma és a régió vonatkozásában. Azt vizsgáltuk, hogy a különböző szempontok mentén milyen különbségek vannak az egyes faktorok erősségében.

Szignifikáns eltérést találtunk a nemek között, vagyis a szellemi célok vonatkozásában a lányok átlagos értékei magasabbak voltak, mint a fiúké. Továbbá azt találtuk, hogy az emberközpontú célok erőssége az 5-6. osztályban nagyobb, mint a fentebbi évfolyamokban. A programban eltöltött félévek száma is meghatározza az emberközpontú célok átlagos értékeit, amely különösen az 1., valamint a 3. félévben bizonyult magasnak, amely az első időszak szerepét és jelentőségét mutatja, illetve akár az 1-2. évfolyam összevonható is lett volna. A heti átlagos óraszám két céldimenzió faktor esetén is szignifikáns volt; az egyik a materiális, a másik az emberközpontú célokra vonatkozó faktor. Azt találtuk, hogy a 4 vagy annál több heti átlagos időt a mentorral együtt töltött mentorált mindkét esetben jelentősen eltért az ennél kevesebb időt eltöltöttektől, ugyanis a céldimenzió faktorok átlagos értékei esetükben magasabbak voltak, szemben az ennél kevesebb heti átlagos időt a mentorral együtt töltött mentoráltak esetével.

A régió vizsgálatok során mind az anyagi, mind a szellemi, mind pedig az emberközpontú célok esetén láthattunk eltéréseket. Az anyagi célok vonatkozásában a Közép-dunántúli régió volt a legmagasabb, illetve az emberközpontú célok vonatkozásában is, s legalacsonyabb pedig mind az anyagi, mind az emberközpontú célok tekintetében az Észak-magyarországi régió volt. A szellemi célok esetén a Dél-alföldi, valamint a Közép-magyarországi régió volt a legmagasabb átlagos érték, s a legalacsonyabb pedig a Közép-dunántúli régióban.

7.2.2.3. Külföldi tervek bemutatása a mentoráltak körében

Az elkövetkezőkben a külföldi célokkal kapcsolatos terveiket mutatjuk be a mentoráltaknak, amely akár eredményességet magyarázó tényező is lehet. Kíváncsiak voltunk arra, hogy vannak-e a mentoráltaknak külföldi tervei. Az alábbi kérdésre adott válaszok alapján (amely már nem 30 éves korhoz kötve volt) vizsgáltuk a témát: *„Ha egyedül rajtad múlna és semmi nem akadályozna, melyek jellemzők rád az alábbiak közül”* Több válasz megjelölésére is lehetőség volt. Az alábbiakban az látszik, hogy a megkérdezettek 43,4%-a jelölte, hogy sem külföldre menni, sem ott tanulni, dolgozni vagy letelepedni nem szeretnének. A legmagasabb arányban a külföldi munkavállalást jelölték mint lehetséges terv (29,7%), 23,9% vállalná a rövid idejű külföldre való kiköltözést, ami nem kizárt,

hogy az adott munkavállalás feltétele is, de ez nyilván függ a munka jellegétől, hiszen egy kamionvezető hiába dolgozna külföldön, nem feltétlenül igényelne állandó egy helyben tartózkodást vagy költözést is a munka. Kevesen, mindösszesen 13,5%-a szeretne külföldön tanulni, azonban ennél kevesebben költöznének is ki véglegesen elhagyva hazánkat (10,1%). (ld. 60. táblázat). A külföldi tervek is szintén a visszafogottabb, kevésbé ambíciózus célkitűzésekre utalhat, ami megjelent a fentebbi célok esetén is (ld. 7.2.2.1 fejezet).

60. táblázat. A külfölddel kapcsolatos állításokra adott válaszok eloszlása (jelölte-nem jelölte) (leíró statisztika, N értéke változó)

Külföldi tervekkel kapcsolatos állítások	**Fő (jelölte)**	**Jelölte (%)**	**Nem jelölte (%)**	**Összesen**
Egyáltalán nem szeretnék külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni	924	43,4	56,6	100
Szeretnék külföldön dolgozni	632	29,7	70,3	100
Szeretnék egy pár évre külföldre költözni	508	23,9	76,1	100
Szeretnék külföldön tanulni	288	13,5	86,5	100
Szeretnék véglegesen külföldre költözni	215	10,1	89,9	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Külföldi tervek bemutatása nemenként

Azok közül, akik jelölték az adott állítást, kíváncsiak voltunk milyen arányban voltak a fiúk és a lányok. Mivel nem hagyományos formátumú a kérdés, ezért Adjusted Residuálisokat, továbbá szignifikancia szintet nem vizsgál a jelen bemutatás, csupán leíró statisztikai célt.

Azok közül, akik jelölték, hogy egyáltalán nem szeretnének külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni, 49,3% volt lány, és 50,7% fiú. A külföldi külföldön dolgozni akarók között nagyobb arányban vannak a lányok (62,9%), mint a fiúk (37,1%). Azonban a tanulás esetén fordított tendenciát látunk, ott a fiúk felülreprezentáltak (62,2%) a lányokkal (37,8%) szemben. A pár éves külföldre költözést is valamivel többen jelölték a fiúk (54%), mint a lányok (46%). A végleges külföldre költözés során majdnem közel azonos arányban volt a fiúk(49,1%) és a lányok aránya (50,9%). (ld. 61. táblázat). Az látszik, hogy a lányok kevésbé ijednek meg a külföldi munkavállalástól, a fiúk pedig a külföldi tanulástól. Elképzelhető, hogy ők ezt az időszakot

„bulinak” fogják fel és egy lehetőségnek, hogy világot láthassanak és kipróbálhassák magukat egy új környezetben.

61. táblázat. A külfölddel kapcsolatos állításokra adott válaszok nemek közötti eloszlása (leíró statisztika, sorszázalék, jelölte-nem jelölte) (N értéke változó)

Külföldi tervekkel kapcsolatos állítások	**Nem**		**Összesen**	**Fő**
	Lány	**Fiú**		
Egyáltalán nem szeretnék külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni	49,3%	50,7%	100%	919
Szeretnék külföldön dolgozni	62,9%	37,1%	100%	625
Szeretnék egy pár évre külföldre költözni	46,0%	54,0%	100%	506
Szeretnék külföldön tanulni	37,8%	62,2%	100%	286
Szeretnék véglegesen külföldre költözni	50,9%	49,1%	100%	214

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

7.2.2.4. A mentoráltak külföldi terveivel kapcsolatos eredmények összefoglalása

Összességében a külföldi tervek vonatkozásában az látható, hogy a minta nagyobb része nem tervez sem külföldön tanulni, sem dolgozni. Legkevesebben a külföldre való végleges kiköltözést jelölték, azonban voltak olyanok, akik pár évre kimennének. A külföldi tanulás sem bizonyult népszerűnek a megkérdezettek körében, ugyanis mindösszesen 13,5% jelölte. Ezt követően a nemek közötti vizsgálatunk kimutatta, hogy nagyobb arányban jelölték a fiúk, hogy külföldön tanulnának, azaz vállalkozóbbak és bátrabbak ehhez, de közel azonos arányban voltak, akik kiköltöznének és azok is, akik egyik választ sem jelölték. Eltérés még a külföldi munkavállalás esetén volt látható, amelyet a lányok nagyobb arányban jelöltek. Kevésbé jelentek meg a nagyratörő külföldi tervek, ami akár abból is eredhet, hogy a diákok csak korlátozottan gondolkodnak nemzetközi lehetőségekben. Ennek számtalan oka lehet: pl. családon belül nincs ilyen ismerős, így kevésbé tudják ezt elképzelni, s abból a társadalmi hátrányukból akár, amelyben élnek stb.

7.2.2.5. A mentoráltak sikerpreferenciáinak vizsgálata

Az elkövetkezőkben a sikertényezőket mutatjuk be mint a későbbiekben eredményességet magyarázó tényező. A sikerdimenziók mentén faktoranalízist hajtunk végre, s az eltéréseket vizsgáljuk különféle szempontból: nem, évfolyam, programban eltöltött félévek száma, mentorálás

heti átlagos időtartama, mentor állandó személyében történt változások, végül, de nem utolsó sorban régió szinten néztük meg a mentoráltak sikerpreferenciáit. Az alábbiakban azt vizsgáltuk, hogy hogyan gondolkodnak a mentoráltak a sikerhez szükséges készségekről, értékekről, ismeretekről. Köztudott, hogy a siker egy nehezen megragadható, erősen szubjektív fogalom, melynek vitathatatlan a külső társadalmi elvárások általi meghatározottsága. Fontos leszögezni, hogy az egyén mások által válhat elismertté, emelkedhet ki társai közül, s másokhoz viszonyítva mérhető, hogy fizetése később átlag alatti vagy átlag feletti kategóriába esik-e. A siker másokhoz viszonyított (többnyire a nem sikeresekhez) relatív fogalom ezért, amely többnyire az átlaghoz képest mért magasabb, pozitívabb kategória szélső értékét képviseli. Az értékek 2,23-tól 3,64-ig terjedtek, az összátlag pedig: M=3,13 volt, szórás: SD=0,799 (ld. 62. táblázat).

62. táblázat. A „Véleményed szerint mi szükséges a sikerhez?" kérdésre adott válaszok eloszlása (N értéke változó)

Sikerhez szükséges tényezők	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
Kitartás	2108	3,64	0,593
Családi támogatás	2081	3,53	0,685
Jó szakma	2100	3,41	0,695
Remény	2088	3,29	0,757
Szeretet	2083	3,27	0,816
Pénz	2089	3,25	0,740
Saját ház, lakás	2089	3,20	0,850
Idegennyelv ismeret	2086	3,17	0,821
Érettségi	2097	3,17	0,835
Tehetség	2100	3,16	0,701
Szerencse	2084	3,13	0,810
Saját autó/ motor	2096	3,10	0,891
Sok ismerős	2089	2,86	0,857
Számítógépes ismeret	2086	2,83	0,821
Diploma	2092	2,77	0,909
Vallásos hit	2070	2,23	1,001

Érvényes válasz	1859	3,13	0,799
Összes átlag, szórás	2076	3,13	0,799

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A sikertényezők dimenziókba rendezése

Az elkövetkezőkben a sikerhez szükséges értékpreferenciákat[10] a megkérdezett mentoráltak saját megítélése szerint próbáltuk faktorokba rendezni. A faktoranalízis során Maximum Likelihood becslést használtunk, s varimax rotálást hajtottunk végre. Eredményeink alapján három faktor körvonalazódott, amelyet a 63. táblázat szemléltet: materiális értékekre irányuló sikertényezők, végzettségre irányuló sikertényezők, illetve az spirituális értékekre irányuló sikertényezők tudtuk elkülöníteni. A faktorok a variancia 37,86%-át magyarázzák, a KMO értéke: 0,835.

A materiális faktorba tartoznak főként olyan tényezők, mint a saját autó/ motor, saját ház, lakás, pénz, sok ismerős, jó szakma, s kicsit elvontabban: tehetség. Az iskolai végzettség faktorba tartozik az érettségi, diploma, idegennyelv ismeret és számítógépes ismeret, míg a spirituális faktorba az alábbiak rendeződtek: szeretet, remény, családi támogatás, szerencse és hit. Utóbbiak a megfoghatatlan kategóriába tartoznak, absztrakt tényezők. A kitartás elkülönült, azt láttuk.

63. táblázat. Az egyes sikertételek faktorsúlya a különböző faktorokon

Véleményed szerint mi kell a sikerhez?	**Faktor**		
	materiális	**iskolai végzettség**	**spirituális**
Saját autó/ motor	**0,818**	0,080	0,079
Saját ház, lakás	**0,779**	0,101	0,146
Pénz	**0,607**	0,093	0,142
Sok ismerős	**0,407**	0,068	0,308
Jó szakma	**0,380**	0,320	0,188
Tehetség	**0,292**	0,167	0,260
Érettségi	0,118	**0,747**	0,127
Diploma	0,036	**0,737**	0,091
Idegennyelv ismeret	0,045	**0,467**	0,135
Számítógépes ismeret	0,232	**0,322**	0,140
Szeretet	0,184	0,093	**0,673**

[10] kitartás kivételével, mert az túlságosan elkülönült mindegyik csoporttól

Remény	0,032	0,128	**0,627**
Családi támogatás	0,134	0,192	**0,476**
Szerencse	0,372	0,026	**0,396**
Vallásos hit	0,197	0,166	**0,359**

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Sikerdimenzió faktorok vizsgálata nemenként

Kíváncsiak voltunk, hogy van-e összefüggés az egyes faktorok és a megkérdezettek neme között. Mindhárom esetben; a materiális sikertényező (t(1850,619)=6,528, p<0,001, N=1854), valamint az iskolai végzettség sikertényező (t(1842,470, p=0,007, N=1854), spirituális sikertényező (t(1851,255)=-2,331, p=0,020, N=1854) tekintetében is találtunk szignifikáns kapcsolatot.

Eredményeink alapján a materiális sikertényező esetén a fiúk értéke magasabb (M=0,131, SD=0,937), mint a lányoké (M=-0,139, SD=0,846). Az iskolai végzettség esetén fordított tendenciát láthatunk, vagyis a fiúk esetén a faktor átlagos értéke/pontszáma alacsonyabb lányoké (M=-0,021, SD=0,918), mint a lányoké (M=0,056, SD=0,792) (ld. 64. táblázat).

64. táblázat. Az egyes sikerdimenzió faktorok átlagos értékei a mentorált neme szerint (független mintás t-próba, p értéke változó, N=1854)

Sikerdimenzió faktorok	Nem	Fő	Átlag	Szórás
materiális sikertényező (p<0,001)	fiú	962	0,131	0,938
	lány	892	-0,139	0,846
	összes	1854	0,001	0,905
iskolai végzettség sikertényező (p=0,007)	fiú	962	-0,052	0,918
	lány	892	0,056	0,792
	összes	1854	0,000	0,861
spirituális sikertényező (p=0,020)	fiú	962	-0,043	0,842
	lány	892	0,045	0,796
	összes	1854	-0,001	0,821

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A fiúk magasabb materiális sikertényező értéke összefüggésben állhat azzal, hogy a társadalmi elvárások gyakran azt sugallják, hogy a férfiak számára a siker anyagi javak megszerzésével és karrierbeli érvényesüléssel mérhető (Eagly & Wood, 2012). A férfiakra általában nagyobb nyomás

nehezedik, hogy anyagi jólétet érjenek el, ami tükröződik abban, hogy a materiális sikertényező esetében nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az anyagi sikereknek. A lányok hajlamosabbak reális célokat kitűzni az oktatásban, és nagyobb hangsúlyt fektetni a tanulmányi sikerekre, mint a fiúk (Eccles, 1987). Továbbá a lányok gyakran nagyobb kitartással és szorgalommal közelítenek az iskolai teljesítményhez, míg a fiúk esetében az iskolai végzettség kevésbé domináns sikertényező lehet, mivel inkább más területekre, például a materiális sikerre fókuszálnak (Pajares & Schunk, 2001).

Sikerdimenzió faktorok vizsgálata évfolyamonként

Az évfolyam tekintetében noha a materiális sikertényezők ($F(3,1860)=0,995$, $p=0,394$, $N=1864$) nem találtunk jelentős eltérést, ám az iskolai végzettség ($F(3,1860)=12,224$, $p<0,001$, $N=1864$), valamint a spirituális sikertényező ($F(3,1860)=9,120$, $p<0,001$, $N=1864$) esetén volt jelentős az eltérés. Az iskolai végzettség tekintetében minden csoport között jelentős volt az eltérés ($p<0,005$), kivéve az 5. osztály és a 6. osztály között ($p=0,242$), illetve a 7. és 8. osztály között ($p=0,492$). A spirituális sikertényező esetén egyedül a 6. és a 7. osztály ($p=0,006$) és a 6. és a 8. osztály ($p<0,001$) között, valamint a 7. és 8. osztály között ($p=0,043$) volt jelentős eltérés.

Legmagasabb az 5., valamint a 6. osztályosok értékei voltak az iskolai végzettség tekintetében ($M_{5.osztály}=0,359$, $SD_{5.osztály}=0,667$; $M_{6.osztály}=0,148$, $SD_{6.osztály}=0,845$) és a spirituális tényező tekintetében is ($M_{5.osztály}=0,079$, $SD_{5.osztály}=0,793$; $M_{6.osztály}=0,139$, $SD_{6.osztály}=0,764$). Legalacsonyabbnak pedig a 8. osztályosok átlagértéke bizonyult az iskolai végzettség faktor ($M=-0,001$, $SD=0,873$), és a spirituális sikertényező faktor ($M=-0,138$, $SD=0,862$) tekintetében is. Eszerint, a céldimenzió faktorhoz hasonlóan, az 5., valamint a 6. osztályosok szenzitívebbek még. Ebben az életszakaszban még nagyobb szerepe lehet a pedagógus tekintélyének, s nemkülönben lehet ez a mentor esetében, aki ebből kifolyólag is nagyobb hatást tud gyakorolni az egyénre. Továbbá fontos annak figyelembevétele, hogy a 7-8. évfolyam a serdülő korosztályt képviseli, akiknek ebben az időszakban megváltozik a viselkedése gyakran, illetve mivel a kortársi kapcsolatok egyre fontosabbá válnak, ami az iskolai motiváció csökkenéséhez vezethet (ld. 65. táblázat).

65. táblázat. Az iskolai végzettség, valamint a spirituális sikerdimenzió faktor átlagos értékei évfolyamonként (Anova-teszt, p<0,001, N=1864)

Sikerdimenzió faktor	Évfolyam	Fő	Átlag	Szórás
iskolai végzettség sikertényező (p<0,001)	5. osztály	65	0,359	0,667
	6. osztály	474	0,148	0,845
	7. osztály	886	-0,046	0,858
	8. osztály	439	-0,116	0,873
	összesen	1864	0,001	0,860
spirituális sikertényező (p<0,001)	5. osztály	65	0,079	0,793
	6. osztály	474	0,139	0,764
	7. osztály	886	-0,014	0,819
	8. osztály	439	-0,138	0,862
	összesen	1864	-0,001	0,820

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Sikerdimenzió faktorok vizsgálata a mentorálásban eltöltött félévek száma szerint

Sem a materiális (F(4,1861)=1,861, p=0,115, N=1866), sem az iskolai végzettség (F(4,1861)=1,767, p=0,133, N=1866) esetén nem találtunk szignifikáns eltérést a programban eltöltött félévek számát illetően, kizárólag 10%-os szinten az utolsó faktor esetén volt számottevő különbség (F(4,1861)=2,143, p=0,073, N=1866).

A Post-Hoc teszt alapján egyik csoport közötti eltérés sem volt jelentős. Eredményeink szerint a legmagasabb a legfeljebb 1 féléve (M=0,069, SD=0,789), s a legalacsonyabb az 5 féléve a programban lévő mentoráltak esetén volt (M=-0,128, SD=0,831). Akik kevesebb ideje vesznek részt a mentorálásban, esetükben a mentor hatása magas a korábbi állapothoz képest, amikor még nem volt mentoruk. Később, miután jobban megismerik a mentor személyét és a mentorprogramot, közelebb kerül hozzájuk és a realitás szintjén érzékelik azt. A mentor megtaníthatja őket az egyéni felelősségvállalás kérdésére is, aminek következtében kevésbé hihetik később, hogy a szerencse befolyásolja a tanulmányi teljesítményüket, vagy a karrierüket az életben. Akik kevesebb ideje vesznek részt a mentorálásban, az sem kizárt, hogy fiatalabbak, akik számára fontosabb egy másik személy jelenléte, támogatása. Minél több idő telik el, annál inkább jobb, ha autonómabbá válnak a személyek a mentorálás során.

66. táblázat. A spirituális sikerdimenzió faktor átlagos értékei a programban eltöltött félévek függvényében (Anova-teszt, N=1866, p<0,001)

Sikerdimenzió faktor	Félév	Fő	Átlag	Szórás
spirituális sikertényező (p=0,073)	legfeljebb 1 féléve	621	0,070	0,789
	2 féléve	783	-0,029	0,819
	3 féléve	122	0,003	0,867
	4 féléve	224	-0,028	0,867
	5 féléve	116	-0,129	0,831
	összesen	1866	0,000	0,820

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A sikerdimenzió faktorok vizsgálata a mentorral töltött heti átlagos óraszám mennyisége szerint

A materiális sikertényező (F(3, 1852)=0,658, p=0,578, N=1856), valamint az iskolai végzettség sikertényező (F(3, 1852)=1,477, p=0,219, N=1856) tekintetében nem találtunk összefüggést. Egyedül a spirituális sikertényező vonatkozásában volt szignifikáns különbség (F(3, 1852)= 7,034, p=0,000, N=1856) a faktor átlagos értékeit illetően. A Post-Hoc teszt alapján szignifikáns eltérés van a legfeljebb 1 óra és a 3-4 óra csoportok között (p=0,005), a legfeljebb 1 óra és a legalább 4 óra csoportok között (p<0,001), az 1-2 óra és a legalább 4 óra (p=0,009) között találtunk szignifikáns eltérést.

A legmagasabb átlag a 4 vagy annál több órát hetente a mentorral töltött idő esetén volt (M=0,149, SD=0,762), míg a legalacsonyabb a legfeljebb 1 óra esetén (M=-0,168, SD=0,988) (ld. 67. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a mentorral töltött időtartam akár befolyással lehet a mentoráltak sikerpreferenciáira is. Mivel itt olyanok voltak, mint a hit, remény és szeretet, családi kapcsolatok, így a mentorálás során az látszik mintánkban, hogy a mentoráltak optimistábbak és az immateriális javak iránti érzékenységük fokozódott: a kapcsolatok és a szeretet jelentősége felértékelődésével. Akik kevesebbszer érintkeznek emberrel, számukra nem kizárt, hogy a spirituális kevésbé lesznek fontosak. Azonban a hatás iránya kérdéses, ugyanis az sem kizárt, hogy azért nem találkoznak sok időre a mentorral, mert számukra nem annyira fontosak az emberekkel kapcsolatos érintkezések, ezért céljaikban sem jelennek meg markánsan.

67. táblázat. A spirituális sikerdimenzió faktor átlagos értékei a programban eltöltött heti átlagos idő függvényében (Anova-teszt, N=1856, p<0,001)

Sikerdimenzió faktor	Heti átlagos idő	Fő	Átlag	Szórás
spirituális sikertényező (p<0,001)	legfeljebb 1 óra	206	-0,169	0,989
	1-2 óra	853	-0,038	0,824
	3-4 óra	555	0,054	0,758
	legalább 4 óra	242	0,149	0,763
	összesen	1856	-0,001	0,821

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Sikerfaktorok vizsgálata a mentor állandó személyének tükrében

Független mintás t-próba alapján a materiális sikertényező (t(1827)=2,404, p=0,016, N=1829) esetén találtunk jelentős különbséget a vizsgált mintában. Nem volt összefüggés az iskolai végzettség sikertényező, (t(1827)=-0,369, p=0,712, N=1829), valamint a spirituális sikertényező (t(1827)=-0,812, p=0,417, N=1829) vonatkozásában.

Eredményeink alapján az látszik, hogy akinek más lett a mentora, esetükben magasabb a materiális sikerdimenzió faktor átlagos értéke (M=0,079, SD=0,864) szemben azokkal, akiknél ugyanaz maradt végig a mentor (M=-0,032, SD=0,919) (ld. 68. táblázat). Eszerint, akik anyagi javakban mérik a sikerről való gondolkodás, mint a ház/lakás, pénz, autó birtoklása, meghatározhatja az, hogy valakinek a mentor személyében történik-e változás. Ha igen, akkor elképzelhető, hogy azt élik meg, hogy sok minden lecserélhető, ezért a tárgyakban mért gazdagság lesz számukra mérvadó.

68. táblázat. A materiális sikerdimenzió faktorok átlagos értékei a mentor személyének állandósága függvényében (független mintás t-próba, p=0,016, N=1829)

Sikerdimenzió faktor	Más lett a mentorod?	Fő	Átlag	Szórás
materiális sikertényező (p=0,016)	igen	550	0,079	0,864
	nem	1279	-0,032	0,919
	összesen	1829	0,001	0,904

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Sikerfaktorok vizsgálata régió szinten

Az alábbiakban megvizsgáltuk az egyes sikerdimenzió faktorok között vannak-e vármegyei szintű különbségek, s mindhárom sikerdimenzió faktor; a materiális ($F(5,1860)=6,273$, $p<0,001$, $N=1866$), az iskolai végzettség ($F(5,1860)=5,336$, $p<0,001$, $N=1866$) és a spirituális ($F(5,1860)=2,426$, $p=0,033$, $N=1866$) sikertényezők vonatkozásában is találtunk eltérést.

A Post-Hoc teszt alapján materiális sikertényező esetén az alábbiakban találtunk szignifikáns eltérést: Észak-Magyarország és Észak-Alföld ($p=0,002$), Észak-Magyarország és Dél-Alföld ($p=0,030$), Észak-Magyarország és Közép-Magyarország (Pest) ($p<0,001$), Közép-Magyarország és Dél-Dunántúl ($p=0,020$). Az iskolai végzettség esetén az Észak-Magyarország és Közép-Dunántúl ($p=0,018$), valamint a Dél-Alföld és Közép-Dunántúl ($p=0,001$), Közép-Magyarország és Közép-Dunántúl ($p=0,007$) volt szignifikáns különbség. A spirituális sikertényezők esetén kizárólag az Észak-Alföld és Közép-Dunántúl ($p=0,033$) csoportok között volt jelentős eltérés.

Azt láthatjuk, hogy a materiális sikertényező faktorok átlagos értéke a legalacsonyabb a Közép-magyarországi régióban ($M=-0,163$, $SD=0,975$), s a legmagasabb a Közép-Dunántúlon ($M=284$, $SD=0,859$). Az iskolai végzettség sikertényező faktorok átlagos értéke a legmagasabb Dél-alföldi régióban ($M=0,102$, $SD=0,824$), legalacsonyabb a Közép-Dunántúlon ($M=-0,535$, $SD=1,128$). A spirituális sikertényező esetén a legalacsonyabb érték az Észak-alföldi régióban volt ($M=-0,084$, $SD=0,815$), s a legmagasabb a Közép-Dunántúlon ($M=0,361$, $SD=0,585$) (ld. 69. táblázat).

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy mindhárom sikerdimenzióban vannak regionális eltérések, amelyek azt tükrözik, hogy a különböző régiók eltérően értékelik a materiális, iskolai végzettséghez kapcsolódó és spirituális tényezőket. Közép-Dunántúl számos sikertényezőben kiemelkedik, míg Közép-Magyarország és Észak-Magyarország alacsonyabb átlagos értékekkel rendelkeznek a materiális és iskolai végzettség sikertényezők esetében. Továbbá az látható, hogy a legalacsonyabb spirituális sikertényező értéket az Észak-Alföld régióban találták. Ez arra utalhat, hogy ebben a régióban az emberek kevésbé tartják fontosnak a spirituális sikertényezőket, vagy kisebb mértékben érzik úgy, hogy spirituálisan sikeresek. Ezzel szemben a legmagasabb spirituális sikertényező átlagos értéket a Közép-Dunántúl régióban mértük, ami azt jelezheti, hogy a Közép-Dunántúl lakói nagyobb hangsúlyt fektetnek a spirituális értékekre, és úgy érzik, hogy ebben a dimenzióban sikeresebbek.

69. táblázat. Az egyes sikerdimenzió faktorok átlagos értékei a különböző régiókban (Anova-teszt, p értéke változó, N=2113)

Sikerdimenzió faktorok	Régiók	Fő	Átlag	Szórás
materiális sikertényező (p<0,001)	Észak-Magyarország	537	0,129	0,857
	Észak-Alföld	363	-0,102	0,892
	Dél-Alföld	411	-0,049	0,895
	Közép-Magyarország (Pest)	264	-0,163	0,975
	Közép-Dunántúl	33	0,284	0,860
	Dél-Dunántúl	258	0,084	0,904
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	1866	0,000	0,902
iskolai végzettség sikertényező (p=0,000)	Észak-Magyarország	537	-0,047	0,915
	Észak-Alföld	363	-0,077	0,821
	Dél-Alföld	411	0,102	0,824
	Közép-Magyarország (Pest)	264	0,015	0,851
	Közép-Dunántúl	33	-0,536	1,128
	Dél-Dunántúl	258	0,096	0,787
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	1866	0,000	0,861
spirituális sikertényező (p=0,033)	Észak-Magyarország	537	0,026	0,880
	Észak-Alföld	363	-0,084	0,815
	Dél-Alföld	411	-0,023	0,774
	Közép-Magyarország (Pest)	264	0,004	0,817
	Közép-Dunántúl	33	0,361	0,586
	Dél-Dunántúl	258	0,051	0,785
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	1866	0,000	0,820

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

7.2.2.6. A sikerdimenzió faktorokkal kapcsolatos eredmények összefoglalása

A mentoráltak szerint a sikerhez szükséges tényezőket 3 dimenzióba rendeztük, melyek a következők: materiális, iskolai végzettség és spirituális sikertényezők. Majd összefüggéseket végeztünk a tekintetben, hogy van-e különbség az egyes faktorok erősségében. Független mintás t-próbát hajtottunk végre a nemek közötti vizsgálatok esetén, valamint a mentor állandó személyével kapcsolatos kérdés és a mentor pozitív jellemzése mentén. Anova-vizsgálatot végeztünk az évfolyam, a mentorálásban eltöltött félév, a mentorálás heti átlagos óraszáma és a régió vonatkozásában.

Eredményeink alapján a materiális sikertényezők átlagos értékeit tekintve a fiúk esetén volt nagyobb a faktor erőssége, míg az iskolai végzettség sikertényező esetén a lányoké. A lányok számára tehát fontosabb a végzettség megszerzése, mint a fiúk tekintetében. Az évfolyam tekintetében azt tapasztaltuk, mint a céldimenzió esetén: a legerősebb hatás az 5-6. osztályosok esetén volt, s a legalacsonyabb a 8. osztályosok vonatkozásában. Azaz a fiatalabb életkorban résztvevő mentoráltakra gyakorolt hatása nagyobb lehet a mentorálásnak.

A mentorral együtt töltött félév vonatkozásában a spirituális tényező esetén találtunk eltérést. Ott az látszott, hogy a heti átlagosan 4 vagy annál több időt a mentorral együtt töltött mentoráltak esetén volt jelentős az eltérés, miként a céldimenziónál: azaz a több idő, nagyobb hatást gyakorol a mentoráltakra e dimenzió tekintetében mintánkban. Lényeges a mentorálás időtartama és hossza, így eredményeink rímelnek a forrásokban fellelhető tényekkel.

Régiószintű vizsgálatunk során mindhárom sikerdimenzió faktor vonatkozásában szignifikáns különbséget találtunk. A materiális és a spirituális sikertényező faktor legmagasabb volt a Közép-Dunántúlon, míg az iskolai végzettség a legalacsonyabb, s a legmagasabb a Dél-alföldi régióban. A materiális sikertényező legalacsonyabb volt a Közép-magyarországi régióban. A spirituális sikertényező faktor az Észak-alföldi régióban volt a legalacsonyabb. Az iskolai végzettség sikerfaktor a Dél-alföldi régióban volt a legmagasabb. A különböző sikertényezők eltérő súlyozása és jelentősége a társadalmi-gazdasági, kulturális és oktatási különbségekre utalhat az ország egyes részein.

7.2.2.7. Perszonális tényezők a mentorálás során: Elvárások és mentorról alkotott vélemény

7.2.2.7.1. Elvárásokkal kapcsolatos vizsgálatok bemutatása

Az elkövetkezőkben a mentoráltak elvárásait vizsgáljuk mint a későbbiekben eredményességet magyarázó tényező. A 70. táblázat ennek az eloszlását mutatja be. A legmagasabb arányban jelölték azt, hogy várják, hogy új élményeket szerezzenek, illetve hogy eljussanak olyan helyekre, ahol eddig még nem voltak. A tanulmányi javulást kevesebben várják el a mentorálás során. A mentor

ugyanis nem tanár, azaz nem a tanártól elvárt iskolai osztályzatok mindenek előtti, elsődleges javulását hivatott segíteni elsősorban, hanem a személyiségfejlődésben és a karriertámogatásban (Kram 1985) van főként szerepe. A pedagógus feladata lehet a mentorálás, erről szól a kiterjesztett tanár szerep koncepció is, azonban ez nem igaz oda-vissza: ugyanis a mentor nem minden esetben tanár, s nem része feladatának a tanítás, kizárólag opcionális lehetőség, hogy korrepetálja-e a tanulót – amennyiben arra igény mutatkozik. Az elvárások is csoportosíthatóak valamelyest, ugyanis vannak iskolára vonatkozó elvárások, kapcsolati tőke gyarapodására utaló elvárások, s élményszerzésre vonatkozó elvárások.

70. táblázat: A „Mit várs a mentorálástól?" kérdésre adott válaszok eloszlása (4 fokú Likert-skála, ahol 1: egyáltalán nem jellemző, 4: nagyon jellemző, N értéke változó, %)

Mit várs a mentorálástól?	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
Új élményeket szerezzek	2084	3,41	0,697
Olyan helyekre jussak el, ahol még nem voltam	2087	3,26	0,796
Tájékozottabb legyek a világ dolgaival	2081	3,15	0,784
Többféle foglalkozást ismerjek meg	2076	3,11	0,781
Magabiztosabb legyek	2076	3,03	0,854
Megismerjek egy olyan embert, akivel beszélhetek bármiről	2083	2,99	0,914
Új barátaim legyenek	2081	2,80	0,926
Javuljanak az osztályzataim, tanulmányi eredményem	1970	2,80	0,879
Könnyebben fel tudjak készülni a tanórákra	2080	2,79	0,856
Jobb legyen az iskolai viselkedésem	2079	2,61	0,920
Összes fő átlaga, átlag, szórás	1842	2,99	0,841

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Az elvárásokat illetően a különféle eltéréseket vizsgáljuk: a nem, mentoráltak évfolyama, a programban eltöltött félévek száma, a mentorálás heti átlagos időtartama, valamint a mentor állandó személyében történt változások mentán, végül, illetve régió szinten néztük meg a mentoráltak elvárásainak különbségeit.

