

A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről¹

Horváth Gergely

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar hallgatója,
horvath.gergely@pte.hu

A tanulmány a Tanítsunk Magyarorszáგért mentor program a Pécsi Tudományegyetemen tanuló mentorainak tapasztalatait és véleményét tárja fel. A cikk áttekinti a mentorálás szakirodalmát, valamint az erre a mentorprogramra vonatkozó korábbi vizsgálatokat. Az elemzés fókuszában a hallgató mentorok szakmai sokszínűsége áll. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók milyen célokkal érkeztek a programba, hogy a mentori szerep mely előnyeit emelik ki, és miképp értékelik saját fejlődésüket. A vizsgálat online kérdőívre épült, a mintát (N = 180; n = 50) képzéstípus alapján bontottuk. A vizsgálat eredményei rávilágítanak a mentorok magas bemeneti elvárásaira, valamint a mentori szerep általuk érzékelt előnyeire. A válaszadók fejlődésükről számoltak be, azaz hasznosnak találták a programban való részvételt.

Kulcsszavak: mentorálás, mentor, méltányosság, inklúzió, szakmai tapasztalat, tanárképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.03

Bevezetés

Diákköri kutatásom megkezdésének háttérében személyes motiváció állt: egy olyan mentorprogram mentorainak vélekedését elemeztem, amelynek négy évig én is tagja voltam.² A tanulmány célja, hogy újabb nézőpont beemelésével mutassa be a „Tanítsunk Magyarorszáგért!” programot. Vizsgálatomat a Pécsi Tudományegyetem mentorhallgatóinak körében végeztem, az adatfelvételre 2022 augusztusában/szeptemberében került sor. Tanulmányomban fókuszba emelem a mentorok képzési háttérét, ezt független változóként alkalmazom. Elemzésemben

¹ A tanulmány elkészítését a Pécsi Tudományegyetem támogatta. A tanulmány alapját képező tudományos diákköri dolgozat és kutatás a Pécsi Tudományegyetem Kriszbacher Ildikó Tehetséggondozó Program 2022/2023. tanévi támogatásával készült.

² A tanulmány a 2023-ban, az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, a Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekcióban bemutatott dolgozatom kutatási eredményeinek bizonyos részleteit tartalmazza.

bemutatom, hogy a képzési kapcsolat (azaz a mentorprogram célcsoportjához való szakmai/tudományterületi kapcsolat) miként befolyásolja a mentorok bevonódását és sikerességét. A vizsgálat jelentősége, hogy a mentorok visszajelzése által fejleszthetővé válhat mind a mentortoborzás, mind a mentorok képzése és folyamat közbeni segítése.

Szakirodalmi áttekintés

A „Tanítsunk Magyarorszáért!” (a továbbiakban: TM) országos kezdeményezés keretében a felsőoktatásban tanuló hallgatók mentorálásra való felkészítése 2019 tavaszán kezdődött meg az országban és a Pécsi Tudományegyetemen (a továbbiakban: PTE), a kisiskolások mentorálása pedig 2019 őszén indult meg (Andl et al., 2021; Boda & Horváth, 2021). A TM-program célja, hogy a zömében hátrányos helyzetű, kistérségi iskolában tanuló diákoknak perspektívát mutasson az egyetemista hallgatók segítségével. A program mentorai kortárs mentorként dolgoznak (Mayer, 2010), pontosabb megfogalmazás szerint *életkorhatáron átívelő kortársmentori* („cross-age peer mentor” lásd Karcher & Berger, 2016) szerepben vesznek részt a folyamatban. Az iskolai mentorálás során (Tamás, 2014; Schenk et al., 2019) a célkitűzések között a tanulók általános iskolai teljesítményének növelése és a középfokú oktatásba való sikeres folyamat támogatása áll (Horváth, 2022a).

A TM-programban részt vevő diákokra jellemzőek a kistérségi hátrányok, a családi háttérből származó tőkehiányok (Bourdieu, 1978; Pusztai, 2015; Horváth & Boda, 2021), mindezek a PTE mentorainak gyakorlati terepét adó közoktatási intézmények diákjaira is magas számban jellemzőek (Andl, 2020, pp. 420–421). A mentorálás során megvalósulhat az egyéni odafigyelés egy törődő közösségben („caring community” – Kottmann & Pieper, 2020, p. 233), segítve a mentoráltak fejlődését. Ez hozzájárul ahhoz, hogy a mentorálást méltányos beavatkozásként értelmezzük (Fejes, Kasik & Kinyó, 2009). A mentorok segítségével kompenzálhatók a karriertanácsadásban mutatkozó hiányok, amelyek az elmaradott térségekben és a roma lakosság körében egyaránt nagy arányban jellemzőek (Bereményi, 2020, 2022). A TM-programban az általános iskolák bevont osztályainak egésze részt vesz (nincs szelekció), egy egyetemista mentorhoz átlagosan 3-4 felső tagozatos mentorált tartozik (Horváth, 2022b), csoportos mentorálás zajlik (Jones, 2016).

