

Bevezetés a mentorálás kutatásába

Egyre gyakrabban találkozhatunk a személyes segítségre utaló mentorálás kifejezéssel, ugyanakkor ritkán kerül szóba e tevékenység hatásmechanizmusa, hatékonysága, illetve a hatékonyság megítélésének kritériumai. Írásunkban e hiányosság mérséklésére törekszünk, hátrányos helyzetű gyermekeket célzó programok tapasztalatait, lehetőségeit szem előtt tartva.

Az utóbbi évtizedben az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában egyre szélesebb körben alkalmazzák a mentorálást, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok körében és a munka világában, de számos példát találunk az egészségügy, a vallási közösségek vagy az online közösségek területén is. A mentorálás növekvő népszerűségét kiválóan szemlélteti a *Mentoring & Tutoring* folyóirat elindítása, valamint egy közelmúltban készült amerikai közvélemény-kutatás eredménye, mely szerint 2005-ben közel hárommillió felnőtt mentorált fiatalokat szervezett keretek között az Egyesült Államokban (*Mentoring in America*, 2005).

Bár hazánkban is megjelentek hasonló jellegű kezdeményezések, a mentorálás lehetőségének pedagógiai szempontú elemzésével kevés publikáció foglalkozik (kivéteklént lásd *Ligeti*, 2005a, 2005b, 2005c). A szakirodalom elsősorban a mentorrá váláshoz, a mentori munka végzéséhez nyújt gyakorlati útmutatást (például *Kőpatakiné*, 2006; *Mayer*, 2004, 2006; *Mészáros*, 2007), a mentorálás hatásával, értékelésével kapcsolatban viszont kevés érdemi fogódzót találunk.

Tanulmányunk legfőbb célja az azonosított szakirodalmi hiányosság csökkentése. A nemzetközi – elsősorban egyesült államokbeli – szakirodalom áttekintése alapján bemutatjuk a fiatalok mentorálásának legfontosabb kutatási irányait, eredményeit. A fogalmi keretek tisztázását követően ismertetjük a legjelentősebb amerikai programot, áttekintjük a mentori tevékenység hatását, elemezzük a mentori kapcsolatot befolyásoló tényezőket, majd a kutatási terület várható irányvonalait vázoljuk fel. Végül néhány hazai kezdeményezésről számolunk be.

Fogalmi keret – mentorálás, tutorálás, patronálás

Az utóbbi években számos olyan fogalom jelent meg az oktatás területéhez kötődően, amely a személyiségfejlődés segítségének újszerű, illetve újrafelfedezett megoldását jelöli. Ilyen például a mentorálás, a tutorálás vagy a patronálás, melyeket a köznyelv gyakran szinonimaként használja.

A mentorálás terminust számos területen használják, ezért a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. Definiálására nem találunk kísérletet a hazai szakirodalomban, a *Pedagógiai Lexikon* tanácsadóként, pártfogóként, atyai jó barátként határozza meg a mentort, valamint áttekintést ad arról, hogy a formális oktatásban mely munkakörök megnevezésére használják e kifejezést (*Petriné*, 1997). A fogalom értelmezésében nem létezik egységes álláspont a fiatalok mentorálását tárgyaló nemzetközi szakirodalomban sem, Freedman (1992) áttekintése alapján azonban három

ponton konszenzus mutatkozik: (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. Bár a meghatározások többsége nem explikálja, a szülő-gyermek viszonyt nyilvánvalóan nem értelmezik mentori kapcsolatként (*DuBois és Karcher, 2005*).

Ha a nevelés főbb tartalmi jegyei szerint vizsgáljuk a mentori tevékenységet – alapul véve Németh (1997) felsorolását –, akkor elsősorban a nevelő-nevelt által betöltött szerepek esetében érzékelhető sajátos jellemvonás a megszokott nevelői szerepekhez képest, hiszen a szerepek egy szimmetrikus viszonyrendszerben helyezkednek el. Beam, Chen és Greenberger (2002) felméréseinek eredménye szerint felnőtt mentorok esetében a mentori kapcsolatban egyaránt felfedezhető olyan jellemzők, amelyek a szülőkkel és amelyek a kortársakkal kialakított kapcsolatokban figyelhetők meg.

A tutorálás a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részesül egyéni, személyre szabott oktatásban (*Medway, 1994*). A tutor az adott tananyagot tekintve rendelkezik többlettudással, és elsősorban annak elsajátításában nyújt segítséget a tutorálnak. A mentorálás és a tutorálás viszonyát a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezhetjük. Nagy József (2000) szerint az oktatás a nevelés részhalma, értelmi nevelésnek tekinthető, s ennek analógiájaként a mentorálás a nevelés, a tutorálás pedig az oktatás speciális formájának feleltethető meg.

Témánkat tekintve érdemes kitérnünk még a ritkábban használatos patronálás kifejezésre, amely elsősorban pedagógusok számára kiírt pályázatokban fordul elő, használatának vizsgálata alapján pedig a mentorálás szinonimájának tekinthetjük (lásd *Hantos, 2006; Hardi és Hardi, 2002; Lafférthon, Mendi és Szira, 2002*).

A mentorálás típusai

A mentorálás informális, azaz természetes, illetve formális, szervezett keretek között történhet. Informális mentorálás egy fiatal és egy felnőtt (nem szülő) között spontán módon alakul ki, kapcsolatuk a személyiségfejlődés pozitív irányú befolyásolását teszi lehetővé. A mentorálással foglalkozó szakirodalomban a kapcsolat ezen típusa leginkább egy olyan optimális viszonyítási pontként jelenik meg, amelyhez a formális mentorálásnak közelíteni kellene (*Zimmerman, Bingenheimer és Behrendt, 2005*). A formális mentoráláson belül a következő formák különböztethetők meg (*Sipe, 2005*):

- tradicionális mentorálás: egy felnőtt mentorál egy fiatal,
- csoportmentorálás: egy felnőtt több fiatalat mentorál,

A mentorálás megjelenése, terjedése a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények növekedéséhez köthető. Széles körben elfogadott, hogy a mentorálás a fiatalok problémájának kezelésében azért lehet eredményes, mert a nehézségek egy része éppen abból adódik, hogy az informális mentorok elérhetősége csökken. Ez napjaink társadalmi változásaira (például atomizált családok számának növekedése, lakóhelyi közösségek szerepének változása) vezethető vissza. A mentori mozgalom virágzásának további magyarázata a megoldás egyszerűsége, illetve az anyagi ráfordítások relatíve alacsony szintje, hiszen a mentorálást többnyire önkéntesek végzik.

- csapatmentorálás: több felnőtt mentorál egy vagy több fiatal,
- kortárs mentorálás: fiatal mentorál fiatal,
- e-mentorálás: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál.

