

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Humántudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

**A szülő és mentor kapcsolata a Tanítsunk Magyarorszáért
mentoprogramban**

Tanulmány



Rézler Gyula Alapítvány

Témavezető: Dr. Ceglédi Tímea

Szerző: Godó Katalin, IV. évf. PhD-hallgató

Debrecen

2023

Absztrakt

A tanulói mentorálást mind a magyarországi (Bencsik & Juhász 2017, Godó 2021), mind pedig nemzetközi szinten egyre nagyobb nagyobb figyelem övezi (Ehrich et al. 2002, Miller 2007, Park et al. 2017, Hailey 2019, Mabrouk & Remijan 2023, Luedke et al. 2023). Általában a folyamatot tekintve két szereplőre, a mentorra és a mentoráltra esik a fókusz, s kevés figyelem irányul a mentor-szülő kapcsolatának vizsgálatára. Jelen kutatás újszerűsége ebben a perspektívában rejlik, hogy igyekszik a mentorálásnak nem csak a közvetlen, hanem a közvetett résztvevőinek véleményét is feltérképezni.

Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban résztvevő általános iskolás 7-8. osztályos diákok szülei és a gyermekeiket mentoráló egyetemista mentorokat milyen interakció jellemzi. Ehhez 17 fővel készítettünk félig strukturált interjút 2022-ben, melyben a Debreceni Egyetemre járó környező kistélepülések általános iskolás diákjainak szüleit szólítottuk meg. Túlnyomórészt 30-40 éves közöttiek voltak interjúalanyaink.

Az interjúk tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, és az azt követően kialakult émiikus kódok alapján végeztük (Creswell 2012): a deduktív kódhálót először elméleti alapokra megkonstruáltunk, s arra épült rá az induktív kódháló.

Eredményünk alapján sokféleség figyelhető meg a szülő mentorálásba történő bevonódásban. A szocio-ökonómiai státusz szerint eltérések voltak a szülő-mentor kapcsolat dinamikájában, gyakoriságában és formájában. Az interjúk típusanalízise során pedig aktív-passzív szülőket sikerült elkülönítenünk. A ritka érintkezésből fakadóan nem jellemző a konfliktusok jelenléte.

Eredményeink a program szülők felé való nyitásának előmozdítását sürgeti, melynek eszközei és módszerei változatosak lehetnek.

Kulcsszavak: *szülői bevonódás, mentorálás, kortárs-mentorálás, Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram*

Abstract

Student mentoring is receiving increasing attention both in Hungary (Bencsik & Juhász 2017, Godó 2021) and internationally (Ehrich et al. 2002, Miller 2007, Park et al. 2017, Hailey 2019, Mabrouk & Remijan 23, Luedke 2000) . et al 2023). in terms of the process, the focus falls on two actors, the mentor and the mentee, and little attention is directed to the examination of the mentor-parent relationship. The novelty of the present research lies in this perspective, that it tries to map the opinions of not only the direct but also the indirect participants of mentoring.

In this study, we examine whether the 7th-8th graders participating in the mentoring program Teach Hungary. What kind of interaction characterizes the parents of first-grade students and the university mentors who mentor their children. For this, we conducted a semi-structured interview with 17 people in 2022, in which we addressed the parents of elementary school students from the surrounding small towns attending the University of Debrecen. Our interviewees were predominantly between 30 and 40 years old.

The content analysis of the interviews was carried out on the basis of the codes formulated on the basis of the theory, and the emic codes developed afterwards (Creswell 2012): the deductive code network was first constructed on theoretical grounds, and the inductive code network was built on it.

Based on our results, diversity can be observed in the involvement of parents in mentoring. According to socio-economic status, there were differences in the dynamics of the parent-mentor relationship, illness and situation. During the type analysis of the interviews, we managed to separate active and passive parents. Due to the infrequent contact, the presence of campfus is not typical.

Our results urge the promotion of the opening of the program to parents, the tools and methods of which can be varied.

Keywords: parental involvement, mentoring, Lets Teach for Hungary mentoring program

Bevezetés

A szülő iskolai bevonódásának különféle lehetséges módjai léteznek; ide tartozhat az is, amikor gyermeke extrakurrikuláris tevékenységeibe kapcsolódik be, mely meghatározó paramétere lehet a diák iskolai sikerességének (Epstein 1987) is. Egyre inkább felértékelődnek a tanórán kívüli, diákok számára felkínált lehetőségei az iskoláknak, mely egyrészt eredményezhet teljesítménybeli-, másrészt személyiségbeli növekedést is. Továbbá a lemorzsolódás megelőzésében is szerepet játszhat a diák ezen tevékenységbe való bevonása. Különböző életszakaszokban azonban eltérések mutatkoznak meg a szülői aktivitás tekintetében.

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 saját potenciáljukat. Ebben a formális (intézményi) közegben mintegy többlet erőforrásként interpretálható jelenlétük, akik közvetett formában hozzájárulhatnak a diákok teljesítményének fokozásához is. Az egyén mélyebb fejlődésének érdekében a mentorálás a célzott növekedés víziója és a változás katalizátora is egyben (Irby 2008).

Míg az USA-ban egyre több mentorprogram kezdeményezés indult vagy indul el, ezzel ellentétben Magyarországon a mentorálás fontosságának felismerése az oktatásban későn, mindösszesen a 21. században, következett be. Országos, de regionális (Hajdó-Bihar megyében) szinten is kiemelkedő a Tanítsunk Magyarországotért mentorprogram, mely 2018 óta működik (ld. később részletesebben).

A nemzetközi diskurzusokban rendszeres jelleggel visszatérő terület a mentorálás iskolai szintén való gyakorlata.

Extrakurrikuláris tevékenységek szerepe a diákéletben

Egyre jobban felértékelődik annak a jelentősége, hogy a diákok milyen szabadidős tevékenységekben vesznek részt, s mivel töltik mindennapjaikat a tanulás mellett vagy gyakran ahelyett. Több intézmény is kínál ma már különféle lehetőségeket, alternatív programokat annak érdekében, hogy minél hasznosabb formában valósítsák meg ezeket a diákok, azonban ezen programok javarésze gyakran fizetős (pl. úszás, jógá stb.). Egyes kutatók felfigyeltek arra, hogy a gyermekek extrakurrikuláris tevékenységben való részvétele és az iskolai lemorzsolódás között összefüggés van, különösen a hátrányos helyzetű diákok körében végzett kutatások igazolják, hogy alacsonyabb volt az iskolaelhagyók száma azok körében, akik ilyen jellegű tevékenységek alanyai voltak (Mahoney & Roberts 1997, idézi Váradi, Demeter & Kovács évszám nélkül). Páskuné Kiss (2014) kiemeli ezen tevékenységek sajátossága közül az önszelektivitást, ugyanis nagy szerepe van annak, hogy nem kötelezőek ezek, hanem mintegy szabadon választható, opcionális elfoglaltságként vannak jelen, ami már nagyobb elköteleződést is képes előrejelezni a csatlakozók részéről, hiszen az egyén saját döntésének eredménye annak vállalása, s éppen ezért döntő többségében intrinzik motivációból fakad.

Mentorálás mint extrakurrikulum

A mentorálás már nem csak menedzsmentben, hanem széles körben az érdeklődés fókuszába került, így az oktatási szférában is felértékelődött szerepe és jelentősége. Maga a tevékenység rendkívül komplex, mely az egyén karriertámogatásán túl a szociális készségeket is fejleszti (Kram 1985). Egy, a diákok számára felkínált lehetőségként olyan újfajta jó gyakorlatként került be a köztudatba, mely által az egyén karrierútjának egyengetése már nem csak a munkaerőpiaci szférában, hanem azt megelőzően a formális oktatás keretén belül elkezdődik, ami növelheti a tudatos pályaválasztás lehetőségét és csökkentheti az iskolai lemorzsolódás esélyét. Manapság sok fiatal vált szakot, szakmát, vagy akár intézményt is. Nem csak az általános iskolában, de a fiatal felnőttek körében is különfélék az oktatási haladási utak (ld. CHERD 2021 kutatásai). A mentorálás egyik alappillére pedig a karriertámogatás (Bencsik & Juhász 2017), amelyre gyakran igényt is tartanak a mentoráltak.