Elvárások átkódolása

Az elvárásokat tekintve létrehoztunk alacsony, illetve magas elvárásokkal rendelkező személyeket, s kíváncsiak voltunk, hogy ez mutat-e összefüggést az eredményességgel. Az átlagot 8-nál húztuk meg, s aki 8, vagy annál többre 3-as és 4-es értéket adott, ők kerültek a magas elvárású kategóriába. Ezt a 70. táblázat szemlélteti. A megkérdezettek 45,3%-a, s az alacsony elvárásúak aránya a mintában, aki 8 itemnél kevesebb elvárás esetén jelölte a 3-4-es értéket, a minta 54,7%-a (ld. 71. táblázat). Először megnéztük, hogy átlagosan hány esetben választották, hogy az adott tényező fontos vagy jellemző (kérdéstől függ) (3-4-es), átlagosan 8 esetben jelölték a 3-4-es kategóriákat, ezért itt húztuk meg a határt.

71. táblázat. Az alacsony, valamint magas elvárással rendelkezők arányának megoszlása (N=2127)

Elvárás kétértékű	Fő	Százalék
alacsony elvárású	1164	54,7
magas elvárású	963	45,3
Összesen	2127	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások vizsgálata nemenként

Kíváncsiak voltunk, hogy a fiúk vagy a lányok jelöltek több elvárást. Ennek vizsgálatára kereszttábla-elemzést végeztünk ($\chi^2(1)=12{,}437$, $p<0{,}001$, $N=2114$). Eredményeink alapján a lányok körében nagyobb az alacsony elvárással rendelkezők aránya (52,2%), s a fiúk felülreprezentáltak voltak a sok elvárással rendelkezők körében (55,5%) (ld. 72. táblázat). Azonban az eltérés mértéke nem jelentős, ami azt jelenti, hogy alig van némi különbség nemek között az elvárások tekintetében.

72. táblázat. Az alacsony, valamint a magas elvárással rendelkezők arányának megoszlása (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2114)

Elvárások	Nem		Összesen
	Fiú	Lány	
alacsony	*47,8%*	**52,2%**	100%
magas	**55,5%**	*44,5%*	100%
összesen (%)	51,30%	48,70%	100%
összesen (fő)	1085	1029	2114

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások vizsgálata évfolyamonként

Ezt követően évfolyamonként megvizsgáltuk, hogy van-e eltérés azok körében, akik alacsony, valamint magas elvárást jelöltek ($\chi^2(3)=25,266$, p<0,001, N=2123). Eredményeink alapján az 5-6. osztályosok körében felülreprezentáltak azok, akik magas elvárást jelöltek, míg a 8. osztályosok körében ők voltak az alulreprezentáltak (ld. 73. táblázat). Eszerint az évfolyam előrehaladtával egyre több az alacsony elvárást jelölők aránya. Ez akár a mai világ változásaival is összefüggést mutathat, hogy a fiatalabbak elképzelhető, hogy másoktól várják el a megoldásokat ahelyett, hogy hogy ők maguk tennének, hiszen gyakran szüleik helyettük átvállalják a különféle felelősségvállalást. Egyre inkább kiszolgálják igényeiket a szülők. Ahogy idősödnek, megtanulják, hogy ahhoz, hogy valamit elérjenek, nekik is kell valamit annak érdekében tenni, s a siker már nemcsak másokon múlik, hanem maguk is aktív részesei annak.

73. táblázat. Az alacsony, valamint a magas elvárással rendelkezők arányának megoszlása az egyes évfolyamok szerint (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2113)

Évfolyam	Elvárás kétértékű		Összesen
	alacsony	magas	
5. osztály	*39,5%*	**60,5%**	100%
6. osztály	*49,9%*	**50,1%**	100%
7. osztály	54,5%	45,5%	100%
8. osztály	**62,7%**	*37,3%*	100%
összesen (%)	54,8%	45,2%	100%
összesen (fő)	1163	960	2123

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások vizsgálata a mentorálásban eltöltött félévek száma szerint

Kíváncsiak voltunk, hogy hogyan alakul az elvárások száma a szerint, hogy mennyi félévet töltenek a mentorálásban a diákok. Eredményeink alapján szignifikáns különbséget találtunk ($\chi^2(4)= 18{,}181$, p=0,001, N=2127), azaz minél több féléve vannak a mentorálásban a tanulók, az elvárások mértéke annál inkább csökken. Kezdetben ugyanis, mivel nem ismerik azt, hogy mit várhatnak a programtól, így magas elvárásokkal indulhatnak neki, s 1-3 félév eltelte után már tudják, mire számíthatnak, ezért elvárásaik a program által kínált lehetőségekhez jobban közelítenek a kezdeti időszakhoz képest. Azt láthatjuk, hogy a 4 féléve (61,7%) és az 5 féléve (65,7%) a programban résztvevők körében felülreprezentáltak azok, akik kevesebb elvárással rendelkeznek, mint az ennél kevesebb féléve a program mentorált tagjai (ld. 74. táblázat). Engler (2010) „képzelőerő-tőke" elmélete rávilágít arra, hogy a jövőbeni lehetőségek értelmezése és a következmények mérlegelése alapvetően formálja a jelenbeli döntéseket és elvárásokat. A program első féléveiben ez a képzelőerő-tőke inkább idealizált és kevésbé strukturált, míg a hosszabb ideje résztvevőknél fokozatosan letisztultabb, reálisabb jövőkép alakul ki. A mentori jelenlét ebben a folyamatban meghatározó, hiszen a jövőorientáció megerősítésével hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók kiegyensúlyozzák a túlzott elvárások és a program valós lehetőségei közötti különbséget.

74. táblázat. Az alacsony, valamint a magas elvárással rendelkezők arányának megoszlása a mentorálásban való félévek száma szerint (χ^2, sorszázalék, p=0,001, N=2127)

Félévek száma	Elvárások		Összesen (%)
	alacsony	magas	
legfeljebb 1 féléve	53,2%	46,8%	100%
2 féléve	*51,3%*	**48,7%**	100%
3 féléve	60,0%	40,0%	100%
4 féléve	**61,7%**	*38,3%*	100%
5 féléve	**65,7%**	*34,3%*	100%
összesen	54,7%	45,3%	100%
összesen	1164	963	2127

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások vizsgálata a mentorral töltött heti átlagos óraszám mennyisége szerint

Megvizsgáltuk ezt követően, hogy a mentorálás heti átlagos időtartama szerint hogyan oszlanak meg az elvárások ($\chi^2(3)= 64{,}924$, $p<0{,}001$, N=2099). Az előzőekhez hasonló tendenciát láthatunk, hogy akik kevés időt töltenek együtt mentorukkal (legfeljebb 1 órát), kevesebb elvárással rendelkeznek, mint akik ennél több időt töltenek együtt. Ez elképzelhető, hogy oda-vissza működik, vagyis azért töltenek kevés időt együtt a mentorukkal, mert nincs is többre igényük. Akik átlagosan 4 vagy annál több órát vannak együtt hetente a mentorukkal, azok körében magasan felülreprezentáltak azok, akik sok elvárással rendelkeznek (ld. 75. táblázat). Az sem kizárt, hogy minél több elvárása van egy mentoráltnak, azaz minél több mindent szeretne elérni a mentorálás során, annál több folyamatban való részvételt, időt igényel ez. Ilyen értelemben az elvárások és az időtartam összefüggést mutatnak egymással.

75. táblázat. A sok, valamint kevés elvárással rendelkezők arányának megoszlása az egyes évfolyamok szerint (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2099)

Félévek száma	Elvárások		Összesen
	alacsony	magas	
legfeljebb 1 óra	**73,1%**	*26,9%*	100%
1-2 óra	54,2%	45,8%	100%
3-4 óra	55,2%	44,8%	100%
legalább 4 óra	*37,5%*	**62,5%**	100%
összesen (%)	54,4%	45,6%	100%
összesen (fő)	1142	957	2099

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások vizsgálata régió szinten

Megnéztük, hogy az egyes régiók szintjén van-e bármi különbség az elvárások tekintetében, s azt láttuk, hogy igen ($\chi^2(5)$= 20,295, p=0,001, N=2099). Eredményeink alapján a Közép-dunántúli régióban (69,4%) és a Közép-magyarországi régióban (köztük a fővárosban is) (64,6%) a legmagasabb a kevés elvárással rendelkezők aránya, míg a sok elvárás leginkább a Dél-alföldi régióban (49,5%) és az Észak-magyarországi régióban (48,2%) jellemző (ld. 76. táblázat). Azaz a gazdaságilag fejlett régiókban kevesebb is lehet a gond, s ezért kevesebb is az elvárás, míg a kevésbé fejlett régiókban a problémák súlya is nagyobb horderejű lehet, így ezért magasabb elvárások és több feladat is hárulhat akár a mentorra. Ez leképezi az oktatási problémák területi szintű sajátosságait is: ahol az oktatásban magasabb a gondok, ott a mentorálásban is több elvárás képzelhető el.

76. táblázat. Az alacsony, valamint a magas elvárással rendelkezők arányának megoszlása az egyes régiók szerint (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2099)

Régiók	**Elvárások**		**Összesen**
	alacsony	**magas**	
Észak-Magyarország	51,8%	48,2%	100%
Észak-Alföld	54,8%	45,2%	100%
Dél-Alföld	*50,5%*	**49,5%**	100%
Közép-Magyarország (Pest)	**64,6%**	*35,4%*	100%
Közép-Dunántúl	69,4%	30,6%	100%
Dél-Dunántúl	55,6%	44,4%	100%
Nyugat-Dunántúl	0%	0%	100%
Összesen (%)	54,7%	45,3%	100%
Összesen (fő)	1164	963	2127

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások vizsgálata a céldimenzió faktorok mentén

Független mintás t-próbával vizsgáltuk a céldimenzió faktorok átlagos értékeit az elvárások függvényében. Azonban nem volt szignifikáns összefüggés sem az anyagi célokat (t(2111)=1,351, p=0,177, N=2113), sem a szellemi célokat (t(2111)=0,263, p=0,793, N=2113), sem pedig az emberi célokat (t(2111)=0,263, p=-0,745, N=2113) illetően.

Elvárások vizsgálata a sikerdimenzió faktorok mentén

Ezt követően megvizsgáltuk a sikerdimenziók átlagos értékeit az alacsony, valamint a magas elvárással rendelkező mentoráltak körében. A materiális sikertényező (t(1861,633)=-8,169, p<0,001, N=1866), az iskolai végzettség (t(1864)=-5,550, p<0,001, N=1866) és a spirituális (t(1863,953)=-8,699, p<0,001, N=1866) sikertényezők esetén is találtunk szignifikáns eltérést.

Mindkét sikertényező esetén az a tendencia mutatkozik meg, hogy a sok elvárással rendelkezők körében az iskolai végzettség sikertényező átlagos értéke magasabb, mint a kevesebb elvárással bírók körében. Ugyanez igaz a spirituális sikertényező vonatkozásában is: a magasabb elvárással rendelkezők körében többen gondolják, hogy a siker lehet spirituális sikertényező függvénye is.

Azok, akiknek az elvárása magasabb, azok szerint fontosabb a sikerhez a képzettség megszerzése, a materiális javakkal való ellátottság, de a spirituális tényezők, mint a hit és remény, szeretet értékeit sem vetik el. A sikerhez szükséges tényezők komplexitását látják, miszerint sokszor egy adott tényező nem elegendő, hanem különféle tényezők összessége teremti meg sikert (ld. 77. táblázat)

77. táblázat. Az egyes sikerdimenzió faktorok átlagos értékei az alacsony és a magas elvárással rendelkező mentoráltak függvényében (független mintás t-próba, p<0,001, N=1855)

Sikerdimenzió faktorok	Elvárás	Fő	Átlag	Szórás
materiális sikertényező (p<0,001)	alacsony	1006	-0,154	0,935
	magas	860	0,180	0,828
	összesen	1866	0,000	0,902
iskolai végzettség sikertényező (p<0,001)	alacsony	1006	-0,101	0,873
	magas	860	0,119	0,831
	összesen	1866	0,000	0,861
spirituális sikertényező (p<0,001)	alacsony	1006	-0,148	0,858
	magas	860	0,173	0,737
	összesen	1866	0,000	0,820

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A *„Várakozásaidnak mennyire felel meg a mentorprogram?* kérdésre adott válaszok bemutatása

Egy kérdés szerepelt az adatbázisban arra vonatkozóan, hogy vajon mennyire felel meg a mentoráltak elvárásainak a mentorprogram. Egy 1-4-ig terjedő Likert skálán válaszolhattak erre, ahol az 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben megfelel volt. Összességében a megkérdezettek átlaga jó volt: M=3,08, SD=1,016. Ez azt jelenti, hogy a mentorprogram elvárásokhoz való illeszkedése magas, s kicsi a diszkrepancia aközött, hogy mit várnak el a mentoráltak és ténylegesen mit nyújt a program.

A *„Várakozásaidnak mennyire felel meg a mentorprogram?* kérdésre adott válaszok bemutatása nemi bontásban

Kíváncsiak voltunk nemi bontásban, hogy hogyan válaszoltak arra a kérdésre, hogy *„Várakozásaidnak mennyire felel meg a mentorprogram?”* ($\chi^2(3)= 8{,}865$, $p=0{,}031$, $N=2099$). A

fiúk voltak felülreprezentáltak azok között, akik szerint egyáltalán nem felel meg a program, de ezt a kategóriát a megkérdezett minta mindösszesen 3%-a jelölte (ld. 78. táblázat).

78. táblázat. A program az elvárásokhoz képest mennyire felelt meg kérdésekre adott válaszok eloszlása (4 fokú Likert-skála, χ^2, sorszázalék, p=0,031, N=2083)

Nem	Várakozásaidnak mennyire felel meg a program?					Összesen
	Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább megfelel	Teljes mértékben megfelel	Válasz-hiány	
Fiú	**4,0%**	5,3%	36,9%	52,6%	1,3%	100%
Lány	*1,9%*	4,8%	39,9%	51,7%	1,7%	100%
Összesen	3,0%	5,0%	38,4%	52,2%	1,5%	100%

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2. Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

7.2.2.7.2. A mentoráltak elvárásainak vizsgálatával kapcsolatos eredmények összefoglalása

A fentiekben megvizsgáltuk a mentoráltak különféle elvárásait, s azt láthatjuk, hogy a fiúk körében felülreprezentáltak a sok elvárással rendelkezők, mint a lányok körében. Évfolyami szintű különbségeket is találtunk az elvárásokat illetően: az 5., valamint a 6. osztályosok körében jellemző a sok elvárás, míg a 8. osztályosok körében volt a legnagyobb a kevés elvárással rendelkezők aránya. A programban eltöltött félévek tekintetében a kevesebb féléve (1-2 féléve) a mentorálásban résztvevők körében jellemzőbb a magas elvárás, míg a magasabb évfolyamokon a kevés elvárással rendelkezőek vannak döntő többségében. A mentorálásban töltött heti átlagos óraszámot illetően az a tendencia látszik, hogy a minél kevesebb időt hetente a mentorral együtt töltött mentoráltak esetén jellemzőbb a kevesebb elvárás, akik viszont több órát vannak heti átlagos szinten együtt a mentorral, körükben a magasabb arányban vannak a sok elvárással rendelkezők is.

A régiók tekintetében azt láttuk, hogy a Közép-Dunántúlon, Közép-Magyarországon (Pestet is beleértve), illetve a Dél-Dunántúlon és az Észak-Alföldön is magasabb a kevés elvárással rendelkezők aránya. A céldimenzió faktorok és a mentoráltak elvárásai nem mutattak szignifikáns eltérést, ugyanakkor a sikerdimenzió faktorok mentén már találtunk összefüggést az elvárások tekintetében. Azt láthattuk, hogy a sok elvárással rendelkezők körében az iskolai végzettség sikertényező átlagos értéke magasabb, és a spirituális sikertényezők esetében is a kevés elvárással rendelkezőkhöz képest.

7.2.2.7.3. A mentorról alkotott jellemzés a mentoráltak egyéni percepciói alapján

A mentor-mentorált párosítás fontos lehet, sőt meghatározhatja a folyamat sikerességét. A mentorálásban is igaz lehet a *Pygmalion-effektus*, vagyis az, amilyen képet rólunk visszatükröz a mentor, meghatározó lehet a teljesítményben, A mentor mentorálttal kapcsolatos elvárásai és attitűdje is megjelenhet a mentor nonverbális viselkedésében. A mentor elvárásai, a mentor mentoráltról alkotott véleménye nagyon fontos lehet a folyamatban. A mentor másként reagálhat a diákokra (különösen csoportos mentorálás esetén), s ezzel egyidejűleg jelentős mértékben befolyásolja a tanulók kognitív teljesítménye és magatartással kapcsolatos „kívánatos vagy nem kívánatos irányban történő alakulását" (Tóth et al., 2013). József Attila (1924) szavaival élve: *„Hiába fürösztöd önmagadban, Csak másban* moshatod meg arcodat*."* (József Attila: Nem én kiáltok részlet). Amit mások rólunk állítanak, vagy gondolnak, sok mindent meghatározhat. Az elkövetkezőkben megvizsgáljuk azt, hogy a mentoráltak miképpen gondolkodnak a mentorról: mennyire pozitívan, vagy negatívan.

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának bemutatása a mentoráltak szubjektív percepcióján keresztül

Annak feltérképezésére, hogy a mentoráltak hogyan gondolkodnak a mentorról, általánosságban milyen szubjektív véleményük alakul ki róla, a TM adatbázisban különféle kérdések szerepelnek. Köztudott, hogy a kortárs mentor egyetemista személy, akinek szerepe meghatározó a folyamatban. A kutatásban az alábbi kérdések vonatkoztak a mentorra. Kíváncsiak voltunk, vajon hogyan nyilatkoznak a mentorra vonatkozó állításokkal kapcsolatban a mentoráltak. A 79. táblázatban láthatjuk az egyes kérdésre adott válaszok átlagának megoszlását. Az értékek 2,66 és 3,54 között váltakoztak. A legmagasabb arányban „A mentorom jófejt" jelölték, valamint azt, hogy a „A mentorom okos", s a legkevesebben azt, hogy „A mentorom és én a legtöbb dologban hasonlóan gondolkodunk" (M=2,66, SD=0,862). Ugyancsak kisebb volt azoknak az aránya, akik szerint a mentor jól ismeri őket (M=2,82, SD=1,864).

79. táblázat. A mentor személyére vonatkozó kérdésekre adott válaszok eloszlása (4 fokú Likert-skála 1: egyáltalán nem értek egyet, 4: teljes mértékben egyetértek) (N értéke változó)

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?	**Átlag**	**Szórás**	**Fő**
A mentorom jó fej	3,54	0,710	2086
A mentorom okos	3,51	0,699	2088
Nem érzem rosszul magam, amikor a mentorommal vagyok	3,38	0,921	2073
Nem vagyok csalódott a mentorommal kapcsolatban	3,28	0,974	2074
Nem érzem zavarban magam, amikor a mentorommal vagyok	3,27	0,931	2076
A mentorom figyelembe veszi, hogy mire van szükségem	3,19	0,983	2074
Nem érzem ostobának magam, amikor a mentorommal vagyok	3,17	0,956	2073
Nem szoktam unatkozni, amikor a mentorommal vagyok	3,13	0,994	2083
A mentorom rendszeresen érdeklődik az iskolai dolgaim iránt	3,06	0,868	2086
Személyes kérdésekben is bizalommal vagyok a mentorom iránt is	2,97	0,876	2078
Úgy érzem, a mentorom jól ismer engem	2,82	0,864	2074
Amikor a mentorommal vagyok, fontosnak érzem magam	2,76	0,899	2082
A mentorom és én a legtöbb dologban hasonlóan gondolkodunk	2,66	0,862	2054
Összes átlag, összes szórás átlaga, összes fő átlaga	3,13	0,902	2077

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A megkérdezettek válaszainak csoportosítására létrehoztunk egy kétértékű változót a 4-fokú Likert-skálán, ahol 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben egyetért-et jelölt. Az elemzéshez létrehoztunk egy dichotóm (kétértékű) változót: azok, akik 3-as vagy 4-es értéket jelöltek meg, 1-es kódot kaptak, míg a 1-es vagy 2-es értéket választók 0-ás kódot. Összesen 13 változóra vonatkozóan vizsgáltuk mindezt, így egy 0-13 érték közötti indexet kaptunk, amelynek 8 volt az átlaga. Az ennél magasabb pontot elérők voltak, akik az átlag fölötti kategóriába esetek, s az ennél kevesebbet jelölők tartoztak az átlag alatt jelölők kategóriájába. A következőkben ezt a változót használtuk a mentor jellemzésével összefüggő tényezők vizsgálatához. Ezt a változót használtuk a mentor jellemzésével kapcsolatos tényezők további vizsgálatában (ld. 80. táblázat).

80. táblázat. A mentor személyére vonatkozó kérdésekre adott válaszok eloszlása annak függvényében, hogy valaki a mentort pozitívnak értékelte-e (N=2127)

Mentor pozitív jellemzése	Fő	Százalék
a mentort átlagosnál pozitívabban jellemzők	916	43,1
a mentort átlagosnál negatívabban jellemzők	1211	56,9
összesen	2127	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Vizsgálatok a mentor mentorálthoz való hozzáállásának tükrében

A mentor mentorálthoz való viszonyulását, hozzáállását tekintve vizsgáljuk jelen fejezetben az eltéréseket: a nem, mentoráltak évfolyama, a programban eltöltött félévek száma, a mentorálás heti átlagos időtartama, valamint a mentor állandó személyében történt változások mentén, végül, illetve régió szinten néztük meg a mentoráltak elvárásainak különbségeit, valamint a siker- és céldimenzió faktorok és az elvárások függvényében.

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának vizsgálata nemenként

Megvizsgáltuk azoknak az aránya, hogy oszlik meg a mentoráltak körében, akik átlag fölött jelölték a mentor pozitív jellemzésére vonatkozó változókat ($\chi^2(1)=19{,}639$, $p<0{,}001$, $N=2114$). Azt láthatjuk, hogy a fiúk körében felülreprezentált volt azoknak az aránya, akik átlagosnál negatívabban jelölték a mentort, míg a lányok körében ez fordítva volt. Ez egyrészt összefüggésben lehet a magas elvárásokkal is a fiúk körében (ld. elvárások résznél). Valamint azzal, hogy a lányok jellemzően nagyobb értéket tulajdoníthatnak a támogató kapcsolatoknak és az interperszonális bizalomnak (Pusztai, 2015).

81. táblázat. A mentort pozitívan és kevésbé pozitívan jellemzők arányának nemek közötti megoszlása (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2114)

Mentor pozitív jellemzése	Nem		Összesen
	Fiú	Lány	
átlag alatt jelölte	**56,9%**	*43,1%*	100%
átlag fölött jelölte	*47,1%*	**52,9%**	100%
összesen	51,3%	48,7%	100%
összesen (fő)	1085	1029	2114

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának vizsgálata évfolyamonként

Az évfolyam tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a mentor jellemzésének tekintetében ($\chi^2(3)=3,312$, p=0,346, N=2110). Vagyis nem függ az évfolyamtól a mentor megítélése.

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának vizsgálata a mentorálásban eltöltött félévek száma szerint

Kíváncsiak voltunk, hogyan befolyásolja a mentorálásban eltöltött félévek száma a mentor pozitív megítélését. Eredményeink alapján szignifikáns összefüggést találtunk a vizsgált változók között ($\chi^2(4)=25,555$, p=0,061, N=2127). Az látható, hogy akik rövidebb ideje vannak a programban, közülük nagyobb arányban voltak azok, akik átlag fölött jelölték a mentorra vonatkozó pozitív változókat, míg a 4 féléve a programban lévők körében 54,2% volt azoknak az aránya, akik átlag alatt jelölték ezt, s az 5 félév esetén szinte kiegyenlített volt az arány: közel azonos arányban voltak az átlag alatt és átlag fölött jelölők (ld. 82. táblázat). Ez azért is lehet, mert többnyire annyi ideig azok maradnak a programban, akik inkább pozitívan gondolkodnak a programról, mint sem, mivel a mentorálásban való részvétel önkéntes alapú. Magyarázatként felvethető, hogy a mentorprogram eleinte még inkább az újdonság élményével társulhat, amely fokozza a pozitív értékelést. A kezdeti szakaszban a mentor és a mentorált kapcsolatában a lelkesedés és a motiváció erőteljesebben jelenhet meg, amely kedvezőbb benyomást eredményez. Ezzel szemben a hosszabb időn keresztül való programbeli részvétel és a gyakoribb találkozások során a kapcsolat megszokottabbá válhat, és a mentoráltak fokozatosan kritikusabban kezdik értékelni a kapott támogatást. Ez a tendencia

összhangban állhat azzal a jelenséggel, hogy a kezdeti idealizált elvárások idővel realistábbá formálódnak.

82. táblázat. A mentort pozitívan és kevésbé pozitívan jellemzők arányának megoszlása félévenként (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2127)

Programban eltöltött félévek száma	**Mentor pozitív jellemzése**		**Összesen**
	átlag alatt jelölte	**átlag fölött jelölte**	
legfeljebb féléve	41,4%	58,6%	100%
2 féléve	*39,0%*	**61,0%**	100%
3 féléve	49,6%	50,4%	100%
4 féléve	**54,2%**	*45,8%*	100%
5 féléve	50,4%	49,6%	100%
összesen (%)	43,1%	56,9%	100%
összesen fő)	916	1211	2127

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának a mentorral töltött heti átlagos óraszám mennyisége szerint

A heti átlagos óraszám tekintetében is találtunk különbség a vizsgált csoportok között ($\chi^2(3)=170,838$, p<0,001, N=2099). Eredményeink alapján akik kevesebb időt töltenek a mentorral, körükben nagyobb azoknak az aránya, akik átlag alatt jelölték a mentorral kapcsolatos pozitív változókat. Azok közül, akik legfeljebb 1 órát töltenek a mentorral, 79,9% volt azoknak az aránya, akik átlag alatt jelölték a mentor pozitív jellemzéséről szóló változókat, s körükben mindösszesen 20,1% volt, akik átlag fölött jelölték ezt (ld. 83. táblázat).

Egyfajta tendenciaszerű növekedés figyelhető meg: a minél több órát a mentorral heti átlagos szinten együtt töltött mentorált nagyobb arányban jelölték átlag fölött a mentor pozitív jellemzése kategóriát. Az összefüggés iránya nem egyértelmű: az sem kizárt, hogy azért töltenek több időt együtt, mert a mentorról jobb a véleményük, avagy minél jobb a mentorral kapcsolatos pozitív vélemény, annál inkább befolyásolhatja ez a mentorálás időtartamát is.

83. táblázat. A mentort pozitívan és kevésbé pozitívan jellemzők arányának megoszlása a mentorral töltött heti átlagos idő szerint (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2099)

Mentorral töltött heti átlagos idő	**Mentor pozitív jellemzése**		**Összesen**
	átlag alatt jelölte	**átlag fölött jelölte**	
legfeljebb 1 óra	**79,9%**	*20,1%*	100%
1-2 óra	42,3%	57,7%	100%
3-4 óra	*35,3%*	**64,7%**	100%
legalább 4 óra	*28,0%*	**72,0%**	100%
összesen (%)	42,5%	57,5%	100%
összesen (fő)	893	1206	2099

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának vizsgálata a mentor személyi változásának függvényében

A tekintetben is találtunk szignifikáns különbséget a mentor pozitív jellemzésében, hogy valakinek történt-e az előző félévhez képest a mentor személyében változás ($\chi^2(1)=24,649$, p<0,001, N=2070). Akik esetén változott a mentor, azt láthatjuk, hogy körükben közel azonos arányban jelölték a mentorról átlag alatt és átlag felett pozitív jellemzéseket. Ez arra is utalhat, hogy nem feltétlenül a mentorált kezdeményezése miatt történt változás a mentor személyében, hanem a mentor vagy nem ért rá, vagy éppen megszűntek azok a feltételek, amelyek a programba maradást lehetővé tették volna (pl. a hallgatói jogviszony). Illetve kérdéses lehet, ha a mentorált kezdeményez ilyet, az esetben biztosan „jobb mentort" kap-e az előzőhöz képest; mi alapján kerül ez kiválasztásra: avagy ahhoz a mentorhoz kerül, akinek több a kapacitása, s nem okoz gondot még egy mentorált mentorálása. Akik esetén viszont nem történt személyi változás a mentor tekintetében, az látszik, hogy 61,3% kevésbé jelölte a pozitív kategóriákat a mentor személyét illetően (ld. 84. táblázat).

84. táblázat. A mentort pozitívan és kevésbé pozitívan jellemzők arányának megoszlása a mentor személyének állandósága szerint (χ^2, sorszázalék, p<0,001, N=2070)

Más lett a mentor az előző félévhez képest?	Mentor pozitív jellemzése		Összesen
	átlag alatt jelölte	átlag fölött jelölte	
igen	**50,4%**	*49,6%*	100%
nem	*38,7%*	**61,3%**	100%
összesen (%)	42,2%	57,8%	100%
összesen (fő)	874	1196	2070

(Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. A dőlttel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2., Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának vizsgálata régió szinten

Régió szinten nem találtunk összefüggést a tekintetben, hogy a mentorról milyen arányban voltak azok, akik átlag alatt és átlag fölött jelölték a pozitívumokat ($\chi^2(5)=7,533$, p=0,184, N=2070).

Céldimenzió faktorok vizsgálata a mentorról pozitívan és nem pozitívan gondolkodók körében

Független mintás t-próbával vizsgáltuk a mentor jellemzését és a különféle céldimenzió faktorokat, s szignifikáns összefüggést kaptunk mind az anyagi célok (t(1703,176)=-6,067, pp<0,001, N=2113), mind a szellemi célok (t(2014,711)=-7,326, p<0,001, N=2113), mind pedig az emberközpontú célok (t(2111)=-5,385, p<0,001, N=2113). Eszerint mindhárom céldimenzió faktor esetén az átlaga azoknak volt magasabb, akik a mentor pozitív jellemzését illetően az átlag feletti kategóriába estek (ld. 85. táblázat).

85. táblázat. Az egyes céldimenzió faktorok átlagos értékei a mentorról pozitívan gondolkodó és nem pozitívan gondolkodó diákok körében (Független mintás t-próba, p<0,001, N=2113)

Céldimenzió faktorok	Mentor pozitív jellemzése	Fő	Átlag	Szórás
anyagi célok (p<0,001)	átlag alatt jelölte	903	-0,119	0,925
	átlag fölött jelölte	1210	0,109	0,753
	összes	2113	0,011	0,838
szellemi célok (p<0,001)	átlag alatt jelölte	903	-0,148	0,798
	átlag fölött jelölte	1210	0,118	0,860
	összes	2113	0,004	0,844
emberközpontú (p<0,001)	átlag alatt jelölte	903	-0,095	0,764
	átlag fölött jelölte	1210	0,082	0,740
	összes	2113	0,006	0,756

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Sikerdimenzió faktorok vizsgálata a mentorról pozitívan és nem pozitívan gondolkodók körében

A sikerdimenzió faktorokat vizsgálva szignifikáns összefüggést találtunk a materiális (t(1584,401)=2,242, p=0,025, N=1866) és az iskolai végzettség (t(1474,164)=-3,994, p<0,001, N=1866), illetve a spirituális (t(1491,700)=-3,318, p=0,001, N=1866) sikertényező faktorok esetén is.

A materiális sikertényezők esetén, akik a mentor pozitív jellemzését átlag alatt jelölték, azok körében magasabb a faktorsúlyok átlaga (M=0,056, SD=0,942), míg az iskolai végzettség, valamint a spirituális sikertényező faktor esetén fordított tendencia figyelhető meg, vagyis magasabb értéket azok mutattak, akik a mentor pozitív jellemzése tekintetében átlag fölötti kategóriába tartoztak (ld. 86. táblázat).

86. táblázat. Az egyes sikerdimenzió faktorok átlagos értékei a mentorról pozitívan gondolkodó és nem pozitívan gondolkodó diákok körében (Független mintás t-próba, p értéke változó, N=1866)

Sikerfaktorok	Mentor pozitív jellemzése	Fő	Átlag	Szórás
materiális sikertényező (p=0,025)	átlag alatt jelölte	775	0,056	0,942
	átlag fölött jelölte	1091	-0,040	0,871
	összes	1866	0,000	0,902
iskolai végzettség sikertényező (p=0,000)	átlag alatt jelölte	775	-0,097	0,944
	átlag fölött jelölte	1091	0,069	0,789
	összes	1866	0,000	0,861
spirituális sikertényező (p=0,001)	átlag alatt jelölte	775	-0,077	0,894
	átlag fölött jelölte	1091	0,054	0,759
	összes	1866	0,000	0,820

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A mentor mentorálthoz való hozzáállásának vizsgálata az elvárások mentén

Kereszttáblával vizsgáltuk a mentor jellemzését és az elvárások mentén az összefüggéseket, de nem találtunk különbséget ($\chi^2(1)=1,253$, p=0,026, N=2070). Eszerint nem határozza meg az elvárás a mentorról pozitívan gondolkodók és a kevésbé pozitívan gondolkodók közti különbséget.

7.2.2.7.4. A mentoráltak mentorról alkotott vizsgálatával kapcsolatos eredmények összefoglalása

Kereszttábla-elemzéssel vizsgáltuk a nem, a mentor állandó személyének változását érintő, valamint az évfolyam, a félév, a mentorálásban eltöltött heti átlagos idő, az elvárások mentén a tekintetben, hogy a mentoráltak körében mennyire jellemző a mentorról alkotott pozitív jellemzés. Azt találtuk, hogy a lányok körében voltak felülreprezentáltak azok, akik a mentort pozitívan jellemezték. A félév és a mentorral töltött heti átlagos idő tekintetében fordított tendenciát láthattunk: a kevesebb félévet (legfeljebb 1 és 1-2 félévet) a mentorprogramban eltöltött mentoráltak körében voltak azok nagyobb arányban, akik a mentort pozitívan jellemezték, s a 4 vagy annál több féléve a mentorálásban résztvevők körében többen voltak, akik a mentor pozitív jellemzése tekintetében az átlag alatti kategóriába tartoztak. A heti átlagos idő tekintetében pedig a legfeljebb 1 órát a mentorálásban

résztvevők jellemezték inkább pozitívan, s a több időt a mentorral együtt lévő mentorok esetén voltak felülreprezentáltak azok, akik az átlag fölötti tartományba estek.

