

Andl Helga – Arató Ferenc – Orsós Anna – Varga Aranka

Így fejlődünk MI - A *Tanítsunk Magyarorszáért!* program hatása az egyetemi hallgatókra

A Pécsi Tudományegyetem is bekapcsolódott a *Tanítsunk Magyarorszáért!* mentorprogram lebonyolításába. A program során egyetemi hallgatók mentorálnak hátrányos helyzetű települések kisiskoláiban tanuló felsős diákokat – a továbbtanulásra ösztönözve őket. Jelen tanulmány hallgatói reflexiós dokumentumokra épülő tartalomelemzéssel azt vizsgálja, hogy a mentori szerepvállalás, a nehéz helyzetű diákok mentorálása milyen hatással van az egyetemistákra. Vannak-e olyan hozadéka a programnak, amelyek bármely szakos, köztük a tanárszakos hallgatók számára is pozitívumokat hordoznak? Négy aspektusból elemzi a hallgatók tapasztalatait: a célok és a tapasztalat összevetése, a mentorálás és a sikeresség értelmezése, a felmerülő dilemmák és a kérdések megfogalmazása, valamint az érzelmi intelligencia elemeit érintő önreflexió változásai.

Bevezetés

A tanulmány a *Tanítsunk Magyarorszáért!* mentorprogram – amelynek során a programban részt vevő hallgatók kistélepüléseken lévő iskolák tanulóit mentorálják – egyetemi hallgatókra tett hatását mutatja be. A tudományos kontextus felvázolását a program rövid ismertetése követi, fókuszálva a hallgatókat a mentori szerepükre felkészítő kurzus tartalmi elemeire. A kutatás a mentorálásra felkészítő, 2019 tavaszán zajló kurzus hallgatói záródokumentumait, továbbá a mentori tapasztalatok megszerzését követő, 2020 tavaszi félévét záró hallgatói reflektív esszét használta fel. E két időpontban született dokumentum összehasonlító elemzése nyújtott lehetőséget a programban részt vevő hallgatók fejlődésének a vizsgálatára, láttatva a formális, a nonformális és az informális tanulási terek egymást erősítő hatását. A vizsgált hallgatók szemszögén keresztül egyúttal láthatóvá váltak azok a felső tagozatos, hátrányos helyzetű, kistélepülésen élő diákok, napi küzdelmeik, fejlődésük is, akikkel a programban részt vevő egyetemisták elkötelezetten foglalkoznak.

Kiindulópontok

A vizsgált programról röviden

A *Tanítsunk Magyarorszáért!* (TM) program 2019-ben indult el az Innovációs és Technológiai Minisztérium, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Klebelsberg Központ és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája együttműködésével. A *Tanítsunk Magyarorszáért!* honlap felületén (1) a programalkotók így foglalják össze a programot: hazai és nemzetközi kutatások szerint „a kistélepüléseken élő gyerekeknek szüksége van arra, hogy valaki megmutassa nekik azt, hogy a környezetük által körülhatárolt, jelenleg elképzelt burkon kívül is van élet és vannak lehetőségek, vagyis a képességeik alapján tanulással sokra vihetik.” A vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a mentorált tanulók tanulmányi eredményei javultak, igazolatlan hiányzásaik száma csökkent. A *Tanítsunk Magyarorszáért!* program főként kortárs mentorálási tevékenységekre épül, amelynek célja, hogy a kistélepülésen élő felső tagozatos, nagyrészt hátrányos helyzetű általános iskolások támogatást kapjanak tanulmányaik sikeres elvégzéséhez. A program „célcsoportját a kistélepülésen élő általános iskolás tanulók képezik. A melléjük szegődő egyetemista mentorok feladata, hogy megmutassák nekik a településen túli világ izgalmait és lehetőségeit [...], hogy lássák, hányféle foglalkozásból, hányféle jövőből választhatnak”. Alapvető cél, hogy mindezzel „segítsék őket abban,

hogy képesek legyenek kihozni magukból a maximumot” (1). A *Tanítsunk Magyarorszáért!* program egyik elemét alkotó egyetemi mentorprogramhoz a Pécsi Tudományegyetem az elsők között csatlakozott.

Mindezekkel összefüggésben fontos röviden kitérni a görög eredetű *mentor* szó jelen tanulmány szerzői által definiált jelentésére, amelyet Homérosz *Odüsszeia* című művében szereplő Télemakhosz nevelőjének, Mentórnak a nevéből származtatunk. Eredetileg egy olyan pártfogót jelent, aki bölcsességével és tudásával támogatja pártfogoltját a tudás megszerzésében (Kovács 2015: 89). A nemzetközi irodalom is hasonló meghatározással él: a mentorálás idősebb, tapasztalt felnőtt tanácsadó, útmutató, bátorító tevékenysége egy fiatalabb személy számára azért, hogy elősegítse kompetenciája és személyiségfejlődése növekedését (Rhodes 2002: 3). Fejes és munkatársai (2009: 40) mentoráláskutatást segítő írása szerint a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. A különböző megközelítéseket áttekintve az alábbi közös jellemzők állapíthatók meg, amelyek az itt használt mentorfogalomra is érvényesek: „1) a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, 2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, irányítást 3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében” (Fejes et al. 2009: 41).

Kisiskolák – hatékonyság, eredményesség, méltányosság

A kutatás fókuszában lévő egyetemi mentorprogram (TM) hallgatói a Pécsi Tudományegyetemen készültek fel a mentorálásra, és jelenleg kistélepüléseken lévő, alacsony létszámmal működő iskolákban látnak el mentori teendőket. Az iskolák statisztikai adatszolgáltatása alapján a programban részt vevő tíz Baranya megyei általános iskola mindegyike 150 fő alatti tanulólétszámmal működik, az átlaglétszám a 2019/2020-as tanévben 116 fő. A diákok több mint fele (59%) más településről jár be. Magas a hátrányos helyzetű (21%) és a halmozottan hátrányos helyzetű (36%) tanulók aránya, továbbá a diákok között 12% a sajátos nevelési igényűek és 10% a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők aránya (2).