A *diákmentorálás* is olyan az iskolai alaptevékenység mellett létező, azt kiegészítő tevékenység, mely gazdagítja az egyént, sőt más extrakurrikuláris tevékenységhez hasonlóan *multiplikatív hatást* is képes lehet gyakorolni a diák meglévő tőkéjére; mint például kapcsolati tőkét növelhet, illetve a résztvevők szociális és érzelmi készségeket is fejlesztheti. Jelen kutatásunkban kitérünk arra is, hogy a szülő hogyan látja a mentorálás gyermekére gyakorolt hatását, s ilyen formán milyen módon ítéli azt meg. Az iskolai mentorálás közvetett szereplője ugyanis a szülő is, mint ahogy a tanítás sem létezhet, vagy legalábbis nem lehet eredményes igazán a szülő hozzájárulása nélkül, úgy igaz lehet ez a mentorálás esetén is – még ha nem is olyan hangsúllyal, mint az iskolai karrierútban, mégis növelheti vagy csökkentheti annak hatását; mely akár a mentor-szülő kapcsolat ellenséggé tekintenek egymásra, nem pedig közös felelősségük hangsúlyozzák a gyermek fejlődése érdekében. A mentorok elképzelhető, hogy áldozatul esnek annak, miszerint a tanárhoz hasonlóan a hatalom megtestesítőjeként értékeli őket (Bourdieu & Passeron 1977).

A mentorálásban való részvétel lehetősége ma már hazánkban egyre szélesebb körben válik elérhetővé az oktatásban résztvevőknek – melyben az általunk vizsgált Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram országos szintű terjedése hazánkban nagy szerepet játszik az általános iskolai szintén (ld. később a program bemutatását).

Elméleti háttér

Szülői bevonódás, szülő-iskola kapcsolat, szülő-mentor kapcsolat

A tanulói teljesítmény és a szülők iskolai részvétele között összefüggés mutatható ki (Detric, Stacia 2001). Tehát eszerint az iskola, illetve a család kapcsolata hatással lehet a tanulói sikerességre. E két aktor közötti partnerség kialakítása meghatározó lehet a diák iskolai karrierútja szempontjából. Az édesanya és/vagy édesapa iskolai bevonódásának számos formája lehet, mely kapcsolódhat tanórán kívüli (extrakurrikuláris), de illetve iskolán kívüli tevékenységhez is. Helyszínét tekintve tehát az oktatási-nevelési intézményhez (formális), illetve informális (iskolától független) formában is testet ölthet (kirándulások, szabadidős rendezvények).

A szakirodalom szerint beszélhetünk otthoni (home-based parental involvement), illetve iskolai (schoolbased parental involvement) (Epstein 1987). Epstein (1987) 6 fféle aktivitási

területet határoz meg. Szerinte a tanulói teljesítményhez kapcsolódó szülői részvételi tipológiák a következők:

- 1, szülői nevelési stílus
- 2, kommunikáció
- 3, önkéntesség
- 4, otthoni tanulás
- 5, döntéshozás
- 6, közösséggel való kollaboráció (idézi Koltói et al. 2019:224).

Továbbá kihangsúlyozza a kutató, hogy a bevonódásnak háromféle szintű (szülői, iskolai, illetve közösségi szintű) hatása lehet, amelyek egyidejűleg, egymással átfedésben hozzájárulhatnak a gyermek iskolai sikerességéhez. Egyes kutatók szerint a szülői részvétel az iskolai eredmények hiányzó láncszemeként értelmezhető (LaRocque, Kleiman & Draga 2011), annak hiánya pedig eltérő módon magyarázható. Epstein és munkatársai (2009) azt találták, hogy aktivitásuk függvénye a társadalomban betöltött helyzetükhöz kapcsolódóan mutatott eltérést. Ugyanakkor elképzelhető, hogy a gyermek oktatási sikere mozdtítja elő/növeli a szülői hajlandóság részvételét; mint olyan például szívesebben tart kapcsolatot a pedagógusokkal, s vesz részt az általuk kezdeményezett tanórán kívüli tevékenységekben is. Az együttnevelésre kell gyakran megnyerni a szülőt egy-egy pedagógusnak, mert nem feltétlen jóindulatú hozzáállás jellemzi a szülőt; ugyanakkor elvitathatatlan a tény, miszerint a nem-kapcsolat, azaz a kapcsolat hiánya – különösen az alapfokú oktatásban, az negatívan befolyásolhatja a diák iskolai előrehaladását.

Szülők a mentorálásban

A családok bevonásának pusztá említése a szakirodalomban ritkán fordul elő a mentorálással összefüggésben (Keller 2005; Taylor & Porcellini, 2013; idézi Spencer & Basualdo-Delmonico 2014). Fontos azonban látnunk, hogy a mentori kapcsolatok bizony nem „légüres térben” alakulnak ki, mivel a fiatalok több közösségi hálózatba is beágyazódnak, ebbe beleértve a családi rendszereket is, ezért lényeges a mentorálási folyamatban ezzel az elsődleges szocializációs mikroközösséggel is számot vetnünk. Nem mentor-mentorált diádikus (kétszereplős) kapcsolatában gondolkodnak egyes kutatók (Keller 2005, Keller és Blakeslee 2013), hanem rendszerintű modellben, vagyis szerintük nagyobb hálózatba, kapcsolatrendszerbe illeszkedik bele ez a két fél, amely magában foglalja a mentorált szüleit, nevelőszüleit, vagy gyámjait, illetve az adott mentorprogram munkatársait is, amelynek részei a tagok. Sőt ők a társadalmi hálózatelmélet értelmében azt feltételezik, hogy *„a társadalmi kapcsolatok egymásra épülő jellege miatt a szociális környezetek függőségének függvényében a nagyobb társadalmi hálózatokban lévő emberek mind a mentor és a mentoráltak is befolyásolhatják a mentorálás jellegét és hatékonyságát”* (Spencer & Basualdo-Delmonico 2014). Ezzel szemben vannak olyanok, akik inkább azt javasolják, hogy a mentorprogramok minimálisan törekedjenek a családok bevonására, csak szimplán a támogatásukat/hozzájárulásukat kérjék tőlük, ne pedig a teljes bevonódásukat, mert az zavarhatja a mentor-mentorált közötti kapcsolatot is (Miller, 2007; Styles & Morrow, 1992, idézi Spencer & Basualdo-Delmonico 2014). Kiemelik azonban a célokban való megegyezésének fontosságát ezen szereplők között. Sőt ezekben a tanulmányokban a mentorok önbevallásuk szerint arra is törekedtek, hogy távolságot tartsanak a családtól annak érdekében, hogy a mentoráltakkal való kapcsolatot helyezzék előtérbe. Taylor és Porcellini

(2013) azzal érvelt, hogy a szülői szabotálással kapcsolatos aggodalmak abban a széles körben elterjedt felfogásban gyökereznek, hogy a nem megfelelő szülői magatartás kompenzálása az egyik fő oka annak, hogy a gyermeknek szüksége lehet egy hivatalos mentorra (idézi: Spencer & Basualdo-Delmonico 2014:75).

Társadalmi tőke a mentorálásban és a szülői bevonódásban

Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletét a szülői bevonódás tekintetében említi Koltó és munkatársai (2019:225), s szerintük is nem csak az egyénre gyakorol hatást, hanem a közösségre is, szemben az anyagi, vagy a humán tőkével, amelyek elsősorban az individuum számára biztosítanak javakat (private goods), s az egyén érdekét szolgálják, míg a szociális tőke ezzel ellentétben társadalmi javakat (public goods) is képes teremteni, ugyanis az egyéni mellett közösségi (akár intézményi) érdekeket is szolgálhatnak, s így úgymond képesek hozzájárulni a közjóhoz (Portes 2000, idézi Park et al. 2017, idézi Koltó et al. 2019:225-226). Maga a mentorálás is elhelyezhető ebben a keretben, ugyanis a mentorálás közvetve vagy közvetett formában szolgálhatja az iskolai közösség javát (Godó tézisdolgozat) is, különösen, ha értékpreferenciáikban, céljaikban megegyeznek (pl. fontos a tanulás, az iskolai sikeresség stb.). Egyes kutatások szerint a család bevonása a mentorálásba diákok jobb tanulmányi eredményeivel vannak összefüggésben (Dubois et al., 2002, Spencer & Basualdo-Delmonico 2014).