Független mintás t-próbával vizsgáltuk a céldimenzió, valamint a sikerdimenzió faktorok menti különbséget a mentor pozitív jellemzésének tekintetében. A céldimenziót illetően mind az anyagi, mind a szellemi, mind pedig az emberközpontú célok tekintetében magasabb átlagot értek el azok, akik a mentort pozitívabban jellemezték. A sikerdimenzió esetén a iskolai végzettség és a spirituális sikertényezők esetén hasonló tendencia volt megfigyelhető, leszámítva a materiális sikertényezőket, ahol magasabb volt azoknak az átlaga, akik a mentor pozitív jellemzése tekintetében az átlag alatti kategóriába tartoztak. Az évfolyam, az elvárások és a régió mentén nem találtunk szignifikáns különbséget a mintában.

7.2.2.8. A mentorálás észlelt hatásának vizsgálata mint az eredményességet magyarázó tényező

A mentorálás hatásával foglalkozó kutatások kiemelik a diákok tanulmányokban mért eredményessége mellett a pszicho-szociális változásokat, mint például a magatartás vagy a szorgalom javulása, illetve felelősségvállalás stb. (Kocsis & Bocsi, 2022; Ensher & Murphy, 2011; Higgins & Kram, 2001). A mentorálás egyéni hatásairól már az elméleti fejezetben is volt szó. Minden diák esetén személyre szabottan érdemes vizsgálni a mentorálás hatásában bekövetkező változásokat. Például a változások attól is függenek, hogy milyen a mentorálást közvetlenül megelőző időszakban milyen fejlesztésre szoruló területek adódnak egyes személy esetén. Például egy jól kommunikáló diáknak a kommunikáció javításában elért változásokat nem tulajdoníthatjuk a mentor eredményességének, ha eleve a kiinduló állapothoz mérve nem volt számottevő eltérés. Fontos továbbá azzal is számot vetnünk, hogy egy adott mentorprogramnak milyen célkitűzése van, amely az informális mentorálás helyett szabhat egyfajta kötött keretet a mentorálásnak, s fókuszát irányíthatja bizonyos mértékig. Ez nem jelenti azonban azt, hogy egyes célok ne hozhatnának magukkal közvetett változásokat is a nyíltan, közvetlenül deklarált célok mellett. A mentorálás hatásának komplexitását mutatja ez is. Az alábbiakban a program által elért hatásokat vizsgáltuk. Egy 1-4-ig terjedő Likert-skálán válaszoltak a 86. táblázatban felsorolt különféle álltásokra a kutatásban résztvevők, ahol az 1: egyáltalán nem jellemzőt, a 4: teljes mértékben jellemzőt jelölte. A mintában a legmagasabb átlag 3,23-a sok élmény átlaghoz tartozik, a legalacsonyabb átlag: 2,35 volt. Az élményre fókuszálva ezért különösen fontos hangsúlyoznunk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók körében gyakran nem jellemző, hogy kistelepülésükön kívüleső programokon vesznek részt, tekintettel annak anyagiakkal járó vonzatáról is. A hátrányos helyzetű szülők vándorlási mobilitása alacsony, főként saját milliőjükbe vannak bezárva; ahol ugyanazokkal az emberekkel, tevékenységekkel töltik mindennapjaikat, ezért nagyrészt ingerszegény környezetben élnek ők maguk és gyermekeik is. A mentorálás során azonban lehetőségük nyílik egy, a saját

célcsoportjukon kívüleső segítségével megismerni más nézőpontokat, más helyszíneket és lehetőségeket is, ami által korábbi komfortzónájukon kívül kerülnek, s impulzusokban gazdagabb időtöltések részeseivé válnak. Ez egyrészt köszönhető a program által felkínált ingyenes utazási lehetőségnek, valamint külön arra szánt keretösszegnek is, amelyet a mentorok a diákok javára fordítva különféle programokra vihetik a mentoráltakat. Illetve maga a program is országos szinten kínál ingyenesen hozzáférhető tevékenységeket. A program célcsoportját noha nem feltétlenül csak hátrányos helyzetű diákok képezik, mégis azok is, akik nem azok egy adott mentor-mentorált kiscsoportban, egyaránt részesülnek a lehetőségből, hiszen mindenkinek egyaránt biztosítják az egyenlő hozzáférés jogát ezekhez. A rendelkezésre álló keretösszeg a mentoráltak létszámától függően változhat; s lényege, hogy minden érintett bevonásával megvalósuló tevékenységekre fordítsák azt a mentorok, avagy ha tárgyi eszközre teszik, abban az esetben is fontos, hogy egyenlő mértékben mindenki részesüljön abból is.

87. táblázat. A program által elért észlelt hatások átlagos értékei 4-fokú skálán, szórások

A mentorálás hatásával kapcsolatban…	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
Sok élményt szereztem.	2079	3,23	0,842
Több dolog érdekel.	2075	2,88	0,881
Többféle szakmát ismertem meg.	2079	2,87	0,919
Többféle programban veszek részt (az iskolában vagy az iskolán kívül).	2075	2,85	0,930
Jobb a kapcsolatom a barátaimmal.	2075	2,78	0,978
Jobb a kapcsolatom az osztálytársaimmal	2073	2,69	0,968
Jobb a kapcsolatom a családommal.	2066	2,69	1,049
Jobb helynek látom a világot.	2071	2,65	0,950
Jobban ki tudom fejezni a gondolataimat.	2067	2,63	0,924
Nagyobb az önbizalmam.	2073	2,61	0,936
Javultak az osztályzataim.	2080	2,61	0,893
Jobb a viszonyom a tanáraimmal.	2071	2,56	0,923
Jobban felkészülök a tanórákra.	2080	2,56	0,894
Jobban ki tudom fejezni az érzéseimet.	2074	2,53	0,932
Érdeklődőbb lettem az iskolai tantárgyak iránt.	2075	2,52	0,901
Jobban viselkedek az iskolában.	2083	2,52	0,919

Szívesebben kelek fel reggelente.	2064	2,41	0,993
Szívesebben olvasok és tanulok.	2069	2,35	0,955
Közös érvényes elemszám, összes átlag, összes szórás	**1816**	**2,66**	**0,93**

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Azt teszteltük, hogy a mintában legmagasabb átlagot elérő „Sok élményt szereztem” állítás tekinthető-e szignifikánsan a legjellemzőbb állításnak. Ezért páros mintás vizsgálatban teszteltük, hogy jelentősen magasabb-e ez az átlagos érték, mint a „Több dolog érdekel.” állítás. A Wilcoxon próba szignifikáns lett ($Z=-16,828$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy szignifikánsan az élményszerzés az az állítás a legnagyobb arányban értenek egyet a mentoráltak (ld. 87. táblázat).

A hatások dimenziókba rendezése

A most bemutatott változók bevonásával a mentorálás hatásának komplexitásának megragadása érdekében faktoranalízist hajtottunk végre, így kirajzolódtak azok a dimenziók, amelyek mentén a mentorálás kifejtheti hatását. A faktorok esetén Maximum Likelihood becslést használtunk, s varimax rotálást hajtottunk végre. Eredményeink alapján három faktor körvonalazódott, amelyet a 87. táblázat szemléltet: iskolai-érzelmi, kapcsolatokra irányuló, illetve élmény-érdeklődésre vonatkozó hatásokat tudtuk elkülöníteni. A faktorok a variancia 60,85%-át magyarázzák, a KMO értéke: 0,964[11].

Az iskolai érzelmi hatás azt fejezi ki, hogy a diákoknál az iskolához köthető tevékenységekben történt változás: mint például az órákra való felkészülés, órák iránti érdeklődés, alapjáraton az iskolai viselkedés, tanárok felé való viszonyulás, illetve még az olvasással, tanulással kapcsolatos hozzáállás tekintetében tapasztalt változások is ideértetendők, továbbá az érzések és gondolatok kifejezésével kapcsolatos változás. A kapcsolati faktorhoz 3 kapcsolati dolgot tömörít: barátot, családot, osztálytársat. Érdekes, hogy a tanárokkal való a kapcsolat előzőhöz kapcsolódott. Az élmény-érdeklődés faktoron pedig az élményekkel, programokkal, nyitottsággal kapcsolatos tényezők ültek (ld. 88. táblázat). Ez az eredményünk arra utalhat, hogy a bizalmi kapcsolat nem pusztán a mentor személyéhez, hanem magához az intézményesített támogatási kerethez is kapcsolódik (Rhodes, 2005).

[11] Együttes alkalmassági mutató: ezek a tételek együttesen alkalmasak arra, hogy részt vegyenek ebben a dimenziócsökkentő eljárásban, 0-1 közötti értéket vehet fel, itt az érték: 0,7, ami megfelelő.

88. táblázat. A mentorálás hatását tekintve az egyes tételek faktorsúlya a különböző faktorokon

Amióta a programban részt veszek, azóta…	A hatás dimenziói		
	iskolai-érzelmi	**kapcsolati**	**élmény-érdeklődés**
Jobban felkészülök a tanórákra.	**0,693**	0,310	0,282
Érdeklődőbb lettem az iskolai tantárgyak iránt.	**0,693**	0,229	0,340
Jobban viselkedek az iskolában.	**0,668**	0,363	0,266
Jobb a viszonyom a tanáraimmal.	**0,650**	0,401	0,264
Szívesebben olvasok és tanulok.	**0,641**	0,216	0,293
Jobban ki tudom fejezni az érzéseimet.	**0,584**	0,382	0,359
Szívesebben kelek fel reggelente.	**0,566**	0,321	0,334
Jobban ki tudom fejezni a gondolataimat.	**0,562**	0,389	0,395
Nagyobb az önbizalmam.	**0,526**	0,358	0,407
Jobb helynek látom a világot.	**0,477**	0,429	0,473
Jobb a kapcsolatom a barátaimmal.	0,284	**0,808**	0,300
Jobb a kapcsolatom az osztálytársaimmal	0,330	**0,689**	0,323
Jobb a kapcsolatom a családommal.	0,448	**0,647**	0,203
Sok élményt szereztem.	0,174	0,181	**0,632**
Több dolog érdekel.	0,476	0,232	**0,583**
Többféle szakmát ismertem meg.	0,364	0,275	**0,575**
Többféle programban veszek részt (az iskolában vagy az iskolán kívül).	0,339	0,254	**0,490**

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Hatásdimenziók vizsgálata

A következő részben meg fogjuk nézni, hogy a különböző szempontok mentén van-e hatáskülönbég az egyes faktorok erősségében. Az eltéréseket vizsgáljunk az alábbi szempontok mentén: nem, évfolyam, programban eltöltött félévek száma, mentorálás heti időtartama, volt-e mentorált, régió, stb.

Hatásdimenziók vizsgálata nemenként

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a fiúk és a lányok között az egyes hatásdimenziók átlagát tekintve (89. táblázat). Ehhez az összehasonlításhoz független mintás t-próbát használtunk. Szignifikáns összefüggést az első (iskolai-érzelmi: (t(1811)=3,212, p=0,001, N=1813) és a második faktor (kapcsolati: (t(1811)=2,224, p=0,026, N=1813) esetében találtunk, s eredményeink alapján a fiúkra jellemző inkább a mentorálás iskolai-érzelmi, valamint kapcsolatokra gyakorolt hatása. A kérdezett neme mentén nem találtunk eltérést az élmény-érdeklődés faktor esetében (t(1811)=1,803, p=0,072, N=1813). Eredményeink rímelnek Rhodes (2005) kutatásaival, aki kimutatta, hogy a fiúk mentorálása különösen hatékony a társas készségek fejlesztésében, és nagyobb valószínűséggel eredményez erősebb baráti és iskolai kapcsolatokat. A mentorált fiúk megtanulják, hogyan kezeljék érzelmeiket és hogyan alakítsanak ki egészséges, támogató kapcsolatokat társaikkal.

89. táblázat. Az egyes hatásdimenziók átlagos értékei nemenként (független mintás t-próba, N=1813)

Hatásdimenziók	Nem	Fő	Átlag	Szórás
iskolai-érzelmi (p=0,001)	fiú	931	0,055	0,892
	lány	882	-0,076	0,852
	összes	1813	-0,009	0,875
kapcsolatok (p=0,026)	fiú	931	0,031	0,870
	lány	882	-0,061	0,883
	összes	1813	-0,014	0,877
élmény-érdeklődés (p=0,072)	fiú	931	0,039	0,790
	lány	882	-0,028	0,796
	összes	1813	0,006	0,793

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Hatásdimenziók vizsgálata évfolyamonként

A mentorálás korai elkezdése fontos, azonban ez meghatározhatja annak hatását is. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy évfolyamonként van-e különbség az egyes hatásdimenziók erősségében. Az összefüggés vizsgálatára egyszempontos Anova-próbát (varianciaanalízist) alkalmaztunk, melynek eredményei szerint jelentős összefüggés van az évfolyamba tartozás és a mentorálás hatása megítélésének erőssége között. Az első, az iskola érzelmi hatás esetében (F(3, 1817)=2,744, p=0,042) szignifikáns az eltérés az évfolyamok között. Ugyanez a helyzet 5%-os szinten a

kapcsolatokra vonatkozó hatás esetén (F(3, 1817)=5,888, p=0,001), továbbá az élmény-érdeklődést kifejező hatás esetében is (F(3, 1817)=6,029, p<0,001). Az iskolai-érzelmi hatás tekintetében a 7. és 8. osztály között bizonyult jelentősnek az eltérés (p=0,040). A kapcsolatokra vonatkozó hatás tekintetében az 5. és 6. osztály (p=0,026), az 5. és 7. osztály (p=0,006) és az 5., valamint 8. osztályosok között volt lényeges különbség (p<0,001). Az élmény-érdeklődés faktor esetén az 5. és a 8. osztályosok között találtunk jelentős eltérést (p<0,001), illetve tendencia szinten a 7. és 8. osztályosok között (p=0,053). Az 5. osztályosoknál van a legerősebb hatás az iskolai érzelmi faktor esetében. Náluk jellemző ez a legjobban az összes csoport közül. A 8. osztályosoknál a leggyengébb ez a hatás.

Eredményeink alapján az látszik, ahogy haladunk előre az évfolyamokon, egyre csökken a hatás figyelhető meg a kapcsolati, valamint az élmény-érdeklődés faktor esetén. Az 5. osztály esetén a legmagasabb, a 6. és 7. osztályba járóknál átlagos, 8. osztályosoknál a leggyengébb. A kapcsolatoknál és az élménynél ugyanez a tendencia figyelhető meg (ld. 90. táblázat).

90. táblázat. Az egyes hatásdimenziók átlagos értékei évfolyamonként (Anova-teszt, p<0,05, N=1821)

Hatásdimenzió	Évfolyam	Fő	Átlag	Szórás
iskolai-érzelmi (p=0,042)	5. osztály	61	0,108	0,865
	6. osztály	464	-0,022	0,843
	7. osztály	869	0,036	0,862
	8. osztály	427	-0,101	0,927
	összesen	1821	-0,009	0,874
kapcsolati (p=0,001)	5. osztály	61	0,364	0,882
	6. osztály	464	0,031	0,921
	7. osztály	869	-0,015	0,871
	8. osztály	427	-0,108	0,818
	összesen	1821	-0,012	0,876
élmény-érdeklődés (p<0,001)	5. osztály	61	0,334	0,641
	6. osztály	464	0,020	0,784
	7. osztály	869	0,025	0,792
	8. osztály	427	-0,094	0,805
	összesen	1821	0,006	0,792

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Hatásdimenziók vizsgálata a mentorálásban eltöltött félévek száma szerint

Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy mentorálás időtartama szerint van-e különbség az egyes hatásdimenziók erősségében. Ehhez a vizsgálathoz szintén Anova-tesztet alkalmaztunk. A három vizsgált faktor közül egyedül a kapcsolatok faktorral van összefüggésben a mentorprogramban eltöltött félévek száma ($F(4,1820)=4,920$, $p=0,001$). Az 1 féléve és a 3 féléve ($p=0,028$), valamint a 2 féléve és a 3 féléve ($p=0,004$) a programban lévő csoportok eltérése szignifikáns 5%-os szinten. Az 1 féléve és a 2 féléve a programban lévők esetében a kapcsolatok hatása jelentősen erősebb, mint a 3 féléve a programban lévők esetében, ami nem véletlen, mert korábban nem ismerte a mentort a mentorált, így kapcsolatainak száma gyarapodott a mentorral való találkozás során. Továbbá a 3 féléve a mentorprogramban lévők már a covid-generációs mentoráltak, ahol az intézmények bezárása egy kapcsolati szempontból nehéz helyzetet eredményezhetett.

Emellett az iskolai-érzelmi faktor esetén találtunk 10%-os szinten szignifikáns eltérést a mentorálás időtartamával ($F(4,1820)=2,639$, $p=0,032$). Itt a 2 féléve és a 4 féléve a programban lévő csoportok között találtunk 10-%-os eltérést ($p=0,090$).

A most csatlakozók esetén gyenge a hatás, mert még alig alakult ki a mentor-mentorált kapcsolat, s a leggyengébb hatása a kapcsolatok faktorra a 3-5 féléve a programban lévők esetén van, ugyanis ekkor már nem minősül új kapcsolatnak a mentorral való ismertség.

Az iskolai-érzelmi hatás átlagos értéke a legalacsonyabb az 5 féléve a programban résztvevők között ($M=-0135$, $SD=0,883$), majd szorosan ezt követi a 4 féléve a programban résztvevők ($M=-0111$, $SD=0,967$), ami köszönhető annak is, hogy esetükben már kialakult az iskolához kapcsolódó érzelmi viszonyulás, így azzal kapcsolatban nem feltétlenül igényelnek az idő előrehaladtával segítséget. Továbbá pedig sokan közülük már egy másik iskolába való jelentkezésre készülnek. A legmagasabb ez az érték a 2 féléve a programban résztvevők tekintetében ($M=0,057$, $SD=0,844$) (ld. 91. táblázat).

91. táblázat. Az egyes hatásdimenziók átlagos értékei a programban eltöltött félévek függvényében (Anova-teszt, p értéke változó, N=1825)

Hatásdimenziók	Félévek száma	Fő	Átlag	Szórás
iskolai-érzelmi (p=0,032)	legfeljebb 1 félév	601	-0,026	0,844
	2 félév	770	0,059	0,869
	3 félév	114	-0,040	0,843
	4 félév	212	-0,111	0,967
	5 félév	128	-0,135	0,883
	összesen	1825	-0,009	0,874
kapcsolati (p=0,001)	legfeljebb 1 félév	601	0,008	0,911
	2 félév	770	0,057	0,844
	3 félév	114	-0,254	0,935
	4 félév	212	-0,077	0,862
	5 félév	128	-0,178	0,815
	összesen	1825	-0,011	0,876
élmény-érdeklődés (p=0,191)	legfeljebb 1 félév	601	-0,026	0,824
	2 félév	770	0,034	0,757
	3 félév	114	-0,099	0,885
	4 félév	212	0,082	0,746
	5 félév	128	-0,029	0,815
	összesen	1825	0,007	0,792

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A hatásdimenziók vizsgálata a mentorral töltött heti óraszám mennyisége szerint

A mentorálás heti időtartama meghatározza azt, hogy a válaszadó tanulók mennyire ítélik eredményesnek a mentorálást a faktorok mentén feltárt területeken (iskolai-érzelmi hatás (F(3, 1811)=21,168, p<0,001, N=1814); kapcsolatokra vonatkozó hatás F(3, 1811)=8,412, p<0,001, N=1814); élmény-érdeklődés hatás (F(3, 1811)=77,587, p<0,001, N=1814). Az iskolai érzelmi faktor esetén a legfeljebb 1 órát együtt töltő csoport jelentősen eltér a következő 3 csoporttól: 1-2 órát (p<0,001), 3-4 órát (p<0,001), 4 vagy annál több órát (p<0,001). Az 1-2 órát csoport is eltér

minden esetben (p<0,001), kivéve a 3-4 óra tekintetében (0,107), A 3-4 órát csoport jelentősen eltér a következő három csoporttól: legfeljebb 1 órát (p<0,001), a 4 vagy annál több órát (p=0,008). A 4 vagy annál több órát csoport jelentősen eltér az 1-2 órát csoporttól (p<0,001). A kapcsolatokra vonatkozó faktor tekintetében az látszik, hogy a legfeljebb 1 órát csoport eltér az összes többitől (p<0,003). Az 1-2 órát csoport tagjai eltér a legfeljebb 1 órát (p=0,003) mellett a 4 vagy annál több órát együtt töltött idő vonatkozásában (p=0,045). A 3-4 órát csoport kizárólag a legfeljebb 1 órát csoporttól (p<0,001) tér el. Az élmény faktor esetén minden csoport között találhatunk szignifikáns eltérést (p<0,001), kivéve az 1-2 órát és a 3-4 órát csoportok között (p=0,096). Az a tendencia látszik, hogy minél több a mentorral eltöltött idő, annál erősebb a hatás: érzelmi-iskolai faktor, kapcsolatokra vonatkozó faktor, illetve az élmény-érdeklődés faktor esetén is. Tehát ez mindháromra egyöntetűen ugyanúgy igaz lesz. A több együtt töltött idő a mentorral nagyobb hatásokat idézhet elő a mentorált vonatkozásában a különböző dimenziókban. A 3-4 valamint a 4 óránál több heti átlagos idő jelentős különbségeket mutat az ennél kevesebbekhez képest.

92. táblázat. Az egyes hatásdimenziók átlagos értékei a mentorral töltött heti átlagos idő szerint (Anova-teszt, p<0,001, N=1815)

Hatásdimenziók	Heti átlagos idő	Fő	Átlag	Szórás
iskolai-érzelmi (p<0,001)	legfeljebb 1 óra	200	-0,360	0,914
	1-2 óra	832	-0,051	0,864
	3-4 óra	543	0,056	0,830
	legalább 4 óra	240	0,268	0,861
	összesen	1815	-0,011	0,874
kapcsolati (p<0,001)	legfeljebb 1 óra	200	-0,260	0,980
	1-2 óra	832	-0,022	0,900
	3-4 óra	543	0,029	0,806
	legalább 4 óra	240	0,144	0,818
	összesen	1815	-0,011	0,877
élmény-érdeklődés (p<0,001)	legfeljebb 1 óra	200	-0,638	0,918
	1-2 óra	832	-0,011	0,751
	3-4 óra	543	0,084	0,715
	legalább 4 óra	240	0,427	0,616
	összesen	1815	0,006	0,790

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Hatásdimenziók vizsgálata korábban mentorált és nem mentorált diákok szerint

Kíváncsiak voltunk, hogy a hatásfaktorok vonatkozásában találunk-e szignifikáns eltérést a szerint, hogy valaki korábban részt vett-e mentorálásban egy másik program vagy lehetőség keretén belül. A formális mentorprogramok közül legismertebb az általános iskolai színtéren az *Útravaló ösztöndíjprogram* az általános iskolások körében még a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramon kívül, ahol azonban nem kortárs mentorálás zajlik, hanem egy pedagógus mentorálja az adott diákot. Továbbá említésre méltó még a *Bari shei (jelentése: nagy lány) mentorprogram*, amely roma lányok iskolai lemorzsolódását célzott elősegíteni, s amely program 2018-2020 között tartott. 10-18 éves roma lányokat célzott meg. Itt az egyéni mentorálást mellett családmentorálás is zajlik, s a pályaorientációs képzések mellett önismereti workshop-okon, tréningeken is részt vehettek a tanulók. A program állami támogatásból valósult meg.
Továbbá célszerű még megemlíteni a Láthatatlan iskola mentorprogramját, amely főként inkább délutáni korrepetálás, tanulássegítés két nagyvárosban: Budapesten és Debrecenben van a központ, de a mentorok az online térben is végezhetik tevékenységüket, így áthidalja a távolságokat maga a program.

Noha vizsgálatunkból nem derül ki egyértelműen, hogy formális vagy informális mentorálásban vettek-e részt a diákok, mégis célszerűnek tartottuk megemlíteni a lehetséges alternatívákat, amelyekkel a diákok érintkezhettek valamely projekt, program keretén belül. Azonban nem kizárt az sem, hogy informális mentorálásban vettek részt a megkérdezettek.

Hatásdimenziók vizsgálata régió szinten

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hatásdimenziók tekintetében találunk-e vármegyei szintű különbségeket. Eredményeink alapján mind az iskolai-érzelmi ($F(12,1812)=5,261$, $p<0,001$, $N=1825$), mind a kapcsolati ($F(12,1812)=1,617$, $p=0,080$, $N=1825$), mind pedig az élmény-érdeklődés ($F(12,1812)=4,016$, $p<0,001$, $N=1825$) hatásfaktor szignifikánsnak bizonyult a vármegyével való összevetés során. Azonban voltak vármegyék, ahol kevés volt a megkérdezettek száma (Somogy (N=10), Jász-Nagykun-Szolnok (N=22), Veszprém (N=32). A kis elemszámok szélsőséges értékeket mutatnak, melyek kibillenthetik a szignifikancia szintet, ezért régiókat igyekeztünk összevetni vizsgálatunk során annak érdekében, hogy releváns eredményeket kapjunk.

A Post-hoc teszt alapján az iskolai-érzelmi hatásfaktor tekintetében az alábbi csoportok között találunk jelentős eltérést: Észak-Magyarország és Észak-Alföld között ($p=0,003$), Észak-Magyarország és Dél-Alföld ($p<0,001$), Észak-Magyarország és Közép-Magyarország (Pest) ($p<0,001$), Észak-Magyarország (Pest) és Közép-Dunántúl ($p=0,004$), Észak-Magyarország és Dél-Dunántúl ($p=0,007$). Az élmény-érdeklődés hatásdimenzió faktor tekintetében pedig Közép-

Dunántúl és Észak-Alföld (p=0,003), Észak-Magyarország és Közép-Dunántúl (p=0,036), Dél-Alföld és Közép-Dunántúl (p=0,003), Közép-Magyarország (Pesttel) és Közép-Dunántúl (p=0,028), Közép-Dunántúl és Dél-Dunántúl (p=0,012). Régió szinten iskolai-érzelmi (F(5,1819)=10,139, p<0,001, N=1824), valamint az élmény-érdeklődés (F(5,1819)=3,662, p=0,003, N=1824) tekintetében találtunk szignifikáns eltérést. A kapcsolati faktor tekintetében nem (F(5,1819)=1,759, p=0,118, N=1824).

93. táblázat. Az egyes hatásdimenziók átlagos értékei a különböző régiókban (Anova-teszt, p értéke változó, N=1825)

Hatásdimenziók	Régiók	Fő	Átlag	Szórás
iskolai-érzelmi (p<0,001)	Észak-Magyarország	523	0,194	0,858
	Észak-Alföld	340	-0,027	0,852
	Dél-Alföld	413	-0,092	0,808
	Közép-Magyarország (Pest)	261	-0,188	0,949
	Közép-Dunántúl	32	-0,381	1,029
	Dél-Dunántúl	256	-0,035	0,861
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	1825	-0,009	0,874
kapcsolati (p=0,118)	Észak-Magyarország	523	0,032	0,875
	Észak-Alföld	340	-0,116	0,813
	Dél-Alföld	413	-0,005	0,892
	Közép-Magyarország (Pest)	261	-0,011	0,938
	Közép-Dunántúl	32	-0,181	0,972
	Dél-Dunántúl	256	0,055	0,850
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen	1825	-0,011	0,876
élmény-érdeklődés (p=0,003)	Észak-Magyarország	523	-0,043	0,771
	Észak-Alföld	340	0,068	0,792
	Dél-Alföld	413	0,065	0,785
	Közép-Magyarország (Pest)	261	-0,019	0,791

Közép-Dunántúl	32	-0,469	0,848
Dél-Dunántúl	256	0,020	0,817
Nyugat-Dunántúl	-	-	-
Összesen	1825	0,007	0,792

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Azt láthatjuk a 93. táblázatban, hogy az iskolai-érzelmi hatásfaktor a legmagasabb az Észak-Magyarországi régióban (M=0,194, SD=0,858), s a legalacsonyabb pedig ez az érték a Közép-Dunántúlon (M_l= -0,380, SD=1,029). Ez a régió főként Veszprém vármegyét jelöli. Az észak-magyarországi régió a közép-dunántúli régióval szemben nagymértékben hátrányos helyzetűek által lakott régió, amely pedig azt mutatja számunkra, hogy a mentorálás iskolai-érzelmi hatása jobban megmutatkozik a hátrányos helyzetűek által szignifikánsan magasabban lakott térségekben. Ugyanis mintánkban a Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében található diákok elemszáma kiemelkedően magas. Az élmény-érdeklődés hatásfaktor átlaga a legmagasabb az észak-alföldi régióban (M=0,0678, SD= 0,792), valamint a Dél-Alföldi régióban (M=0,0647, SD= 0,783) a legalacsonyabb pedig ez az érték a Közép-Dunántúlon (M= -0,469, SD_l=0,847).

7.2.2.8.1. A mentorálás hatását vizsgáló rész összegzése

A mentorálás hatását tekintve az alábbiak vonatkozásában találtunk szignifikáns összefüggést: nem, évfolyam, mentorprogramban eltöltött félévek száma, mentorral töltött heti idő, de az nem befolyásolta a mentorálás hatását, hogy volt-e a mentor személyében változás. Mint említettük, ebben közrejátszhat az a tényező is, hogy nem tudjuk, ki kezdeményezte ezt; a mentor vagy a mentorált döntése volt-e, avagy egy kívülálló, külső tényező folytán szűnt meg a mentor további munkája a programban (pl. hallgatói jogviszony megszűnésével nem lehet a mentor továbbá a program tagja). Ezek vizsgálatára az adatbázisban nem álltak rendelkezésünkre adatok. Azzal kapcsolatban, hogy a mentorálás hatásában milyen mintázatok figyelhetők meg, s mely területekre hat, azt láthattuk, hogy több területet érintett: egyrészt az iskolai környezettel kapcsolatos tényezőket, az iskolához fűződő érzelmekre is pozitív hatást gyakorolt, ami azt mutatta meg számunkra, hogy a mentorálás nemcsak egyéni szinten, hanem egy adott kapcsolaton túl, intézményi szinten is képes hatásokat gyakorolni. Ez alátámasztja azt az elképzelést, miszerint több szinten is értéket képviselhet a mentorálás, tehát nemcsak a mentornak és a mentoráltnak lehet előnyös, hanem egy adott egész szervezet számára is.

7.2.2.9. A mentoráltak eredményességpercepciójának vizsgálata

Eredményességi mutató létrehozása

Az észlelt hatásra vonatkozó faktoranalízis legfőbb tanulsága, hogy a mentorálás eredményessége egy többdimenziós fogalom. Ezért létrehozunk egy eredményességi mutatót, melyeket mi magunk határoztunk meg, s a 94. számú táblázatban felsorolt mutatókból számoltunk ki. A mentorálás eredményessége egy rendkívül összetett fogalom, ahol több tényező együttes figyelembevétele szükséges. Ehhez összesen 43 változó vontunk be a mutatóba, s 5 dimenzió mentén gondolkodtunk, kiegészítve a fenti faktorokban látható itemeket olyan mutatókkal, ahol nem közvetlenül a mentorprogramot értékelték a válaszadók, hanem általában a fejlődésük volt tetten érhető: személyes dimenzió, iskolai dimenzió, fegyelmi dimenzió, társas dimenzió, aspiráció, jövőterv dimenzió: utóbbi esetén az egyetemre 2 pontot adtunk a szakmát adó végzettséget megszerzőkkel szemben, ugyanis annak súlyát nagyobbnak éreztük a többihez képest ebben a dimenzióban. Azt teszteltük Kolmogorov-Smirnov vizsgálattal, hogy normál eloszlást követ-e az eredményesség. A vizsgálat eredménye szignifikáns lett, ezért nem normális eloszlású a változónk megoszlása, így a következő vizsgálatokat nem-paraméteres próbákkal végezzük ($KS(1743)=0{,}055$, $p<0{,}001$).

94. táblázat: A mentorálás eredményesség-változójának dimenziói

Eredményességperce pció dimenzió	**Kérdőív itemek**
személyes dimenzió	Hiszek abban, hogy értelme van az életemnek
	Értékes embernek tartom magam
	Vagyok annyira jó, mint mások
	Általában elégedett vagyok magammal
	Vannak jó tulajdonságaim
	Nagyobb az önbizalmam
	Több dolog érdekel
	Jobban ki tudom fejezni az érzéseimet
	Jobb helynek látom a világot
	Szívesebben kelek fel reggelente
iskolai dimenzió	Mennyi időt töltesz naponta tanulással
	Mennyi időt töltesz naponta olvasással
	Fontos számodra a tanulás
	Szeretek iskolába járni

	Az iskolában elismernek, támogatnak a tanárok
	Javultak az osztályzataim
	Jobban felkészülök a tanórákra
	Érdeklődőbb lettem az iskolai tantárgyak iránt
	Többféle programban veszek részt (az iskolában vagy az iskolán kívül)
	Többféle szakmát ismertem meg
	Sok élményt szereztem
	Szívesebben olvasok és tanulok
fegyelem dimenzió	Figyelek az órákon
	Jelentkezek az órákon
	Máson gondolkodok az órákon
	Telefonozik az órák alatt
	Beszélgetek az órák alatt
	Jobban viselkedek az iskolában
társas dimenzió	Az iskolában elismernek, támogatnak a diákok
	Jobb a viszonyom a tanáraimmal
	Jobb a kapcsolatom a családommal
	Jobb a kapcsolatom a barátaimmal
	Jobb a kapcsolatom az osztálytársaimmal
aspiráció, jövőterv dimenzió	Szeretném 30 éves koromra: általános iskolát elvégezni
	Sikeresen felvételizni a középiskolába
	Nyelvvizsgát szerezni
	Érettségit szerezni
	Egyetemre, főiskolára jelentkezni és ott diplomát szerezni (2 pontot ér)
	Jogosítványt szerezni
	Munkát szerezni
	Elismerést / sikert szerezni a szakmámban
	Megtakarítással rendelkezni

	Szakmát szerezni

(Forrás: Saját szerkesztés TM Statisztika Mentoráltak 2022 alapján)

Így egy 0-44 értéket felvehető mentorálási eredményességpercepció indexet kaptunk (43 változó, amelyből az egyik 2-es értéket vehetett fel), amelynek átlaga: 26,87, szórása pedig 8,039).