A mentorprogramba olyan hallgatók jelentkezhetnek, akik részt vesznek a TM1-es kódot viselő mentori felkészítő kurzuson, és sikerrel teljesítik azt, majd pályázatot nyújtanak be, végül szerződést kötnek az egyetemmel (Boda & Hor-

váth, 2021; Horváth 2022b). A programban való részvétel feltétele az aktív hallgatói jogviszony, mivel a mentori munkáért járó juttatás folyósítása ösztöndíj formájában történik.

A mentori folyamatokat vizsgáló szakirodalom fókuszba helyezi a mentor-mentorált kapcsolat fontosságát (Rhodes, 2005; Spencer, 2007; Raposa et al., 2016, 2019), kitér a mentori szerepkör jelentőségére a tehetséggondozásban (Nagy, 2014), feltárja a mentoráltakra gyakorolt hatást (Lakind, Eddy & Zell, 2014). A TM-programot vizsgáló kutatások vizsgálják a mentoráltakat a bemeneti (Kocsis, 2022), a folyamat közbeni (Boda & Horváth 2021; Horváth & Boda, 2021) és a kimeneti aspektusok szerint (Horváth, 2022a; Horváth, 2022a). Emellett a program hatásairól és folyamatáról szóló vizsgálatukba, Kocsis és Bocsi (2022) a mentoráltakon kívül bevonták a mentorokat és a mentoráltak iskoláiban dolgozó pedagógusokat is.

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

A TM-programot érintő szakirodalom kevésbé tér ki a mentorok háttérére, annak a mentorálásra gyakorolt hatásaira. Jelen elemzésünkben a mentorok szakmai háttérét, képzési változóját emeljük a fókuszba a szakirodalom által tárgyalt független háttérváltozók közül. Fontos hangsúlyozni, hogy a mentorálás hasznos a mentorok számára is: a mentorálást vizsgáló nemzetközi szakirodalom azt is megerősíti, hogy a mentori beavatkozás során mind a mentor, mind a mentorált számára gyümölcsöző a programban való részvétel (Sharp, 2021), hiszen a felek kölcsönösen hozzájárulnak egymás fejlesztéséhez (Beltman et al., 2019; Jones & Blankenship, 2020).

A szakirodalom számos mentorokra jellemző háttérváltozót sorakoztat fel, amelyek befolyásolhatják a mentorálás sikerességét. A mentor személyisége hatással van a mentorálási folyamatra, az ideális mentorra jellemző tulajdonságokat összegzik a vizsgálatok (Dixon, 2013; Nagy, 2014; Lakind, Eddy & Zell, 2014). A mentorálás minőségére hat a mentor pszicho-szociális múltja és háttere (Nagy,

2014, p. 46), meghatározó így a mentorok szocioökonómiai státusza: a hasonló élményeket, életpasztalatokat megélt mentorok és mentoráltak könnyebben alakítanak ki szoros köteléket (Collier, 2022), így a transzlétori szerepkörű – azaz a mentoráltakhoz hasonló életkörülményből érkező (Adler, 1975; Varga, 2015a) – egyetemisták bevonása a TM-mentorprogramba különösen előnyös lehet a mentorálás hatékonyságának szempontjából.

A szakirodalom a mentorok független háttérváltozóikhoz sorolja a képzési területüket, szakmai múltjukat. Ezek kapcsolatban állnak a mentorálás által elérhető előnyökkel (például tanárszakos hallgatók esetében szakmai fejlődés, lásd Nnabuife, 2021) és a folyamat közbeni élményeikkel. Mivel a TM-program minden hallgató felé nyitott, fontos – hogy a tanárszakosokat elemző vizsgálatok mellett (Andl et al., 2020; Godó, Ceglédi & Dabney-Fekete, 2021) – bővítsük ismereteinket a TM célcsoportjával közvetlenül vagy közvetetten foglalkozó és képzése szerint a TM-hez nem kapcsolódó hallgatókról.

A közvetlen képzési kapcsolatú mentorok bemutatásához a tanárszakos hallgatókat bevonó mentorprogramok elemzése releváns. A TM-program sok hasonlóságot mutat egy Ausztráliában zajló programmal (Teach Outreach Program Australia), melynek célja, hogy – a TM-hez hasonlóan – hátrányokkal küzdő tanulókat érjen el tanárszakos hallgatók bevonásával (Forster, Archer & Tajin, 2015). Hasonló célkitűzést láthatunk a Németországban működő Schule für alle (szó szerinti fordításban: Iskola mindenkinek) nevet viselő mentorprogramban (Kottmann & Pieper, 2020), amely szintén a tanárszakos hallgatók bevonásával célozza az inkluzív gyakorlat, az oktatási esélyteremtés segítését.