Szülői részvétel a mentorálásban

A család/szülő bevonása a mentori kapcsolat minőségéhez, kitartásához és későbbi hatékonyságához kapcsolódik. Egyes felfogás szerint *"a szülői részvétel terhe elsősorban a szülőn múlik"* (Spencer & Basualdo-Delmonico 2014:77). Spencer és Basualdo-Delmonico az alábbi kifejezésekkel szemlélteti egy program szülők felé való lehetséges „kapcsolódását”: Involving (családok bevonása), Engaging and serving (elköteleződés és szolgáltatás), Collaborating (együttműködés). Az említett szerzők tehát e három kategórikus csoportot állították fel a programok nézetei és értékrendje alapján, hogy milyen viszonyba kerülnek a szülők a mentorprogramokkal. Fontos tisztáznunk, hogy míg ők a mentorálási ügynökségek fogalmat használják, addig mi a programok kifejezéssel élünk (ld. 2. táblázat).

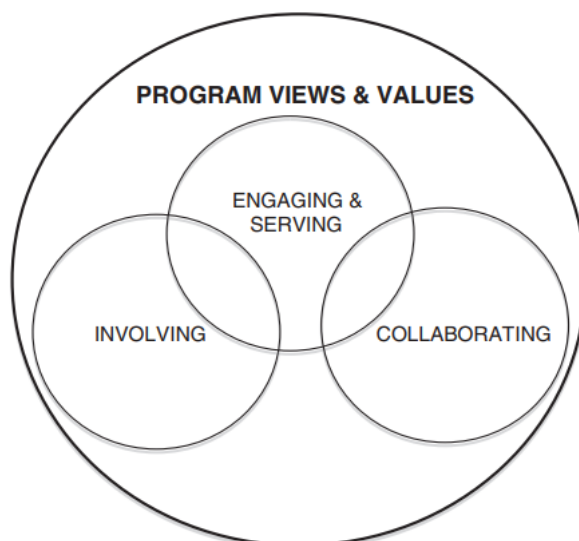
2. táblázat: A családok bevonásának megközelítései

	Involving (bevonás)	Engaging and serving (elköteleződés, szolgálat)	Collaborating (együttműködés)
Elsődleges cél	Tájékoztatás és oktatás	A család igényeinek figyelembevétele annak érdekében, hogy a mentorálási folyamat a család igényeihez tudjon alkalmazkodni (nem feltétlenül oldják meg a család igényeit, problémáit pl. ha a mentorálnak vigyázni kell a	Partnerség a szülőkkel a mentorálási folyamatban

		kistestvére, nem rendelnek ki bétiszitert, hanem ezt figyelembe veszik a folyamat során)	
Szülői nézetek	A mentorálási folyamat lehetséges akadályai	Kihívásokkal, nehézségekkel küzdő, támogatásra és coachingra szoruló személyek	Gyerekekkel foglalkozó szakértők, és eszközök olyan értelemben, hogy van intellektuális tudásuk stb., akiket ki kell használni mint erőforrás a mentorálási folyamat támogatása érdekében
Gyakorlatok	- Utasítsa a szülőket arra, hogyan tartsák a kapcsolatot a programmal - A program elvárásainak közvetítése - A szülői szerep fontosságának hangsúlya - A szülők meghívása a program által támogatott eseményekre: - a szülő felelőssége a részvételben	- A szülők bevonása a program által kezdeményezett és irányított tevékenységekbe a család szükségleteinek támogatása érdekében - Kapcsolatok kiépítése a családokkal (pl. családlátogatások); a családok ösztönzése, hogy igényeikkel forduljanak a program személyzetéhez - Közvetlen szolgáltatás nyújtása a családoknak; egyéb közösségi szolgáltatások és erőforrások közvetítése. - A szülők felkészítése arra, hogy jó visszajelzők, jelentéstevők legyenek (hogy halad a gyermek fejlődése) - Támogató hálózatok kiépítése a szülők körében (pl. szülők kapcsolatban álljak egymással, támogatják egymást)	- A szülő-mentor találkozó elősegítése a mentor-mentorált párosítás előtt - Hangsúly a jó szülő-mentor kapcsolaton, kommunikáción - A szülők és mentorok felkészítése egymás kölcsönös megértésének fokozása érdekében - A mentorálási folyamatban résztvevő összes fél közötti kapcsolatok elősegítése a mentorálási folyamatban részt vevő felek között

(Forrás: Spencer & Basualdo-Delmonico 2014:78, saját fordítás és apró kiegészítés)

Ábrával az alábbi módon szemléltették:



(Forrás: Spencer & Basualdo-Delmonico 2014:79).

Mentorálás – szülővel vagy anélkül?

A mentorálás viszonylatában elsősorban és szinte csak és kizárólag a mentor-mentorált párosra koncentrálnak, minimális figyelem esik a szülőkkel való kapcsolattartásra, sőt annak bevonódása sem válik hangsúlyossá. Ha mégis van némi kapcsolat, az érdeklődés nem magára a kapcsolatra, mint inkább az eredményre irányul. Egyes résztvevők potenciális zavaró tényezőként is hivatkoznak rájuk, s ilyen formán a mentorok a szülői iskolai részvételének hiány kompenzációt is jelenthetik (Truffa & Basualdo-Delmonico 2015). Azonban az egyes tanulmányok kevésbé említik a bevonás mértékét és arányát; ugyanis létezhetnek olyan szülő, akinek aktivitása gátolja, semmint elősegíti a diák iskolai sikerességét.

A legtöbb mentorprogram megkövetelheti, hogy a mentorok és a szülők jelentős időt töltsenek együtt. Hazánkban nem jellemző azonban ez a tendencia, sőt kérdés lehet, hogy a szülő részvétele a mentorálásban milyen irányba mozdítja el annak alakulását. A mentori kompetencia nem azonos a szülői kompetenciával, így nem felcsérelhetőek egymással szerepeik: egy mentor nem lehet szülő, miképpen egy szülő sem mentor, már csak szubjektív bevonódásának mértéke okán sem. Godó és munkatársai (2020) *laikus* és *professzionális mentorokat* különböztetnek meg, egyik esetben a mentorálás nem feltétlen tudatos formát ölt, ugyanakkor rokontevékenységet mutat vele az életutakra, karrierutakra való hatásuk vonatkoztatásában, s gyakran nem is nevezik magukat az érintettek ez esetben mentornak, míg a professzionális mentorálás már képzéshez kötött formában jelenik meg, s determinált ez esetben a mentor-mentorált viszony szóban is, melynek egyben „identitásjelölő” funkciója lehet, s erősítheti a közösséghez tartozás érzését.

Empíria

Kvalitatív kutatásunkat 2022-ben végeztük. Félig strukturált interjúkat készítettünk 17 mentorált diák szülőjével. Kutatásunkban több dimenziót vizsgáltunk.

Többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon miért választják a pedagógusképzésben résztvevők a mentorálást mint extrakurrikuláris tevékenységet? Körükben mely tényezők játszottak szerepet abban, hogy mentorok legyenek a programban? Mi az, ami szakmai fejlődésük szempontjából hozzáadott értéként tudnak elkönyvelni, s egyáltalán megérte-e számukra a tevékenység választása.

Kutatási kérdések

Kutatásunkban az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1. Mi jellemző a mentor-szülő kapcsolatára a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban? Van-e különbség a maga vagy alacsony szocioökonómiai státuszú családokban a mentorral való kapcsolatban?

K2. Mely területeken aktívabb a szülői bevonódás a mentorálásba?

K3. Milyen elvárások fogalmazódnak meg a szülők részéről a mentorral és/vagy magával a mentorálással kapcsolatban?

