

MENTOROK MENTORÁLÁSA A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT! PROGRAM „SZUPERVÍZIÓS” EGYETEMI KURZUSAIN

MENTORING OF MENTORS IN THE “SUPERVISED” UNIVERSITY COURSES OF THE TEACH FOR HUNGARY! PROGRAM

Horváth Gergely – Varga Aranka

Összefoglalás

Viszogatunk fókuszában az országos Tanítsunk Magyarorszáért! (TM) mentorprogram egy egyetemének hallgatói állnak. Elemzésünk kitér a TM-program mentorálási gyakorlatainak tipizálására. Arra keressük a választ, hogy a program mentorai milyen szerepeket tulajdonítanak szupervíziós oktatójuknak, miként értékelik a vele való kapcsolatukat, és vajon milyen fejlesztési javaslatokat tesznek a szupervíziós kurzussal kapcsolatban. Elemzésünk egy komplex kutatás eredményeit mutatja be: hagyatkozunk kérdőíves vizsgálatunkra (N = 180, N = 50), ennek adatait kvalitatív stratégiával, mentorokkal készült félig strukturált interjúk segítségével (N = 25) mélyítjük el. Eredményeink rávilágítanak, hogy a mentorálással kapcsolatos nehézségekkel a mentorok nem minden esetben a szupervíziós oktatóhoz fordulnak, viszont a szupervíziós oktatók fontosságát jelöli, hogy a mentorok az oktatót „védőhálóként” látják. Az oktatóval való kapcsolat feltárása megmutatja, hogy a szakmai segítségnyújtáson a TM-szupervízorok funkciója túlmutat, emocionális szempontból is segítik a mentorokat. Elemzésünk a szupervíziós kurzusok fejlesztési lehetőségeire is kitér a mentori percepciók alapján. Kutatásunk újszerűségét az adja, hogy a programot elemző kutatások közül elsőként teszünk kísérletet a mentori szupervízió tudományos elemzésére. Eredményeink kiemelik a mentorok segítségének fontosságát az elemzett, és más mentorprogramokban is.

Kulcsszavak: mentorálás, mentori szupervízió, Tanítsunk Magyarorszáért, felsőoktatás

Abstract

Our research focuses on university students, mentors of the Let's Teach for Hungary (TM) national mentoring program. The analysis categorizes the mentoring practices in the TM program. In this research, we inquire the perceptions of mentors about the roles of their supervising teachers, their relationships with them, and possible development of the supervising courses. The paper is based on complex research: we rely on a questionnaire format data collection (N = 180, N = 50), which we interpret via qualitative strategy using interview format research (N = 25). The results highlight that mentors do not turn to their supervising teachers in all instances, but their importance is stressed, as many perceive them as a “safety net”. The relationships with the supervising teacher inform us about that the roles of supervising teachers exceed professional help and integrate emotional support of mentors. The novelty of this paper is that as to the best of our knowledge, this research is the first attempting the analysis of the supervision in this program. The results indicate that the support of mentors is essential in this, and other mentoring programs.

Key words: mentoring, mentoring supervision, Let's Teach for Hungary, higher education

Bevezetés

Tanulmányunk szerzői egy olyan hazai egyetem oktatói, kutatói, amely a vizsgálatban elemzett „Tanítsunk Magyarorszáért!” programot hatodik tanéve működteti. Az elemzett program 2019 tavaszán a leendő mentorok felkészítésével indult, majd ez év őszén a terepre, környező kisiskolákba is megérkeztek a mentorok (Andl et al., 2020) felső tagozatos, hátrányos helyzetű tanulók pályaorientáció-fókuszú segítésére. A program folyamatos fejlesztése és gyakorlati implementációja egyidejűleg zajlik. A tanulmány egyik szerzője hat éve oktatóként, fejlesztőként és tárgyfelelősként dolgozik a programban. A másik szerző 2019-től 2023-ig a program mentoraként dolgozott, majd 2024-től már egyetemi oktatóként működik közre. A szerzők bíznak benne, hogy a programban szerzett tapasztalataik tudományos eredményeik közlését erősítik, illeszkedve a folyóirat tematikájához is. Cél, hogy vizsgálatunk hozzájáruljon a mentorképzéshez és a mentori gyakorlathoz.

Mentorálás a vizsgált programban

Vizsgálatunk egy hazai kezdeményezés, a „Tanítsunk Magyarorszáért!” mentorprogram (TM) egy aspektusának elemzését tűzi ki célul. Az elemzett mentorprogram egyetemista mentorok bevonásával olyan általános iskolás, felső tagozatos diákok számára nyújt segítséget, akik kistelepüléseken élnek, és olyan intézményben tanulnak, ahol felülreprezentáltak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (Papp et al., 2024) és/vagy a cigány/roma tanulók (Forray, 2022). A program diákjaira magas számban jellemző az interszekcionalitás, azaz az egynél több hátrányt okozó tényező összefonódása (Bocsi et al., 2024). Emiatt a program a mentorálást mint méltányos szolgáltatást, az oktatásban sérülékeny, veszélyeztetett csoportok részére biztosítja (Raposa et al., 2019; Rhodes, 2005). Tanulmányunkban nem foglalkozunk a program primer céljával (általános iskolás diákok mentorálása), hanem a mentorálást végző egyetemista hallgatókat állítjuk fókuszba.

Tanulmányunk szempontjából jelentőséggel bír a mentorprogramban megvalósuló mentorálástípusok elhelyezése a mentoráláskutatás fogalomrendszerében (Fehérvári & Varga, 2023; Felső & Fehérvári, 2024; Radlick & Mevatne, 2023).

Egyrészről a mentorálást csoportosíthatjuk a mentor és mentoráltja közötti (hierarchikus) viszony és életkorkülönbség alapján. Beszélhetünk kortárs (0-4 év korkülönbség) és életkoron átívelő kortárs- (cross-age peer mentoring) (4+ év korkülönbség) (Karchner & Berger, 2016; Miller, 2002), illetve klasszikus mentorálásról (Rhodes, 2002), ami egy idősebb, tapasztaltabb (nem szülő) és egy fiatalabb személy kapcsolatát jelöli. Másrészről a mentorálást a mentorált oktatási szintje alapján is besorolhatjuk, így találunk általános és középiskolai (Keller, 2007; Rhodes, 2005), felsőoktatási (Johnson et al., 2007; Mullen, 2007), valamint munkahelyen megvalósuló mentorálási, azaz szakemberközi (Scandura & Pellegrini, 2007) helyzeteket. A csoportosítás egy harmadik lehetősége a mentorálás helyszíne alapján történhet: helyhez kötött mentorálást és a közösségi mentorálási formákat (Fehérvári & Varga, 2023; Sipe, 2005), illetve a kettő vegyítéséből keresztezett programokat különböztethetünk meg (Horváth, 2022). A mentoráltak számától függően egyéni (Horváth & Boda, 2021) vagy csoportos mentorálásról beszélhetünk (Nagy, 2014).