A programokat gyakran a tevékenységek helyszíne szerint is megkülönböztetik, így létezik közösségi (community-based) mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és helyhez kötött (site-based) mentorálás, amely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét intézményhez (például iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető. A mentorprogramok számának gyors növekedése miatt további klasszifikációs törekvések is megfigyelhetők, melyek a programok objektív értékeléséhez kívánnak segítséget nyújtani (például *Sipe és Roder, 1999; Sipe, 2005*).

Célok, célcsoportok

A mentorprogramok általában a fiatalok egy speciális, többnyire hátrányos helyzetű, veszélyeztetett csoportját segítik, vagyis egy olyan populációra fókuszálnak, amelynek tagjai többletségséget igényelnek. Bár a tehetséges fiatalok mentor általi támogatására is történtek kezdeményezések, a téma periferikus helyet foglal el a fiatalok mentorálását tárgyaló szakirodalomban, a programok hatékonyságának feltárására például ez idáig nem történtek kísérletek (*Callahan és Robin, 2005*).

A célokat tekintve a programok rendkívül széles spektrumot fognak át: az iskolai lemorzsolódás megakadályozásától vagy a tanulmányi teljesítmény javításától a mentális problémák kezelésén, az egészségkárosító magatartás megakadályozásán, a fiatalkori bűnözés gyakoriságának csökkentésén át egészen a különböző kisebbségi csoportok szociális integrációjának megkönnyítéséig, a fiatalok fogvatartottak reintegrációjának támogatásáig terjednek. Ugyanakkor egy részük nem fogalmaz meg elérendő célokat, kizárólag a pozitív mentori kapcsolat kialakítására törekszik, azzal az előfeltevéssel élve, hogy e kapcsolat számos módon támogatja a személyiségfejlődést (*Sipe és Roder, 1999*). Ezen a ponton érdemes kitérnünk a gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek szervezett programok különbözőségére. Az utóbbi korcsoport számára szervezett mentori programok jellemzően egy jól körülhatárolható, aktuálisan jelentkező vagy várható feladat, probléma megoldásában kívánnak segítséget nyújtani a mentoráltaknak (például *Mentorháló, 2008*).

A mentorálás megjelenése, terjedése a fiatalok által elkövetett bűncselekmények növekedéséhez köthető (*Baker és Maguire, 2005; McClanahan, 2004*). Széles körben elfogadott, hogy a mentorálás a fiatalok problémájának kezelésében azért lehet eredményes, mert a nehézségek egy része éppen abból adódik, hogy az informális mentorok elérhetősége csökken. Ez napjaink társadalmi változásaira (például atomizált családok számának növekedése, lakóhelyi közösségek szerepének változása) vezethető vissza (*Tierney, Grossman és Resch, 1995*). A mentori mozgalom virágzásának további magyarázata a megoldás egyszerűsége, illetve az anyagi ráfordítások relatíve alacsony szintje, hiszen a mentorálást többnyire önkéntesek végzik (*Walker, 2005*).

Big Brothers Big Sisters of America

A több mint 90 éves hagyományokra visszatekintő *Big Brothers Big Sisters of America* mentorprogram (a továbbiakban BB/BSA) tevékenységéről az Amerikai Egyesült Államok szakmai és laikus közvéleménye egyaránt elismerően nyilatkozik, a program hatásait azonban csak a közelmúltban kezdték a tudományosság normáinak megfelelő szempontok szerint vizsgálni. Tanulmányunkban több okból is indokoltnak látjuk a BB/BSA koncepciójának és fontosabb eredményeinek rövid összefoglalását. Egyrészt azért, mert a programot – sikeressége miatt – modellértékűnek tartja az amerikai közvélemény;

másrészt, mert a mentorálás hatását vizsgáló újabb empirikus tanulmányok folytonosságot vállalnak a BB/BSA kezdeményezésével, mérőföldkönek tekintik a területhez kötődő tudományos igényű hatásvizsgálatok létrejöttében. További indok, hogy a mentorálás hatását tanulmányozó kutatások számottevő része köthető e programhoz, melyek jelentősebb eredményeiről tanulmányunkban is beszámolunk. A BB/BSA koncepcióját és eredményeit Tierney, Grossman és Resch (1995, 2000) munkái alapján foglaljuk össze.

A BB/BSA működése meghatározott kritériumokon és sztenderdeken nyugszik, amelyek szilárd alapot biztosítanak a mentoráltak fejlődéséhez, a program hosszú távú fenntartásához és a helyi tagszervezetek munkájához egyaránt. A működés egységes színvonalának biztosítása érdekében a programban részt vevő helyi tagszervezeteknek adaptálniuk kell a központi sztenderdeket, és csupán minimális változtatásokat, a helyi sajátosságok figyelembevételét engedélyezik számukra. Az előírások a mentori tevékenység minden területére kiterjednek, így szabályozzák (1) a védelemből vétel körülményeit, (2) a mentorprogram szabályainak kölcsönös elfogadását, (3) az önkéntesek (mentorok) képzését, (4) a párok kialakítását, (5) a mentor és mentorált találkozásának gyakoriságát, (6) a mentor és a szervezet közötti rendszeres kapcsolattartást, valamint (7) a mentorált és a szülő(k) kapcsolatát (Tierney, Grossman és Resch, 2000). A tagszervezetek mentorprogramjai az alábbi séma szerint működnek (Tierney, Grossman és Resch, 2000):

A helyi szervezetek toborozzák a mentorjelölteket, majd megvizsgálják a jelentkezők előéletét és alkalmasságát.

A szervezet fiatalokat vesz pártfogásba. A BB/BSA mentoráltjai általában egyszerűs családból származnak, és belépési szándékot kell mutatniuk a programba.

Kialakítják a párokat a családi háttér, a kapcsolat mentor által valószínűsített előnyei, a szülő(k) és a fiatal, valamint a földrajzi közelség szempontjainak figyelembevételével.

A BB/BSA és több nonprofit szervezet együttműködésében 1992–93-ban nagyszabású kutatást végeztek. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárják, bekövetkezik-e érzékelhető különbség a fiatalok életében a személyes találkozásokon alapuló mentori tevékenység hatására. A kontrollcsoportos kísérletbe bevont 10–16 éves fiatalok több mint 60 százaléka fiú volt, és a minta több mint felét kisebbségi fiatalok alkották. A BB/BSA munkatársainak többéves tapasztalata, valamint a szervezet szakmai dokumentumainak áttekintése alapján a kutatók hat területen feltételeztek pozitív hatást: (1) antiszociális viselkedés, (2) iskolai teljesítmény, (3) attitűdök és viselkedés, (4) családdal és barátokkal való kapcsolat, (5) énkép, valamint (6) szociális és kulturális gazdagodás. A kutatás előkészítő fázisában azokkal a fiatalokkal (1138 fő) készítettek interjút, akiket alkalmasnak ítélték a programban való részvételre, ezt követően pedig véletlenszerűen kísérleti és kontrollcsoportba sorolták őket. 18 hónap elteltével mindkét csoporttal ismét interjút készítettek, a lemorzsolódások miatt azonban a program végére 959 diákra csökkent a minta nagysága (Tierney, Grossman és Resch, 1995).