A két fenti mentorprogram a társadalmi problémák iránt érzékeny értelmiségiek nevelésére nyújt példát. Ilyen, a szociális felelősségvállalással kapcsolatos célokat a TM esetében is azonosíthatunk. Mivel az elemzett program minden egyetemista felé nyitott, feltételezhetjük, hogy a kevésbé szoros képzési kapcsolattal rendelkező mentorok is fejlődésen mennek keresztül. Ez a fejlődés lehet érzelmi (Blake-Beard, Shapiro & Ingols, 2021), amely változás kihathat nemcsak a szakmai, de a magánéletükre is, továbbá a mentori szerepnek hála a résztvevők személyes és professzionális értelemben is fejlődhetnek (McConnel, Geesa & Lowery, 2019).

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

Kutatási kérdések

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a különböző képzési háttérváltozókkal rendelkező mentorhallgatók miként értékelik a vizsgált programban való részvételüket. A kiválasztott független háttérváltozó alapján a következő kérdések mentén mutatjuk be a vizsgálati adatkorpuszt:

1. Milyen célokkal rendelkeztek, és milyen elvárásokkal csatlakoztak a hallgatók a mentorprogramba, mindezeket mennyiben sikerült teljesíteniük?
2. A mentori munka, szerepkör milyen előnyeit emelik ki a válaszadók?
3. Mennyiben érezték a mentorok jelentősnek saját (emocionális, szakmai és szociális) fejlődésüket?

Mintavétel és módszertan

A tanulmány a PTE mentorjelöltjeinek és mentorainak adatait összegző statisztikai táblázatok felhasználására épül, amelyek a PTE programgazdájától, a Tanárképző Központ adatbázisából származnak. A leíró statisztikai vizsgálat bemutatja a teljes populációt, a 2018/2019. tanév 2. félévétől (az első felkészítőkurzus meghirdetésétől), a 2021/2022-es tanév 2. félévéig.

A mintavételi eljárásban előfeltétel volt, hogy a megkérdezett hallgatók legalább egy lezárt mentori félévvel rendelkezzenek. A feltételek között nem szerepelt, hogy a vizsgálat idejében aktív mentori jogviszonyuk legyen, így aktív és nem aktív mentorhallgatók is bekerülhettek a mintába. A kutatói kérdések megválaszolásához online kérdőívet küldtünk ki, ami összesen 27 nyílt és zárt kérdést tartalmazott. Mintavételi módszer kiválasztásakor a hólabda módszer alkalmazását választottuk (azért, hogy a már nem aktív mentorokat is elérhessük ismerőseik által). A kérdőívet 50 kitöltőnél zártuk ($n = 50$).

A nyílt kérdésekre adott válaszokat a MAXQDA szoftver segítségével tartalom-elemzési eljárás során kódoltuk, ezekből kimutatást készítettünk. A zárt kérdések (demográfiai, mentorálási adatok, Likert-skálák) elemzését leíró statisztikával mutatjuk be a tanulmányban.

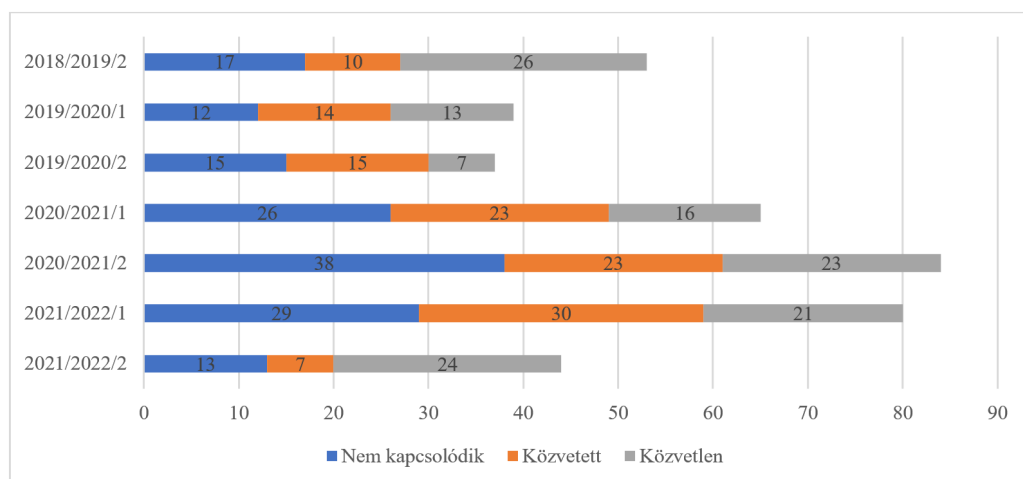
A kérdőíves válaszok elemzéséhez a mintát a független változók szerint kategorizáltuk, megvizsgálva, hogy az alkategóriák összevetve milyen azonosságokat és különbségeket mutatnak. Jelen tanulmányunkban a mintát a képzési adatok alapján mutatjuk be. A képzési kapcsolat jellege alapján összesen három kategóriát hoztunk létre a TM-program célcsoportjához való képzési viszonyuk szerint: 1) közvetlenül (27 fő); és 2) közvetetten a célcsoporttal foglalkozó (12 fő); 3) szakját