95. táblázat. Az eredményességpercepció kétértékű változója (N=1743)

Eredményesség-percepció kétértékű	**Fő**	**Százalék**
átlag alatt	816	46,8
átlag felett	927	53,2
Összesen	1743	100

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Eredményességpercepció index nemek közötti összehasonlítása

Mann-Whitney próbával vizsgáltuk az eredményességet a fiúk és a lányok tekintetében, de tendencia szinten találtunk eltérést a két csoport között (U=354531, p=0,053, N=1732). E szerint az eredményességpercepció tekintetében nincs jelentős különbség aszerint, hogy a mentorált tanuló lány (M=26,56, SD=8,11, N=841) vagy fiú (M=27,1, SD=7,96, N=891) (ld. 96. táblázat).

96. táblázat. Az eredményességpercepció index átlagos értékei nemek szerint (Mann-Whitney próba, p=0,053, N=1732)

Nemed	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
Fiú	891	27,147	7,967
Lány	841	26,556	8,113
Összesen	1732	26,860	8,041

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Az eredményességpercepció index vizsgálata a programban eltöltött félévek száma szerint

A mentorálásban eltöltött félév és az eredményességpercepció vizsgálatára Kruskal-Wallis tesztet hajtottunk végre (H(3)=24,375, p<0,001, N=1742). Mintánkban az látható, a 2 féléve a programban lévők eredményességének értéke magasabb, mint a kevesebb, mint féléve, és az 1,3,4,5 félévet a programban eltöltött csoportoké. Az összes többi csoport nem tér el jelentősen egymástól (ld. 97. táblázat).

97. táblázat. Az eredményességpercepció index átlagos értékei a programban eltöltött félévek függvényében (Kruskal-Wallis-teszt, p<0,001, N=1742)

Félévek száma	Fő	Átlag	Szórás
legfeljebb féléve csatlakozók	573	26,354	8,060
2	734	**28,015**	8,075
3	110	25,555	7,923
4	203	26,089	7,666
5	123	24,911	7,590
Összesen	1743	26,870	8,040

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

A program első időszaka a megismerkedésről szól, így még hatékony érdemi eredményességet korai elvárni ebben az időpontban a diákoktól. A 2 féléve a programban lévők már közel 1 éve vesznek részt heti szinten a mentorálásban, ami már elegendő idő lehet ahhoz, hogy a kezdetekhez képest lévő állapothoz viszonyítva jelentős eltérést tapasztalhassanak a mentorok a mentoráltakon, akár a mentoráltak saját magukon. Sok esetben a tanári kar is visszajelez, ha a bemeneti állapothoz képest fejlődést észlel a diák előmenetelében: akár viselkedésében, akár tanulmányi eredményében, akár abban, hogy a pályaválasztáshoz való pozitívabb hozzáállás jellemzi.

Az eredményességpercepció vizsgálata a programban eltöltött heti átlagos idő szerint

Az alábbiakban a mentorral töltött átlagos óraszámot vizsgáltuk az eredményességpercepció tekintetében, s összefüggést találtunk az eredményességgel, Kruskal-Wallis-teszttel (H(3)=107,499, p<0,001). Minden szignifikáns, kivéve: kivéve a 1-2 és a 3-4 óra közötti különbség (p=0,248) (ld. 98. táblázat). Ez azt jelenti, hogy az 1-2 óra időtartam és a 3-4 óra időtartam közötti különbség nem jelentős, nem mutatkozik meg akkora hatás, mint a kevesebb, mint 1 óra, illetve a 4, vagy annál több óra között. A mentorálás hatása 1 órán túlmutató foglalkozás esetén érhető tetten. E szerint minél több időt töltenek együtt a mentor és a mentorált, annál inkább eredményesebb lehet a mentorált (4, vagy annál több óra esetén pedig M=29,84, SD=7,23) (ld. 98. táblázat).

98. táblázat. Az eredményességpercepció index átlagos értéke a programban eltöltött heti átlagos függvényében (Kruskal-Wallis-teszt, p<0,001, N=1734)

Mentorral töltött heti átlagos idő	**Fő**	**Átlag**	**Szórás**
kevesebb mint 1 óra	191	21,817	7,740
1-2 óra	798	26,759	7,844
3-4 óra	515	**27,575**	7,908
legalább 4 óra	230	**29,839**	7,231
Összesen	1734	26,866	8,029

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Az eredményességpercepció index vizsgálata a mentoráltak körében az állandó mentor folytonossága szerint

Mann-Whitney próbával teszteltük, hogy van-e összefüggés az állandó mentor folytonossága, valamint a mentorált eredményessége között. Ehhez azt a kérdést vettük alapul, hogy *„Más lett a mentorod, mint aki az előző félévben volt?”*. Mintánkban nem mutatott szignifikáns összefüggést az eredményességpercepció és az, hogy valakinek más lett a mentora (U=304348,500, p=0,330, N=1717), vagyis nem határozza meg a mentorált eredményességét, hogy változik-e időközben a mentor. Ez azért is lehet, ugyanis a mentor a korábbiakhoz képest érdekes, mert más, illetve lehet az is, hogy az előző mentor azért hagyta ott a mentoráltat, mert úgy érezte, nem volt sikeres a mentorálásban, míg a helyére lépő személy nem gondolkodik így erről.

Az eredményességpercepció index vizsgálata a mentorált mentorról való véleményének tükrében

A Mann-Whitney próba alapján a mentor pozitív megítélése pozitívan befolyásolja a mentorált eredményességét (U=229404,000, p<0,001, N=1743) (ld. 99. táblázat). Ugyanis, akik a mentort pozitívabban jellemezték, azoknak az eredményességmutató átlagértéke magasabb, mint akik kevésbé jellemezték pozitívan a mentort.

99. táblázat. A mentoráltak eredményességpercepció indexének átlaga a mentor jellemzésének tükrében (Mann-Whitney próba, p<0,001, N=1743)

Mentor pozitív jellemzése	Fő	Eredményesség-percepció index átlaga	Szórás
átlag alatt jelölte	719	23,67	7,966
átlag fölött jelölte	1024	29,12	7,300
összesen	1743	26,87	8,040

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Régió és eredményességpercepció

Kruskal-Wallis-teszttel megvizsgáltuk, hogy vajon az eredményességpercepció tekintetében van-e régió szintű különbség a mintában (H(5)=22,949, p<0,001, N=1743) (ld. 100. táblázat). Az látható, hogy bizonyos régiókban közel azonos az eredményességpercepció átlaga, s a Közép-Dunántúlon a legalacsonyabb. Azonban érdemes az egyes elemszámok megoszlását is figyelembe venni, ugyanis bizonyos vármegyék általános iskolájában kisebb elemszámú mentorált található. Ez egyrészt köszönhető annak is, hogy mely megyékben van régebb óta jelen a program. Veszprém vármegye a nemrég csatlakozók táborába tartozik.

100. táblázat. Kruskal-Wallis-teszt az eredményességpercepció index és régió vonatkozásában (N=1743, p<0,001)

Változó	Régiók	Fő	Átlag	Szórás
eredményesség	Észak-Magyarország	498	27,01	8,01
	Észak-Alföld	326	27,14	7,68
	Dél-Alföld	400	27,62	7,83
	Közép-Magyarország (Pest)	241	26,08	8,62
	Közép-Dunántúl	31	21,26	6,36
	Dél-Dunántúl	247	26,50	8,23
	Nyugat-Dunántúl	-	-	-
	Összesen átlag	1743	25,93	7,79

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Az eredményességpercepció vizsgálata az egyes sikertényezők mentén

Az alábbiakban az egyes faktorok összevetettük az eredményességgel. Mindhárom esetben találtunk összefüggést, de legerősebb a korreláció az iskolai végzettség sikertényező esetén (r=0,287, p<0,001).

101. táblázat. Az eredményességpercepció vizsgálata a sikertényező faktorok mentén (korreláció, p<0,005, N=1582)

		materiális sikertényező	iskolai végzettség sikertényező	spirituális sikertényező
eredményesség-percepció	r	0,086**	0,287**	0,253**
	p	0,001	<0,001	<0,001
	N	1582	1582	1582

*(Megjegyzés: *** jelölése: erős korreláció, ** jelölése: közepesen erős korreláció, * jelölése: gyenge korreláció, Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)*

Az eredményességpercepció index vizsgálata az alacsony és magas elvárásúak körében

Mann-Whitney próbával vizsgáltuk az eredményességpercepció index, valamint az elvárások kapcsolatát (U=181630,500, p<0,001, N=1743). A megkérdezettek tekintetében a 8 vagy annál több elvárásra 3-4-est jelölők aránya 45,3% volt, s míg a 8-nál kevesebb elvárásra 3-4-est jelölők aránya 54,7% volt. Ők kerültek az alacsony elvárással rendelkezők kategóriájába. Azt láthatjuk, hogy van kapcsolat a két változó (elvárás és eredményesség) között. Minél magasabbak a mentoráltak elvárásai, annál inkább eredményeseknek ítélik meg a mentorálást (ld. 102. táblázat).

102. táblázat. Az alacsony, valamint magas elvárással rendelkezők eredményességpercepció indexének átlaga (Mann-Whitney próba, N=1743, p<0,001)

Elvárás kétértékű	N	eredményesség-percepció index	Szórás
alacsony elvárású	938	23,119	7,327
magas elvárású	805	**30,150**	6,541
Összesen	1743	26,367	7,805

(Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)

Elvárások és eredményességpercepció

A következőkben nem találtunk jelentős eltérést a fiúk és a lányok tekintetében aszerint, hogy mennyire felel meg a program a várakozásaiknak (N=2114, $\chi^2(4)=9{,}342$, $p=0{,}53$), ugyanis közel hasonló mértékben jelölték az inkább megfelel és a teljes mértékben megfelel kategóriákat (ld. 103. táblázat). Az elkövetkezőkben táblázatos formában összegezzük az eredményeket.

103. táblázat. Az eredményességpercepcióval kapcsolatos vizsgálatok eredményeinek táblázatos összefoglalása

Faktor szintje	Dimenzió	Eredmény
Alanyi jellemzők	nem évfolyam	p=0,053 nem vizsgált
Perszonális tényezők	mentorálásban eltöltött félév (tapasztalatok)	p<0,001
	mentorálásban eltöltött heti átlagos idő	p<0,001
	mentor állandó személye	p<0,001
	mentorról alkotott vélemény	p<0,001
	sikertényezők	· materiális: p=0,001 · iskolai végzettség: p<0,001 · spirituális: p<0,001
	elvárás kétértékű	p<0,001
	programmal kapcsolatos elvárások (mennyire felel meg a program a várakozásaiknak)	p=0,53
Kontextuális tényező	az adott intézmény régiója	p<0,001

(Forrás: saját szerkesztés)

A mentorálás eredményességpercepcióját meghatározó tényezők

Annak vizsgálatára, hogy a mentorálás különböző tényezői mennyiben tekinthetők a mentori eredményességpercepció prediktorainak, bináris logisztikus regressziót hajtottunk végre. Arra próbáltunk magyarázatot adni, hogy vajon összességében (több változó együttes figyelembevételével), mi határozza meg, miből prediktálható, hogy valaki eredményes lesz-e vagy sem. Eddig a kereszttáblák, független mintás t-próbák, valamint Anova tesztek esetén összefüggésvizsgálatokat néztünk, itt a független változók hatását egyszerre teszteltük.

A mentorálás eredményességét mint függő változót és 16 független változót vontunk be: nem, évfolyam, vármegye (kétértékű: leghátrányosabb helyzetű és nem leghátrányosabb helyzetű vármegyék), hány féléve van a programban, mentorral töltött heti átlagos idő, mentor személyében

történő változás (igen-nem), sikertényezők faktor: materiális, iskolai végzettség, spirituális faktor, kitartás, segítő száma, folytatná-e a mentorprogramot, elvárások (átlag alatt-átlag felett), mentor pozitív jellemzése (átlag alatt – átlag felett), külföldi tervek (igen – nem). A magyarázóerő: 0,396, ami azt jelenti, hogy a független változók összességében 39,6%-ot magyaráznak a függő változó heterogenitásából. A modell egészének szignifikancia tesztje megfelelőnek bizonyult ($\chi^2(18)=538,559$, $p<0,001$).

A fiúk a lányoknál eredményesebbek, amely a kereszttáblaelemzés során is megmutatkozott. A regresszióban is azt láthatjuk, hogy a lányokhoz képest a fiúk nagyobb eséllyel kerülnek az eredményesebb csoportba (Exp(B)=1,365, p=0,015). Az gazdaságilag fejletlenebb vármegyékben az esélyhányados félszeres ahhoz képest, aki gazdaságilag fejlettebb vármegyében van (Exp(B)=0,583, p=0,002), vagyis ennyivel nagyobb eséllyel kerül az átlagon felüli eredményes csoportban. Minél több féléve van a programban, annál nagyobb eséllyel kerül az eredményes csoportba (Exp(B)=1,126, p=0,070). Tendencia szinten szignifikáns az is, hogy minél több heti átlagos időt tölt együtt a mentorral, az növeli az esélyhányadosát annak, hogy az eredményes csoportba kerül valaki (Exp(B)=1,159, p=0,065). Ugyanez a helyzet a tekintetben is, hogy minél jobban érzi magát valaki a mentorprogramban, közel 1,5-szer nagyobb eséllyel kerül az átlagon felüli eredményes csoportba, mint akik egyáltalán nem érzik magukat jól a programban (Exp(B)=1,327, p=0,020). Továbbá minél inkább megfelel a várakozásoknak a mentorprogram, annál inkább nagyobb az esélye, hogy az eredményes csoportba tartozik valaki (Exp(B)=1,492, p=0,001). A minél több segítő, növeli szintén az esélyt arra, hogy valaki az eredményes csoportba tartozzon (Exp(B)=1,202, p<0,001). Akik inkább az iskolai végzettséget tekintik a siker egyik tényezőjének, annál nagyobb eséllyel lesz eredményebb (Exp(B)=1,759, p<0,001). Ugyanez a helyzet a spirituális sikertényező esetében is (Exp(B)=1,490, p<0,001).

Érdekes módon leghátrányosabb helyzetű vármegyékben nagyobb annak az esélye, hogy valaki az eredményesebb csoportba tartozzon (Exp(B)=0,583, p=0,002). Ez egyrészt köszönhető annak is, hogy a mentorprogram általában a hátrányosabb helyzetű térségek általános iskoláira fókuszál, valamint tudni kell, hogy a hátrányos helyzet is sokféle természetű. Továbbá azt láthattuk, hogy ha átlag alatti a mentor pozitív jellemzése, akkor kisebb az eredményességpercepció esélye (Exp(B)=0,565, p<0,001). Illetve ha nem akar külföldre menni, akkor kisebb eséllyel lesz eredményes (Exp(B)=0,723, p=0,010). A legerősebb prediktor az iskolai végzettség sikertényező faktor volt, a leggyengébb pedig a elvárások, amelyek befolyásolják az eredményessé válás esélyét (ld. 104. táblázat).

104. táblázat. A független változók, bináris modell eredményei (abban a modellben, ahol az eredményességpercepció a függő változó)

A modellbe bevont független változók	**B**	**S.E.**	**Wald**	**df**	**Sig.**	**Exp(B)**
Melyik évfolyamba jársz?			6,748	3	0,080	
5. osztály (ref: 8. osztály)	-0,076	0,411	0,034	1	0,853	0,927
6. osztály (ref: 8. osztály)	-0,132	0,220	0,361	1	0,548	0,876
7. osztály (ref: 8. osztály)	0,244	0,190	1,664	1	0,197	1,277
mentorprogramban eltöltött félév	0,118	0,065	3,289	1	0,070	1,126
mentorprogram folytatása (ref: nem)	0,350	0,350	0,999	1	0,318	1,419
mentorral töltött heti átlagos idő átkódolt	0,148	0,080	3,394	1	0,065	1,159
mentorprogramban jól érzem magam*	0,283	0,121	5,424	1	**0,020**	1,327
várakozásaidnak mennyire felel meg a mentorprogram***	0,400	0,124	10,508	1	**0,001**	1,492
mennyi segítő van***	0,184	0,037	24,501	1	**<0,001**	1,202
nem* (ref: lány)	0,311	0,127	5,964	1	**0,015**	1,365
elvárás kétértékű*** (ref: sok elvárás)	-1,388	0,129	116,541	1	**<0,001**	0,250
materialis sikertényező	-0,011	0,072	0,024	1	0,877	0,989
iskolai végzettség sikertényező***	0,565	0,079	51,697	1	**<0,001**	1,759
spirituális sikertényező***	0,399	0,083	23,058	1	**<0,001**	1,490
kitartás sikertényező	0,036	0,075	0,238	1	0,625	1,037
megye kétértékű** (ref: gazdaságilag fejletlenebb vármegye)	-0,540	0,177	9,346	1	**0,002**	0,583
mentor pozitív jellemzése*** (ref: átlag fölött)	-0,571	0,140	16,723	1	**<0,001**	0,565

Egyáltalán nem szeretnék külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni* (ref: nem jelölte)	-0,325	0,126	6,667	1	**0,010**	0,723
Konstans	-2,777	0,589	22,216	1	0,000	0,062

*(Megjegyzés: *** jelölése: p<0,001, ** jelölése: p<0,01, * jelölése: p<0,05, Forrás: TM Statisztika Mentoráltak 2022)*

7.2.2.10. A mentorálás észlelt hatása és eredményessége – Összegzés

Arra a kérdésünkre, hogy milyen különbségek figyelhetők meg a mentorálás hatásában, s mely területekre hat maga a folyamat, háromféle hatás rajzolódott ki: egyrészt az iskolai-érzelmi viszonyulást befolyásolja, másrészt a kapcsolatokra van javító (legyen az tanári vagy kortárskapcsolat), illetve gyarapító hatással, harmadrészt pedig élményszerző és érdeklődést növelő hatást tudtunk elkülöníteni. Ez utóbbi köszönhető annak is, hogy a diákokat a mentorok kirándulásokra viszik, illetve különféle intézményekbe. Egy hátrányos helyzetben lévő diáknak nagy dolog egy kistelepülésből beutazni egy egyetemi városba, s akár megtekinteni egy egyetemet. Ugyanez igaz arra is, hogy egy tizenéves ritkán kerül kapcsolatba egy egyetemista értelmiségivel, kivéve, ha rokonságába, családjába van ilyen célszemély. Azonban mivel főként hátrányos helyzetű mentoráltakról van szó, ennek valószínűsége még alacsonyabb.

A három faktor esetében összefüggéseket vizsgáltunk, s azt láttuk, hogy a fiúkra jellemző inkább a mentorálás iskolai-érzelmi, valamint kapcsolatokra gyakorolt hatása. Az élmény-érdeklődés esetén nem találtunk különbséget a két célcsoport között. A mentorálás időtartamát tekintve a programban eltöltött félévek száma, a heti rendszeresség vonatkozásában az a tendencia látszik, hogy minél több a programban eltöltött félév, továbbá heti szinten minél magasabb a mentorálásra fordított óraszám, annál erősebb mindhárom faktor esetén a hatás.

A mentorált eredményességét tekintve különbségeket találtunk a nemek között: a fiúk eredményességének átlaga magasabb volt a lányokénál. Valamint láthattunk vármegyei szintű eltéréseket is. A mentorálásnak mentoráltra vonatkozó egyes hatása is meghatározza az egyéni eredményességet. Továbbá a mentor személye is fontos: minél pozitívabb a mentor jellemzése a mentorált által, annál valószínűbb, hogy a mentorált eredményességére is pozitív hatást gyakorol. Az egyes sikertényezők közül az iskolai végzettség mutatott kapcsolatot az eredményességgel, valamint fordított irányú hatása volt a materiális sikertényezőknek. Ennek értelmében az, aki szerint materiális dolgok kellenek a sikerhez, kisebb eséllyel lesz eredményes.

A mentorálás hatásaiban, a mentorált eredményességében megmutatkozó különbségek bemutatásának célja az volt, hogy visszajelzést adjon elsősorban, de nem kizárólagosan a program

koordinátorai számára, valamint a programban résztvevő intézmények (egyetemek és általános iskolák) pedagógusai számára is.

7.2.2.11. Az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatainak elemzése

Az elkövetkezőkben az OKM 2021-es adatbázisával dolgozunk. Kutatásunk során összekapcsoljuk az OKM adatbázisban mért mutatókat (intézményi szinten) a kérdőívben mért kérdéseket és ezeket az összefüggéseket fogjuk vizsgálni. Magában az OKM adatbázisban nincs információ a mentorálásról, illetve a *TM mentorprogram* adatbázisa sem tartalmaz az OKM-re vonatkozó adatokat, így disszertációnk egyik újdonságértéke, hogy a mentoráltak vonatkozásában országos kompetenciamérésére vonatkozó információkat is tudunk közölni. Az adataggregálás ilyen formán gazdagítja értekezésünk empirikus bázisát, illetve lehetővé teszi olyan többletinformációk feltárását is, amely az alapfokú intézménybe járó tanuló társadalmi hátterére vonatkozik. Ezekről korábban nem volt ismert adatunk, így nem is tudtunk szocio-ökonómiai státusz kapcsán összevetéseket végezni.

Az OKM adatbázissal kapcsolatos limitációk között meg kell említeni, hogy az adatokat kizárólag intézményi szinten kapcsoltunk a mentoráltakhoz, nem pedig egyéni szinten. Ez azt jelenti, hogy adatfúziónk során közel emberhez rendeltünk 70 iskola OKM eredményeit. Az OKM-től kapott adatbázisból az iskolák összesített értékeit hozzárendeltük a tanulói adatbázishoz, így jött létre a több változót tartalmazó adatbázisunk. Az OKM adat kisebb szórással bír. Továbbá fontos megemlítenünk, hogy sok esetben van rá példa, hogy az OKM mérések során a kevésbé jó képességű diákokat hazaküldik, akik körében felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű tanulók. Továbbá fontos, hogy a mentoráltak egy szelektált csoport, akik támogatást kapnak, s ezért feltehetően eredményesek. Nincs adatunk arról, hogy ugyanabba az iskolába járó hátrányos helyzetű nem mentoráltak milyen eredménnyel bírnak. Illetve adatbázisunkban a 6. osztályosok eredményeivel dolgoztunk azért, mert a mintában résztvevők között lehetnek azok, akik már ezt kitöltötték. Ugyanakkor a fent említett okok miatt ennek kérdésköre is bizonytalan.

Továbbá az általunk rendelkezésre bocsátott adatbázis 2020/21 tanévére szól, tehát egy évvel korábbi, mint a mi adatfelvételünk, így kisebb-apró eltérések lehetnek a 2022-es adatok vonatkozásában, melyek többnyire nem jellemzőek (pl. iskolák megszűnése), de például iskolák összevonása már elképzelhető.

Az OKM adatbázisban vizsgált mutatókkal kapcsolatos áttekintés

Az alábbiakban az OKM adatokkal kapcsolatos vizsgálatok következnek. Az OKM intézményi adatbázist összekapcsoltuk a telephelyi kérdőívvel, amelyet Központi Információs Rendszer (KIR)

intézményi nyilvántartásába az egyes intézményekhez bejelentett telephelyeket is figyelembe veszi. A telephelyi kérdőívet az adott telephelyet irányító pedagógus szakember tölti ki online. Adatainkat OM ID alapján tudtuk összekapcsolni, azonban mivel nekünk intézményneveink voltak (nincs telephely adat az adatbázisban), nem derült ki, hogy egyes intézményhez tartozik-e több telephely is – így egy aggregált mutatót hoztunk létre: ami egy iskolához tartozó összes telephely alapján átlagol. Azonban a magasfokú válaszhiány miatt nem bizonyult valid adatnak, így a társadalmi háttérindex adattal dolgoztunk, amelyet az telephely vezetői töltenek ki, s kevesebb válaszhiány jellemzi, mint a fent említett CSH indexet. Az alábbi mutatókból áll, melyeket figyelembe vettek, s az eredményeket közös változókba gyűjtötték, majd pedig standardizálták az értékeket, ezután képezték a változók előjeles összegét. Az index során pozitív előjellel vették: az átlag feletti kategóriával jellemezhető anyagi körülmények között élők százalékos arányát és a diplomás szülők gyermekeinek százalékos arányát, majd negatív előjellel vették az alábbiak százalékos arányát: a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők és a veszélyeztetettek, a kedvezményes vagy ingyenes érkeztetésben részesülők és az ingyenes tankönyvben részesülők arányát, valamint beszámították a munkanélküli szülőket, illetve a nevelési segélyben, illetve szociális támogatásban részesülőket. Minden összetevő a társadalmi összetétel indexét a megfelelő irányba mozdítja el az előjeltől függően, s a kapott érték fogja kifejezni, hogy az átlagoshoz képest milyen arányban vannak a jó és a rossz körülmények között élők az egyes telephelyeken. Az itt létrejött index mutatót az Oktatási Hivatal szakértői 4 egyenlő részre osztották: alsó negyed: ahová a rossz körülmények között élő, hátrányos helyzetű tanulók csoportja tartozik, illetve második negyedbe a közepesen rossz, a harmadik negyedbe a közepesen jó, a felső negyedbe pedig a jó körülmények között élők tartoztak (Auxné Bánfi et al., 2010, p. 56–57).

Ezen felül dolgoztunk még az olvasási, azaz *szövegértési, valamint a matematika kompetencia* eredményeket a 6. évfolyamon, illetve a fegyelem indexszel. Sőt az alábbiakban az OKM adat társadalmi háttérindexe alapján létrehoztunk egy viszonyított mutatót a matematika és az olvasási szövegértés vonatkozásában, amely azt mutatja meg, hogy az adott iskola matek/olvasás pontszáma milyen messze van a háttér alapján elvárt értéktől (a társadalmi háttér regressziós egyenesétől).

A *tanulási nehézséggel* küzdők index mutató az alábbi változókból képződött: a telephelyeken figyelembe vették a tanulási nehézségekkel küzdők százalékos arányát, valamint az évfolyamismétlők és a sajátos nevelési igényűek százalékos arányát (Auxné Bánfi et al., 2010, p. 57–58). Az OKM telephelyi kérdőívének *fegyelmi indexe* az egyes tanulók alábbi viselkedésformáinak előfordulási gyakorisága alapján került meghatározásra: állandó hiányzás, órákon való rendbontás, tárgyi rongálás, fizikai erőszak, bántalmazás a tanulók között, lopás, verbális agresszió, alkoholfogyasztás, droghasználat, dohányzás, számítógépes játékfüggőség,

játékgép függőség. Egy 7-fokú skála segítségével indexet képeztek, s az egyes telephelyeket besorolták jobb, vagy rosszabb helyzetben lévő telephelyek kategóriába. Ha az általuk képzett index mutatónak átlagos 0-hoz képest való eltérését vizsgálták, mely -5 és 6 között vehetett fel különböző értékeket Auxné Bánfi et al., 2010, p. 58–59; Hornyák et al. 2021, p. 2498 alapján szerkesztve). A telephelyek OKM adatbázisban tartalmazott *motivációs indexét* is vizsgáltuk a mentoráltak körében, mely mutató a tanulói motiváltságot mutatja be az alábbi szempontok figyelembevételével: tanuló motiváció, iskolai siker értéke, hiányzás gyakorisága, tudás, fegyelmezetlenség, szülői támogatás hiánya otthoni tanulás esetén (Auxné et al. alapján 2010, p. 60; Hornyák et al., 2021, p. 2498 alapján) (ld. 105. táblázat).

105. táblázat. A mentorálás kontextusát megragadó intézményi/telephelyi OKM adatok táblázatos bemutatása

Az index megnevezése	**Az index előállításához használt változók, illetve kérdéscsoportok bemutatása (százalékos arány)**
családiháttér-index	szülőkre vonatkozó adat: · a szülők iskolai végzettsége materiális eszközökkel való ellátottság: · könyvek száma otthon · vannak-e a diáknak saját könyvei · található-e a család birtokában legalább egy számítógép
a telephely tanulói összetétele alapján képzett index	szülőkre vonatkozó adatok: · munkanélküli szülővel rendelkezők · diplomás szülővel rendelkezők lakhatási körülményekre vonatkozó adat: · átlag feletti anyagi körülmények között élők · nagyon rossz anyagi körülmények között élők gyermekre vonatkozó adat: · rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők · veszélyeztetettek kedvezményekben való részesülés: · az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők · ingyenes tankönyvben részesülők
fegyelemindex	mulasztások száma: · rendszeres hiányzás magatartásra vonatkozó adat: · rendbontás a tanteremben (órán) · rongálás

	· fizikai bántalmazás a gyerekek között · verbális agresszió, ordítozás · agresszív magatartás az iskola dolgozóival szerfüggőség: · dohányzás · alkoholfogyasztás · drogfogyasztás viselkedési függőség: · függőség (számítógépes játék, játékgép) lopás
motivációindex	mulasztásra vonatkozó adat: · a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak magatartásra vonatkozó adat: · a tanulók fegyelmezetlenek motivációra vonatkozó adat: · a tanulók motiváltak értékpreferencia: · a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker szülőkre vonatkozó adat: · a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását
a tanulói nehézségekkel küzdők alapján képzett index	intézményi mutatók: · sajátos nevelési igényűek aránya · tanulási nehézségekkel küzdők aránya · évfolyamismétlők aránya

(Forrás: Auxné Bánfi et al., 2010, p. 61)

Az OKM adatokkal történő vizsgálatok bemutatása

Spearman korrelációt végeztünk a nem normális eloszlás miatt annak vizsgálatára, hogy eredményességpercepció hogyan korrelál az OKM adatokon belül. Eredményeink alapján az látszik, hogy gyenge korreláció van a változók között. A motivációs index esetén láthatunk a legmagasabb értéket, ami még mindig gyenge korrelációt jelöl (0,1-nél kisebb értékek: alig látható értékek). Akinek magas a motivációs indexe, mindösszesen megközelítőleg 12%-nál lehet igaz az, hogy az eredményessége is magas.

Logisztikus regresszió

Annak vizsgálatára, hogy a mentorálás különböző tényezői mennyiben tekinthetők a mentori eredményességpercepció prediktorainak, bináris logisztikus regressziót hajtottunk végre – immár az intézményi szintű OKM adatok bevonásával. Arra próbáltunk magyarázatot adni, hogy vajon

összességében az intézményi szintű hatást is figyelembe véve miből prediktálható, hogy valaki eredményes lesz-e vagy sem. Összesen 22 változót vontunk be: nem, évfolyam, vármegye: (kétértékű: leghátrányosabb helyzetű és nem leghátrányosabb helyzetű vármegyék), programban eltöltött félév, mentorálás heti átlagos ideje, mentorprogramban mennyire érzi jól magát, várakozásainak mennyire felel meg a program, elvárások, segítők száma, sikertényező faktorok, kitartás standard sikertényező változó, külföldi szándék, mentorról alkotott szubjektív vélemény és az OKM adatokból: társadalmi háttérindex, matematika és szövegértés intézményhez viszonyított értéke, motiváció, tanulási nehézség és fegyelem.

Eredményeink alapján több tényező is szignifikáns értékkel került be a modellbe: vármegye, mentorral töltött heti átlagos idő, programmal kapcsolatos elvárások, mentorprogramban hogy érzi magát, segítők száma, nem, materiális és iskolai végzettség sikerfaktorok, szellemi célok faktor, továbbá az intézményi hatásokból: a matematika, valamint a szövegértés reziduálisok. A modell egészének szignifikancia tesztje megfelelőnek bizonyult ($\chi^2(24)512{,}881$ $p<0{,}001$). A Nagelkerke (R^2) értéke: 0,418, ami azt jelenti, hogy a független változók összességében több, mint 40%-ot magyaráznak a függő változó heterogenitásából.

Eredményeink alapján azt láthatjuk, hogy a fiúk a lányokhoz képest nagyobb eséllyel lesznek eredményesek (Exp(B)=1,372, p=0,022). Továbbá annál nagyobb eséllyel lesz valaki eredményes, minél több a heti átlagos együtt töltött idő a mentorral (Exp(B)=1,261, p=0,009). Továbbá annál eredményesebb, minél jobban érzi magát a mentorprogramban(Exp(B)=1,311, p=0,041), s minél inkább megfelel a várakozásainak a mentorprogram (Exp(B)=1,452, p=0,005). A segítők száma is befolyásolja az eredményességet: minél több a segítők száma, annál nagyobb eséllyel lesz eredményes (Exp(B)=1,214, p<0,001). A faktorok terén azt találtuk, hogy minél inkább az iskolai végzettséget tartja a siker egyik fontos tényezőjének, annál nagyobb az esélye az eredményességre (Exp(B)=1,787, p<0,001). Ez 1,7-szeres hatást jelöl. Mint ahogy a spirituális sikertényező esetében is hasonló tendencia látható (Exp(B)=1,514, p<0,001).