A kezdeti szakaszban és a nyomon követés időszakában készült interjúkból, valamint a program munkatársai által kitöltött nyomtatványokból származó eredmények alapján több változó esetében is különbséget találtak a kísérleti és a kontrollcsoport között (Tierney, Grossman és Resch, 1995):

A vizsgálat ideje alatt a kontrollcsoporthoz viszonyítva 46 százalékkal csökkent annak valószínűsége, hogy a mentorált fiatalok drogfogyasztóvá váljanak.

A mentoráltak 27 százalékkal kisebb valószínűséggel kezdtek alkoholt fogyasztani, mint a kontrollcsoport tagjai.

A mentorált diákok nagyjából harmadannyi alkalommal folyamodtak fizikai erőszakhoz, mint a mentorálásban nem részesült társaik.

A programban részt vevők feleannyi alkalommal hiányoztak az iskolából, sokkal kompetensebbnek érezték magukat a tananyag elsajátításában, és kisebb arányban morzso-

lódta le évfolyamukból. Ezek az előnyök a kisebbségi származású lányok esetében voltak a legerősebbek.

A mentoráltak esetében a vizsgálati periódus végére a szülőkkal való kapcsolatban is javulást azonosítottak, amely változás elsősorban a szülők iránti bizalom növekedésében volt észlelhető.

Fejlődött a kortárs csoportokkal való kapcsolat minősége is.

Nem találtak szignifikáns különbséget az énkép és a szociális-kulturális gazdagodás területén.

A BB/BSA 1992–93-as vizsgálatának háttér tanulmánya alapján a vizsgálati periódus alatt 409 mentor vett részt a fiatalok segítésében (236 férfi, átlagéletkoruk 30 év, és 173 nő, átlagéletkoruk 28 év), a segítők nagyjából háromnegyede tartozott a többségi társadalomhoz. Az adatok szerint a mentorok főként a magasan kvalifikált fiatalok köréből kerültek ki, hiszen csupán 13 százalékuknak volt középiskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettsége. Ugyanakkor több mint 60 százalékuknak volt főiskolai vagy egyetemi diplomája. A háztartás éves jövedelmének és a betöltött munkaköröknek a vizsgálata alapján nem a szegényebb rétegek vettek részt a mentori tevékenységben: mind a férfi, mind a női önkéntesek körülből fele kiemelkedően magas társadalmi státuszú munkakört töltött be (*Tierney, Grossman és Resch, 1995*).

A mentorálás hatása

Tierney, Grossman és Resch (1995) munkáját követően a mentorálás fiatalokra gyakorolt kedvező hatását számos további kutatás bizonyította a legkülönfélébb területeken. A mentori kapcsolat következtében például csökkent a mentoráltak között az antiszociális viselkedésformák valószínűsége. Többek között az alkohol- és a kábítószer-használat (*Aseltine, Dupre és Lamlein, 2000; Grossman és Rhodes, 2002; LoSciuto, Rajala, Townsend és Taylor, 1996; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005*), valamint az agresszív viselkedés gyakoriságának csökkenését regisztrálták (*Tierney, Grossman és Resch 1995*). Jótékony hatást gyakorol a fiatalok bűnelkövetőkre a visszaesés valószínűségének csökkenése szempontjából (*Blechman és Bopp, 2005*), segítséget nyújt a mentális problémák, például a depresszió megelőzésében (*Bauldry, 2005*), pozitívan hat az önértékelésre (*Rhodes, Reddy és Grossman, 2005*) és a szociális kapcsolatokra mind a családon belül, mind a kortársak körében (*Grossman és Rhodes, 2002; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005; Tierney és Grossman, 1995*). Bár néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő (*Thompson és Kelly-Vance, 2001; Herrera, Grossman, Kauh, Feldman, McMaken és Jucovy, 2007*). Az eredmények áttekintéséből kirajzolódó kép szerint a mentorálásnak elsősorban preventív, promotív szerep tulajdonítható.

A közelmúlt kutatásai azonban több problémára is rámutattak, melyek árnyaltabbá tették a korábbi eredményeket. Rhodes (2002; idézi *Baker és Maguire, 2005*) arra hívta fel a figyelmet a Tierney, Grossman és Resch (1995) által gyűjtött adatok további elemzését követően, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban növekvő tendenciát mutattak a tanulmányi, szocioemocionális és viselkedési problémák, ezért a BB/BSA program eredményei csupán ennek a folyamatnak a tompításaként értelmezhetők.

DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) metaanalízisükben 55, 1970 és 1998 között megvalósított program eredményeit tekintették át. Elemzésükbe azok a programok kerültek be, amelyekben a mentori kapcsolat tradicionális, a mentorált életkora legfeljebb 19 év, a mentor a mentorálnál idősebb személy, és a program hatását empirikus módszerekkel is vizsgálták. Tanulmányuk egyrésztől megerősíti azt, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok profitalhatnak a mentori kapcsolatból, másrésztől rámutat arra is, hogy az átlagos vagy kedvező háttérű fiatalok számára a mentorálás csak rendkívül csekély előnnyel járhat.

Korábban ismeretlen problémát vetett fel Grossman és Rhodes (2002) kutatása, mely bizonyítékokat talált arra vonatkozóan, hogy a mentorálás negatív következményekkel is járhat, amennyiben a mentori kapcsolat korán megszakad (részletesebben lásd a következő fejezetben).

A mentorálás hatásmechanizmusa

A mentor-mentorált viszony kedvező hatásainak ismerete ellenére tulajdonképpen megválaszolatlannak tekinthető a kérdés: hogyan fejt ki hatását a mentori kapcsolat. Rhodes, Spencer, Keller, Liang és Noam (2006) a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások számára létrehozott modelljükben a mentorálás jótékony hatását három terület szerint csoportosítja: (1) a mentorról átértékelődő társas helyzetek és rekreációs tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban éreztetik kedvező hatásukat; (2) a közös tanulás, illetve az intellektuálisan kihívó helyzetek, párbeszéd a kognitív fejlődést segíthetik; (3) míg a mentor által kínált szerepmódel az identitás fejlődését befolyásolhatja pozitívan.

Cavell és Smith (2005) elsősorban a szociális és affektív területen bekövetkező kedvező változások mögött húzódó mechanizmusok értelmezését kísérli meg. Feltevésük szerint a viselkedésben bekövetkező kedvező változások részben a referenciaszemélynek tekintett mentor pozitív viselkedésre adott válaszainak, megerősítésének köszönhetők. A mentori kapcsolat továbbá lehetőséget biztosít a mentorált számára, hogy társas kapcsolataiban hasznosítható tudást (például ismeretlen szituációkban alkalmazható forgatókönyveket, társas helyzetekben hasznosítható viselkedésszerepeket) sajátítsa el. Az önértékelés, önhatékonyság erősödését a társas kapcsolatokban jelentkező problémákhoz társuló reflexió segítségével, a különböző események okainak pontosabb értelmezésében való közreműködéssel magyarázzák. A mentor ezenkívül fontos szerepet játszhat a mentorált szociális környezetének alakításában is, a szerzők tapasztalatai szerint például a kortársak, pedagógusok gyakran pozitívabban viszonyultak a mentorálthoz, miután tudomásukra jutott e kapcsolat.

