

ANDL HELGA – ARATÓ FERENC – ORSÓS ANNA – VARGA ARANKA

Új utak a tanárképzésben

Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért” program keretében

A neveléstudomány egyik központi kérdése, hogy milyen tényezők határozzák meg a hatékony, eredményes és méltányos tanulási folyamatot. (Lannert, 2004) A sikeres tanulmányi út meghatározója a felkészült pedagógus (Falus, 2004) és az inklúzióval jellemezhető diverz tanulói környezet, mely bevonja az informális és közösségi tanulási lehetőségeket is (Varga, 2018). Vizsgálatunk annak feltárását célozta, hogy milyen felkészítő és támogató oktatói tevékenységek, hallgató-társas környezeti elemek és gyakorlati tevékenységformák segíthetik a tanárjelöltek felkészülését a pedagógus pályára. Tanulmányunkban a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program– egyetemi hallgatókra tett hatását mutatjuk be. A felkészítő kurzus hallgatói záródokumentumai és a mentori tapasztalatok megszerzését követő reflektív esszék összehasonlító elemzése lehetőséget ad arra, hogy a programban résztvevő tanárszakos és nem tanárszakos hallgatók fejlődését górcső alá vegyük, láttatva a formális és nonformális tanulási terek egymást erősítő hatását. A vizsgált 22 fős mintán látható, hogy az érzelmi intelligencia fókuszba helyezésével a hallgatók sikerként élték meg a személyes és szociális kompetencia-állapot változásokat, illetve a megjelenő kudarcokat kihívásként, fejlesztendő területként értelmezték. A vizsgálat megerősítette, hogy a tanárképzésben hangsúlyos szerepet kell kapnia az olyan nonformális tanulástámogatási programoknak, amelyek esélyt adnak a tanárjelöltek számára egy sokszínű hallgatói, támogató mikrocsoportban megvalósított gyakorlatra. Lehetőleg egy sokszínű, valódi kihívásokat tartalmazó gyakorlati terepen, a nevelésszociológiai összefüggések felismerésével, az érzelmi intelligencia mozgósításának és fejlesztésének a középpontba helyezésével, a partnerré válás eszköztárának gyakorlásával.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, nonformális tanulástámogatási programok, személyes és szociális kompetenciaváltozások

Bevezetés

A neveléstudomány egyik központi kérdése, hogy milyen tényezők határozzák meg a hatékony, eredményes és méltányos tanulási folyamatot. (LANNERT, 2004) A tanulók sikeres tanulmányi útjának meghatározója a felkészült pedagógus (FALUS, 2004), ahogyan az iskolarendszer eredményes működésének is a magasan képzett, elkötelezett tanárok a garanciái (MCKINSEY, 2007). A hatékonyság és eredményesség minden tanulóra vonatkozóan a méltányosság érvényesítésével érhető el, melyhez elengedhetetlen az inklúzióval jellemezhető tanulói környezet, amely bevonja az informális és közösségi tanulási lehetőségeket is (VARGA, 2015). A minőségi oktatás biztosításához mindezen tényezők szükségesek, így fontos kérdés, hogy a tanárszakos hallgatók felkészítése kiterjed-e ezekre a területekre (ARATÓ, 2014; 2015). Tanulmányunkban egy konkrét program – „Tanítsunk Magyarorszáért!” –

egyetemi hallgatókra tett hatását mutatjuk be. A tudományos kontextust a program rövid ismertetése követi, fókuszálva a mentori szerepre felkészítő kurzus tartalmi elemeire. A felkészítő kurzus hallgatói záródokumentumai és a mentori tapasztalatok megszerzését követő reflektív esszék összehasonlító elemzése ad lehetőséget arra, hogy a programban résztvevő hallgatók fejlődését görcső alá vegyük, láttatva a formális, nonformális és informális tanulási terek egymást erősítő hatását.

Kiindulópontok

A vizsgált programról röviden

Hazai és nemzetközi kutatások szerint a kistelepüléseken élő gyerekeknek szüksége van arra, hogy valaki megmutassa nekik azt, hogy a környezetük által körülhatároltakon kívül is van élet és vannak lehetőségek, vagyis a képességeik alapján tanulással sokra vihetik. Vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a mentorált tanulók tanulmányi eredményei javultak, csökkent az igazolatlan hiányzásaik száma is. A „Tanítsunk Magyarorszáért!” (TM) program főként kortárs mentorálási tevékenységekre épül, melynek célja, hogy a kistelepülésen élő felső tagozatos, nagyrészt hátrányos helyzetű általános iskolások támogatást kapjanak tanulmányaik sikeres elvégzéséhez. A program célcsoportját a kistelepülésen élő általános iskolás tanulók képezik. A melléklet 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 – legyen az szakmaszerzés, érettségi, továbbtanulás, sport, művészetek és a végén elhelyezkedés a munkaerőpiacon.¹

Itt térünk ki röviden a görög eredetű „mentor” szó általunk definiált jelentésére, melyet Homérosz Odüsszeia című művében szereplő Télemakhosz nevelőjének, Mentórnak a nevéből származtatjuk. Eredetileg egy olyan pártfogót jelent, aki bölcsességével és tudásával támogatja pártfogoltját a tudás megszerzésében (KOVÁCS, 2015: 89). A nemzetközi irodalom is hasonló meghatározást tesz: a mentorálás idősebb, tapasztalt felnőtt tanácsadó, útmutató, bátorító tevékenysége egy fiatalabb személy számára, kompetenciája és személyiség-fejlődése növekedése érdekében (RHODES, 2002: 3). Fejesék (2009: 40) mentorálás kutatást segítő írása szerint a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. A különböző megközelítéseket a szerzők áttekintve az alábbi közös jellemzőket állapítják meg, melyeket az általunk használt mentorfogalomra is érvényesnek tekintünk: „(1) a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében.” (FEJES, KASIK, és KINYÓ, 2009: 41)

Kisiskolák – hatékonyság, eredményesség, méltányosság

A kutatásunk fókuszában lévő egyetemi mentorprogram (TM) hallgatói a Pécsi Tudományegyetemen készültek fel a mentorálásra és jelenleg kistelepüléseken lévő, alacsony létszámmal működő iskolákban látnak el mentori teendőket. A programban résztvevő tíz általános iskola mindegyike 150 fő alatti tanulólétszámmal működik, az átlagléttség a 2019/20-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 diákok között 12% a sajátos nevelési igényűek és 10% a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők aránya.²