A minőségi oktatás fő dimenziói – a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság hármasa (Lannert 2004) – a kisiskolákra vonatkozóan is tárgyalt kutatási terület (Andl 2015). Az intézményi kört leíró vizsgálatok közül több foglalkozik az eredményességgel, ennek mutatóival (Forray 1992; Imre 1997, 2004, 2012; Hermann et al. 2006) – és ez szorosán összefonódik a méltányosság fogalmával is. Az évfolyamisméltési adatokat elemezve Imre Anna azt tapasztalta, hogy az évisméltók aránya alig tér el a kistélepülések iskoláiban az országos átlagtól. Ahol azonban magasabb a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók aránya, azokban a megyékben az évfolyamisméltók aránya jelentősen magasabb, továbbá általában nagyobb eltérés mutatkozik a kistélepülési iskolák és a többi iskola vonatkozásában (Imre 2012). Számos más jellemző mellett a továbbtanulási utakat és a kompetenciamérések eredményeit részletezte az Oktatáspolitikai Elemzések Központjának *Kistélepülések kisiskolái* című elemzése, amely megerősítette a korábbi kutatásokban tapasztaltakat: az összesített továbbtanulási adatok a vizsgált intézmények esetében a többi iskolához hasonlóak, a továbbtanulás iránya azonban sokkal inkább a szakképzés felé mutat (Hermann et al. 2006). Mivel a lemorzsolódó diákok aránya jelentősen nagyobb a szakképzésben, mint más programokban (Varga 2019), így a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás nagyobb mértékben érintheti a kistélepülési iskolákból továbbtanuló diákokat. A kompetenciamérések eredményeit vizsgálva az említett vizsgálat azt is megerősíti, hogy a településméret csökkenésével a tanulói teljesítmény csökkenése tapasztalható, amelynek fő okaként a diákok kedvezőtlenebb szociális hátterét jelölik meg (Hermann et al. 2006). Az országos kompetenciamérés eredményeiről legutóbb közzétett jelentés (2019) alapján a korábbi felmérésekhez hasonló összefüggés tapasztalható. A településtípusok közötti különbség markánsan jelen van mind a szövegértés, mind a matematika területén. A különbségek főként a településtípusok eltérő szociális és gazdasági helyzetéből adódnak,

továbbá minden évfolyamon tapasztalható, hogy a családiháttér-index növekedésével a tanulók teljesítménye is magasabb (Belinszki et al. 2020). A PISA-vizsgálatok elemzései szintén foglalkoznak a családi háttér és a teljesítmény kapcsolatával. Az eddigi vizsgálatok mindegyike rámutatott, hogy Magyarországon az ESCS-index (gazdasági, szociális és kulturális háttér) hatása a nemzetközi átlag felett van. A 2018-ban végzett felmérés adatai szerint Magyarország azon országok csoportjában található, ahol „az átlageredmény az átlagosnál alacsonyabb, a családi-otthoni körülmények hatása viszont az átlagosnál erősebb, vagyis az oktatási szisztéma esélykiegyenlítő hatása kevésbé érvényesül” (PISA 2018 2019: 65). A különböző kutatásokat egybevetve az látható, hogy a közoktatási rendszerünket jellemző eredményességi és méltányossági problémák minden intézménytípust érintenek, ugyanakkor a kistéleplési (kis)iskolák esetében – a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók magasabb arányából adódóan – markánsabban jelentkeznek.

A méltányos oktatási környezet kialakításához olyan, az egyenlőtlenségek ellensúlyozására irányuló tevékenységekre van szükség, amelyek „valódi hozzáférést eredményeznek a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára” (Varga 2013: 12). Ehhez járulhatnak hozzá többek között a különböző mentorprogramok, amelyek eredményeként javulhatnak a sikeres tanulói továbbhaladás mutatói, egyúttal növekedhet a reziliens tanulók aránya.

A hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók a köznevelésben

Az oktatáspolitikai a rendszerváltást követő időszakban kiemelt módon kezelte a hátrányos helyzet kérdéskörét. A kezdeti időszakban azonban a hátrányos helyzetűek célcsoportja alatt szinte kizárólagosan a magukat cigánynak vallókat értették (Forray–Orsós 2013). A fogalom a jogi szabályozók változásával pontosabbá vált, segítve, hogy a szociális hátrány és a nemzetiségi oktatás kérdéskörének a szétválasztásával differenciáltabban lehessen kezelni ezt a kérdést. És bár a társadalmi hátrányokkal küzdők és a cigányság még ma is számtalan kontextusban szinonimaként használt fogalmak, a majd húsz éve (2002-ben) (3–4) történt elhatárolás következménye, hogy különbséget kell tenni a szociális hátrányok kompenzációja és a nemzetiségi identitás megerősítése között (Orsós 2018).

A két fogalom egymásra csúszásának történelmi okai (is) vannak. A rendszerváltást követő időszak jellemzői közé sorolható az állami vállalatok megszűnése. Ennek következtében az addig aktívan dolgozó cigányság nagy része alacsony iskolázottsága miatt elvesztette a munkahelyét, esélye a munkaerőpiaci váltásra nem maradt. Ez a tény felerősítette a szegregációs folyamatokat: az egyre hátrányosabb helyzetűvé váló településekről és térségekből elköltöztek mindazok, akik ezt megtehették, és akik jellemzően magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek. Ezekben a körzetekben, kiemelten a kistélepléseken a mai napig felülreprezentált a cigányság, így az iskolákban is viszonylag magas a cigány tanulók létszáma.

Kutatások igazolják, hogy a cigány tanulók esélyegyenlőtlenségének tetőpontja az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése után, a középiskolában való továbbtanulás során alakul ki. Kevesen jutnak középiskolába, és a középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a nem cigány tanulók esetében (Kertesi 1995; Varga 2018). A cigány fiatalok számára alternatívának leginkább a szakmaszerzés bizonyult, ám az egész szakmunkásképzés rendszerének átalakítása és a tankötelezettségi kor megváltozása ezt az esélyt is szertefoszlatta. Ezért is kiemelt fontosságú, hogy több különböző, középfokú tanulást támogató program legyen elérhető a kistélepléseken felnövekvő fiatalok számára. A 2019-ben elindult *Tanítsunk Magyarorszáért!* program jelentős tényező lehet a mintegy 300 tanoda és a 41 településen működő Arany János Programok mellett (Fehérvári–Varga 2018).

A mentorálásra felkészítő kurzus szerepe

A kutatás különböző szakos PTE-s hallgatókra irányult, akik egy szabadon választható kurzuson találkoztak először a *Tanítsunk Magyarorszáért!* programmal (Andl et al. 2019). A kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék azokat az elméleteket és joggyakorlatokat, amelyek a nonformális terekben és nonformális módokon valósulnak meg az általános iskolás tanulók mentorálásában. Fontos, hogy a témával való ismerkedés ne csak passzív-értelmezői szinten érintse meg az egyetemi hallgatókat, így a kurzuson a cél- és értelemorientált, tapasztalati, cselekvéses tanulás előnyben részesítése meghatározó tervezési szempont volt. Ugyanígy jelen van a kurzuson a mikrocsoportos mentorálás modellálása, amelynek segítségével saját élményű tapasztalatokra építve lehet felkészíteni a résztvevőket a majdani csoportos mentorálás feladataira. A három egész napot felölelő kurzusfolyamat során mindezek támogatják a hallgatókat abban, hogy kellően árnyalt képet kapjanak a leendő mentori munka kihívásairól, természetéről, lehetséges partnereiről. A cél az, hogy ennek fényében valós döntést hozzanak a későbbi mentori szerep vállalásáról, illetve az ehhez kapcsolódó ösztöndíjprogramba való jelentkezésről. Fontos az is, hogy a hallgatók – a megismert feladatok sokrétűségét, felelősségi helyzeteit felismerve – legyenek képesek akár nemet is mondani a lehetőségre, vagy legyenek képesek igent mondani rá úgy, hogy átlátják: ez a mentori feladat messze nem az általános iskolások tantárgyi felkészítését jelenti.