K4. A szülők megítélése alapján kinek a felelőssége a kapcsolat létrejöttének biztosítása?

A program, a minta bemutatása

Kutatásunkban a 2018-ban létrejött Debreceni Egyetemhez tartozó Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogramban résztvevő mentoráltak szüleire fókuszáltunk. A 2022/23-as tanévben a programban összesen a Debreceni Egyetemről 888 mentor, és 3372 mentorált vett részt a programban, melynek célja, hogy egyetemista hallgatók segítsék a mentorálás módszerével a továbbtanulás előtt álló 7-8. osztályos fiatal diákokat, támogatva személyiségfejlődésüket és karrierterveikben segítve őket az előrehaladásban. A pályaaorientáció időben történő elkezdése rendkívül lényeges. 2023-ra cél, hogy minden HH és HHH diákot kísérjen egy mentor a továbbtanulás előtt álló években.

A szülőkhöz a mentorok révén jutottunk el, amely mentorokat szakértői mintavétellel választottuk ki. Olyanokat kerestünk fel, akik már akik már legalább 2 féléve mentorok, s mentoráltjuk is legalább 1 éve a mentorprogram tagja. A kapcsolatfelvételegy küzdelmes és nehéz folyamat volt, sok esetben ugyanis nem sikerült ez a kapcsolatfelvétel, vagy a szülő részéről elutasításban részesültünk. Velük kvalitatív kutatást végeztünk, félig strukturált interjúkat készítettünk. Azért választottuk ezt a módszert, mert lehetőséget ad a létező problémák alaposabb feltárásához, s az egyedi esetek komplex, részletes tanulmányozását teszi lehetővé. Az interjúszövegek tartalomelemzését az elmélet alapján megfogalmazott kódok, illetve az interjúban felkínálkozó émiikus kódok alapján végeztük el (Creswell 2012). Főkédekat hoztunk létre, majd miután a főbb tartalmi csomópontokat meghatároztuk, alkódekat alakítottunk ki (Sántha 2006). A témaanalízis mellett típuselemzést is végeztünk, ahol a 17 alanyt megpróbáltuk néhány típusba sorolni.

A kutatásban résztvevő szülők tekintetében az látszik, hogy mintánkban a női nem képviselői felülreprezentáltak jelen, vagyis jellemzően édesanyák vettek részt benne. Ez egybevág azzal a tendenciával, miszerint a szülő iskolaügyekben történő eljárása jellemzően a nők feladata a családban.

A megkérdezettek közül 11 nő, s 3 férfi volt. S 3 esetben nem derült ki a megkérdezett neme. Megvizsgáltuk továbbá az átlagéletkorukat is, mely az össz minta esetén (mean=23,7). Továbbá megnéztük a gyermekszámokat, s azt láttuk, hogy fele biztosan nagycsaládosm 3 vagy 4 gyermek szülője. A megkérdezettek közül 1 személy volt mindösszesen diplomás, legjellemzőbb a szakmunkás végzettség volt (ld. 1. számú melléklet).

1.táblázat: *A megkérdezettek nemi eloszlása (N=17)*

Nem	Fő	Átlag
		életkor
Nő	11	37,9
Férfi	3	49
Ismeretlen	3	
n		
Összesen	17	43,45

Eredmények

Elsőként a témaanalízist mutatjuk be, ahol a kódolás deduktív és induktív logika mentén történt: a deduktív kódhálót először elméleti alapokra megkonstruáltunk, s arra épült az induktív kódhálót. Különböző tématerületeket vizsgáltunk, mint az elvárások, kapcsolatteremtés, kapcsolatfenntartás

Elvárások

A legtöbb szülőnek nem volt elvárása, vagy nem emlékszik már rá. Arra a kérdésre, hogy milyen elvárásaik voltak a mentorprogrammal kapcsolatban, eképpen válaszoltak

- *Őszinte legyek? Én már erre nem emlékszem, hogy tavaly mi volt. Tehát, így mindent nem tudok megjegyezni.* (4. alany)
- *“Nekem nem volt semmilyen elvárásom.”* (5. alany)
- *„Hát, így konkrét elvárásom nem volt, de számítottam arra, hogy így pozitív irányba fog változni egyrészt, ami be is következett.”* (6. alany)
- *„Hát annyira nem nagyon tudtuk még az elején, hogy mit várhatunk tőle, csak úgy nagyvonalakban mondták az iskolában a tanárok, hogy ez jó lesz. Aztán meg, hogy azt is mondták, hogy lesznek ilyen pedagógusok, akik nem igazi pedagógusok, hanem ilyen mentorok lesznek a gyerekekkel, de úgy voltunk vele, hogy **bíztunk benne, hogy hátrányuk nem válik belőle**, az akaratunkat szolgálja és ez lényegében be is igazolódott.”* (8. alany)

Kapcsolatfenntartás

A mentorral való kapcsolat fenntartásának számos formája lehet: online felületen történhet a kommunikáció (facebook, e-mail stb.), személyes formában, illetve telefonon, avagy a gyermek üzenetén keresztül (azonban ez utóbbi rizikós, de ha a mentorált hiteles és pontos "szócsöve" a szülőnek, és ez ellenőrizve is volt, akkor nincs baj).

Sőt sok esetben mentorfüggő a szülői aktivitás, mert volt például olyan szülő, aki az egyik mentorral tartotta a kapcsolatot, míg a másikkal nem. Ez arra a jelenségre is rávilágít egyúttal, hogy a mentor mint kezdeményező faktor fontos tényezője lehet a kapcsolat kialakításának./létrejöttében.

- *"Hát most őszinte leszek, a **tavalyi mentorunk annyira nem volt olyan lelkes, mint a mostani.** Ezt a XY-t nagyon szeretik. Tehát többet beszélnek, meg többet foglalkozik a gyerekekkel. (...) Hát, hogy jó, hát tavaly Covid volt, meg izé, nem tudott foglalkozni. Lehet, hogy amiatt. **A nevét sem tudnám megmondani, hogy tavaly ki volt a mentorunk.**"*
- *Ön tehát akkor a tavalyi mentorral nem tartotta a kapcsolatot?*
- *Nem, nem."* (4. alany)

Eszerint vannak anonim/ismeretlen mentorok egyes szülők előtt, másrésről pedig ismert mentorok.

Ugyanez az alany arra kérdésre is ezt válaszolta, hogy min múlik a mentorálás sikeressége:

- *"Hát **szerintem a hozzáállás,** tehát most, hogy nem csak úgy, hogy na csinálom ezt a mentort, aztán majd lesz valami. Tehát lelkesen csinálja, tehát szerintem ettől függ a legjobban."* (4. alany)
- *"Tehát én inkább azt üzenném a mentoroknak, hogy aki szereti, amit csinál, az csinálja, de, aki nem, az muszájságból ne csinálja, mert abból úgysem lesz semmi. **Annak nincs értelme, ha valaki csak muszájságból csinálja. Én ennyit üzennék.**"* (4. alany)

Kapcsolatfenntartás oka

Egy kapcsolatot nem csak megkezdeni, fenntartani is célszerű, amennyiben az pozitív. Különböző okok lehetnek a kapcsolatfenntartásnak, mint az, hogy a gyermekkel kapcsolatos információkat illetően érdeklődjön a mentor:

- *"Hát végül is, ha **neki vannak kérdései a gyerekekkel kapcsolatban** akkor szoktunk beszélni, vagy, hogy ha elviszi őket valahova, akkor felhív, hogy egyedül hazajöhet-e busszal, tehát ilyenek. De amúgy így benne vagyok, mert a lányom mindenről tájékoztat."* (4. alany)

Kinek a felelőssége a kapcsolat létrejötte?

A kapcsolatfelvétel kezdeményezője szülői szemszögből a mentor kellene, hogy legyen. Azonban nem minden szülő ragaszkodik hozzá, különösen akkor nem, ha családlátogatás formájában történik mindez.

