

A SZÜLŐ MINT ERŐFORRÁS A MENTORÁLÁSBAN

THE PARENT AS A RESOURCE IN MENTORING

GODÓ Katalin, HORNYÁK Ágnes, CEGLÉDI Tímea, PUSZTAI Gabriella

Abstract: A few research is known about the role of parents in mentoring, even though their involvement is essential for success. We interviewed teachers (in the roles of teacher and mentor) about mentoring in schools and the parents' role in it (N=45). Research questions captured 1) interpretations of mentoring, 2) supportive and inhibiting factors in parental involvement in mentoring, and 3) mentors' attitudes.

Results highlighted the diversity of teachers' interpretations and the very weak role of parents in these. Teachers need more support from professionals in dealing with parental issues. Among the teachers' attitudes (official-distancing, empathic-paternalistic), one (the partner attitude) sees parents as a partner, who are a resource for the school mentoring.

Keywords: school-based mentoring, extracurricular activities, mentor programas, parental involvement

Bevezetés

Az iskolai mentorálás a tanuló érdekében történő, pozitív hatást előidéző, tanórán túl megvalósuló folyamat, amely komplexitásából adódóan sok területre kiterjed. A mentor a tanuló érdekét figyelembe véve segíti őt céljai kitűzésében a karriertervek pozitív előmenetele érdekében (Kram, 1985; Jacobi, 1991; Simões & Alarcão, 2014; Godó et al., 2020). Ebben a folyamatban megkerülhetetlen szerepe van a szülőknek, hiszen az ő segítségük és támogatásuk nélkül nagyon nehéz egy tanulónak elkezdenie és teljesítenie még a legkisebb mérföldköveket is iskolai karrierjében. Sőt, a mentorálásba való bekapcsolódás is elképzelhetetlen a szülők támogatása nélkül. Tanulmányunkban az ő szerepüket járjuk körül.

A mentorálás alapvető definíciója szerint egy idősebb és egy fiatalabb személy közötti interperszonális kapcsolat (Kram, 1985). Tekinthezünk a mentorálásra kétszereplős folyamatként (egy mentor, egy mentorált részvétele), mely az egyéni mentorálást jelenti. Emellett létezik az ún. csoportos mentorálás is, ahol egy mentor több mentorálttal dolgozik.

Kiemelten fontos a kapcsolatépítést szolgáló szabadidős jellege a programoknak. A mentorálás akár két eltérő társadalmi célcsoport tagjait tudja közelíteni egymáshoz. Kram (1983, 1985) definíciójában azt hangsúlyozta, hogy a mentorálásnak vannak nehezen mérhető, ún. látens hatásai is. A tevékenység fókuszában több minden állhat; egyrészt az informális, illetve implicit tanulás, másrészt az egyéni érdeklődés feltárása, továbbá előmozdítása. A mentorok felkelthetik, illetve fokozhatják a diákok motivációját a tanulás tevékenysége iránt is. Ebben kiemelt kérdés, hogy a tanulók miképpen látják a tanulás hatását hosszútávú céljaikra (BBBSÖ, 2024; Kram, 1985; Jacobi, 1991). A mentorprogramok hatásfokát nagymértékben befolyásolja, hogy miképpen vannak bennük jelen a szülők (Fejes et al., 2013). Mégis kevés kutatás szól a szülők mentorprogramokban vagy általában a mentorálásban betöltött szerepéről. Kutatásunkkal ezt a hiást szeretnénk kitölteni.

A mentorálásnak többféle osztályozása ismeretes. Az egyik legelfogadottabb nézet szerint megkülönböztethetünk formális és informális mentorálást. A formális mentorprogramok működhetnek iskolához kötődően és azon kívül is. Az informális mentorálás azt jelenti, hogy nem egy szervezett program keretében történik a mentorálás, gyakran önkéntes alapon, plusz fizetség, ellenszolgáltatás nélkül (Munir és Amin 2018; Haficova et al., 2020; Kovács et al., 2022). Sőt Fekete Deák & Jakab (2017) *kiterjesztett pedagógus koncepciója alapján* a pedagógus tevékenység részének is lehet tekinteni a folyamatot, amely az iskola keretén belül is működhet. A mentorálás mégis annyiban különbözik az oktatástól, hogy a diák személyre szabott igényeihez igazodik (Graf és Edelkraut, 2017). Azonban felmerül a kérdés, hogy a pedagógusok leterheltsége mellett mennyire van erre lehetőségük. Mindenesetre a mentorálásra rokon tevékenységként lehet tekinteni, amely kiegészíti, segíti a pedagógusi munkát, s e formáját a szakirodalom informális mentorálásnak nevezi (Godó, 2021). Abban az esetben ideális, ha az iskolai munkával összhangban képes működni, s ha a mentor nem ellenséggént van értelmezve, hanem mint személyiségfejlődést támogató, pályaeorientációt segítő személy, s amelynek célja az intézményi célokkal (az iskola céljaival) egy irányba tart. Ez utóbbi nagy mértékben meghatározhatja a mentorálás sikerességét is. Mindebben pedig a szülővel való kapcsolatnak is nagy jelentősége van. Kutatásunkban ezért kitérünk az informális mentorálással kapcsolatos szülői bevonódás kérdésére is.

A szülők mentorprogramokban és informális mentorálásban betöltött szerepéről kevés kutatás ismeretes. A jelen tanulmány általános- és középiskolai pedagógusokat szólaltatott meg az iskolai mentorálásról és abban a szülők szerepéről. A megkérdezett pedagógusok mentori szerepet is vállalnak, így mentorokként is nyerhettünk tőlük információt. Tanulmányunk elméleti részében körbejárjuk a mentorálás és szülői bevonódás lehetséges elméleti kereteit és kutatási előzményeit. A kutatás empirikus része három fő kutatási kérdés köré épül. Vizsgáljuk 1) a pedagógusok interpretációit a mentorálásról és abban a szülők szerepéről, 2) a szülői bevonódást támogató és gátló tényezőket, valamint 3) a pedagógusok mentori szerepében kirajzolódó attitűdöket.

A mentorálás holisztikus szemlélete

Fontos megkülönböztetnünk négy alapvető megközelítést a szülők és a mentorálás kapcsolatában: 1) a szülők mentorálása; 2) a szülő mint mentor; 3) a szülők szerepe egy gyermeküket célzó mentorprogramban, 4) a szülő szerepe a gyermeküket célzó informális mentorálásban. Jelen tanulmányunkban ez utóbbi két esetet vizsgáljuk, ahol a kétszereplős mentor-mentorált kapcsolat mellett a szülő is megjelenik.

Herrera és Karcher (2014) szerint az iskolát annak egyedülálló társadalmi kontextusával együtt kell szemlélni, amiben, ha kialakul a mentorálás, akkor kizárólag e kontextusba ágyazottan értelmezhető. Az ebben a környezetben zajló interakciók képesek segíteni az iskoláskorú gyermekek szociális és tanulmányi nehézségeinek leküzdését. A mentorral való kommunikációs lehetőségek átvihetők lesznek más szociális interakcióba is (Rhodes, 2002).

Az iskolai aktorok egymás felé való közelítésének kulcsszereplői is lehetnek a mentorok. Például visszajelzést adhatnak a pedagógusoknak, továbbá a fiataloknak is új perspektívát kínálhatnak a pedagógusaikról. A mentor tehát összességében többféle módon segítheti a két szereplő egymáshoz való közeledését.

A mentorok az iskoláról folytatott beszélgetéseik középpontjába helyezhetik a tanulást. Az alacsony szocio-ökonómiai státusú diákok gyakran negatívan tekintenek az iskola világára, illetve a tanárookra (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002; Willis, 2000; Coleman, 1988). A mentorok segíthetnek az iskolával kapcsolatos célokat felállítani, s a jelenorientált helyett jövőorientált gondolkodásmód felé mozdíthatják el a diákokat (Pusztai et al., 2018; Haficova et al., Kovács et al., 2022).

Mentorálás az iskolában

A mentorálás iskolai kontextusban való megértését szolgáló tanulmányok eredményei aláhúzzák azokat a nyilvánvaló előnyöket, amelyek az oktatási folyamat természetes velejárójaként a fiatalok és a különböző életkorú felnőttek között az iskolában kialakuló természetes mentori kapcsolatokról származhatnak (Herrera & Karcher, 2014).