Bár nem ismerjük pontosan azt a hatásmechanizmust, amely a mentori kapcsolat pozitív eredményeihez vezet, az empirikus kutatások számos olyan tényezőt feltártak, melyek a mentori kapcsolatot, illetve következményeit meghatározzák. A következőkben e vizsgálatok eredményeit tekintjük át.

A kapcsolat időtartamának szerepe

Grossman és Rhodes (2002) kontrollcsoportos felmérésükben az egy évnél hosszabb (legfeljebb 18 hónap), a 6–12, a 3–6 hónapig, illetve a 3 hónapnál rövidebb ideig tartó viszony alapján hasonlították össze a mentori kapcsolatok hatását. A kutatásba 1138 10 és 16 év közötti fiatalot vontak be a BB/BSA programból. Eredményeik szerint a pozitív

Serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok eredményei alapján az erős, biztonságot adó kötődés hatására a gyerekek nyitottabbá válnak, a program előrehaladtával egyre több érzelmi jellegű támogatásra számítanak. A mentortól mint fontos kötődési féltől főként a stresszhelyzetekben kérnek segítséget, s a konfliktusok megoldására tett javaslatok, valamint a mentor által alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák mintául szolgálnak a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásakor is.

hatások mértéke jelentősen eltér az 1 évnél hosszabb és a 6–12 hónapig fennálló mentor-mentorált viszonyokat összehasonlítva. Míg az utóbbinál csak az iskolai hiányzás és a droghasználat gyakoriságának csökkenésében mutatkozott különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között, addig az 1 évet meghaladó mentorálás esetében szignifikáns az eltérés a kísérleti csoport javára az önértékelés, az észlelt társas elfogadottság területén, a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzetben, az iskola megítélésével kapcsolatban, a szülő-gyermek közötti kapcsolat minőségében, valamint a drog- és alkoholhasználat gyakoriságában. Az eredmények konzisztensek DuBois és munkatársainak (2002) metaanalízisével, amelyben szintén azt találták a kutatók, hogy az egy évnél rövidebb mentori kapcsolatok csak mérsékelt előnyökkel járhatnak.

Grossman és Rhodes (2002) vizsgálatának további lényeges eredménye, hogy a 3 hónapnál rövidebb ideig tartó mentorálás kedvezőtlen következményekkel járt, csökkent a mentoráltak önértékelése és a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzete. A kedvezőtlen eredmények hátterében a kutatók feltételezése szerint a csalódottság és a visszautasított-ság érzése állhat. Az adatok alapján a mentorált fiatalok életkorával párhuzamosan növekszik a kapcsolat megszakadásának valószínűsége, s ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg az érzelmileg elhanyagolt és a fizikailag, szexuálisan bántalmazott fiatalok esetében. A mentorok részéről a kapcsolat korai megszakadása a 26 és 30 év közötti házasságban élő fiatal felnőttekre, illetve az alacsonyabb jövedelműekre jellemző, ami minden bizonnyal a rendelkezésre álló szabadidővel, illetve flexibilitással függ össze.

Az eredményekkel kapcsolatban ugyanakkor felvetődik egyrészt az, hogy a korábban megszakadt kapcsolatok valószínűleg minőségileg is eltérő viszonyt jelentettek, másrészt pedig, hogy a kapcsolat hossza, illetve a megszakadását befolyásoló egyéb körülmények a mentorálás hatását is kedvezőtlenül érinthetik.

Az érzelmi viszony szerepe

A mentorálás hatékonyságának további alapvető eleme a felek között fennálló kötődés minősége. A mentorálás során a kötődés erőssége határozza meg az empátia, a bizalom, a másakra figyelés, a másikhoz való alkalmazkodás, valamint a tisztelet kialakulását és fejlődését (Allen és Eby, 2003).

A kötődés klasszikus elmélete (Bowlby, 1988) szerint az öröklött alapokra épülő és az azokat kiegészítő csecsemő- és kisgyermekkorai – elsősorban az anyával való érintkezés során kialakult – tapasztalatok egy belső munkamodellt („internal working model”) hoznak létre arra vonatkozóan, mit lehet egy kapcsolatban elvárni a másik féltől (megbízhatunk-e benne, számíthatunk-e rá, stb.). E korai szocializációs tapasztalatok reprezentációi képezik a hosszan tartó érzelmi kapcsolatok alapjait, minden további kapcsolatra viszonylag tartós hatást gyakorolnak (Zsolnai és Kasik, 2007).

Hamilton és Hamilton (2004; idézi Rhodes és mtsai, 2006) szerint amennyiben a szülő-gyermek viszony jónak tekinthető, a mentoráltak nagyobb bizalommal fordulnak mentoruk felé, mint azok a gyerekek, akiknek szüleikkel való viszonyuk nem megfelelő. Mivel a munkamodell a környezeti tényezők hatására a személyiségfejlődés bármelyik pontján – bár tartósságát tekintve eltérő módon – módosulhat (Belsky és Cassidy, 1994), az utóbbi csoportba tartozó gyerekek kortársaikkal, felnőttekkel, illetve szüleikkel való kötődései jelentősen átalakulhatnak a mentorálási folyamat során. A kötődés megváltozása számos – kognitív, szociális és emocionális – területen szintén pozitív irányú változásokat eredményezhet (Allen és Land, 1999).

Serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok eredményei alapján az erős, biztonságot adó kötődés hatására a gyerekek nyitottabbá válnak, a program előrehaladtával egyre több érzelmi jellegű támogatásra számítanak. A mentortól mint fontos kötődési féltől főként a stresszhelyzetekben kérnek segítséget, s a konfliktusok megoldására tett javaslatok, vala-

mint a mentor által alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák mintául szolgálnak a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásakor is (Rutter, 1990; Pianta, 1999). Rhodes, Grossman és Resch (2005) 959 12 éves tanulóval végzett kontrollcsoportos vizsgálata alapján a kísérleti csoportba tartozó gyerekek 18 hónapi mentorálás után relatíve jobb szülői kapcsolatról számoltak be, ami a kutatók szerint szoros összefüggésben áll olyan további pozitív változással, mint az iskolai hiányzások csökkenése vagy a jobb tanulmányi teljesítmény. Ugyancsak a szülői elvárásoknak való megfelelés – amelyre nagymértékben hat a program – és a gyermek-szülő viszony szoros kapcsolatát igazolták Rhodes, Reddy és Grossman (2005) kutatási eredményei. A kutatásba bevont 958, szintén serdülőkorú tanuló körében például az élvezeti szerek használatának csökkenése a gyerek-szülő kapcsolat javulását is eredményezte, elsősorban a bizalom növekedése és a kommunikáció gyakorisága területén.

