

## A HALLGATÓI POPULÁCIÓ MENTORÁLÁST ELŐREJELZŐ TÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA

## PREDICTING MENTORING ASPIRATIONS IN THE STUDENT POPULATION

Katalin Godó

**Abstract:** Higher education's expansion has diversified the undergraduate student population. We cannot talk about homogeneous groups in universities and colleges, because their diversity has made them extremely heterogeneous - especially in recent years. Not only at national level, but also within a university, the composition of the student population varies, with different fields of interest, family backgrounds, motivations, goals and personalities. In this research, we want to find out who among the students are the ones who show more interest and willingness to mentoring. What influences whether or not someone becomes a mentor in the Let's Teach for Hungary mentoring program. We would like to explore what influences the choice of whether to take advantage of this extracurricular opportunity at university or not. In our research, we conducted a regression analysis to get a complex answer to the question in the title, in order to see what are the weaker and stronger factors in becoming a mentor. In our quantitative research, we interviewed a total of 214 undergraduate mentors and mentor candidates in the spring of 2021 from the University of Debrecen, the University of Szeged and the Eötvös Loránd University. It was an important factor in our results - among others - whether someone had been involved in a program as a mentor or a mentee before. We also observed differences between grades, there is a correlation between the length of the student's training and their willingness to participate in mentoring. Our results can be useful for the universities participating in the programme, and can also provide relevant information for the coordinators, thus contributing to the success of the programme.

**Keywords:** mentoring; Let's Teach for Hungary Mentoring Program (LTHMP); student society; cross-age peer mentoring

### 1. Bevezetés

Jelen tanulmányban az egyetemistákkal foglalkozunk mint iskolafelhasználókkal (Pusztai, 2004) és iskolán belüli, valamint azon kívüli tevékenységek opcionális résztvevőivel. A hallgatók nem csak az egyetemen belül, hanem az egyetemen kívül is találkozhatnak olyan tevékenységekkel, amelyek még, ha tanulmányaikhoz nem is mindenkor szorosan kapcsolódnak tanulmányaikhoz, mégis hatással vannak egyéni felsőoktatási pályafutásukra. A kutatók összességében a tanórán kívüli oktatási programokat illetően két csoportot különböztetnek meg az adott szolgáltatás helyszínét és annak működtetőjét figyelembe véve: egyik ilyen iskolán kívüli programoknak nevezik, míg a másik csoportba tartoznak az iskolai tanórán kívüli programok (Báthory, 1992; Páskuné, 2000, 2004, Olszewski-Kubilius és Lee, 2004). A mentorálásban való részvétel ez utóbbi sorába tartozik, mivel helyszíne attól függetlenül lehet az oktatási intézmény, hogy mégsem egy előírt, mindenki számára egyöntetűen kötelező részvételt és aktivitást kíván meg. Az abból való kimaradás a diák számára nem jelenthet hátrányos megkülönböztetést tanulmányi teljesítményében, ugyanakkor az abban való részvétel ilyen irányú pozitív hozadékkal járhat. Az általunk vizsgált mentorálás tehát az iskolai közegben történő mentorálást takarja (school based mentoring – Sipe, 2005), amely jellemzően egy

komplex tevékenység, s mind a karriertámogatás egyik eszköze, mind pedig a szociális és egyéb készségek fejlesztéséé (Kram 1985). Jelen tanulmányban a kortárs mentorálás definíciójával dolgozunk, melyet később részletesen is kifejtünk majd egy egész bekezdést szentelve ennek (ld. később).

A szakirodalom extrakurrikuláris tevékenységek gyűjtőnéven foglalja össze azokat az iskolai tanórán kívüli programokat, amelyek az oktatási-nevelési intézmény által saját tanulói számára felkínált és létrehozott alternatív program- vagy szolgáltatáselemek, s éppen ezért jellegzetességük közé tartozik az is, hogy az iskolai környezethez és munkarendhez alkalmazkodnak (Páskuné Kiss, 2014). Ezeknek a szerepe számottevő, hiszen általában véve is lényeges annak a kérdéskörnek a vizsgálata, hogy mennyire hasznos vagy haszontalan tevékenységgel tölti el a szabadidejét egy egyetemista azt követően, miután az iskola falait elhagyta, s befejeződtek a tanítási órái. Maga az extrakurrikulum tehát nem kötelező érvényű (az adott iskola számára és a résztvevők számára sem), csupán egy opcionális lehetőségként jelenik meg az egyetemeken – és a mentoráltak esetén általános iskolában – tanulók számára. Ezzel szemben az *iskolán kívüli programokba* már beletartozik minden az iskolától független jellegű szolgáltatás is, ahol a piaci szemlélet meghonosodása érvényesül főként (Páskuné Kiss, 2014) (pl. kirándulások szervezése stb.).

A tanórán kívüli tevékenységek további ismérve annak önszelektív volta, mely egyes kutatók szerint már csak önmagában véve is előrejelezhet egy nagyobb elköteleződést (Páskuné, 2002, idézi Páskuné Kiss, 2014). A mentorálás maga is mindenkor önkéntes alapú választás eredménye, nem pedig órarendbe vagy tanmenetbe ágyazva jelenik meg. A felsőoktatási intézmények változó extrakurrikuláris kínálatában sokféle tevékenység helyet foglalhat, hiszen a szervezettségtől függően egy-egy program jellege és minősége is rendkívül sokoldalú lehet. Mi az iskolán kívüli pedagógiai tevékenységterületekkel foglalkozunk, amelyek a hagyományos értelemben vett formális tömeges oktatást mintegy kiegészítik; egyrészt azért, mert a tapasztalati tanulás különleges, sajátos élményét kínálják, másrészt pedig a nem formális társadalmi aktivitás egyik forrásának is tekinthetők (Gordon Győri, 2020) – függően azok jellegétől és minőségétől. Az általunk vizsgált mentorálás az utóbbi kategóriával szoros összefüggést mutathat, különösen azért, mert a hátrányos helyzetű fiatalokat érintő társadalmi kérdéstről van szó. Noha egyértelműen fregmentált ma már az egyes egyetemek társadalmi, kulturális közössége (Pusztai, 2004), ám a hallgatók ilyen irányú aktivitását befolyásolja az egyén társadalmi környezete, mindazonáltal, hogy fontos az adott főiskola vagy egyetem kínálatának mennyisége és lehetőségei (Váradi: oldalszám nélkül). Mahoney és Robert (1997) úgy vélik, hogy az extrakurrikuláris tevékenységeknek jótékony hatása van az iskolai tanulmányokra nézve. Különösen a hátrányos helyzetű diákok esetén lehet lemorzsolódás-preventív faktor, és ezért mintegy *perzisztenciát*<sup>1</sup> erősítő tényezőként figyeltek fel ezekre a tevékenységekre, vagyis fokozhatja a tanulmányok iránti elköteleződést is. Markos (2019) az *önkéntességről* bizonyította be ezt egyértelműen. Gagné (1995) pedig kiemeli, hogy a különféle tapasztalatok mintegy *katalizátorokként* jelenhetnek meg az adott szakterülethez kapcsolódó tehetséggé való átalakulásának elősegítésében (Gagné, 1995, idézi Olszewski-Kubilius és Lee, 2004). Összességében az oktatás minden szintjén (alapfokon, középfokon és a felsőoktatásban is) manifesztálták a tanórán kívüli iskolai részvétel pozitív hatásait (LeBard, 1999). Az egyetemisták körében is számos kutatás készült, melyben különböző területeket észlelték jótékony hatását; mint például a tanulmányi eredményt- (Camp, 1990; Eccles és Barber, 1999; McCarthy, 2000; Perry, Teague and Frey 2002; Shumow 2001), az önbecsülést- (Eccles és Barber, 1999; Yarworth és Gauthier, 1978), és a kortársak közötti interakciókat (Fredricks et al, 2002; Lee 2002) is növelheti, illetve elősegítheti a szociális alkalmazkodást (Fredricks et al., 2002; Lee, 2002; idézi Olszewski-Kubilius és Lee, 2004, 109.).

---

<sup>1</sup> A perzisztencia a CHERD-Hungary 2019-es adatbázisában egy 4 összevont mutatóból álló komponens. Négyfokú likert skálán mérték az alábbiakat, hogy az egyes hallgatóra mennyire jellemző: A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon.

Kutatásunkban specifikusan a mentorálással foglalkozunk, és az abban való részvételi szándékot igyekszünk mérhető mutatók mentén megragadni. A mentorálás az extrakurrikuláris tevékenység egy speciális formája, mely szintén pozitívan hathat a felsőoktatásban résztvevőkre. Egyes kutatók azt találták, hogy a mentorálásban eltöltött tapasztalat hatására növekedett a hallgatók énrhatékonyasága (Faith et al., 2011), illetve az állampolgári cselekvés iránti hajlandóságuk is (Weiler et al., 2013). Boda és Horváth (2021) szerint új szerepkörökben, és a kortárssegítésben való kipróbálás lehetősége az általunk vizsgált mentorprogramban való részvétel.