A mentorok fontos szereplők lehetnek az oktatási-nevelési környezetben, akik egyéni támogatással az iskolában és az iskolán kívül is segíthetik a diákokat abban, hogy felfedezzék és kibontakoztassák saját potenciáljaikat. Ebben a formális (intézményi) közegben többlet erőforrásként interpretálható jelenlétük, akik közvetett formában hozzájárulhatnak a diákok teljesítményének fokozásához is (Godó, 2021). Az egyén mélyebb fejlődésének érdekében a mentorálás a célzott növekedés víziója és a változás katalizátora is egyben (Irby, 2008; Templeton et al., 2022).

Az iskola az az intézmény, amely elsődleges színtere lehet a mentori kapcsolatok kialakításának. A fiatalok számára létrehozott formális mentorprogramok a mentori tevékenység megvalósításának keretét, terepét adják (Herrera & Karcher, 2014; Haficova et al., 2020; Kovács et al., 2022). Magyarországon az általános iskolai környezethez köthetően meghatározó az Útravaló mentorprogram¹ (országos), a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram² (országos), a Láthatatlan Iskola³ (Budapest, Debrecen), a korábban, 2017-2019 között működő Bari shej⁴ roma lányokat célzó mentorprogram (országszerte), vagy az Apáczai Ösztöndíjprogram⁵.

A fent említett programok jellemzően heti egyszeri mentorálást írnak elő. Mivel működésük intézményhez kötött, a tanulók toborzása nem okoz nehézséget, sokszor egy adott tanulócsoporthoz sajátosságaihoz igazodnak. Különösképp az érzékeny célcsoportok megsegítésére jönnek létre: pl. a hátrányos helyzetű és/vagy a roma diákok, roma nők bevonása a cél. A programok képesek elérni a nagyobb szükséglet szenvedőket is, akik rászorultsága még inkább indokolt, s akik esetében a hatás is

¹ Az Útravaló Ösztöndíjprogram egy összetett, tanulást motiváló program, melynek keretén belül az általános és/vagy középiskolás diák iskolai előrehaladásában egy mentor vesz részt, aki az adott intézmény pedagógusa. A program során mentori és ösztöndíj-támogatást nyújtanak a bevont tanulók részére. Több alprogramja van a megcélzott célcsoporttól függően: Út a szakmához, Út a középiskolába, Út az érettségihez, valamint az egyetemisták részére pedig Út a diplomához. Az adott évre vonatkozó pályázati kiírás az alábbi honlapon érhető el: www.tef.gov.hu.

² A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram 2018 decemberében jött létre a különböző egyetemeken és általános iskolák bevonásával. A mentorok egyetemisták, akik egy megelőző felkészítő kurzuson vesznek részt, s mentorálnak főként, de nem kizárólag hátrányos helyzetű általános iskolás tanulókat. A program a kortárs mentorálás fontosságát hirdeti. Egy mentor átlagosan 3-5 főt mentorál heti 6 órában. A mentor ösztöndíjban részesül, illetve a diákokkal együtt van egy felhasználható keretösszeg, amelyet élményszerzésre fordíthatnak. Ingyenes utazásban részesülnek. Részletesebb információ a www.tanitsunk.hu oldalon.

³ A Láthatatlan iskola az átmeneti otthonban élő gyermekek mentorprogramja. Ennek keretén belül főként, de nem kizárólag felnőttek mentorálnak tanulni vágyó diákokat, akik tudásukat szeretnék megosztani. Heti rendszerességgel találkoznak a mentorok és mentoráltak online vagy személyesen, vagy telefonon. A kapcsolattartás formáját a résztvevők választják ki közösen. Főként tantárgyi segítség alapján párosítják őket egymáshoz. A mentoráltak egészen 1. osztálytól kezdve lehetnek középiskolások is, de szerveznek óvodások számára is csoportos foglalkozásokat a program keretén belül. A mentorok képzés keretén belül kapnak felkészítést. Részletesebb információ www.lathatatlaniskola.hu oldalon.

⁴ A program nevének jelentése: nagylány (lovári nyelven). A program 2018 februárjában indult, s egészen 2020 január végéig tartott. Főként a 10-18 év közötti roma lányok bevonása volt a cél. A program célja a tanulmányok befejezésére ösztönzi a diákokat, illetve a célok megfogalmazására. Fontos lehet a továbbtanulásra való ösztönzés is. Ebben a folyamatban egy mentor segíti őket. Különféle önismereti foglalkozásokon, pályaaorientációs képzéseken, önbizalom-tréningeken vesznek részt a tanulók. Emellett pedig egyéni és a családi mentorálás is zajlik a tartós eredmények elérése érdekében. Kiemelt szerepe van a szülő programokba történő bevonásának is.

⁵ Ez az ösztöndíj az általános iskolások, valamint a középiskolák tanulóinak szól. A program nevét a magyar felvilágosodás egyik kiemelkedő alakjáról kapta, aki jelentős hatást gyakorolt az oktatási szférában. Ő volt az, aki újfajta oktatási módszereket és innovatív taneszközöket fejlesztett ki. Emellett méltatta az interaktív oktatást és szorgalmazta a tanuló aktív részvételét az oktatás folyamatában. Az ebben a programban résztvevők ösztöndíjban részesülnek, valamint mentorokat is kapnak, akik biztosítják számukra az egyéni, személyre szabott fejlődés. Részletesebb információ a www.palyazat.gov.hu oldalon.

jelentősebb lehet. Coleman (1988) *aszimmetrikus hatás* tézise szerint a hátrányos helyzetűek bizonyos társas hatásokra érzékenyebbek, ami a támogató kapcsolatok fontosságát húzza alá (Pusztai, 2011).

Az iskolákhoz kötődő mentorprogramok fontos eleme az a támogatás, amit a mentor a továbbtanulási döntés megelőző tájékozódásban, a lehetőségek és veszélyek mérlegelésében nyújt. Ezen a ponton találkozunk a leginkább a mentor és a szülő szerepe. Itt van a legnagyobb tétje a sikeres együttműködésnek, s itt ütközhetnek ki a leginkább a szülő és a mentor közötti társadalmi különbségek. Inglehart (1997) *szűkösségi hipotézise* szerint, akik nélkülözik az anyagi biztonságot, rájuk kevésbé jellemzőek a posztmaterális értékek, sokkal inkább a materális értékek hangsúlya nyomatók, s a minél hamarabb történő jövedelemhez jutás kerül előtérbe. Ezt pedig az támogatja inkább, ha valaki a több évig tartó oktatási lépcső helyett egy olyan szakmát választ, amely korábban biztosítja számára a biztos elhelyezkedést a munkaerő-piacon. S minél hamarabb akar valaki kikerülni a munka világába pénzkeresőként, annál hamarabb csökken a törekvése a jobb iskolai eredményekre. A diploma mint hosszútávú befektetés ezért nehezen értelmezhető a szegény sorban élők számára, hiszen csak későbbi anyagi megtérüléssel jár.

A mentorálásban résztvevő fiatalok szülei egyébként maguk kevésbé kezdeményezik a diák részvételét egy extrakurrikuláris tevékenységben (Nagy, 2015; Godó et al., 2023), annak indítványozását általában a pedagógusok végzik, akiknek szerepe ezért is különösen fontos. Ugyanakkor köztudott, hogy kiskorúak esetén a szülői jóváhagyás megkerülhetetlen; tehát az ő hozzájárulásuk nélkül nem is beszélhetnénk hivatalosan mentorálásról iskolai keretek között. E folyamat eredménye az is, hogy közvetve a szülők is kedvezményezettjei a programoknak, ugyanis a mentorálás hatását a pedagógusokon túl a szülők is érzékelhetik gyermekeiken keresztül (Graf és Edelkraut, 2017).

Az informális mentorálás jellemzően önkéntesen jön létre a résztvevők között (Munir és Amin, 2018; Haficova et al., 2020; Kovács et al., 2022), amely akár fokozhatja a résztvevők elköteleződését is a folyamat iránt (Godó, 2022). A szülők szerepe ilyenkor szintén az, hogy a mentorálásban való részvétel ne külső kényszer (szülői elvárás) legyen, hanem ezt meghagyják a tanuló egyéni, belülről fakadó döntésének, mindamellett, hogy az azzal járó kötelezettségekről is tájékozódik a tanuló. Ezáltal megtanul egy folyamatban részt venni úgy a mentorált, hogy azáltal a felelősségvállalás iránti készségei is fejlődnek.