- *"És Ön szerint kinek kellene kezdeményezni a kapcsolatfelvételt? Önnek, vagy a mentornak?"*
- *Hát szerintem a **mentornak.**"* (3. alany)

- *“Hát én ezt nem tudom, de egyszer a lányom mondta, hogy a mentor is szeretne eljönni, szétnézni nálunk, de mondtam, hogy Isten ments! Meglátja itt hogy mi van, hát mit fog szólni? Nem. Nem.” (2. alany)*

A mentorálás hatása a szülők nézőpontja szerint

A megkérdezettek átlagosan 1,5-2 éve vesznek részt a programban. Noha a szülők közvetlenül nem is, de gyermeik és/vagy mentor révén rálátnak a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram lényegére, s közvetve vagy közvetett módon tapasztalnak változást.

Azonban ritka a személyiségfejlődéssel kapcsolatos tapasztalatok - egyrészt, mert az valószínűleg folyamatában zajlik, s nehéz érzékelni ebben ezt. Másrészt: gyakran valaminek az elkerülése is pozitív változás, amivel nem számolnak, mert mintegy megelőző jellege van. Példának okáért az, amikor egy diáknak javítóvizsgára nem kellett menni.

- *“Annyi változást tapasztalok, hogy már most **nem kellett javítóra menni neki tavaly**, hát remélem már ezt az egy évet valahogy kibírja. Mer’ utána már nagyon várnám, hogy jöjjék haza, azt segítsen nekem.” (2. interjúalany)*

Illetve látják, hogy ez hasznos módja/formája szabadidőeltöltésének: valami rossz hiánya/megakadályozója, üres idők „befoldása”:

- *“Mi az amiért hasznosnak tartja a programban való részvételt?*
- *Hát **addig is el van foglalva, úgyhogy csak tanulnak!** Szerintem olyankor kevesebb a csavargás is, mer’ hát akkor gondolom, hogy nincs annyi idő” (2. interjúalany)*
-
- *“Tehát, **tulajdonképpen foglalkoztatják őket.** Tehát ez nagyon fontos, mint a mi időnkben is volt annak idején, hogy voltak olyan dolgok, ahol tulajdonképpen minket foglalkoztattak. Most is, most is ez, hogy egy-egy délutánra vagy egy-egy napra jön a mentor, elviszi őket valahová közösségbe... **Nem a Facebook-ot nyomogatják állandóan, ez szerintem nagyon fontos a mai világban.**” (7. alany)*

Ez megerősíti azt, amit Charity Guide említ, amely szerint azok a gyerekek, akik pozitív tevékenységeket folytatnak egy mentorral, kevésbé valószínű, hogy alkoholt fogyasztanak, drogoznak vagy iskolakerülővé, iskolaelhagyóvá válnak. A mentorok változást hoznak a gyermekek életébe azáltal, hogy egészséges kapcsolatot biztosítanak számukra egy felnőttel (Gail Sessoms 2011)

Amit még látnak és fontos:

Materiális támogatás

- *“És milyen jellegű támogatást kap a gyermeke a mentorprogramban?”*
- *Hát, **most decemberre mutatta, hogy kaptak csomagot, mikuláscsomagot**, hozott haza a gyerekeknek csokoládét, hát persze örültek neki nagyon. De hát a javát kiszedte biztos, úgyhogy...” (2. interjúalany)*

Mentális támogatás

- *Pólót, pulóverekeket kaptak, tehát ilyen ajándéktárgyakat, illetve **mentális támogatást** szerintem. (5. alany)*

- *“Kaptak támogatást, ajándékokat is kaptak. **Valamint szerintem fontosabb az a lélekjelenlét, ahogy támogatja itt a beszélgetésekkel,** valamint a nevelőcélzattal. Én ezt többre tartom, mint az ajándékokat, de az is jól esett neki nyilván.”* (6. alany)

Továbbtanuláshoz való hozzáállás terén is

- “Tapasztal-e bármilyen változást rajta azóta, mióta benne van a mentorprogramban?
- ***Nyitottabb, egy kicsit másképp áll hozzá a továbbtanuláshoz.***
- Ön szerint gyermeke másképp gondolkodik a pályaválasztásról, mióta mentora van?
- *Igen.*
- Ez milyen tekintetben nyilvánul meg?
- ***Most már bizakodóan néz a továbbtanulás felé. Tehát hogy ne csak érettségije legyen, hanem egyetemi, felsőfokú végzettsége is legyen.*** (5. alany)
- ***“Hát még elég céltalan volt, most viszont az elmúlt évben már rá, vagyis azzal rukkolt elő, hogy ő rendőr szeretne mindenféleképpen lenni. Mi ennek örülünk. Segítjük.”*** (6. alany)

Élmény-támogatás

Több szülő is kihangsúlyozta a programok fontosságát, vagyis a különféle kirándulásokat, élményeket:

- *„Hát így el van ott. **Szokta őket vinni** nem is tudom, hova vitte a múltkor is, hova mentetek? Mekibe. Forumba [bevásárlóközpont]. Akkor nyáron hol is voltatok? Ahha, Kelten, vagy...nem tudom már hol voltak. Na mindegy, volt egy pár hely. Meg voltak fotózni. A debreceni, nem is tudom, mi a neve annak, ahol fotókat csináltak [szelfimúzeum]”* (3. interjúalany)

Informális környezetek szerepét hangsúlyozza a következő interjúalany is:

- *“Ugye itt is **ahogy mennek együtt kirándulni, moziba is voltak úgy tudom. Voltak pizzériában, itt-ott-amott, tehát sok helyre.** Ezeken azért jobban megnyíltak a gyermekek, és úgy gondolom, hogy pont itt vannak azok, amikor az ilyen magánjellegű dolgokban is tudtak segíteni a mentorok a gyerekeknek.”* (8. alany)

Komplex tevékenység – komplex hatás

Összességében azt láthatjuk, hogy egyszerre ritka egyféle hatás, a szülők legtöbbször több pozitív hatás együttes, egyidejű jelenlétéről számolnak be.

- Ön szerint mi az, amiben a mentor gyermeke segítségére lehet? Ugye említette a továbbtanulást, de hogy ezen kívül?
- *“Be tudnak tekinteni abba az egyetemista, főiskolai világba, amikről ők nekik nyolcadikos fejjel még fogalmuk sincs. És igazából nem is tudják, hogy merre menjenek tovább, vagy érdemes-e tanulni. És ebben segít szerintem ez a mentorprogram. **Egy picit motiválja őket.** (...)Én pozitív dolognak tartom. **Teljesen más oldalról látják a továbbtanulást, azt, hogy milyen lehetőségeik vannak, nyitottabbak, kíváncsibbak ezekre a lehetőségekre.**”* (5. Alany)

Ez a komplex tevékenység pedig komplex hatást jelent, amely számos területen, a mentorált igényeitől függően is, jelentkezhet.

- **“Tiszteletudóbb lett velünk szemben is, valamint én a tanulmányi eredményeiben is javulást figyeltem meg, amióta a mentor sokat segít neki, valamint így terelgeti. (...) Elég balhész fiú volt, de most már azóta ezek csökkentek hál’ Istennek. Valamint a tanárai mondták, mikor bent voltam legutóbb, ők azt mondták, hogy pozitív változáson ment keresztül, tehát a magatartása, a viselkedése is. Leginkább ezek, ezeken a területeken. Jaa, valamint a tanulmányai. Igen-igen, azok is javultak. Az informatikát szereti, mert azt tudom, hogy a mentora az ilyen, köze van az informatikához, és megszerettette vele.”** (6. alany)
- **“Hát ennek megmondom őszintén, hogy nagyon örülök hogy egyáltalán van ez a mentorprogram. Eddig is jó tanuló volt a gyermekem, de mióta van ez a program, amibe két éve van benne a gyermekem, azóta sokat fejlődött a személyisége is, a tanulmányai is, és sokkal céltudatosabb. Jobban tudja, hogy mit szeretne az életben, az élettől, milyen pályát válasszon. Tudja, hogy merre szeretne menni tovább tanulni, úgyhogy én ennek nagyon örülök ennek a programnak. Ez jó, jó dolog ez a program a gyerekeknek. Nagyon sokban motiválja is őket, úgyhogy ez jó, hogy van ez a program”** (8. alany)

Életkori közelség

A szülők pozitívként nyilatkoztak azzal kapcsolatban, hogy jó az, ha a mentor és mentorált életkorban egymáshoz közelállnak. A kortársmentorálással kapcsolatban korábbi kutatásunkbanban is erre az eredményre jutottunk a mentorok szemszögéből, akik „nagytestvér mentoráláshoz” viszonyították a kapcsolatot. S szintén azokat hangsúlyozták ki, hogy kevésbé hierarchizált, sokkal demokratikusabb a kapcsolat és nyitottabbak is a mentoráltak feléjük, szemben egy pedagógussal, aki oktatja őket. Továbbá jobban megértik a diákok aktuális élethelyzetét, mivel nem nagy a generációs távolság köztük.