Vannak, akik az árnyékoktatással (shadow education, Stevensen és Baker, 1992) rokonítják magát a mentorálást és magát az extrakurrikuláris tevékenységet, azonban rész-egész viszonyokban mérhető különbségek vannak a kifejezések között. Az extrakurrikuláris tevékenység egy „erőfogalom” (Pásku & Münnich 2000, idézi Gordon Györi, 2020, 173.), amely számos tevékenységet felölel; többek között ide tartoznak a szakkörök, a kirándulások, az árnyékoktatás és a mentorálás is. Éppen ezért egyfajta eluzív fogalom ez, mely tisztázásra szorul. A nemzetközi szakirodalomban azonban ún. *kiegészítő oktatás terminológia* (supplementary education) is használatos (Bray et al., 2015, idézi Gordon Györi, 2020, 172.), és azon belül pedig az ún. co-kurrikuláris, vagyis azok az iskolai foglalkozások, melyek kiegészítik a hivatalos állami tanterveket. Ezek változatos tartalmú oktatási tevékenységek; s főként pedagógusok által tartott, formális oktatás keretei között működő, osztályzat nélküli tevékenységek, melyeket az intézmény saját diákjai részére ajánlj fel (Gordon Györi 2020, 173.). Ide tartoznak tipikusan a különféle szakkörök. Hazánkban az árnyékoktatást egyesek inkább a tanórán kívüli tanulásként definiálják (Imre, 2020), míg mások az extrakurrikuláris oktatás és az ún. „különórák” kifejezésben ragadják meg (Pásku és Münnich, 2000, idézi Gordon Györi, 2020, 173.). Mint láthatjuk ez a szűken és tágan tárgyalható jelenség nálunk főként a „*magánoktatási keretek között, pénzért folytatott oktatási tevékenységet*” (Páskuné Kiss 2004:5) jelöli. Az *árnyékoktatás* tehát még mindig a formális oktatási tevékenységek körébe tartozik, míg az általunk vizsgált mentorálás már a nem formális oktatási tevékenységek tárgykörébe sorolható. A mentorálás túlmutat az oktatásra korlátozódó funkcióin; a mentor nem pusztán korrepetál és nem is mindenkor azonos a pedagógus személyével.

Páskuné Kiss (2014) az extrakurrikuláris tevékenységeken belül megkülönbözteti a gazdagító programokat, ahol lényeges tényező a képességektől független gazdagodás. A szerző szerint „*egy tanórán kívüli gazdagítás akkor válik tehetség gondozóvá, ha programja a differenciált, egyéni fejlesztésre gondot fordító terv részeként szerepel, s ezáltal több és hatékonyabb lehet egy pusztán befogadó, érdeklődést keltő, szórakoztató elfoglaltságnál*” (Páskuné Kiss, 2014, 20.). A mentorálás pedig esetünkben az oktatás tartalmi és elméleti keretein túlmutató tevékenység, amelynek egyik specialitása az, hogy a tömeges oktatás helyett egyéni, személyre szabott odafigyelést biztosít, s az egyéni gyarapodást, fejlődést szolgálja. A tevékenység nem szorítható olyan általános keretek közé, miképpen egy tanóra, s nincs is előre gyártható, mindenkire érvényes pontos tanmenete – ezért a formális oktatáson túlmutató tevékenység. Jóvalta árnyaltabb, s mentorálspecifikusabb, vagyis sokkal inkább függ a mentorálttól a mentorálás menete és üteme, mint magától a mentortól. Egy hatékony módszer és eszköz, mely ugyanakkor az oktatásban is kifejtheti jótékony hatását – hiszen egy lehetséges megoldási eszköz lehet az ott jelenlévő problémák mérséklésében vagy akár preventív tényezőként is számolhatunk vele, mely megelőzheti a korai iskolai lemorzsolódást (Herrera et al., 2007; Herrera et al., 2011; Karcher, 2008; Wheeler et al., 2010, idézi McMorris et al., 2018). Ugyanígy vannak, akik a tanulmányi eredményeket illetően is pozitív változást tapasztaltak (Herrera et al., 2007; Thompson és Kelly-Vance, 2001, idézi Fejes, Kasik és Kinyó, 2009), s vannak, akik nem is feltétlenül az utólag mérhető hatásokra helyezik a hangsúlyt, hanem a mentorálás preventív és promóciós szerepére (Fejes et al., 2009).

Különösen fontos beavatkozási eszköz lehet még akkor, amikor a hátrányos helyzetű tanulók is részesednek belőle, akik az oktatási kilátások szempontjából a legveszélyeztetettebb célcsoportot alkotják (Pusztai, 2015). Lényegesek azok a programok, ahol eltérő társadalmi célcsoportok érintkezhetnek egymással. Pusztai (2010) rámutatott, hogy különösen az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező családból származók körében az intergenerációs kapcsolatok igen korlátozottak, így esetükben méginkább fontos ezeknek az „utánpótlása” a mentorálás által. Coleman

(1988) pedig az iskolai környezet egyénre gyakorolt hatását vizsgálva rájött arra, hogy az alacsony szocio-ökonomiai státuszú személyek különösen érzékenyek a kontextus hatásaira, így akár elképzelhető, hogy rájuk a mentorálás inkább hat, mint a nem hátrányos helyzetűekre.

Kutatásunk fókuszja a felsőoktatásban lévő mentorokra irányul. Azt próbáljuk feltérképezni, hogy a mentorálás, mint extrakurrikuláris tevékenység, mennyire lehet népszerű a különféle szocio-kulturális háttérű hallgatók körében. Arra kerestük a választ, hogy vajon mi határozza meg azt, hogy valaki részt vesz-e a mentorálásban, azaz miből prediktálható a mentorálási szándék. Tanulmányunkat elméleti részében a hallgatótársadalmat mutatjuk be, majd a kapcsolódó fogalmakat megfelelő kontextusba helyezzük (mentorálás, reziliencia). Az empirikus fejezetben kutatásunkat mutatjuk be: a célcsoporton túl a mentorprogramot és az adatfelvétel körülményeit, módját stb., az összegzésben pedig reflektálunk hipotéziseinkre és eredményeinkre.

### 1.1. A heterogén hallgatótársadalom jellemzői

Polónyi (2014) és Kozma (2012) több hullámról is szót ejt az expanziót illetően, melynek köszönhetően ma már rendkívül sokrétűvé és diverzifikálódottá vált a főiskolások, egyetemisták célcsoportja. Ez részben annak is köszönhető, hogy a felsőoktatás szélesebb célcsoport számára vált elérhetővé, egyrészt azért, mert nőttek az egyetemi férőhelyek, illetve bizonyos csoportok számára is megnyílt az út; a bekerülés lehetősége az akadémiai közösségbe (pl. SNI-s tanulók, hátrányos helyzetű diákok stb.). Az egyes magyarországi szakpolitikai intézkedéseknek köszönhetően plusz többletpontot kaphatnak az egyetemeken a hátrányos helyzetűek, illetve a sajátos nevelési igényű hallgatók közül a fogyatékossgal élő hallgatók is (Hrabéczy, 2019). Sok esetben ők képezhetik a „láthatatlan hallgatók” táborát, akik a tömeges felsőoktatás idegensége miatt könnyebben kirostálódnak az egyetemről (Pusztai, 2011). Nem csak állami szinten, de egy-egy egyetemen belül sem beszélhetünk azonos célcsoportról, mert érdeklődésükben, családi háttérükben, továbbá motivációikban, céljaikban és személyiségükben is eltérőek. Mindenki más-más ambíciókkal érkezik a főiskolára/egyetemre; vannak, akik belső, míg vannak, akik inkább külső nyomás/hatás okán folytatják tovább a tanulmányaikat. S már nem csak a fiatalok és idősök között beszélhetünk generációs szakadékról, hanem egyes fiatalok között is rendkívüli különbségek vannak. Korosztályonként más ízlésvilág lesz jellemző, más törekvések és célok fogalmazódnak meg, így nem leírhatóak homogén jegyekkel. A mentorálás tekintetében is számos ösztönző tényező jelenhet meg, ilyen például az ösztöndíj vagy a közösségi pedagógiai gyakorlatként történő jóváírása a mentorálásnak a tanári szakosok részére, továbbá a segíteni akarás és a társadalmi felelősségvállalás is motivációs faktor lehet a mentorrá válásban (ld. Godó, 2021a). Egyaránt külső és belső tényezők is megjelenhetnek a mentorálásban, nem feltétlen kell kizárólagosnak tekinteni ezen komponensek kapcsolatát. Az akadémiai közösség<sup>2</sup> tehát már erősen fragmentált (Pusztai, 2011). Az egyetemen való haladási útvonalak terén is különböznek a hallgatók. Vannak, akik nem halasztanak, nem passzívnak és egyenes út mentén haladnak. Őket normál úton haladóknak nevezte a CHERD-Hungary 2019 kutatása. Ugyanakkor lehetnek akik megszakítják tanulmányaikat (csúszók, passzívalók<sup>3</sup>), illetve azok, akik korrigálnak (pl. szakváltók) (Pusztai és Szigeti, 2021). Sokféle oka lehet az egyetemi útról való letérésnek. A tanulmányok mellett számos tevékenység részeseivé válhatnak a hallgatók; önkéntes vagy nem önkéntes alapon. Gyakori az egyetem melletti munkavállalás, vagy akár valamely szakkollégiumi tagság is. Ezek „push” (ösztönző), illetve „pull” (húzó) jellegű tényezőnek is tekinthetők (Ifjúságkutatás, 2008, szerzők: Szabó és Bauer, 2009) attól függően, hogy pozitív vagy negatív irányba befolyásolják a tanulmányi előrehaladást.