A kurzuson zajló felkészítéshez olyan tematikai csomópontokat kerestünk, amelyek a programot szakmailag működtető egyetemi oktatók kutatási és fejlesztési tapasztalatai alapján egyaránt fontosnak bizonyultak az elmúlt három évtizedben. (A kutatócsoport tagjai már a kilencvenes évektől vesznek részt közösen is mentorprogramok tervezésében, lebonyolításában és működtetésében.) Ezek a tudományos kutatásokkal is alátámasztott tematikus csomópontok az alábbiak:

- nevelésszociológiai elméletek és ezek gyakorlati megvalósítása,
- a tanulás érzelmi oldalának támogatása,
- a családokkal való kapcsolattartás nem hagyományos módszerei,
- pályaorientációs ismeretek és fejlesztő értékelési eszköztár,
- a csoportos mentorálás előnyei és gyakorlata.

A kurzuscsoportokon belül kooperatív, szakos heterogenitást biztosító, mikrocsoportos struktúrára épülő tanulási folyamatok valósulnak meg. A résztvevői csoportok sokszínűségének garantálása (sokszínűségi referenciaérték, Arató–Varga 2015, 2018) irányított kurzuscsoportok kialakításával történik. Különös hangsúlyt kap az aktív tanárszakos hallgatók, szakkollégisták, transzlétori szerepre alkalmas egyetemi hallgatók megfelelő arányú (kritikus minimumérték, Arató–Varga 2015, 2018) biztosítása az együtt-tanuló, különböző szakos mikrocsoportok számára.

A képzési-mentorálási programban részt venni szándékozók számára a saját élményszint elérését az egész napos kurzusalkalmak mellett a mentorálás helyszíneinek látogatása biztosítja. A helyszíni látogatás mint terepmunka során a *Tanítsunk Magyarorszáért!* programba bevont iskolával és annak mentoraival ismerkedhetnek meg a résztvevők. Így közvetlenül szerezhetnek benyomásokat mind az iskolai terepről, a képzésükre is meghívott, már mentorként dolgozó hallgatók segítségével pedig a mentori munkáról. Hasonlóan szerezhetnek élményszerű tapasztalatot a pályaorientációs tevékenységet folytató partnerektől is, akik szintén a képzés révén lépnek kapcsolatba a hallgatókkal, és mutatják be az általuk képviselt lehetőségeket a pályaorientáció területén. A vizsgálati mintát jelentő hallgatók esetében a mentortársak még nem jelenhettek meg a képzésükön, hiszen ez a csoport volt az első évfolyam a programban.

A kurzus további pedagógiai keretét képezi a produktumorientált tanulásszervezési eljárások előnyben részesítése: az önreflexiót, továbbá a szakirodalom feldolgozását segítő eszközök és dokumentumok, a terep megismerését elősegítő közös produktumok egyéni és csoportos előállítását kísérik végig a kurzusfolyamatot. A mentori szerepre való felkészülést a gyakorlat nyelvére lefordító tervezési

produktumok is támogatják. A produktumelvárások tükrözik és egyben modellálják is azt a szakmai színvonalat és teljesítményt, amely elvárásként jelenik meg a kihívásokkal teli környezetben dolgozni kívánó hallgatóktól.

Szintén jellemző a saját élményekre alapozó adaptív módszertani repertoár alkalmazása: a kurzus résztvevői maguk próbálnak ki olyan eszközöket, együttműködési formákat, társas helyzeteket, amelyek mindegyike a majdani mentori gyakorlat egy-egy eleméhez kapcsolódik. Így ismernek meg többek között mind önmaguk, mind a tanulók számára alkalmazható, önismeretet mozgósító és fejlesztő eszközöket, továbbá gondolkodásfejlesztési, páros és kiscsoportos támogatási módszereket, konkrét kommunikációs fogásokat, illetve modelleket az erőszakmentes kommunikációra, valamint a vereségmentes konfliktuskezelésre.

A vizsgálat szempontjai

A kutatás a két éve működő *Tanítsunk Magyarorszáért!* program eredményeit elemzi a pécsi mentorok szemszögéből. Azt vizsgálja, hogy a programban részt vevő falusi kisiskolák – főként hátrányos helyzetű – tanulóit mentoráló egyetemisták milyen változáson mentek át a mentorálást megelőző, felkészítő egyetemi kurzus, majd a terepen végzett munka során.

A kutatási mintát az a 22 egyetemista jelentette, akiknek a személyes és a szakmai fejlődését többféle, egy adott szakaszra reflektáló dokumentum narratív tartalomelemzése tárta fel. A kutatási mintába azok a hallgatók kerültek be, akik a program indulásakor végezték el a bevezető egyetemi kurzust, és ezt követően egy tanévet (két félévet) mentoráltak. A mintába választott hallgatók közül 12 fő különböző szakos tanárjelölt, a többiek a PTE más-más karain tanulnak, van köztük leendő orvos, pszichológus, közgazdász, mérnök, szociális munkás is. A 22 mentor fele nő, fele férfi.

A vizsgálat a folyamat két szakaszát (felkészülés és mentorálás) tartalmazza az ezekhez kapcsolódó dokumentumok elemzésével: 1) a felkészítő kurzus zárófeladatoként készített dokumentum (2019 tavasz, hallgatói portfólió: reflexiós levél és mentorálási terv); 2) a második mentorálási félévet lezáró dokumentum (2020 tavasz, reflexiós levél). A későbbiekben a vizsgálati eredmények részletezésekor kiderül, hogy mely releváns dokumentumot, illetve ennek melyik egysége került be a vizsgálatba.

A kutatás arra kereste a választ, hogy a felkészítő kurzus végén a portfólió részét képező reflexiós levelekben megjelenő, körvonalazódó döntések mennyire tükrözik átfogó hallgatói benyomásokat a rájuk váró feladatokról, és hogy ezek hogyan alakulnak át a mentorálás következtében. Miként változik a formális tanulás (egyetemi kurzus) során kialakított és a mentorálásra vonatkozó kép a konkrét mentori munka a nonformális és közösségi tanulás hatására?