Egy lehetséges további kategorizálási szempont a mentor-mentorált közötti kapcsolat és együttműködés kialakulása. Irányított mentorálásnak nevezhetünk minden mentor-mentorált kapcsolatot, amely valamilyen mentorprogram keretében, szervezett módon alakul ki (Fehérvári & Varga, 2023). Emellett a kutatások vizsgálják az olyan mentorálási helyzeteket is, amelyek a szereplők szabad akaratából, organikusan alakulnak ki. A nemzetközi szakirodalom ennek a mentorálástípusnak

a leírására a „natural mentoring” / „naturally occurring mentoring” kifejezéseket (Spencer, 2007), azaz a természetes vagy természetesen kialakuló mentorálást használja. A szakirodalomban bemutatott természetes mentor lehet a mentorált rokona (Kraft et al., 2023), emellett olyan nem rokon, intézményi szereplő is, mint például pedagógus, továbbtanulási tanácsadó, edző stb., akiket intézményi mentornak nevezünk („institutional mentor”, lásd.: Hagler, 2018, p. 7).

Ezen csoportosítások alapján a TM-programban az egyetemista mentor és az általános iskolás mentorált között fennálló kapcsolatot a következőképp írhatjuk le. A TM-program közoktatási, általános iskolai mentorprogram (Keller, 2007; Rhodes, 2005). Ez a mentorálás életkorhatáron átvívelő kortárs mentorálásként értelmezhető (Karchner & Berger, 2016; Miller, 2002), ami a program által biztosított helyhez kötött, iskolai és a külsős programok szervezésének lehetősége miatt közösségi mentorálásként valósul meg (Sipe, 2005), így e tekintetben keresztezett mentorprogram (Horváth, 2022). A programban megjelenhet a természetes mentorálásra emlékeztető mentor-mentorált páros kialakítás (Spencer, 2007), ami a mentor és mentoráltja szimpátiáján alapul, azonban főként irányított mentorálást feltételezhetünk a mentorok limitált száma miatt. Végezetül a TM-programban megvalósuló mentorálás (általános iskolás mentorált és egyetemista mentor között) tartalmi szempontból a non-formális tanulási térben helyezhető el (Coombs & Ahmed, 1974, Rogers, 2014).

Vizsgálatunkban úgy érvelünk, hogy a TM-programban nem kizárólag a fent bemutatott mentorálás van jelen, hanem az egyetemisták felkészítésük és mentori gyakorlatuk során részesülnek olyan szolgáltatásokban, amelyek szintén mentorálásként értelmezhetők. A mentorok felkészítésben vesznek részt – a „TM1”-es egyetemi kurzus során (Andl et al., 2020) –, s erre a mentori képzésre a programba bevont egyetemek bármely karjáról, szakjáról jelentkezhetnek (Antalné, 2021). A terepen végzett mentori munka feltétele, hogy a hallgatók részt vegyenek és teljesítsenek minden félévben egy egyetemi kurzust (a „TM2”-nek vagy sorszámozottan, a mentori félév számát jelölő, pl. „TM4”-nek nevezett kurzusok). Ezen kurzusok keretében valósul meg az egyetemi oktató által nyújtott támogatás, amit a program szupervízióknak nevez. Érvelésünk szerint így jön létre az elemzett mentorprogramban egy további mentorálási szint, amely az egyetemi oktató és az általa segített hallgató közötti mentor-mentorált kapcsolatként értelmezhető.

A mentoráláshoz hasonlóan a szupervíziós kurzus 1) rendszeresen zajlik és pedagógiailag megtervezett; 2) célja az egyetemi hallgatók (szakmai) készségeinek fejlesztése; 3) a szupervízió az egyetemisták (érzelmi) támogatását is célozza. Így a szupervízió a „mentorált mentorálásának” (Gandhi & Johnson, 2016) felsőoktatásban megvalósuló szolgáltatása (Johnson et al., 2007; Mullen, 2007), ami helyhez kötött mentorálási környezetben jön létre (Schenk et al., 2019; Sipe, 2005) a felsőoktatás szintjén (Johnson et al., 2007; Mullen, 2007). A mentorálás formalizált és szervezett módon, az egyetemi térben valósul meg, kurzusba ágyazott, jeggyel értékelt módon zárul, vagyis a formális tanulási térhez köthető (Rogers, 2014).

A TM-programhoz hasonlóan vannak olyan mentorprogramok, amiben a mentorok részesülnek szupervízióban, szakemberek általi rendszeresen segítségben (Choi & Lemberger, 2010). A szakirodalom alapján ezek a szupervíziós foglalkozások megvalósulhatnak tanfolyamok (Orly, 2008), workshopok (Gandhi & Johnson, 2016) formájában, s a mentorok irányított reflexióját segítik elő (Barrett, 2002). A mentor-mentorált kapcsolathoz hasonlóan a szupervízióban való elköteleződés és a szupervízorba vetett bizalom alapja a tisztelet, a kölcsönösség (Jefford et al., 2021). Mivel a szupervízió célja a mentorok támogatása, a kurzusnak elfogadó és biztonságos környezetben kell megvalósulnia (Kim, 2021), ami elvárja a szupervízoroktól, hogy olyan tereket teremtsenek, ami érzelmi támogatásra épül (Lumpkin, 2011). A szakirodalom rávilágít, hogy a szupervízió a mentorok terepmunkára való felkészítésének folytatása, a mentorképzés egy formája (Lumpkin, 2021; Thornton, 2024). Emellett a vizsgálatok kiemelik, hogy a szupervíziót strukturáltan kell kialakítani,

világos célokat és célkitűzéseket kell kijelölni (Kim, 2021), amelyeket a szupervízor a mentorokkal is egyeztet.

A program hivatalos terminológiáját követve „szupervízió” vagy „szupervíziós kurzusnak” nevezzük a mentorálás támogatásaként működő egyetemi kurzusokat. Azonos logika szerint a kurzusok oktatóját, azaz azokat a felsőoktatási szakembereket, akik a mentorok támogatását végzik „szupervízornak” vagy „szupervíziós októnak” nevezzük a továbbiakban. Ugyanakkor írásunkban figyelembe vesszük a fent vázolt aspektusokat is, azaz, hogy a kurzus és a két szereplő közti kapcsolat a mentorálással, illetve a mentor-mentorált kapcsolattal párhuzamba állíthatók.