Jelen kutatásban többek között arra keressük a választ, hogy két tényező, a szakkollégiumi tagság és a diákmunka vállalás mennyire határozhatja meg a mentorálási szándékot. Kíváncsiak vagyunk, hogy a tehetséges vagy nem tehetséges hallgatók vesznek részt előszeretettel a mentorálásban. Ennek

<sup>2</sup> E fogalom alatt Cohen (2001) azokat érti, akiket a közös jelentések összekapcsolnak, illetve a közös gondolkodásmód és szimbólumhasználat, továbbá az együtt teremtett rítusok szereplői és konstruálói (idézi Pusztai 2011:18).

<sup>3</sup> Passzívalók azok a hallgatók, akik passzív félévet állítottak be felsőfokú tanulmányaik során az elektronikus tanulmányi rendszerben (Magyarországon ez a Neptunban történik)

méréséhez egy mutatót hoztunk létre az említett CHERD-Hungary adatbázisára építve. A mentorálás akár kifelé húzó erőként, akár befelé húzó tényezőként való vizsgálata majd disszertációnk központi kulcskérdése lesz, jelenleg ennek vizsgálata már túlfeszítené tanulmányunk kereteit (Szabó és Bauer, 2009).

## 1.2. Reziliens hallgatók

Az oktatási expanzió hozadéka az is, hogy a *reziliens hallgatók* is megjelentek az egyetemeken (Ceglédi 2012; 2018), vagyis azok, akiknek kedvezőtlen társadalmi hátrányaik miatt nem ezt jósolnánk. Maga a reziliencia egy multidiszciplináris kifejezés, mely több tudományterület mellett a pszichológiát (Robinson és Carson, 2016 idézi Piris, 2019) és neveléstudományt (Ceglédi 2012; 2018) is egyaránt meghódította. A kifejezés jelentése 'lelki ellenállóképesség, rugalmasság' (Ceglédi 2012) - jelen kutatásban is főként személyiségkonstruktumot mérünk vele a Connor-Davidson-féle kérdőív (2003) 10 itemes változatának köszönhetően (Járai, Vajda, Hargitai, Nagy, Csókási és Kiss, 2015). Ennek egyes itemei mérik a változáshoz való alkalmazkodás képességét, illetve a stresszel való megküzdést, és azt, hogy az egyén mennyire gondol magára erős emberként, mennyire tud koncentrálni nyomás alatt, és mennyire képes a kihívásokat kezelni. A hiteles mérőeszköz mellett szubjektív reziliencia mutatót is létrehoztunk, és egy nyolc fokú Likert skálán válaszolhattak a hallgatók, hogy mennyire tartják saját megítélésük szerint reziliensnek önmagukat.

## 1.3. Mentorálás az egyetemisták körében

A mentorálás ma már egy komplex tevékenység, amely nem független résztvevőinek kompetenciáitól és személyiségétől. A hagyományos értelemben vett definíció szerint egy senior és egy junior kapcsolatán alapszik (Russel és Adams, 1977), tehát legalább kétszereplős folyamat, amelynek elsődleges célja a mentorált fejlődése. Az említett szerzők szerint fontos a karriertámogató funkciója mellett a pszicho-szociális támogatását is a mentorálnak. Ilyen értelemben a mentorálás tulajdonképpen olyan konstrukció, amely fokozza a fejlődést, személyes növekedést – nem csak a mentoráltak, hanem a mentorok körében is (Roofe és Miller, 2015). Ez utóbbiról szól a reciprok mentorálás „tétéle” is (Bencsik és Juhász, 2017), mely kimondja, hogy a mentorálásnak a mentor is kezdeményeztje, ugyanis rá nézve is pozitív hatással járhat a mentorálás. Mára már a nagy életkori különbség kevésbé kötött kritériuma a mentorálásnak, amelynek köszönhetően a kortárs mentorálás is forradalmiasult. A nemzetközi szakirodalom ezen korkülönbségek figyelembevételével a kortárs mentorálást specifikálja, ilyen értelemben a mentorok és mentoráltak lehetnek egyidősek (same-age mentoring), közel azonos életkorúak (near-age mentoring) (1-3 éves korkülönbségek), illetve más korosztályhoz tartozók (cross-age mentoring) (4 éves vagy annál idősebb korkülönbségek) a mentoráltakhoz viszonyítva (Topping, 1994, idézi Miller, 2002, 126., idézi Godó, 2021a). Tanulmányunkban az *életkoron átívelő kortárs mentorálásra* (cross-age peer mentoring – Miller, 2002; Karcher, 2005) fókuszálunk, ahol idősebb fiatal mentorál fiatalabb fiatalat. A nemzetközi szakirodalom szerint is az életkoron átívelő kortárs mentorálás egyik legjellemzőbb formája, amikor egyetemisták mentorálnak általános iskolásokat, de emellett gyakori még az is, amikor idősebb egyetemista mentorál fiatalabb egyetemistát (Miller, 2002). A kortárs mentoráláson belül mi a *Big Brother mentorálásra* helyezük a fókuszot, mely annak egy speciális „válfaja”. Ez esetben a mentori kapcsolat egy nagy testvéri kapcsolathoz hasonlítható, azzal mutat rokonságot (Godó, 2021a). Az általunk vizsgált mentorálásban a résztvevők tanulói státuszban vannak, annyi különbséggel, hogy a mentorált az általános iskola intézményének egyik képviselője, míg a mentor a felsőoktatás egy hallgatója. Ez a fajta életkori közelség és tapasztalati hasonlóság pedig egyfajta közvetlenebb és bizalmasabb légkört tesz lehetővé. Godó (2021a) szerint éppen ez a kevésbé hierarchizált kapcsolat tartalmaiban és mélységeiben is más minőségeket tesz lehetővé, ami a Big Brother mentorálás specifikuma, különlegessége is. Fontos azonban tisztáznunk, hogy önmagában két személy kapcsolata azonban nem jelent mentorálást. Egy folyamatról van szó, amely mégis időszakos, ugyanis a mentorálás nem egész életen át tartó tevékenységként interpretálható, máskülönben függőségi viszony lépne fel. A mentorálás célja a mentorált autonómiájának elősegítése (Bencsik és Juhász, 2017), így az egész folyamat arra szolgál, hogy a mentorról való leválást követően segítse az önálló boldogulást.



## 2. A kutatás bemutatása

### 2.1. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram bemutatása

Kutatásunkban a *Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban* résztvevő egyetemista mentorokra fókuszáltunk. A program 2018 decemberében jött létre a különféle egyetemi nagyvárosokban és az azok periférikus vonzáskörzetében lévő kistelepülések általános iskoláiban. A program intézményspecifikus, két különböző oktatási szinten lévő diákokat kapcsol össze egymással mintegy hidat képezve közöttük. A mentoráltak az alapfokú oktatás felső szintjén (ISCED-2) vannak jelen, míg az egyetemisták a felsőoktatás első vagy második szintjein (ISCED-5 és ISCED-6)<sup>4</sup>. Javarást a résztvevők között társadalmi státuszukban is különbségek, eltérések figyelhetők meg. A program elsődleges célcsoportját ugyanis az alacsony szocio-ökonomiai státuszban lévő mentoráltak képezik, akik számára különösen hatékony segítség lehet, ha egy egyetemista értelmiségivel érintkeznek – ilyen formán az alsó- és a főként közép- vagy felsőosztálybeliek gyűjtőhelyét képezi maga a program (Godó, 2021b). A mentorok esetén a részvétel jogviszonyhoz kötött, s ennek idejétől, illetve külső, belső motivációiktól függően vállalhatják a mentorálás tevékenységét féléves időtartamokban meghosszabbítva. Esetükben a részvétel önkéntes, nincs szakhoz vagy karhoz kötve – azonban heti 6 óra időtartamot igénylő tevékenységet jelent számukra ez, melyet órarendjük melletti szabadidejükbe ágyaznak be, amiért havi 30.000 ft-os ösztöndíjban részesülnek. A mentoráltak esetén osztályok bevonása történik, s egy mentor 3-5 fő mentoráltat kap, aki egészen 7. osztálytól 8. osztály végéig nyomon kísérheti egy-egy diák tanulmányi útját. Ez egy olyan időtartam, amely már képes pozitív irányú változást generálni a fiatal nemzedék életében. A program célja elsősorban a pályaorientációs támogatás, mindamelllett, hogy pszicho-szociális támogatók is maguk a mentorok. A mentorálást nem lehet elképzelni közvetve vagy közvetetten a személyiségre gyakorolt hatás nélkül, ugyanis egy bizalmi kapcsolaton alapuló, hosszútávú kezdeményezésről van szó. Immáron összesen 16 egyetem csatlakozott ehhez a kezdeményezéshez, amely alig 4 egyetem bevonásával kezdte meg úttörő munkáját, mára országos szintűvé terebélyesedett (ld. 1. táblázat).