Viszonylag kevés kutatás foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy vajon miként befolyásolja a nemi hovatartozás a mentorálás hatékonyságát. Az érzelmek működésével kapcsolatos vizsgálatok eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy már igen korán eltér a fiúk és a lányok érzelmeik kifejezése és -szabályozása, másképpen küzdenek meg pozitív és negatív érzelmeikkel (Cassidy, 1994; Oatley és Jenkins, 2001; Bereczkei, 2003). A nemek közötti különbségek egyrészt biológiai, másrészt a szocializáció során működő tanulási folyamatok eredményeiként értelmezhetők. E folyamatban az egyik legmeghatározóbb az anya-gyermek kapcsolat korai jellege, ezáltal a mentorálás során tapasztalt eltérések okai szintén a gyermekkori kötődés jellegzetességeire vezethetők vissza (Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp, 2008). A mentoráláskor e különbségekre elsősorban azokban az esetekben kell kiemelt figyelmet fordítani, amelyekben a gyermeknek a szüleiével, főként az anyával való kötődése nem megfelelő.

Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp (2008) 1138 serdülőkorúval végzett kutatása szerint (a gyerekeket szintén a BB/BSA programból vonták be a vizsgálatba) a lányok több szülő-gyermek problémával küzdenek, mint a fiúk. A program kezdetekor a lányok nagyobb eltávolodást mutattak, és kevesebb bizalommal fordultak szüleikhez. A vizsgálat során az is kiderült – igazolva más kutatások eredményeit, miszerint a lányok a tartósabb s a szoros interperszonális kapcsolatokat részesítik előnyben –, hogy a mentori viszony a lányoknál tovább tart (13–18 hónap), mint a fiúkánál (főként 1–6 hónap, ennél kevesebb a 7–12 hónap). Az érzelmi biztonság fontosságát mutatja az a kutatási adat, amely szerint a mentori viszonnal való elégedettség, a szoros érzelmi kapcsolat a lányok esetében nagyobb mértékben növeli a viszony hosszát, azonban mind a lányok, mind a fiúk körében a hosszabb mentori viszonyban lévők elégedettebbek a programmal. Ugyanakkor néhány kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a kapcsolatok érzelmi jelentőségét túlhangsúlyozzák, és főképp a mentorok által kínált szerepmodellek hatnak kedvezően a mentoráltakra, ezen belül például a mentorált-szülő kapcsolatra (például Darling, Hamilton, Toyokawa és Matsuda, 2002; Zimmerman, Bingenheimer és Notaro, 2002).

Mivel a kutatási eredmények szerint a mentorálás hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja, további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk arról, mely helyzetekben tulajdoníthatunk alapvető jelentőséget az érzelmi közelségnek.

A programszervezés szerepe

DuBois és munkatársai (2002) metaanalízise a programok felépítésének jellemzői és az elért hatás közötti összefüggéseket is vizsgálta. Elemzésük szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok folyamatos képzésben részesültek, közös programokat szerveztek a mentorok és a mentoráltak számára, elvárásokat fogalmaztak meg a mentorálás gyakorisága tekintetében, a mentorok a szülőkkel is kapcsolatban áll-

tak, illetve a program végrehajtásának egészét monitoring kísérte. A mentor jellemzői tekintetében szignifikáns különbséget találtak azon programok javára, amelyekben a mentori tevékenységet olyan személy látta el, akinek hivatása (például pedagógus) közel állt a program céljához.

A programszervezés szerepét illetően értékes információkkal szolgálhat Keller (2005) megközelítése, mely a mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai szerint rendszerezi a kutatások eredményeit (1. táblázat). Központi törekvése, hogy a kapcsolat változásának általános jellemzőit megragadja, ezáltal viszonyítási pontot kínáljon a kutatáshoz és a programszervezéshez egyaránt.

1. táblázat. A mentori kapcsolat fejlődésének feltételezett szakaszai (Keller, 2005., 86.)

Szakasz elnevezése	Szakasz tartalma	Befolyásoló tényezők	Programszervezés
Szervezés	felkészülés a kapcsolatra	mentor motivációja, elvárásai, céljai	toborzás, kiválasztás, felkészítés
Kezdeményezés	kapcsolat kezdete, megismerkedés	mentor türelme, mentor és mentorált érdek-lődésének hasonlósága	párok kialakítása, bemutatkozás
Fejlődés és támogatás	rendszeres találkozás, interakciók kialakítása	közös tevékenységek jellemzői, gyakorisága, mentorálás stílusa	szupervízió és tanácsadás, folyamatos képzés
Hanyatlás és felbomlás	akadályok a kapcsolatban vagy a kapcsolat befejezése	mentor és mentorált személyisége, mentorálás stílusa	szupervízió és tanácsadás, lezárás támogatása
Átértelmezés	megállapodás a későbbi kapcsolattartásról vagy újrakezdés	nincs információ	lezárás támogatása, új párosítás

A kutatások jövőbeni irányai

Az Egyesült Államokban a mentorálás alulról szerveződő, civil szerveződések által újtárra indított mozgalom, amelyhez napjainkban már számos vállalati és kormányzati támogatás is társul. Népszerűsége ellenére a fiatalok mentorálásának tanulmányozása még a fejlődés kezdeti szakaszában tart, komoly egyensúlytalanság figyelhető meg a téma kutatása és gyakorlata között. A problémák elsősorban abból adódnak, hogy a különböző típusú és a különféle kontextusban indított programok szerteágazásával a tudományos igényű kutatások nem képesek lépést tartani. DuBois és Karcher (2005) szerint ennek nemcsak az lehet a következménye, hogy egyes programok esetleg eredménytelenek lehetnek, hanem akár káros hatást is kifejthetnek (lásd *Grossman és Rhodes, 2002*).

A kutatási és gyakorlati oldal közötti szakadék áthidalását különböző szervezetek igyekeznek orvosolni az Egyesült Államokban. A törekvések egyrészt a mentorálás kutatóit támogatják, másrészt az empirikus eredményekre építve használati utasítás-szerű kiadványaikkal segítik a civil szférát a programok szervezésétől az adatgyűjtésen át az értékelés megvalósításáig. E szervezetek közül kiemelkedik a fiatalokkal kapcsolatos szociálpolitikára fókuszáló Public/Private Ventures és a mentorprogramok eredményességének elősegítését célul kitűző MENTOR/National Mentoring Partnership.

DuBois és Rhodes (2006) az utóbbi szerveződés keretében a kutatások összefogása céljából fogalmazta meg a fontosabb tennivalókat. Munkájuk egyrészt hiánypótló áttekintést nyújt a mentorpedagógia jövőbeni kutatási területeiről, másrészt számos javaslatot megfogalmaznak arra vonatkozóan, hogy a beavatkozásoknak mely területek körül kellene csoportosulniuk. A kutatások jövőbeni irányainak bemutatásakor a szerzőpáros megállapításaira támaszkodunk.