„Szupervízió”, azaz a mentorálást kísérő kurzus a programban

A program indulása óta a tudományos vizsgálat fókuszában áll. Emellett az egyetemek, az oktatók és mentorok kísérletet tettek jógyakorlataik leírására is. A TM-programra vonatkozó vizsgálatok kitérnek a mentoráltakra gyakorolt hatásokra (Horváth, 2022; Horváth & Boda, 2021; Kocsis & Bocsi, 2022), illetve találunk olyan kutatásokat is, amelyek a mentorokat elemzik. A mentorokat fókuszba helyező vizsgálatok tárgyalják a mentorok csatlakozási indokait (Godó, 2021a), egyetemi képzésük mentoráláshoz való kötöttségét (Andl et al, 2021; Horváth, 2023). Végezetül a programot érintő leírások és tudományos elemzések a gyakorlatra, a mentorálás megvalósítására (Andl et al., 2021; Antalné Szabó, 2021), a programban történő jógyakorlatokra (Kenderfi, 2024; Papp, 2022; Tókos, 2024) és a mentori felkészítésre, illetve TM-kurzusokra is fókuszálnak (Tókos, 2023). Vizsgálatunk újszerűségét az adja, hogy a programban megvalósuló szupervízió elemzését, ismereteink szerint, tudományos vizsgálat még nem célozta. A program elemzésének új lehetőségét adja az is, hogy a mentorprogramon belül a szupervízor-mentor kapcsolatot a megvalósítandó mentorálás modellezéseként is értelmezzük.

A programban a szupervízió a mentorálás segítségét célozza, a mentoroknak – ahogy korábban említettük – kötelező részt venniük a mentorálást kísérő egyetemi kurzuson. A mentorálást támogató oktatók a mentorálás gyakorlatában jártas oktatók, kutatók, akik számos tudományterületről (pl. neveléstudomány, pszichológia, szociális munka, közösségsszervezés stb.) érkeznek. A programhoz tartozó dokumentumok (szupervíziós oktatói szerződések, oktatói feladatleírások) elemzése alapján a szupervíziós oktatók feladatai a következők:

- Részvétel a mentorok toborzásában.
- Megadott mennyiségű kurzusalkalmak megtartása (egyetemenként eltérő gyakorlatokat találunk, pl. kétheti rendszeres vagy heti rendszeres szupervíziós lehetőség).
- A mentorálás szupervíziója, azaz a mentorok segítése, tanácsadás és a mentorok szakmai felkészítése.
- A mentori adminisztráció ellenőrzése és értékelése.
- Kapcsolattartás az általános iskolával.

A szupervíziós oktatók mellett a mentorok további szereplőkkel is kapcsolatban vannak. Szorosan, a mentoráláshoz kapcsolódóan, az alábbi szereplőkkel és módon működnek együtt (1. táblázat).

1. táblázat. A mentorok kapcsolati hálójának szereplői és az együttműködés keretei

Az együttműködés keretei	Mentoráltak	Kapcsolattartó pedagógusok	Mentortársak	Szupervíziós oktató
A találkozás gyakorisága	Hetente	Hetente	Hetente, vagy kéthetente a szupervíziós kurzus alkalmával	Kéthetente a szupervíziós alkalmak során vagy igény szerint egyeztetve
Intézmény	Általános iskola (diák)	Általános iskola (tanár)	Egyetem (hallgató)	Egyetem (oktató)
Szereplők száma mentoronként	c. 3-6 (az osztálylétszámtól függően)	1	1-5 (osztályonként)	1
A kapcsolat céljai	A mentorálás a tanulók fejlesztését, pályaválasztását segíti, kulturális és közösségi programokkal egészül ki. A mentorálás iskolai vagy iskolán kívüli környezetben és non-formális módon zajlik.	Mentorok feladatai: Együttműködés a kapcsolattartóval, az iskolával. Rendszeres beszámolási kötelezettség a TM online felületén. Kapcsolattartó pedagógusok feladatai: A mentorálás segítése, iskolai beilleszkedés támogatása, közvetítés az intézmény felé. A feltöltött beszámolók ellenőrzése.	Együttműködés csoportos mentorálás esetén.	Mentorok feladatai: A kurzus látogatása, aktív részvétel. Rendszeres beszámolási kötelezettség a TM online felületén. Szupervíziós oktató feladatai: Szakmai, lelki támogatás biztosítása a mentori munkához. A feltöltött beszámolók ellenőrzése.

Az 1. táblázat a mentoráltakra, a kapcsolattartó pedagógusokra és a mentortársakra vonatkozó információkat is tartalmazza. Bár ezek a szereplők nem tartoznak tanulmányunk fókuszába, mégis elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyük őket. Jelen tanulmányunkban a mentorokkal együttműködő szupervizorokat és a szupervíziót elemezzük. A vizsgált egyetemen a szupervíziós óra kétheti rendszerességgel, tömbösített formában zajlik, azaz alkalmanként összesen 3 órát vesz igénybe. Az egyetemen a legtöbb szupervíziós csoportba az egy általános iskolába járó mentorok tartoznak – egy iskolától eltekintve, akik osztottan, egy-egy másik iskolának a mentoraival látogatják a kurzust. A mentoroknak egy szemeszterben egy szupervizora van (de a szupervizorok személyének változása előfordulhat a szemeszterek közt). Az egy kurzusra járó hallgatók száma 4-9 közt változik. A mentori szupervíziós alkalmak csoportos formában valósulnak meg, lehetőséget biztosítanak a mentorok közti kommunikációra is. A szupervizor-mentor kapcsolat céljai a szupervízió fent felsorolt funkcióin alapulnak, azzal kiegészülve, hogy az adminisztráció egy lépését is jelenti.

Módszerek

Kutatási kérdések

Vizsgálatunk egy komplex kutatássorozat keretében valósult meg, a tanulmány annak egy jól lehatárolt részét tárgyalja. Kutatási eszközeink az inklúzió folyamatelvű modelljét adaptálják (Varga, 2015) a mentorálás rendszerére. Így a mentorálást a bemenet (bemeneti aspirációk, mentorjelöltek), a folyamat (a mentorok percepciói, tapasztalatai a programban) és a kimenet (a kilépett mentorok meggyőződései, percepciói) szempontjából elemezzük. Tanulmányunk részben a bemenetre (csatlakozás), de főként a mentorálás folyamatára koncentrálna, kiválasztva a mentori szupervízióval kapcsolatos folyamat közbeni percepciókat. Jelen elemzésünkben az alkalmazott vizsgálati eszközök segítségével az alábbi három kutatási kérdésre keressük a választ:

- A mentorok percepciói alapján milyen szerepe van a program egyetemi (szupervíziós) oktatóinak a mentori toborzásban, a mentori sikeresség segítésében?
- Miként értékelik a mentorok egyetemi (szupervíziós) oktatójukkal való kapcsolatukat?
- A mentorok miként vélekednek az egyetemi kurzus (szupervízió) fejlesztéséről?

Kutatási eszközök, módszerek és kutatásetikai vonatkozások

A kutatás egy magyarországi egyetem mentoraira fókuszált. A tanulmány kevert módszertanú kutatásra támaszkodik. Az elvégzett kutatás két szakaszban zajlott: először feltérképező lekérdézt végeztünk kérdőíves kutatás segítségével, majd interjúalapú vizsgálatot készítettünk az elemzett egyetem mentoraival.