1. táblázat. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban résztvevő egyetemek listája a kézirat beküldésének idejében (N=16)

Felsőoktatási intézmény neve	Csatlakozás ideje
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	2021. február
Debreceni Egyetem	2019. január
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	2020. január
Eszterházy Károly Egyetem	2019. december
Károli Gáspár Református Egyetem	2021. június
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem	2021. február
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME)	2022. március
Miskolci Egyetem	2019. január
Neumann János Egyetem	2020. szeptember
Nyíregyházi Egyetem	2019. január
Pannon Egyetem	2021. június
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	2021. június
Pécsi Tudományegyetem	2019. január
Széchenyi István Egyetem	2022. január
Szegedi Tudományegyetem	2021. február
Tokaj-Hegyalja Egyetem	2022. március

(Forrás: tanitsunk.hu)

<sup>4</sup> A különbség az első esetben, hogy az egyik nem vezet tudományos minősítés megszerzéséhez (ISCED-5), míg a másik igen (ISCED-6) (Forgács 2009), azaz utóbbi esetében már a doktori vagy egyéb fokozat megszerzése az elsődleges cél; s alapfeltétele legalább 1 vagy 2 diploma megszerzése függően a minősítés jellegétől.

## 2.2. Adatgyűjtés

Kvantitatív kutatásunk megvalósítását online formában, Evasys kérdőív segítségével végeztük el 2021 februárjában. Részben országos szintű lekérdezésre törekedtünk, de ez nem valósult meg többek között azért sem, mert a szórásból kimaradtak a nagyon frissen csatlakozó egyetemek (pl. Károli Gáspár Református Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem). Végül az alábbi felsőoktatási intézményeket sikerült bevonni kvantitatív kutatásunkba: Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, illetve a Szegedi Tudományegyetem. Kérdőívünkben a programba most belépni akaró mentorjelölteket és a már belépett mentorokat kérdeztünk meg. Összesen 214 főt sikerült elérnünk, akik közül 162 „potenciális mentor” és 52 fő ún. „senior mentor”. Egy bemeneti kérdőívet terveztünk elsősorban, de jelen kutatásunk lehetővé teszi a két adatbázis összevonásával történő munkát, ugyanis olyan egyetemisták rekrutációját vizsgáljuk elsősorban, akik a mentorálásban részt szeretnének venni.

## 2.3. A kutatási minta

Kutatásunkban olyan egyetemistákat kérdeztünk meg, akik érdeklődést mutatnak a mentorálás tevékenysége iránt. Megvizsgáltuk a megkérdezett hallgatók nemi eloszlását, s azt láttuk, hogy a nők többségében vannak a mintában (N=214). A megkérdezettek 14%-a (30 fő) férfi, s 83,2%-a (178 fő) nő. Az életkor átlaga 21,9 év (SD=4,801). A mintánkban 8,4 % volt hátrányos helyzetű, 91, 6%, a döntő többség nem hátrányos helyzetű. A hallgatók különféle tudományterületről és karról jelentkeztek, így mintán ilyen értelemben is heterogén (l.d 2. táblázat).

2. táblázat. A minta bemutatása és megoszlása képzési területenként és évfolyamonként (N=213)

<b>Tudományterület</b>	<b>Fő</b>	<b>%</b>
állam- és jogtudomány	5	2,3
orvos- és egészségtudomány	38	17,8
bölcsészet- és társadalomtudomány	45	21,1
pedagógia (osztatlan tanári, tanító, gyógypedagógus, szociálpedagógus)	73	34,3
természettudomány	18	8,5
műszaki	5	2,3
informatika	6	2,8
gazdaságtudomány	22	10,3
zeneművészeti	1	0,5
Összesen	213	100,0
Válaszhiány	1	
<b>Összesen</b>	<b>214</b>	<b>100,0</b>

## 2.4. Kutatásunk fókusza

Kíváncsiak vagyunk, hogy a hallgatók közül kik azok, akik a mentorálás iránt nagyobb érdeklődést, hajlandóságot mutatnak? Mi minden befolyásolja azt, hogy később valaki mentorrá válik-e a Tanítunk Magyarországért mentorprogramban, s ezzel egyidejűleg kihasználja az egyetemnek ezt az extrakurrikuláris lehetőségét? Demográfiai vagy más mutatók játszanak inkább szerepet a kérdés megválaszolásában? Mennyiben van szerepe az olyan alanyi változóknak (Blau, 1973), mint például a nem, vagy a családi háttér a mentorálásban, s mennyiben függ más tényezők meglététől, befolyásától a mentorálásban való részvétel. Központi kérdésünk közé tartozik tehát, hogy inkább a társadalmi háttér, s a hallgató jellemzői határozzák meg a mentorálást, vagy inkább a tanulmányi előrehaladása és adottságai. Milyen mértékben függ tehát megváltoztatható (pl. reziliencia) vagy megváltoztathatatlan (pl. nem) tényezőtől az, hogy valaki mentorrá válik-e? Szeretnénk átfogó képet kapni arról, hogy a mentorálást befolyásolja-e a nemi különbségek, a felekezeti hovatartozás vagy az, hogy valaki részt vett-e már egy mentorprogramban mentorként vagy mentoráltként? Van-e tanulmányi átlagbeli

különbség abban, hogy valaki mentorál-e; hajlamosabbak-e a jobban tanuló diákok részt venni egy mentorprogramban vagy sem? Függetlenül a tehetségtől a tevékenység elkezdésének hajlandósága? Vajon a hátrányos helyzetűekre mennyire jellemző, hogy mentori tevékenységet vállalnak? Van-e összefüggés a családi háttér és a mentorálás között? Adatainkat először korrelációs vizsgálattal elemezzük annak érdekében, hogy statisztikailag is megvizsgáljuk kérdésfeltevésünk és hipotéziseink realitását/létjogosultságát. Kíváncsiak vagyunk, hogy kik azok, akik felülreprezentáltak a mentorálást vállalók körében, s kik azok, akik kevésbé. Tanulmányunk legvégén regressziós elemzést végzünk annak érdekében, hogy feltárjuk a mentorrá válásban fontos tényezőket egy modellben.

## 2.4. Hipotézisek

Kutatásunkban az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg, melyekben a demográfiai mutatókon túl a hallgatók képzési területére, munkarendjére és szintjére, évfolyamára kérdeztünk rá. Emellett a tehetség, a diákmunka vállalás, az előzetes mentori tapasztalatok és a reziliencia kérdéskörére is kitértünk, hogy vajon mennyiben határozzák meg ezek a tényezők az egyén mentorálási hajlandóságát.

### *Demográfiai viszonyok a mentorálási hajlandóság tükrében*

**H1.** A hátrányos helyzetűek között többen vállalnak mentorálást, mint a nem hátrányos helyzetűek között. Indoklás: Azért, mert tudják és értik saját helyzetükből kifolyólag, hogy milyen jelentősége van egy mentornak a diák életében, ezért fontosnak tartják a programban való részvételt és magát a programot is.

**H2.** Az átlag alatti objektív anyagi tőkével rendelkezők esetén a mentorálási hajlandóság nagyobb tekintettel arra, hogy számukra a mentorálásért járó anyagi juttatás is mérvadó a mentorálás melletti döntésben.

### *Vallásosság és mentorálási szándék összefüggése*

**H3.** A vallásosok körében felülreprezentáltak a mentorálást vállalók, ugyanis amennyiben mentorálás a másokon való segítség egyik alternatív lehetőségeként értelmezhető, akkor az a keresztényi értékrenddel összefüggést mutató tevékenység is lehet.

### *Képzési terület és mentorálási szándék viszonya*

**H4.** A segítő szakmát tanuló hallgatók és a pedagógusképzésben résztvevők inkább mentorálnak, mint a más szakterületre járók (ld. szakok rekrutációja – Fónai és Dusa, 2014; Fónai, 2016). Fónai (2016) szerint a közigazgatási, rendészeti képzés mellett a pedagógus és a társadalomtudományi képzések azok, ahová az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei leggyakrabban bekerülnek. Ide tartozik a pedagógus szakma is, ahol a hallgatók „*egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak*” (Fónai & Dusa 2014, 48.), s ezen képzési területen lévők elképzelhetően érzékenyebbek a társadalmat érintő problémákra.

### *Képzés munkarendje és mentorálási hajlandóság vizsgálata*

**H5.** A nappali tagozaton lévő hallgatók nagyobb arányban szeretnének mentorok lenni, mint a más munkarenden (levelező, távoktatás) tanulók – tekintettel arra, hogy kevésbé leterheltek, mint azok, akik tanulmányaik mellett más területen (pl. a munka világában) is helytállnak.

### *Évfolyam, mint mentorálási szándékot befolyásoló tényező*

**H6.** Az első és utolsó éves hallgatók kevésbé mentorálnak (utóbbi a megnövekedett tanulmányi terhek miatt, s előbbi pedig mert még idő kell az egyetemi szocializációhoz).

### *Tanulmányi törésvonalak vizsgálata a mentorálási szándék függvényében*

**H7.** A már egyszer passzívulók vagy a félélet halasztók (csúszás) kevésbé mentorálnak szemben azokkal, akik egyik esetben sem érintettek.



**H8.** A 4-es feletti átlaggal rendelkezők inkább mentorálnak, mint az ezalattiak. Ők ugyanis kevésbé vannak kitéve annak a veszélynek, hogy a mentorálás “fall out” tényezőként jelenjen (Szabó és Bauer, 2009; Pusztai és Szigeti, 2019), mely az egyetemi tanulmányok rovására megy.