Érdekes módon azt látjuk, hogy a gazdaságilag fejletlenebb vármegyében nagyobb az eredményességpercepció (Exp(B)=0,661, p=0,030) – ami azzal magyarázható, hogy ott mérhető a legnagyobb pozitív mértékű változás az eredményességben. Hiszen azokban a vármegyékben, ahol már valaki eredményes, a mentorálásnak az eredményességben nem lesz akkora szerepe és jelentősége. Az intézményi szintű matematika eredmények 10%-os szinten szignifikánsnak bizonyult, s azt láthatjuk, hogy ha átlag alatt van a matek, akkor kisebb az eredményességpercepció esélye (Exp(B)=0,705, p=0,077), míg a szövegértés esetén ha átlag alatt van, akkor nagyobb az eredményességpercepció (Exp(B)=1,407, p=0,027). Elképzelhető, hogy a mentorálásnak a kommunikációs készségek fejlesztésében lehet nagyobb szerepe, mint a matematikai-logikai képességek fejlesztésében. Ha a fegyelem átlag alatt van, nagyobb az eredményes csoportba való

tartozás esélye (Exp(B)=1,388, p=0,045). A fegyelem az intézményi iskolai közegre vonatkozó eredmény. Nem kizárt, hogy más eredményesnek lenni olyan helyzetből, ahol rosszabb a helyzet. A legerősebb prediktív hatással bíró faktor az iskolai végzettség sikertényező volt, s a leggyengébb prediktív hatással pedig az elvárások bizonyultak (ld. 106. táblázat).

106. táblázat. A független változók, bináris modell eredményei (abban a modellben, ahol az eredményességpercepció a függő változó)

A modellbe bevont független változók	**B**	**S.E.**	**Wald**	**df**	**Sig.**	**Exp(B)**
Melyik évfolyamba jársz?			8,097	3	0,044	
5. osztály (ref: 8. osztály)	0,190	0,442	0,185	1	0,667	1,209
6. osztály (ref: 8. osztály)	-0,275	0,243	1,273	1	0,259	0,760
7. osztály (ref: 8. osztály)	0,201	0,203	0,983	1	0,321	1,223
programban eltöltött félév	0,071	0,071	1,011	1	0,315	1,074
folytatnád-e tovább a mentorprogramot (ref: nem)	0,338	0,364	0,864	1	0,353	1,402
mentorral töltött heti átlagos idő átkódolt**	0,232	0,088	6,894	1	**0,009**	1,261
mentorprogramban jól érzem magam*	0,271	0,133	4,180	1	**0,041**	1,311
várakozásaidnak mennyire felel meg a mentorprogram**	0,373	0,133	7,832	1	**0,005**	1,452
mennyi segítő van***	0,194	0,040	23,104	1	**<0,001**	1,214
nem (ref: lány)	0,316	0,138	5,277	1	**0,022**	1,372
elvárások (ref: sok elvárás)***	-1,414	0,139	103,403	1	**<0,001**	0,243
materiális sikertényező	-0,033	0,077	0,179	1	0,672	0,968
iskolai végzettség sikertényező***	0,581	0,084	47,321	1	**<0,001**	1,787
spirituális sikertényező***	0,415	0,087	22,475	1	**<0,001**	1,514
kitartás sikertényező	0,060	0,081	0,557	1	0,455	1,062

megye kétértékű* (ref: *gazdaságilag fejletlenebb vármegye*)	-0,413	0,191	4,701	1	**0,030**	0,661
mentor pozitív jellemzése (ref: átlag fölött)***	-0,587	0,151	15,066	1	**<0,001**	0,556
Egyáltalán nem szeretnék külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni* (ref: nem jelölte)	-0,297	0,136	4,790	1	**0,029**	0,743
OKM RES matek kétértékű (ref: átlag felett)	-0,350	0,198	3,118	1	0,077	0,705
OKM RES olvasás kétértékű* (ref: átlag felett)	0,342	0,155	4,890	1	**0,027**	1,407
OKM társadalmi összetétel kétértékű (ref: átlag felett)	-0,137	0,160	0,730	1	0,393	0,872
OKM motiváció kétértékű (ref: átlag felett)	-0,221	0,170	1,701	1	0,192	0,801
OKM fegyelem kétértékű* (ref: átlag felett)	0,328	0,164	4,023	1	**0,045**	1,388
OKM tanulási nehézség kétértékű (ref: átlag felett)	-0,150	0,149	1,011	1	0,315	0,861
Konstans	-2,558	0,645	15,743	1	<0,001	0,077

*(Megjegyzés: *** jelölése: p<0,001, ** jelölése: p<0,01, * jelölése: p<0,05, Forrás: OKM Statisztika 2021, TM Statisztika Mentoráltak 2022)*

7.3. Összefoglalás

Disszertációnkban a *TM mentorprogramban* résztvevő mentorok és mentoráltak szubjektív eredményességének vizsgálatát végeztük el. Célcsoportunk a programban résztvevő egyetemista mentorok és általános iskolás mentoráltak voltak, akik a *tanitsunk.hu* felületen töltötték ki a program által létrehozott kérdőívet, melyen mi másodelemzést végeztünk. Az egyetemista mentorok különféle karokról származó egyetemisták, míg a mentoráltak az egyetem helyszínének közelében lévő kis település általános iskolás diákjai voltak (jellemzően 5-6-7-8. osztályosok). Korábban kevésbé jelent meg e két célcsoport együttes elérése a kutatások során, valamint egy nagymintás adatbázison alapuló kutatás sem volt jellemző. Ennek hiánypótlására szolgált jelen disszertációnk.

Az elméleti részben a mentorálás fogalmát tekintettük át: kezdve a mentor fogalmának alakulásától, s differenciálódásán át a különféle nevelésszociológiai fogalmakig. Kitértünk a mentorálás egyéni, intézményi, valamint társadalmi szintű megtérülésére is. A mentorálásnak,

valamint rokonfogalmainak is szenteltünk fejezeteket annak érdekében, hogy differenciáltabban tudjuk árnyalni az értekezés egyik kulcsfogalmát (ld. 2. fejezet). Emellett megágyaztunk az eredményesség fogalmi komplexitásának, amely kutatásunkban is tetten érhető, ugyanis több tényezővel igyekeztünk bemutatni annak sokdimenziós jellegét mindkét célcsoport esetében. Továbbá ismertettük a formális mentorálás sajátosságait.

Az elméleti háttérre alapozva a mentorok esetén három nagy kutatási kérdést fogalmaztunk meg, amely az elégedettségre, az eredményességpercepcióra, valamint a jövőbeli mentorálási hajlandóságra vonatkozott, vagyis arra, hogy mi prediktálja azt, hogy valaki folytatja-e a mentorálást. A mentoráltak esetén kutatási kérdéseink hat téma köré csoportosultak, amelyek a következők voltak: célok, sikerpreferenciák, elvárások a mentorálásban, mentorról alkotott szubjektív percepciók, mentorálás észlelt hatása, valamint a mentorálás eredményességpercepciója. Vizsgáltuk, hogy az exogén, perszonális és kontextuális tényezők ezeket miképpen befolyásolják.

A vizsgálat alapjául két adatbázis szolgált, melyet a program munkatársai hoztak létre a mentorok és mentoráltak számára 2021/22 tavaszán. A mentoráltak közül 2127 fő válaszolta meg a kérdőívet a teljes, 4040 fős populációból, míg a mentorok esetében 253 fő vett részt a kutatásban az összesen 1028 fő közül. A két különböző célcsoportot egyszerre sikerült elérni egyazon időpontban, amelyet végül az OKM 2021 évi adatbázis diákok iskoláinak telephelyi adataival egészítettünk ki a mentoráltak esetében. Noha a vizsgálat során nagyminta állt rendelkezésre, az eredmények általánosíthatósága több tényező mentén is korlátozott. Mindenekelőtt hangsúlyozandó, hogy az adatfelvétel önkéntes részvételen alapult, ami torzítást eredményezhetett a válaszadók körében: feltételezhető, hogy elsősorban a mentorálás iránt elkötelezettebb, aktívabb vagy nagyobb motivációval rendelkező személyek töltötték ki a kérdőívet. Ez a mintavételi torzulás a válaszadási hajlandóságból fakadó szelekció következtében torzíthatja az elégedettségre, illetve az eredményesség szubjektív észlelésére vonatkozó eredményeket. További érdemi korlátozást jelent a kutatás keresztmetszeti jellege, amely nem teszi lehetővé az oksági összefüggések megbízható feltárását. A kérdőíves mérés sajátosságaiból eredően a válaszok nagyrészt önbevalláson alapulnak, ami hatással lehet az adatok validitására. A vizsgálat kizárólag egy adott mentorprogram keretében zajlott, ezért a feltárt mintázatok nem feltétlenül alkalmazhatók más típusú, eltérő strukturális, kulturális vagy társadalmi beágyazottságú mentorálási rendszerekre. A program specifikus jellemzői, valamint a földrajzi és társadalmi kontextus is jelentősen befolyásolhatják az eredmények értelmezhetőségének és kiterjeszthetőségének hatókörét. Így a kutatásból levonható következtetések érvényessége elsősorban a vizsgált programra és annak környezetére korlátozódik. Mindazonáltal a kutatás értékes empirikus hozzájárulást jelenthet a mentorálás hazai gyakorlatának megértéséhez. A feltárt összefüggések és tapasztalati tendenciák rámutathatnak a mentorálási

folyamat erősségeire és kihívásaira, amelyek irányt mutathatnak a programfejlesztés, a képzési tartalmak finomhangolása, valamint a támogatási struktúrák célzottabb kialakítása során.

A kutatás empirikus részének legfontosabb eredményeit a következőképpen foglalhatjuk össze a két célcsoport vonatkozásában a kutatási kérdések és hipotézisek mentén.

Mentorok

Első kutatási kérdésünk és hipotézisünk arra vonatkozott, hogy a mentorok elégedettségét exogén-, perszonális-, valamint kontextuális tényezők egyaránt befolyásolják-e. Hipotézisünk egyrészt igazolódott, miszerint a kisebb mentorált létszám, a nagyobb anyagi és időbeli megelégedettség, a valamint a kedvezőbb kontextuális környezet (régió) pozitív irányban befolyásolják a mentorok által észlelt elégedettséget. A kutatási hipotézis nagyobb részt igazolást nyert: az eredmények alapján több exogén tényező szignifikáns hatással van a mentorok elégedettségére. Leginkább az idő- és mentoráltak számával kapcsolatos tényezők bizonyultak jelentős prediktoroknak, míg a mentoráltak száma kevésbé határozta meg a mentorok elégedettségét. A mentorálás formája (hibrid-online) azonban nem befolyásolta szignifikánsan az elégedettség mértékét. Összességében elmondható, hogy a mentorok elégedettségét leginkább a strukturális és működésbeli körülmények határozzák meg. Eredményeink alapján a személyi tényezőkkel elégedettebbek voltak a mentorok, mint az materiális tényezőkkel. Mivel az ösztöndíj alacsonynak ítélt összege (amely azóta már emelkedett) és az utazási idő hossza jelentették a fő elégedetlenségi tényezőket, ez egyúttal az *intrinzik motiváció* nagyobb fokú jelenlétére utal. Itt visszautalnánk a *túlzott igazolás elméletre* (Lepper et al., 1973), ugyanis ez esetben nem történt az meg, hogy a külső jutalmazás csökkenti azt az örömforrást, amit a jutalmazás nélküli belső motiváció önmagában véve okoz. Ez rímel korábbi kutatásunk eredményével, ahol a mentorjelöltek motivációit vizsgáltuk (Godó, 2021b). Azt láthatjuk, hogy a programban való részvétel nem pusztán öncélú. A korábbi kutatásaink eredményeit alapul véve az feltételezhető, hogy egy motivációs faktor lehet a szakmai szocializációt megelőző készségfejlesztés, ami mint mentori nyereség megjelenik.

Kiemelnék azt is, hogy a mentorálást *holisztikusan* érdemes szemlélni, ahol nemcsak a mentor-mentorált szűkebb párosát, hanem azt a környezetet is figyelembe kell venni, ahol ez zajlik (általános iskola), illetve azokat a kereteket, amelyeket a mentorprogram biztosít. Ezek mind-mind befolyással lehetnek a mentorálás eredményességére. Herrera és Karcher (2014, p. 204) szerint az *„iskolákban dolgozó mentorok valószínűleg sokkal korlátozottabbak abban a tevékenységi körben, amelyben részt vehetnek, és egy összetett rendszerrel (az iskolával) kell sikeresen megküzdeniük az erős mentori kapcsolatok kialakítására irányuló erőfeszítéseik során”.* Ezért lényeges az, hogy egy mentorhálóként gondoljunk a tevékenységre, ahol sok tényező együttes támogatása formálja a mentorálás sikerességét (Godó et al., 2024). Kutatásunk egyrészt erre világított rá.

Második kutatási kérdésünk és hipotézisünk arra vonatkozott, hogy hogyan befolyásolják a mentorálás exogén-, perszonális tényezői, valamint a mentorálás társadalmi kontextusa a mentor eredményességpercepcióját. Az eredmények összegzése alapján a hipotézis részben igazolást nyert: a mentorok eredményességpercepcióját leginkább az elégedettségfaktorok, valamint az észlelt problémák száma befolyásolják. Az exogén és kontextuális tényezők közül csak a mentorálási idővel való elégedettség bizonyult releváns prediktornak. Így a mentorálás hatékonyságának szubjektív megítélését leginkább az egyéni tapasztalatok és a helyi környezettel való kapcsolat formálja. Főként az általános iskolai tényezőkkel kapcsolatos elégedettség mutatott korrelációt az eredményességpercepcióval. Illetve eredményeink alapján magasabb fokú eredményességpercepcióval jár együtt a magasabb fokú elégedettség a mentorprogram tényezőivel és az általános iskolai tényezőkkel. Továbbá a mentorok által észlelt problémák száma is meghatározza az eredményességpercepciót. A problémák száma csökkenti, ha viszont a program megfelel az elvárásoknak, az indikálja az eredményességpercepciót. A kontextuális tényezők – a mentor egyetemének régiója szerinti társadalmi-gazdasági fejlettségi szint – nem bizonyultak releváns prediktoroknak, mivel a régiók közötti összehasonlítás nem mutatott szignifikáns eltérést az eredményességpercepcióban.

Noha a mentorálást lényeges extrakurrikuláris tevékenységnek lehet tekinteni (ld. korábban), azonban nem minden esetben pozitív a hatása. Ilyen értelemben megkülönböztettünk *„push" (ösztönző)* és *„pull" (húzó) jellegű tevékenységeket* (Szabó & Bauer, 2009) is attól függően, hogy az adott cselekedet káros-e a felsőfokú tanulmányokra nézve, mert elvon azoktól („push" tényező), avagy húzóerőként értelmezhető, mely sokkal inkább támogatja azt. Utaltunk a *küszöb modellre* is, amely szerint fontos a leterheltség optimális foka, ami még nem káros, de fontos felismerni a határokat. Kutatásunkból kiderült, hogy a problémák száma befolyásolhatja a hallgatók leterheltségét, még akkor is, ha nem a negatív tevékenységek körébe tartozó tevékenységként jelenik meg az a hallgatói időfelhasználás vonatkozásában. Korábban utaltunk arra is, hogy a mentorálás nem egy passzív, hanem *aktív időtöltést* jelöl (Friedman, 1971; Bocsi, 2013), amely hasznos tevékenységként jelenik meg, s a társadalmi felelősségvállalás egyik lehetséges alternatívája is. A társadalmi felelősségvállalás aktív és passzív formáját is érintettük. Passzív alatt azt értettük, amikor az egyén elkerülni igyekszik a társadalmilag káros cselekedeteket, aktív formán pedig, amikor olyan tevékenységet végez, amelyek közvetlenül előmozdítják a társadalmi célokat (Brodeur, 2012, p. 6). Ez alapján a mentorálás a társadalmi felelősségvállalás egy aktív formája.

Harmadik kutatási kérdésünkkel és hipotézisünkkel kapcsolatban a vizsgálat eredményei részben alátámasztják azt a feltételezést, miszerint az elégedettebb és nagyobb eredményességpercepcióval bíró mentorok nagyobb valószínűséggel folytatják a mentorálást. Eredményeink alapján a mentorálás folytatására irányuló hajlandóságot inkább a túlzott leterheltség (pl. magas mentorált

létszám), a gazdaságilag kevésbé fejlett régiókban való részvétel csökkenti. Ezzel szemben az anyagi tényezők kevésbé fontosak, ami arra utalhat, hogy a nagyobb elköteleződéssel bíró mentorok azok, akik a nehezített körülmények ellenére is kitartanak a program mellett. Mivel csak sejtéseink lehetnek, hogy a mentorok többnyire a középosztály tagjai, ezért nem tudtunk releváns információkat mérni a tekintetben, hogy a középosztálybeliek különféle tevékenységi formái nagyobb mértékű változatosságot mutatnának (Bocsi, 2013; 2021), sőt úgy véljük, hogy a nehéz sorból érkező mentorok is szívesen részt vesznek a tevékenységben, ami számukra is egyfajta változatos szabadidő-felhasználást biztosít. A mentorálás során a *védőháló,* amelyet a program biztosít, hozzájárulhat a társadalmi korlátok enyhítéséhez, különösen a hátrányos helyzetű térségekben mentoráló egyetemisták körében, valamint a hallgatói elmagányosodás ellen is egy protektív faktor a mentorálásban való részvételt.

Mentoráltak

Az első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a mentoráltak távlati céljai többdimenziósak, melyekre hatnak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők és a mentorálás régiója, mely részben nyert igazolást. A célok három faktorba rendeződtek: anyagi, szellemi és emberközpontú célok. A statisztikai elemzések alapján ezek valóban eltérő mintázatokat mutatnak az alanyi jellemzők (pl. nem, évfolyam), a programban töltött idő, a mentorral töltött heti óraszám és a régió tekintetében. Eredményeink azt mutatták, hogy a diákok elsősorban rövid távú, anyagi jellegű célokat fogalmaztak meg, miközben a szellemi és hosszabb távú aspirációk – például a diplomaszerzés vagy a külföldi lehetőségek – háttérbe szorultak. Ez egyrészt értelmezhető motivációhiányként, másrészt azonban tükrözheti a társadalmi háttér korlátozó hatásait is (Neugebauer & Schindler, 2012). A visszafogott célok tehát a szociális hátrányok és a példabeli-, valamint az információhiány tükrében értelmezhetők. Ez összefüggésben lehet azzal a korábban említett kutatási eredménnyel is, miszerint az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók azonos teljesítményszint mellett is kisebb valószínűséggel választanak ambiciózusabb oktatási vagy pályaorientációs útvonalakat, mint magasabb társadalmi háttérrel rendelkező társaik (Neugebauer & Schindler, 2012). Egy mentor segítsége nélkül még inkább csökken az esélye annak, hogy a diák nagyívű célokat tudjon megfogalmazni. A mentor egyik feladata a jelenorientált gondolkodásmód helyett a *jövőtudatosabb gondolkodás* irányába terelni a mentoráltat (Becker, 1998, idézi Pusztai, 2015), ami szemben áll a fatalista–hedonista jelenorientált gondolkodásmóddal, amelyet a rövid távú élvezetkeresés, valamint a sorsszerűség passzív elfogadása határoz meg (Zimbardo & Boyd, 2008). Különösen lényeges a hátrányos helyzetű tanulóknál ennek a fejlesztése, ugyanis kizárólag a jelenre fókuszáló

attitűd hosszabb távon akadályozhatja a társadalmi mobilitást. Mivel a mentorok esetében elsősorban az immateriális célok – például a segítő szándék, a társadalmi felelősségvállalás vagy a személyes fejlődés – domináltak, így e tekintetben különösen alkalmasnak bizonyulhatnak arra, hogy hitelesen és hatékonyan támogassák mentoráltjaikat a jövőtudatos gondolkodásmód kialakításában. A mentorálás során ugyanis lehetőség nyílik a *racionális döntéselmélet* (Tódor, 2019, p. 37) alkalmazására is, amely segíti a mentoráltakat abban, hogy alternatívákat mérlegeljenek, következményekben gondolkodjanak, és hosszú távú céljaik mentén hozzanak megalapozott döntéseket (pl. iskolaválasztással kapcsolatban). Összességében megállapítható, hogy a mentoráltak távlati céljai valóban többdimenziósak, és azok különböző szocio-demográfiai, programon belüli és regionális tényezők mentén differenciáltan jelennek meg.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a mentoráltak sikerrel kapcsolatos elképzelései több tényező függvényében alakulnak. Az empirikus elemzés eredményei ezt a feltevést alátámasztották: a sikerhez kapcsolódó preferenciák három, jól elkülöníthető faktor mentén rendeződtek (materiális-, iskolai végzettséghez kötődő-, valamint spirituális faktorok), amelyek szignifikáns eltéréseket mutattak a mentoráltak alanyi jellemzői, a mentorálási tapasztalat, valamint a földrajzi kontextus szerint. A nemek közötti különbségek alapján a fiúk inkább a materiális, míg a lányok az iskolai végzettséghez kapcsolódó sikerkritériumokat preferálták (érettségi-, diploma szerzése; idegen nyelv-, számítógépes ismeret). Életkori bontásban az alsóbb évfolyamokhoz tartozó mentoráltaknál erőteljesebben jelentek meg a sikerpreferenciák, ami a program korai szakaszának meghatározó szerepére utal. A mentorral töltött idő mennyisége különösen a spirituális faktorral mutatott pozitív összefüggést, jelezve, hogy a mentorálási kapcsolat mélysége hatással van a belső értékek hangsúlyosságára. A régiós különbségek felhívták a figyelmet arra, hogy a különféle társadalmi-gazdasági és kulturális kontextusok eltérő módon befolyásolják a siker fogalmának értelmezését. Ezek az eredmények megerősítik, hogy a mentoráltak sikerpreferenciái komplex rendszerben értelmezhetők, amelyet egyéni, relációs és strukturális tényezők egyaránt formálnak.

Harmadik hipotézisünk a mentoráltak elvárásaira vonatkozott. Célunk annak feltárása volt, hogy a mentoráltak elvárásai többdimenziósak-e, és hogy ezek az elvárások összefüggésben állnak-e a mentoráltak egyéni jellemzőivel, a programban való részvétel sajátosságaival, a mentor személyével, valamint a mentorálás kontextuális tényezőjével. Az eredmények alapján elmondható, hogy a mentoráltak elvárásai valóban többdimenziósak, és számos vizsgált háttérváltozóval kapcsolatban szignifikáns eltérések mutathatók ki. A magasabb elvárásszint jellemzőbb volt a fiúkra, az 5–6. évfolyamos tanulókra, valamint azokra, akik kevesebb félévet töltöttek el a programban, de heti szinten több időt töltöttek mentorukkal. Tehát azt láttuk, hogy minél több féléve vannak a mentorálásban a tanulók, az elvárások mértéke annál inkább csökken. Kezdetben, mivel a résztvevők nem ismerik pontosan, mit várhatnak a programtól, gyakran magas elvárásokkal

indulnak. Az 1–3. félév elteltével azonban már reálisabb képpel rendelkeznek a program működéséről és lehetőségeiről, így elvárásaik fokozatosan közelítenek a tényleges kínálathoz. A folyamat jól illusztrálja Engler (2010) *„képzelőerő-tőke" koncepcióját,* amely szerint a jövőbeli következményekről való gondolkodás és a lehetőségek értelmezése befolyásolja a jelenlegi döntéseket és elvárásokat. Az első félévekben a képzelőerő-tőke még kevésbé strukturált, sokkal inkább idealizált, míg a hosszabb ideje a programban lévők esetében reálisabb jövőképpé formálódik. A mentori támogatás ebben a folyamatban kulcsfontosságú, hiszen a jövőorientáció erősítésével segíthet a túlzott elvárások és a valós lehetőségek közötti feszültség kiegyensúlyozásában (Pusztai, 2015; Ceglédi, 2018). Összességében tehát a harmadik hipotézis részben igazolódott: a mentoráltak elvárásai többdimenziósak, és alakulásukban szerepet játszanak az egyéni, programbeli és regionális tényezők egyaránt.

A negyedik hipotézis szerint a mentoráltak mentorról alkotott szubjektív benyomásai többdimenziósak, és ezekre hatással vannak a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral kapcsolatos tényezők, valamint a mentorálás régiója. Ez a feltételezés a vizsgálat eredményei alapján részben igazolódott. A különféle elemzések eredményei alapján a mentoráltak mentorról alkotott pozitív jellemzéseit valóban több tényező befolyásolta. A nem esetében szignifikáns különbség mutatkozott: a lányok körében nagyobb arányban jelent meg a mentor pozitív értékelése. A mentorprogramban eltöltött félévek száma és a mentorral hetente eltöltött idő tekintetében ellentétes tendenciák voltak megfigyelhetők: a rövidebb programban való részvételhez (1–2 félév) és a kevesebb közös időhöz (legfeljebb heti 1 óra) társult gyakrabban pozitív mentori értékelés. Egy lehetséges magyarázat szerint a lányok esetében általában hangsúlyosabb szerepet kap a támogató kapcsolatok értékelése és az interperszonális bizalom fontossága (Pusztai, 2015).

Az ötödik hipotézis szerint a mentorprogram mentoráltakra gyakorolt hatása többdimenziós, és azt befolyásolják a mentoráltak alanyi jellemzői, a programban való részvétellel kapcsolatos tényezők, a mentorral összefüggő szempontok, valamint a mentorálás földrajzi elhelyezkedése. A kutatás eredményei alapján ez a feltételezés részben igazolódott. Szignifikáns összefüggéseket találtunk a mentorálás hatása és a mentoráltak neme, évfolyama, a programban eltöltött félévek száma, valamint a mentorral töltött heti idő között. Ugyanakkor nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat a mentor személyének változása és a mentorálás hatása között. Ez összhangban állhat azzal, hogy a bizalmi kapcsolat nem kizárólag a személyhez, hanem az intézményesített támogatási formához is kötődik (Rhodes, 2005). A mentorprogram hatása tehát több dimenzióban volt mérhető: (1) iskolai-érzelmi hatás, amely az iskolai felkészüléshez, érdeklődéshez, viselkedéshez és tanuláshoz való hozzáállás változását tükrözte; (2) kapcsolati hatás, amely a barátokkal, családdal és osztálytársakkal való viszonyra vonatkozott; valamint (3) élmény-érdeklődés faktor, amely a

programok, élmények és nyitottság irányába mutatott elmozdulást. Továbbá azt találtuk, hogy a fiúk mentorálása különösen hatékony a társas készségek fejlesztésében, és elősegíti az érzelmek kezelését, valamint a baráti és iskolai kapcsolatok erősödését. Összességében eredményeink szerint nemcsak az egyéni fejlődésre, hanem az iskolai környezethez fűződő viszonyra és az intézményi kötődésre is hatással volt a mentorálás. Ez arra utal, hogy a tevékenység nem csupán a mentorált és a mentor közötti relációban jelentkezik, hanem tágabb, intézményi szinten is hozzájárulhat a pozitív változásokhoz.

A hatodik hipotézisben azt feltételeztük, hogy a mentoráltak eredményességpercepciója többdimenziós konstrukció, amelyre hatással vannak a mentoráltak alanyi jellemzői, a mentorprogramban való részvétel jellemzői, a mentorral kapcsolatos tényezők, valamint a mentorálás regionális kontextusa. Eredményeink alapján különbségeket találtunk a nemek között: a fiúk eredményességpercepciójának átlaga magasabb volt a lányokénál. Valamint azt láthattuk, hogy eredményességpercepció szoros kapcsolatban állt a mentor pozitív megítélésével, valamint az iskolai végzettségre vonatkozó sikerpreferenciákkal. Azok a mentoráltak, akik az iskolai végzettséget kulcsfontosságúnak tartották, nagyobb valószínűséggel érezték magukat eredményesnek. Ezzel szemben a materiális sikertényezők hangsúlya inkább alacsonyabb eredményességérzettel járt együtt. A vármegyei eltérések szintén arra utalnak, hogy a regionális kontextus sem elhanyagolható tényező. A logisztikus regresszió eredményei szerint az eredményességpercepciót leginkább a mentorral hetente együtt töltött idő, a programmal való elégedettség és az elvárások beteljesülése befolyásolta. Regionális különbségek is megjelentek: a gazdaságilag hátrányosabb helyzetű térségekben erősebb volt az eredményességpercepció, feltehetően a fejlődés élménye miatt.

Végül pedig az OKM adatokkal mint intézményi kontextuális változókkal kapcsolatban is láthattuk, hogy a mentorálás eredményességét befolyásoló tényezők lehetnek. Az intézményi szintű szövegértési gyengeség pozitív, míg a gyengébb matematika eredmények negatív összefüggést mutattak az eredményességpercepcióval, ami arra utalhat, hogy a mentorálás inkább a kommunikációs készségek terén tud jelentős támogatást nyújtani. Az alacsony iskolai fegyelem szintén magasabb eredményességpercepcióval járt együtt. Érdekesség, hogy a gazdaságilag hátrányosabb térségekben nagyobb pozitív változás tapasztalható, ami a mentorálás hatásának erőteljesebb megjelenésére utalhat. Ezek az eredmények is alátámasztják a mentorálás többszintű hatását, és rámutatnak az egyéni, programbeli és kontextuális tényezők jelentőségére.

Konklúzió

Kutatásunkban az iskolai mentorálást vizsgáltuk. Az oktatást egy olyan mobilitási csatornának tekinti a szakirodalom, mely az egyén életesélyeire pozitív irányban hathat, s a társadalmi

egyenlőtlenségek mérséklésében, a státuszemelkedés elősegítésében, illetve a társadalmi integráció erősítésében kiemelt szerepet tölthet be. Értekezésünk felhívta a mentorálás komplexitására a figyelmet, amely nem független az iskolai környezettől sem. A mentorálás lényeges tanulástámogató eszköz, valamint extrakurrikuláris hajtóerő révén képes lehet ellensúlyozni a hátrányos helyzetből fakadó limitációkat. A vizsgált mentorprogram célcsoportja hátrányos helyzetű tanulókból áll, akik – *Coleman (1988) aszimmetrikus hatás tézise* szerint – különösen érzékenyek lehetnek a kontextus hatásaira. A mentoráltak esetében azt láthattuk, hogy az attitűd típusú és a demográfiai típusú változók is meghatározhatják a mentorálás eredményességpercepcióját. Kutatásunkból kiderült, hogy a mentori munka egyértelműen befolyásolhatja a diákok eredményességét: amennyiben pedagógus látja el a feladatot, ez a tevékenység a *hozzáadott pedagógiai érték* részeként értelmezhető, míg a pedagógus mentor esetében *hozzáadott mentori értékről* beszélhetünk, amelynek nemcsak az egyénre, hanem az egész intézményre vonatkozóan lehet hatása közvetlen vagy közvetett formában (Bacskai, 2021b). Meghatározó, hogy milyen intézményi közegben zajlik maga a mentorálás, s ott milyen légkör és milyen tanuláshoz való hozzáállás attitűd jelenik meg.

Korábban hangsúlyoztuk a mentorálás és a tehetség fogalmának jelentőségét, amely Gardner (1983) többszörös intelligenciaelméletének fényében különösen árnyalt megközelítést igényel. A szerző szerint a tehetség nem mérhető kizárólag tanulmányi eredményekben, hanem több, gyakran egymástól elkülönülő területen is megmutatkozhat (ld. 4. táblázat). A mentorálás ebből a perspektívából kulcsszerepet tölthet be abban, hogy a fiatalok egyéni erősségeik és adottságaik mentén fejlődjenek, támogatva ezzel a személyes kibontakozást és a társadalmi mobilitást is. A mentor így olyan facilitátor is, aki felismeri és fejleszti a mentoráltban rejlő sokféle potenciált. Kutatásunk eredményei is azt mutatják, hogy az eredményességet nem kizárólag a kognitív teljesítmény mutatja. Célunk az volt, hogy átfogó képet kapjunk a program hatásairól, a résztvevők szemszögéből. A mentorálás eredményességét egy komplex mutatóval ragadtuk meg, amelyre több tényező hathat együttesen. Bizonyos esetekben markáns lehet a materiális tényezők szerepe, ugyanakkor elvitathatatlan az immateriális tényezők jelentősége a folyamatban.

Azt is láthattuk, hogy a mentorálást mint folyamatot érdemes szervezeti szinten, úgynevezett „big picture” megközelítésben is vizsgálni (Houston, 2019, idézi Hubbard Murdoch et al., 2021), hiszen egy program hatékonyságát nagymértékben befolyásolják a strukturális tényezők, például az erőforrások biztosítása, a tisztázott elvárások stb. Természetesen a mentorálás minősége a hallgatók elkötelezettségének és idejének függvényében is változhat, és különbségeket mutathat, ezért fontos a mentorok felé támasztott optimális elvárás is, ahogyan a mentoráltak esetén is, hiszen az irreális elvárások (ld. 4.3.3 fejezetben Gólem-hatás) csorbítják az eredményességet. Lényeges továbbá az

is, hogy milyen előzetes elvárása van az egyénnek, így fontos a mentorprogrammal kapcsolatban, hogy reális információközlés valósuljon meg, amely reális elvárásokat teremt.

Limitációk és további lehetséges kutatási irányok

Kutatásunk limitációi közé sorolható, hogy másodelemzést végeztünk egy nem feltétlenül kutatási célra készült adatbázison, ahol mind a mentorok, mind pedig a mentoráltak szubjektív percepciója, önbevallása alapján következtettünk az eredményességre. Tehát, mivel adatbázisunk kérdései nem feltétlenül kutatási céllal készültek, ezért korlátozottan tudtunk következtetni a programban résztvevők eredményességére, és nem volt módunk számos jelentős háttérmutató elemzésére. A mentorokkal kapcsolatos kutatásunk a mentoráltak kutatáshoz képest kevésbé tér ki az alanyi jellemzőkre, ugyanis bizonyos információk nem álltak rendelkezésünkre. Kiemelhető limitáció továbbá, hogy a vármegyei szintű változók esetén az adott vármegye programhoz való csatlakozásának időpontja is befolyásolhatja az eredményt, valamint a pandémia időszaka okozta hatásokat sem sikerült feltárni jelen kutatásunkban. A mentorok-mentoráltak konkrét lakóhelyéről nincs adatunk, csupán az intézmények adatai álltak rendelkezésünkre (általános iskola helyszíne, felsőoktatási intézmény helyszíne). Az OKM adatbázis egyrészt kutatásunkban fontos jelentőséget képvisel, s kontextuális mutatóként az adott intézmény társadalmi háttérindexszel korrigált változóit vontuk be a kutatásba. Sok esetben azonban az ilyen mérések sem feltétlenül tükrözik az egyes intézményeket, különösen, ha bizonyos diákok kimaradnak a mérésből.