A minőségi oktatás fő dimenziói – a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármasa – a kisiskolákra vonatkozóan is több esetben tárgyalt kutatási terület. (ANDL, 2015: 33-41) Jelen tanulmányunkban a meglévő – a méretből, illetve az alacsony tanulólétszámból fakadó – költséghatékonysági problémák taglalására nem térünk ki, inkább olyan tényezőkre helyezük a hangsúlyt a kisteleplési (kis)iskolák esetében, melyek a tanulói előrehaladás szempontjából kiemelt szereppel bírnak. Az intézményi kört leíró vizsgálatok közül több foglalkozik az eredményességgel, ennek különböző mutatóival (vö. FORRAY, 1992; IMRE, 1997, 2004, 2012; Kisiskolák..., 2006)– és ez szorosan összefonódik a méltányosság fogalmával is. Az évfolyamisméltlési adatokat elemezve Imre Anna azt tapasztalta, hogy az évisméltlék aránya alig tér el a kisteleplések iskoláiban az országos átlagtól, azonban ahol magasabb a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók aránya, azokban a megyékben az évfolyamisméltlék aránya jelentősen magasabb, továbbá általában nagyobb eltérés mutatkozik a kisteleplési iskolák és a többi iskola vonatkozásában (IMRE, 2012: 132-133). Számos más jellemző mellett a továbbtanulási utakat és a kompetenciamérések eredményeit részletezte az Oktatáspolitikai Elemzések Központjának „Kisteleplések kisiskolái” című elemzése, mely megerősítette a korábbi kutatásokban tapasztaltakat: az összesített továbbtanulási adatok a vizsgált intézmények esetében a többi iskolához hasonlóak, azonban a továbbtanulás iránya sokkal inkább a szakképzés (szakközépiskolák és szakiskolák) felé mutat (Kisteleplések, 2006: 31-32). Mivel a lemorzsolódó diákok aránya jelentősen nagyobb a szakképzésben, mint más programokban (VARGA, 2019: 162-166), így a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás nagyobb mértékben érintheti a kisteleplési iskolákból továbbtanuló diákokat. A kompetenciamérések eredményeit vizsgálva az említett elemzés azt is megerősíti, hogy a településméret csökkenésével a tanulói teljesítmény csökkenése tapasztalható, melynek fő okaként a diákok kedvezőtlenebb szociális háttérét jelölik (Kisteleplések..., 2006: 9, 33-34). A legutóbb közzétett jelentés az országos kompetenciamérés eredményeiről (2019) szintén rámutat, hogy a korábbi felmérésekhez hasonló összefüggés tapasztalható: a településtípusok közötti különbség markánsan jelen van mind a szövegértés, mind a matematika területén, és a különbségek főként a településtípusok eltérő szociális és gazdasági helyzetéből adódnak, továbbá minden évfolyamon tapasztalható, hogy a családiháttérindex növekedésével a tanulók teljesítménye is magasabb (BELINSZKI ÉS MITSAL, 2020: 17, 33). A PISA vizsgálatok elemzése 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” (PISA2018, 2019:65). A különböző kutatásokat egybevetve az látható, hogy a közoktatási rendszerünket jellemző eredményességi és méltányossági problémák minden intézménytípust érintenek, ugyanakkor a kisteleplési (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, melyek „valódi hozzáférést eredményeznek a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára” (VARGA, 2013: 12). Ehhez járulhatnak hozzá többek között a különböző mentorprogramok, melyek eredményeként javulhatnak a sikeres tanulói továbbhaladás mutatói, egyúttal növekedhet a reziliens tanulók aránya.

A hátrányos helyzetű és/vagy cigány fogalmak változása

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 és ORSÓS, 2013) A fogalom a jogi szabályozók változásával pontosodott, segítve, hogy a szociális hátrány és a nemzetiségi oktatás kérdéskörének 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 történt lehatárolás 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 között sorolható az állami vállalatok megszűnése, így az addig aktívan dolgozó cigányság nagy része alacsony iskolázottsága miatt elvesztette 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, jellemzően kistelepüléseken, a mai napig felülreprezentáltak 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 és a tankötelezettségi kor megváltozása ezt az esélyt is szertefoszlatta. Ezért is kiemelt fontosságú, hogy több különböző, középfokú tanulást támogató program érhető el a kistelepüléseken felnövő fiatalok számára. A 2019-ben elindult „Tanítsunk Magyarországot!” program jelentős tényező lehet a mintegy 300 tanoda és a 41 településen működő Arany János Programok mellett (FEHÉRVÁRI és VARGA 2018).

A mentorálásra felkészítő urzus szerepe

A kutatás különböző szakos PTE-s hallgatókra irányult, azokra, akik egy szabadon választható kurzuson találkoztak először a „Tanítsunk Magyarországot!” programmal (ANDL és mtsai, 2019). A kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék azokat az elméleteket és jógyakorlatokat, amelyek a nonformális terekben és nonformális módokon valósulnak meg általános iskolás tanulók mentorálása során. 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 egy fontos tervezési szempont volt. Ugyanígy jelen van a kurzuson a mikrocsoportos mentorálás modellálása, melynek 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, és ennek fényében valós döntést hozzanak a későbbi mentori szerep vállalásáról, illetve az ehhez kapcsolódó ösztöndíj programba való jelentkezésről. Fontos cél, 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, tapasztalt 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 azok gyakorlati lefordítása,
- a tanulás érzelmi oldalának támogatása,
- 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 és 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 és 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 Magyarorszáგért!” programba bevont iskolával és annak mentoraival megismerkedhetnek 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 produktum-orientált tanulásszervezési eljárások előnyben részesítése: önreflexiót segítő eszközök és produktumok, szakirodalom feldolgozását segítő eszközök és produktumok, a terep megismerését elősegítő közös produktumok egyéni és közös előállítása 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 elvárt 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 önismeretet mozgósító és fejlesztő eszközöket mind önmaguk, mind a tanulók számára, ehhez hasonlóan gondolkodásfejlesztési eszközöket, páros és kiscsoportos támogatási eszközöket, konkrét kommunikációs fogásokat, modelleket az erőszakmentes kommunikációra, valamint a vereségmentes konfliktus-kezelésre stb.

A vizsgálat szempontjai

Kutatásunk a két éve működő „Tanítsunk Magyarorszáért!” programot veszi górcső alá a benne résztvevő pécsi mentorok oldaláról. Azt vizsgáltuk, hogy a programban résztvevő falusi kisiskolák⁴ – főként hátrányos helyzetű – tanulóit mentoráló egyetemisták milyen változáson mentek át a mentorálást megelőző, felkészítő egyetemi kurzus, majd a terepen végzett munka során.

Kutatási mintánkat az a 22 egyetemista jelentette, akik személyes és szakmai fejlődését többféle, egy adott szakaszra reflektáló dokumentum narratív tartalomelemzésével tártuk fel. A kutatási mintába azokat a hallgatókat választottuk, akik a program indulásakor végeztek 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.

Két szakaszt (felkészülés és mentorálás) vizsgáltuk a folyamatnak az ezekhez kapcsolódó dokumentumok elemzésével: (1) a felkészítő képzés kurzus zárófeladatának készített dokumentum (2019 tavasz hallgatói portfólió – reflexiót tartalmazó dokumentum 1.), (2) a második mentorálási félévet lezáró dokumentum (2020 tavasz reflexiós levél – reflexiót tartalmazó dokumentum 2.).