tekintve a TM-programhoz nem kapcsolódó kategóriákat (11 fő).³ A közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező hallgatók közé a következő képzéseket soroltuk: tanár, tanító, szociális munkás, pedagógia szakos (alap- és mesterképzés), romológia szakos (alap- és mesterképzés). A közvetett kapcsolattal rendelkező hallgatók közé a következő képzéseket soroltuk: szociológus, pszichológus, egészségügyi szakok (például gondozó, ápoló), orvos, közösségsszervező. A nem kapcsolódó képzések az egyetem szakjai közül széles skálán mozogtak, a teljesség igénye nélkül a következő szakokat soroltuk ebbe a kategóriába: mérnökinformatikus, közgazdaságtudományi szakos, kémikus, nyelvszakos hallgatók.

Eredmények

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

A makrostatisztikai adatok alapján általános megjegyzéseket tudunk az alábbiakban tenni, melyeket a kérdőíves adatfelvétel eredményei fognak árnyalni. Az 1. ábra a programban részt vevő mentorjelöltek (azaz a mentori felkészítést, TM1-es kurzust teljesítő hallgatók) számának alakulását tartalmazza idősoros bontásban.



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

³ Elemzéseinkben és táblázatainkban a következő jelöléseket alkalmazzuk a képzések szerint:

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

A TM1-et teljesítő hallgatók között mindegyik szemeszterben megtaláljuk a három képzéstípushoz tartozó hallgatókat. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakmai célok mellett a mentorjelöltek a jelentkezéskor más szempontokat is figyelembe vesznek. Bemeneti motivációik felmérése a program népszerűségének növelése szempontjából kulcskérdés lehet. Az adatok felhívják a figyelmet arra, hogy a PTE-n a TM1-es kurzust teljesítő hallgatók, a mentorjelöltek száma ingadozó, ezzel szemben a mentorok száma a teljes időszakban lassan, de folyamatosan növekvő tendenciát mutat (1. táblázat). Ez azzal magyarázható, hogy a programban a mentorok többsége egy félévnél hosszabb időtartamig is részt vett. A táblázatban megjelenítettük azt is, hogy egy adott félévben miképp alakult a régi (legalább egy lezárt mentori félévvel rendelkező) és az új (a programba a megjelent szemeszterben csatlakozó) mentorok aránya.

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

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

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

		Populáció (N = 180) Minta (n = 50)	
Nem	<i>Férfi</i>	46	15
	<i>Nő</i>	134	35
Képzési változó	<i>Közvetlen</i>	61	27
	<i>Közvetett</i>	59	12
	<i>Nem kapcsolódik</i>	60	11
Összes:		180	50

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

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

Csatlakozási célok, elvárások és azok teljesülése

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

	Jó kapcsolatot szerettem volna kialakítani a mentoráltakkal.	A munkámmal segíteni szerettem volna a gyerekeket az iskolai sikeres-ségükben.	Segíteni szerettem volna nekik a továbbtanulásban.	Jó példa szerettem volna lenni a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerettem volna szervezni.	Segíteni szerettem volna abban, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezzenek.	Összesítés (átlag)
<i>Közvetlen</i>	4,78	4,63	4,44	4,37	4,63	4,48	4,6
<i>Közvetett</i>	4,81	4,63	4,43	4,25	4,5	4,38	4,5
<i>Nincs kapcsolat</i>	4,55	4,45	4,09	4,64	4,73	4,73	4,5
<i>Teljes minta</i>	4,72	4,52	4,34	4,42	4,58	4,44	4,5

3. táblázat: A válaszadók mentori céljainak bemutatása

A válaszadó mentorokról általánosságban elmondható, hogy munkájukkal kapcsolatban magas elvárásokat tűztek ki, válaszaik átlaga 4,00 felett alakult. A képzés szerinti szétválasztás egy esetben, a továbbtanulásban való segítségnyújtásban mutat nagyobb különbséget. Itt a képzési kapcsolattal nem rendelkező hallgatók nem tűztek ki a másik két csoporthoz hasonlóan magas célt. A magas elvárásokkal szemben, a 4. táblázatban azt láthatjuk, hogy a mentorok a tervezettnél alacsonyabb szinten tudták céljaikat teljesíteni.