Első kutatási eszközünk egy online kérdőív volt, a kutatás 2022 szeptemberében zárult, a részvétel feltétele az volt, hogy a kitöltő egy lezárt mentori félévvel már rendelkezzen. A kérdőíves kutatás így, 2019 ősze és 2022 tavasza között, a vizsgált egyetemen dolgozó mentorokat vont be. Mivel a kutatásba azokat is be kívántuk vonni, akik már nem álltak kapcsolatban az egyetemmel (lezárt képzéssel rendelkeztek, kiléptek a programból), a hozzáférés-alapú mintavételezés mellett hólabdamódszerrel is igyekeztünk megszólítani a régi mentorokat ($N=180$, $N = 50$). A kérdőív összesen 27 kérdést tartalmazott, melyek közt zárt és nyílt végű kérdések is voltak. Jelen elemzésünkben a kérdőív következő kérdéseire adott válaszait elemezzük:

- Hol, kiktől hallottál a mentorprogramról? (Több válasz is jelölhető.)
- Mentori munkád során ki, kik azok a szereplők, akiknek a segítsége, támogatása fontos, hogy sikeres legyél? (Több válasz is jelölhető.)

A többfeleletválasztós kérdések esetén előre megadott válaszok szerepeltek. Ezek a kérdések ötöt előre megadott választ és további elemek hozzáadását tartalmazták. Az első esetében az előre megadott válaszok a következők voltak: *Oktatóimtól; Barátoktól, csoporttársaktól; Neptun környezetet kaptam; Internetes forrásból (pl. reklám, népszerűsítő videó); Hivatalos tájékoztató eseményen (online fórum, stand-kitelepülés)*. Míg a második kérdés esetén az alábbi lehetőségeket adtuk meg előre: *Egyetemi oktató; Iskolai kapcsolattartó; Az iskola más munkatársai (pl. intézményvezető/osztályfőnök); Mentortársak; A mentoráltak szülei*. A kérdőívből származó adatokat leíró statisztikával prezentáljuk tanulmányunkban.

Az adatfelvétel második szakasza 2024 decembere és 2025 januárja között zajlott. A vizsgálat egy átfogó kvalitatív adatfelvétel része, amely a mentor programban megélt tapasztalatainak feltárására fókuszál. Az adatfelvétel az adott egyetemen és a félévben aktív mentorok megszólítására törekedett ($N = 59$; $N = 25$). Az alkalmazott kutatási eszköz egy olyan félig strukturált interjú volt, ami

összesen 6 szakaszból, 28 témából és 16 strukturált demográfiai kérdésből állt. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a mintavételezést pedig segítette az egyetem programgazdájának hivatalos felkérése, és az egyetemi oktatók, illetve a kutatásba jelentkező hallgatók mentortársaik körében is népszerűsítették a kutatást. A mintavételezés során törekedtünk arra, hogy az összes általános iskola (és szupervízor) mentorai bekerüljenek a mintába, illetve, hogy bevonjunk hosszú és rövid mentorálási idővel rendelkező mentorokat, illetve bikulturális és monokulturális mentorokat is. Bikulturálisnak tekintettük azokat, akik saját bevallásuk szerint a mentoráltakhoz hasonló társadalmi helyzettel rendelkeznek, illetve cigányok, romák. Az elkészített interjúkat abduktív tematikus analízisnek vetettük alá (Thompson, 2022), melynek során a témakörök a szakirodalmon és előzetes vizsgálatainkon alapultak, azonban a végső kialakításukat és az altémák, kódok kialakítását a kutatási eredményekre alapoztuk. Jelen tanulmányunk azokat a témákat tartalmazza, melyek a mentorálást segítő szereplőkre, a szupervízorral való kapcsolatra és a szupervízióra fókuszáltak. Az abduktív tematikus analízis aspektusait a 2. táblázatban tüntettük fel.

2. táblázat. Az abduktív tematikus elemzés témái, altémái és kódkategóriái

Témák	A mentorálást segítő szereplők	Percepciók a szupervízióról	A szupervízió fejlesztése
Altémák	1. Professzionális segítő 2. Félprofesszionális segítő 3. Nem professzionális segítő	1. Hasznosság 2. Haszontalanság 3. Szupervízió értékelése	1. A szupervízió tartalmára vonatkozó javaslatok 2. A szupervízió struktúrájára vonatkozó javaslatok
Kódok	1.1. Szupervízor 1.2. Kapcsolattartó pedagógus 1.3. Egyéb (pl. iskolaigazgató) 2.1. Mentortársak 3.1. Külső szereplők	1.1. Érzelmi támogatás 1.2. Szakmai útmutatás 2.1. Időtartam 2.2. A szakmai segítség hiánya 3.1. Pozitív benyomások 3.2. Negatív benyomások	1.1. A kurzus tartalma 1.2. A kurzus hossza 1.3. A kurzus formája 2.1. A szupervízor szerepe 2.2. Terephez kötődő szupervízió

Az interjúalapú vizsgálat adatait jelen tanulmányunkban a kialakított téma és kódrendszer mentén elemezzük. A kvalitatív adatokat arra használjuk, hogy általuk bemutassuk a mentorok percepcióit, illetve a kérdőíves adatfelvételtől származó adatokat értelmezzük segítségükkel.

A kérdőíves kutatás az egyetemi program szakmai vezetője engedélyével, jóváhagyásával valósult meg. A kutatásban való részvétel részleteit a kérdőív elején feltüntetett tájékoztatás tartalmazta, a résztvevők tájékoztatott módon csatlakoztak a vizsgálatba. A kérdőívben nem gyűjtöttünk olyan adatokat, amelyek a kitöltőt beazonosíthatóvá tennék, a vizsgálat ezen szakasza biztosította a résztvevők anonimitását. A vizsgálat a kutatásetikai alapelvek betartásával készült.

Az interjúalapú adatfelvétel szintén a program szakmai vezetőjének jóváhagyásával zajlott. A kutatás jellegéből fakadóan kutatásetikai elővizsgálaton is átment: egy részről a bevont egyetem rektor-helyettesi engedélyével, más részről az egyetem kutatásetikai bizottságának engedélyével valósult meg. A kutatás során szerzett adatok, a résztvevők és az általuk említett személy- és helynevek, anonimizálásra kerültek. A kutatás eredményeinek disszeminációja során kizárólag olyan módon közöljük az interjú részleteit, hogy azok által sem a kutatás résztvevője, sem az általa említett személyek és helyek ne legyenek beazonosíthatók.

Eredmények

Az egyetemi oktató szerepei

Az alfejezetben összegezzük, hogy miként vélekednek a mentorok a program oktatóinak szerepéről. Az elemzéshez választott folyamatelvűség két aspektusát, a bemenetet és a folyamatot mutatjuk be. Kérdőívünkben vizsgáltuk, hogy kiknek a segítségével csatlakoztak, illetve milyen csatornákon értesültek a mentorok a programba való csatlakozás lehetőségéről. Kérdőívünk egy kérdése előre megadott válaszokkal, több felelet megadásának lehetőségével mérte fel a szereplőket, eszközöket a mentortoborzásban (3. táblázat). Az ebben foglalt adatok az interjú adatfelvétel jellemző válasszaival illusztráljuk.