A család, valamint az iskola kommunikációja nyilvánvalóan elsősorban a szülő és az iskola kommunikációja, s egy gyakran nők között zajló folyamat, amelyet a pedagógusok kezdeményeznek (Bacskaï, 2020; Lannert és Szekszárdi, 2015).

Mind pozitív, mind negatív előnyei lehetnek az iskolai közegben történő mentorálásnak. Mindenesetre az intézményi hozzájárulás megkerülhetetlen, függetlenül attól, hogy egy helyi pedagógus vállalja-e a mentor szerepét, vagy egy külső szereplő tölti azt be. Egy korábbi kutatásunkban rámutattunk, hogy a tanulók a mentorálás során jobban fejlődhetnek (Godó, 2021).

Kutatásunkban már a pályán lévő pedagógusokat kérdeztünk meg, akik között voltak olyanok, akik a tanítás mellett mentorálást is végeznek, s voltak, akik nem. Kíváncsiak voltunk, hogy a mentorálást kötelező vagy önkéntes tevékenységnek gondolják-e, s kizárólag egy programba ágyazott keretek között végzik-e azt a pedagógusok, vagy informális mentori szerepben is feltűnnek-e.

A szülők szerepe az iskolai mentorálásban

Gyakran nincs meghatározva a mentorálásban a szülői pozíció. Egy folyamatban lévő kutatásunk is erre világít rá a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram kapcsán (Godó, 2023). A mentorálás kétszereplős voltában (mentorált és mentor) a szülő kívülállósága vagy meg nem határozása jellemző. Nem minden esetben van központi szerepe, sőt kapcsolata sem a mentorokkal.

Minden gyermeket és szülőt eltérő módon kell támogatni. A mentorálás gyakorlatát kutató szakértők kiemelik annak fontosságát, hogy a szülők számára is biztosítva legyen a részvételi lehetőség (Schmitt és Stollenwerk-Blaschek: é. n.), s betekintést nyerhessenek a mentorálás folyamatába. A rendszeres információcsere több szempontból is megtámogathatja a mentorálást. Minél intenzívebb az együttműködés a családdal, annál inkább össze kell hangolniuk a mentoroknak a szülőkkel a nevelési céljaikat. A folyamatos találkozás és egymás felé való megnyílás elősegíti egy olyan bizalmi kapcsolat

kialakulását, amelyben az információk megoszthatók a gyermek viselkedéséről, fejlődéséről és oktatásáról, de a kellemetlen és nehéz témák megvitatására is teret ad. Ez végső soron egyfajta lehetőséget teremt arra, hogy a problémaorientált kommunikációtól a partnerségben megélt megoldások felé mozduljanak el az oktatási aktorok, s hogy a kölcsönös előítéletek megszűnjenek. Mindez akkor sikeres, ha mindkét fél a saját szerepében érzi magát közösen felelősnek a gyermek fejlődéséért, s rájönnek, hogy együtt a diák érdekét szolgálják (Blumenthal et al., 2020; Schmitt és Stollenwerk-Blaschek, é. n.; Bacskai, 2020).

A kutatók kiemelik, hogy noha a mentoroknak semleges pozícióban kell lenniük a gyermek életének mindkét világában (iskolai, otthoni), abban a különleges helyzetben vannak, hogy mindkét oldalt, az iskolát és a szülőket is támogatni tudják. Sőt mintegy híd szerepet is képezhetnek a család és az iskola között. Ez feloldaná azt, hogy a szülő ne a mentorálási kapcsolaton kívüleső pozícióban szerepeljen.

A gyermek tanulmányi, iskolai teljesítményét meghatározza a család-iskola kapcsolat minősége (Desforges és Abouchaar, 2003; Jeynes, 2022; Imre, 2017; Marton, 2019; Podráczky, 2012; Epstein, 2009; Koltói et al., 2019). Az iskolák erőforrásként tekinthetnek a szülőkkel való partnerségre (Coleman, 1988; Killus és Paseka, 2020; L. Ritók, 2009; Bacskai, 2020; Koltói et al., 2019a, 2019b), ami igaz a mentorprogramokra is (Wood és Mayo-Wilson, 2012).

Kutatási kérdések

A fent ismertetett fogalmi alapok és kutatási előzmények alapján az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. A mentorálás milyen interpretációi jellemzik a pedagógusokat, s ebben miképpen jelennek meg a szülők?
2. Milyen tényezők támogatják és gátolják a szülői bevonódást a tanulókat célzó formális és informális mentori tevékenységben?
3. Milyen mentori attitűdök rajzolódnak ki a pedagógusok mentori szerepében a szülőkkel való kapcsolattartás során?

Hipotézisek

1. Azt feltételezzük, hogy a mentorálás értelmezése változatos színezetet mutat.
2. Azt feltételezzük, hogy a mentorálási tevékenységbe történő szülői bevonódást egyéni és intézményi szintű tényezők is befolyásolják.
3. Azt feltételezzük, hogy egyaránt megjelenik pozitív és negatív pedagógusi attitűd a szülőkkel való kapcsolattartás folyamatában.

A kutatás bemutatása

Adatok

Kvalitatív kutatásunkat 2021 őszén végeztük, amelynek terepe Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj Zemplén vármegyék voltak, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulói kompozícióval rendelkező iskolák aránya. Az alapsokaságot az említett vármegyékben működő általános- és középiskolák pedagógusai jelentették valamennyi fenntartói szektorból (állami, egyházi, alapítványi). Többlépcsős, rétegzett mintavételt alkalmaztunk. A megye, az iskolatípus, továbbá az Országos kompetenciamérés telephelyi adatai alapján lekért, társadalmi háttérrel korrigált eredményesség, valamint az ugyanitt mért szülői bevonódás adatok kombinációja alapján négy iskolai almintát különítettünk el (magas eredményességű magas szülői bevonódással, magas eredményességű alacsony szülői bevonódással, alacsony eredményességű magas szülői bevonódással, alacsony eredményességű alacsony szülői bevonódással), majd a második lépésben nem reprezentatív (availability sampling) mintavételt alkalmazva választottuk ki az iskolacsoportokhoz kötődő pedagógusokat. A félig strukturált, átlagosan 68 perces egyéni interjúk hanganyagából szöveges adatbázis készült.

A megkérdezettek (N=45) közül 34 nő és 11 férfi vett részt a kutatásban, akik közül 31 fő általános iskolában tanít, 14 fő pedig középiskolai intézményben. 17 pedagógus megyeszékhelyen, 4 közepes

városban dolgozik, 4 kisvárosban, 11 közepes községben, illetve 4 fő nagyközség pedagógusa, 1 pedig kisközségé (1. táblázat). Összességében interjúink 68%-ában (31 fő) van mentorálás, s 10 fő esetében nincs, illetve 4 esetben volt adathiány ebben a témában.

1. táblázat. Az interjúalanyok és iskoláik háttéradatai

Alany anonim kódja	Nem	Roma tanulók aránya	Településnagyság	Iskolatípus
A1	nő	18%	Közepes városok / 10000-19999	általános iskola
A2	nő	27%	Nagy községek / 3000-4999	általános iskola
A3	nő	0%	Megyeszékhely	általános iskola
A4	nő	82%	Közepes községek / 2000-2999	általános iskola
A5	nő	0%	Nagy városok / 30000-49999	általános iskola
A6	férfi	n.a.	n.a.	általános iskola
A7	nő	39%	Kisvárosok / 0-9999	általános iskola
A8	nő	n.a.	Nagy községek / 3000-4999	általános iskola
A9	nő	99%	Közepes községek / 1000-1999	általános iskola
A10	nő	40%	Közepes községek / 1000-1999	általános iskola
A11	férfi	40%	Közepes községek / 1000-1999	általános iskola
A12	férfi	40%	község, 1500 fő	általános iskola
A13	nő	95%	Város, plusz 2 környező településről járnak be	általános iskola
A14	nő	0%	Megyeszékhely	általános iskola
A15	férfi	20%	Közepes városok / 10000-19999	általános iskola
A16	nő	60%	Nagy község	általános iskola
A17	férfi	60%	Nagy község	általános iskola
A18	férfi	7%	Kis községek / 500-999	általános iskola
A19	nő	0%	Közepes városok / 10000-19999	általános iskola
A20	nő	65%	Kisvárosok / 0-9999	általános iskola
A21	nő	0%	Közepes községek / 1000-1999	általános iskola
A22	nő	80%	Megyeszékhely	általános iskola
A23	nő	0%	Megyeszékhely	általános iskola
A24	férfi	0%	Közepes községek / 2000-2999	általános iskola
A25	nő	70%	Közepes községek / 2000-2999	általános iskola
A26	férfi	70%	Közepes községek / 2000-2999	általános iskola
A27	férfi	70%	Közepes községek / 2000-2999	általános iskola
A28	nő	68%	Közepes községek / 2000-2999	általános iskola
A29	nő	15%	Megyeszékhely	általános iskola
A30	férfi	20%	Közepes községek / 1000-1999	általános iskola