	Sikerült jó kapcsolat kialakítanom a mentoráltakkal.	A munkám segített a gyerekeknek az iskolai sikeres-ségükben.	Segítettem nekik a továbbtanulásban.	Jó példa voltam a mentoráltjaim számára.	A mentoráltak számára izgalmas programokat szerveztem.	Segítettem, hogy mentoráltjaim tapasztalatot szerezhessenek.	Összesítés (átlag)
Közvetlen	4,48	3,89	3,85	4,11	4,26	4,07	4,11
Közvetett	4,44	3,81	3,81	4,06	4,19	4	4,05
Nincs kapcsolat	4,36	4,18	3,72	4,36	4,36	4,27	4,21
Teljes minta	4,4	3,8	3,66	4,1	4,22	4,08	4,04

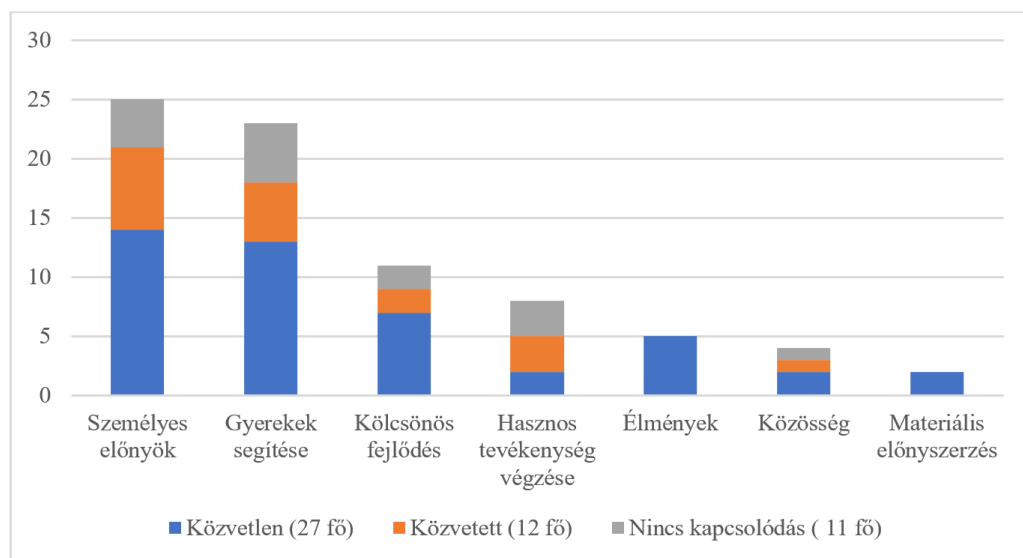
4. táblázat: A válaszadók mentori céljainak teljesülése

A teljes minta, de a vizsgált csoportokra lebontott átlagok is elmaradnak a megfogalmazott célok átlagától. Ebből arra következtethetünk, hogy a mentorok a mentorálási folyamat során számos kihívással találkoztak. A jelenség magyarázható azzal is, hogy a gyermekek megismerése, céljaik elfogadása is formálhatta a mentorok attitűdjét. Az, hogy a kitűzött célok nem teljesültek maradéktalanul, az iskolák kötött elvárásaihoz is kapcsolódhat, azaz előfordulhat, hogy a mentorok megszabott módon (és nem a céljaiknak megfelelően) végezheték a munkájukat.

A program részét képező folyamatos szupervízió segíthet abban, hogy a negatív tapasztalatokat szerző mentorok sikerrel vegyék az akadályokat. Emellett érdeemes a mentorokban tudatosítani szerepük korlátjait is, ami csökkentheti a kitűzött célok és a teljesülés közti nagyobb szakadékot.

A mentori szerepkör előnyei

Nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben egy mondat befejezése: arra kértük a kitöltőket, hogy egészítsék ki a következő mondatot: „Azért jó mentornak lenni, mert...” Válaszaik kódolt adatait a 2. ábra tartalmazza, az ábrán megjelenítettük a képzési változókat, azonban az előnyök a változótól függetlenül megjelentek a válaszadók szövegeiben. A szövegek hosszúsága eltért, így a válaszok közt olyat is találtunk, amely több kódolási kategóriát is érintett (említésszám: 75).



2. ábra: A mentori szerepkör előnyeit felsoroló szövegek kódolt eredménye (említésszám = 75)

Legmagasabb arányban a személyes előnyök jelentek meg (25 fő). A válaszadók kiemelték, hogy a program során szakmailag fejlődtek („*rengeteg tapasztalatot, jó gyakorlatot sajátíthatok el*”), illetve egy pedagógusjelölt munkatapasztalatként értelmezte mentori munkáját: „*rengeteg tapasztalattal gazdagodtam az általános iskolás korú gyerekekről, melyeket tanulmányaimba is be tudok illeszteni, ezen kívül a gyerekek lelkesedése és fejlődése jóleső számomra.*”

A gyermekek, mentoráltak segítése és támogatása kódolási kategória tette ki a második legnagyobb válaszcsoporthat. Az írások közt pozitív érzelmeket is detekálhatunk („*jó érzéssel tölt el, hogy segíthetek és ennek látom pozitív visszajelzéseit is*”; „*örömet szerezhethünk, támogatói lehetünk a gyerekeknek*”).