A szülők eképpen nyilatkoztak:

- **“És Ön szerint inkább előnye vagy hátránya van annak, hogy a mentor és a mentorált életkorban közelebb állnak egymáshoz?”**
- **Hát biztos, hogy jobb így, nem tudom hogy ők mit szoktak beszélgetni, de lehet hogy jobban el is beszélnek egymás gondjait, vagy bajait is, nekem nem mond semmit.”** (2. interjúalany)
- **“Hát úgy gondoltuk, hogy ha már segítik a fiút a továbbtanulásban, vagy irányba teszik, akkor már tulajdonképpen előrébb vagyunk. Aztán kialakul, hogy hova akar menni továbbtanulni. Ugye most 8. osztályos, aztán muszáj neki dönteni, hogy merre tovább. Úgy gondoltuk, hogy ez most segít rajta, hogyha valaki olyannal találkozik, aki tulajdonképpen majdnem egyidős vele. Csak jobban el tudja neki mondani, hogy mi vár rá az életben. Meg hát ugye nekünk nem nagyon hisz már.”** (7. alany)
- **“Igen, akár a magánjellegű dolgokban is megtalálják a közös hangot, mert tényleg közös, mert fiatalok ők is még, aztán jobban megértik a problémáikat, mivel majdnem ugyanaz a generáció. Úgyhogy jobban, jobban megtalálják a közös hangot, mint velünk például. Velünk nem osztanak meg olyan dolgokat, mint esetleg mentortanárukkal, meg a felnőtt tanárokkal sem. Például egy idősebb felnőtt tanárral sem beszélnek meg úgy a dolgokat szerintem, mint egy mentortanárral.”** (8. alany)

Híd szerep

Gyakran gyermekeik iskolával kapcsolatos ügyeibe a szülők nem vonódnak be. De ha jól működne a mentor-szülő kapcsolat, akkor pedig a pedagógusokhoz közelebb vihetnék a

mentorok a családot érintő releváns és fontos információkat. Híd szerepe is lehetne az iskola-szülő kapcsolat kiépítésében, egymás felé való közelítésében.

- *“Hát, hogy milyen előnye van, ha valakinek mentora van, tehát, hogy miért jó, hogyha mentora van az embernek.*
- *Hát talán még ez egy plusz a gyerekeknek, hogy **tudnak még valakire számítani, ha akár, tehát így az iskolával kapcsolatban. Ilyen segítségre gondolok most.**”* (4. alany)

Szülő mint gátló tényező

Az egyik szülő meg is fogalmazta, hogy gyakran problémás a szülőkkel való kapcsolat. Sajnos nem fejtette ki válaszáat, de érzékelhetően negatív konnotáció kíséri az interjórészlete:

- *“És mit üzenne azoknak a szülőknek, akik gondolkodnak, hogy részt vegyen-e a gyermekük a mentorprogramban?*
- ***A szülőknek nem üzenek semmit, mert, mert sajnos már a mai világban a szülőkkel van a legnagyobb probléma, nem a gyerekekkel.**”* (4. alany)

Konfliktusok

A szülő-mentor közötti konfliktusnak számos formája lehet, miképpen a szülő-pedagógus között is adódhatnak értékrendbeli, nézetbeli különbségek. Elképzelhető lehet továbbá az eltérő nyelvhasználaton alapuló félreértés is, különösen a Bernstein (1971) nyelvi elméletére alapozva, miszerint az eltérő szocioökonómiai háttérű diákok szüleinek kommunikációjában különbségek mutatkoznak meg, melyek okot adhatnak félreértésekre (idézi Pusztai 2021); ilyen például a hangnemben, a különféle lexikai elemekben megmutatkozó jellegzetességek. Bernstein szerint korlátozott nyelvi kód jellemző a hátrányos helyzetű diákokra, s szüleikre, míg a középosztálybeli családok esetén kidolgozott nyelvi kódú kommunikációról beszélhetünk, mind szókincsben, mind absztrakt gondolkodásban, hangsúlyban is megmutatkozik mindez.

Jelen kutatásunkban azonban a konfliktusok száma összefüggést mutat az érintkezések számával.

- *„A mentorral került-e már konfliktusba, ha igen, akkor milyen okból?*
- *Nem. Határozott nemmel válaszolok. (...) **Nem is ismerem a mentort.**”* (7. alany)

Kell-e a mentor?

A legtöbb szülő úgy véli, vagy nem tudja, hogy középiskolában szükséges-e a középiskolában mentor. Ugyanakkor valaki úgy fogalmazott: a mentor a mai kor/világ "terméke", a mai világ szükségének igénye fejlesztette ki, annó nem lett volna rá akkora kereslet. Ezzel egyet is lehet érteni, meg nem is, mindenesetre érdekes gondolatokat és problémákat vet föl, mely megfontolásra érdemes lehet.

- *“És mit gondol, szüksége lett volna egy mentorra tanulmányai során?*
- *Hát abban az időben nem, nem. De a mostani gyerekeknek igen. Teljesen más világ volt a miénk, mint az övéké.*
- *Tehát, hogyha Ön most lenne gyerek, akkor Ön igényelné azt, hogy legyen egy mentora?*
- ***Biztos, hogy igényelném, aha, hogy igényelném, ez ezer százalék.**”* (4. alany)

Összességében pozitív a mentorálás szülői fogadtatása. Még ha gyakran nincsenek is tisztában a mentor pontos munkájával, de tudják, hogy jótékony hatást gyakorol gyermekükre. Elégedettségét így fejezte ki egy szülő:

- *“Ön még ilyen építőkritikaként esetleg tudna nekik mondani, hogy ebben lehetne még, van mit még fejlődni?”*
- ***Szerintem én meg voltam vele elégedve. Nem jut most eszembe ilyen dolog, hogy min lehetne,*** vagyis a mentor, aki az én fiammal volt, az teljesen jól ellátta szerintem a dolgát. *Pozitív, pozitív értelemben.* “ (2. alany)
- *“Hát hogyne, hogyne. **Nem sok fizetésből élünk, ugye, és nagyon kicsi dolgokon is tudunk örülni.** És akkor úgy jön haza a gyerek, hogy „most ezt kaptam” vagy „itt voltunk” vagy „ide mentünk”, „ezt csináltuk”, akkor tényleg az **ember úgy megvan nyugodva, hogy jó kezek közt volt a gyerek.** Arról meg nem is beszélve mondom, hogy irányba tették, hogy tulajdonképpen mit is csináljon majd az életével, mit is kezdjen.”* (7. alany)
- *“Hát én szerintem ez egy jól működő program, én annyira nem változtatnék rajta. Hát, nyilván a gyermekeknek ugye, azért ők is eléggé elfoglaltak, sok a tanulnivalójuk. Tehát ez azért mégiscsak a szabadidőben van, úgyhogy arra szerintem, arra maximálisan elég az idő is. Hát, én meg vagyok vele teljesen elégedve, mert tényleg magát a tanulmányokban is tudnak, arra is megfelelő időt tudnak, időben tudnak foglalkozni, a szabadidős tevékenységeik is megvannak, még ajándékot is szoktak kapni. Úgyhogy, én csak annyit tudok mondani, hogy gratulálok, aki ezt kitalálta meg a megvalósítónak is, mert szerintem ez jó program. Úgyhogy annyira, nem tudom, nem tudom, hogy miben lehetne változtatni, mert én ezt egy jól működő programnak tartom. Úgyhogy, szerintem ez jó. Nekem ez kell, ez jó. Én úgy gondolom.”* (8. alany)