#### *Diákmunka és mentorálási szándék viszonya*

**H9.** Akik diákmunkát vállalnak, azok között alulreprezentáltak a mentorálást vállalók. Noha egyes kutatók szerint nő a hallgatók fizetett munkavállalási tendenciája (Pascarella és Terenzini, 1998; Perna, 2010; Riggert et al., 2006; Teichler, 2011 idézi Kocsis et al., 2021), azonban mégis sokan inkább azokat az útvonalakat keresik az extrakurrikuláris tevékenységekben, amelyek tanulmányaikhoz szorosabban kapcsolódnak és készségeik fejlődését jobban szolgáló tevékenységeknek tekinthetők.

#### *Előzetes tapasztalat a mentorálásban*

**H10.** Aki egyszer már volt mentor vagy mentorált, nagyobb valószínűséggel vesz részt valamilyen mentorprogramban. Egyrészt azért, mert ismerős számára a folyamat, s tudja, mivel jár a mentorálás, másrészt pedig mert annak hasznos tartalmával és tevékenységével tud azonosulni; nem tartja feleslegesnek, hiábavalónak.

**H11.** Azok, akik fontosnak tartják a mentor szerepét felülreprezentáltak azok között, akik a mentorálás iránt hajlandóságot mutatnak.

#### *A tehetség és a mentorálási hajlandóság viszonya*

**H12.** A tehetséges hallgatók inkább mentorálnak, mint a kevésbé tehetségesek. A tehetséges diákok jobban érzik azt, hogy eredményesek lehetnek a mentorálásban, mint nem tehetséges társaik.

**H13.** A szakkollégisták között felülreprezentáltak azok, akik mentorálnak azért, mert a szakkollégiumon belül gyakran találkozhatnak már a mentorálás fogalmával azelőtt, hogy a programban kipróbálták volna magukat.

#### *Reziliencia és a mentorálási hajlandóság összefüggése*

**H14.** A magasabb rezilienciával bíró személyek nagyobb mértékben szeretnének mentorok lenni, ugyanis kevésbé ijednek meg az ezzel járó kihívásoktól.

**H15.** A magas szubjektív rezilienciával bíró hallgatók nagyobb valószínűséggel szeretnének mentorok lenni, mint a kevésbé szubjektív reziliens társaik.

### **3. Eredmények**

#### **3.1. A mentorálási szándék bemutatása a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók között**

Kutatásunkban arra a kérdésre fókuszáltunk, hogy ki az, aki biztosan mentor akar lenni. Függő változóként azt a mutatót használtuk, amelyben arra a kérdésre válaszolnak, hogy akarnak-e mentorok lenni. A megkérdezettek 84,6%-a jelölte, hogy igen, 15 %-a pedig nem szeretne mentorálni (N=213). Megvizsgáltuk a hátrányos helyzetűek körében, hogy mennyire elkötelezettek a mentorálás irányába. E tekintetben azt vettük alapul, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés során kapott-e többletpontot a hallgató. Az eredmény 5%-os szinten nem szignifikáns. A tendencia azonban azt mutatja a mintában, hogy a hátrányos helyzetűt többletpontot kapott csoport körében nagyobb azoknak az aránya, akik mentorok szeretnének lenni végül, mint a nem hátrányos helyzetűek körében ( $\chi^2(2)=1,237$ ,  $p=0,539$ ). Ennek okát magyarázhatjuk egyrészt az ösztöndíjjal mint anyagi támogatási lehetőség a szegényebb társadalmi réteg tagjainak, másrészt pedig azzal, hogy saját helyzetükből kifolyólag jobban átérzik a mentorálás jelentőségének súlyát, hogy milyen nagy segítség lehet egy támogató értelmiségi személy jelenléte a diákok életében.

### 3.2. Az objektív anyagi helyzet és a mentorálási szándék összefüggése

Kutatásunkban egy másik mutatóval is dolgoztunk az anyagi helyzet vizsgálatát illetően. A CHERD-Hungary 2019-es adatfelvételére alapozva megvizsgáltuk a hallgatók objektív anyagi helyzetét az alábbi tárgyi eszközökkel való ellátottságtól függően:

- Egynél több számítógép vagy laptop
- OLED vagy QLED TV
- Szélessávú internetelés
- 80.000 ft-nál nagyobb értékű táblagép vagy okostelefon
- Multifunkcionális nyomtató (szkennelésre is alkalmas)
- Legalább 50 db könyv
- Saját használatú személyautó (amit Te használsz)
- Lakás vagy családi ház
- Nyaraló vagy hobbitelek
- Klímaberendezés

Lekértük az átlagot és a szórást a teljes mintán és a minta átlag 5,83 volt (SD= 2,06). Így a legfeljebb 6-os értékkel rendelkező személyeket átlag alatti objektív anyagi helyzettel rendelkezők csoportjába soroltuk, ide tartozik a minta 64,5 %-a, míg a 6-os érték felettiek átlag feletti csoportba soroltuk (35,5 %) (ld. 3. táblázat).

3. táblázat. Az objektív anyagi helyzet és a mentorálási szándék összefüggése (N=213)

Objektív anyagi helyzet átlaghoz képest	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
átlag alatti	<b>89,8%</b>	10,2%	100,0%
átlag feletti	76,3%	<b>23,7%</b>	100,0%
Összesen	85,0%	15,0%	100,0%

Megjegyzés: A dőlt érték esetén az adjusted reziduális értéke < -2, a félkövér esetén > +2.

Eredményeink alapján az átlag alatti objektív anyagi helyzetű hallgatók nagyobb valószínűséggel szeretnének mentorok lenni, mint az átlag feletti anyagi helyzetűek ( $\chi^2(1)=6,942$ ,  $p=0,008$ ) (ld. 4. táblázat). Az eredmény feltehetően részben a mentori tevékenységért járó juttatásnak köszönhető, azonban ezen felül feltehetően kedvezőtlenebb anyagi helyzet megtapasztalása is fontos szerepet játszhat abban, hogy a hallgatók szeretnének segíteni a hátrányos helyzetű mentorált diákoknak. Azonban fontos hangsúlyoznunk, hogy a külső motivációk nem feltétlen vannak kizárólagos viszonyban a belső motivációkkal.

### 3.3. Vallásosság és mentorálási szándék összefüggése

Feltérképeztük a vallásosság és mentorálás kapcsolatát kutatásunkban. A tendencia szerint a nem vallásosak körében felülreprezentáltak azok, akik mentorok szeretnének lenni (ld. 4. táblázat). Eredményeink azonban nem mutattak szignifikáns eltérést a vizsgált csoportok között ( $\chi^2(1)=1,75$ ,  $p=0,185$ ).

4 táblázat. A mentorálási szándék és vallásosság kapcsolata (N=212)

Vallásosság	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
vallásos	75,6 %	24,4 %	100,0%
nem vallásos	83,1 %	16,9 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

### 3.4. A különféle képzési területek összefüggése a mentorálási szándékkal

Arra kerestük a választ, hogy a képzési terület meghatározhatja-e a mentorálási hajlandóságot. A mintánkban nem volt szignifikáns összefüggés a változók között, azonban a tendencia azt mutatja, hogy minden csoportban nagyon hasonló a szándék aránya ( $\chi^2(3)=0,323$ ,  $p=0,956$ ), így nincs

különösebb eltérés a pedagógusok és a segítő szakmát tanulók között, illetve az egészségügyi és más területen lévő hallgatók terén sem mutatható ki egyértelműen a mintánkban, hogy nagyobb hajlandóságuk lenne a mentorálásra. Ilyen értelemben univerzálisan képzési területtől független jelen adatbázisunkban a mentorálási szándék megléte vagy hiánya.

5. táblázat. A képzési terület és a mentorálási szándék kapcsolata (N=209)

A képzés típusa	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
tanári, tanítói, óvodapedagógus szakmára	76.8 %	23.2 %	100,0%
segítő szakmára (pszichológus, szociális munkás stb.)	81.6 %	18.4 %	100,0%
egészségügyi szakmára (orvos, ápoló stb.)	79.5 %	20.5 %	100,0%
Egyéb	78.9 %	21.1 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

Vizsgáltuk azt is, hogy tudományterület szerint vannak-e különbségek a mentorálási szándék között, ezért a különféle szakokat besoroltuk a lenti tudományterület egyikébe. Eszerint a bölcsészettudományhoz tettük az alábbiakat: pszichológus, szociológus, közösség-szervező, mentálhigiéné; orvos- és egészség-tudományhoz az alábbi karok hallgatóit ÁOK, FOK, EK, NK, GYTK; pedagógiába került mindenki, aki kétszakos tanáris, kartól függetlenül és zeneművészeti tanár, illetve gyógypedagógus, tanító, szociálpedagógus.

6. táblázat. A tudományterület és a mentorálási szándék összefüggése (N=213)

Tudományterület	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
állam- és jogtudomány	75,0%	25,0%	100,0%
orvos- és egészség-tudomány	81,6%	18,4%	100,0%
bölcsészet- és társadalomtudomány	86,7%	13,3%	100,0%
pedagógia (osztatlan tanári, tanító, gyógypedagógus, szociálpedagógus)	90,4%	9,6%	100,0%
természettudomány	77,8%	22,2%	100,0%
műszaki	80,0%	20,0%	100,0%
informatika	66,7%	33,3%	100,0%
gazdaságtudomány	81,8%	18,2%	100,0%
zeneművészeti	100,0%	0,0%	100,0%
Összesen	84,9%	15,1%	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

Eredményeink szerint a képzési terület és a mentorálási szándék között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Azonban elmondható, hogy a pedagógiai területein akarnak a legtöbben mentorálni, s az informatika tudományterületen tanulók a legkevésbé mutatnak hajlandóságot a mentorálás iránt ( $\chi^2(8) = 7,39$ ) (ld. 6. táblázat).