A hagyományos mentorprogramokat felváltó alternatív irányzatok (csoportos, kortárs-csoportos, e-mentorálás stb.), valamint az ezekhez kapcsolódó újabb módszertani megközelítések (iskolai, munkahelyi, vallásos közösséghez kötődő) területén rendkívül dinamikus fejlődés tapasztalható, ugyanakkor a mentorálás újabb irányzatait napjainkig még nem tették tudományos vizsgálatok tárgyává. A mentori tevékenységet kutatóknak ezért a jövőben értékelniük kell az újabb kezdeményezések hatékonyságát és költségeit, a programfejlesztők és az anyagi forrásokat biztosító szervezetek számára pedig gyakorlati jellegű, döntéshozatali útmutatóvá kell lefordítani az eredményeket.

A mentorálás gyakran egy tágabb, többcélú ifjúsági fejlesztőprogram része, ugyanakkor a kutatók rendkívül kevés ismerettel rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy a mentorálást hogyan lehetne integrálni más típusú, egyéb szolgáltatásokba és tevékenységekbe. A kutatásoknak ezért fel kellene tárniuk, hogy a mentorálás milyen mértékben, hogyan járulhat hozzá más, többkomponensű program hatékonyságához, majd értékelni kellene azokat a stratégiákat, amelyek segíthetnek a tervezett előnyök maximalizálásában.

A mentorprogramokat – különösen az iskolai kudarcokkal küzdő gyerekek esetében – gyakran az iskolai teljesítménynövelés eszközeként tekintik. A kutatóknak következetesen meg kellene vizsgálniuk a jövőben, hogy mely program- és kapcsolattípusok teszik lehetővé legeredményesebben, hogy a fiataloknak a lehető legtöbb előnyük származzon egy programból.

A legtöbb mentorprogram arra törekszik, hogy megfelelő számú önkéntest toborozzon, s így kívánnak megfelelni a társadalmi elvárásoknak. Ugyanakkor arra vonatkozóan is rendelkezésünkre állnak statisztikai adatok, hogy a mentormentorált kapcsolatok több mint fele néhány hónap múlva felbomlik, egyes mentorok pedig nem képesek megadni a legalapvetőbb iránymutatást és támogatást sem. Ezeken a kritikus területeken tehát kifinomult értékelési eljárásokat kellene kidolgozni.

Számos mentorprogramban a részt vevő fiatalok különleges bánásmódot igényelnek.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között a különleges nevelési igényű fiataloknak a hagyományos mentorprogramból nem származik előnyük. Célkitűzésében több program is meg kíván felelni a különleges bánásmódot igénylők szükségleteinek, ugyanakkor több esetben hiányzik a kidolgozott, alapos kutatási háttér. Annak érdekében tehát, hogy az eltérő szükségletekkel jellemezhető gyermekek számára egy program biztosítani tudja az elvárható pozitív hatásokat, a prioritások közé kellene emelni a programok értékelését.

Az Útravaló ösztöndíjprogram 2005-ös indítása óta közel 27 ezer hátrányos helyzetű diák kapott támogatást. 2005-ben a programban részt vevő nyolcadik osztályosok 80 százaléka nyert felvételt érettségit adó középiskolába, a végzős középiskolai diákok 95 százaléka tett sikeres érettségi vizsgát. Az induló szint, illetve egyéb háttér adatok ismeretének hiányában azonban a program eredményessége nem állapítható meg. A 2007/2008-as tanévben a program költségvetése több mint kétmilliárd forint volt, így e projekt esetében a hatásvizsgálat különösen indokolt lehet, mely a program fejlesztésén túl a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszertani fejlődéséhez is fontos információkat kínálhatna.

A jelenlegi kutatási eredmények alapján a fiúk és lányok, a fiatalabbak és idősebbek, valamint a különböző etnikai hátterű fiatalok eltérő módon részesülnek a mentorálás előnyeiből. Ebből adódóan a kutatásoknak azonosítaniuk kellene a mentorprogramok és fejlesztő kapcsolatok azon jellegzetességeit, amelyek a legjobban illeszkednek a különböző nemű, életkorú és származású fiatalok szükségleteihez és tapasztalataihoz. Ezt követően ki kellene alakítani, majd értékelni kellene azokat a módszereket, amelyek a fiatalok igényeihez legjobban illeszkednek.

A felnőtt és a fiatal közötti kapcsolat minőségén a mentorálás eredményessége múlhat. Bár az elméleti modellek azt ígérik, hogy információt adnak annak megértéséhez, hogy a mentor-mentorált kapcsolat milyen befolyást gyakorol a fiatalra, az eredmények viszont arról tanúskodnak, hogy a programok hatásait eddig nem sikerült megbízhatóan értékelni. További kutatásoknak kell tehát megvizsgálniuk ezeket a folyamatokat, és segítséget kell nyújtani a fejlesztőprogramoknak a képzés és a mentorok ellenőrzése területén kialakítandó hatékony stratégiákhoz.

A fiatalok mentorálásával foglalkozó programoknál sürgető igény mutatkozik a megfelelő tudományos háttér és a sztenderdizált mérőeszközök kidolgozására is. Az utóbbiak elsősorban a nyomon követéses vizsgálatokban és a kezdeményezések értékelésében lennének alkalmazhatóak. A sztenderizált értékelési rendszereknek olyan eljárásokat kellene magukba foglalniuk, melyek lehetővé teszik az adatok archiválását, tárolását, ugyanakkor az egyes programokon átnyúló, más vizsgálatokból származó adatok elemzésére is alkalmasak. A rögzített adatok és a vizsgálati eredmények egyúttal lehetőséget adnak a mentorálási gyakorlatok és módszerek összehasonlító elemzésére is. Megválaszolhatóvá válnának olyan kérdések, mint: mely mentorprogramok a legjobbak, milyen körülmények között eredményesek a jól működő programok, a nyomon követéses technika alkalmazása és a rendszerértékelés hogyan befolyásolja a program hatékonyságát és fenntarthatóságát, regionális és országos szinten milyen tendenciák rajzolódnak ki a mentorálásban.

A longitudinális vizsgálatok meghonosítása azért jelenthetne módszertani előrelépést a mentorálás kutatásában, mert alkalmazása előnyökkel járna a mentori kapcsolatok megértésével és a kapcsolatok fiatalokra gyakorolt hatásával foglalkozó elemzésekben is, mélyebb bepillantást engedne a speciális populációk vagy csoportok mentori kapcsolatainak jellemzőibe. Általánosan megállapítható, hogy a programok olyan sokoldalú vizsgálatára lenne szükség, amelyek kiterjednek a hagyományos mentori szolgáltatásokra és az újabb, alternatív megközelítésekre egyaránt.