Vizsgálati eredmények

A vizsgálat eredményeinek bemutatásában elsőként az elemzett dokumentumokból kirajzolódó mentorálási célok és tapasztalatok olvashatók részletesen. Ezt követően a releváns szövegrészek azt illusztrálják, mit tekintenek sikernek a mentorok a mentorálás második féléve után, milyen dilemmákat fogalmaztak meg a mentorálás megkezdése előtt, illetve a mentorálást követően, továbbá miként látták saját mentori kompetenciáikat a felkészítő kurzus zárásaként, majd egy év elteltével. (A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a felkészítő kurzusnak milyen hatása mutatható ki a mentorok attitűdjére, a mentori feladat komplexitásának áttekintésére vonatkozóan a tanárjelöltek és a nem tanárszakos hallgatók esetében, lásd erről Andl et al. 2020.) Az egyes vizsgálati eredményeket az elemzett dokumentumokból kiemelt idézetek illusztrálják.

Mentorálási célok és tapasztalatok

A vizsgálat elsőként a két időszak (2019 és 2020) összevetését abból a szempontból mutatja meg, hogy milyen célokkal indultak az egyetemisták a mentorálásnak, és mit sikerült mindezekből megvalósítaniuk. Az összehasonlítás egyik támpontja a kurzuszáráshoz 2019 júniusában leadott hallgatói portfólió volt, amelyből a mentorálási tervek és a megadott szempontok szerint készített reflektív esszék (reflexiós levelek) áttekintésére került sor. A másik támpontot a mentorálásról szóló, 2020 júniusában – szintén megadott szempontok alapján – készített hallgatói esszék (reflexiós levelek) jelentették. A két időszakban született dokumentumok kódolása alapján valósult meg az összevető elemzés.

Az elemzéshez alkotott kódrendszer négy nagy csoportba sorolható (1. ábra). Az első csoportba a tanulók személyes fejlesztésére vonatkozó mentori megállapítások tartoznak. Ezen belül a pszichológiai tőkéjük növelése (Seligman 1998; Luthans et al. 2007; Bandura 2008; Masten et al. 2008), az érzelmi intelligencia (EQ) (Goleman 2002) és a személyes kompetenciák (például kognitív, kommunikatív) fejlesztése, a tanulás iránti elköteleződés és támogatás, valamint a „látókörbővítés” jelenik meg. A második csoportba a mentorált tanulók – sokszor közösségi keretben történő – tevékenységei tartoznak: a különböző szabadidős programok (kirándulás, városlátogatás, mozi, sport stb.), az „élményszerzés”, valamint a pályaaorientációt célzó programok. A harmadik csoportba tartozó elemeket a kapcsolati tőke köti össze: a diákok megismerése, a „bizalom kialakítása”, az iskolai pedagógusokkal való kapcsolatépítés, a családokkal történő együttműködés kialakítása és a mentortársak kölcsönös segítése. A negyedik csoportba sorolhatók azok a megjegyzések, amelyek a konkrét megvalósítási folyamat részleteit érintik: a folyamatos kapcsolattartás mikéntje, a mentoráltak konkrét segítése, tanácsadás, valamint a „személyes találkozás” igénye és a távmentorálási problémák tartoznak ide. Az idézőjelben említett négy tevékenység szó szerint fordult elő a szövegekben.



1. ábra

A vizsgált dokumentumok elemzésének kódcsoportjai

A vizsgált dokumentumok kódolása (1. táblázat) alapján megállapítható, hogy a mentorok a felkészítő kurzust követően olyan mentorálási célokat tűztek ki, és olyan tevékenységeket terveztek, amelyek a kurzus fő tematikai egységeihez kapcsolódtak. Felülreprezentáltak a mentorálás személyes szintjén megjelenő tervek, kiugróak a közösségi és a pályorientációs tevékenységekkel kapcsolatos elképzelések, és magas számban jelölték a mentoráltakkal kialakítandó bizalmi kapcsolatot.

„...célja, hogy a benne részt vevő mentoráltak pozitívabb jövőt láthassanak maguk előtt, legyenek céljaik, akarjanak elérni valamit az életben, és ne tehetetlenül sodródjanak. Fontos, hogy megismerjék saját magukat, képességeiket, és a lehető legtöbbet kihozzák a lehetőségeikből. Szociális és személyes kompetenciáik fejlesztése, ami a mindennapjaikban nagyon nagy segítség lehet, illetve minél könnyebben integrálódjanak majd az új középiskolai környezetbe.”

A mentorálási tapasztalatok féléves időszakot rögzítettek, amelynek első harmadában volt lehetőség a személyes mentorálásra, nagyjából – a járványügyi helyzet miatt – távmentorálás valósult meg. Ez a helyzet felülírta a terveket, és felértékelődtek olyan elemek – folyamatos kapcsolattartás a mentorral, bizalmi viszony kialakítása, tanulmányi támogatás, segítségnyújtás, tanácsadás –, amelyek a korábbi tervekben kisebb mértékben vagy egyáltalán nem jelentek meg.

„Azonban a félév alatt elért legnagyobb sikeremnek azt tekintem, hogy a mentoráltjaim 100%-osan megbíznak bennem. El merik mondani, ha probléma adódik, ha segítségre van szükségük, vagy ha esetleg rossz jegyet kapnak. Tudják, hogy számíthatnak rám, és segíték nekik megoldani a gondokat.”

A további mentori tervek része a személyes találkozás fontosságának a hangsúlyozása, a pályorientációs és a szabadidős programok megvalósítása, ezeket az elemeket néhány kivétellel minden mentor megemlíttette. (Megjegyzés az 1. táblázathoz: a mintában szereplők közül 1 fő nem töltötte ki a terveket, 5 fő kilépett a programból, így a *További mentori célok* oszlopban a terveik nem szerepelnek.)