### 3.5. A képzés szintje és a mentorálási szándék viszonya

A következőkben a képzés szintjét vetettük össze a mentorálási hajlandósággal. Szintén nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, de a tendencia azt mutatja a mintában, hogy szinte minden csoportban azonos

a szándék aránya (kivéve a FOSZ, ahol nagyon kicsi az elemszám), azaz a mentorálási szándék független a képzési szinttől ( $\chi^2(4)=1,72$   $p=0,788$ ), mint ahogy a képzési területtől is (ld. 7-8. táblázat).

7. táblázat. A képzési szint és a mentorálási szándék kapcsolata (N=213)

A képzés szintje	Akar-e metorálni?		Összesen
	igen	nem	
felsőfokú szakképzés (FOSZ)	100,0 %	0,0 %	100,0%
alapképzés (BA)	78,3 %	21,7 %	100,0%
mesterképzés (MA)	80,0 %	20,0 %	100,0%
osztatlan képzés (OMA)	77,3 %	22,7 %	100,0%
doktori képzés (PhD)	80,0 %	20,0 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

### 3.6. A képzés időtartama, az évfolyam kapcsolata a mentorálási szándékkal

Az alábbiakban képzés időtartamát vetettük össze a mentorálási szándékkal. Az eredmény 5%-os szinten nem szignifikáns. A mintában azt látjuk, hogy az elsős, illetve az ötödévesek esetén nagyobb arónak az aránya, akik mentorálni szeretnének (ld. 8. táblázat). Azonban a mintában csak nagyon kevés ötödéves került. A mintában mért alakulása ellentétes irányú az általunk előzetesen feltételezett eredményekkel.

8. táblázat. A mentorálási szándék és az évfolyam kapcsolata (N=213)

Évfolyam	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
I.	89,1%	10,9%	100,0%
II.	78,0%	22,0%	100,0%
III.	86,4%	13,6%	100,0%
IV.	82,4%	17,6%	100,0%
V.	85,7%	14,3%	100,0%
Összesen	85,0%	15,0%	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

Ugyanezen változót ábrázoljuk egy háromdimenziós kereszttáblában, hogy vajon a különféle képzési területeken lévő évfolyamokon milyen különbségek rajzolódnak ki a mentorálási szándékot illetően (ld. 9. táblázat).

9. táblázat. A mentorálási szándék a képzési terület, valamint évfolyam tükrében (N=214)

Képzési terület	Akar-e mentorálni?		
		igen	nem
állam- és jogtudomány	I.	100,0%	0,0%
	II.	0,0%	100,0%
	V.	100,0%	0,0%
orvos- és egészségtudomány	I.	94,1%	5,9%
	II.	63,6%	36,4%
	III.	100,0%	0,0%
	IV.	75,0%	25,0%
bölcseztudomány- és társadalomtudomány	I.	95,5%	4,5%
	II.	83,3%	16,7%
	III.	60,0%	40,0%

	IV.	80,0%	20,0%
	V.	100,0%	0,0%
pedagógia (osztatlan tanári, tanító, gyógypedagógus, szociálpedagógus)	I.	97,0%	3,0%
	II.	80,0%	20,0%
	III.	100,0%	0,0%
	IV.	83,3%	16,7%
	V.	80,0%	20,0%
természettudomány	I.	60,0%	40,0%
	II.	100,0%	0,0%
	III.	100,0%	0,0%
	IV.	100,0%	0,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

### 3.7. Tanulmányi törésvonalak és mentorálási szándék vizsgálata. A passzíválás, a csúszás és a mentorálási szándék kapcsolata

Megvizsgáltuk, hogy hogyan befolyásolja a mentorálást a passzíválás. Vajon, akik passzíválásra hajlamosabbak, ők inkább vállalnak vagy sem mentorálási tevékenységet? Noha nem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált változók között, de a tendencia azt mutatja a mintában, hogy a már egyszer passzívált csoport körében nagyobb azoknak az aránya, akik mentorok szeretnének lenni ( $\chi^2(1)=0,654$   $p=0,419$ ). Érdekes eredmény, ugyanis még ha sokan a mentorálás miatt passzíválnának is, hogy hatékonyabban tudjanak egy dologra fókuszálni, nem tehetnék meg arra való tekintettel, hogy a mentorálás egy jogviszonyhoz kötött tevékenység, s a passzíválás nem teszi lehetővé a programban való részvételt.

10. táblázat. A passzíválás és a mentorálási szándék viszonya

Történt-e passzíválás?	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
Igen	85,7 %	14,3 %	100,0%
Nem	78,1 %	21,9 %	100,0%

11. táblázat. A csúszás vizsgálata (N=213)

Történt-e csúszás?	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
Igen	85,0 %	15,0 %	100,0%
Nem	78,2 %	21,8 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték egyik esetben sem.

A csúszás esetén is hasonló tendencia figyelhető meg, vagyis aki a mintában már egyszer csúszott, azok körében nagyobb az aránya annak, aki mentor szeretne lenni ( $\chi^2(1)=0,497$   $p=0,481$ ). A passzíváltak, csúszók elképzelhető, hogy sikertelenek az egyetemen, s keresik azokat a lehetőségeket, ahol sikereket érhetnek el. Továbbá a csúszásnak és passzíválásnak anyagi vonzatai is vannak, s ez esetben a mentorálásért járó juttatás is fontos tényező lehet számukra. Továbbá a mentorálás során szerzett tapasztalat segíthet a sikertelen pályaválasztás korrekciójában is.



### 3.8. A tanulmányi átlag és a mentorálási szándék összefüggése

A tanulmányi átlag és a mentorálási szándék kapcsolatát független mintás T-próbával vizsgáltuk, ahol a csoportosító változó az akar-e mentorálni kérdésre adott válasz volt, függő változóként a tanulmányi átlagszerepelt. Eredményeink szerint nincs jelentős különbség a mentorálási szándék alapján létrehozott csoportok tanulmányi átlagában ( $T(201)=0,807$ ,  $p=0,420$ ). Ugyanez a tendencia figyelhető meg az érettségi átlag esetén is ( $T(201)=0,793$ ,  $p=0,392$ ).

12. táblázat. A tanulmányi átlag és a mentorálási szándék összefüggése (N=203)

Akar-e mentorálni?	N	Utolsó félév tanulmányi átlaga	SD
Igen	171	4,3251	0,47281
Nem	32	4,2503	0,52331

13. táblázat. Az érettségi átlag és a mentorálási szándék összefüggése (N=203)

Akar-e mentorálni?	N	Érettségi átlag	SD
Igen	172	4,4338	0,45244
Nem	31	4,3645	0,41757

### 3.9. Nappali tagozatos diákmunkások és a mentorálási hajlandóság kérdése

A munkarend tekintetében azt láttuk a mintánkban, hogy a nappali tagozatos hallgatók szívesebben vállalnak mentorálást. A megkérdezettek közül 93,8 % (198 fő) volt nappali tagozatos, 5,2 % (11 fő) levelezős, és 0,9 % (2 fő) távoktatásban résztvevő hallgató. Sorszázalékot kérve láthatjuk, hogy a nappali tagozatosok közül nagyobb arányban jelölték azt, hogy biztosan mentorálni szeretnének, mint a más munkarenden lévők ( $\chi^2(2)=0,770$   $p=0,680$ ).

14. táblázat. A munkarend és a mentorálási szándék viszonya (N=211)

Munkarend	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
Nappali	78,7 %	21,3 %	100,0%
Levelező	72,7 %	27,3 %	100,0%
Távoktatás (a vírushelyzettől függetlenül, a képzési rend)	100,0 %	0,0 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték

Kíváncsiak voltunk arra, hogy azok, akik nappali tagozatos Ez esetben sem találtunk szignifikáns kapcsolatot a nappali tagozaton tanuló diákmunkát vállalók és a mentorálási szándék viszonyában, de a tendencia azt mutatja a mintában, hogy a nappali tagozatos diákmunkát nem végző csoport körében nagyobb azoknak az aránya, akik mentorok szeretnének lenni ( $\chi^2(1)=3,104$   $p=0,078$ ). Ami feltehetően annak köszönhető, hogy az egyetemi tanulmányok és a munkavállalás kívánta szoros időbeosztásba más tevékenységre már nem jut ideje a hallgatóknak.

15. táblázat. A mentorálási hajlandóság és a diákmunkát vállalók és nem vállaló nappali tagozatosok körében

Munkarend	diákmunka	Akar-e mentorálni?		Összesen
		igen	nem	
Nappali (N=197)	jelölte	71,8 %	28,2 %	100,0%
	nem jelölte	82,5 %	17,5 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

### 3.10. Szakkollégiumi tagság és mentorálási szándék vizsgálata

A tendencia azt mutatja a mintában, hogy a nem szakkollégista csoport körében nagyobb azoknak az aránya, akik mentorok szeretnének lenni ( $\chi^2(1)=0,773$   $p=0,379$ ). A szakkollégiumi leterheltség mellett már nem mindenkinek jut ideje, energiája a mentorálásra (ld. 16. táblázat).