A31	nő	1%	Megyeszékhely	általános iskola
K1	nő	0%	Megyeszékhely	gimnázium
K2	nő	1%	Megyeszékhely	gimnázium
K3	nő	n.a.	Közepes városok / 10000-19999	szakgimnázium és szakközépiskola
K4	nő	n.a.	Kisvárosok / 0-9999	szakgimnázium
K5	nő	0%	Megyeszékhely	gimnázium
K6	nő	0%	Megyeszékhely	középiskola
K7	nő	0%	Megyeszékhely	gimnázium
K8	nő	n.a.	Megyeszékhely	szakgimnázium
K9	nő	n.a.	Megyeszékhely	szakgimnázium, SZC
K10	nő	n.a.	Megyeszékhely	szakgimnázium, SZC
K11	nő	n.a.	Megyeszékhely	szakközépiskola
K12	férfi	1%	Megyeszékhely	gimnázium
K13	nő	2%	Megyeszékhely	gimnázium és szakgimnázium
K14	nő	5%	Kisvárosok / 0-9999	gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola

Módszer

Creswell (2012), Berelson (1952) és Krippendorff (1980) nyomán az interjúszövegek tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, és az azt követően kialakult induktív kódok alapján végeztük. A deduktív kódháló elméleti alapokra megkonstruált dimenziói a következők voltak: mentori interpretációk, a mentorálás kontextusa a támogató és gátló tényezők tükrében, mentori attitűdök. Erre épült rá az induktív kódháló. Egyszerű kézi kódolást végeztünk a tartalomelemzés módszertani hagyományait követve. Berelson (1952) és Krippendorff (1980) nyomán az volt a célunk, hogy a kommunikáció manifeszt tartalmát objektíven és szisztematikusan írjuk le.

Eredmények

A mentorálás interpretációs sokszínűsége

A mentorálásra vonatkozó interjú kérdésre adott pedagógus válaszokban három interpretációs mintázatot különíthettünk el: 1) a programspecifikus (konkrét programhoz kötődő, formális) mentorálást, 2) a személyes kapcsolatokon alapuló iskolai tevékenységekbe ágyazott (informális) mentorálást, 3) valamint a mentorálás hiányának kiemelését (2. táblázat).

2. táblázat. A mentorálás többféle értelmezése és előfordulása a megkérdezett pedagógusok körében

1) Programspecifikus (formális) mentorálás		2) Személyes kapcsolatokon alapuló iskolai tevékenységekbe ágyazott (informális) mentorálás		3) Mentorálás hiánya
Pedagógusjelölt hallgatókra irányuló (a mentortanári rendszer részeként)	Tanulóira irányuló (Útravaló, Apáczai, Tanítsunk Magyarorszáért)	Pedagógus közösségre irányuló	Tanulóira irányuló	

1) A programspecifikus mentoráláson belül két célcsoport jelent meg. Egyrészt az egyetemi hallgatók, akik gyakorlatukat töltik az iskolában, másrészt az iskola tanulói.

A pedagógusjelölteknek szóló mentortanári rendszer⁶ az egyetemi képzés keretén belül működik, az iskolákban a mentortanári képesítéssel rendelkező pedagógusok a leendő tanároknak adnak útmutatást, segítik a tanári pályára történő beilleszkedésüket, továbbá értékelik a tanítási gyakorlatukat. A szülők úgy jelennek meg ebben a programban, mint passzív, beleegyező fél, aki engedélyt ad arra, hogy a gyermeke a gyakorló tanítás alanya legyen. Noha a gyakorlatok része lehet a pedagógusjelöltek felkészítése a szülőkkel való kapcsolattartásra is, az általunk megkérdezett pedagógusok ezt egyáltalán nem említették. *„Természetesen működik az iskolánkban a mentortanári rendszer. Több kollegám is végezte a mentortanári szakvizsgáját, tehát természetesen állandóan járnak hozzánk az egyetemről hallgatók. Éppen két héttel ezelőtt volt a gyógypedagógiai karról három egyetemi hallgató, aki megnézte, hogy egy BTMN-es gyerek hogyan viselkedik a tanórai közegben. Úgyhogy a szülők már ezeket megszokták, elfogadták. Év elején aláírtak egy nyilatkozatot, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy gyermekükről hangfelvétel, videóanyag készüljön, illetve egyéb vendégek részt vehessenek a tanórákon.”* (A31)

A tanulókat célzó programspecifikus mentoráláshoz tartozott az olyan konkrét programok említése, mint az Útravaló, az Apáczai Ösztöndíjprogram vagy a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram. Az **Útravaló és az Apáczai programokban** zajló mentoráláshoz kapcsolódóan kiemelték, hogy a program kötelező eleme a szülőkkel való kapcsolattartás, például családlátogatás és kommunikáció formájában. *“Az Útravalóba nagyon sok diákunk van, most várjuk a pályázati eredményeket. Ott ugye a szülőkkel való kapcsolattartás elő van írva, családlátogatás is, úgyhogy ezt minden mentor, aki vállalta, hogy mentor lesz, annak végre kell hajtani és meg kell oldania.”* (K4)

A kötelező jellegű családlátogatás eredményességét tekintve azonban megoszlanak a vélemények. Nem feltétlenül érzik hatékonynak ezeket az alkalmakat például a gyermek jövőcéljainak megvitatásával kapcsolatban. Az egyik interjúalany eképpen nyilatkozott: *„Hát az Útravaló program az működik. Én is mentor vagyok már évek óta, több diáknál is, és ugye eleve megbeszéljük a szülővel, jónak tartja, támogatja. Családlátogatás alkalmával azért ugye megint elbeszélgetünk a célokról. Nem hiszem, hogy nagyon befolyásolná, tudná befolyásolni a gyerekeket a további célokban, továbbtanulásban.”* (K3)

A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogrammal kapcsolatban annak fontosságát emelték ki, hogy nemcsak a pedagógustól hallják a gyerekek a tanulás fontosságát, hanem mástól is kapnak motivációt és segítséget, aki egy külső szereplő: *“Külön említem én a székhelyintézményben a Tanítsunk Magyarország programot, (...) itt már mentorok vannak, az egyetemi hallgatók részéről, és akkor ők is megpróbálnak egy picit segítséget nyújtani. Nem a tanítás terén, tehát nem ilyen fejlesztésre kimondottan, de életvezetéssel, továbbtanulással kapcsolatos dolgokat próbálnak a gyerekekkel megértetni, illetve a saját példájukon keresztül motiválni őket, hogy igen, meg lehet ezt csinálni. És akkor ez annyiból jó, hogy a gyerek nemcsak a pedagógustól hallja, bízik benne, hogy otthon is hallja.”* (A14)

A szervezett mentorprogramok összességében a lemorzsolódás megelőzésében és a karriertervezésben nyújtanak segítséget, s kiterjednek a munka világ felé történő motivációra is: *“A pénzügy, számvitel kapcsán szoktam nézni az álláshirdetéseket. A nálunk végzett diákoknak a nagy része nemcsak, hogy talán el tud helyezkedni, hanem segítünk is. Sok esetben én vizsgáztatok is, és akkor hogyha hallom, hogy valahová keresnek embert, akkor szoktak névjegykártyát adni, elérhetőséget, és én magam is beajánlom a diákokat”* (K5)

2) A személyes kapcsolatokon alapuló iskolai tevékenységekbe ágyazott (informális) mentorálás célcsoportjaként egyrészt a pedagógus közösséget, másrészt a tanulókat említették a válaszadók (szülőket nem).

⁶ Pedagógus továbbképzés: egy meglévő pedagógus diplomára épül, valamint intézményben eltöltött gyakorlatra. Akik részt vesznek ebben a diplomát adó posztgraduális képzésben, ők mentorálhatják a leendő tanárszakos hallgatókat a tanítási gyakorlat ideje alatt.