Az elemzésünkben résztvevő mentorált alanyainkról is elmondható, hogy egy szelektált csoport, akik támogatást kapnak, s ezért feltehetően eredményesebbek a mentorálásban nem részesülő társaikhoz képest. A mentorok esetén pedig szintén nincs információnk azokról, akik a tevékenységet időközben abbahagyták (túlterheltség, vagy tanulmányi jogviszony megszűnése okán stb.). Kutatásunkban nincs kontrollcsoport. Nincs adatunk arról, hogy az ugyanabba az iskolába járó hátrányos helyzetű nem mentoráltak milyen eredménnyel bírnak, ahogy arról sincs, hogy ugyanazon egyetem hallgatója, aki nem vesz részt a programban, mennyire tekinthető eredményesnek. Ez megadhatja további kutatásunk irányvonalát, ugyanis egy összehasonlító vizsgálat feltárhat olyan információkat is, amelyekre eddig nem derült fény. A teljeskörű vizsgálathoz további kutatások lefolytatása szükséges mindkét célcsoport tekintetében.

A jövőbeni vizsgálatoknak érdemes a mentorhallgatók extrakurrikuláris tevékenységeiben való részvételi mintázatok feltárására koncentrálniuk, különös tekintettel arra, hogy ezek a tevékenységek párhuzamosan, egymást kiegészítve, vagy inkább egy-egy területre koncentrálódva jelennek-e meg. Kutatási szempontból releváns annak a feltérképezése is, hogy az ilyen tevékenységek miként befolyásolják a mentorok felsőoktatási teljesítményét és tanulási motivációját. Indokolt a kvalitatív módszerek bevonása is, amelyek mélyebb képet adhatnak a

mentorálás egyéni és közösségi hozzáadott értékéről, valamint annak szubjektív megéléséről. Ígéretes irány továbbá a kortárs mentorálás hatékonyságának vizsgálata az oktatási szintek közötti távolság mentén: összevetésre érdemes, hogy az életkori és tapasztalati közelség (pl. BA-s hallgatók és általános iskolások) mennyiben segíti elő a kapcsolódást és a támogatás hatékonyságát a magasabb szinten lévő, ám a gyermekkori élményektől távolabb álló doktorandusz mentorokhoz képest.

Érdemes lenne vizsgálni, hogy a túlzott mentorált létszám miként befolyásolja az egyénre szabott figyelem érvényesülését, és ezen keresztül a mentorálás eredményességét. Kutatási szempontból az is releváns lehet, hogy az intézményi támogatás megléte vagy hiánya hogyan hat a mentorok terheltségére. További vizsgálat tárgyát képezhetné az időráfordítás és a logisztikai körülmények – például az utazási idő vagy a heti találkozások száma – kapcsolata a mentorok elégedettségével és a folyamat minőségével. Ugyancsak felmerülhet annak vizsgálata, hogy az anyagi ösztönzők hiánya mennyiben okoz elégedetlenséget, illetve hogy a belső motiváció képes-e ellensúlyozni ezt a hatást. Végül kutatási irány lehet annak feltárása is, hogy a mentoráltak előzetes, sokszor irreális elvárásai milyen módon torzíthatják az eredményesség megítélését.

A mentorálás hatékonyságát ugyanakkor nagymértékben befolyásolja a megelőző fázis is, amely során a tanulók képesek azonosítani szükségleteiket, elfogadni a támogatást, valamint megfogalmazni személyes céljaikat. Ebben a pedagógusoknak és kortárs segítőknek kulcsszerepük van, hiszen ők segíthetnek a mentorálásra való ráhangolódásban. A folyamat tehát nem csupán a mentorált motivációjától függ, hanem attól is, hogy milyen támogató környezet áll rendelkezésre a bevonódás elősegítésére. A megelőző tevékenységek vizsgálata így indokolttá teszi a jövőorientációval és a célmeghatározási képességekkel kapcsolatos kutatások kiterjesztését, amely a CHERD kutatási irányainak egyik új fókuszterületeként is megjelenik.

További vizsgálatok irányulhatnak a mentorprogramok hosszú távú hatásaira is, például arra, hogy a részvétel hogyan befolyásolja a hallgatók pályaorientációját, társadalmi mobilitását és munkaerőpiaci érvényesülését. Különösen fontos annak feltárása, hogy a mentorálásban szerzett tapasztalatok mennyiben épülnek be a fiatalok későbbi életútjába, és hogyan segítik őket a reziliencia, az önbizalom vagy a közösségi szerepvállalás erősítésében. Emellett érdemes a program regionális sajátosságait és társadalmi beágyazottságát is vizsgálni, hiszen a különböző gazdasági-társadalmi kontextusok eltérő módon formálhatják a mentorálás eredményességét.

Kutatásunk eredményei egyúttal alapot szolgáltatnak további vizsgálatok számára. Az általunk feltárt összefüggések és tendenciák irányt mutathatnak a jövőbeni empirikus kutatásoknak, amelyek mélyebben elemezhetik a mentorálás folyamatát és annak hatásmechanizmusait. Megállapításaink nem végső következtetéseket kínálnak, hanem olyan kiindulópontot, amely lehetőséget teremt az eredmények más kontextusokban történő ellenőrzésére, illetve új, eddig kevésbé vizsgált dimenziók

bevonására. Ily módon értekezésünk – reményeink szerint – hozzájárul a téma tudományos diskurzusának gazdagításához, és megágyaz egy szélesebb körű, longitudinális és interdiszciplináris megközelítést igénylő vizsgálat-sorozatnak.

8. Irodalomjegyzék

Aderibigbe, S. A. (2013). Opportunities of the collaborative mentoring relationships between teachers and student teachers in the classroom: The views of teachers, student teachers and university tutors. *Management in Education, 27*(2), 70–74.

Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L., & Porter, R. (Eds.), *Intercultural communication: Areader 2nd ed.* pp. 327–378. Belmont, CA:Wadsworth.

Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 89,* 12–136.

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2004). "Factors Related to Mentor Reports of Mentoring Functions Provided: Gender and Relational Characteristics." *Sex Roles,* 50(1–2), 129–139.

Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E., & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior, 72,* 269–283.

Allen, Michael B. (2005). Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say? Education Commission of the States, Denver, CO. URL: http://www.ecs.org/html/educationIssues/TeachingQuality/TRRreport/home/ TeacherRecruitmentRetention.pdf

Allen, T. D., Lentz, E., & Day, R. (2006). A comparison of mentors and nonmentors. *Journal of Career Development, 32*(3), 272–285.

Altbach, P. G. (2010). Preface. Access Means Inequality. In Goastellec, G. (Ed.), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education.* Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. VII-X.

Anderson, E. M., & Shannon. A. L. (2013). Toward a conceptualization of mentoring. In Kerry, T., & Shelton- Mayes. A. (Eds.), *Issues in Mentoring.* New York: Routledge.

Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M., & Sroufe, L. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(3), 235–245.

Arató, F., & Varga, A. (2018). Befogadó Egyetem. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 189–206). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Ardery, G. (1990). Mentors and Protégés: from Ideology to Knowledge. In J. McCloskey & H. Grace (Eds.), *Current Issues in Nursing*. Mosby, St Louise.

Arnold, E. (2006). Assessing the Quality of Mentoring: Sinking or Learning to Swim. *ELT Journal, 60*(2), 117–24.

Astin, A. W. (1993). What Matters in College: Four Critical Years Revisited. San Francisco, Jossey-Bass

Astin, A. W. (1977*). Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Auxné Bánfi I., Balázsi I., Balkányi P., Balogh Virág K., Gyapay J., Lak Á. R., Ostorics L. I., Palincsár I., Rábainé Szabó A., Rózsa Cs., Szabó Á., Szabó L. D., Szepesi I., Szipőcsné Krolopp J., & Vadász Cs. (Szerk.) (2010). *Országos kompetenciamérés. Technikai leírás.* Budapest, Oktatási Hivatal. Online.

Babbie, E. (2005). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.

Bacskai, K. (2014). Tanárok hátrányos iskolai kompozícióban. In Ceglédi T., Gál A., & Nagy Z. (Szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére.* Debrecen: CHERD-Hungary. Régió és oktatás IX. pp. 9–23.

Bacskai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén.* Szeged: Belvedere Meridionale.

Bacskai, K. (2021). Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték. In Pusztai G. (Szerk), *Nevelésszociológia.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó pp. 378–403.

Bagdy, E. (1993). Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra,* 21–22, 114–119.

Balogh, L., & Révész, Gy. (2020). Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In Bajor P., Balogh L., Bucsi Szabó Zs., Polonkai M., & Révész Gy. (Szerk), *A tehetség kézikönyve.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 47–82.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (1998). *Social Learning Theory.* New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Bánszegi, Zs. (2009). *Fiatalok társadalmi részvétele.* Mobilitáskönyvek 2. URL: http://www.unp.hu/sites/default/files/imuk/pdf/fiatalok_tarsadalmi_reszvetele.pdf (Letöltés ideje: 2021. 05. 10.)

Barabino, G., Banton, S, & Leggon, C. (2017). Moving beyond the Heroic Journey Myth. A Look at the Unique Experiences of Black Women in Academic Engineering. In Nemanick, R. (Ed.), *The Mentor's Way.* New York: Routledge.

Barbainé Bérczi, K. (é. n.). A pedagógiai módszerek alkalmazása. A követelménymodul megnevezése: Gyermekellátási alapfeladatok. *Munkaanyag.* Nemzeti Szakképzési és Feénőttképzési Intézet. URL: https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/2_1868_tartalomelem_018_munkaanyag_100815.pdf (Letöltés ideje: 2021. 06. 10.)

Bársony, B. (2020). Lehet, hogy mégsem tudsz mindent a csapatodról?. *Online cikk.* Shiwaforce.hu. URL: https://www.shiwaforce.com/lehet-hogy-megsem-tudsz-mindent-a-csapatodrol/ (Letöltés ideje: 2021. 06. 30.)

Bathó, E., & Fejes, J. B. (2013). Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. *Iskolakultúra, 23*(7-8), 3–16.

Bátori, A. (2022). A mentortanárok szerepe és tanulása, különös tekintettel az informális és nonformális tanulási eseményekre. *Új Pedagógiai Szemle, 2022(1–2*), 13–38.
Baugh, S. G., & Fagenson-Eland, E. A. (2007). Formal mentoring programs: A "poor cousin" to informal relationships? In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice (pp. 249–272).* Thousand Oaks, CA: Sage.
Baugh, S., & Fagenson-Eland, E. A. (2008). Formal Mentoring Programs: A "Poor Cousin" to Informal Relationships? In *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice* (pp. 249–272). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412976619.n10
Beam, R. M., Chen, C., & Greenberger E. (2002). The nature of adolescents' relationships with their „very important" nonparental adults. *Journal of Community Psychology, 30*(2), 305–325.
Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, R. *(Ed.), Soziale Ungleichheiten.* Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co. 36–74. (Magyarul megjelent: Túl renden és osztályon? Társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi individualizációs folyamatok és az új társadalmi alakulatok, identitások keletkezése. In Angleusz R. (Szerk.), *Társadalmi rétegződés komponensei.* Budapest: Új Mandátum. 418–464.)
Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy, 70* (5), 9–49.
Becker, G. S. (1998). Preferenciák és értékek. In Lengyel, Gy., & Szántó, Z. (Szerk.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Budapest: Aula Kiadó. pp. 101–129.
Behr, F. (2017). Lernhabitus und Weiterentwicklung. Bad Heilbrunn, Klinkhard.
Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 42, 155–162.
Bencsik, A., & Juhász, T. (2016). A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus,* 3(1), 179–184.
Bencsik, A., & Juhász, T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete In Vilmányi M., & Kazár K. (Szerk.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban.* Szeged: SZTE pp. 379–390.
Berei, E. B. (2018). Krónikus betegség a felsőoktatásban? Lemorzsolódáskockázat hátrányos helyzetű hallgatók körében. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
Berk, R., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine, 80*(1), 66–70.
Berlew, D., & Hall, D. (1966). The socialization of managers: Effects of expectations on performance. *Administrative Science Quarterly,* 21, 207–223.
Bernatchez, P. A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carriere: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oevre d'un programme en milieu universitaire. *Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26*(1), 2–17.
Bernstein, B. (1996). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In Meleg Cs. (Szerk.), Iskola és Társadalom. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. pp. 78–94.
Bernstein, L., Dun Rappaport, C., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009). *Impact evaluation of the U.S. department of education's student mentoring program.* (No. NCEE 2009–4047). Jessup, MD: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
Big Brothers Big Sisters of Canada. (é. n.). *Big Brothers Big Sisters of Canada*. Online forrás. URL: https://bigbrothersbigsisters.ca/ (Letöltés ideje: 2025. 08. 02.)
Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5
Blake-Beard, S. D. (2001). Taking a hard look at formal mentoring programs: A consideration of potential challenges facing women. *Journal of Management Development, 20*(4), 331–345.
Blake-Beard, S. D., & McGowan, E. (2000, April). *Insights from multiple perspectives: Mentor and protégé reflections on a formal high school mentoring program*. Paper presented at the American Educational Research Association National Conference, New Orleans, LA.
Blau, P., & Duncan, O. (1967). *The American occupational structure.* New York.
Bliss, L .B., & Reck, U. M.(1991). PROFILE: an instrument for gathering data in teacher socialization studies. *ERIC Document Reproduction Service No.* 330–662.
Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballentine Books.
Bocsi, V. (2014. Hawaii, dizsi, lámpafény". A buli jelenségköre a campusok világában. In Fényes H., & Szabó I. (Szerk.). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 215–230.
Bocsi, V. (2013). *Az idő a campuson.* Szeged: Belvedere.
Bocsi, V. (2021). Értékátadás a plurális társadalomban. In Pusztai G. (Szerk), *Nevelésszociológia.* Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 361–377.
Bocsi, V., Pusztai, G., & Fényes, Z. H. (2020). Első generációs hallgatók a campuson: Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai szemle, 30*(4), 26–44. https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.4.

Bodó, M. (2015). Az iskolai közösségi szolgálat és a nemzetközi gyakorlat. In Bodó M., Molnár K., & Uzsalyné Pécsi R. (Szerk.), *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 9–30.

Bodó, M. (2018). Iskolai Közösségi Szolgálat- fenntarthatóság és minőség dilemmája a köznevelésben. In Ollé J., & Mika J. (Szerk.), *Iskolakultúra és környezetpedagógia.* Budapest. pp. 29–40.

Bodó, M., Matolcsi, Zs., & Rácsok, B. (2018). *Kézikönyv az Iskolai Közösségi Szolgálat sikeres megvalósításához.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of Retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education, 30*(4), 390–411.

Bokeno, R., & Vernon, W. (2000). Dialogic mentoring. *Management Communication Quarterly, 14*(2), 237–270.

Bolemant, L. & Szapu M. (2015). Bevezetés a gender tanulmányokba. *Egyetemi jegyzet.* Phoenix Polgári Társulás, Pozsony – Nyitra. URL: https://bocs.eu/downloads/Bevezetes-a-gendertanulmanyokba-egyetemi-jegyzet.pdf (Letöltés ideje: 2025. 08. 02.)

Brookes Publishing (2016). A Win-Win: McGavock High's Peer Buddy Program. Online forrás. URL: https://brookespublishing.com/resource-library/win-win-mcgavock-highs-peer-buddy-program/?srsltid=AfmBOoouO-foxeFQdDVU-B0mozXiNP_lDSQ48zCAetYCaNn3qcSC2spC (Letöltés ideje: 2025. 08. 02.)

Brown, P. T. (2022.) Evidence-based Mentoring. *The limits of mentorship*. The Chronicle of Evidence-Based Mentoring. Online cikk. URL: https://www.evidencebasedmentoring.org/the-limits-of-mentorship (Letöltés ideje: 2025. 08. 02.)

Budge, S. (2006). Peer Mentoring in PostSecondary Education: Implications for Research and Practice. *Journal of College Reading and Learning, 37* (1), Fall 2006. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ747773.pdf (Letöltés ideje: 2023. 04. 01.)

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society.* New York: Wiley-Interscience

Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, Gondolat.

Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász G., & Lannert J. (Szerk.), *Az oktatási rendszerek elmélete.* Budapest: OKKER. pp. 406–417.

Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction In Brown, R. (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change.* pp. 71–105. London: Willner Brothers Limited.

Bourdieu, P. (1985). The forms of social capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus.* Stanford: Stanford University Press.

Bova, B. (2000). Mentoring revisited: The black woman's experience. *Mentoring and Tutoring, 8*(1), 5–16.

Brander, S. (2005). Vom Mythos zum Frauenförderungskonzept – ein Streifzug durch die Geschichte des Mentoring. In Nienhaus, D., Pannatier, G., & Töngie, C. (Hg.). *Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung*. eFeF-Verlag Bern/Wettingen 2005, pp. 17–28.

Bray, M. (1999). *The Shadow Education System. Private Tutoring and Its Implications for Planners.* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction in five countries: Launching early career learning*, Kulwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands.

Britton, E. D. (2006). Mentoring in the Induction Systems of Five Countries: A Sum Greater Than Its Parts. In Cullingford, C. (Ed.), *Mentoring in education: An international perspective.* Ashgate. ISBN 9781315595023.

Brodeur, D. R. (2012). Mentoring Young adults in the development of social responsibility. Cambridge, Massachusetts, U. S. A.. Proceedings of the 8th International CDIO Conference, Queensland University of Technology, Brisbane, July 1 – 4, 2012 URL: http://vvwvv.cdio.org/files/document/file/mentoring_young_adults_in_the_development_of_social_responsibility_.pdf (Letöltés ideje: 2021. 06. 07.)

Brodeur, D. (2013). Mentoring young adults in the development of social responsibility. *Australasian Journal of Engineering Education*, *19*(1). https://doi.org/10.7158/D12-014.2013.19.1

Brondyk, S., & Searby, L. (2013). *Best practices in mentoring: complexities and possibilities. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2(3), 189–203.* 10.1108/ijmce-07-2013-0040

Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide*. Open University press, Buckingham.

Burke, R. J. (1984). Mentors in Organizations. *Group & Organization Studies*, *9*(3), 353–372. https://doi.org/10.1177/105960118400900304

Burke, RJ, & McKeen, CA (1997). Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale. *Journal of Vocational Behaviour, 51,* 43–57.

Bush, T. C. (2007). *"The Characteristics of Effective Mentoring Programs for At Risk Students as Perceived by Selected Georgia Principals"* Electronic Theses and Dissertations. 243. URL: https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/243 (Letöltés ideje: 2021. 06. 30.)

Calderhead, J. (1998). 'Learning from introductory schools experience', *Journal of Education for Teaching*, 4, 1.

Campbell, M.R., & Brummett, V.M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music educators journal, 93* (3), 50–55.
Carbonaro, W. J. (1998). A Little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education,* 71., 295–313.
Carter, K. and Doyle, W. (1987). 'Teachers' knowledge structure and comprehension processes'. In Calderhead, J. (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*, London: Cassell.
Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, applications.* Academic Press, San Diego. pp. 41–84.
Caruso, J.E. (1990), *An Examination of Organised Mentoring: the Case of Motorola*, British Thesis Service, DX 147810.
Castro Samayoa, A. (2019). *A Primer on Minority Serving Institutions.* New York. Taylor & Francis: Routledge
Catalyst (1996). *The 1996 Census of Women Corporate Officers and Top Earners*. Catalyst.
Cavell, T. A., & Smith, M. A. (2005). Mentoring children. In DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of youth mentoring.* Sage Publications, London. 160–176.
Ceglédi T., & Szabó A. É. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi, T., Gál, A., & Nagy, Z. (Szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére.* Debrecen: CHERD-Hungary. Régió és oktatás IX. pp. 257–275.
Ceglédi, T., Bordás, A., & Kardos, K. (2016). Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In Pusztai G., Bocsi V., & Ceglédi T. (Szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Felsőoktatás – Társadalom; 6. Nagyvárad, Budapest. Partium; Új Mandátum. pp. 302–316.
Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban.* Debrecen: CHERD-Hungary.
Ceglédi, T. (2019). Potyázók, anómiások, rituális perzisztensek és célorientált perzisztensek. A hallgatói lemorzsolódás szokatlan veszélyei. *Acta Medicinae et Sociologica, 10*(28), 45–62.
Ceglédi, T., Godó, K., Kiss, A., & Szathmáriné Csőke K. (2019). Reziliencia a mentorálásban. In Varga A., Andl H., & Molnár-Kovács Zs. (Szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. pp. 279.
Ceglédi, T., Godó, K., & Oláh, R. (2020). Hátrányból reziliencia – Útmutató leendő pedagógusoknak a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához. Debrecen: Online tankönyv
Ceglédi, T., & Godó, K. (2021). Ki tartja bent a hallgatót?/Kapuőrök./ Ment és őr. Mentor. *Perzisztencia az informális mentori kapcsolatok, a reziliens életút és az eredményesség hatásegyüttesében*. Folyamatban lévő tanulmány
Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology, 45*(3), 619–937.
Chickering, A. W. (1969). *Education and identity.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Cienkus, C. R. Haworth, J. G., & Kavanagh, J. A. (1996). *Mentors and Mentoring: A Special Issue of the peabody Journal of Education (Mentors & Mentoring) 1st Edition.* New York: Routledge.
Clawson, J. G. (1980). Mentoring in managerial careers. In C. B. Derr (Ed.), Work, family and the career: New frontiers in theory and research. pp. 144–165. New York: Praeger.
Clark, C. M. (1988). What veteran teachers learn from beginners. *Paper presented at the American Educational Research Association.* New Orleans.
Clawson, J. (1985). Is mentoring necessary? *Training and Development Journal*, 36–39.
Clutterbuck, D. (1998). *Learning Alliances: Tapping into talent*, Institute of Personnel and Development, London
Clutterbuck, D. (2002). Chapter 10: Some Key Issues For Diversity Mentoring. In Clutterburg, D., & Ragins, B. R. (Eds.), *Mentoring and Diversity: An International Perspective.* London & New York: Routledge.
Cohen, R. C., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology, 42*(4), 440–447.
Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society.* Free Press of Glencoe.
Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson C. J., McPartland, J, Mood A. M, Weinfeld, F. D.& York R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington D. C.: Government Printing Office
Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity [Az oktatási lehetőségek egyenlősége].* Government Printing Office, Washington DC.
Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure pp. 95–120. The University of Chicago
Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory.* Cambridge. MA: Belknap.
Cooper, P. (2000). Demographic and social backdrop: How changes in society support the need for a services integration perspective to service delivery in schools and communities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 10*(3), 201–214.
Cope, M. (2007). *A Coaching Módszertana – Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve.* Bp: Manager Könyvkiadó.

Copeland, W. D. (1981). 'Clinical experiences in the education of teachers', *Journal of Education for Teaching,* 7, 1.
Cosgrove, T. J. (1986). The effects of participation in a mentoring-transcript program on freshmen. *Journal of College Student Personnel,* 27, 119–124.
Creary, S. J., & Roberts, L. M. (2017). G.I.V.E.-Based Mentoring in diverse Organizations. Cultivating Positive Identities in Diverse Leaders. In Nemanick, R. (Szerk.), *The Mentor's Way.* New York: Routledge
Creed, P., Patton, W., Prideaux, L. A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development, 33*(1), 47−65.
Cruickshank, D. R., & Armaline, W. D. (1986). 'Field experiences in teacher education: Considerations and recommendations'. *Journal of Teacher Education,* 373, 34–40
Cullingford, C. (2006). *Mentoring in education: An international perspective.* Ashgate. ISBN 9781315595023
Csapó, B. (1998). Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó B. (Szerk.), *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
Csapó, B. (2011). A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához. Az MTA-KEB és Tárki-Tudok rendezésében „Mit mondanak a tények" címmel szervezett szakmai műhelysorozat január 26-án, az Együttnevelés és külön oktatás témájával foglalkozó eseményén elhangzott előadás szerkesztett változata. URL: https://www.t-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf (Letöltés ideje: 2021. 04. 19.)
Cselekvési terv (2016). *A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia (2014-2020).* Köznevelésért Felelős Államtitkárság URL: https://www.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekv%C3%A9si-terv_20161109.pdf (Letöltés ideje: 2021. 04. 23.)
Csók, C. (2020). Diplomások szakmai szocializációja szociális és pedagógiai segítő pályákon In Dobi E. (Szerk.), *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* Debrecen: Printart-Press, pp. 42–59.
D. Molnár, É. (2013). *A tanulás önszabályozása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Dávid, M., Gefferth, É., Nagy T., & Tamás, M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége .
Dávid, B., Albert, F., & Huszti, É. (2020). Kapcsolati tőke és földrajzi mobilitás. In Kovács I. (Szerk.), *Mobilitás és integráció a magyar társadalomban.* Argumentum: Társadalomtudományi Kutatóközpont.
Daloz, L. (1983). 'Mentors: Teachers who make a difference', *Change, 15* (6), 24–7.
Dammerer, J., & Kuntner, T. (2020). Mentoring als Instrument der Personalentwicklung zur Unterstützung beginnender Lehrpersonen bei der Entwicklung von Copingstrategien für berufsbezogene Belastung. *Online Journal for Research and Education,14,* 1–12.
Dansky, K. H. (1996). The effect of group mentoring on career outcomes. *Group and Organization Management, 21,* 5–21.
Darvai, T. (Szerk.) (2013). *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé.* Szeged: Belvedere. URL: http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/felsooktatasesmunkaeropiac.pdf (Letöltés ideje: 2021. 06. 30)
Davy, N., & Frakenberg, A. (2019). *Typology of Apprenticeships in Higher Vocational Education.* Ismeretlen a további forrás.
Day, C. (1999). 'Researching Teaching Through Reflective Practice'. In J. Loughran (Ed.), *Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*, Falmer Press, London.
Demeter-Karászi, Zs., & Pusztai, G. (2021). Hallgatói eredményesség szektorközi összehasonlításban. *Civil Szemle,* Oktatás, digitalizáció, civil társadalom, Különszám: Special Issue II. pp. 51–67.
Dehelán, É., Szász, B., & Sárossy, Gy. (2004). Egy pályaválasztási érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskola. *Iskolapszichológia 22.* BP: ELTE Argumentum Kiadó
De Vries, J (2005). *More Than the Sum of its Parts: 10 years of the Leadership Development for Women Programme at UWA.* Perth, WA: University of Western Australia.
Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Dewey, J. (1995). A nevelés jellege és folyamata. In Bakacsiné Gulyás M. (1995). *A nevelés társadalmi alapjai.* Szeged: Délmagyarország Könyv- és Lapkiadó Kft.
Dewey, J. (1904/1965). "The relation of theory to practice in education". In Archambault, R. (Ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings.* University of Chicago Press, Chicago, IL, pp. 313–338
Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2013). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle, 2011*(11–12), 183–193.
Diekman, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(10), 1171–1188. https://doi.org/10.1177/0146167200262001
Divert (1999). *Divert Mentoring Handbook*. London: Divert Trust.
Donaldson, M. L. & Johnson, S. M. (2010). The price of misassignment: The role of teaching assignments in Teach For America teachers' exit from low-income schools and the teaching profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 32*(2), 299–323.
Dombi, E. (2018). Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövőorientációs mérőeszköz kidolgozása. *PhD-disszertáció*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Doung Van T. (2016). A mentor rendszer szerepe a felsőoktatásban. *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században* Budapest, pp. 65-82. URL: http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/06_Duong-Van-Thinh-2.pdf (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)

Downey, D. B., & Condron, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, *89*(3), 207–220. https://doi.org/10.1177/0038040716651676

Dreher, G. F., & Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology, 75*(5), 539–546.

Dreher, G. F., & Cox, T. H. (1996). Race, gender, and opportunity: a study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, *81*, 297–308.

Driscoll, L.G., Parkes, K.A., Tilley-Lubbs, G.A., Brill, J.M. & Pitts Bannister, V.R. (2009). Navigating the lonely sea: Peer mentoring and collaboration among aspiring women scholars, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17, pp. 5–21.

Driscoll, C. A., Macdonald, D. W., & O'Brien, S. J. (2009). From wild animals to domestic pets, an evolutionary view of domestication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(Supplement_1), 9971–9978. https://doi.org/10.1073/pnas.0901586106

Dusa, Á. R., Kovács K., Márkus, Zs., Nyüsti, Sz., & Sőrés, A. (Szerk.). (2012). Egyetemi élethelyzetek. *Ifjúságszociológiai tanulmányok I-II.* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume Two* (pp. 458-476). SAGE Publications Ltd.

Eby, Lillian T., Rhodes, Jean E., & Allen, Tammy D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In Allen, Tammy D., & Eby, Lillian T. (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple approach.* Oxford England. UK: Blackwell. pp. 7–20.

Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, *57*(1), 1–21. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726

Eby, L. T. d. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin, 139*(2), 441–476. https://doi.org/10.1037/a0029279

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, *67*(3), 441–458. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.002

Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135–172.

Ehrich, LC, Hansford, B, & Tennent, L (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 518–540.

Eisenhart, M., Behm, L. & Riomagnano, L. (1991). 'Learning to teach: developing expertise or rite of passage?' *Journal of Education for Teaching*, 7, 1.

Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In Shah, J., & Gardner, W. (Eds.), *Handbook of Motivation Science.* The Guilford Press, New York. pp. 235–250.

Engler, Á (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban *Iskolakultúra, 20*(10), 28–37.

Engler, Á. (2014a). Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai. In Juhász E. (Szerk.), *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei.* Debrecen, CHERD-H: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 2014. Régió és oktatás X. pp. 89-112.

Engler, Á. (2014b). Hallgatói Metszetek. Debrecen: CHERD-Hungary.

Engler, Á. (2016). *A család mint erőforrás. A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban. Habilitációs értekezés.* Debrecen: Debreceni Egyetem.

Ensher, E. A., & S. E. Murphy (1997). "Effects of Race, Gender, Perceived Similarity, and Contact on Mentor Relationships." *Journal of Vocational Behavior, 50*(3), 460–81.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1.: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt am Main. New York: Campus Verlag.

Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011). Mentoring highly aggressive children: Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. *Journal of Primary Prevention, 32*(5–6), 253–270.

Farkas, O. (2013). *Tehetség a szakképzésben. Tehetségfókuszú minőségbiztosítási rendszer a gyakorlati képzésben.* Szeged, SZTE JGYPK.

Farmer-Hinton, R. L., & Adams, T. L. (2006). Social capital and college preparation: Exploring the role of counselors in a college prep school for black students. *The Negro Educational Review, 57*(1–2), 101–116.

Farrell, T.S.C. (2001). Teacher Socialization during the Practicum. *Prospect, 16*, 49–62.

Fáyné Dombi A., & Sztanáné Babics E. (2015). „Mentor(h)áló 2.0 Program". TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedaggus_mestersgV2/index.html (Letöltés ideje: 2021. 06. 30.)