1. táblázat
A mentori dokumentumok elemzésének az eredménye

Kódrendszer		Kurzus után, mentorálás előtt (fő) (N = 22)	A mentorálás tapasztalatai (fő) (N = 22)	További mentori célok (fő) (N = 16)
Főcsoport	Alcsoport			
Mentorálás személyes szintje	Pszichológiai tőke kialakítása	16	5	3
	Érzelmi intelligencia fejlesztése	12	4	5
	Személyes kompetenciák fejlesztése	11	4	7
	Tanulmányi támogatás nyújtása	10	14	7

Kódrendszer		Kurzus után, mentorálás előtt (fő) (N = 22)	A mentorálás tapasztalatai (fő) (N = 22)	További mentori célok (fő) (N = 16)
Főcsoport	Alcsoport			
	„Látókör bővítése”	18	1	2
Mentorálás közösségi programjai	Szabadidős programok szervezése	22	6	13
	Pályaorientációs programok szervezése	17	6	16
	„Élményszerzés biztosítása”	13	3	7
Mentorok kapcsolati hálója	Pedagógussal kapcsolat építése	6	3	1
	Szülőkkel együttműködés kialakítása	11	3	2
	Mentortárs kölcsönös segítése	–	10	–
	„Bizalmi kapcsolat” a mentorálttal	17	19	6
Mentorálási konkrétumok, jellemzők	Távmentorálás problémái	–	20	–
	Folyamatos kapcsolattartás a mentorálttal	–	19	–
	Segítségnyújtás, tanácsadás a mentoráltnak	–	15	–
	„Személyes találkozás” a mentorálttal	–	10	14

Mentorálás és siker

A mentorok a 2020. tavaszi félév zárásaként megfogalmazott reflexiós levelekben kitértek arra is, mit tekintenek sikernek a félévi munkájukban. (A tanulmány ezen része csupán a vonatkozó szövegrészek elemzésére épít, azaz arra, mit neveznek maguk a mentorok sikernek a mentorálási folyamatban.) A mentori tevékenységen, így a válaszokon is erősen nyomot hagyott a COVID–19 okozta veszélyhelyzet, a mentorálás online formájára való áttérés. A mintánkban szereplő 22 fő közül öten sikernek tekintik, hogy egyáltalán tudtak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez.

A legtöbb válasz a mentorálás mint támogató folyamat egyik legfontosabb elemét emeli ki: 17 mentor sikerként számol be arról, hogy őszinte, bizalmi kapcsolatot tudott kialakítani a mentoráltakkal (ha nem is mindegyikkel). Ez a mentorálás hatékonyságának hangsúlyos feltétele, miként arra Rhodes rámutatott egy vizsgálata eredményeként: akkor számíthatunk a mentorálás pozitív hatásaira, ha kölcsönösségen, bizalmon és empátián alapuló erős kapcsolat van a mentor és a mentorált között (Rhodes 2015, idézi Kállai 2015: 87).

„Az év során kialakult jó és közvetlen kapcsolatot, ami kialakult köztem és a gyerekek között, abszolút sikernek tekintem, mivel azt érzem, hogy bármilyen kérdéskörben mernek tanácsot kérni, és el merik mondani a terveiket, gondolataikat, és bizalommal fordulnak hozzám. Megtanultunk együtt dolgozni, és megértették azt is, hogy a közös munkánk gyümölcse az ő eredményeik és fejlődésük.”

A jól működő kapcsolatokat nemcsak célként fogalmazták meg a hallgatók, hanem a sikerek között is nevesítik: az iskolák pedagógusaival (4 fő) és a szülőkkel (1 fő) való pozitív kapcsolat is szerepel egy-egy leírásban. Mindemellett a mentortársakkal való hatékony együttműködés is a sikerek között szerepel 9 fő reflexiós levelében. A mentorok felismerték a „jó kapcsolatokban” rejlő lehetőséget, sikerként könyvelik el ennek megvalósulását.

„Úgy gondolom ezt a negatív, nehéz időszakot pozitívvá tudtuk átalakítani, és a lehetőségekhez képest, kreativitásunkkal, közös ötleteléssel sikerült kihozni a maxot ebben a járványügyi helyzetben. Szerintem nagyon jól megoldottuk a társaimmal (...), az osztályfőnökkel (...) és kurzusvezetőnkkel (...) ezt a nehéz helyzetet. Együttműködve, egymást kiigazítva, segítve.”

A célok és a tervek, valamint az elért sikerek koherenciája nemcsak a mentorok kapcsolati hálójára vonatkozóan mutatkozik meg, hanem a mentorálás személyes szintjén is (1. táblázat). A sikerek között szerepel a tanulástámogatás, a pozitív tanulmányi előmenetel (8 fő), a diákok érzelmi intelligenciájának, a személyes és a társas kompetenciáinak a fejlesztése (5 fő), a közösségi programok lebonyolítása (4 fő), a pályorientáció, a továbbtanulási utak közös keresése (4 fő). A közösségi programokra (például farsang, mozi, iskolalátogatás) a távmentorálás megkezdése előtt volt csupán lehetőség, ezek azonban olyan együtt megélt alkalmak voltak, amelyekre építhettek a mentorok az online térben is. Nem egy esetben szerveztek közös digitális programokat (például „közös” filmnézés, játékok), amelyek erősítették a csoportkohéziót.

„... a félév során a tanulásban tudtam leginkább segíteni a mentoráltakat. Emiatt nagyon hálásak voltak a tanárok, és szerintük emiatt nem bukott meg senki egyik tantárgyból sem.”

„Pozitívumnak tekintem az osztály képességfájának közös megalkotását is, melyet az osztályterem falára függesztettünk fel.”

„A körülményekhez képest, azt láttam, hogy a legtöbbjük esetében sikerült haladni a pályaválasztással kapcsolatban. Szorgosan töltötték ki a pályaválasztási, önértékelési és a munkaértékekkel kapcsolatos tesztek, melyek eredményeiből kiindulva könnyen tudunk beszélni a jövőképekről.”

Amellett, hogy a mentorok a reflexiós levelük első részében reflektáltak a mentori kompetenciáikra, négy mentor a sikerek között is megemlítette saját személyes fejlődését. Vannak olyan sikerek tekintett akciók is, amelyeket ugyan csupán egy-egy mentor említett, rámutatnak azonban a mentori munka sokszínűségére, a mentorálás iránti elkötelezettségre. Ilyen például az, hogy egy később is jól használható társasjátékot ajándékozott egy mentor a diákoknak, egy mentor pedig sikerként számol be arról, hogy megszította a tapasztalatait egy jövőbeni mentorokat felkészítő kurzuson.

„Az egyik szombaton tartott kurzuson való vendég részvételem is sikerként könyvelhető el. Örültem, hogy információkkal és tapasztalatokkal szolgálhattam a jövőbeni mentoroknak.”

Dilemmák, kérdések

A mentorok a felkészítő kurzust követően, majd a mentori tevékenység tanév végi zárásaként is megfogalmazták reflexiós levelükben dilemmáikat, kérdéseiket, amelyek a mentoráláshoz kapcsolódóan foglalkoztatták őket. Az egy év különbséggel rögzítettek között jelentős eltéréseket találunk, ami főként a program különböző fázisaiból, valamint a nem várt tényezőként jelentkező koronavírus-veszélyhelyzetből fakad.