A két fő válaszcsoporthoz mellett kisebb kódolási kategóriákat is létrehoztunk. A kölcsönös fejlődésről a válaszadók a következőket írták: „*nagyon sokat lehet adni*

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

A mentori munka előnyei: emocionális, szakmai és szociális fejlődés

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

Emocionális fejlődés									
	Nagyobb lett az önbizalmam.	Empatikusabb lettem.	Javult az önismeretem.	A program hozzájárul személyes életem kiteljesedéséhez.	Mentor-ként fontosnak érzem magam.	Könnyebben megoldom saját problémáimat is.		Összesítés (átlag)	
Közvetlen	3,81	4,26	4,07	3,67	3,93	3,48		3,87	
Közvetett	3,5	3,58	3,67	3,33	3,5	3		3,43	
Nincs kapcsolat	3,36	4,27	4	3,55	4	3,55		3,79	
Teljes minta	3,64	4,1	3,96	3,56	3,84	3,38		3,75	
Szakmai-tanulmányi fejlődés									
	Úgy érzem a munkám hozzájárul a társadalom jobbá tételéhez.	Olyan tevékenységet végeztem a programban, ami számomra fontos.	Új perspektívákat ismertem meg.	Új és érdekes dolgokat tanultam a programban.	A program hozzájárul szakmai életem kiteljesedéséhez.	Folyamatos önfelkészítés, fejlődés ösztönöz.	Javult az egyetemi teljesítményem.	A gyerekek jó példát látnak bennem, így nekik is biztonyítanom kell.	Összesítés (átlag)
Közvetlen	4,26	4,63	4,26	4,15	4,19	4,22	2,78	4,11	4,08
Közvetett	4,17	4,17	4,33	3,83	3,08	4,08	2,5	3,67	3,73
Nincs kapcsolat	4,55	4,73	4,09	4,18	3,36	4,18	2,81	3,91	3,98
Teljes minta	4,3	4,54	4,24	4,08	3,74	4,18	2,72	3,96	3,97
Társas kapcsolatok fejlődése									
	Javult a kommunikációs képességem.	Könnyebben együttműködök másokkal.	Kedvelem a mentor-társaimat.	Hasznos kapcsolatokkal bővült ismeretségi köröm.				Összesítés (átlag)	
Közvetlen	4	4,07	4,07	3,89				4,01	
Közvetett	3,83	3,83	4,5	3,58				3,94	
Nincs kapcsolat	3,9	4,36	4,36	4,09				4,18	
Teljes minta	3,94	4,08	4,24	3,86				4,03	

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

A vizsgálat rávilágított arra, hogy a mentorok percepciói szerint a TM-programban való részvétel számos előnyt tartogatott, mind emocionális, mind szakmai, mind szociális értelemben. Általánosságban így elmondható, hogy a mentorok szerepük, feladataik hatására fejlődtek, csatlakozásuk számukra hasznos volt. A három vizsgált területen minden esetben magasabb átlagot látunk a képzésükben nem kapcsolódó hallgatóknál, mint a közvetett kapcsolattal bíró képzésűeknél. Ez a minta sajátosságával magyarázható: a célcsoporthoz nem kapcsolódó képzésűek között a csoport létszámához viszonyítva nagy számban találunk transzlétori szerepekörű hallgatókat. Valószínűsíthetjük, hogy a szocioökonómiai változó meghatározóbb a fejlődés megítélésének esetében a képzési háttérváltozó-nál. A két háttérváltozó közti kapcsolat arra is felhívja a figyelmet, hogy a képzésükben nem kapcsolódó hallgatók bemeneti motivációjában meghatározó lehet saját szocioökonómiai hátterük, illetve tapasztalataik.

A szakmai-tanulmányi fejlődés megítélése a képzési háttérváltozóval áll kapcsolatban, azonban további mélyfúrások szükségesek, hogy felderítsük a változó határait a mentori fejlődésre. A mintában látható, hogy a programhoz közvetlenül kapcsolódó képzésekben részt vevő hallgatók értékelték magasra szakmai fejlődésüket.

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

Összegzés

A tanulmány azt a célt tűzte ki céljául, hogy bemutassa a vizsgált mentorprogram és az egyetem mentorait fókuszba emelve a képzési háttérváltozót. A vizsgálati minta jellemzői közé tartozott a sokszínűség a hallgatók képzésének tekintetében. Tanulmányunkban három kérdésre kerestük a választ, amelyek a képzés és a programban való részvétel előnyeinek kapcsolatát célozták felderíteni.