3. táblázat. Toborzás: a TM-oktatók szerepe a mentorálás népszerűsítésében
(Hol, kiktől hallottál a mentorprogramról? [Több válasz is jelölhető.])

A hallgató státusza	Oktatók	Barátok, csoporttársak	Neptun körüzenet	Internetes forrás (rek- lám, népszerű- sítő videó)	Hivatalos tájékoztató esemény (online fó- rum, stand- kitelepülés)	Össze- sen
A hallgató a TM-oktatókhoz kötődő képzéstípusra ¹ jár	13	13	16	5	1	48
A hallgató a TM-oktatókhoz NEM kötődő képzéstípusokra jár	3	11	14	5	4	37
Összesen	16	24	30	10	5	85

A programba belépést a hivatalos csatornák (Neptun, Intranet, tájékoztatók), illetve a személyes megkeresés (oktatók, hallgatók) hasonló arányban segítették a kérdőíves válaszok alapján.

A hivatalos formákra így emlékeznek vissza az interjúalanyok:

- „A Tanítsunk Magyarorszáért! programról először láttam egy e-mailt, ilyen [egyetemi] ema-ilt. Meg amikor első nap bementem az egyetemre a legelső évemben, akkor voltak standok az egyetem kapujában, TM-esek, de akkor még nem nagyon tudtam, hogy mi ez.” (Mentor, nő, 24)

Az is jól látható, hogy a hivatalos formát a barátoktól, csoporttársaktól való információszerzés szervesen egészíti ki.

- „Szóval nem tudom felidézni. Szinte biztos vagyok benne, hogy először a központilag kiküldött emailből [értesültem róla]. De, hogyha én most megpróbálom magamban azt felidézni, hogy honnan, akkor valójában biztos a [mentortárs]-tól jött az infó. Ő mondta, hogy megcsinálta a felkészítő kurzus, csináljam meg én is és akkor utána együtt elkezdjük. Voltak aggályaim, hogy nekem ez tesztállás-e, de végül belekezdtem.” (Mentor, férfi, 24)

Ezeket a tényezőket, szereplőket követi a kérdőív adatai alapján az oktatóktól való értesülés. A 3. táblázatban külön válogattuk azokat a válaszadókat, akik a TM-kurzus oktatóihoz kapcsolódó

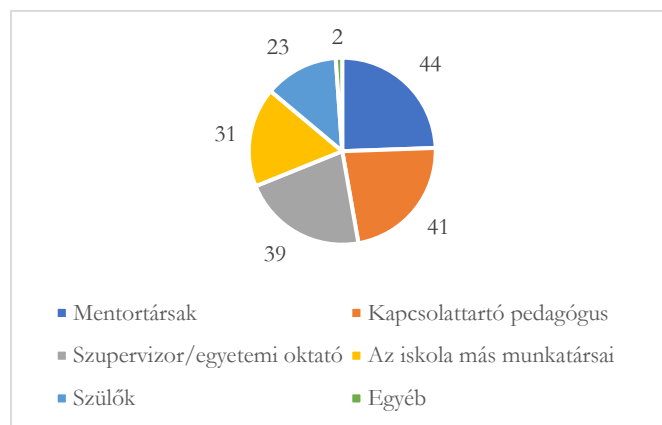
¹ A vizsgálat időtartamában az elemzett egyetemen a Neveléstudományi Intézet oktatói vettek részt a TM-kurzusok lebonyolításában, így azokat a hallgatókat, illetve az ő a képzéstípusaikat (pedagógia, neveléstudomány, tanárképzés) vettük be ebbe a csoportba, amiken az intézet oktatói kurzusokat tartottak.

(N = 24) vagy nem kapcsolódó (N = 26) képzésekre jártak. A TM-oktatókhoz kapcsolódó képzésekre járó hallgatók magas számban vonódtak be az egyetemi oktatók segítségével a programba. A szupervíziós oktatók egyik feltárt szerepe éppen ezért a programhoz köthető rekrutációban is rejlik, ahogy az alábbi interjúrészlet is jelzi.

- „[az Oktató] azt mondta, hogy ez egy tök jó lehetőség, így a tanulás szempontjából is meg tök sok mindent meg lehet tanulni és akkor az miatt jelentkeztem. Meg olyan lelkes volt a[z Oktató] és akkor az úgy motivált, hogy akkor megcsináljam.” (Mentor, nő, 21)

Az oktatók szerepe a hallgatók megszólításán túlmutat, hiszen a felkészítő kurzuson szerzett tapasztalatok segíthetik a programba való bevonódást és a program céljainak ismertetését is.

- „Szerintem kaptam egy e-mailt. Nem olvastam végig. Figyelj én kezdő MsC-s hallgató voltam. [...] akartunk plusz harmincezer forintot havonta erről szolt az egész. Ez volt az, ami engem megfogott benne. [...] Bejött az [Oktató]. Beszélt nekünk erről az egészről. És realizáltam, hogy ez nem egy olyan dolgot, hogy így el lehet lébecolni, [...] realizáltam a felelőséget.” (Mentor, férfi, 25)



1. ábra. Válaszok a „Mentori munkád során ki, kik azok a szereplők, akiknek a segítsége, támogatása fontos, hogy sikeres legyél? (Több válasz is jelölhető.)” c. kérdésre (Említések száma: 180)

Az 1. ábrán illusztráltuk, hogy az 50 válaszadó mentor által megadott összesen 180 segítő szereplő (egy főre jutó átlagos segítő száma: 3,6), milyen arányban jelenik meg. A mentorálást támogató személyeket három csoportba oszthatjuk: 1. professzionális segítő; 2. félprofesszionális segítő; 3. nem professzionális segítő.

A professzionális segítők közül három előre megadott válasz volt: a válaszadók közül 41-en (82%) az általános iskolai kapcsolattartó pedagógust, 39-en (78%) a szupervízor oktatót és 31-en (62%) az iskola más munkatársait nevezték meg segítőiként. A megadott félprofesszionális szereplők, a mentortársak kapták a legmagasabb említést, összesen 44 fő (88%) tartotta őket jelentősnek a mentorálás sikerességében. Végezetül a nem professzionális szereplők közül 23 fő (46%) említette a szülőket, és további 2 (4%) válasz érkezett más, nem szakmai segítségnyújtó személyről.

A kvalitatív elemzés adatai rávilágítanak a segítő személyek szerepének mértékére és mibenlétére. Azt találtuk, hogy a mentorálás során felmerülő probléma (mentor által érzékelt) komolysága mentén vannak be a mentorok segítő szereplőket, a mentori vélekedés szerint a hierarchiában egyre feljebb lépve. Ekként a mentorálással kapcsolatos kihívások megoldásába „segítők láncán” haladnak végig, amely vélhetően befolyásolta az említésszámot is.