2019 májusában a mentorálásra készülő hallgatókat főként az foglalkoztatta, melyek az induló *Tanítsunk Magyarorszáért!* program részletei (9 fő) – a pilotjellegből adódóan kérdésként merült fel, hogy meddig tart majd a program, miként értékeli a mentorokat, mi is lesz a pontos feladat, együtt maradnak-e a kurzus során kialakult csoportok stb. Emellett bizonytalansággal töltötte el többüket (7 fő), hogy lesz-e elegendő idejük a mentorálásra, ezzel együtt megfelelően tudják-e összeegyeztetni az egyetemi tanulmányaikat és a mentori munkát. A kistélepülések megközelítésével, az utazással kapcsolatban ugyancsak felmerültek kérdések (2 fő). A tényleges mentori tevékenységre vonatkozóan a mentori szerep, a „jó mentor” került fókuszba (7 fő), a motiválás (3 fő) és a felelősség (1 fő) dilemmáit is hozzákapcsolva. A dilemmák másik nagy csoportja a kapcsolatok kialakítását érintette: a családdal (11 fő), a mentorálttal (5 fő) és az iskolával (5 fő) való kapcsolat lehetőségei, nehézségei is foglalkoztatták a hallgatókat. A dilemmák, félelmek felvetették annak az igényét, hogy szakmai támogatást kapjanak majd a mentorálás során (5 fő).

„A legnagyobb dilemmám jelenleg az, hogy hogyan tudok majd elegendő időt biztosítani a mentoráltakra, és a tanulmányaimra is időt biztosítani, a kötelező óráimon kívül is, hogy fog a dolog működni vizsgaidőszakban. (...) Sok bizonytalanság van még a programmal kapcsolatban, hiszen velünk indult, és ez minden résztvevőnek nehézséget jelent, megfontolást igényel. Magával a tényleges mentori munkával kapcsolatban talán a bizalmi viszony kialakítása lesz a legnehezebb, teljesen új élmény lesz számomra a családlátogatás, mivel ilyen helyzetben diákként sem voltam. (...) Most még sokkal inkább a program logisztikáját látom problémaként, nehézségként, mint a mentorálást.”

2020 májusában a második féléves mentori munkát követően is megjelentek a *Tanítsunk Magyarorszáért!* program részleteire vonatkozó kérdések, ám ekkor már – a technikai részletek helyett – a jövőorientáltság tematizálódott, a program folytatása, kiterjesztése, a tanulók utánkövetése foglalkoztatta a hallgatókat (4 fő). A legtöbb kérdés, dilemma azonban a váratlanul jött távmentoráláshoz, a járvány okozta helyzethez kapcsolódott. A távmentorálás hatékonysága (12 fő), a „hogyan tovább?” kérdése, a személyes mentorálásra való visszatérés merült fel többüknél (8 fő), az elmaradt programokat hiányként élték meg (3 fő). A távoktatás általánosságban is kérdéseket vetett fel a mentorokban, ily módon annak hatékonysága, ezzel összefüggésben a mentoráltak lemaradása foglalkoztatott több mentort (3 fő). A „jó mentor” fogalma (6 fő) is a járványhelyzet függvényében értelmeződött. Jelentős változás, hogy a különböző kapcsolatok kialakítása, lehetősége kevésbé jelent meg a dilemmák között. Valószínűsíthető, hogy mivel a mentoráltakal való szoros kapcsolatról

számoltak be többnyire a sikerek között, és láthatóan kiemelt céljuk volt a diákok „mindenáron” történő elérése, ez a későbbiekre vonatkozóan kevésbé vetett fel kérdéseket. Ha mégis, az inkább a mentoráltak elégedettségére vonatkozott (2 fő).

„Mennyire volt valójában hatásos a távmentorálás? (...) Ténylegesen érezhető lesz-e, hogy most is történt munka.”

„A távmentorálás alatt mennyiben tudtam pluszt nyújtani a gyerekeknek? A távmentorálás alatt mindent megtettem-e, hogy aktivizáljam a gyerekeket? A fennmaradt időben tudom-e pótolni azt, amit kihagytunk eddig ebben a félévben?”

Kompetenciaterületek

A felkészítő kurzust záró portfólióban elhelyezett reflexiós levél első pontjában minden hallgató reflektált saját személyes és szociális kompetenciáira, ezek fejlődésére. Ugyanígy az egyéves mentorálási folyamat zárásaként is írtak erről a reflexiós levelükben: megfogalmazták, hogy a mentorálási tevékenységet kísérő kurzus kezdetkor milyen kompetenciákkal rendelkeztek a mentorálást illetően, és ezek a kompetenciaelemek hogyan fejlődtek a kurzus segítségével, majd a mentorálás során, és milyen képességek fejlődését tartják szükségesnek leginkább a további mentori munka eredményes végzéséhez.

A kiindulópont ebben az, hogy minden hallgató különböző képességekkel rendelkezik, és a képességek fejlődési folyamata egyénenként változó képet mutat. Ahhoz azonban, hogy a mentori munka hatékony legyen, a hallgatónak szüksége van arra, hogy tisztában legyen önmagával, az érzéseivel, az érzéseire adott reakcióival, ismerje az erősségeit, a gyengeségeit. A hatékony tanulásnak is feltételei ezek, de legalább ennyire szükségesek az együttműködéshez.

„Úgy gondolom, hogy a kurzus során elsajátítottam legalább egy olyan képességet, ami eddig nem volt birtokomban, ez nevezetesen az, hogy teljesen idegen emberekkel tanultam meg hirtelen csapatban dolgozni, valamint együtt problémákat megoldani. Eddig ilyen élményben nem volt részem, nagyon örülök, hogy ezt megtapasztalhattam, és most már ezzel a kompetenciával is rendelkezem. Ez számomra nagyon fontos, hiszen a mentorálás során is majd ismeretlen diákokkal kell együtt dolgoznom, és azáltal megismernem őket. Véleményem szerint ebben fejlődtem a legtöbbet, de emellett sokat fejlődtem a gyors problémamegoldás és a szituációk helyes kezelése terén is.”

Daniel Goleman érzelmi intelligenciáról szóló kutatásai alapján történt meg a hallgatók személyes és szociális kompetenciáinak a vizsgálata. A személyes kompetenciák határozzák meg, hogyan tudunk saját magunkkal bánni. Ezek része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink kezelésének a képessége), az önszabályozás képessége (belső állapotaink, impulzusaink és erőforrásaink kezelése) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). A másik megértése, a sokszínűség értékelése, ezek az attitűdök, képességek teszik lehetővé számunkra, hogy adott helyzeteket, az adott kontextusban, az adott személyre adekvát módon vonatkoztassunk, és ennek megfelelően cselekedjünk. A szociális kompetenciák rendszere határozza meg, hogyan kezeljük a társas kapcsolatainkat. E kompetenciák között az empátia, amely révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosává válhatunk, amelyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki (Goleman 2002).