Első kutatási kérdésünk a mentorok csatlakozási céljaira, elvárásaira és ezek teljesülésére vonatkozott. A mentorok magukkal és munkájukkal kapcsolatos bemeneti céljai mintánkban magas elvárásokat tükröztek. Az eredmények így felhívják a figyelmet arra, hogy a mentori képzés során érdemes a hallgatók nézeteit alakítani, céljaikat a program lehetőségeihez igazítani. Mindez hozzájárulhat a

hallgatók hosszabb időtartamú részvételéhez a programban. A kitűzött (magas) mentori célokat válaszadóink összességében nem vagy csak kevesebb sikerrel tudták teljesíteni. A program mentorainak sikerességéhez hozzájárulhat a mentorprogram bővebb ismertetése (csökkentve az irreális elvárásokat), az iskolák egyéni gyakorlat szerint működő mentorálásának egységesítése (a program vezetőinek közbelépésével).

Elemzésünk második kérdése a mentori munka, szerepkör megítélésével állt kapcsolatban. A mintában a legmagasabb arányban a személyes előnyök szerepeltek, a közvetlen képzési kapcsolattal rendelkező hallgatók (mint például a pedagógusjelöltek) számos személyes és szakmai előnyt sorakoztattak fel. A közvetetten vagy nem kapcsolódó szakú hallgatók számára is tartogatott előnyöket a program. A gyermekek, mentoráltak segítése és támogatása pozitív érzelmekkel töltötte el mindhárom vizsgált csoportunk tagjait, a programban megvalósuló befogadás, kölcsönös segítség bármely egyetemi szakról érkező mentor számára előnyös lehet.

Végezetül harmadik kutatási kérdésünk mentén elemeztük a mentorok emocionális, szakmai és szociális fejlődését. Azt találtuk, hogy a mentorok fejlődést érzékelték mind a három területen. A szakmai fejlődés a TM célcsoportjához közvetlenül kapcsolódó szakkal bíró hallgatókra volt jellemző. A kiválasztott háttérváltozók nem adtak választ a szociális képességek fejlődésére – feltételezéseink szerint mindez sokkal inkább egyéni, személyiségbeli változók bevezetésével válhat feltárhatóvá.

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

A vizsgálat korlátai, további kutatási irányok

A vizsgálat korlátjai közé tartozik egy részről az alacsony számosság, amely főképp a vizsgálati minta jellemzését tette lehetővé, illetve segíti, hogy hipotéziseket fogalmazzunk meg a kutatás eredményei alapján. Az alkalmazott kérdőív elemei megfelelően bizonyultak a vizsgálat elvégzéséhez, a kérdőív a későbbiekben nagyobb mintás, országos mérések végzésére alkalmas. Így további kutatási terveink közé tartozik a számosság növelése, a minta bővítése a kérdőív újbóli alkalmazásával. A tanulmány limitációja, hogy nem mutatta be a teljes létrehozott adatbázist, amely további elemzési szempontok bevezetésével képes lehet számos fel-

táratlan aspektus bemutatására. Későbbi vizsgálataink alapját képezi, hogy a kérdőív alapján létrehozott adatkorpuszt más független változók bevezetésével is elemezzük. A vizsgálat alapján kialakult vélekedéseinket tudományosan kevert és kvalitatív módszerekkel támaszthatjuk alá, így céljaink közt az is szerepel, hogy mérőeszközeinket bővítsük és alkalmazzuk a jövőben.

Irodalom

- Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L. & Porter, R. (Eds.), *Intercultural Communication*, (pp. 327–378). A Reader.
- An dl, H. (2020). A kisiskolák és lehetőségeik, *Educatio*, 29(3), 409–424. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.6>
- An dl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1–4), 101–121. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.6>.
- An dl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 47–63.
- Beltman, S., Helker, K. & Fischer, S. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 50–70.
- Bereményi, Á. (2020). *Career guidance inequalities in the context of labour shortage. The case of Roma young people in Hungary. Working Paper Series, 2020/5*. Central European University.
- Bereményi, B. Á. (2022). Between choices and “going with the flow”. Career guidance and Roma young people in Hungary. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, o.n. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0>
- Blake-Beard, S., Shapiro, M., & Ingols, C. (2021). A Model for Strengthening Mentors: Frames and Practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6465. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126465>
- Boda, V. L. & Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.11>
- Boda, V. L. (2022). Tanítsunk Magyarorszáért! program: miért csatlakoztunk, mitől féltünk? – A Pécsi Tudományegyetem mentorainak körében végzett vizsgálat eredményei *Szakedolgozat*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pedagógia BA.

- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.
- Collier, P. (2022). How Peer Mentoring Can Help Universities Promote Student Success in a Post-COVID-19 Pandemic World. *Metropolitan Universities*, 33(1), 37–54. <https://doi.org/10.18060/25222>
- Csonka, D. (2022). A szülőkkel való kapcsolattartás a mentori eredményesség tükrében. In Trendl, F. & Vezdén, K. (Eds.), *Körkép IV. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai* (pp. 9–22). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Dixon, R. (2013). *Handbook for Manufacturing Mentors and PTE Mentees*. Lewis-Clark State College Workforce Training.
- Fejes, J., Kasik, L., & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentoráláskutatásba. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 40–55.
- Forster, D. J., Archer, J. & Tajin, R. T. (2015). Volunteering within Initial Teacher Education: Factors that Boost and Block Participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 168–184. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.10>
- Godó, K., Ceglédi, T., & Dabney-Fekete, I. D. (2021). Resilient teacher candidates as mentors. The Let's Teach for Hungary Mentor Program as a resource of individual and community empowerment. In Gál, K., Pásztor R., & Székedi, L. (Eds.), *A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban* (Absztrakt füzet) (p. 11). Kolozsvári Egyetemi Partiumi Kiadó.
- Godó, K. (2021a). A „Tanítsunk Magyarországot Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris Folyóirat*, 7(2), 21–41. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Godó, K. (2021b). Big brother mentoring in the let's teach for Hungary program. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 114–141. <https://doi.org/10.37441/cejr/2021/3/3/10158>
- Horváth, G. & Boda, V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136–152. <https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Horváth, G. (2022a). Itt tartunk most... – Egy mentorprogram általános iskolai szakaszának végéhez érve. In Trendl, F. & Vezdén, K. (Eds.), *Körkép IV. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai* (pp. 37–54). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Horváth, G. (2022b). Kortárssegítő mentorprogramok elemzése – Egyetemista hallgatók társadalmi felelősségvállalása a méltányosság jegyében. *Y. Z. Folyóirat*, 2(1), 33–39.

- Horváth, G. (2022c). Mentoring Students of Disadvantaged Background in Hungary. *Journal of Global Awareness*, 3(1), 1–17.
<https://doi.org/10.24073/jga/3/01/06>
- Jones, I. & Blankenship, D. (2020). Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38, 1–19.
- Jones, K. R. (2016). "Group Mentoring". *4-H Youth Development Publications*, 4, 1–3.
- Karcher, M. J. & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring*. National Mentoring Resource Center Model Review.
- Kocsis, N. (2022). *Egy lépés előre. Hátrányos helyzetű diákok részvétele egy mentorprogramban*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem.
- Kocsis, N. & Bócsi, V. (2022): A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8(2), 87–101.
<https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87>
- Kottmann, B. & Pieper, C. (2020). Project "Schule für alle" as a mentoring programme in university teacher education: Professionalization processes of student teachers in different practical university phases. *Hungarian Education Research Journal*, 10(3), 232–251. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00022>
- Lakind, D., Eddy, J. M. & Zell, A. (2014). Mentoring Youth at High Risk: The Perspectives of Professional Mentors. *Child Youth Care Forum*, 43, 705–727.
<https://doi.org/10.1007/s10566-014-9261-2>
- Mayer, J. (Ed.) (2010). *Mentorok könyve*. Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium.
- McConnell, K., Geesa, R. L., & Lowery, K. (2019). "Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86–101.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2018-0043>
- Nagy, T. (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In Gefferth, É. (Ed.), *Mentorálás a tehetséggondozásban* (pp. 41–51). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Nnabuike E. K, Okoli I. E., Nuel, N. N. P., & Ifechi A. N. (2021). Mentoring: The Way to Academic Excellence. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 130–140.
<https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.01.180>
- Papp, H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén: Mentorok az iskolában. *Y. Z. folyóirat*, 2(1), 40–45.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

- Raposa, E. B., Rhodes, J. E. & Herrera, C., (2016). The Impact of Youth Risk on Mentoring Relationship Quality: The Mentor Characteristics Matter? *American Journal of Community Psychology*, 57, 320–329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>
- Raposa, L. E., Rhodes J. E., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In DuBois, D. L. & Karchner, M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30–43). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G., Engbersen, G. & Severiens, S. (2019). An Examination of the Role of Mentees' Social Skills and Relationship Quality in a School-Based Mentoring Program. *American Journal of Community Psychology*, 65, (1–2), 149–159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15–51.
- Spencer, R. (2007). “It’s Not What I Expected” A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationships Failure. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354. <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>
- Tamás, M. (2014). Iskolai mentorálás. In Gefferth, É. (Ed.), *Mentorálás a tehetség-gondozásban* (pp. 140–148). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlislócki Henrik Szakkollégium.

Mentoring as a Professional Experience – Mentors' Perceptions on the Benefits of Their Role

This study explores the experiences and perceptions of student mentors of the 'Let's Teach for Hungary' mentoring programme at the University of Pecs. The study reviews the literature on mentoring and the previous studies on this very programme. The focus of the analysis is on student mentors' professional diversity. The main questions concern students' goals in joining the programme, how they benefitted from working as a mentor, and how they evaluate their own development. The research was based on an online questionnaire, and the sample (N=180; n=50) was stratified according to training types. The findings highlight the high expectations of students upon their entry into the programme and the perceived benefits of mentoring for them. The respondents reported that they had made considerable professional progress, that is they found it rewarding to participate in the programme.

Keywords: *mentoring, mentor, equity, inclusion, professional experience, teacher training*