16. táblázat. A szakkollégiumi tagság és a mentorálási hajlandóság viszonya (N=213)

Szakkollégiumi tagság	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
Igen	69,2 %	30,8 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték egyik.

### 3.11. Előzetes tapasztalatok a mentorálásban

Szerettünk volna választ kapni arra, hogy a mentorálásban történő előzetes tapasztalatok hogyan befolyásolják azt, hogy valaki mentorrá válik-e vagy sem. A tendencia azt mutatja a mintában, hogy a már volt mentor csoport körében nagyobb azoknak az aránya, akik mentorok szeretnének lenni ( $\chi^2(1)=0,497$   $p=0,481$ ). Ők már tudják, hogy a mentorként való működés milyen előnyökkel jár (reciprok mentorálás – Juhász és Bencsik, 2017). Továbbá kevésbé félnek az ezzel járó kihívásoktól, sokkal inkább annak pozitívumait látják.

17. táblázat. Mentorként való előzetes tapasztalat és mentorlási szándék viszonya (N=213)

Mentorprogramban való részvétel mentorként	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
Igen	85,0 %	15,0 %	100,0%
NSem	78,2 %	21,8 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy volt-e olyan tanár mentoruk a különféle oktatási szinteken, akik segítettek a tanulmány előmenetelüket (ld. 18. táblázat).

18. táblázat. Az egyetemisták előzetes tapasztalatai a mentorálásban mentoráltként és a mentorálási szándék viszonya (N=214)

Volt-e legalább egy tanár, aki segített a tanulmányaid előmenetelében? (Mentoráltként való részvétel)	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
általános iskolában	42,5	57,5	100,0
középiskolában	66,8	33,2	100,0
egyetemen	16,8	83,2	100,0

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték egyik esetben sem.

Az alábbiakban kíváncsiak voltunk arra (függetlenül attól, hogy volt-e mentoruk vagy sem), hogy az oktatás különböző szintjein (általános iskolában, középiskolában, egyetemen) szükség lett volna-e egy mentorra az egyetemistáknak. Majd keresztábra-elemzést végeztünk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű mentorok körében (ld. 19. táblázat).

19. táblázat. Kellott volna-e egy mentor kérdésre adott válasz a hátrányos és nem hátrányos helyzetű mentorok körében (N=211)

Kellott volna-e egy mentor...	HH helyzet többletpont	igen	nem	nem tudom	volt mentorom	Összesen
általános iskolában	igen	55,56%	27,78%	5,56%	11,11%	100,0%
	nem	21,76%	<b>65,80%</b>	8,81%	3,63%	100,0%
Középiskolában	igen	61,1 %	22,2 %	11,1 %	5,6 %	100,0%
	nem	35,2 %	51,8 %	10,9 %	2,1 %	100,0%
Egyetemen	igen	<b>55,6 %</b>	22,2 %	5,6 %	16,7 %	100,0%
	nem	32,1 %	40,9 %	17,1 %	9,8 %	100,0%

Megjegyzés: A dőlt érték esetén az adjusted reziduális értéke < -2, a félkövér esetén > +2.

A tendencia azt mutatja, hogy a hátrányos helyzetért többletpontot kapott csoport körében nagyobb azoknak az aránya akiknek kellett volna mentor általános iskolában ( $\chi^2(3)=13,8$ ,  $p=0,003$ ). Az előzőhöz hasonló tendencia mutatkozik meg a középiskola esetén is ( $\chi^2(3)=6,71$ ,  $p=0,082$ ), illetve az egyetemen ( $\chi^2(3)=6,21$ ,  $p=0,102$ ). Utóbbi esetén tendenciaszintűnek mondható a két változó kapcsolata. Tehát eredményeink a mentorálás általános iskolában, továbbá középiskolában és egyetemen történő létjogosultságát is alátámasztják.

### 3.12. A szülő, mentor, pedagógus, osztályfőnök, ösztöndíj hatásainak vizsgálata az egyéni sikerre

Kitekintés gyanánt pedig kíváncsiak voltunk, mit gondolnak az egyetemisták arról, hogy az iskolai sikerre a különféle személyek közül (pedagógus, osztályfőnök) milyen mértékben képesek hatást gyakorolni, illetve az olyan tényezők, mint az ösztöndíj. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy van-e különbség abban, hogy melyik személyeken múlik a mentorált sikere. A fókuszban a mentor személye van, ezt vetjük össze a többi szereplővel, egyenként. Páros t-próba jellegű vizsgálatot végzünk, hogy megtudjuk melyik hatás erősebb a listából. A t-próba feltétele a normalitás, ezt teszteltük, a próba eredménye alapján nem követnek a vizsgált változók normális eloszlást. Ezért a páros t-próba párját a Wilcoxon próbát alkalmazzuk. Majdnem minden esetben 5%-os szinten szignifikáns az eredmény.

Úgy látják a mintánkban résztvevők, hogy a pedagógusoknak nagyobb a szerepe, mint a mentoroknak (átlag pedagógus: 3,6161, átlag mentor: 3,1000,  $p=0,000$ ). Az osztályfőnök és a mentor között nem szignifikáns a különbség, ezek fontossága megegyezik (átlag osztályfőnök: 3,0047, átlag mentor: 3,1000,  $p=,180$ ). Szignifikáns az eltérés a szülőket és a mentorokat illetően is ( $p=0,000$ ), ugyanis a szülők hatása fontosabb. A mentor hatása végezetül fontosabbnak bizonyul az ösztöndíjlehetőségnél.

20. táblázat. A mentor, a pedagógus, az osztályfőnök, az ösztöndíj hatásainak vizsgálata, leíró statisztikák (N=210, 211)

	N	Minimum	Maximum	Átlag	SD
Pedagógusok	211	1,00	4,00	3,6161	,58515
csak az osztályfőnök	211	1,00	4,00	3,0047	,77765
Szülők	210	2,00	4,00	3,8714	,37588
Te mint mentor	210	1,00	4,00	3,1000	,76057
ösztöndíjlehetőségek	210	1,00	4,00	2,8095	,89223

21. táblázat. Wilcoxon próba értéke és szignifikanciája

	<b>Pedagógusok – Te mint mentor</b>	<b>Csak az osztályfőnök – Te mint mentor</b>	<b>Szülők – Te mint mentor</b>	<b>Ösztöndíjlehetőségek – Te mint mentor</b>
Z	-6,783	-1,340	-9,353	-3,621
p	<0,000	,180	<0,000	<0,000

### 3.13. Tehetség és mentorálási hajlandóság viszonya

Kérdőívünkben feltettük a hallgatóknak az alábbi kérdéseket a CHERD-Hungary 2019-es adatfelvétele során használt kérdőívének a mintájára, mellyel azt próbáltuk meg mérni, hogy ők maguk milyen eredményekben részesültek az egyetemi évek alatt:

- OTDK 1-3 helyezés
- OTDK oklevél helyezés nélkül
- helyi TDK 1-3 helyezés
- helyi TDK helyezés nélkül
- Nemzet Fiatal Tehetségeiért vagy Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíja
- demonstrátori ösztöndíj
- tanulmányi ösztöndíj
- szakkollégiumi ösztöndíj
- DETEP ösztöndíj
- előadtam már konferencián
- mobilitási ösztöndíj rövid vagy hosszabb időtartamra (pl. Erasmus, Erasmus +, Campus mundi, Makovecz, CEEPUS, DAAD, FullBright stb.)
- egyéb

Azokra, akikre ebből legalább három igaz, úgy definiáltuk, akkor ők a tehetségesek. Azonban a kis elemszámoknak köszönhetően kettőre redukáltuk az ezekben történő részesedést, és kíváncsiak voltunk, hogy a tehetséges hallgatókra jellemzőbb-e, hogy részt vesznek egy mentorálással kapcsolatos extrakurrikuláris tevékenységben.

22. táblázat. A tehetség és mentorálási szándék viszonya (N=213)

Tehetséges-e?	Akar-e mentorálni?		Összesen
	igen	nem	
<b>jelölt legalább kettőt</b>	86,4 %	13,6 %	100,0%
<b>nem jelölt kettőt</b>	78,0 %	22,0 %	100,0%

Megjegyzés: Nincs alul- vagy felülreprezentált cellareziduális érték.

A tendencia azt mutatja a mintában, hogy a tehetséges csoport körében nagyobb azoknak az aránya, akik mentorok szeretnének lenni ( $\chi^2(1)=0,826$ ,  $p=0,363$ ). Feltételezhetjük, hogy azok a hallgatók, akik a tehetséges csoportba kerültek, nem csak magas képességeiknek, hanem motivációjuknak, szorgalmuknak is köszönhetik eredményeiket, s feltehetően ez a motiváció hajthatja őket arra, hogy mentorként dolgozzanak. A fenti tevékenységek azonban úgy is értelmezhetők, mint a későbbi karrier építésének lépcsői, és ebben az esetben a mentori tevékenység akár a későbbi karriert támogató, önkéntes tevékenységként is megjelenhet, amit a hallgatók önéletrajzukban szerepeltethetnek.