Fehérvári, A. (2021). Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban: Szisztematikus irodalomáttekintés 1990-2019. *Iskolakultúra*, *31*(4), 90–108.
Felső, E., & Fehérvári, A. (2024). Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: Szisztematikus irodalomfeldolgozás. *Neveléstudomány*, *12*(2), 70–87. https://doi.org/10.21549/ntny.45.2024.2.4
Fegyverneki, G. (2018). *Játék, munka, tanulás.* Budapest: Neteducatio Kft.
Fegyverneki, G. (2017). *A kaméleon-pedagógus így csinálja. Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak.* Neteducatio Kft.
Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). 'When is student teaching teacher education?' *Teacher and Teacher Education*, 3, 255–273.
Fejes, J. B. (2015). *Célok* és *motiváció*. *Tanulási motiváció* a *célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest
Fejes, J. B., Kasik, L., & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra,* 19(5–6), 40–54.
Fejes, J. B., Kasik, L., & Kinyó, L. (2013). Bevezetés a mentorálás kutatásába. In Fejes, J. B., & Szűcs, N. (Szerk.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. pp. 90–102.
Fekete-Deák, I., & Jakab, K. (2017). Mi ma a tanár, a pedagógus feladata? Oktat vagy nevel is?. *Válogatott tanulmányok…,* pp. 249–260. ISBN 978-80-89691-40-1 URL: http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/55FeketeDeakIldiko-JakabJudit.pdf (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)
Ferge, Zs. (1999). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Meleg Cs. (Szerk.), *Iskola és társadalom II.* Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke
Ferge, Zs. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia,* (1), 10–35.
Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia, 109*(1), 77–101.
Fényes, H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
Fényes, H. (2014). Önkéntesség és új típusú önkéntesség a Debreceni Egyetemisták körében. In Fényes H., & Szabó I. (Szerk.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 85–108.
Fényes, H., & Mohácsi, M. (2019). *Munkaerőpiac és emberi tőke. Elmélet és gyakorlat.* Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.
Fényes, H., & Pusztai, G. (2004). A kulturális és társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle, 82*(6–7), 567–582.
Fletcher, S. (1997). From mentor to mentored. *Mentoring and Tutoring: partnership in learning, 5,* pp. 48–55.
Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools. A Handbook of Good Practice.* London: Routledge.
Fodor L., & Tomcsányi T. (1995). Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In Pálhegyi F. (Szerk.), *A személyes beszélgetés pszichológiai alapjai és technikája*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem 1995. 3–30.
Fodor, Sz. (2019). Egyenetlenség a fejlődésben: diszszinkrónia. In Bajor P., Balogh L., Bucsu, Szabó Zs., Polonkai, M., & Révész, Gy. B. (Szerk.), *A tehetség kézikönyve.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp., 155.
Forrás-Biró, A. Á. (2019). *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban.* Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE Neveléstudományi Iskola.
Forgács, A. (2009). *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere.* OFI. URL: https://ofi.oh.gov.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere (Letöltés ideje: 2021. 03. 19.)
Forray, R. K. (1995). Az oktatásökológiáról. In Bakacsiné Gulyás M. (Szerk.), *A nevelés társadalmi alapjai.* Szeged: JGYTF Kiadó.
Forray, R. K., & Kozma, T. (2011). Az iskola térben, időben. Budapest: Új Mandátum Kiadó
Fónai, M., & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio, 32*(1), 85–106. https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6
Fónai, M., & Lánczi, V. (2023). Myth or reality? Mobility trends among recent graduates of different fields of study. *Central European Journal of Educational Research, 5*(1), 43–57. https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/1239
Fónai, M. (2020). Roma/cigány közösségek. In Pusztai G. (Szerk.). *Nevelésszociológia.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
Freedman, M (1992). *The Kindness of Strangers: Reflections on the mentoring movement*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive.* Crown Publishers/Random House.
Friedman, W. (1971). A Non-cooperative Equilibrium for Supergames. *Review of Economic Studies,38*(1), 1–12.
Freire, P. (1997). A response. In P. Freire (Ed.), *Mentoring the Mentor*. Peter Lang Publishing, New York.
Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Fuller, F., & Bown, O. (1975). 'Becoming a teacher'. In Ryan, K. (Ed.), *Teacher Education, 74th Year Book of the National Society for the Study of Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207–226. https://doi.org/10.3102/00028312006002207

Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. In Taylor, B. (Ed), *Expanding Boundaries: Serving and Learning.* Corporation for National Service, Washington, DC. 2–6.
Gail Lunsford, L. (2016). *A Handbook for Managing Mentoring Programs. Starting, Supporting and Sustaining.*
Ganser, T. (2006). Chapter 3: A Status Report on Teacher Mentoring Programmes in the United States. In Cullingford, C. (Ed.), *Mentoring in education: An international perspective.* Ashgate.
Garvey, B. (2017). Philosophical origins of mentoring: The critical narrative analysis. In Clutterbuck DA., Kochan FK., Lunsford L, Dominguez N., & Haddock-Millar J (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring.* London, UK: SAGE Publications.
Garvey, R (1994). A dose of mentoring. *Education and Training*, *36* (4), 18–26.
Gay, B (2000). *Keynote Address to Mentoring Matters Conference*, National Mentoring Network for the Home Office
Gazsó, F. (1976). *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás.* Budapest, Kossuth Kiadó.
Gergen, K. J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology,* 36, 1344-1360.
Gersick, C. J. G., Bartunek, J. M., & Dutton, J. (2000). Learning from Academic: the Importance of Relationships in Professional Life. Academy of Management Journal, 43(6), 1026–1044.
Gettings, P. E., & Wilson, S. R. (2014). Examining commitment and relational maintenance in formal youth mentoring relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *31*(8), 1089–1115.
Gibson, SK (2006). Mentoring of women faculty: the role of organizational politics and culture. *Innov High Educ 31*(1),63–79. https://doi.org/10.1007/s10755-006-9007-7
Giddens, A. (2008). *Szociológia, II.* kiadás, Szeged.
Godó, I. (2021c). *A felsőoktatásban tanuló roma szakkollégiumban jelenlévő roma és nem roma fiatalok és nem szakkollégista fiatalok főiskolai/egyetemi motivációjának vizsgálata.* Szakdolgozat. BBTE.
Godó, K., Ceglédi T., & Kiss A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *CEJER*, 2(1), 36–52.
Godó, K. (2021a). Az oktató mint informális mentor. *Civil Szemle, Oktatás, digitalizáció, civil társadalom. Különszám, 2021(2), 107-127.*
Godó, K. (2021b). A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges bánásmód, 7*(2), 21–41.
Godó, K. (2021c). A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban. *Iskolakultúra*, *31*(11–12), 79–114. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.79
Godó. K. (2021d). *A reziliencia háttértényezőinek vizsgálata. Szakdolgozat.* Debreceni Egyetem: Mentálhigiéné képzés.
Godó, K. (2021e). Az online mentorálás forradalma. *HUCER konferencia absztraktkötet: Tanulói társadalom. Oktatáskutatás a járvány idején.* pp. 219.
Godó, K., Hornyák Á., Ceglédi T., & Pusztai G. (2024). A szülő mint erőforrás a mentorálásban. *PedActa*, *14*(2), 72–88. https://doi.org/10.24193/PedActa.14.2.6
Golder, G, Keyworth, A., & Shaw, C. (2016). Models of mentoring In Cullingford, C. (Ed.), *Mentoring in Education. An International Perspective.* Routledge.
Gordon Győri, J. (2020). Árnyékoktatás: Alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio*, *29*(2), 171–187.
Gordon Győri, J. (2014). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó.
Gormley, B. (2008). An application of attachment theory: Mentoring relationship dynamics and ethical concerns. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 16, 45–62.
Green, S. G., & Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. *Personnel Psychology,* 48, 537–562.
Grinder, R. E. (1973). A munka- és hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban. A szakmai fejlődés elvi alapjai. In Ritoók, P., & Gillemotné Tóth, M. (Szerk.). *Pályalélektan. Szöveggyűjtemény.* Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 85–97.
Guarino, C. M., Santibañez, L., Daley, G. A., & Brewer, D. J. (2004). A review of the research literature on teacher recruitment and retention. RAND Corporation, Santa Monica, CA. URL: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2005/RAND_TR164.pdf
Guetzlow, E (1997). The power of positive relationships: mentoring programs in the school and community, *Preventing School Failure*, Spring, pp 100–104.
Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. R*eview of Educational Research,* (1), 61–99.
Gurzó, K., & Horn, D. (2015). A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása Egy közpolitikai kísérlet tanulságai. *Közgazdasági Szemle,* LXII . évf., 2015. október. pp. 1070–1096.
Gutiérrez, G. (1998). The Power of the Poor in History, Orbis Books, New York: Maryknoll.
Gyarmathy, É. (2015). A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségszerűsége. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *70*(2), 371–393. https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.2.5
Györgyi, Z. (2010). Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., & Veroszta Zs. (Szerk.), Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. pp. 37–58.

Györgyi, Z. (2012). A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok. Budapest, Új Mandátum.
Haddock-Millar, J. (2023). *Reciprocal Mentoring.* Taylor & Francis.
Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2010). Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management,* 37(1), 280–304. doi:10.1177/0149206310386227
Hajduska, M. (2015). *Krízislélektan.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
Hancock, C. B. (2008). Music teachers at risk for attrition and migration. *Journal of Research in Music Education, 56*(2), 130–144.
Halász, G. (2000). Iskolaszerkezet: a magunk előtt görgetett kérdés: Nagy József 70. születésnapjára. *Iskolakultúra, 10*(10), 3–10.
Hangya, D. (2013). *Hátrányos helyzetű célcsoportok mentorálási tapasztalatai.* Szeged: SZTE URL: http://eta.bibl.u-szeged.hu/698/1/tankonyv_hangya_dora_hatranyos.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 01.)
Hanushek, E. A. (1992). The Trade-off Between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy, 100*(1), 84–117.
Halász, G., & Annási, F. (2011). Az oktatási rendszerek elméleti alapjai. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet URL: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_okt_rendsz/451_a_mikro_s_makroszint_folyamatok_megklnbztetse.html (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)
Harker, K., O'Toole E., Keshmiripou, S., McIntosh, M., & Sassen, C. (2019). Mixed-methods assessment of a mentoring program. *Libr Adm 59,* 873–902. https://doi.org/10.1080/01930826.2019.1661745
Harmatiné Olajos, T. (2011). Tehetség és szocio-emocionális fejlődés. Debrecen: Didakt Kiadó..
Harsányi, I. (1994). *Tehetségvédelem.* A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, Budapest.
Head, Fay A., Reiman, Alan J., & Thies-Sprinthall, L. (1992). The Reality of Mentoring: Complexity in Its Process and Function. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues.* ed. Bey, Theresa & Holmes, C. Thomas. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
Heikkinen, H.L.T., & Huttunen, R. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki [Tacit knowledge, mentoring and peer support; in Finnish]. In A. Toom, J. Onnismaa, & A. Kajanto (Eds.), *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta* [Tacit knowledge. Knowing, acting, knowing how; in Finnish] (Aikuiskasvatuksen vuosikirja No. 47, pp. 203–220). Helsinki: Kansanvalistusseura/Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. In G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (Research Publications No. 4, pp. 107–124). Gävle: University of Gävle, Teacher Education.
Heitlerné Lehoczky, M. (2017). A pszichológiai tőke differenciáló szerepe a munkaerő-piacon. *Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből.* pp. 173–180. URL: http://www.irisro.org/tarstud2017junius/33HeitlerneLehoczkyMaria.pdf (Letöltés ideje: 201. 06. 01.)
Heitlerné Lehoczky, M. (2018). Pszichológiai tőke – a munkavállalói személyiségben rejlő pszichológiai erőforrások. *Springer,* 93-105. URL: http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/93_VF2018_VF_2018_1.pdf
Heller, Á., & Fehér, F. (1993). *A modernitás ingája.* T-Twins, Budapest.
Herczegh, J. (2006). Az iskolai életvilág – A diákok általános jellemzői az északkelettiszántúli régióban az OTKA iskolai életvilág kutatása alapján. *Új Pedagógiai Szemle,* (7–8).
Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J., & Jucovy, L. Z. (2007). *Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study.* Public/ Private Ventures, Philadelphia
Herrera, C. (2004). *School-Based Mentoring. A Closer Look.* Public / Private Ventures. 122 East 42nd Street, New York, NY 10168. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED503189 (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)
Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of big brothers big sisters school-based mentoring. *Child Development, 82*(1), 346–361.
Herrera, C., & Karcher, M. J. (2014). School-Based Mentoring. In D. DuBois & M. Karcher, *Handbook of Youth Mentoring*. pp. 203–220. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412996907.n14
Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback, *Teaching in Higher Education,* 6(2), pp. 269–274.
Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review, 26,* 264–288.
Hillgate Group (1989). *Learning to Teach,* London: The Claridge Press.
Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology, 6,* 307–324.
Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001
Hofstätter, P.R. (1957). *Psychologie.* Fischer Bücherei, Frankfurt/M.
Holtom, B., & O'Neill, S. B. (2004). Job Embeddedness: A Ten-year Literature Review and Proposed Guidelines. Global Business Review, 16(5) URL:

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/274289/Markos_Valeria_Ertekezes_titkositott.pdf?sequence=1&isAllowed=y 268 (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)
Hornyák, Á., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2021). Az újító pedagógusok hatása az Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régió négy megyéjének középfokú oktatási intézményeiben: Az oktatási innovációs gyakorlatok középtávú eredményessége. *Magyar Pedagógia*, *121*(3), 237–257. https://doi.org/10.17670/MPed.2021.3.237
Horváth, T. (2007). Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In Puskás-Vajda, Zs. (Szerk.), *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon.* Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. pp. 137–152.
Horváth, Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In Karlovitz J. T. (Szerk.), *Mozgás, környezet, egészség.* Komárno: International Research Institute s.r.o., ISBN 978-80-89691-15-9 pp. 155–173.
Hoskins, B, & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and Can it Be Measured.* EUR 23432 EN. Luxembourg (Luxembourg). OPOCE; 2008. JRC46532
Houston, M (2019). Faculty mentoring programs at academic institutions: A systematic literature review and suggestions for future mentoring programs. *IJETMR 6*(10), 24–30. https://doi.org/10.29121/ijetmr.v6.i10.2019.457
Howells, K., Lawrence, J., & Roden, J. (2020). *Mentoring Teachers in the Primary School: A Practical Guide.* Routlege.
Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra, 2012(1).* 57–62.
Hubbard Murdoch, N., Ens, E., Gustafson, B., & Chambers-Richards, T. (2021). A mixed method mentorship audit: Assessing the culture that impacts teaching and learning in a polytechnic. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 13*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00119-x
Hudson, P. (2016). Forming the mentor–mentee relationship. *Mentoring & tutoring: Partnership in Learning,* 24(1), 30–43.
Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, *39*(5), 771–783. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415
Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 20, 27–55.
Huling-Austin, L. (1990), 'Teacher induction programs and internships', in W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535–548), Macmillan, New York.
Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G., & Szivák, J. (Szerk.) (2017). *Az oktatás korproblémái.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. ISBN 978-963-312-275-4 (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)
Hustinx, L. (2001). Individualisation and new styles of youth volunteering: An empirical exploration. *Voluntary Action, 3*(2), 57–76.
Huszti, É. (2022). Kapcsolati mozaikok: Kapcsolathálózati mintázat mozaikcsaládokban. *Kultúra és Közösség*, *13*(1), 83–95. https://doi.org/10.35402/kek.2022.1.8
Hyman, H. H., & Singer, E. (Eds.) (1968). *Readings in reference group theory and research*. New York: The Free Press
Ingersoll, R.M. (1999), 'The problem of underqualified teachers in American secondary schools', *Educational Researcher*, *28*(2), 26–37.
Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design. *Journal of Leadership Education*, *4*(1), 31–50. https://doi.org/10.12806/V4/I1/TF2
Irby, B. J. (2014). Editor's Overview: A 20-Year Content Review of Research on the Topic of Developmental Mentoring Relationships Published in the *Mentoring & Tutoring* Journal. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *22*(3), 181–189. https://doi.org/10.1080/13611267.2014.929329
Jacobi, M. (1991). *Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. Review of Educational Research*, *61*(4), 505. doi:10.2307/1170575
Jakab, Gy. (2007). Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új pedagógiai szemle,* 57(3-4). 2007. március-április pp. 59–71.
Jancsák, Cs. (2016). *So keres, SZKRSZ?: A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felsőoktatási és munkaerő-piaci eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben.* Szeged: Belvedere Meridionale.
Jakubik, L. D., Eliades, A. B., & Weese, M. M. (2016). Part 1: An overview of mentoring practices and mentoring benefits. *Pediatric Nursing*, *42*(1), 37.
Jekielek, M. A., Moore, K.A., & Hair, E.C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis.* Edna McConnell Clark Foundation.
Jenei, T. (2009). *Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban.* Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Neveléstudományi Doktori Iskola.
Jerald, C.D. (2002, August), All talk, no action: Putting an end to out-of-field teaching. Washington, DC: The Education Trust. URL: www2.edtrust.org/NR/rdonlyres/8DE64524-592E-4C83-A13A-6B1DF1CF8D3E/0/AllTalk.pdf (Letöltés ideje: 2023. 10.01.)
Johnson, S.M., Berg, J.H., & Donaldson, M.L. (2005), *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education. http://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf

Johnson, P., & Alamaa, S. (2012). Mentoring as sustainable school development. In Hannu L.T. Heikkinen, Hannu Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Eds.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development.* Routledge

Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena* (Doctoral dissertation). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Jucovy, L (2000). *Jumpstarting Your Program: Strengthening mentoring programs*, National Mentoring Center Northwestern Regional Educational Laboratory, Portland.

Juhászi, J., & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Oktatás-kutatás-innováció, (3*), 17–30.

K. Nagy, E. (2005). A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra, 15*(5), 16–25.

K. Nagy, E. (2015). A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra, 25*(5–6), 33–46.

Kagan, D M (1992). 'Professional growth among preservice and beginning teachers'. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.

Kammeyer-Mueller, J. D., & Judge, T. A. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, *72*(3), 269–283. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.006

Kapitány, Á., & Kapitány, G. (2007). *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok.* Budapest: Kossuth Kiadó.

Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, *9*(2), 99–113.

Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 93–110.

Kardos, K. (2015), A felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kitüntett terepei: a szakkollégiumok. In Kozma T., Kiss Virág Á., Jancsák Cs., & Kéri K. (Szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás.* Budapest:Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. pp. 433–445.

Kaunisto, S-L. Estola, E., & Niemistö, R. (2012). The group as a context for peer-group mentoring. In Hannu L.T. Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Eds.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development.* Routledge

Kelly, R. K., Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling & Development*, 81, 445–454.

Keller, T. E. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 23–47). Oxford, England: Blackwell, doi: 10.1002/978047069196O.ch3

Keller, T. E. (2005). A Systemic Model of the Youth Mentoring Intervention. *The Journal of Primary Prevention*, *26*(2), 169–188. https://doi.org/10.1007/s10935-005-1850-2

Kenyeres, A. Z., & Bényei, J. (2021). Médiaértelmező közösségek. In Pusztai G. (2021). *Nevelésszociológia* . Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó pp. 263–283.

Kiewra, K. (2019). An Interview with Kenneth Kiewra: Nurturing Children's Talents. *North American Journal of Psychology*, *21*(4), 801.

Kirshenmann, P. (1981). Some thoughts on the ideal of exactness in science and philosophy. In A. J., & R. Cohen (Eds.), *Scientific philosophy today: Essays in honour of mario bunge, boston studies in philosophy of science*.. New York: Springer Publishing. pp. 85–98.

Kiss P. (2010). Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., & Veroszta Zs. (Szerk.), Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. pp. 105–130.

Kocsis, N., & Bocsi, V. (2022). A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, *8*(2), 87–101. https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87

Koch, C., & Johnson, W. B. (2000). Documenting the benefits of undergraduate mentoring. *Council on Undergraduate Research Quarterly, 20*(4), 172–175. URL: http://digitalcommons.georgefox.edu/psyc_fac%5Cnhttp://www.cur.org/%5Cnhttp155://digitalcommons.georgefox.edu/psyc_fac%5Cnhttp://www.cur.org/

Kochan, F., & Pascarelli, J.T. (2012). "Perspectives on culture and mentoring in the global age". In Fletcher, S. & Mullen, C. A. (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education,* Sage, Los Angeles, CA, pp. 184–198.

Koki, S. (1997). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. *PREL Briefing Paper. Pacific resources and education and learning*. pp. 1–6. URL: https://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf (Letöltés ideje: 2020. 06. 20.)

Kovách, I., Hajdu, G., Gerő, M., Kristóf, L., & Szabó, A. (2016). A magyar társadalom integrációs és rétegződésmodelljei. *Szociológiai Szemle, 26*(3), 4–27.

Kovács, E., & Stark, G. (2021). Tanár szakos hallgatók: lemorzsolódási veszély a képzés csúszása. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (Szerk.), *A hallgatók felsőoktatási tanulmányi útjai.* Debrecen: CHERD-Hungary. (pp. 69–74).

Kovács, K. (2015). Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (Szerk.), *Horizontok.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Kozma, T. (2015). *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig.* Debrecen, CHERD-Hungary.

Krocher, B. (2022). Zum ersten Mal Mentor/in an der Schule. Internetes blogbejegyzés. URL: https://www.betzold.de/blog/mentor-schule/ (Letöltés ideje: 2023. 01. 19.)
Kövi, Zs., & Bagdy, E. (2014). *A tehetség kibontakozása.* Helion Kiadó.
Központi Statisztikai Hivatal (2011a). Munkaerő-piaci helyzetkép, 2011. VI. évfolyam 14. szám
Központi Statisztikai Hivatal (2011b). 2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS – 14. A népesség iskolázottsága.
Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal, 26*(4), 608–625
Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life.* Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
Kram, K. E. (1986). Mentoring in the workplace. In Hall, D. T. (Ed.), *Career development in organizations.* pp. 160-201. San Francisco: Jossey Bass.
Kremer, L. (1984). „Az élő osztály sokkja". *Oktatás ,* 1984. február
Kroll, J. (2015). *Exploring effective peer group mentoring: A qualitative narrative study of executive-level professional women* (Doctoral dissertation).
Kroll, J. (2016). What is meant by the term group mentoring? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24, pp. 44–58.
Lackzko-Kerr, I., & Berliner, D.C. (2003). 'In harm's way: How undercertified teachers hurt their students', *Educational Leadership, 60*(8), 34–39.
Laden, B. (1999). Socializing and mentoring college students of color: The Puente Project as an exemplary celebratory socialization model. *Peabody Journal of Education, 74*(2), 55–74.
LaFleur, A. K., & White, B. J. (2010). Appreciating Mentorship: The Benefits of Being a Mentor. *Professional Case Management, 15*(6), 305–311. https://doi.org/10.1097/NCM.0b013e3181eae464
Lannert, J. (2014). *A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkori nevelés.* QLL. Végzettséget mindenkinek! Budapest: Tempus Közalapítvány.
Lannert, J. (2004). Minőség, hatékonyság, eredményesség. *Új Pedagógiai Szemle,* http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html
Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga A. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. pp. 273-295.
Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring, 13*(3), 355–366.
Lengyel Zs. (1997). *Szociálpszichológia.* Budapest: Osiris Kiadó
Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the „Overjustification" hypothesis. J*ournal of Personality and Social Psychology, 28*(1), 129–137. https://doi.org/10.1037/h0035519
Levinson, D. J., Carrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Ballentine
Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika.* Közgazdasági és Jogi Kiadó
Lin, N. (2005). Social Capital. In Beckert, J., & Zagiroski, M. (Eds.), *Encyclopedia of Economic Sociology.* London: Routledge. pp. 604−612.
Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action.* Cambridge: Cambridge University Press.
Lindgren, U. (2016). Mentoring in the Academic World. In Cullingford, C. (Ed.), *Mentoring in education: An international perspective*. Routledge
Lockwood, N (2002). *Formal and informal mentoring.* Available at: http://www.phillyshrm.org (accessed 30 November 2013).
Lorenzen, J.-M. (2014). Aktiviert im Übergang? Bestimmung von Mentoring als Form der Beratung in aktivierungslogischem Zusammenhang. In Lorenzen, J.- M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.). Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. pp. 140–156.
Lucas, K. F. (2001). The Social Construction of Mentoring Roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *9*(1), 23–47. https://doi.org/10.1080/13611260120046665
Lukács F. (2007). Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció. In Puskás-Vajda Zs. (Szerk.), *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon.* Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. pp. 85–102.
Lukács, F. (2012). Kompetencia, motiváció és pályaválasztási bizonytalanság egyetemi környezetben. *Felsőoktatási Műhely (FEMU),* 2012, (3), 51−66.
Lukács, F. (2012). A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében *Doktori disszertáció Tézisek.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola. URL: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/46264/Kd_12306_t%C3%A9zis.pdf → idő
Lumpkin, A. (2011). A model for mentoring university faculty. *The Educational Forum, 75*(4), 357–368.
Lund Dahlberg, M., & Byars-Winston, A. (Szerk.) (2019). *The Science of Effective Mentorship in STEMM.* National Academies Press (US); 2019 Oct 30.. PMID: 31958221 Bookshelf ID: NBK552772 DOI: 10.17226/25568

Lunt, N, Bennett, P, McKenzie, P & Powell, L (1992). Understanding mentoring, *The Vocational Aspect of Education*, *44*(1), 135–141.
Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23(*6), 695–706.
Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive 16(1),* 57–72.
Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J.(2007). *Psychological Capital.* New York: Oxford University.
Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J (2015). *Psychological Capital and Beyond.* Oxford University Press; Har/Psc edition.
Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45–50. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.00
Mader, M., Stoeger, H., Veas, A., & Ziegler, A. (2021). How Mentors Think About the Attainability of Mentoring Goals: The Impact of Mentoring Type and Mentoring Context on the Anticipated Regulatory Network and Regulatory Resources of Potential Mentors for School Mentoring Programs. *Frontiers in Psychology*, *12*, 737014. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737014
MacLennan, N. (1999). *Coaching and Mentoring.* Gower, Aldershot
Makó, F. (2015). A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben. Óbudai Egyetem: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_mentoralas_modszertana/tananyag/JEGYZET-12-2._3._A_mentorfunkciok__mento.html
Markos V. (2019). *Úton az aktív állampolgári lét felé.* Debrecen, Debreceni Egyetem, PhD disszertáció
Marx, G. (2001). *Ten trends for tomorrow's kids.* Education Digest.
Matuschek, I. (2005). Zeit und Devianz. URL: http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/matuschek-ingo-1999-07-19/PDF/Matuschek.pdf (Letöltés ideje: 2021. 06. 30.)
Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In Kerry, T., & Shelton-Mayes, A. (Eds.), *Issues in Mentoring*, London: Routledge, pp. 10–14.
McGee, Ch.D. (2001), 'Calming Fears and Building Confidence: a mentoring process that Works', *Mentoring & Tutoring*, *9*(3), 202–209.
McGowan, E. M., Stone, E. M., & Kegan, R. (2007). A constructivist-developmental approach to mentoring relationships. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice (pp. 401–426). Thousand Oaks, CA: Sage
McGuire, G. M. (1999). Do race and sex affect employees' access to and help from mentors? In A. Murrell, F. J. Cosby & R. Ely (Eds.), *Mentoring Dilemmas: Developmental Relationships within Multicultural Organizations*. pp. 105–20, Lawrence Erlbaum.
McKinley, M. G. (2004). Mentoring matters creating, connecting, empowering. *AACN Advanced Critical Care, 15*(2), 205–214.
McMorris, B. J., Doty, J. L., Weiler, L. M., Beckman, K. J., & Garcia-Huidobro, D. (2018). A typology of school-based mentoring relationship quality: Implications for recruiting and retaining volunteer mentors. *Children and Youth Services Review, 90, 149–157.* doi:10.1016/j.childyouth.2018.05.019
Megginson, D., & Clutterbuck, D. (1997), *Mentoring in action: a practical guide for managers*, Kogan Page, London.
Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. doi:10.1016/j.tate.2017.03.024.
Merriam, S. (1983). Mentors and proteges: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly,* 33, 161−173.
Merriam, S. B., & Thomas, T. K. (1986). The role of mentoring in the career development of community college presidents. *Community Junior College Quarterly of Research and Practice,* 10, 177−191.
Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure.* New York: The Free Press
Merton, R. K., Reader, G. R., & Kendall, P. L. (1957). *The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education.* Cambridge, MA: Harvard University Press
Mészáros, Gy. (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Iskolakultúra-könyvek 48.* Veszprém: Iskolakultúra.
Millar, J. (Ed.) (2017). *The SAGE handbook of mentoring*. Sage.
Miller, S. M., & Roby, P. (1974). A papírkórság csapdája. In Ferge Zs., & Háber J. (Szerk.), *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, pp. 109–122.
Miller, S. E. (2010). A Conceptual Framework for the Professional Socialization of Social Workers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, (20), 924–38.
Miller, S. E. (2013). Professional Socialization: A Bridge between the Explicit and Implicit Curricula. *Journal of Social Work Education,* (49), 368–86.
Miller, A. (2002). Mentoring students & young people. A Handbook of effective practice. Kogan Page. The edition Taylor & Francis e-Library, 2005. ISBN 0-203-41718-6 Master e-book ISBN. à List of Case Studies fejezet
Millwater, J., & Yarrow, A. (1997). The mentoring mindset: A constructivist perspective? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 5,* 14–24.

Molina, J. L. (2001). A társadalmi hálózatok (social network) vizsgálata. In *El análisis de redes sociales Una introducción* (ford.: Vastag Réka), Barcelona

Molnár, Sz. (2002). *A társadalmi kapcsolatok csoportszintű tőkéjének csökkenése az információs társadalom.* Online anyag. URL: https://piacesprofit.hu/tarsadalom/molnar_szilard_a_tarsadalmi_kapcsolatok_csoportszint_tokejenek_csokkenese_az_informacios/ (Letöltés ideje: 2020. 01. 10.)

Montgomery, B.L. (2017). Mapping a mentoring roadmap and developing a supportive network for strategic career advancement, *SAGE Open*, April–June. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244017710288. Accessed 24 September 2020.

Morgenthaler, S. K. (1996). My Mentor: Motivation Toward Excellence. In Cienkus, C. R. Haworth, J. G., & Kavanagh, J. A. (Eds.), *Mentors and Mentoring: A Special Issue of the peabody. Journal of Education (Mentors & Mentoring) 1st Edition.* New York: Routledge

Morton, A. (2003). *Mentoring.* Learning and Teaching Support Network Continuing Professional Development Series No. 2, York.

Moyles ,J., Suschitsky, W., & Chapman, L. (1999). Mentoring in primary schools: ethos, structures and workloads. *Journal of In-service Education, 25*(1), 161–172, DOI: 10.1080/13674589900200067. Published online: 19 Dec 2006.

Mölders, B. (2015). Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf – Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung. In Schmidt-Lauff, S., Felden, Heide von, & Pätzold, Henning (Eds.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich 2015, S. 239–251. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13003/pdf/Moelders_2015_Mentoring.pdf

Mrázik, J. (2015). *Nevelés és iskola. A nevelés pedagógiai antropológiai és összehasonlító megközelítése.* Budapest: Ad Librum Kiadó. (Letöltés ideje: 2020. 06. 16.)

Mullen, C. A., & Kealy, W. A. (1999). Lifelong mentoring: The creation of Learning Relationships. In C.A. Mullen & D.W. Lick (Eds.), *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*, London: Falmer Press.

Mullen, C. A. (2012). "Mentoring: an overview". In Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (Eds.), *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, Sage, Los Angeles, CA, pp. 7–23.

Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. San Francisco: Jossey-Bass.

Murrell, A. J. (2017). *Mentoring Diverse Leaders. Creating Change for People, Processes, and Paradigms.* New York: Routledge.

Murrell, A. J., Blake-Beard, S., Porter, D. M., & Perkins-Williamson, A. (2008). Interorganizational formal mentoring: Breaking the concrete ceiling sometimes requires support from the outside. *Human Resource Management, 47*(2), 275–294.

Murrell, A. J., Crosby, F. J., & Ely, R. J. (1999). *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Murrell, A. J., & Tangri, S. S. (1999). Mentoring at the margin. In A. J. Murrell, F. J. Crosby, & R. J. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multi-cultural organizations* (pp. 211–224. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Musanti, S. (2004). Balancing mentoring and collaboration. *Curriculum and Teaching Dialogue, 6*(1), 13–23.

Musgrave, P. W. (1988). *Socializing Contexts*. Allen & Unwin Parsons, Sydney.

Nagy, J. (2000). XXI. század és nevelés. Bp: Osiris Kiadó.

Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők.* Doktori (PhD) disszertáció – tézisfüzet Témavezető: Dr. Rapos Nóra. Bp: ELTE

Nagy, T. (2014). A tehetségesek mentorálása, rövid történeti áttekintés. In Gefferth É. (Szerk.), Mentorálás a tehetséggondozásban. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége pp. 11–18.

Nemanick, R. (2017). *The Mentor's Way.* New York: Routledge

Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Neugebauer, M., & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. Acta Sociologica, 55(1), 19–36. https://doi.org/10.1177/0001699311427747

Nyüsti Sz. (2012). *Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban.* Felsőoktatási Műhely, 2012(2), 33–49.

Nyüsti, Sz. (2013). Oktatási helyzetkép. In Székely L. (Szerk.), *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest: Kutatópont. pp. 90–126.

O'Connell, M. H. (2009). *Compassion: Loving Our Neighbor in an Age of Globalization.* New York: Orbis Books, Maryknoll.

Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonia, C. M., & Feren, D. B. (1988). What do proteges look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior,* 33, 15−37.

Olian, J. D., Carroll, S. J., & Giannantonio, C. M. (1993). Mentor reactions to protégés: An experiment with managers. *Journal of Vocational Behavior, 43,* 266–278. doi:10.1006/jvbe.l993.1047

Olson, D. A., & Kaye, M. (2018). *Siker: a teljesítmény pszichológiája – Hogyan legyünk eredményesek az élet minden területén?* HVG Könyvek.

O Neill, R. M. (2002). Gender and race in mentoring relationships: a review of the literature. In Clutterburg, D., & Ragins, B. R. (Eds.), *Mentoring and Diversity: An International Perspective.* London & New York: Routledge. ISBN 9788 075064 836 3

Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational* Behavior, 55, 147−154.

OSU (Ohio State University) (2019). Agreement Between The Ohio Nurses Association/AFT, AFL-CIO and The Ohio State University.

Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach. Learning Science &Education 14, 6. 535–557.

Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján A pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét feltáró kutatás eredményeinek összefoglalása II. kötet.* Budapest: Oktatási Hivatal.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception*. pp. 239−266. Ablex Publishing.

Parsons, T., & Bales, R. F. (1956). *Family Socializacion and Interaktion Process [A család szocializációs és interakciós folyamata]*. London, Routhledge & Kegan Paul In Giddens, A. (2008). Szociológia, II. kiadás, Szeged.

Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research,* 50, 545–595.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1977). Patterns of student-faculty information interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education,* 48, 540–552.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Hibel, J. (1978). Student-faculty interactional settings and their relationship to predicted academic performance. *Journal of Higher Education,* 49, 450–463.

Páskuné Kiss, J. (2014). *Géniusz Műhely 2. Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. [The Role of Extracurricular and Outside-of-School Activities in the Talent Development]*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.

Pásku J., & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia,* 100(1), 59–77.

Patakfalvi, D. (2022). Az okos fiú, a szorgalmas lány és a mindkettőjüket megfojtó nemi sztereotípiák. Online forrás. Url: https://transtelex.ro/eletmod/2022/09/14/nemi-sztereotipiak-az-iskolaban-okos-fiuk-szorgalmas-lanyok-asz-tanulmany (Letöltés ideje: 2023. 12. 24).

Perjés, I., & Héjja-Nagy, K. (2015). *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Peter, M. Blau (1973). *Inequality and Heterogenity.* New York:T*he Free Press,*, pp. 1–17. Magyar fordításban: Angelusz R. (Szerk.) (1997). *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Bp, Új Mandátum, pp. 359–382.

PISA (2012). Tájékoztató – Jellemzők és eredmények. 2014. URL: http://www.oktatas.hu/ pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_tajekoztato. pdf

PISA (2018). *Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. OECD 2019. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Pfund, C., House S., Spencer, K., Asquith, P., Carney, P., Masters, KS., McGee, R., Shanedling, J., Vecchiarelli, S., & Fleming M. (2013). A research mentor training curriculum for clinical and translational researchers. *Clinical and Translational Science,* 6(1), 26–33

Pfund, C. (2016). Studying the role and impact of mentoring on undergraduate research experiences. Paper commissioned for the Committee on Strengthening Research Experiences for Undergraduate STEM Students, Board on Science Education. Washington, DC: National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; 2016. . https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_177287.pdf.

Phillips-Jones, L. (1982). *Mentors and proteges.* New York: Arbor House

Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10,* 211–223.

Phoenix.hu (é. n.). A nemi érés és a nemi értékelés. URL: https://phoenix-ngo.sk/a-nemi-eres-es-a-nemi-ertekeles/ (Letöltés ideje: 2023. 12. 24).

Podráczky, J. (2017). A kisgyermekkor és a társadalmi esélyek korrelációja. In Hajdu, Gy., Benő, Cs., Pusztai, G., & Szivák, J. (Szerk.), *Az oktatás korproblémái.* Bp.: ELTE Eötvös Kiadó.