Sőt terjed a híre, s gyakran a szülői közösségen keresztül. Vannak már igények, szülők részéről, hogy ők jelentkeznek

- *“Hát, már nem is tudom pontosan, az egyik ismerősünktől hallottuk, de hát már 2 évvel ezelőtt. Úgyhogy már most tudtuk, hogy van ez a mentorprogram. Már most ebben az **évben úgy kérdeztük meg, hogy ugye lesz-e most is?** Meg már előző éven is működött, és jól működött. Azért érdeklődtük meg az iskolától, hogy akkor, mármint ebben az évben, hogy fog-e működni, hogy megint tudunk-e csatlakozni. A gyermekünket be tudjuk-e ismételten, hogy megint benne legyen ebben a mentorprogramban. Tehát ugye mindenki nem lehet benne, és mi szeretnénk volna, hogyha már tavaly elkezdtek ezt, vagy megkezdte, bekerült ebbe a mentorprogramba, akkor most is örülnék neki, most is be fogják fogadni. Legalább így akkor a mentorok tudnak neki sok mindenben segíteni.”* (8. alany)

A típusanalízis eredményei

Szülői típusok a mentorálásban

A mentorálásban jellemző aktivitás tekintetében általában sajnos többnyire inkább passzív szereplőkként lehet a szülőket leginkább érzékelni kutatásunk jelen pillanatában, ami azt jelenti, hogy sokszor nem egyértelmű számukra, hogy mi zajlik a mentorálás során, s nem keresik a mentort az információk érdekében.

Passzív

- „Hát öhm... **nem tudom, hogy mi ez a program. Hozott egy papírt, hogy írjam alá, hogy akarom-e igénybe venni.** Kérdeztem tőle, hogy mi ez, azt mondja: Hát... segítenek a tanulásban. Így hát természetesen aláírtam. Hát amúgy nem sok mindent tudok róla.” (1. interjúalany)
- **“És ő... Ön mennyire tartja a kapcsolatot a mentorral? Milyen gyakorisággal teszi ezt?**
- Hát megmondom az Őszintét, sehogy. (szünet) Egyszer láttam. Egyszer Debrecenben, amikor pont kísérték őket a buszmegállóba, a...Debrecen...a buszváróba, ott találkoztam vele.” (3. interjúalany)

Aktív

- „Hát én még kétszer beszéltem a mentorról, egyszer ő... Én nem is tudom, hogy hova mentek... Akkor mentek Debrecenbe talán vagy Pestre én már nem tudom, meg most mikor ugye ő téged... Tehát hogy annyira nem mondanám, hogy hű de mindennapi kapcsolatot ápolunk, de **kapcsolatban vagyunk és tudok mindenről**, és ha kell segíték.” (12. alany)

Kapcsolat igen is meg nem is – közvetett kapcsolattartás

Ilyenkor a *mentorált a mentor szócsöve*. Ez esetben kapcsolat nincs közvetlen, de a szülő ismeri a mentorálás tevékenységét, tud mindenről és támogatja is azt. Ez az egyik leggyakoribb forma volt, a megkérdezettek mintegy 70 %-nál.

- “Mennyire tartja Ön a kapcsolatot a mentorral?
- Hát én nem tartom a kapcsolatot, a gyerek tartja vele.
- Tehát akkor Ön igazából nem is beszél vele?
- **A mentorral nem, a gyereket kérdezem, hogy mi volt.**
- Mennyire ismeri Ön a mentor tevékenységét?
- Programokat szerveznek, beszélgetnek, az iskolában összeülnek beszélgetni, szerintem bármilyen problémával fel tudják hívni a gyerekek a mentort.” (5. alany)
- “Mennyire tartja a kapcsolatot Ön a mentorral, illetve a gyereke a mentorral?
- Hát én inkább, úgy mondanám ezt, hogy **a gyereken keresztül tartom a kapcsolatot a mentorral.** Ők elég sokat beszélgetnek, és a fiam nekem mindent elmond, hogy mit beszéltek, miről beszélgettek, és én, így ezen keresztül egy pozitív személynek ítélem meg a mentort.” (6. alany)
- “Azt szeretném még kérdezni, hogy így a mentorprogramba a mentorral mennyire működik a kommunikáció? Tehát hogy kapnak e esetleg visszajelzést arról, hogy mi történik akár mentorprogramban, vagy az iskola is mennyire partner ebben?
- Hát, teljes mértékben. **A fiú is hazajön, elmondja, hogy mi volt, hogy volt. Elmondja, hogy a mentorával mit csináltak, hová mentek.** Szereti, én úgy látom, hogy szereti a mentorát.” (7. alany)

Gyakran a téves közvetítésből fakadóan lehetnek rejtett konfliktusok azonban, tehát ez egyben egyfajta konfliktusforrás is lehet.

Konklúzió

Legérdekesebb eredményeink arra mutattak rá, hogy nagy hiányosságok vannak a mentor-szülő kapcsolatban. Ilyen irányban szükséges lehet a szereplők egymás felé való

közelítésére fektetni a hangsúlyt, s erre tudatosan törekedni a mentorprogramnak (kidolgozni stratégiát, illetve a mentoroknak szóló kurzus keretén belül is mint téma megjeleníteni).

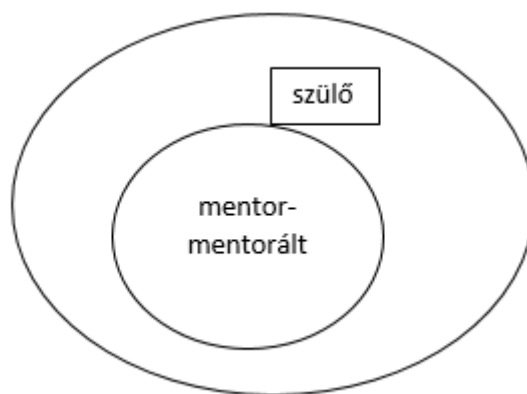
Eredményeink rávilágítanak arra, hogy érdemes nem csak kétszereplőben gondolkodni a mentorálást illetően, hanem a szülőt mint erőforrást lehet kezelni a kapcsolatban.

Láthatjuk továbbá, hogy a mentorálásra igény mutatkozik meg a szülők részéről, s inkább pozitívumként élük meg, ha gyermekük részt vesz egy ilyen lehetőségben.

Gyakran nincs meghatározva a mentorálásban a szülői pozíció. A mentorálás kétszereplős voltában a szülő kívülállósága vagy meg nem határozása jellemző. Nem minden esetben van központi szerepe, sőt kapcsolata sem a diákokkal.

Minden gyermeket és szülőt eltérő módon kell támogatni. Fontos, hogy a szülők számára is a részvételi lehetőségek biztosíthatók legyenek, s betekintést nyerhessenek a mentorálás folyamatába. A rendszeres információcsere több szempontból is megtámogathatja a mentorálást.

1. ábra: A szülő mentorálási kapcsolaton kívüli pozíciójának ábrázolása



Különösen, ha kívülállóak a mentorok, semleges pozícióban legyünk a gyermek életének mindkét világában (iskolai, otthoni). Abban a különleges helyzetben vagyunk, hogy mindkét oldalt, az iskolát és a szülőket is támogatni tudják.