A pedagógusokat célzó mentorálás esetén a kollégák egymás közötti mentorálását emelték ki. Jellemzően az idősek segítik a fiatalabb pedagógusokat, ha azt igénylik, illetve a felmerülő problémák megvitatását, a közös megoldáskeresést is mentorálásként értelmezték. *“A mentorálás, azaz mint olyan, működik, lehet segítséget kérni idősebb kollegáktól vagy szakképzett pedagógusoktól, akik nagyon kedvesek, és segítségünkre lehetnek, de nekik is ott van a mindennapos munkájuk, és bár lehet, hogy fog segíteni vagy megoldást találni a problémákra, hogyha mi saját magunk nem tudjuk ezt lekezelni osztályszinten. Igen-igen-igen, lehet tőlük segítséget kérni. Többen összedugtuk a fejünket, és próbáljuk egy arany középútnak kihozni a problémának a megoldását, és bátrabban állunk ebbe, hogyha, ha többen is megvitatjuk, és többen is átrágtuk egy egy-egy-egy problémát, igen-igen, ez a mentor dolog, ez igen, jól működik.”* (A29)

A diákokat célzó informális mentorálás úgy jelent meg a meginterjúvált pedagógusok interpretációiban, mint a felzárkózás, a korrepetálás, a versenyekre való felkészítés, a tehetséggondozás, az előkészítő órák, tanfolyamok, vagy a szakkörök része, az ezek keretén belül zajló tevékenységek. A pedagógusok értelmezésében nem jelenik meg markánsan ezeknek az elhatárolása a mentorálástól, ami arra utal, hogy a személyes kapcsolatokon alapuló iskolai tevékenységekkel azonosítják a mentorálást.

E mentorálási típus megjelenése különösen ott volt erős, ahol a tanulók jelentős része kimarad a formális mentorprogramokból. A pedagógusok az ő esetükben nem hivatalos, informális mentorként állnak a tanítványaik mellett. Ehhez azonban speciális tudásra van szükség, amiben keresik a fejlődési lehetőséget, különösen a szakmai tárgyak oktatói, akik pedagógiai előképzettség nélkül léptek a pályára.

Nem fordult elő olyan szövegkörnyezetben maga a mentorálás, mint ami alapvető mindennapi pedagógiai feladat. Azonban a különféle pályaválasztással kapcsolatos kérdések és a továbbtanulás felé való orientáció megjelenik a pedagógusok válaszaiban, de nem kifejezetten a mentorálás fogalmat használják. Az alsó tagozatban hangsúlyozták, hogy még kevésbé valószínű a mentorálás gyakorlatának jelenléte: *“Erről így nem hallottam, hogy alsóban az úgy nem... Pályaorientációs napokat tartunk, az minden decemberben van, és szerintem a felsősöknek biztos, hogy osztályfőnöki órákon előkerülnek ilyenek.”* (A14)

A pályaválasztással kapcsolatos tanácsadást az különbözteti meg a mentorálástól, hogy jellemzően egyszeri, nem egy tudatos és hosszútávú folyamat az érintettek között, hanem időszakos segítségnyújtás a pedagógus részéről. Mint látható, bizonyos elemei vagy területei megjelentek a pedagógus interpretációkban.

A pályaválasztás mellett az alsó tagozatból a felső tagozatra kerülés jelent egy további pontot az iskolák és gyermekek életében, ahol fontos szerepe lehet az informális mentorálásnak és az ehhez kötődő szülői bevonódásnak. Az alsó tagozatos éveket a tanuló-pedagógus-szülő hármas szorosabb összefonódásával élik meg a szereplők. Felső tagozatban megoszlik a tanárok figyelme, nagyobb tanulói önállóság az elvárt, így nehéz újra megtalálni a korábbi egyensúlyt. *„Alsó tagozaton erősebb a kötelék, amikor kikísérjük a gyereket, amikor értük jönnek, van lehetőség, hogy pár percet beszéljünk egymással.”* (A7)

3) Az interpretációk harmadik csoportjába azok a pedagógus válaszok tartoztak, amelyek egy mentorprogram meglétéhez kötötték a mentorálás jelenlétét, s ennek hiányában magát a mentorálást is az iskolából hiányzó tevékenységnek írták le. Úgy vélték, hogy mivel az intézményben nincs olyan program, amely előírná, nem beszélhetünk mentorálásról: *“Nem veszünk részt az Útravaló programban, és nincsen mentorálás az iskolánkban.”* (A19)

A szülői bevonódást támogató és gátló tényezők a tanulókat célzó formális és informális mentorálásban

A tanulókat célzó formális és informális mentori tevékenységet folytató szakemberek segíthetnek közelíteni a család és az iskola céljait egymáshoz azokban az esetekben, ahol a lemorzsolódás vagy a továbbtanulás múlhat család iskolához és általában az oktatáshoz fűződő viszonyán (Imre, 2015;

Varga, 2015). Mind az iskolák mentorprogramjai, mind az informális mentorálás esetében kulcsfontosságú, hogy sikerül-e partnerként megnyerni a szülőt.

Az általunk megkérdezett pedagógusok egy része mentori szerepet is vállal a tanulókat célzó mentorprogramokban, így mentori mivoltukban is kérdezhettük őket. A szülőkkel való kapcsolattartásra vonatkozó pedagógusként megélt tapasztalataik a mentor-szülő kapcsolatra is igazak.

A mentorálást támogató tényezők között azokat az elsődleges mentori kapcsolattartási csatornákat említették, mint amelyeket pedagógus szerepeikben is alkalmaznak (személyes beszélgetések, szülői értekezlet, fogadóóra, Kréta, Classroom, Facebook, Viber, esetmegbeszélés, nyílt nap). Általában a mentori tevékenységben is fontosnak tartják az olyan segítő tevékenységben dolgozó szakemberek bevonását, mint a pedagógiai asszisztens, védőnő, pszichológus, iskolaorvos, szociális segítő, egyházi szervezetek segítő munkatársai, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, rendőr, civil szervezetek képviselői (Pusztai és Csók, 2023). E szakemberek hiánya vagy kapacitáshiánya miatt azonban kevesebb segítséget kapnak tőlük, mint amennyire szükségük lenne.

Sokkal több mentorálást hátráltató tényezőről számoltak be, mint azt támogató tényezőről. Jelentős problémának látták az utazó pedagógusok helyzetét a mentorálásban is. Mivel csupán néhány órát tartanak meg az adott intézményben, és már utaznak is tovább, nem az adott településen élnek, nem ismerik napi szinten a szülőket, nincs lehetőségük arra, hogy közvetlenebb kapcsolatot építsenek ki a tanulókkal, és fogadóóra időpontja is kevésbé tud a szülők igényeihez alkalmazkodni. Ez a tanulók és a szülők számára többnyire felszínes kontaktot jelent, különösen egy nagyon szenzitív életkorban, pályaválasztás előtt. *“Ha nem ismerem, hogy otthon milyen állapotok vannak, akkor egy felszínes, színházi kapcsolat fog létrejönni a szülő és a pedagógus között.”* (A6) *„hiába van a harmadik órában lyukas órák, nem keresne meg senki, mondván, hogy nem ér rá. És ugye mi is kötve vagyunk, mert vissza kell jönnünk a székhely intézménybe. Itt is leadjuk a saját óráinkat, igaz, hogy itt jóval többet vagyunk, tehát mi csak áttanítunk oda. Ezt az áttanítást látom én mint problémát, hogy nincs lehetőségünk óraadóként kimenni a családokhoz, így abszolút nincs kapcsolatunk. Tehát valahogy ez megszakad.”* (A12)

A pedagógusként megélt nehézségek a mentori tevékenységekben is megjelennek: A kapcsolattartást nehezíti, hogy jelentős generációs problémát érzékelnek a pedagógusok a szülők korosztályához képest. Továbbá a pedagógusok elbizonytalanodnak abban a tekintetben, hogy mennyire szükséges bevonódni a nevelési helyzetekbe. Nagyon széles e tekintetben a spektrum, mert vannak, akik úgy gondolják, hogy ezt a folyamatot a szülők nevelésénél kellene kezdeni, míg többen azt vallják, hogy nem a pedagógus feladata, hogy a gyermeket nevelje, sokkal inkább a szülői házé: *“Alapvetően nem szólhatok bele abba, hogy nevelje a gyermekét.”* (A3)