Kérdésünk, hogy a felkészítő kurzus végén a portfólió részét képező reflexiós levelekben megjelenő, körvonalazódó döntések mennyire tükröznek átfogó hallgatói benyomásokat a rájuk váró feladatokról, 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 alapján?

Vizsgálatunkkal azt is fontosnak tartjuk feltárni, hogy miféle felkészítő és támogató oktatói tevékenységek, illetve milyen hallgató-társas környezeti elemek és gyakorlati tevékenységformák segíthetik a tanárjelöltek felkészülését a pedagógus pályára.

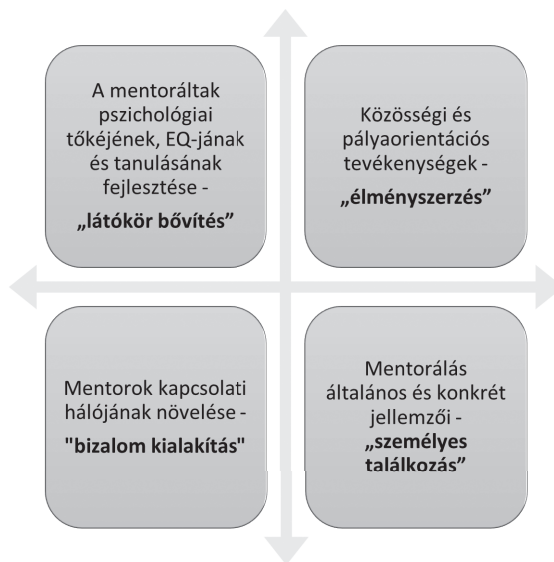
Vizsgálati eredmények

A vizsgálat eredményeinek bemutatása során elsőként a vizsgált dokumentumokból kirajzolódó mentorálási célokat és tapasztalatokat részletezzük. Ezt követően a releváns szövegrészek elemzésével megmutatjuk, 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. Végül felvázoljuk a kurzusok és a gyakorlat (mentorálás) hatását a mentorok ön-képére, a mentori feladatok értelmezésére, összehasonlítva a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatókra vonatkozó eredményeket.

Mentorálási célok és tapasztalatok

A vizsgálat során elsőként két időszak (2019 és 2020) összevetését abból a szempontból tettük meg, hogy milyen célokkal indultak az egyetemisták a mentorálásnak, és mit sikerült mindezekből megvalósítaniuk. Az összehasonlítás egyik támpontja a kurzuszáráshoz 2019 júniusban leadott hallgatói portfólió, melyből a mentorálási terveket és a megadott szempontok szerint készített reflektív esszéket (reflexiós leveleket) tekintettük át. A másik támpontot a mentorálásról szóló, 2020 júniusában – szintén megadott szempontok alapján – készített hallgatói esszék (reflexiós levelek) jelentették. A két időszakban született dokumentumokat kódoltuk, és ez alapján történt 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 tőkékük⁵ növelése, az érzelmi intelligencia (EQ)⁶ és a személyes kompetenciák (pl. kognitív, kommunikatív) fejlesztése, a tanulás iránti elköteleződés és támogatás, valamint a „látókör bővítés” 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, velük a „bizalom kialakítása”, az iskolai pedagógusokkal kapcsolatépítés, a családokkal együttműködés kialakítása, és a mentortársak kölcsönös segítése. A negyedik csoportba soroltuk azokat a megjegyzéseket, melyek 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 – és kódolásuk (1. táblázat) – alapján megállapítható, hogy a mentorok a felkészítő kurzust követően olyan mentorálási célokat tűztek ki és olyan tevékenységeket terveztek, melyek a kurzus fő tematikai egységeihez kapcsolódtak. Felülreprezentáltak a mentorálás személyes szintjén megjelenő tervek, kiugrók a közösségi és pályaaorientációs tevékenységekkel kapcsolatos elképzelések és magas számban jelölték a mentoráltakkal kialakítandó bizalmi kapcsolatot.

„...célja, hogy a benne résztvevő 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, mely időszak első harmadában volt lehetőség személyes mentorálásra, nagyobb részt – 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 –, melyek 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 hangsúlyozása, a pályaorientációs és szabadidős programok megvalósítása, mely elemeket néhány kivétellel minden mentor megemlítette.

Kódrendszer		Kurzus után - mentorálás előtt (fő - N:22)	A mentorálás tapasztalatai (fő - N:22)	További mentori célok (fő - N:167)
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
	• „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
	• Szülővel 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

1. táblázat – A mentori dokumentumok elemzésének eredménye

Mentorálás és siker

A mentorokat megkértük, hogy a 2020 tavaszi félév zárásaként megfogalmazott reflexiós levelekben térjenek ki arra is, mit tekintenek sikernek a félévi munkájuk során. (A tanulmány ezen része csupán a vonatkozó szövegrészletek elemzésére épít, azaz arra, mit ne-

vesítenek maguk a mentorok sikernek a mentorálási folyamatban.) A mentori tevékenységen, így a válaszokon is erősen nyomot hagyott a COVID19 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.”

„Véleményem szerint siker az, hogy jól összeismerkedtem a gyerekekkel, megbíznak bennem, segítséget kérnek, elmondják a véleményüket bizonyos dolgokról, mesélnek az élményeikről.”

A jól működő *kapcsolatokat* nemcsak célként fogalmazták meg a hallgatók – miként ezt fentebb bemutatottuk –, 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 reflexiók levelében. A mentorok felismerték a „jó kapcsolatokban” rejlő lehetőséget, sikerként könyvelik el ennek megvalósulását.

„Sikernek találok azt is, hogy a gyerekek mellett az igazgatónővel is jó és építő kapcsolatot alakítottunk ki. Valamint egyértelműen pozitívumként könyvelem el, ebben a félévben a mentorcsoportunk együttműködését is, hiszen annak ellenére, hogy személyesen nem találkoztunk, remekül tudtunk együtt dolgozni, segítettük egymást és a munkamegosztás is gördülékenyen ment.”

„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 kurzuszvezetőnkkel (...) ezt a nehéz helyzetet. Együttműködve, egymást kiigazítva, segítve.”

A célok és tervek, valamint az elért sikerek koherenciája nemcsak a mentorok kapcsolati hálójára vonatkozóan mutatkozik meg, hanem a mentorálás személyes szintjén is (vö. 1. táblázat). A sikerek között szerepel a *tanulástámogatás*, pozitív tanulmányi előmenetel (8 fő), a diákok érzelmi intelligenciájának, a *személyes és társas kompetenciáinak fejlesztése* (5 fő), a *közösségi programok* lebonyolítása (4 fő), *pályaorientáció*, a továbbtanulási utak közös keresése (4 fő). A közösségi programokra (pl. farsang, mozi, iskolalátogatás - Arany János Program) a távmentorálás megkezdése előtt volt csupán lehetőség, azonban ezek olyan együtt megélt alkalmak voltak, melyekre építhettek a mentorok az online térben is, illetve nem egy esetben szerveztek közös digitális programokat (pl. „közös” filmnézés, játékok), melyek 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 teszteket, melyek eredményeiből kiindulva könnyen tudtunk beszélni a jövőképekről.”