- „Gondolom az ottani tanárok, igazgató vagy a szupervíziós oktató [tudna segíteni]. [...] De ha nem olyan nagy a probléma, hogy így kéne megoldani, hanem csak így osztályon belüli, akkor ugye a mentortársaim.” (Mentor, nő, 22 éves)
- „Igen első körben neki, a szupervíziós oktátónak szólnék. Nem, első körben talán a többieknek inkább, hiszen velük egy helyszínen vagyok, hogy ők tapasztaltak-e esetleg valami hasonló nehézséget, utána pedig mindenképpen a szupervíziós oktátónak szólnék.” (Mentor, nő, 27 éves)

A kérdőíves adatokhoz hasonlóan a kortársak, mentortársak bevonását gyakran alkalmazzák a mentorok a nehézségekkel szembeni megküzdésben.

- „A mentortársam mindenképpen olyan személy, hogy 100 % együtt tudok vele dolgozni és nagyon sokat segít, mert ő viszont tényleg otthon van a [városi] iskolákban számomra ez nagyon nagy előny, hiszen nem túl sok iskolát ismerek. Vele tudok tanácskozni ezekről.” (Mentor, nő, 24 éves)

A kérdőívből és az interjúkból egyaránt kitűnik, hogy a szupervíziós oktatót jelentősnek tartják a mentorok a tanácsadásban, a problémák megoldásában. Az interjúkban példát láthatunk a szupervíziós oktató programban tartó erejére is:

- „[a szupervíziós oktátóm] mindenek felett: tehát hogy velem számtalanszor volt olyan, hogy na most van az egészből elegendő és akkor beszéltem [vele] és hirtelen minden más színbe kerül. A[z ő] szerepe megkerülhetetlen, marha fontos.” (Mentor, férfi, 25)

Emellett azt is láthatjuk, hogy a mentorokra ez a tanácsadói szerep miként hat. Mindez tükrözi a szupervíziós oktató szerepét a szakmai fejlesztésben is:

- „És hát amúgy mindig ott van, tehát, hogy támogat és ezeken a megbeszéléseken ezeken a kurzusokon és ez jó, hogy van egy ilyen felnőtt, aki nyugodt, akinek hatalmas tapasztalata és tudása van és ő tud tanácsokat adni. Szóval ez mindig megnyugtató, leginkább ezt a „megnyugtató” szót tudnám mondani. [...] egy ember, akihez így tudjuk, hogy fordulhatunk, így biztos pont, amikor mentorálás során úgy érezzük, vagy úgy érzem, hogy nagyobb a bizonytalanság, akkor is biztos pont, ami sosem változik.” (Mentor, férfi, 21)

A szupervíziós oktatóval való kapcsolat

Az előző alfejezetben bemutatott oktatói szerepekre támaszkodva, az alábbiakban a szupervíziós oktatókkal való kapcsolat jellegzetességeit mutatjuk be. Kérdőíves kutatásunk eredményei alapján feltételeztük, hogy a résztvevők reflektálni fognak a szupervízorral való kapcsolatra és a szupervíziós alkalmak fejlesztésére is. Az interjúban négy kérdést tettünk fel a szupervízióval kapcsolatban, a mentorokat reflektáltatva a mentori munkájuk támogatásának folyamatára.

- Mentori munkád során ki, kik azok a szereplők, akiknek a segítsége, támogatása fontos, hogy sikeres legyél?
- Milyen jellemzőkkel bír a felettesével való kapcsolata?
- Milyen dolgokat vár el Öntől mentorként a szupervízor?
- Miként lehetne hatékonyabbá tenni a szupervíziós kurzust?

Az első három kérdésre adott választ tartalmuk alapján integráltan foglaljuk össze. Kutatásunk azt találta, hogy a mentor-szupervízor kapcsolat – hasonlatosan a mentor-mentorált viszonyhoz – érzelmekbe ágyazott. Így az a néhány eset, amikor a szupervíziós oktatóról negatív vélemény alakult ki, az negatív hatással volt a folyamat értékelésére is.

- „Hát én azt vettem észre, hogy ő nagyon „megúszósan” csinálta így a dolgokat” (Mentor, nő, 22)

Ellenkező esetben a pozitív mentor-szupervízor kapcsolat esetén a mentorok a szupervíziós alkalmak hasznosságát hangsúlyozták. Az alábbi területek jelentek meg a narratívákban:

1. A szupervízorok szakmai segítségnyújtásban való szerepe
 - „Szerintem jó kapcsolatom van vele, bármit meg tudok beszélni vele, bármikor. Mindig nagyon gyorsan reagál. Nagyon jó tippeket és tanácsokat tud adni. És tényleg ott áll mellettünk, bármi történjen is.” (Mentor, nő, 22)
2. A szupervízor szakmaisága
 - “A [második oktatóval] találkoztunk; az ég és föld volt [...] ez a nő tud is valamit és ténylegesen frappáns és segítőkész, úgyhogy nem tudom: itt nagyon jó. Van egy értelmes oktató, akivel tudunk együttműködni. Úgyhogy nagyon pozitív csalódás volt ahhoz képest, amit vártam.” (Mentor, férfi, 24)
3. A szupervízor személyes (lelki) támogatása (amikor a kapcsolat pozitív megélése biztosítja a mentorokat abban, hogy az akadályok, problémák esetén sincsenek egyedül)
 - „[A szupervíziós oktatóm]: hogyha bármi olyan nagyon nagy káosz van, akkor ő a mentő-övem.” (Mentor, nő, 22)

Mentorok javaslatai a szupervízió fejlesztésére

A kutatás résztvevői megosztották a véleményüket arról, hogy miként lehetne a szupervíziós kurzust hatékonyabbá tenni.

Magas számban úgy értékelték, hogy a TM2-es kurzus számukra beválik és jól működik

- „A mi csapatunkat nézve szerintem tökéletes. Tehát így semmiből nincsen hiány.” (Mentor, nő 22)

Az ilyen típusú pozitív, de általános megjegyzés esetén arra kértük a résztvevőket, hogy osszák meg, miért tartják a kurzust jövedelmezőnek

- „Szerintem a szupervízió az így megfelelő ahogy van, hogy tényleg ott megbeszélhetjük, hogyha probléma van, meg ott ugye találkozunk, hogyha például nem sikerül egy vagy két hétig együtt lemenünk, akkor tényleg ott találkozunk a többi mentortársunkkal és akkor, ha sikerül kicsit így átbeszélni. Meg ugye ott van a szupervíziós tanár is, aki segít hogyha esetleg elakadunk vagy így valami olyan dolog van, akkor abban is tud segíteni.” (Mentor, nő, 24)

A kutatás résztvevőinek kisebb csoportja – azok, akik valamilyen oknál fogva nem voltak elégedettek szupervíziós oktatójukkal – kiemelték, hogy a szupervízió működése az oktató bevonódásán is múlik.

- „Szerintem ezt oktatója válogatja. Egyébként már ugye nekem kettő volt. Tehát nem tudom, az előzőnél, így bejöttünk aztán elmentünk. Hát, ha jól emlékszem ott nem is mondtuk el, hogy mit csináltunk így a héten vagy hogy két hét alatt. Hanem igazából annyi volt, hogy összeültünk csoportosan. Vagy lehet, hogy elmondtuk? Nem tudom...” (Mentor, nő, 22)

A résztvevők egy további csoportja hangsúlyozta, hogy jövedelmező lehet, ha az egyetemi oktató és a mentorálás helyeül szolgáló általános iskola szorosabb kapcsolatot tartanak fent.