A szülők különböző iskolai végzettsége is megnehezíti a mentorálás kérdését, hiszen ez is differenciálást igényel. Beszámoltak szülőkről, akik egészen elemi kommunikációs gáttal rendelkeznek, ami megnehezíti a kapcsolattartást, míg más szülők rendkívül tájékozottak a gyermeknevelés kérdésében, akár szélsőséges nézeteket is vallanak, ami szintén akadályozza a közös nyelv megtalálását. *“A nagyon kvalifikált szülők interneten pszichológus elemzéseit olvassák, és nagyon jól tájékozottak, vagy külön elképzeléseik vannak egy újfajta nevelésről.”* (A7)

A középiskolák esetében a földrajzi távolság okozza a legnagyobb nehézséget, így a mentori tevékenységben is beszűkülnek a személyes kapcsolattartási lehetőségek (beszélgetés, családlátogatás). Az online tér ezt valamelyest pótolja, de messze elmarad a várt eredményessége. A nagy létszámú tantestületek pedagógusai között óriási összhangra van szükség ahhoz, hogy a gyerekek “ne vesszenek el” a rendszerben. Mivel a szülők jelentős része nem ismeri egymást, kevésbé motiváltak arra, hogy közös programokon vegyenek részt. Ennek ellenére az iskolák mégis törekednek a személyes közösségi találkozásokra, de a számuk jelentősen kevesebb, mint az általános iskolákban.

Egy további problémát az anyagiak kérdéskörében látják a pedagógusok. Az Útravaló mentorprogrammal kapcsolatban néhány alany úgy nyilatkozott, hogy gyakran nem a mentorálás tartalmáért, hanem programmal járó anyagi előnyök miatt vesznek részt benne a diákok: *„A szülők az ösztöndíj miatt lelkesítik a gyereket, a gyerekeket is az motiválja.”* (A13) *“a program egy..., egy része arról szól, hogy ööö, a gyerek pénzt kap, és ekörül forog, a teljesítés már... nem igazán..., az már a szülőt nem érdekli, csak, hogy mikor utalják a pénzt.”* (A10)

Az elemzés egy fontos tanulsága, hogy a hátráltató tényezőket jelölő szövegegységekhez ritkán kapcsolódtak a megoldásokat kereső szövegegységek.

Mentori attitűdök a szülőkkel való kapcsolatban

Az általunk megkérdezett pedagógusok mentori szerepet is vállalnak a már említett programokban. Az elemzés során kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen attitűdökkel rendelkeznek mentorként a szülőkkel való kapcsolatukat illetően. Az interjúkban elmondottak három attitűd körül gravitáltak: 1) hivatali-távolságtartó; 2) empatikus-paternalisztikus; 3) partneri.

Hivatali-távolságtartó attitűd

Az alanyok egy jelentős csoportjánál nem tapasztaltuk a szülői szakértelem elismerését, az egyenrangú hozzáállásra törekvést. A hivatali-távolságtartó attitűdöt megragadó interjúrészletekben a mentor rideg szerepet vesz fel, felajánlhatja tapasztalatait, alternatív perspektívákat, de nem feladata a családi ügyekbe történő beavatkozás, sem a szülő nevelési szokásainak kritizálása. Az iskola lehet ugyan kezdeményező, de a szülő a saját döntésére bízta a részvételét.

„Hát nyilván vannak fogadóóráink, az is ki van függesztve az iskola portáján. Tudják a szülők, hogy mikor jöhetnek.” (A7)

Az alanyok teljesítik a mentorprogramok azon hivatalos elvárását, hogy kiskorú mentoráltak esetén kötelező tájékoztatni a szülőt és kérni a hozzájárulását a programban való részvételhez. *„[A program] koordinálásában, programjában nem vesznek részt, de viszont tudnak ezekről. Tehát az iskola mindig igyekszik értesíteni a szülőt, tájékoztatni a szülőt a gyerekről érintő fejlesztésekről foglalkoztatásokról, illetve, hát ez köztudott, hogy ha pályázatról van szó, akkor személyiségi jogok és az adatvédelmi törvényeknek megfelelően a szülői hozzájáruló nyilatkozatokat is a szülőtől kérjük be, tehát mindenféleképpen tájékoztatva van.” (A11)*

Ebben az attitűdben „a programot nem hátráltató”, ignorált szülő képe sejlik fel, aki egyedül azzal tudja segíteni a mentor munkáját, hogy engedi a gyermeke részvételét a mentorálásban (elsősorban egy olyan szülői hozzáállással szembe állítva, amikor a szülő kifejezetten tiltja vagy akadályozza gyermeke részvételét); esetleg lehetővé teszi a program látogatását (a családi idő hatékony szervezésével, utaztatással). Ebben az esetben a mentorprogram sikerességét a mentor illetékességébe helyezték, s a szülőt passzív szerepbe állítva festették le, akit nem láttak szükségesnek bevonni a szakmai tartalmakba. Ebben az interpretációban a szülőket nem kezelik partnerként a mentorálás folyamatában, s nem gondolják úgy, hogy a velük való partnerség kiépítésén is múlik a program sikeressége. *„Annyi, hogy tegyék lehetővé, hogy járjon a gyerek.” (A3)*

Ezen attitűd kódjai ugyanakkor szorosan egybefonódtak nemcsak a szülőket ignoráló, hanem a szülői érdektelenségre vonatkozó kódokkal is, ahol a megkérdezett mentorok a szülői oldal zártságát emelik ki, és a szülőket vonják felelősségre a kapcsolat kudarcai miatt. *„a szülőnek nyűg bejönni az iskolába. De ez onnan adódik, hogy ő nem foglalkozik a saját gyerekével, nem neveli, nyilván, ha bejön az iskolába, a pedagógus nem tud szépet, jót mondani a gyerekéről, hanem csak a negatívumokat, vagy az esetleges problémákat, ő pedig ezt nem akarja hallani, bedugja a fülét, ezért ő nem fog bejönni, őt ez nem, nem érdekli. Tehát... nem teszi ki magát öö... kellemetlenségnek. Hát az milyen kellemetlen már neki, ha a gyerekéről rosszat mondanak, inkább nem hallja meg.” (A10)*

Az alanyok úgy látják, hogy az ilyen helyzetekben a szülők nem mutatnak kellő mértékű figyelmet a gyermek mentorprogramban való részvétele iránt. *„Hát, mindennapi kapcsolat nincs, tehát nem jellemző a szülőkre, hogy mondjuk feljönnének és megkérdeznék, hogy mondjuk az Útravalóban, hogy halad a gyerek, vagy mondjuk akár ez a Tanítson Magyarországért programban, hogy most akkor följön a szülő, hogy na, akkor tegnap mi történt, hogy volt, jól sikerült-e, mit csináltak a gyerekek? Ezzel általában nem keresnek. Azt tudják, hogy van, elintézik a kötelező dolgokat, értsd azt, hogy bemutatják a papírokat, hogy mondjuk a pályázat sikeres legyen. Hát és sok esetben ennyiben ki is merül.” (A26)*

Empatikus-paternalisztikus attitűd

Az empatikus-paternalisztikus attitűdben a szülők meghallgatása, az ő helyzetébe való beleélés öltött testet, de ugyanakkor az alá-fölé rendeltség is megmaradt e kapcsolatban. Az empátia kialakulásában annak tulajdonítottak fontos szerepet, hogy ők maguk is szülők. Az ilyen attitűddel (is) jellemezhető pedagógusok elismerték, hogy a gyermekvállalásra nem készítik fel az embert. *“Pedagógus szemléletem az, hogy van saját gyerekem. Mindig ebbe gondolunk bele, hogy igazából ez nem a gyerekek a hibája, amit én esetleg ott mondok vagy számon kérek. (...) Mindig próbálom úgy megközelíteni, hogy ez a gyerek annak a szülőnek ugyanolyan fontos, mint nekem a saját gyerekem.”* (A28)

„Beszélgetni kell a szülőkkel. Velük se beszélget ám senki, hogy hogy megy a munka, hogy vannak, melyik a jó munkahely, mi okozott gondot. Szívesen beszélnek. De ezt nem lehet parancsszóra. Ehhez érdeklődő pedagógus kell. Ezt nem lehet kiadni munkaköri leírásként. Vagy érdekel, vagy nem érdekel.” (A13)

Partneri attitűd

A szakirodalmi állítás szerint a szülőket tekinthetjük a gyermekeik tényleges szakértőinek (Schmitt és Stollenwerk-Blaschek, é. n.). A partneri attitűdöt kialakító pedagógusok a szülői erőforrásokat felismerve egyenrangú félként működnek együtt a szülőkkel. Az alábbiakban sorra vesszük, hogy milyen építőkövekből építkezik ez az attitűd az általunk mentori szerepben is megkérdozett pedagógusok elmondása alapján.