Amellett, hogy a mentorok a reflexiós levelük első részében reflektáltak a mentori kompetenciákra (lásd a tanulmány „Kompetenciaterületek” alfejezetét), négy mentor a sikerek között is megemlítette *saját személyes fejlődését*.

Vannak olyan sikerként tekintett *akció* is, melyeket ugyan csupán egy-egy mentor említett, azonban rámutatnak 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 megosztotta tapasztalatait egy jövőendő mentorokat felkészítő kurzuson.

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

Dilemmák, kérdések

A mentorok a felkészítő kurzust követően, majd a mentori tevékenység tanév végi zárásaként is megfogalmazták reflexiós levelükben dilemmáikat, kérdéseiket, melyek a mentoráláshoz kapcsolódóan foglalkoztatják őket. Az egy év különbséggel megfogalmazottak között jelentős eltéréseket találunk, ami főként a program különböző fázisaiból, valamint a nem várt tényezőként jelentkező koronavírus-veszélyhelyzetből fakad. (A válaszokból a leggyakrabban említett motívumokat emeljük ki.)

2019. májusában a mentorálásra készülő hallgatókat főként az foglalkoztatta, melyek az induló „Tanítsunk Magyarországot!” program részletei (9 fő) – a pilot-jellegből adódóan kérdésként merült fel, hogy meddig tart majd a program, miként értékelik 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 kistelepülések megközelítésével, az *utazással* kapcsolatban szintén 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 hozzá kapcsolva. 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 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 ki-

alakítása 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 Magyarországot!” program részleteire vonatkozó kérdések, ám ekkor már – a technikai részletek helyett – a jövőorientáltság tematizálódik, a program folytatása, kiterjesztése, a tanulók utánkövetése foglalkoztatja a hallgatókat (4 fő). A legtöbb kérdés, dilemma azonban a váratlanul jött távmentoráláshoz, a COVID19 járvány okozta helyzethez kapcsolódik. A távmentorálás hatékonysága foglalkoztatja a hallgatókat (12 fő), a „hogyan tovább?” kérdése, a személyes mentorálásra való visszatérés merül fel többükönél (8 fő), az elmaradt programokat hiányként élük meg (3 fő). A távoktatás általánosságban is kérdéseket vet fel a mentorokban, ily módon a távoktatás hatékonysága, ezzel összefüggésben a mentoráltak lemaradása foglalkoztat több mentort (3 fő). A „jó mentor” (6 fő) is a járványhelyzet függvényében értelmeződik. Jelentős változás, hogy a különböző kapcsolatok kialakítása, lehetősége kevésbé jelenik meg a dilemmák között. Valószínűsíthető, hogy mivel a mentoráltakkal való szoros kapcsolatról számolnak be többnyire a sikerek között, és láthatóan kiemelt céljuk volt a diákok „minden áron” történő elérése, ez a későbbiekre vonatkozóan kevésbé vet fel kérdéseket. Ha mégis, az inkább a mentoráltak elégedettségére vonatkozik (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 kezdetekor 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.

Kiindulópontunk, hogy minden hallgató különböző képességekkel bír, s 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 erősségeit, gyengeségeit. A hatékony tanuláshoz 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 probléma megoldás és a situációk helyes kezelése terén is."

Daniel Goleman érzelmi intelligenciáról szóló kutatásai alapján vizsgáltuk a hallgatók személyes és szociális kompetenciáit. A személyes kompetenciák határozzák meg, hogyan tudunk saját magunkkal bánni. Ezek része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink kezelésének 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, azok az attitűdök, képességek teszik lehetővé számunkra, hogy adott helyzeteket, az adott kontextusban, az adott személyre, adekvát módon vonatkoztassunk, s ennek megfelelően cselekedjünk. A szociális kompetenciák rendszere határozza meg, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. E kompetenciák között az empátia, mely révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosaivá válhatunk, melyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki. (GOLEMAN, 2002)

Kigyűjtöttük azokat a kompetenciaterületeket, amelyekkel a hallgatók a saját meglátásaik szerint már indulásnál rendelkeztek, ill. fejlesztendőnek tartottak. Ezek egy főre vetített átlagát tekintve láthatjuk, hogy a felkészítő kurzust záró hallgatói reflexiókban szerepel az *empátia*, mint általuk a 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 kialakulásával indokolhatjuk, mivel ez minden eddigénél 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 próbálok rávezetni őket, hogy ez miért lehet fontos, mi lehet az eredménye, ha elég kitartók 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 már említésre került. Az ő fontosságuk a mentori szakasz zárásaként írt reflexiók több mint 80 %-ában említésre kerül és ezzel a társas kompetenciák közül a csapatszellem, azaz a csoport összhangjának 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 mentor társam mindig támogatott szavaival és ő velem közösen programot is valósítottunk meg még februárban a két mentorált csoporttal közösen.”

		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, kezdményezőkészség, 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

2. táblázat: A mentorok meglévő és fejlesztendő kompetenciái – a reflexióik alapján (N=22)

„A kurzus során szépen felépített, folyamat alapján fejlődhattetek 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.”

„Személyes kompetenciáim, a felelősség tudatom is fejlődött a kurzus során, hiszen kiválasztanak, mint mentor, szeptembertől 3-4 fiatal sorsa a kezembe kerül és ennél nagyobb felelősséget régen helyeztet rám az élet, talán mikor a saját soromat vettem a kezembe. Sokkal magabiztabbá is váltam ebben az időszakban és későbbiekben is, ha meg van beszélve az időpont, nem hagyhatod cserben tanulócsoportodat, mert a bizalmi viszony elvesztése forog kockán.”

A kurzusok és a gyakorlat hatása a mentorok ön-képére, a mentori feladatok értelmezésére

A kurzus hatását a mentorok attitűdjére, a mentori feladat komplexitásának áttekintésére két célcsoportra – tanárjelöltek és nem tanárszakos hallgatók – vonatkoztatva vizsgáltuk. A program fontos eleme a transz-diszciplinaritás, vagyis az a lehetőség, hogy tanárszakos és nem tanárszakos, az egyetem többi karáról érkező hallgatók dolgoznak együtt mentorként. Kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon a kurzus milyen tematikus elemeket, szakmai fókuszpontokat segít beemelni a mentorok ön-értelmezési horizontjába. Továbbá arra is, hogy vannak-e különbségek a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatói percepciója között, illetve, hogy a vizsgálat tanulságai felhasználhatók-e a tanárképzésben. A felkészítő kurzus (TM1) teljesítésének feltétele egy portfólió kialakítása volt, amelybe többféle dokumentum került, majd pedig a mentorálást kísérő kurzus (TM2) során, illetve ennek zárásaként is születtek további produktumok. Ezek közül az alábbi elemzésben is a reflexiós mentori dokumentumok (reflexiós levelek) vizsgálatát folytattuk - mennyire érhető nyo-