- “Hogyha esetleg így az igazgatóval vagy akár a kapcsolattartó tanárral valamilyen személyes viszonya lenne. Nyilván akkor tudnánk még hatékonyabbá tenni, hogyha maga a szupervízor is ott van az iskolában is, látja, hogy mi történik, vagy hogy kiről beszélünk.” (Mentor, férfi, 21)

Emellett néhány válaszadó a szupervíziós kurzus munkaformájára tért ki.

- „Ha online lenne a megbeszélés ez a kényelmesebb, mert akkor mindjárt kevesebb lenne a teher nem kéne bemenni sokaknak meg beutazni vagy itt maradni.” (Mentor, nő, 27)

Mások azt hangsúlyozták, hogy szükséges, hogy az egy helyen mentorálók egy kurzusra járjanak

- „Mindenképpen legyenek az egy iskolához tartozó mentorok azok egy csoportban szerintem.” (Mentor, férfi, 24)

A kutatás résztvevői arra is kitértek, hogy szükségesnek tartják a szupervíziós kurzusalkalmak céljainak tisztázását, a szakmai segítségnyújtás funkcióinak kiemelését.

- „Amikor voltak ezek az alkalmak, én azt éreztem, hogy ez hasznosabb lenne akkor, hogyha azok mennének, akiknek akkor éppen valami nehézsége van, mert mindig mentünk egy kört, hogy kivel mi történt a héten, mi volt a gyerekekkel, de ezt nagyjából negyed óra alatt összefoglaltuk, úgyhogy szerintem ez túlzás volt ez a három órás együttlét kényelmesebb.” (Mentor, nő, 27)

Következtetések

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a Tanítsunk Magyarországot! Mentorprogramban szupervízorként résztvevő oktatók milyen szerepet töltenek be a rekrutáció és a folyamattámogatás során. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a programban mentorként dolgozó egyetemi hallgatók miként ítélik meg az egyetemi kurzusok keretében biztosított szupervíziót, szupervíziós egyetemi oktatójukat. Mindezek mellett feltérképeztük a kurzusok fejlesztésével kapcsolatos mentori elképzeléseket is. Kutatásunk triangulációra támaszkodott, kérdőív- és interjúalapú kutatásokkal mértük fel a programban résztvevő mentorok percepcióit.

Eredményeink rávilágítottak arra, hogy már a mentortoborzásban érzékelhető arányban megjelennek az oktatók, majd a már mentori munkát végző mentorok többféle szerepet tulajdonítanak nekik. Vizsgálatunk rávilágított arra, hogy a mentprogram népszerűsítéséhez a programhoz nem kapcsolódó képzésekre járó hallgatók bevonása is szükséges lehet. Érdekes emiatt informálni a programról azokat az oktatókat, akik a program lebonyolítóitól eltérő karokon dolgoznak. Érdekes egyetemi szinten is mérlegelni a mentori munka társadalmi hasznosságának népszerűsítését (a mentori munkát valamiként tanulmányi kedvezményekkel honorálni).

Láthatóvá vált, hogy a mentorok a mentorálással kapcsolatos probléma, kihívás vélt súlyossága és/vagy a segítők „hatalma” alapján választanak segítőt, „segítők láncán” végighaladva. Ez azt jelenti, hogy leginkább a mentortársaikra támaszkodnak, mivel a terepen kisebb problémák vélhetően gyakrabban fordulnak elő. Ebből adódhat, hogy a szupervízió nem az elsődleges és legközvetlenebb támogatási forrás a programban, sokkal inkább egy biztonságot nyújtó „mentőövként” funkcionál. Jelen tanulmányunk kevésbé fókuszált a szülőkkel való kapcsolattartásra, de az is kiemелendő, hogy a mentorok válaszaikban kitértek a szülők, család tanulásban megerősítő szerepére. A család, mint nem professzionális szereplő bevonása a mentorálás folyamatába kulcskérdés lehet – hasonlóan az iskolai mechanizmusokba való bevonódásukhoz.

A szupervíziós oktatókhoz fűződő érzelmek feltárása arra mutatott rá, hogy az elégtelennek érzékelt oktatói hozzáállást és nem magát a szupervíziós funkciót ítélték negatívan a válaszadó mentorok. A szupervízorral és a szupervíziós alkalmakkal elégedett mentorok elbeszéléseiben olyan támogató, biztonságos környezetet írtak le (Jefford et al., 2021; Kim, 2021; Lumpkin, 2011), amelyben a szupervízorok a mentorok igényeire reflektálhatnak (Hund et al., 2018). A szupervízió a TM-programban közel áll a „mentorált mentoráláshoz”: a szupervízorok szerepe túlmutat a szakmai

útmutatás adásán, mivel magában foglalhatja a mentorálásban részt vevő egyetemista hallgatók érzelmi támogatását is. A szupervízió és a mentorálás egyéb hasonlóságokat is mutat a gyermekek mentorálásával: strukturált, gyakori találkozókat foglalnak magukban, amelyek célja a mentorok fejlesztése.

A mentorok szupervíziós kurzussal kapcsolatos negatív és pozitív reflexiói egyaránt iránymutatók a fejlesztésben. Azok a mentorok, akik megfelelőnek találták a szupervíziót, meghatározták a szupervízió jövedelmező jellemzőit, melyet a professzionalizmus és az érzelmi biztonság mentén értelmezhetünk. Ezek részletei, mint jógyakorlatok, a szupervízió fejlesztését segíthetik. A kritikát megfogalmazó reflexiók egy része rosszul működő kapcsolatokat írt le a szupervízorral, míg mások jelezték, hogy strukturáltságra és gyakorlati hasznosíthatóságra van szükségük. A szupervízió alapvetően rugalmasnak és a mentorok igényeire reagálónak kell lennie (Hund et al., 2018). Az eredmények fejlesztési irányként a szupervízió strukturáltabb, világosabb célokkal rendelkező (Kim, 2021) voltát jelölik ki, továbbá szintén javasolt a gyakorlatra helyezett fókusz, így válva a mentor-képzés egyfajta folytatásává (Lumpkin, 2021; Thornton, 2024). Szintén hasznos előrelépés lehet az egyetemi oktató szorosabb kapcsolódása a mentorálás helyszínéül szolgáló iskolához, hogy a terephez erősebben kötődő támogatást tudjon nyújtani.