Hazai kezdeményezések az oktatás területén

A Soros Alapítvány a kilencvenes évek közepétől működtette patronáló tanári hálózatát, illetve hasonló pályázatot írt ki 2001-ben a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány. Előbbi középiskolás korú, míg utóbbi általános iskolás korú roma tanulók patronálásához nyújtott támogatást (*Hardi és Hardi, 2002*). A Soros Alapítvány programjáról a Szonda Ipsos (2000) készített értékelést a tanárok és diákok kérdőíves felmérésével. A patronáló tanárok véleménye szerint a támogatott diákok több mint felének erősödött a tanulási motivációja, javult tanulmányi eredménye, és hasonló arányban számoltak be erről a diákok is. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy e program ösztöndíjjal egészült ki, mely a mentori kapcsolat mellett vélhetően fontos szerepet játszott a pozitív irányú változásokban.

A 2000/2001-es tanévtől a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány hetedik és nyolcadik osztályos roma diákok mentorálására írt ki pályázatot pedagógusok számára, érettségig adó középiskolákban való továbbtanulás esélyeinek növelése érdekében. Lafferthon, Mendi és Szira (2002) ismerteti a program koncepcióját, melynek fontos eleme

a pedagógusok képzése. A 2001/2002-es tanév eredményeit a közalapítványhoz benyújtott dokumentációk, kérdőíves adatfelvétel és interjúk alapján vizsgálták. A tanárok és diákok valamivel több mint fele számolt be a tanulási motiváció erősödéséről, a hetedik osztályosok közel kétharmada esetében pedig javultak a tanulmányi eredmények. Az eredmények értelmezésekor nem mellékes, hogy a programba bekerült diákok kiválasztásának szempontjai között a pedagógusok előkelő helyen említették a tanulók szorgalmát.

A tanköteles korú iskolásokat támogató programok közül kiemelkedik az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz kötődő Útravaló ösztöndíjprogram, melynek három alprogramja hátrányos helyzetű tanulók érettségit adó középiskolába jutására, a középiskola sikeres befejezésére, illetve a szakképzettség megszerzésére koncentrál, míg a negyedik alprogram a tehetséggondozást szolgálja a természettudományok területén. A mentori tevékenységet itt is a tanulók pedagógusai láthatják el. Az Útravaló ösztöndíjprogram 2005-ös indítása óta közel 27 ezer hátrányos helyzetű diák kapott támogatást (OKM, 2008). 2005-ben a programban részt vevő nyolcadik osztályosok 80 százaléka nyert felvételt érettségit adó középiskolába, a végzős középiskolai diákok 95 százaléka tett sikeres érettségi vizsgát (OKM, 2006). Az induló szint, illetve egyéb háttér adatok ismeretében azonban a program eredményessége nem állapítható meg. A 2007/2008-as tanévben a program költségvetése több mint kétmilliárd forint volt (OKM, 2007), így e projekt esetében a hatásvizsgálat különösen indokolt lehet, mely a program fejlesztésén túl a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszertani fejlődéséhez is fontos információkat kínálhatna.

További két, kisebb volumenű program kötődik a pedagógusképzéshez. A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének szervezésében az intézmény hallgatói egy szegregált általános iskolában végezhetnek mentorálást szabadon választható tárgy keretében. E lehetőség elsősorban a pedagógusjelöltek roma tanulók iránti attitűdjének befolyásolását célozza (Juhász, 2004). A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete nyújt szakmai háttérrel a szegedi deszegregációs intézkedést támogató hallgatói mentorprogramhoz. Az intézkedés egy többségében roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók által látogatott általános iskolát szüntetett meg, a megszüntetett intézmény tanulóit pedig 11 szegedi iskolába helyezte át a 2007/2008-as tanévtől. A program során pedagógusjelöltek segítik a megszüntetett intézmény tanulóinak szociális és tanulmányi integrációját a befogadó iskolák mentor-tanárainak, fejlesztőpedagógusainak irányításával. A mentori tevékenység hatékonyságát a programmal párhuzamosan futó két féléves egyetemi kurzus támogatja (lásd Fejes és Szűcs, 2008; Szabó, 2008).

A Katapult mentorprogramot a felsőoktatásban az esélyegyenlőség javításának érdekében 2005-ben indította az Oktatási és Kulturális Minisztérium. Ennek egyik eleme a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók beilleszkedését, a lemorzsolódás csökkentését szolgáló, felsőbb évesekből álló mentorhálózat. A mentori munkát ellátók képzésben részesülnek, a hálózat mára lefedte az összes hazai felsőoktatási intézményt (Mentorháló, 2008).

A „Foglalkoztatásba ágyazott képzés” koncepciójának kidolgozását az Oktatási Minisztérium, az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány és az Országos Közoktatási Intézet munkatársai végezték. A program, a roma kisebbség problémáját komplexen kezelve, roma koordinátorok közhasznú foglalkoztatását és képzését valósítja meg 42 oktatási intézményben, szem előtt tartva a roma gyermekek integrációját támogató roma származású szakemberek oktatási rendszerbe történő bekapcsolódását. A résztvevők az érettségi bizonyítvány és az OKJ-s pedagógiai asszisztensi végzettség megszerzéséhez kapnak támogatást mentorként közreműködő pedagógusoktól, akik a feladatuk elvégzéséhez szükséges ismereteket továbbképzés keretében sajátíthatják el (Mayer, 2005).

A hazai programok áttekintése alapján látható, hogy a mentorálás gyakorlata Magyarországon is terjed, kiemelt célcsoportját a roma és hátrányos helyzetű fiatalok jelentik.

Elsősorban az iskolai sikeresség előmozdítására koncentrálnak, a mentori tevékenységet a Katapult mentorprogram kivételével pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek látják el. Kiemelendő, hogy a programok egy részéhez nem kapcsolódik képzés, ami a tevékenység újszerűségét, illetve a kutatási eredményeket figyelembe véve ésszerű elvárásként fogalmazható meg. Habár néhány program esetében kísérletet tettek a kívánt hatás ellenőrzésére, a programok eredményességének pontos megítélése ezek alapján kérdéses. A növekvő népszerűségű mentori munka eredményességének vizsgálata és a programok fejlesztése mindenképpen szofisztikáltabb értékelési megoldásokat igényel a jövőben.

Összegzés

A mentorálás pedagógiai szempontú kutatása fiatal területnek számít, alapvető jelentőségű megválaszolatlan kérdésekkel néz még szembe. A mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége korlátozott. További lényeges, de tisztázatlan kérdés, hogy a mentori kapcsolat milyen módon használható fel az iskolai sikeresség elősegítésében.

A hazai mentorprogramok terjedésének fényében ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az eddigi eredményeket. A hatékony gyakorlat fejlődéséhez a programok értékelési megoldásainak kidolgozása a jövőben mindenképpen szükségesnek látszik, többek között ehhez kívántunk elemzési szempontokat felvillantani szakirodalmi áttekintésünkben.