Elengedhetetlenül fontosnak tartják azt, hogy ne csak probléma esetén érintkezzenek egymással, mert így nem keltik a szülőkben azt az érzetet, hogy támadják őket a megkeresésükkel, hiszen a szülőknek gyakran negatív előzetes élményeik vannak az iskolával, s félnek az újabb kudarcoktól. A szülő megérzi, ha nincs partnerként kezelve, s azt is, ha fontos erőforrásként tekintenek rá.

Kiemelték a rendszeres kommunikáció fontosságát, amelynek az alapja, hogy közös nyelvet beszéljenek. Ez nem önmagától alakul ki, hanem folyamatosan fejlődniük kell benne. *„Hát, ha mindenki egy nyelvet beszél... akkor biztos, hogy sokkal jobb lenne. De mindaddig, amíg külön húzunk, addig nem fogunk tudni semmit befolyásolni, csak sodródunk az árral.”* (A10)

„Meg kell tanulni jobban kommunikálni. odafigyelni a másikra. Jobban átadni azt, amit szeretnének mondani, néha elbeszél az ember, úgy két ember egymás mellett.” (A20)

Lényeges annak a ténynek a felismerése is, hogy a gyermek fejlődése közös érdek. Erről szól az alábbi idézet is: *“Hiszen mindkettőnknek az az érdeke, hogy a gyerek sikeres, elégedett, boldog legyen. Tehát, hogy sikereket könyveljen el az élet minden területén és pozitív megerősítéssel, akár szülői, akár a pedagógus részéről, szerintem mindenképpen el fogjuk érni a céljainkat. Ezért ezen közösen kell munkálkodni. Nem egymás ellen éppen, hanem közösen. Hiszen a legfontosabb cél a gyerek. Hogy saját magából a képességeihez mérten a legjobbat ki tudjuk belőle hozni.”* (A31)

A partneri attitűd további fontos építőköve a mentor-szülő-diák kapcsolat hármásában gondolkodás. A mentor-szülő kapcsolat jótékony hatással lehet a mentor-diák kapcsolatra is. Egyik interjúalany erre és az otthoni környezet szerepére világít rá, melyek kölcsönhatásban lehetnek: *„Igen, hát abszolút, tehát ha jó, ha jó a kapcsolat, vagy ha elfogadó a kapcsolat, akkor az abszolút kihat a gyerekekre. Tehát sokkal könnyebben kezelhető, sokkal könnyebben és szívesebben elfogad. Hogyha a szülő részéről folyamatos negatív dolgok jönnek, amiket a gyerek meghall, akkor azzal a gyerekekkel nagyon nehéz boldogulni órán. Tehát ezért célszerű mindig kialakítani egy olyan pozitív attitűdöt, ami az elfogadáson alapul.”* (A8)

A partneri attitűdöt az a felismerés is táplálja, hogy a szülőtől olyan fontos háttérinformációkat kaphat a mentor, amelyek alapjaiban segíthetik a munkáját. *“Hát a pedagógusok örülnek, ha a szülőkkel meg tudják beszélni a problémáikat, és egy-egy beszélgetés után fény derülhet egy-egy hiányosságra, sok minden lehet egy rossz jegy mögött, egy viselkedési probléma mögött. Tehát jó ezt a szülőkkel megbeszélteni, és úgy gondolom, hogy ha már a pedagógus tudja, hogy mi van a háttérben, akkor jobban el tudja fogadni úgy azt a gyermeket, jobban tudja segíteni pontosabban (...). Úgyhogy én azt*

gondolom, hogy ez mindenképpen pozitív hatással lehet a tanárnak a munkájára is, és sok mindenben segítségére lehet és megkönnyítheti a munkáját.” (A31)

A mentor-szülő-diák hármas kapcsolatában hangsúlyos szerepe lehet a hálózatos gondolkodásnak, amihez találkozási alkalmakat kell teremteni. Ha mindkét fél esetén egymás hibáztatása jelenik meg, akkor annál kisebb a két fél közötti pozitív kapcsolat kialakulásának esélye. Ha a pedagógus kizárja a szülőt és a szülő is kizárja a pedagógust, akkor szintén ellehetetlenül a kommunikáció és nem tudják támogatni egymás kölcsönös munkáját. *„De, mint ahogyan az elején is mondtam, egy hálót kell alkotni a szülőnek és a pedagógusnak, és ez egy közös munka legyen, mindkettejüknek legyen meg a nyitottság.” (A14)*

„Igen, ez nyolcadikban és hetedikben a továbbtanulás. Itt van mindig egy olyan platform, amikor szülők diákokkal összeülnek az iskolában, és akkor a tanárokkal együtt meg tudják azt vitatni, hogy miben jó a gyerek, mi az erőssége, hová tudna menni továbbtanulni.” (A7)

Összegzés

Tanulmányunkban igyekeztünk lefektetni a mentorálás és a szülői bevonódás együttes vizsgálatának elméleti kereteit. A tanulmány empirikus része általános- és középiskolai pedagógusokat szólaltatott meg az iskolai mentorálásról és abban a szülők szerepéről (N=45). A megkérdezett pedagógusok mentori szerepet is vállalnak, így mentorokként is nyerhettünk tőlük információt. Az elemzés három fő kutatási kérdés köré épült, amelyek 1) a mentorálás interpretációit, 2) a mentorálásban megjelenő szülői bevonódás támogató és gátló tényezőit, valamint 3) a mentorok attitűdjeit ragadták meg.

Első kutatási kérdésünk elemzése rávilágított a pedagógusok sokszínű mentorálás-értelmezéseire. Nemcsak a tanulókat célzó formális mentorprogramok kapcsán beszéltek a mentorálásról, hanem beemelték a diskurzusba a tanárjelölteknek szóló mentori rendszert is. A formális kereteken túllépve megjelent a személyes kapcsolatokon alapuló iskolai tevékenységekbe ágyazott (informális) mentorálás is a pedagógusok interpretációiban. Sőt maguk a pedagógusok is feltűntek a mentorálás alanyaiként, amikor a kollégák egymást segítő támogatásáról beszéltek. A szülők leginkább mint a programrésztétel hivatalos engedélyezői vagy a kötelező, de kevésbé hatékonyan ítélt családlátogatások alanyai jelentek meg. Ritkábban mutatták be őket partnerként, ami egyedül a továbbtanulásnál élesedő informális mentorálásnál került említésre. Összességében a szülők kevésbé vannak jelen a pedagógusok mentorálás-interpretációiban.

A második kutatási kérdés a szülői bevonódást támogató és gátló tényezőket járta körbe a tanulókat célzó mentorálásban. A pedagógusok kevés támogató tényezőről számoltak be. A többféle (pl. online) kapcsolattartási lehetőség mellett fontos lenne számukra a támogató szakemberek jelenléte és megfelelő kapacitása az iskolában, akikre támaszkodhatnak a mentorálás során felmerülő szülői kérdésekben is. A mentorálást hátráltató tényezők között beszéltek az utazópédagógusok közösségi beágyazódásának hiányáról, generációs problémákról, a szülők iskolai végzettségének szélsőséges heterogenitásáról, a földrajzi távolságról a családok lakóhelye és az iskola között, a szülők motivációjának problémájáról (megítélésük szerint sokan csak az ösztöndíjért engedélyezik a mentorprogramot). A problémákat jelölő szövegegységekhez ritkán kapcsolódtak a megoldásokat kereső szövegegyeségek.

A harmadik kutatási kérdés a pedagógusok mentorszerepben megmutatkozó attitűdjeit taglalta. A hivatali-távolságtartó attitűd csak annyira engedi közel a mentoráláshoz a szülőt, amennyire a program előírja. Az empátikus-paternalisztikus attitűddel rendelkező pedagógusok beleélik magukat a szülők helyzetébe, de kapcsolatukban megmarad az alá-fölérendeltség. A partneri attitűd – amelyet a szakirodalom a legkívánatosabbnak tart a sikeres iskolák tapasztalatai alapján – elismeri a szülő szakértelmét, a gyerek érdekében együttműködésre törekszik, amelyhez elengedhetetlen a folyamatos partneri kommunikáció.