mon a kurzusok és a megkezdett mentori gyakorlat hatásai a tudatos mentori reflexiókban. Ehhez kulcsszavak, kifejezések kontextus-relevanciájának vizsgálatát végeztük. Egészen pontosan azt elemeztük, hogy a bevezető kurzus és a kurzusok által támogatott mentori gyakorlat milyen tematikus csomópontokat rögzít az elvártak közül a mentorok önképének értelmezési horizontján. A reflexiós dokumentumoknál nem elvárás, hogy minden szempontnak megfeleljen a dokumentum, hiszen az alapvető célja ezeknek a portfólió-dokumentumoknak az ön-diagnosztikai, a fejlesztő értékelést támogató jellegükben van. A tematikus csomópontok hiteles és releváns megjelenésének vizsgálata a reflexiós nyelvi produktumokban valójában egy vékony szelete a mentori kompetenciák vizsgálatának, viszont tendenciákat, hangsúlykülönbségeket még így is kirajzolhat a kutatás számára. Érzékeltetve a kutatók számára azokat a hangsúlyokat, hangsúlyváltozásokat, amelyeket a kurzusok és a gyakorlat kiváltak a mentorokból.

A szövegek értelmezése során határozottan a kurzusokon hozzáférhetővé tett ismereti elemeket vettük a célzott mentori értelmezői horizont indikátorainak, vagyis a szakkifejezések adekvát és releváns használatát kutattuk a szövegben. Különösen a nevelésszociológia (*nevszoc*), az érzelmi intelligencia (*EQ*) területén ragaszkodtunk az elvártként feltételezett konkrét szakkifejezések kereséséhez. A mentori szereppel (*mentor*), a partnerséggel (*partner*), illetve magával a programmal kapcsolatos (*javaslat*) vizsgálati szempont meglévőként értékelt minden olyan értelmes elemet, amely pozitívan kapcsolódott a fenti aspektusokhoz. Az elemzés során kirajzolódott néhány olyan kategória is, amely a negatív tapasztalatok hatására bekövetkező változásokról, konstruktív megélésekről számol be. Ilyen felismert mentori nehézség volt például szinte mindenki számára a távmentorálásra áttérés, a megélt élmény pedig az online nehézségek leküzdése, új mentori kapcsolattartási formák kipróbálása, hatékonyak felfedezése. Az ilyen értelmi egységeket jelöltük *mentorkóddal*, arra utalva, hogy a kihívásból tanult valamit a mentori szereppel kapcsolatban, vagy önmagáról (*mentor-*), vagy a partnerséggel kapcsolatban volt akadály leküzdését eredményező élménye (*partner-*), esetleg az induló program bizonytalanságaival kapcsolatban tanult valamit (*program-*). Ezekben a változókon belül nem különböztettük meg a felismert leküzdendő akadály és a felismert akadály miatt megvalósított változtatás kategóriáit. Értelmezésünkben mindkét változat a pontos önértékelés következő lépcsőjét jelenti – az erősítő területtel történő szembenézést, és a tanulás szükségességének felismerését. Létrehoztunk egy olyan kategóriát is, amely a saját magukkal, vagy a programmal kapcsolatos elvárásaik teljesülését mondja ki (*elvárás+*).

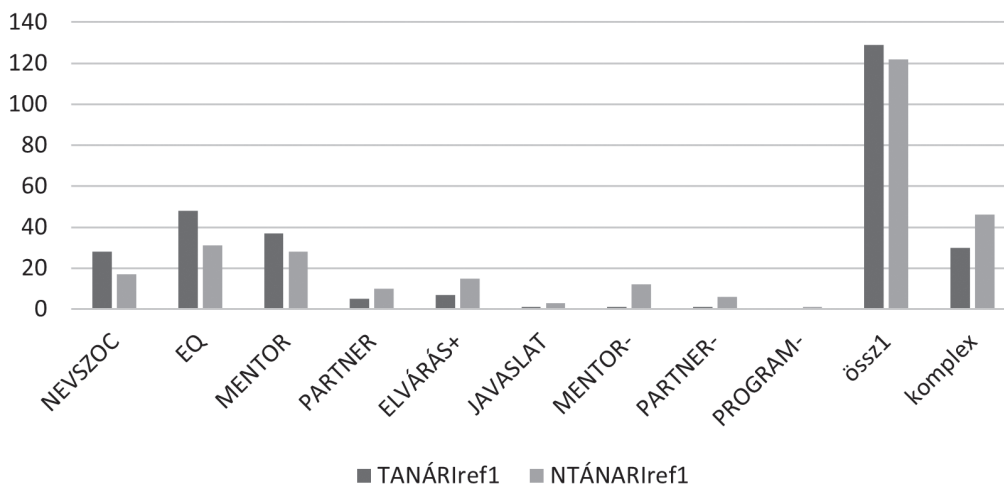
Kód	Jelenség
NEVSZOC	Bármilyen nevelésszociológiai felismerés, fogalomhasználat, összefüggésre hivatkozás, amely jól beazonosítható a kurzus témaköreivel.
EQ	Bármilyen releváns hivatkozás az EQ-ra, érzelmi intelligenciára, lényeges tanulásra, célkitűzésekre, pozitív pszichológiára.
MENTOR	Minden olyan rész, amely a mentori munka bármely, jól megragadott részletéről szól.
PARTNER	Ezen belül, vagy kívül minden hivatkozás a partnerekre külön elemként került kódolásra.
ELVÁRÁS+	Ha a résztvevő elvárásai találkoztak a kurzuson tanultakkal, vagy felismerései, a kurzuson megismert megközelítések a mentori gyakorlatokban megélt feladatokhoz közelítették az önképet.
JAVASLAT	Javaslat minden a kurzussal, illetve a további tanulmányokkal kapcsolatos észrevétel, igény, esetleges konkrét javaslat.

MENTOR-	Kódnév és - (kihívás) jel, ahol e három területen konkrét nehézségeket, kihívásokat sorol fel a mentori munka és hallgatói élet összegegyeztetésével, a partnerekkel, vagy magával a programmal kapcsolatban, felismert fejlesztendő területet ír le, vagy esetleg már a kudarc hatására meg is valósított változtatást.
PARTNER-	
PROGRAM-	

3. táblázat: A kurzus hatását vizsgáló tartalomelemzés kódrendszere

A célcsoportok összehasonlítása során a szövegkorpuszt – akárcsak a fentiekben - két részre osztottuk: a felkészítő kurzus után írt reflexiós dokumentumokra, valamint a mentorálás két féléves, szintén kurzussal kísért szakasza után készített reflexiós dokumentumokra. (Az elemzés jelen egységében a követhetőség érdekében a ref1 és a ref2 rövidítéseket használjuk a két időszak reflexiós dokumentumaira.)