Diskusszió

Kutatásunk az érem egyik oldalát tárja fel, melyben a szülők nézőpontját ismerhetjük meg. A szülői kapcsolattartás tekintetében azt láthatjuk, hogy vannak aktív, passzív szülők, illetve legtöbben ismerik a mentor tevékenységét, de közvetlen kapcsolatban nem állnak vele. Ugyanakkor gyermekük szócsként funkcionál, s tőle értesülnek a legtöbb dologról. Kutatásunkban javarészt alacsony társadalmi háttérű családok szülei vettek részt, ezért különbséget erre vonatkozóan nem tudtunk hitelesen megállapítani (K1). Úgy véljük, már az is pozitívum, hogy noha nem aktívak, de nem hátráltatják a mentorálást a szülők (K2). Az

esetek többségében elégedettek a programmal, már aki ismeri is – aki nem, esetükben sajnos nem tudjuk eredményeinket értelmezni. Amennyiben viszont jól működne a kapcsolat, az esetben a mentor akár híd szerepet is betölthetne az iskola és szülő kapcsolatában. A szülőknek nincs konkrét elvárásuk, de fontosnak tartják, hogy pozitívan hasson a mentor a mentoráltra. Jónak látják az életkori közelséget is a felek kapcsolatában (K3).

A legtöbb kutatás arra mutat rá, hogy a szülők bevonása az oktatási ügyekbe, képes hozzájárulni a gyermeik sikeréhez. Spencer és Budaldo-Delminico (2014) tanulmányának eredményei, s bízunk benne jelen kutatásunk is rávilágítanak a mentori kapcsolatok kontextuális megértésének fontosságára, különös tekintettel a szülők és a családok mentorálási folyamatba való bevonására. Általánosságban elmondható, hogy ez a kutatás is a szülők/családok mentorálásban betöltött szerepével kapcsolatos felfogások elmozdulását hirdeti, a potenciális szabotázsról az együttműködésre. S rávilágít arra, hogy a szülők gyakran a mentortól várják a kapcsolatfelvétel kezdeményezését (K4). Kutatásunk hiánypótló ezért.

Kutatásunk limitációját jelenti egyben, hogy a már 2 féléve mentorálókat kérdeztünk meg eleve, s nagy annak a valószínűsége, hogy akik már egyszer folytatták a mentorálást, tovább is folytatják, így a kilépés, lemorzsolódás okaira nem tudunk rávilágítani jelen kutatásban. Ám a mentorálás szakmai hasznát illetően átfogó képet kaphattunk a résztvevőktől.

Támogatók

Az előadás alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta és a Rézler Gyula Alapítvány.

Források:

- Ann Mabrouk, P., & Gapud Remijan, M. (2023). Critical traits of graduate student mentors affecting students' science identity development in an NSF-funded research experiences for undergraduates (REU) program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164988>
- Bencsik A. & Juhász T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi M. & Kazár K. (szerk.). *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. SZTE Gazdaságtudományi Kar, Szeged, pp. 379–390.
- Bastian, J., & Prasse, D. (2021). Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien: Forschungsstand und Forschungsagenda. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 42(Optimierung), 349–379. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>
- Bonner, H. J., Wong, K. S., Pedwell, R. K., & Rowland, S. L. (2019). A short-term peer mentor/mentee activity develops Bachelor of Science students' career management skills. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 509–530.
- Derrick-Lewis, Stacia M., "Parental Involvement Typologies as Related to Student Achievement." (2001). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 71. <https://dc.etsu.edu/etd/71>
- Ehrich, L., Tennent, L. & Hansford, B. (2002) A review of mentoring in education: Some lessons for nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264, DOI: [10.5172/conu.12.3.253](https://doi.org/10.5172/conu.12.3.253)
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal Effects of Family-School-Person Interactions on Student Outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.). *Research in Sociology of Education and Socialization* (Vol. 4, pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. S., Thomas, B. G., ...Williams, K. J. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Third Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Epstein, L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gail Sessoms. *Mentoring Activities for Youth*. 2011. 07. 08. URL: [Mentoring Activities for Youth \(healthfully.com\)](http://healthfully.com)
- Godó K. (2021). A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges bánásmód*, 7(2), 21–41.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., and Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817–839.
- 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
- Keller, T. E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 169–188. Keller, T. E., & Blakeslee, J. E. (2013). Social networks and mentoring. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 129–142) (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work*. Foresman, Boston. Scott.

- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lee, S. Y., Shim, T. E., & Yoo, Y. E. (2022). Perceptions of experience of online coaching for college students' career planning. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101201. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101201>
- Luedke, C. L., Collom, G. D., & Henderson, T. N. (2023). Developing a culture of mentoring: promoting, experiencing, and engaging in mentoring through a transitional undergraduate research program for students of color. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164991>
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G. és Koltói, L., Kovács, D. Kövesdi, A., Máty, G., Nagybányai-Nagy, O., Pusker, M., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019) Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény kapcsolata az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatainak tükrében. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 7-51. ISSN 2064-2504
- Truffa, K. & Basualdo-Delmonico, A. (2015). Engaging Parents/Caregivers as Partners in Mentoring Programs. *Power Point bemutató*. URL: Microsoft PowerPoint - Family Engagement (youthcollaboratory.org) (Letöltés ideje: 2022. 10. 10.)
- Taylor, A. S., & Porcellini, L. (2013). Family involvement. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 457–468) (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications
- Rockwell, R., Andre, L., & Hawley, M. (2010). *Families and educators as partners*. Belmont, Calif: Wadsworth/Cengage Learning.
- Koltói, L., és Harsányi, Sz. G., és Kovács, D., Kövesdi, A. és Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019) Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7 (4). pp. 222-258. ISSN 2064-2504
- Mahoney, J. L. & Cairns, Robert B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307–324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>
- Páskuné Kiss J. (2014). Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. Gényusz műhely 2. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Portes, A. (2000). The two meaning of social capital. *Sociological Forum*, 15 (2000), 1-12.
- Spencer, R., & Basualdo-Delmonico, A. (2014). Family involvement in the youth mentoring process: A focus group study with program staff. *Children and Youth Services Review*, 41, 75-82. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.013
- Styles, M., & Morrow, K. (1992). *Understanding how youth and elders form relationships: A study of four linking lifetimes programs*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Taylor, A. S., & Porcellini, L. (2013). Family involvement. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 457–468) (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications
- Várad J., Demeter-Karászi Zs., Kovács K. (ismeretlen évszám). Az extrakurrikuláris, a szabadidős tevékenységek és a vallásosság összefüggései a lemorzsolódás okaival) URL: http://real.mtak.hu/114108/1/kozma_ko%CC%88tet.pdf

Wai-Chi Chee & Rizwan Ullah (2020) Home-based parental involvement amongst Pakistani families in Hong Kong, *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 127-142, DOI: 10.1080/02188791.2019.1687085

Epstein hatféle szülői részvétel | Ingyenes papír példák (chalkypapers.com)

Winnewisser, P. (2019). *Együttműködés az otthon és az iskola között szülői szempontból. Ein kutatásjelentés*. München, GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/987244>

Mellékletek

1. számú melléklet: Interjúalanyok bemutatása (N=17)

Interjúalanyok	Nem	Életkor	Foglalkozás, végzettség	Gyermekek száma	Település
1. alany	férfi	51	hentes, targoncavezető és nehézgépkészítő	4	?
2. alany	nő	48	8 általános, takarítgat, most GYES-en van	4	Hajdúhadháza
3. alany	nő	35	ismeretlen	2	Hajdúszovát
4. alany	nő	39	vállalkozó	3	Hosszúpályi
5. alany	nő?	47	vállalkozó, felsőfokú végzettség	2	Debrecen
6. alany	férfi	49	segédmunkás, kőműves		Hosszúpályi
7. alany	férfi	47	közmunkás	3	ismeretlen
8. alany	?	48	ismeretlen	1	Debrecen melletti kistépülés
9. alany	?	46	ismeretlen	4	ismeretlen
10. alany	nő	43	ismeretlen	2	Sáránd
11. alany	nő	54	8 általános, bolti eladó	3	Nyírábrány
12. alany	nő	47	főiskolai diploma, tanító	2	Gáborján
13. alany	nő	46	szakmunkás varrónő	1	Hosszúpályi
14. alany	nő	33	kézbésztő	4	Hosszúpályi
15. alany	nő	ismeretlen	érettségi folyamatban, háztartásbeli, szempilla stylist	ismeretlen	Debrecen melletti kistépülés
16. alany	nő	35	szakmunkás, gyes	3	ismeretlen
17. alany	nő	ismeretlen	ismeretlen	ismeretlen	ismeretlen