Eredményeink hozzájárulhatnak nemcsak a mentorálás fejlesztéséhez, hanem a szülőkkal való közös munka javításához is. A gyermeket körülvevő szereplők együttműködése előmozdítja a pedagógiai és mentori munka hatékonyságát. Ha ez megtörténik, az nemcsak a gyermeknek, hanem az iskolának is jó. Az aktív párbeszéd és együttműködés hiánya akadályozhatja a gyermek tanulási, valamint

mentorálási folyamatát, ezért fontos, hogy mind a szülők, mind a mentorok erőfeszítéseket tegyenek a jobb kommunikációért és együttműködésért a gyerekek jövője érdekében.

Az eredmények arra mutattak rá, hogy amennyiben az intézményben a szülő-pedagógus kapcsolat megfelelő, akkor az a mentorálás folyamatában is megjelenik. Ha azonban az intézmény nem törekszik a szülők bevonására, úgy a mentorálásban is nehezebb eredményeket elérni. A mentorálás képes lehet hidat képezni a szereplők között. A mentorálásban (is) elengedhetetlen az egyenrangú kapcsolatok kialakítása. A partneri együttműködésre megnyert szülők (Blumenthal et al. 2020, Schmitt és Stollenwerk-Blaschek, é. n.) erőforrást jelentenek az iskola számára.

Források

Alvermann, D. E., & Hruby, G. G. (2000): Mentoring and reporting research: a concern for aesthetics. *Reading Research Quarterly*, 35, 46–63.

Bacsikai, K. (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.

BBBSÖ (2024): Big Brothers Big Sisters Österreich URL: <https://bigbrothers-bigsisters.at/was-wir-tun/schulmentoring/> (Letöltés ideje: 2024. 05. 10.)

Berelson, B. (1952): *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe Ill. Free Press.

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M. C. (2020): *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen.*, pp. 44.

Ceglédi, T. (2018): *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-Hungary.

Ceglédi, T., Godó, K., & Oláh, R. (2020): *Hátrányból reziliencia – Útmutató leendő pedagógusoknak a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához*. Debrecen: Online tankönyv. URL: <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/14199> (Letöltés ideje: 2024. 12. 20.)

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. 95–120. Published By: The University of Chicago

Creswell, J. W. (2012): *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Desforges, C., & Abouchar, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills Queen's Printer.

Eby, L. T. (1997): Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125–144. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>

Epstein, J. L. (2009): *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.

Fejes, J. B., Kelemen, V., & Szűcs, N. (2013): Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. Szeged: SZTE, JGYPK.

Fekete-Deák, I., & Jakab, K. (2017): Mi ma a tanár, a pedagógus feladata? Oktat vagy nevel is?. *Válogatott tanulmányok...*, pp. 249–260. ISBN 978-80-89691-40-1 URL: <http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/55FeketeDeakIldiko-JakabJudit.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 11. 10.)

Godó, K. (2021): A Tanítsunk Magyarországot mentorprogramban résztvevő mentorok vizsgálata. *Tézisdolgozat*, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program.

- Godó, K., Ceglédi, T., & Kiss, A. (2020): The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 36–52. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5757>
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017): *Mentoring*. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 2. Kiadás. Springer.
- Hafíčová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T., & Kaleja, M. (2020): *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Warsaw: Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz. 122 p. ISBN: 9788364157738
- Herrera, C., & Karcher, M. J. (2014): School-Based Mentoring. In: D. DuBois & M. Karcher, *Handbook of Youth Mentoring*. pp. 203–220. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996907.n14>
- Imre, N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: F. Arató (s Szerk.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. pp. 127–139.
- Inglehart, R. (1997): *Modernisation and Postmodernisation: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press, Princeton.
- Irby, B. J. (2008): Editor's overview: Mentoring, tutoring, and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 297–301. Doi:10.1080/13611267.2012.708186
- Jeynes, W. H. (2022): A Meta-Analysis: The Relationship Between the Parental Expectations Component of Parental Involvement With Students' Academic Achievement. *Urban Education*, 59, 63–95. <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Killus, D., & Paseka, A. (2020): *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019a): A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolaiteljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 86–103.
- Koltói, L., Harsányi, Sz.G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019b): Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 16, 222–258.
- Kovács, E., Haficova, H., Dubayova, T., Ceglédi, T., Godó, K., & Kaleja, M. (2022): "Mentoring of Marginalized Roma Students – Resource of Academic Success and Resilience". In: Wolhuter, C.C. and Wiseman, A.W. (Ed.) *World Education Patterns in the Global North: The Ebb of Global Forces and the Flow of Contextual Imperatives (International Perspectives on Education and Society, Vol. 43A)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 105–125. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000043A008>
- Kram, K. E. (1983): Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kram, K. E. (1985): *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- Krippendorff, K. (1980): *Content analysis an introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Lannert J., & Szekszárdi J. (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra* 25(1), 15–34.
- Many, J., Henderson, S., & Kaste, J. (2002): Being a friend and a mentor at the same time. *Unpublished manuscript*.

Marton, E. (2019): A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában. Doktori értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Munir, F., & Amin, M. (2018): Classroom practices of mentees and mentoring challenges in the execution of continuous professional development framework. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 163–178.

Nagy, J. (2015): Adalékok a tanárképzés újabb módszereihez. A miskolci hallgatói mentorprogram működése és lehetséges hozadéka a tanárrá válás folyamatában. In: Knausz, I., & Ugrai, J. (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei*. Miskolci Egyetemi Kiadó. pp. 164–183.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre B. K. (2002): How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions in Youth Development: Theory, Practice, Research*, 93, 91–107.

Podráczky, J. (2012): „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In: Podráczky J. (szerk.): *Szövetségben*. ELTE Eötvös kiadó. pp. 125–142.

Pusztai, G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.

Pusztai, G., Bocsi V., Bacskaï K., Ceglédi T., Csokai A., Kocsis Zs., & Szűcs T. (2018): *A jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Debrecen, CHERD Hungary, Debreceni Egyetem.

Pusztai, G., & Csók, C. (2023): Views of Teachers and Support Staff at Schools on the Implementation and Development of Family Life Education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401–1409.

Rhodes, J. E. (2002): *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press.

Schmitt, D., & Stollenwerk-Blaschek, S. (é. n.): Konzept zum Eltern-Mentoring im Rahmen des Modellprojektes Mo.Ki „inklusiv“. Das Kind im Blick Fachstellen im Projekt Mo.Ki „inklusiv“. Online forrás. URL: https://www.bergische-diakonie.de/fileadmin/user_upload/Bergische_Diakonie/KJHV/Moki/Mo.Ki_inklusiv_-_Konzept_zum_Eltern-Mentoring.pdf (Letöltés ideje: 2022. 11. 10.)

Simões, F., & Alarcão, M. (2014): Teachers as School-Based Mentors for At-Risk Students: A Qualitative Study. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 113–133. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9228-8>

Templeton, N. R., Jeong, S., Villarreal, E., & Kannan, S. (2022): Editorial overview: Mentoring in context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 499–502. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2138001>

Varga, A. (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári, A., & Tomasz, G (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 73–86.

Willis, P. (2000): *A skacok*. Budapest. Új Mandátum Könyvkiadó.

Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012): School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 257–269. <https://doi.org/10.1177/1049731511430836>

Szerzők

Godó Katalin, Magyar Tudományos Akadémia – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, Debrecen (Magyarország). e-mail: godo.katalin.mentor@gmail.com

Hornyák Ágnes, Magyar Tudományos Akadémia – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, Debrecen (Magyarország), Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. e-mail: agneshornyak07@gmail.com; hornyak.agnes@nye.hu

Ceglédi Tímea, egyetemi adjunktus, ORCID: 0000-0001-9943-1801, Magyar Tudományos Akadémia – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, H-4032 Debrecen Egyetem tér 1, Hungary, e-mail: ceglledi.timea@arts.unideb.hu

Pusztai Gabriella, Magyar Tudományos Akadémia – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport. e-mail: godo.katalin.mentor@gmail.com

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4-I-DE-323, valamint ÚNKP-23-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.