A program elemzésének új lehetőségét adja az is, hogy a mentorprogramon belül a szupervízor-mentor kapcsolatot a megvalósítandó mentorálás modellezéseként is értelmezzük. Azt állítjuk, hogy a program szupervíziós oktatói a felkészítő kurzusokon és a mentorálást kísérő szemináriumokon egyaránt példát nyújtanak a mentorálás gyakorlati megvalósítására. Reményeink szerint tanulmányunk pedagógiai implikáció segítik a vizsgált egyetem és más egyetemek szupervíziós gyakorlatának alakítását. A tanulmányban bemutatott kutatás limitációja, hogy kizárólag egy egyetemet elemzett. Jövőbeli kutatások célja lehet, hogy más „szupervíziós” gyakorlatokat is feltárjon ebben a magyarországi programban, hiszen a szupervízió tudományos elemzése újszerű. Bízunk benne, hogy tanulmányunk – mint az első, a programban megvalósuló szupervíziót vizsgáló írás – hozzájárul a témáról folyó tudományos diskurzushoz, annak elindításához.

Támogatás

A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával, az „Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program” (EKÖP-24-3-I-PTE-23) támogatásával készült.

Hivatkozott források

- Andl H., Arató F., Orsós A., & Varga A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és felelősség Neveléstudományi folyóirat*, 5(1–4), 101–121. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.6>.
- Andl H., Arató F., Orsós A., & Varga A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 47–63. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.4>
- Antalné Szabó, Á. (2021). Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(3), 97–106. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.3.11>

- Barrett, R. (2002). Mentor supervision and development – exploration of lived experience. *Career Development*, 7(5), 279–283. <https://doi.org/10.1108/13620430210440109>
- Bocsi, V., Varga, A., & Fehérvári, A. (2024). A korai iskolaelhagyás vizsgálata interszekcionális megközelítésben. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 10(1), 19–33. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.19>
- 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>
- Choi, S., & Lemberger, M. E. (2010). Influence of a Supervised Mentoring Program on the Achievement of Low-Income South Korean Students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 233–248. <https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492939>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. John Hopkins University Press.
- Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Mentoring as prevention of early school leaving: a qualitative systematic literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1156725. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156725>
- Felső, E., & Fehérvári, A. (2024). Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás. *Neveléstudomány folyóirat*, 12(2), 70–87. <https://doi.org/10.21549/NTNY.45.2024.2.4>
- Forray R., K. (2022). A roma/cigány társadalom átalakulása. *Educatio*, 31(1), 48–55. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.4>
- Gandhi, M., & Johnson, M. (2016). Creating More Effective Mentors: Mentoring the Mentor. *AIDS Behav.*, 20, S294–S303. <https://doi.org/10.1007/s10461-016-1364-3>
- Godó K. (2021a). A „Tanítsunk Magyarorszáért 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/cejerr/2021/3/3/10158>
- Hagler, M. (2018). Processes of Natural Mentoring that Promote Underrepresented Students' Educational Attainment: A Theoretical Model. *American Journal of Community Psychology*, 62(1–2), 150–162. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12251>
- Horváth G. & Boda V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136–152. <http://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Horváth, G. (2022). Mentoring Students of Disadvantaged Background in Hungary. *Journal of Global Awareness*, 3(1), 1–17. <http://doi.org/10.24073/jga/3/01/06>
- Horváth, G. (2023). A mentorálás mint szakmai tapasztalatszerzés: Mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés*, 21(1), 57–75. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.1.03>
- Jefford, A., Nolan, S., Munn, J., & Ebert, L. (2021). What matters, what is valued and what is important in mentorship through the Appreciative Inquiry process of co-created knowledge. *Nurse Education Today*, 99, 104791 <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104791>
- Johnson, B. W., Rose, G., & Schlosser, L. Z. (2007). Student–Faculty Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby, (Eds.). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 49–69). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00004.x>
- Karcher, M. J., & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring*. National Mentoring Resource Center Model Review.

- 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. 21–47). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00003.x>
- Kenderfi, M. (2024). A Pályaorientációs majális, mint a pályaearittség fejlesztésének új típusú megközelítése. *Opus et Educatio*, 11(4), 391–403. <https://doi.org/10.3311/oep.39401>
- Kim, M. (2021). Intensive Learning Experience: Development of STEM Mentorship Program for High School Gifted Students. *Gifted Child Today*, 44(4), 228–235. <https://doi.org/10.1177/10762175211030522>
- Kocsis N., & Bocsi V. (2022): A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8(2), 87–101. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87>
- Kraft, M. A., Bolves, A. J., & Hurd, N. M. (2023). How informal mentoring by teachers, counselors, and coaches supports students’ long-run academic success. *NBER Working Paper No. w31257* <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102411>
- Lumpkin, A. (2011). A Model for Mentoring University Faculty. *The Educational Forum*, 75(4), 357–368. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.602466>
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people. A Handbook of effective practice*. Taylor & Francis.
- Mullen, C. A. (2007). Naturally Occurring Student–Faculty Mentoring Relationships: A Literature Review. In T. D. Allen, & L. T. Eby, (Eds.). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 119–138). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00008.x>
- Nagy, T. (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In É. Gefferth, (Ed.). (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*, (pp. 41–51). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Orly, M. (2008). Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 6(1). Paper 1.
- Papp H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén: Mentorok az iskolában. *Y. Z. folyóirat*, 2(1), 40–45. https://ifjusagitanacs.hu/wp-content/uploads/2022/03/NIT_Y.Z._3.-szam.pdf#page=42
- Papp, H., Alter, E., Godó, K., & Ceglédi, T. (2024). A mentor mint iránytű. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram hatása az alacsony státuszú diákok jövőképre, tanulmányi aspirációikra. *Pedagógusképzés*, 22(3), 59–79. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.03>
- Radlick, R. L., & Mevatne, M. (2023). Mentoring for inclusion: A scoping review of the literature. *Árgang*, 8(1), 65–79. <https://doi.org/10.18261/nwr.8.1.6>
- Raposa L. E. et al. (2019): The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48. 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today’s Youth*. Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In D. L. DuBois, & M. J. Karchner (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30–43). SAGE Publications, Inc.
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning* (study guides in adult education). Barbara Budrich Publishers.
- Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace Mentoring: Theoretical Approaches and Methodological Issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (pp. 71–91). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00005.x>
- 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, 149–159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>
- Sipe, C. L. (2005). Toward a typology of mentoring. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 65–79). SAGE Publications, Inc.
- Spencer, R. (2007). Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Youth. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (pp. 99–118). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00007.x>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Thornton, K. (2024). Mentoring preparation in educational contexts: a review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(4), 441–456. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0069>
- Tókos, K. (2023). Tudásmegosztás, egymástól tanulás a Tanítsunk Magyarorszáért Program kurzusain. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 79–93. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.5>
- Tókos, K. (2024). Pályaorientáció a Tanítsunk Magyarorszáért Programban az ELTE partnerintézményeiben. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(3), 44–54. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.3.4>
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi intézet romológia és nevelésszociológia tanszék Wlislocki Henrik szak-kollégium.

Szerzők

Horváth Gergely

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8239-5867>

Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail cím: horvath.gergely@pte.hu

Varga Aranka

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0864-7952>

Selye János Egyetem Tanárképző Kar; Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: varga.aranka@pte.hu