A hátránykompenzáló megoldások újszerű formáját jelentheti a mentorálás, mely a neveléstudományban az esélyegyenlőség nézőpontja mellett megjelenő méltányosság elvének gyakorlati megvalósulásaként értelmezhető, hangsúlyozva, hogy a környezeti, családi háttérből fakadó különbségek miatt a felkínált lehetőségek kiaknázásában az esélyek egyenlősége többeltráfördítés nélkül ténylegesen nem valósulhat meg.

Irodalom

- Allen, T. D. – Eby, L. T. (2003): Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 4. 469–486.
- Allen, T. D. – Land, D. (1999): Attachment in adolescence. In Cassidy, J. (szerk.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press, New York. 319–335.
- Aseltine, R. H. – Dupre, M. – Lamlein, P. (2000): Mentoring as a drug prevention strategy: An evaluation of Across Ages. *Adolescent & Family Health*, 1. 11–20.
- Baker, D. B. – Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14–29.
- Bauldry, S. (2006): *Positive Support: Mentoring and Depression among High-Risk Youth*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Beam, R. M. – Chen, C. – Greenberger E. (2002): The nature of adolescents' relationships with their „very important” nonparental adults. *Journal of Community Psychology*, 2. 305–325.
- Belsky, J. – Cassidy, J. (1994): Attachment: Theory and evidence. In Rutter, M. – Hay, D. F. (szerk.): *Development through life: A handbook for clinicians*. Blackwell Science, Oxford. 373–402.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Blechman, E. A. – Bopp, J. M. (2005): Juvenile Offenders. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 454–466.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.
- Callahan, C. M. – Robin, M. K. (2005): Talented and gifted youth. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 424–439.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2–3. 228–249.
- Cavell, T. A. – Smith, M. A. (2005): Mentoring children. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 160–176.
- Darling, N. – Hamilton, S. F. – Toyokawa, T. – Matsuda, S. (2002): Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and corre-

- lates. *American Journal of Community Psychology*, 2, 245–270.
- DuBois, D. L. – Holloway, B. E. – Valentine, J. C. – Cooper, H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 2, 157–197.
- DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (2005): Youth mentoring: theory, research and practice. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 2–11.
- DuBois, D. L. – Rhodes, J. E. (2006): Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 6, 647–655.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2008): Hallgatói Mentorprogram. A szegei deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle* (közlésre benyújtva).
- Freedman, M. (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Grossman, J. B. – Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 2, 199–219.
- Hantos István (2006): A patrónus. In Papp Ágnes (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova, Budapest. 19–49.
- Hardi Ildikó – Hardi András (2002): A roma gyerekek lehetőségeiről két pályázat ürügyén. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 131–138.
- Herrera, C. – Grossman, J. B. – Kauh, T. J. – Feldman, A. F. – McMaken, J. – Jucovy, L. Z. (2007): Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Juhász Orchidea (2004): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival: A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. *Pedagógusképzés*, 4, 95–98.
- Keller, T. E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 82–99.
- Köpatakiné Mészáros Mária (2006): Mentornak lenni jó! In Mayer József (szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=FAK3-Mentornak_jo
- Lafférthon Judit – Mendi Róza – Szira Judit (2002): Mentorprogram roma diákoknak. *Iskolakultúra*, 11, 24–38.
- Ligeti György (2005a): Bevezetés a mentorpedagógiába I. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 26–38.
- Ligeti György (2005b): Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 17–23.
- Ligeti György (2005c): Bevezetés a mentorpedagógiába III. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 3–8.
- LoSciuto, L. – Rajala, A. K. – Townsend, T. N. – Taylor, A. S. (1996): An outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research*, 116–129.
- Mayer József (2004, szerk.): *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Mentoralas#tart>
- Mayer József (2005, szerk.): *Munka és tanulás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mayer József (2006, szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=FAK3>
- McClanahan, W. S. (2004): *Alive at 25: Reducing Youth Violence Through Monitoring and Support*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Meadway, F. J. (1994): Tutoring. In Husén, T. – Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education*. Pergamon, Oxford.
- Mentorháló (2008): *Feketén-fehéren az integrációért*. Az Országos Felsőoktatási Mentorhálózat honlapja, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=26
- Mentoring in America (2005): A Snapshot of the Current State of Mentoring*. MENTOR, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://mentoringdev.web.aol.com/downloads/mentoring_523.pdf
- Mészáros György (2007): *Mentorrá válni*. Feketén-fehéren az integrációért. Országos Felsőoktatási Mentor Hálózat, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/upload/Mentorra_valni.doc
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Oatley, K. – Jenkins, L. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *Útravaló ösztöndíjprogram*. Sajtóanyag. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.magyarország.hu/ShowBinary/repo/root/mohu/hirkozpont/hatteranyagok/utravalo>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *Útravaló ösztöndíjprogram – az előző tanévben húszezren kaptak támogatást*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229819&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2008): *Mit tétünk 2007-ben az esélyegyenlőség területén?* Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=230417&ctag=articlelist&iid=1>
- Petriné Feyér Judit (1997): Mentor. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Rhodes, J. E. – Grossman, J. B. – Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentor-

ing relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 6. 1662–1671.

Rhodes, J. – Reddy, R. – Grossman, J. B. (2005): The Protective Influence of Mentoring on Adolescents' Substance Use: Direct and Indirect Pathways. *Applied Developmental Science*, 1. 31–47.

Rhodes, J. E. – Spencer, R. – Keller, T. E. – Liang, B. – Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 6. 691–707.

Rhodes, J. – Lowe, S. R. – Litchfield, L. – Walsh-Samp, K. (2008): The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior*, 2. 183–192.

Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanism. In Rolf, J. – Mastern, A. S. – Cicchetti, D. – Nuechterlein, K. H. – Weintraub, S. (szerk.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge University Press, New York. 181–214.

Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65–80.

Sipe, C. L. – Roder, A. E. (1999): *Mentoring school-age children: a classification of programs. Prepared for the Public Policy Council of The National Mentoring Partnership*. Public/Private Ventures.

Szabó Diána (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. 77–82.

Szonda Ipsos (2000): *A Soros Alapítvány roma oktatási programjainak hatásvizsgálata*. Soros Alapít-

vány, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.adata.hu/_soros/dokument.nsf/fa33d745add23196c1256e9f003ee8d4/502bd8be51b7c32fc1256c6a0041fbb?OpenDocument

Thompson, L. A. – Kelly-Vance, L. (2001): The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Service Review*, 3. 227–242.

Tierney, J. P. – Grossman, J. B. – Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.

Tierney, J. P. – Grossman, J. B. – Resch, N. L. (2000): *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.

Walker, G. (2005): Youth mentoring and public policy. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 510–524.

Zimmerman, M. A. – Bingenheimer, J. B. – Behrendt, D. E. (2005): Natural mentoring relationships. In DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 143–157.

Zimmerman, M. A. – Bingenheimer, J. B. – Notaro, P. C. (2002): Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 2. 221–243.

Zsolnai Anikó – Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 3–15.



A Gondolat Kiadó könyveiből