A teljes korpusz áttanulmányozása után arra jutottunk, hogy inkább szekvenciális vizsgálatot végzünk. A szövegeket kiforrottságuk szempontjából három kategóriába soroltuk, és két párhuzamosan egymásnak megfeleltethető szekvencia-sorozatot készítettünk, vagyis 2:3:3 szöveget emeltünk be mind a tanárszakos, mind a nem tanárszakos szövegkorpuszból, a legjobban szövegezett dokumentumoktól a legkevésbé sikerült dokumentumok felé haladva. A célunk nem volt más, csak tendenciák, hangsúlyváltozások vizsgálata, ezért a szövegválogatáshoz használt szövegtipológiát az értelmezésnél nem vettük már figyelembe. A cél az volt, hogy az összelemszám az első dokumentumok esetében (össz1) minden adatközlőnél hasonló mértéket mutasson függetlenül a dokumentum mint szöveg „sikerülttségétől”.



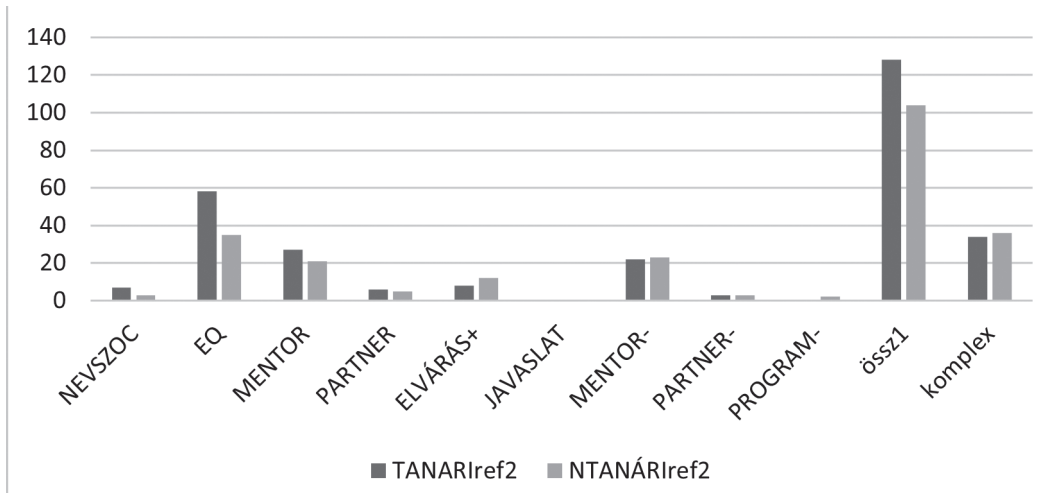
1. diagram: A felkészítő kurzust követő reflexiók vizsgálata (N=16)

Az első lényeges különbség (1. diagram) a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatók között az első körben megfogalmazott reflexiók (ref1) komplexitásában van. Ez a szempont azt vizsgálta, hogy mennyire ad sokféle szempontú visszajelzést a mentor a reflexiós dokumentumban (komplex). A szórás itt pontosan két csoportra osztotta a mintát a vizsgált csoportok mentén. A nem tanárszakosok szélesebb spektrumban adtak visszajelzést ön-

magukról, a mentorálásról, saját ön-fejlesztésükről az első szakasz után (6-8 elemű skálák). A legszűkebb elemszámot mutató nem tanárszakos reflexió ($n=6$) is nagyobb a legnagyobb elemszámot ($n=5$) mutató tanárszakos reflexiónál (3-5 elemű skálák). Ez azt jelenti, hogy a nem tanárszakos hallgatók egy szélesebb és komplexebb, a kurzuson felvetett szempontok repertoárját jobban lefedő önreflexiós szintet mutattak. A kurzus egyik dilemmája, célkitűzése az volt, hogy a mentorálás kérdéskörének komplexitását bármely szakos egyetemistának bemutassa, hogy megalapozott döntést hozzon a mentorálás mellett, vagy ellene.

Egyetlen szignifikánsan eltérő aspektus rajzolódott ki a felkészítő kurzus hatásait vizsgálva a két csoport között, a mentori munkában várható kihívásoknak történő megfelelés aspektusa (*mentor*-). Az önértékelésnek ezen elemében az erősségei mellett a fejlesztendő területeit is összegyűjti a hallgató, hogy minél pontosabb önértékelése alakuljon ki a mentori munkával kapcsolatban. A kurzus célja a komplex szempontok bemutatásával éppen az volt, hogy döbbenjenek rá, hogy mennyi mindent vár el tőlük ez a feladat. A nem tanárszakosoknál legalább tízszer annyi utalás történt az önreflexióban a mentori kihívásokra, és az az azokkal kapcsolatos önfejlesztésre, mint amennyi a tanárszakosoknál ($TANÁRref1=1$; $NTANÁRref1=12$). Ez azt jelenti, hogy a nem tanárszakosok a kihívásokat is számba vették (*mentor*-=12), a pozitív mentori feladatmegértések mellett (*mentor*=28).

Az első reflexiós körben adott visszajelzések alapján a tanárszakosoknál némileg hangsúlyosabban jelenik meg ugyanakkor a mentori szerepelvárások pozitív megélése (*mentor*=37), míg a kihívások itt jelzik ugye a szignifikáns különbséget (*mentor*=1). Hasonlóan a nem tanárszakosokénál hangsúlyosabban jelenik meg az érzelmi intelligencia, másfélszer annyi utalás található az első kör után az EQ-ra ($TANÁRref1EQ=48$; $NTANÁRref1EQ=31$). A mentorhallgatók pozitív pszichológiai tőkájének kibontásához szükségesnek láttuk a képzések kifejlesztésekor a tudatos érzelmi intelligencia fejlesztés beemelését. Az első kurzus hatására és folytatásaként az EQ mind a mentori önértékelésben, mind a támogató kurzusok kialakításában hangsúlyt kap, és a továbbiakban is hangsúlyt szükséges kapnia. Vélhetően a tanárszakosok számára az EQ a képzésükből is ismert tényező, volt olyan tanárszakos dokumentum, ahol 20 szakmai értelmi egység érkezett már az első reflexiós körben. Vélhetően a többi kurzusokon alakított képek, vagy egyéb mentoráló, korrepetáló, magántanítványi tapasztalatokból származó önképük hatására egy nyitott, pozitív mentori önképpel rendelkező tanárszakos csapat vesz részt a kezdetektől a programban, amelyik kevés kihívást látott ekkor a feladatban, mintegy természetesnek vette, hogy tanárszakosként boldogulni fog. Vélhetően ez a pozitív önkép nem emeli be a partnerséggel kapcsolatos kihívásokat (*partner*-), és a pozitív partneri feladatmegértésekben is fele annyi elemet mutatnak fel, mint a nem tanárszakosok, bár mindkét csoportnál alacsonyak a számok (10;5). Vélhetően ezt az is befolyásolhatta, hogy a partnerséggel kapcsolatban önálló dokumentumok is készültek, így bizonyos értelemben ott kimerítőnek találhatták a téma tárgyalását. Ugyanakkor a második reflexiós körben nem volt ilyen dokumentum, mégis erősödött a tanárszakosok körében a partneri kihívások elemszáma, még ha nem is szignifikáns mértékben.