A 2. táblázatban szerepelnek azok a kompetenciaterületek, amelyekkel a hallgatók a saját meglátásaik szerint már az indulásnál rendelkeztek, illetve fejlesztendőnek tartottak. Ezek egy főre vetített átlagát tekintve látható, hogy a felkészítő kurzust záró hallgatói reflexiókban szerepel az empátia mint a jelen vizsgálatban legfontosabbnak vélt szociális kompetencia. A mentori munka első időszaka végén mégis meglepő, hogy ez a kompetencia némiképp háttérbe szorul, és sokkal erőteljesebben jelenik meg mindenkinél a motiváció, valamint a személyes kompetenciák közül az alkalmazkodás képessége. E két kompetencia dominanciáját a tavaszra kialakult váratlan járványhelyzet megjelenésével lehet indokolni, mivel ez minden eddiginél nagyobb rugalmasságot kívánt hallgatótól, mentorálttól egyaránt. A motiváció mint fejlesztendő terület nem is csupán a mentoráltat illetően, de a hallgató motiváltságának folyamatos fenntartására is vonatkozik.

„Úgy vélem, részemről az empátiával nem volt probléma, nagyon nyitottan álltam a gyerekekhez mindig. Persze ennek ellenére meglepetések értek, nem igazán a személyiségük, inkább az otthoni körülményeik miatt. Igyekeztem leplezni a meglepettségemet, és kedvesen meghallgatni őket esetleg egy-két biztató szóval véleményezni. Ezt a készséget tartom az egyik legfontosabbnak a mentoráltakkal szemben és a mindennapokban is...

A motivációval vannak problémák. De inkább tekintem kihívásnak, mint akadálnak. A tanulással nem túl motiváltak, amit szerintem ebben a korban meg lehet érteni. Folyamatosan próbálom rávezetni őket, hogy ez miért lehet fontos, mi lehet az eredménye, ha elég kitartóak, és keményen dolgoznak. Ebben nekem is kell még fejlődnöm, hogy hogyan adjam át nekik ezt a fajta hozzáállást. Mentorként én elég motiváltnak és kitartónak gondolom magamat ahhoz, hogy ha lassan is, de sikerüljön ez a feladat."

A motiváció fenntartásában nagyon nagy szerepet játszanak a mentortársak – ahogy a fentiekben kiderült. Az ő fontosságuk a mentori szakasz zárásaként írt reflexiók több mint 80%-a említette, és ezzel a társas kompetenciák közül a csapatszellem, azaz a csoport összhangjának a megteremtése a közös célok elérése érdekében a félév végére a legtöbb csoportban meg is valósult.

„Az önazonosság terén, úgy gondolom fejlődtem, hiszen az időszak állandó és még bizonytalan hullámai között is tudtam teljesíteni az elvárt minimumokat. Sajnos a hullámok néha zátonyra sodortak, kisebb fennakadásokkal, de haladtam az általam és a gyerekek által közösen kitűzött cél felé. Volt olyan alkalom, amikor elveszve és önmagamban csalódva a vállalt feladatok soknak és tehernek tűntek, de mentortársam mindig támogatott szavaival, és ővele közös programot is valósítottunk meg még februárban a két mentorált csoporttal közösen."

2. táblázat

A mentorok meglévő és fejlesztendő kompetenciái – a reflexióik alapján (N = 22)

		Kurzus után, mentorálás előtt	Mentorálás után
Személyes kompetencia	ÉNTUDATOSSÁG (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom)	10	21
	ÖNSZABÁLYOZÁS (önkontroll, megbízhatóság, lelkiismeretesség, alkalmazkodás, innováció)	12	22
	MOTIVÁCIÓ (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményezőkézség, optimizmus)	8	22
Szociális kompetencia	EMPÁTIA (mások megértése, fejlesztése, a sokszínűség értékelése, politikai tudatosság, partnerközpontúság)	19	14
	TÁRSAS KÉSZSÉGEK (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, vezetés, a változás katalizálása, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem)	16	18

„A kurzus során szépen felépített folyamat alapján fejlődhetek a személyes és társas kompetenciáink. Megtanulhattuk, hogy első lépés a cél felé a magabiztosság. A jó mentor nyitott, barátságos, magabiztos, céltudatos. Rendelkezik önreflexiós képességekkel, és visszacsatolási készsége is erős. Az önértékelése a helyén van, különben nem szabad nekikezdeni sem a mentorálásnak. Egy jó humorú, talpraesett, elérhető és tapasztalt fiatalnak könnyű bizalmat adni, nyitott kapcsolatot kialakítani a mentor és mentorált között.”

Összegzés

A felkészítő kurzus úgy tűnik, még ha különböző hangsúlyokkal is, de teljesíti azt az igényt, hogy egy bármely szakos hallgató képes legyen átlátni a mentori feladat komplexitását, az önmagában meglévő pozitív elemeket és a kihívásokat egyaránt. Ezt mutatja az is, hogy a felkészítő kurzus után megfogalmazott mentori célok hangsúlyosan kötődtek a kurzus tematikus egységeihez, a kurzus hatására láthatóan tudatosultak a mentorálás elengedhetetlen feltételei a hallgatókban.

A kutatási eredmények értelmezésekor ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a váratlanul online térbe terelődő mentorálás erősen nyomot hagyott a reflexiókon is. A korábban megfogalmazott célok az első tanéves mentorálást követően is fontosak a hallgatók számára, a mentoráltakkal való személyes kapcsolattartás szerepe azonban felértékelődött. Sikerként a mentoráltakkal való őszinte, bizalmi kapcsolatot jelölik a mentorok, továbbá felismerték és sikerként nevesítik a „jó kapcsolatokban” rejlő lehetőséget is. A mentorálásra vonatkozóan felmerülnek kérdések, dilemmák is – ezek többsége a távmentorálás hatékonyságához kötődik. A személyes és a szociális kompetenciákra, ezek alakulására való reflexiók a felkészítő kurzust követően leginkább az empátiát említik legfontosabbnak vélt szociális kompetenciaként, majd a mentorálás tapasztalatainak hatására előtérbe kerül a motiváció és az alkalmazkodás képessége.

A távmentorálás hangsúlyos kihívásként jelent meg a mentorok tevékenységében, amelyet a program jövőbeli tervezése során fontos figyelembe venni. Így többek között tervezendő a mentorok és a mentorált diákok digitális kompetenciáinak a fejlesztése, az online térben történő kommunikáció támogatása. Ez azonban csak akkor valósulhat meg, ha a mentoráltak rendelkeznek megfelelő digitális eszközökkel, amely további forrásbevonást feltételez.