Polónyi, I., & Timár, J. (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest: Új Mandátum.

Polónyi, I. (2006). *A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőség-biztosítás.* Felsőoktatási fejlesztési és felsőfokú szakképzési konferencia. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/fejlesztes/2_4_1_polonyi_istvan_ea_080326.pdf (Letöltés ideje: 2021. 06. 30.)

Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statisztikai Szemle, 96*(10). pp. 1001–1019.
Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology, 24*, 1–24.
Price, C. (2018). *Digitális detox– Győzd le a mobilfüggőséget.* Libri Kiadó.
Pukánszky, B., & Németh, A. (1997). *Neveléstörténet.* Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó
Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Bp: Új Mandátum Kiadó.
Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
Pusztai, G. (2012). Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra. Akadémiai nagydoktori thesis, Debreceni Egyetem.
Pusztai, G. (2015a). Támogató tényezők − Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai G., & Kovács K. (Szerk.) *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó és Új Mandátum Kiadó. Felsőoktatás és társadalom 1. pp. 79–96.
Pusztai, G. (2015b). Tőkeelméletek az oktatásban. In Varga, A. (Szerk.), *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
Pusztai, G., Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2016). A felsőoktatás hozzáadott értéke közép-európai kontextusban. In: Pusztai G., Bocsi, V., Ceglédi, T. (Szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Debrecen: CHERD-Hungary. Felsőoktatás és társadalom 6.
Pusztai G. (2016). Az intézményi hatás és forrásai. In: Pusztai G., Bocsi V., Ceglédi T. (Szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Debrecen: CHERD-Hungary. Felsőoktatás és társadalom 6. pp. 112–137.
Pusztai, G., & Szigeti, F. (Szerk.) (2019), Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban. *Gyorsjelentés.* Debrecen: CHERD.
Pusztai, G. (2018). Szerkesztői bevezető. In Pusztai G., & Szigeti, F. (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 7–11.
Pusztai, G., & Csók, C. (2020). Ambivalence of Professional Socialization in Social and Educational Professions. *Social Sciences, 9*(8), 147. https://doi.org/10.3390/socsci9080147
Pusztai, G. (2021). A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In Pusztai (Szerk). *Nevelésszociológia.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 19–38.
Pusztai, G., & Győri, K. (2021). Learning Alone – a kapcsolati beágyazódás vizsgálata a távolléti oktatás alatt. *Educatio, 30*(1), 112–124. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.9
Putnam,, R. (2004). *Education, Diversity, Social Cohesion and 'Social Capital'.* Meeting of OECD Education Ministers. Raising the Quality of Learning for All. Dublin: OECD.
Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. *Academy of Management Review*, **22**, 482–521.
Ragins, B. R., & Cotton, J. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 529–50.
Ragins, B. R., & McFarlin, D. (1990). Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321–39.
Ragins, B. R., Townsend, B., & Mattis, M. (1998). Gender gap in the executive suite: CEOs and female executives report on breaking the glass ceiling. *Academy of Management Executive*,*12*, 28–42.
Ragins, B. R. (2002). Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges and strategies In Clutterburg, D., & Ragins, B. R. (Eds.), *Mentoring and Diversity: An International Perspective.* London & New York: Routledge. ISBN 9788 075064 836 3
Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
Reykowski, J., & Smolenska, Z. (2003). Kollektivizmus, individualizmus és a társadalmi változás értelmezése: egy leegyszerűsítő modell korlátai. In Váriné Szilágyi I. (Szerk.), *.Az értékek az életben és a retorikában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 196–210.
Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science, 17*(4), 254–258. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x
Rhodes, J., Spencer, R, Keller, T., Liang, B.& Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691–701.
Richards, J C., & G. Crookes (1988). 'The practicum in TESOL'. *TESOL Quarterly*, 221, 9–27.
Riggs, I.M., & Sandlin, R.A. (2002). Professional development of mentors during a beginning teacher induction program: How does the garden (mentors) grow? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. ERIC Reproduction Service No. ED465752.
Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, *8*(2), 145–169.

Rockquemore, K. A., (2011. SinkO or swim. *Inside Higher Ed*, October 17. Available online at www.insidehighered.com/advice/mentoring/essay_on_the_problems_with_the_sink_or_swim_mentality_in_higher_education.
Rolfe, A. (2016). The mentor's role. *Korean Journal of Medical Education, 28*(3), 315–316. https://doi.org/10.3946/kjme.2016.37
Roofe, G. C., & Miller, W. P. (2015). Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship. *Policy Futures in Education, 13*,(4), 479-491.
Rosenberg, A. (2005). *Philosophy of science: A contemporary introduction.* London: Routledge.
Róbert, P. (2002). Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In Kolosi T., Tóth I. Gy., & Vukovich Gy. (Szerk.), *Társadalmi riport 2002.* Budapest: TÁRKI, pp. 220–232.
Russell, J.E.A., & Adams, D.M., (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior, 51/*1997, 1–14.
Ryan, S., Whittaker, C. R., & Pinckney, J. (2002). A school-based elementary mentoring program. Preventing *School Failure, 46*(3), 133–138.
Salo, P., & Kuittinen, M. (1998). Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus, 29*(2), 214–223.
Sass, Daniel A. – Flores, Belinda Bustos – Claeys, Lorena & Perez, Bertha (2012). Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives, 20*(15), 1–30.
Savickas, M. L., Jarjoura, D. (1991). The Career Decision Scale as a type indicator. *Journal of Counseling Psychology,* 38, 85–90.
Sági, M. (2013). Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai O., & Veroszta Zs. (Szerk.), *Frissdiplomások 2011.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111–142.
Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (1994). Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal, 37,* 1588–1602.
Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. Journal of Management. 24(3), 449–467.
Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: an empirical investigation, Journal of Organizational Behavior, *13(*2), 169–174.
Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft [Élménytársadalom]. Kultursoziologie der Gegenwart.* Frankfurt am Main: Campus
Seligman, M. (2002). *Authentic happiness.* New York: Free Press
SeténYi J. (2020). Az „árnyékoktatás" metaforájától a tanulási rendszerekig SETÉNYI JÁNOS Expanzió Humán Tanácsadó Kft, *Educatio,* 29(2), 261–278. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.6 1216-3384
Sewell, W. (1971). Inequality of opportunity for higher education. *American Sociological Review, 36,* 793–809.
Shapiro, E. C., Haseltine, F. P., & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the "patron system." *Sloan Management Review,* 19, 51–58.
Shuval, J. T. (1980). *Entering Medicine: The Dynamics of Transition. A Seven Year Study of Medical Education in Israel*. Oxford: Pergamon Press.
Sickendiek, U., Engel, F., & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze.* Weinheim, München: Juventa.
Sik, E. (2012). *A kapcsolati tőke szociológiája*. Budapest, Eötvös Kiadó.
Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education, 72 (3-4),* 36–58.
Simándi, Sz. (2015). Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban" In Simándi, Sz. (Szerk.) *„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig" – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben.* Eger: Líceum Kiadó, 2015. pp. 47–66.
Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata.* Károli Gáspár Református Egyete. L Harmattan Könyvkiadó Kft.
Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Teachers & teaching, 13*(5), 481–498.
Sipe, C. L. (2005). Toward a typology of mentoring. In DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of youth mentoring.* Sage Publications, London. pp. 65–80.
Sloane, F. E., & Fuge, J.. (é. n.). *Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion*. https://doi.org/10.3217/ZFHE-7-03/10 URL: https://www.researchgate.net/publication/277792989_Mentoring_an_Universitaten_Eine_hochschuldidaktische_Rekonstruktion (Letöltés ideje: 2023. 01. 19.)
Smith, B. (2007). Accessing Social Capital through the Academic Mentoring Process. *Equity & Excellence in Education, 40*(1), 36–46. doi:10.1080/10665680601088465
Smith, P., & West-Burnham, J. (1993). *Mentoring in the Effective School.* Harlow: Longman.
Solymosi, K. (2004). Fejlődés és szocializáció. In N. Kollár K., & Szabó É. (Szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak I.* Budapest: Osiris. pp. 29–39.
Somlai, P. (1997). *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Corvina, Budapest.

Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior, 21*(4), 365–390.
Spéder, Zs. (2002). *A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések.* Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest
Stalker, J. (1994), 'Athene in academe: women mentoring women in the academy', *International Journal of Lifelong Education, 13*(5), 361–372.
Stammers, P. (1992). 'The Greeks had a word for it (five millennia of mentoring)'. *The British Journal of In-service Education, 18*(2), 76–80.
Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youth. *Harvard Educational Review, 67*(1), 1– 40
Stanley, P. D., & Clinton, J. R. (2020). *Mentoring Jünger werden & Jünger machen*. & Movement Verlag. URL: https://www.movement-verlag.de/wp-content/uploads/2020/02/Leseprobe-Mentoring.pdf (Letöltés ideje: 2023. 05. 20.)
Stefka, B. (2023). Mesék szerepe, jelentősége a tanulók érzelmi intelligencia fejlesztésében. *Szakdolgozat.* Győr, Széchenyi István Egyetem.
Stefanescu, F., & Bacter (Oșvat), C. (2011). Volunteer Landmarks Among College Students. The Yearbook of The „GH. Zane". *Institute of Economic Researchers, 20*(2), 139–149.
Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. pp. 3–18.
Stewart, B. M., & Krueger, L. E. (1996). An evolutionary concept analysis of mentoring in nursing. *Journal of Professional Nursing, 12*(5), 311–321.
Strasser, S. & Schliesselberger, E. (é.n.). Integration oder Abhängigkeit? Zur Ambivalenz von Mentoring als politische Praxis in der Wissenschaft, in: Page/Leemann: Karriere von Akademikerinnen, S. 13–25.
Stukas, A. A., & Tanti, C. (2005). Recruiting and sustaining volunteer mentors. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring.* Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 235–250.
Sturman, A. (1997). Socialisation. In Saha, L. J. (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education.* Pergamon, Oxford, 528–533.
Sugland, B. W., Zaslow, M., & Nord, Ch. W. (1993). Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In *Search of a Conceptual Framework*. Washington, DC: Child Trends, Inc. 1–39.
Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education. *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 201–214.
Syed, M., Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2011). Identity and academic success among under-represented ethnic minorities: An interdisciplinary review and integration. *Journal of Social Issues, 67*(3), 442–468.
Syrjälä, L., & Estola, E.(2012). Diversity of mentoring. In Hannu L.T. Heikkinen, Hannu Jokinen, H., & Päivi Tynjälä (Eds.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development.* Routledge
Szabó, I. (1994). Bevezetés a szociálpszichológiába. Bp: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Szabó, A., & Bauer, B. (2009). *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés.* Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
Szagun, A. K. (1991). Wieder die Symptomkuriererei an einer Systemkrankheit. Mutmaßungen zu strukturellen Ursachen des Burnout bei Lehrkräften. *Die Deutsche Schule, 83*(4), 427–433.
Széll, K., & Nagy, Á. (2016). *Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek.* Margón kívül, Magyar Ifjúság (2016). URL: http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/Margon_kivul_2016_web.pdf (Letöltés ideje: 2021. 01. 10.)
Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség.* Belvedere.
Szemerszki, M. (2015). *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Szemerszki, M. (2016). *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Szendi, G. (é. n.). Akar-e Ön tehetséges lenni? Tények, tévhitek. Online forrás. URL: https://www.tenyek-tevhitek.hu/akar_e_on_tehetseges_lenni.htm (Letöltés ideje: 2024. 04. 20.)
Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra,* 1999/4, 3–13.
Szőcs, A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvai, T. (Szerk.), Felsőoktatás és munkaerőpiac. Eszményektől a kompetenciák felé. Szeged: Belvedere Meridionale. pp. 87–124.
Szőcs, A. (2014). Teher alatt nő a pálma: hallgatók munkához való viszonya a Debreceni Egyetemen. In Fényes, H., & Szabó, I. (Szerk.), Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 159–182.
Takács, K. (2011). *Társ-i kapcsolathálózatok elemzése.* Budapest Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet.
Tamás, B. (2024). Bevezetés a pszichológiába I. *Tanulmányi útmutató.* Kolozsvár: Babeș-Bolyai Tudományegyetem.
Tamás, M. (2014). A mentor helye a tehetséggondozásban, szervezetében, kapcsolatrendszere más szakemberekkel. A mentorálás etikai vonatkozásai. In Dávid M, Gefferth É., Nagy T., & Tamás M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 172–178.
Thompson, L. A., & Kelly-Vance, L. (2001). The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Service Review,* (3), 227–242.
Thomas, D. A. (2001). The truth about mentoring minorities: Race matters. *Harvard Business Review, 79*(4), 98–107.

Tillman, L. C. (2001). Mentoring African American faculty in predominantly White institutions. *Research in Higher Education, 42*(3), 295–325.
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125.
Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago−London: The University of Chicago Press.
Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. doi:10.1108/IJMCE-04-2017-0032
Topping, K. (1994). A typology of peer tutoring. *Mentoring and Tutoring*, *2*(1), 23–24.
Tódor, I. (2021). A racionális döntéselméletek és az iskolai pályafutás. In Pusztai (Szerk). *Nevelésszociológia.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 37–54.
Tóth, L. (2013). *A tehetséggondozás és -kutatás története*. Debrecen: Didakt.
Treasure, A. M., Hall, S. M., Lesko, I., Moore, D., Sharan, M., van Zaanen, M., Yehudi, Y., & van der Walt, A. (2022). Ten simple rules for establishing a mentorship programme. *PLOS Computational Biology*, *18*(5), e1010015. https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1010015
Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *9*(2), 256–285. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.256.285
Trorey, G., & Blamires, C. (2006). Chapter 10: Mentoring New Academic Staff in Higher Education. In Cullingford, C. (Eds.), *Mentoring in education: An international perspective.* Ashgate. ISBN 9781315595023. pp.?
Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. & Hoy, Wayne K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248
Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, *2*(4), 419–427. https://doi.org/10.1177/105960117700200404
Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin, 63*(6), 384–399. https://doi.org/10.1037/h0022100
Tunkkari-Eskelinen, M. (2005). *Mentored to Feel Free: Exploring Family Business next Generation Members' Experiences of Non-Family Mentoring* (Jyväskylä studies in business and economics No. 44). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children. *Psychological Science*, *14*(6), 623–628.
Ugbah, S., & Williams, S. A. (1989). The mentor-protege relationship: It's impact on blacks in predominantly white institutions. In J. C. Elam (Ed.), *Blacks in higher education: Overcoming the odds*. Lanham, MD: University Press of America. pp. 29-42.
Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: The mentor's viewpoint, *Teachers and Teaching*, 22(2), pp. 198–218.
Veenman, S. (1984). Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research Summer*, 54(2), 143–178.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vörös, A. (2012). Mi az a társadalmi felelősségvállalás és mit tehetnek ezért a közintézmények? In: Társadalmi felelősségvállalás – Mit tehet a közszféra? *Hoppá disszeminációs füzetek 36*, Tempus Közalapítvány 4-7.
Vuorinen, R. (2004). Mentorointi yleistyy. *Ekonomi*, *69*(8), 19.
Waller, LS, & Shofoluwe, MA (2013). A qualitative case study of junior faculty mentoring practices at selected minority higher educational institutions. *Technol Manag Appl Eng, 29(*3), 2–11.
Wanberg, C. R. , & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the Vocational Decision Status Model. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 71–80.
Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. Research in Personnel and Human Resources Management, 22, 39–124.
Warren, S. (2006). A Decade of Change? Mentor Groups Acting as Communities of Learners. In Cullingford, C. (Eds.), *Mentoring in education: An international perspective.* Ashgate. ISBN 9781315595023. pp. ?
Weidman, John C., Twale, D. & Stein, Elisabeth L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco, Jossey-Bass.
Welle, B. (2002). Individual case studies. In Clutterburg, D., & Ragins, B. R. (Eds.), *Mentoring and Diversity: An International Perspective.* London & New York: Routledge. ISBN 9788 075064 836 3
West, P.R. (2002). 21st century professional development: the job-embedded, continual learning model. *American secondary education, 30* (2), 72–81.
Wheelan, S. A., Davidson, B., & Tilin, F. (2003). Group Development Across Time: Reality or Illusion? *Small Group Research*, *34*(2), 223–245. https://doi.org/10.1177/1046496403251608
Wheeler, M. E., Keller, T. E., & DuBois, D. L. (2010). Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. *Society for Research in Child Development, 24*(3), 1–20.

Whitebook, M., & Bellm, D. (2013). *Supporting teachers as learners: A guide for mentors and coaches in early care and education.* Washington, DC: American Federation of Teachers.
Whitely, W., Dougherty, T. W., & Dreher, G. F. (1991). Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers and professionals early career progress. *Academy of Management Journal, 34*(2), 331–351.
Wilson, W. J. et al. (2001). *'The Underclass',* Abstract, IEBSS, URL: http://www.iebss.com (Letöltés ideje: 2021. 05. 20.)
Woodd, M. (1997). Mentoring in Further and Higher Education: Learning from literature. *Education and training, 39*(9), 333–343.
Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 22*(3), 257–269.
Zachary, L. J. (2012). *The Mentor's Guide, Facilitating Effective Learning Relationships.* John Wiley & Sons, Inc., Jossey-Bass. (2nd edition.)
Zey, M. G. (1984). *The mentor connection.* Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77(6),*1271–1288.

9. Mellékletek

1. számú melléklet. Az elemzett adatbázisban megkérdezett diákok iskolájának vármegyei eloszlása (N=2127)

	Minta		Alapsokaság		Válasz-adási arány (%)
Vármegye	**Fő**	**Száza-lék**	**Fő**	**Százalék**	
Bács-Kiskun	122	5,7	204	100	59,8
Baranya	283	13,3	411	100	68,9
Békés	63	3,0	113	100	55,8
Borsod-Abaúj-Zemplén	381	17,9	521	100	73,1
Csongrád-Csanád	274	12,9	375	100	73,1
Hajdú-Bihar	300	14,1	453	100	66,2
Heves	102	4,8	203	100	50,2
Jász-Nagykun-Szolnok	28	1,3	57	100	49,1
Komárom-Esztergom	0	0	30	100	0
Nógrád	137	6,4	390	100	35,1
Pest	294	13,8	952	100	30,9
Somogy	10	0,5	53	100	18,9
Szabolcs-Szatmár-Bereg	97	4,6	240	100	40,4
Veszprém	36	1,7	38	100	94,7
Összesen	2127	100	4040	100	változó

(Forrás: TM Statisztika 2022)

2. sz. melléklet. A TM adatbázis kérdései a mentorok felé (online lekérdezés: kitöltőfelület: tanitsunk.hu)

Beadás időpontja

Megye[12]
Egyetemkód (1-től megnézni)
Hány percet vesz igénybe átlagosan az utazásod a mentoráltakhoz? Csak egy utat számolj!!
Hány mentorálttal foglalkozol?
Mennyire vagy elégedett az alábbiakkal? Kérlek, válaszolj egy 1-től 4-ig terjedő skálán! (1=Egyáltalán nem; 4=Teljes mértékben)

- A programmal kapcsolatos információáramlással?
- A közös beszámolók rögzítésére szolgáló rendszerrel?
- Ösztöndíj összegével (35.000 Ft/hó)?
- Költőpénz összegével (10.000 Ft/hó)?
- Ingyenes tömegközlekedéssel (TM Kártyával)?
- Mentorálásra fordítandó idővel (6 óra/hét)?
- Program egyéb lehetőségeivel (TEQBALL asztal, vállalatlátogatási lehetőséggel, ingyenes intézménylátogatással stb.) ?
- Azzal az idővel, amit az utazásra szánsz (csak egy utat számolj)?
- Mentoráltjaid számával?

Mekkora lenne az a minimális ösztöndíj összeg, amiért megéri elvállalni a mentorálást az eddig megismert feltételek alapján (havi 24 óra)?
Mekkora lenne az a minimális mentoráltakra fordítható összeg, ami elegendő a közös programok szervezésére?
Hány mentorálttal foglalkoznál szívesen?
Heti hány órát tudnál mentorálásra fordítani?
Maximum mennyi időt tudnál az utazásra fordítani egy találkozó alkalmával (csak oda út)?
Ha 1-10-ig terjedő skála segítségével kellene VÉLEMÉNYEDET ÖSSZESSÉGÉBEN kifejezni a TM programról, akkor hányast adnál?
Melyik félévben kezdted a mentorálást?
Milyen formában végezted a mentorálást?

- Online
- Online és személyesen

Hány alkalommal konzultáltál a félévben az oktatóddal?
Milyen formában konzultáltal az oktatóddal? (Több választ is megjelölhetsz)
Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, válaszolj egy 1-től 6-ig terjedő skálán! (1=Egyáltalán nem; 6=Teljes mértékben)
Válasz – Elegendő információt kaptam az oktatómtól a mentorálás elkezdéséhez és a mentorálás közben

- Úgy érzem bármit elmondhatok a mentor program kapcsán az egyetemi oktatómnak
- Mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatód segítőkészségével?
- Mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatód felkészültségével?
- Összességében mennyire vagy elégedett az egyetemi oktatóddal való együttműködéssel?

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, válaszolj egy 1-től 6-ig terjedő skálán! (1=Egyáltalán nem; 6=Teljes mértékben)

- Úgy érzem, szívesen fogad az egész általános iskolai intézmény (vezetés, tanárok, koordinátor)
- Ha szükségem van rá, segítenek a tanárok abban, hogy megvalósítsam a tervezett programokat
- Összességében mennyire vagy elégedett az általános iskolai koordinátor együttműködésével, segítőkészségével?

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, válaszolj egy 1-től 6-ig terjedő skálán! (1=Egyáltalán nem; 6=Teljes mértékben)

- Úgy érzem, a mentoráltjaim várták, hogy menjek hozzájuk

[12] A lekérdezés időpontjában még megyeként szerepel, 2023-ban már vármegye

Úgy érzem, szívesen fordultak hozzám a mentoráltjaim, amikor segítség kellett nekik
Összességében mennyire tartottad hasznosnak a mentori tevékenységedet?
Összességében mennyire felelt meg a mentorprogram a várakozásaidnak?
Mennyire voltak aktívak a tanulók a közös foglalkozásokon? (1=Egyáltalán nem voltak aktívak; 6=Teljes mértékben aktívak voltak)
Mennyire volt rendszeres a jelenlét a foglalkozásokon? (1=Egyáltalán nem vettek részt, 6=Mindegyik foglalkozáson részt vettek)

Milyen problémák merültek fel a mentorálás során? (Több válasz is megjelölhető)

Az együttműködés hiánya a tanárok részéről
Az együttműködés hiánya az általános iskolai koordinátor részéről
Az együttműködés hiánya a gyerekek részéről
A tervezettnél kevesebb időt tudtam fordítani a mentorálásra az elfoglaltságaim miatt
A tervezettnél kevesebb időt tudatam fordítani a mentorálásra a kialakult járványügyi helyzet miatt
Kevés segítséget kaptam az oktatómtól
Egyéb:

Mit gondolsz, mennyiben tudtál segíteni a mentoráltjaidnak a következőkben? Kérlek, válaszolj egy 1-től 6-ig terjedő skálán! (1=Egyáltalán nem; 6=Teljes mértékben)

A tanulásban, a házi feladatok megoldásában
Továbbtanulásban, pályaválasztásban
Szakmák megismertetésében
Motivációjuk növelésében
Önértékelésük, önbizalmuk javításában
Új élmények szerzésében
Viselkedésbeli pozitív változásban

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, válaszolj egy 1-től 6-ig terjedő skálán! (1=Egyáltalán nem; 6=Teljes mértékben)

Az előző félévhez képest jobb lett a kapcsolat a mentoráljaimmal és köztem
Egyre jobban megismerem a mentoráltjaimat
Látom a pozitív fejlődést a mentoráltjaimon
Jobban érzem magam a programban, mint előző félévben

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, válaszod egy 1-től 6-ig terjedő skálán add meg! (1=Egyáltalán nem; 6=Teljes mértékben) Az előző félévhez képest[13]…

A gyerekek motiváltabbak a tanulásban
Javultak a jegyeik
Javult a magatartásuk
Javult a szorgalmuk
Szívesebben járnak iskolába
Nyitottabbak, közvetlenebbek
Jobb lett az osztályközösség
Jövőjükre vonatkozó terveik lettek
Javult az önértékelésük, önbizalmuk

Jövőre folytatod a mentorálást?
Mi az oka?
Megkönnyítené a honlapon történő adminisztrációs feladataidat egy TM – mobil applikáció?
Véleményed szerint, hogyan lehetne fejleszteni, javítani a programot?
Folytatnád a programot mentorként, miután befejezted az egyetemi tanulmányaidat?

[13] Emiatt a kritérium miatt, hogy előző félévhez képest: kis válaszadási arány jellemezte a kérdésblokkot (átlagosan 35 fő), így elemzésre alkalmatlan volt ez az egyébként érdekes kérdéssor

Az alábbi jellemzők mennyire lennének számodra elfogadhatóak? Kérlek, értékeld egy 1-től 4-ig terjedő skálán (4-es =teljesen elfogadható, 1-es = egyáltalán nem elfogadható) a következőket!

Heti 4 óra mentorálás

Közös beszámolók havi szintű rögzítése

Mennyire értesz egyet az alábbi állítással? Ösztöndíj nélkül is fenntartanám a kapcsolatot a gyerekekkel

Mennyire értesz egyet az alábbi állítással? Minimum az aktuális ösztöndíj mértéke mellett folytatnám egyetem után

Véleményed szerint milyen keretek között tudnád folytatni a mentorálást?

2. sz. melléklet. A TM adatbázis kérdései a mentoráltak felé (online lekérdezés: kitöltőfelület: tanitsunk.hu)

Beadás időpontja

Tanuló általános iskolája

Iskolakód

Megye

Nemed?

Melyik évfolyamba jársz?

Mikor csatlakoztál a Tanítsunk Magyarországért programhoz?

Melyik félévben csatlakoztál a programhoz?

Jelöld be a leggyakoribb szabadidős tevékenységed!

Ki a kedvenc énekesed/együttesed?

Mi a kedvenc könyved?

Mennyi időt töltesz naponta általában a következőkkel?

Szüleiddel

Mobilozással

Olvasással

Tanulással

Írd be minden sorba, hány olyan személy van a környezetedben, akire illik a leírás!

Számjegy – Hány olyan barátod van, akivel meg szoktad beszélni a problémáidat? (Nincs ilyen barátom.)

Számjegy – Hány olyan ismerősöd van, akivel kapcsolatot tartasz, de nem a barátod? (Nincs ilyen ismerősöm.)

Fontos számodra a tanulás?

Miért fontos számodra a tanulás? TÖBB VÁLASZ ADHATÓ

Miért nem fontos számodra a tanulás? TÖBB VÁLASZ ADHATÓ

Mennyire érzed igaznak az alábbi állításokat?

Az iskolában elismernek, támogatnak a tanárok.

Az iskolában elismernek, támogatnak a diákok

Szeretek iskolába járni.

Nehéz élethelyzetben mindig van kihez fordulnom az iskolában.

Szüleim/nevelőszüleim/gondozóim bíznak bennem.

Szüleim/nevelőszüleim/gondozóim biztatnak engem

Sok barátom/barátnőm, haverom van.

Hiszek abban, hogy értelme van az életemnek.

Kérlek, jelöld 1-4 skálán, hogy milyen mértékben értesz egyet a következő állításokkal!

Vagyok annyira jó, mint mások

Értékes embernek tartom magam

Általában elégedett vagyok magammal

Általában elégedett vagyok a saját iskolai teljesítményemmel

Vannak jó tulajdonságaim

Mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások? (Kérlek, jelöld 1-4 skálán)

Figyelek az órákon

Jelentkezek az órákon

Máson gondolkodok az órákon

Telefonozok az órák alatt

Beszélgetek az órák alatt

Ha valamelyik órán nem figyelsz, ennek mi az oka? TÖBB OKOT IS MEGJELÖLHETSZ!

Nem jövök ki jól a tanárral

Szeretnék külföldön tanulni

Szeretnék külföldön dolgozni

Szeretnék egy pár évre külföldre költözni

Szeretnék véglegesen külföldre költözni

Egyáltalán nem szeretnék külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni

Véleményed szerint mi kell a sikerhez?

Kitartás

Tehetség

Jó szakma

Érettségi

Diploma

Idegennyelv ismeret

Számítógépes ismeret

Sok ismerős

Családi támogatás

Vallásos hit

Remény

Szeretet

Szerencse

Pénz

Saját ház, lakás

Saját autó/ motor

Ki szokott rendszeresen segíteni az iskolai felkészülésben? (TÖBB VÁLASZT JELÖLHETSZ)

Édesapám?

Édesanyám (nevelőanyám)

Nagymamám/nagyapám

Testvérem

Más rokonom, családtagom

Egy tanár, tanárok

Külön tanár

Osztálytársaim

A mentorom

Valaki más

Senki sem, egyedül tanulok

Milyen terveid vannak jelenlegi tanulmányaid után?

Ha egyedül rajtad múlna és semmi nem akadályozna, melyek jellemzők rád az alábbiak közül? (TÖBB VÁLASZ IS LEHETSÉGES)

Szeretnék külföldön tanulni

Szeretnék külföldön dolgozni

Szeretnék egy pár évre külföldre költözni

Szeretnék véglegesen külföldre költözni

Egyáltalán nem szeretnék külföldre menni tanulni, dolgozni vagy ott letelepedni

Melyek azok a célok, amelyeket mindenképpen el szeretnél érni 30 éves korodra? Több válasz is megjelölhető

Általános iskolát elvégezni

Nyelvvizsgát szerezni

Sikeresen felvételizni a kiválasztott középiskolába

Szakmát szerezni

Érettségizni

Egyetemre, főiskolára jelentkezni és ott diplomát szerezni

Jogosítványt szerezni

Párkapcsolatban élni

Családot alapítani

Autót / motort venni

Házat / lakást venni

Elismerést / sikert szerezni a szakmámban

Hobbimmal foglalkozni

Munkát szerezni

Pénzt keresni

Megtakarítással rendelkezni

Barátaimmal lenni, megtartani őket

Milyen foglalkozást képzelsz el magadnak?

Mit vársz a mentorálástól?

Javuljanak az osztályzataim, tanulmányi eredményem

Könnyebben fel tudjak készülni a tanórákra

Jobb legyen az iskolai viselkedésem

Többféle foglalkozást ismerjek meg

Új élményeket szerezzek

Magabiztosabb legyek

Új barátaim legyenek

Olyan helyekre jussak el, ahol még nem voltam

Tájékozottabb legyek a világ dolgaival

Megismerjek egy olyan embert, akivel beszélhetek bármiről

Mit szeretnél a következő félévben csinálni a program keretein belül?

Kreatív, kézműves foglalkozást szeretnék

Sporttevékenységet szeretnék

Iskolán kívüli programot szeretnék

Szeretném, ha segítene a mentor a házi feladatban, tanulásban

Csoportos feladatot szeretnék

Szeretném, ha tudnánk beszélgetni a jövőbeli céljaimról a mentorommal

Szakmákról szeretnék beszélgetni a mentorommal

Szeretnék gyárba, üzembe, különböző munkahelyekre ellátogatni

Szeretnék középiskolákat megismerni és meglátogatni

Szeretnék egyetemeket megismerni és meglátogatni

Más válasz:

Mennyire érzed magad jól a mentorprogramban?

Hetente átlagosan mennyi időt töltesz a mentoroddal?

Más lett a mentorod, mint aki az előző félévben volt?

Mit szoktál csinálni a mentorral együtt töltött idő alatt? Jelöld meg a három legjellemzőbbet!

Amióta a programban részt veszek, azóta…

Nagyobb az önbizalmam.

Jobban viselkedek az iskolában.

Javultak az osztályzataim.

Jobban felkészülök a tanórákra.

Érdeklődőbb lettem az iskolai tantárgyak iránt.

Több dolog érdekel.

Többféle programban veszek részt (az iskolában vagy az iskolán kívül).

Jobb a viszonyom a tanáraimmal.

Jobban ki tudom fejezni az érzéseimet.

Jobban ki tudom fejezni a gondolataimat.

Jobb a kapcsolatom a családommal.

Jobb a kapcsolatom a barátaimmal.

Jobb a kapcsolatom az osztálytársaimmal

Többféle szakmát ismertem meg.

Jobb helynek látom a világot.

Szívesebben kelek fel reggelente.

Szívesebben olvasok és tanulok.

Sok élményt szereztem.

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?

A mentorom rendszeresen érdeklődik az iskolai dolgaim iránt.

Személyes kérdésekben is bizalommal vagyok a mentorom iránt is.

Amikor a mentorommal vagyok, fontosnak érzem magam.

Amikor a mentorommal vagyok, unatkozni szoktam.

A mentoromat érdekli, hogy mit gondolok.

A mentorommal kapcsolatban csalódott vagyok.

Úgy érzem, a mentorom jól ismer engem.

Amikor a mentorom tanácsokat ad, ostobának érzem magam.

Amikor a mentorommal vagyok, zavarban vagyok.

Amikor a mentorommal vagyok, rosszul érzem magam.

Szeretném, ha a mentorom továbbra is látogatna.

A mentorom és én a legtöbb dologban hasonlóan gondolkodunk.

A mentorom nem igazán veszi figyelembe, hogy nekem mire van szükségem.

A mentorom okos

A mentorom jófej

A mentorom kedvel engem

Várakozásaidnak mennyire felel meg a mentorprogram?

Folytatnád tovább a mentorprogramot?

Kérlek, fejtsd ki, miért nem folytatnád?

3. sz. melléklet. Jelölések az adatok értelmezéséhez

N=fő

M (Mean)=átlag

SD (Standard Deviation)=szórás

OKM adatok=Országos Kompetencia Mérés adatai

TM=Tanítsunk Magyarországért mentorprogram

é. n.=évszám nélkül

o. n.=oldalszám nélkül

korreláció: r

0 – 0,2 gyenge, majdnem hanyagolható kapcsolat

0,2 – 0,4 biztos, de gyenge kapcsolat

0,4 – 0,7 közepes korreláció, jelentős kapcsolat

0,7 – 0,9 magas korreláció, szoros kapcsolat

0,9 – 1 erős függő kapcsolat, nagyon szoros