2. diagram: A mentori gyakorlatot követő reflexiók vizsgálata (N=16)

A második reflexió kör azt mutatja (2. diagram), hogy mindkét csoportban tovább erősödött az EQ szerepe az önértelmezésben és a mentori feladatok értelmezésében. Éppen ezt segítik az olyan szignifikáns változások, mint a mentori kihívások erőteljes megjelenése a tanárszakosoknál (*mentor-ref1=1, ref2=22*), vagy tovább erősödése a nem tanárszakosoknál (*mentor-ref1=12, ref2=23*). Ahogyan a tanárszakosoknál megjelenik a partneri kihívások hatása a mentori feladatokra, identitásra, ön-értelmezésre (*partner-ref1=0, ref2=3*). A pontos önértékelés kialakítása, a tanárszakos hallgatók esetében valójában a gyakorlat hatására indul el, vélhetően az EQ magas és hangsúly kapó jelenlétének köszönhetően is. A pozitív mentori kép mellett szükségesek azok az élmények, tapasztalatok, amelyek kihívásokat állítanak a pozitív önképpel szemben, és lehetőséget adnak egy megélt fejlődési folyamatra. Jól láthatóan ebben a fejlesztendő területekre vonatkozó dimenzióban érdemes erősíteni a mentorok támogatását, hogy az EQ segítségével, és a mentoráláshoz szükséges további ismeretekre építve, egyre tudatosabban nézzenek szembe fejlesztendő területeikkel. Hasonlóképpen a valódi gyakorlati kihívások emelték be a hallgatói horizontra a tanárszakosoknál a partnerek jelentőségét. Ez vonatkozik a mentortársakra épp úgy, mint például a családokra. A valódi kihívást jelentő helyzetekben ismerik fel a jelentőségét a támogató csoporttársaknak, a támogató vagy éppen nem támogató intézmény hatásának, a támogató és a mentorprogramot örömmel befogadó családok jelentőségének.

Talán a legfontosabb felismerés a tanárképzés számára a fenti eredményekből az, hogy ha ki is alakul egy pozitív ön-kép a mentori helyzet felvállalásához, azt szükséges a fejlesztendő területek felismerésével megtámogatni, hogy egyre pontosabb önképe alakuljon ki a hallgatóknak, és megerősödött önbizalommal végezze mentori vagy majd tanári gyakorlatát. Ehhez a mikrocsoportos partneri helyzetek és egy sokszínű gyakorlati terep (gyakorlóhelyi sokszínűség, ARATÓ és VARGA, 2015; 2018), amely valódi kihívásokkal szembesíti, egyaránt modellként szolgálhat a tanárképzést a gyakorlat felé közelíteni igyekvő törekvések számára. A partneri léthelyzetek megélése ezek szerint ugyanúgy generálható és belekódolható a tanárképzési gyakorlatokba is, ahogyan a tanárképzési gyakorlatok lehetséges terepe is bővelkedik kihívásokkal küzdő gyakorlatot felmutató helyekben. Éppen a befogadó egyetem koncepciója (ARATÓ és VARGA, 2015; 2018) emeli ki az egyik sokszínűségi aspektusként a gyakorló helyi sokszínűség elvét. Vagyis azt az elvet, hogy a hallgató találkozzon a saját szocializációjától eltérő szocio-kulturális kontextusokban megvalósít-

ható gyakorlati lehetőségekkel. Az ilyen helyzetekben, a tudatos EQ fejlesztés mellett, a széleskörűen és komplexen közelítő támogatási háttérrel együttműködve, a tanárszakos hallgatók, de a mentor programban a nem tanárszakos hallgatók is, egyre pontosabb önértékelésre építve alakíthatják gyakorlatukat. Ehhez azonban az kell, hogy valós és sokszínű helyzetekben tevékenykedve ismerjék fel saját mentori-tanári szerepvállalásuk fejlesztendő területeit, és a velük együttműködő partnerek támogatásának, vagy a támogatás hiányának jelentőségét.

A komplexitásban mutatkozó kezdeti különbség a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatók között kiegyenlítődni látszik (2. diagram). A nem tanárszakosok erőteljesebben koncentrálnak az érzelmi, partneri helyzetek megélésére, folyamatosan ismerve fel továbbra is a mentori helyzet kihívásait és az önfejlesztés szükségességét. A tanárszakosoknál pedig elindul a pozitív önképre támaszkodó pontos önértékelés folyamata, a gyakorlatnak köszönhetően megjelennek a mentori szerepvállalásban található kihívások, és az azokra adott gyakorlati válaszok. Hasonlóan lehetne tovább erősíteni a partnerek jelentőségének megélését és megértését biztosító reflexiókat, ahogyan ez elindulni látszik a tanárszakosoknál. A második reflexiós kör alapján tehát a tanárszakosok is komplexebben közelítik meg a mentori szerepvállalásukat. A két csoport hangsúlyai összehangolódnak látszanak a közös gyakorlat és az azt támogató kurzusok hatására – még ha eltérő hangsúlyokkal is, de azonos komplexitásban gondolkodva reflektálnak egymásra, önmagukra, a mentori gyakorlat kihívásaira a mentorprogramban résztvevő különböző hallgatók.

Összegzés

Kutatási eredményeink szerint a vizsgált programban kimutathatók olyan elemek mind a támogató oktatói oldal tevékenységrendszerében, mind a program által felkínált gyakorlati tevékenységrendszerben, amelyek beépítése az általános tanári felkészítés programjaiba is előremutató lehetne.

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.

A nevelésszociológiai megközelítésre támaszkodó, ugyanakkor az érzelmi intelligencia mozgósítására és a pozitív pszichológiai tőke erősítésére épülő megközelítés fontos eleme lehet a tanárképzésnek is. A vizsgált kis mintán látható, hogy az érzelmi intelligencia fókuszba helyezésével a hallgatók sikerként éltek meg személyes és szociális kompetencia-állapot változásokat is, illetve a megjelenő kudarcokat kihívásként, fejlesztendő területként értelmezték.

Ugyanakkor fontos tanulsága ennek a vizsgálatnak az is, hogy a tanárszakos hallgatókban rögzült hiedelmek, túlzó és naiv önértelmezések a gyakorlattal kísért kurzusokon indulhatnak biztosan el egy pontosabb önértékelés felé. A tanári felkészülést kísérő, kihívásokkal teli, sokszínű gyakorlat mutathat olyan tükröt, amely teret nyit a tanári professzió lényeges tanulásának a tanárjelöltek esetében.

Jól látható a visszajelzésekből az is, hogy a kooperatív mikrocsoportokra épülő koncepció következetes beépítése a kurzusokba és a mentorprogram pécsi megvalósításába a hallgatók számára is kulcsértékként jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy érdemes lenne a tanárképzésben nagyobb teret nyitni, akár a különböző szakos tanárjelöltek együtt-tanuló, együtt gyakorlatozó, együtt kutató mikrocsoportjainak (ARATÓ, 2014; 2015). Hiszen mint ebből a kutatásból is kiderült, különösen a gyakorlat során, jelentősen megnő a közösségi támogatást, kortárs-segítést, kölcsönös tanulást lehetővé tevő mikrocsoport jelentősége.