A nevelésszociológiai megközelítésre támaszkodó, ugyanakkor az érzelmi intelligencia mozgósítására és a pozitív pszichológiai tőke erősítésére épülő megközelítés fontos eleme lehet valamennyi olyan egyetemi szaknak, amely mások támogatására, fejlesztésére készít fel, így például a tanárképzésnek is. A vizsgált kis mintán látható, hogy az érzelmi intelligencia fókuszba helyezésével a hallgatók sikerként éltek meg személyes és szociális kompetenciaállapot-változásokat is, illetve a megjelenő kudarcokat kihívásként, fejlesztendő területként értelmezték. A program hatása már most érzékelhető a hátrányos helyzetű általános iskolás diákok körében: szinte kivétel nélkül készülnek a továbbtanulásra. E döntésben fontos szerepe van a velük dolgozó egyetemistáknak. Hogy hányan tanulnak tovább valójában, az a 2021/2022. tanévben lesz mérhető adat, amikor a jelenlegi nyolcadik osztályosok, az első mentorált évfolyam tagjai végeznek. Egyértelműen látható azonban az is, hogy a mentorként tevékenykedő egyetemisták is sokat kapnak ettől a programtól: olyan attitűddel, kompetenciákkal vértéződnek fel, amelyeket orvosként, jogászként, közgazdászként, tanárként is minden bizonnyal hasznosítani tudnak majd.

Irodalom

- Andl Helga 2015. *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében*. PhD-értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem OTNDI. Pécs.
- Andl Helga – Arató Ferenc – Orsós Anna – Trendl Fanni – Varga Aranka 2019. *„Tanítsunk Magyarorszáért!” Program. Mentori kézikönyv*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
- Andl Helga – Arató Ferenc – Orsós Anna – Varga Aranka 2020. Új utak a tanárképzésben. Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség* 5: 101–121.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.) 2015. *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion*. (Autonomy and Responsibility Study Volumes IV). University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> (2020. október 16.)

- Arató Ferenc – Varga Aranka 2018. Befogadó egyetem. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és prezisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. 189–206.
- Bandura, Albert 2008. An agentic perspective on positive psychology. In: Lopez, S. J. (ed.) *Positive psychology: Exploring the best in people*. Greenwood Publishing Company. Westport. 167–196.
- Belinszki Bálint – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba 2020. *Országos kompetenciamérés 2019. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (2020. október 16.)
- Fehérvári Anikó – Varga Aranka (szerk.) 2018. *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf (2020. október 16.)
- Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László 2009. Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra* 19: 40–54.
- Forray R. Katalin 1992. Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 99–110.
- Forray R. Katalin – Orsós Anna 2013. Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség. In: Forray R. Katalin: *Az idő fogságától szabadon. Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest. 192–204.
- Goleman, Daniel 2002. *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge. Budapest.
- Hermann Zoltán – Horn Dániel – Imre Anna – Juhász Zsolt – Kasza Georgin – Palotás Zoltán – Radó Péter – Setényi János 2006. *Kistelepülések kisiskolái* 2006. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. sulINova Kht. Budapest.
- Imre Anna 1997. Kistelepülési iskolák. *Educatio* 6: 24–31.
- Imre Anna 2004. Kistelepülési iskolák és eredményesség. In: Simon Mária (szerk.) *Válaszol az iskola*. OKI KK. Budapest. 195–216.
- Imre Anna 2012. Kistelepülési és osztatlan iskolák a statisztikai adatok tükrében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.) *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendőes Forray R. Katalin tiszteletére*. PTE BTK. Pécs. 127–134.
- Kállai Gabriella 2015. Az Útravaló Ösztöndíjprogram értékelése. In: Kállai Gabriella (szerk.) *Tehetség gondozó programok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 85–133.
- Kertesi Gábor 1995. Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle* 1: 30–65.
- Kovács Krisztina 2015. Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (szerk.) *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs. 89–99.
- Lannert Judit 2004. Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 54: 3–15.

Luthans, Fred – Youssef, Carolyn M. – Avolio, Bruce J. 2007. *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University. New York.

Masten, Ann S. – Herbers, Janette E. – Cutuli, J. J. – Lafavor, Theresa L. 2008. Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling* 76–84.

Orsós Anna (szerk.) 2018. *Fókuszban az Akácliget. Egy elfeledett cigánytelep története*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. https://wlisllocki.pte.hu/sites/wlisllocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged_2.pdf (2020. október 16.)

PISA 2018 Összefoglaló jelentés 2019. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2018_v6.pdf (2020. október 16.)

Rhodes, Jean E. 2002. *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press. Cambridge.

Seligman, Martin E. P. 1998. *Learned optimism*. Pocket Books. New York.

Varga Aranka 2013. Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga Aranka (szerk.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs. 11–13.

Varga Aranka 2018. *A rendszerváltás gyermekei*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.

Varga Júlia (szerk.) 2019. *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. MTA KRTK KTI. Budapest. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf (2020. október 16.)

(1) A *Tanítsunk Magyarorszáért!* program honlapja. <https://www.tanitsunk.hu/hu/page/program> (2020. október 16.)

(2) Oktatási Hivatal – Köznevelés – Közérdekű adatok. https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso (2020. október 16.)

(3) Az oktatási miniszter 57/2002 (XI. 18.) OM-rendelete a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI.8.) MKM-rendelet módosításáról. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f7aafd9fae7263aabd414d69e89d248c443ac6f/megt ekintes> (2020. október 16.)

(4) Az oktatási miniszter 58/2002. (XI.29.) OM-rendelete a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI.5.) MKM-rendelet módosításáról. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/7239383903c20297eb743d7b7b6ed81b494bc912/me gtekintes> (2020. október 16.)

Andl, Helga – Arató, Ferenc – Orsós, Anna – Varga, Aranka

This is how we develop – The effects of the *Let's Teach for Hungary* program on university students

The University of Pécs also joined the *Let's Teach for Hungary!* mentor program. In the program university students mentor upper primary students from country schools of disadvantaged regions – encouraging them to continue their studies. The present study examines the impact of mentoring underprivileged students on university students by content analysis based on student reflection documents. Are there any benefits of the program that carry positive effects for students doing different majors, including future teachers? It analyzes students' experiences from four aspects: comparing aims and experiences, interpreting mentoring and success, formulation of emerging dilemmas and questions, and changes in self-reflection on elements of emotional intelligence.

Kulcsszók: mentorálás, hátrányos helyzet, kompetencia, reflexió

Keywords: mentoring, underprivileged situation, competence, reflection

Az írás szerzői

Andl Helga

adjunktus
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,
Pécs

andl.helga[kukac]pte.hu

Orsós Anna

egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,
Pécs

orsos.anna[kukac]pte.hu

Arató Ferenc

adjunktus
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,
Pécs

arato.ferenc[kukac]pte.hu

Varga Aranka

egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,
Pécs

varga.aranka[kukac]pte.hu