Talán egy másik, kevésbé hangsúlyos üzenete a kutatás eredményeinek a tanárképzés

számára, hogy a partnerek szerepének felismerése valójában a kihívásokkal teli gyakorlatban kezd el kristályosodni a tanárszakos hallgatók számára. Ez arra adhat esélyt, különösen a „Tanítsunk Magyarországot!” programhoz hasonló mentorprogramok esetében, hogy az iskolázatlan, szegény körülmények között élő családokhoz is utat találjanak a tanárjelöltek, felismerjék bennük az olykor egyetlen támogatóját a diákjuk tanulásának, igyekezetének, fejlődésének.

A fentieket összefoglalva a tanárképzésben hangsúlyos szerepet szükséges kapnia az olyan nonformális tanulástámogatási programoknak, amelyek lehetőleg a felkészülés során végig esélyt adnak a gyakorlatra a tanárjelöltek számára. Biztosítják mindezt sokszínű gyakorló helyeken, egy sokszínű hallgatói, támogató mikrocsoportban, a nevelésszociológiai összefüggések felismerésével, az érzelmi intelligencia mozgósításának és fejlesztésének a középpontba helyezésével, a partnerré válás eszköztárának, például az asszertív, erőszakmentes kommunikációnak, illetve a vereségmentes konfliktus-kezelési modelleknek a gyakorlásával – valós helyzetekben.

Jegyzetek

- 1 Forrás: <https://www.tanitsunk.hu/page/program> (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- 2 Forrás: Oktatási Hivatal – Köznevelés – Közérdekű adatok (https://www.oktatas.hu/koznevelas/intezmenykereso/koznevelasi_intezmenykereso), valamint az iskolák statisztikai adatszolgáltatása.
- 3 57/2002-es és 58/2002-es Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) rendelet
- 4 A programba első körben bevont nyolc iskola települése: Baksa, Bükkösd, Egyházasharaszti, Kémes, Magyarmecseke, Somogyapáti, Versend, Véménd. (A program azóta két újabb iskolával bővült Baranyában: Kétújfalun, Magyarországon.)
- 5 A pszichológiai tőke erőssége jelentősen növeli az egyéni és szervezeti teljesítményt. (LUTHANS és mtsai., 2007) Egyik építőkövét Bandura (2008) éhhatékonyaságnak (self-efficacy) nevezi, amikor az egyén képes arra, hogy motivációját, képességeit, cselekvéseit egy nehéz feladat sikeres elvégzéséhez mozgósítsa. További elem a „remény”, amikor képes célokat kitűzni, kitartó munkával elérni, a siker érdekében változtatni az oda vezető utat. Ehhez a Masten és munkatársainak (2008) munkájából ismert rezilienciára (rugalmasságra) is szükség van, amely nem csupán a nehézségekkel szembeni sikeres megküzdést jelent, hanem az ebből származó további pozitív erőt is. Seligman (1998) ezt az optimizmus képességével egészítette ki, amikor az egyén a pozitív történeteket belső tulajdonságai mentén, míg a negatív eseményeket külső, váratlan okokkal magyarázza, és egyúttal reálisan látja, hogy mit képes elérni – növelve céljait, cselekvéseit, hatékonyságát. A pozitív pszichológia e négy építőkövének kölcsönhatása belső erőként a nehézségek legyőzéséhez, a sikeres életúthoz járul hozzá.
- 6 Az érzelmi intelligencia meghatározásánál Goleman (2002) besorolására támaszkodtunk.
- 7 A mintában szereplők közül 1 fő nem töltötte ki a terveket, illetve további 5 fő kilépett a programból egyetemi tanulmányai befejezése, külföldi (Erasmus) út vagy egyéb okok miatt, így a további tervek nem szerepelnek leírásaikban.

Irodalom

- ANDL Helga – ARATÓ Ferenc – ORSÓS Anna – TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2019): *„Tanít-sunk Magyarorszáért!” Program, Mentori kézikönyv*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- ANDL Helga (2015): *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai*. Kisiskolák Baranya megyében. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem OTNDI, Pécs.
- ARATÓ FERENC (szerk) (2014): *Horizontok I. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pécs. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014.pdf>
- ARATÓ FERENC (szerk) (2015): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pécs. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk) (2015): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi tudományegyetem, Pécs.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2018): *Befogadó Egyetem*. In: Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 189-206.
- BANDURA, Albert (2008): *An agentic perspective on positive psychology*. In: S.J. Lopez (Ed.): *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1), Wesport, CT: Grrenwood Publishing Company, 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 (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- FALUS Iván (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. *Educatio*, 2004/3. szám. Pedagógusképzés. 359-374.
- FEHÉRVÁRI Anikó – VARGA Aranka (2018): (szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs. https://wlislöck.pte.hu/sites/wlislöck.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- FEJES, József Balázs; KASIK, László; KINYÓ, László (2009): *Bevezetés a mentorálás kutatásába*. *Iskolakultúra*, 19 (5-6). 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.
- GOLEMAN, Daniel (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge, Budapest.
- IMRE Anna (1997): *Kistelepülési iskolák*. *Educatio*, 6. évf. 1. szám.
- IMRE Anna (2004): *Kistelepülési iskolák és eredményesség*. In: *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 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. PTE BTK, Pécs. 127-134.
- KÁLLAI Gabriella (2015): *Az Útravaló Ösztöndíjprogram értékelése*. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- KERTESI Gábor (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, 1995/1. szám. 30-65.
- Kisteleplülések kisiskolái (2006). Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. *suliNova Kht*, Budapest. (Kisteleplülések..., 2006)
- 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. évf. 12. szám. 3-15.
- LUTHANS, Fred – YOUSSEF, Carolyn M. – AVOLIO, Bruce J. (2007): *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University, New York.
- MASTEN, A. S. – HERBERS, J. E. – CUTULI, J. J. – LAFAVOR, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context, *Professional School Counseling*. 76-84.
- McKINSEY Report (2007): How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top. Report 2007. september 1. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- ORSÓS Anna (szerk.) (2018): *Fókuszban az Akácliiget. Egy elfeledett cigánytelep története*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged_2.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- PISA2018 Összefoglaló jelentés (2019). Oktatási Hivatal, Budapest. (PISA2018) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- RHODES, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- 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 (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- 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 (letöltés ideje: 2020.10.16.)

További források:

- 57/2002-es és 58/2002-es Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) rendelet.
Oktatási Hivatal – Köznevelés – Közérdekű adatok: https://www.oktatas.hu/koznevelés/intezmenykereso/koznevelési_intezmenykereso (2020.10.16.)
„Tanítsunk Magyarországot!” Program honlapja: <https://www.tanitsunk.hu/hu/page/program> (2020.10.16.)