### 3.14. Reziliencia és mentorálás

Kérdőíves felmérésünk során a Connor-Davidson-féle 10 itemből álló reziliencia kérdőívet (Járai et al., 2015) használjuk fel, mely hiteles mérőeszközeként kutatásunk megbízhatóságának stabil alapját jelenti (Cronbach-alfa értéke: 0,792). A kérdőív itemeit egy 5 fokú Likert-skálán kell értékelni a válaszadóknak (1–egyáltalán nem igaz; 5–teljes mértékben igaz). A kérdőív végső pontszáma az egyes

itemekre kapott válaszok összege volt (0–50 közötti tartomány), és a legmagasabb pontszámok jelezték a legmagasabb ellenálló képességet. A kérdőív nem tartalmazott fordított itemeket. Mintánkban eleve egy sajátos célcsoportot vizsgálunk, mégpedig az egyetemista célcsoportot, akik esetén nem meglepő az átlaghoz képest magasabb rezilienciaérték (a minta átlaga=39,5888, SD=6,282).

A reziliencia és a mentorálási szándék kapcsolatát független mintás T-próbával vizsgáltuk, ahol a csoportosító változó az akar-e mentorálni kérdésre adott válasz volt, függő változóként a reziliencia összpontszám szerepelt. Eredményeink szerint nincs jelentős különbség a mentorálási szándék alapján létrehozott csoportok rezilienciájában ( $T(211)=-0,479$ ,  $p=0,632$ ) (ld. 23. táblázat).

23. táblázat. A mentorálási szándék és a reziliencia összefüggései (N=213)

Akar-e mentorálni?	N	Reziliencia összpontszám átlaga	SD
Igen	181	39,6961	5,72727
Nem	32	40,2188	5,44613

### 3.15. Szubjektív reziliencia és mentorálási szándék összefüggése

Megnéztük a szubjektív reziliencia és a mentorálási szándék összefüggését. A két változó kapcsolatát független mintás T-próbával vizsgáltuk. A függő változó a szubjektív reziliencia értéke volt, melyet egy 8 fokú Likert-skálás kérdéssel mértünk, a független változó pedig a mentorálási szándék volt. Eredményeink szerint jelentős különbség van a mentorálási szándék alapján létrehozott csoportok szubjektív rezilienciájában ( $T(210)=2,269$ ,  $p=0,024$ ).

24. táblázat. A szubjektív reziliencia átlaga és a mentorálási szándék összefüggése (N=212)

Akar-e mentorálni?	N	Szubjektív reziliencia átlaga	SD
Igen	180	6,7333	1,11666
Nem	32	6,1875	1,85677

A fenti táblázatban az látszik, hogy akik mentorálni szeretnének, azoknak a szubjektív rezilienciaértéküknek az átlaga: 6,7333, míg azoknak, akik nem szándékoznak mentorálni: 6,1875, tehát magasabb fokú a szubjektív rezilienciája a mentorálni szándékozóknak ( $T(35,09)=1,612$ ,  $p=0,116$ ). Sajnos az eredmény 5%-os szinten nem szignifikáns, azonban a tendencia a feltételezésünkkel egy irányba mutat.

### 3.16. A mentorálás meghatározó tényezői bináris logisztikus regresszió analízissel

Tanulmányunk legvégén modellt építettünk huszonegy független változó bevonásával. A függő változó a mentorálási szándék lett. Arra próbáltunk magyarázatot adni, hogy vajon összességében (több változó együttes figyelembevételével), mi határozza meg, miből prediktálható a mentorálási szándék. Eddig a keresztábrák esetén páros összefüggésvizsgálatokat néztünk, itt a független változók hatását egyszerre teszteltük. A Nagelkerle ( $R^2$ ) értéke alapján a magyarázó erő 0,82, ami azt jelenti, hogy a független változók összességében 82%-ot magyaráznak a függő változó heterogenitásából. A modell egésze a Khí négyzet próba alapján szignifikánsnak bizonyult ( $\chi^2=46,72$ ).



25. táblázat. A független változók, bináris modell eredményei (a mentorálás a függő változó)

Független változó	Beclés	SE	Z <sup>5</sup>	Sig.	Exp(B)
nem (1 férfi – 0 nő)	1,002	1,035	0,938	0,333	2,724
képzés tanári (1 jelölte – 0 nem jelölte)	0,074	0,812	0,008	0,928	1,076
képzés segítő szakma (1 jelölte – 0 nem jelölte)	-0,193	0,921	0,044	0,834	0,824
képzés egészségügyi szakma (1 jelölte – 0 nem jelölte)	0,895	0,883	1,027	0,311	2,448
2 évfolyam (2 – 1)	6,919	6,266	1,219	0,269	1011,031
3 évfolyam (3 – 1)	0,457	1,003	0,208	0,649	1,580
4 évfolyam (4 – 1)	0,703	1,358	0,268	0,605	2,019
5 évfolyam (5 – 1)	1,900	1,870	1,033	0,310	6,687
tanulmányi átlag (1 átlag felett – 0 átlag alatt)	-0,746	0,717	1,083	0,298	0,474
kor	0,051	0,058	0,785	0,376	1,053
passziválás (1 jelölte – 0 nem jelölte)	-0,692	1,321	0,274	0,600	0,501
vallásosság (1 jelölte – 0 nem jelölte)	-0,101	0,255	0,159	0,690	0,904
HH többletpont (1 jelölte – 0 nem jelölte)	0,675	1,338	0,254	0,614	1,964
reziliencia összes	-0,083	0,069	1,452	0,228	0,920
szubjektív reziliencia (1 átlag felett – 0 átlag alatt)	-0,080	0,222	0,130	0,719	0,923
mentorprogramban vett részt mentoráltként (1 igen – 0 nem)	-1,064	1,422	0,559	0,455	0,345
mentorprogramban vett-e részt mentorként (1 igen – 0 nem)	-1,500	1,669	0,808	0,369	0,223
mentorálás előny (1 igen – 0 nem)	-0,065	0,653	0,010	0,920	0,937
volt-e mentora általános iskolában (1 igen – 0 nem)	1,399	0,725	3,723	0,054	4,052
volt-e mentora középiskolában (1 igen – 0 nem)	1,413	0,710	3,962	0,047	4,109
volt-e mentora egyetemen (1 igen – 0 nem)	-0,107	0,973	0,012	0,912	0,899
szakkollégiumi tagság (1 jelölte – 0 nem jelölte)	1,234	1,246	0,980	0,322	3,435
ösztöndíj jelentősége (1 fontos – 0 nem fontos)	0,829	0,610	1,846	0,174	2,291
saját anyagi helyzet (1 átlag feletti – 0 átlag alatti)	-1,316	0,655	4,034	0,045	0,268
munkarend (1 nappali – 0 levelező)	1,051	1,407	0,558	0,455	2,862
mentorok	-0,960	0,600	2,557	0,110	0,383
finanszírozási forma (1 költségtérítéses – 0 állami)	0,002	1,044	0,000	0,998	1,002
motiváció tapasztalatszerzés (1 fontos – a nem fontos)	-1,797	0,661	7,403	0,007	0,166
perzisztencia főkomponens	0,506	0,379	1,788	0,181	1,659

Megjegyzés: A zölddel jelölt értékek 5%-os, míg a narancssárgával jelölt értékek 10%-os szignifikanciaértéket jeleznek.

<sup>5</sup> A próba értéke

A logisztikus regressziós modellben, melyet több független változó bevonásával végeztünk, a következő változók magyarázó ereje bizonyult szignifikánsak 5%-os szinten:

- Középiskolában volt mentora: a hatás pozitív ( $\text{Exp}(B)=4,109$ ) – a vizsgált csoportban a mentorálás bekövetkezésének valószínűsége 4,109-szerese a referenciacsoportbelinek, vagyis, ha valakinek volt középiskolában mentora, az elősegíti azt, hogy mentor akarjon lenni később ő maga is
- Saját anyagi helyzet (átlag alatti vagy feletti): a hatás negatív ( $\text{Exp}(B)=0,268$ ) – a jobb anyagi helyzet csökkenti a mentorrá válás esélyét (73,2-szer kisebb az esélye annak, hogy valaki mentor legyen), vagyis az átlag feletti anyagi helyzettel rendelkező diákok kisebb eséllyel szeretnének mentorok lenni az átlagos szinten élő diákokhoz képest. Ez a jelenség magyarázható akár azzal, hogy az általunk vizsgált mentorprogramban a mentorálásért ösztöndíj jár, ami akár sok diák esetén fontos tényező lehet, mindazontúl pedig a szociális érzékenység is ide tartozhat, ugyanis a mentorálás célcsoportja főként azok a diákok, akik rosszabb szocio-ökonómiai státusú családban élnek. Azok a hallgatók, akik szintén hasonló anyagi háttérrel bíró családból származnak, tudják, hogy milyen fontos szerepe lehet a hátrányos helyzetű diákok életében egy-egy mentor jelenlétének.
- Tapasztalatot szeretne szerezni: a hatás negatív ( $\text{Exp}(B)=0,165$ ) – ahogy a szempont fontossága nő, úgy átlagosan a mentorálás bekövetkezésének valószínűsége csökken: ha valakinek csak az fontos, hogy tapasztalatot szeretne szerezni, az hátráltatja azt, hogy mentor akarjon lenni.

*10%-os szinten szignifikáns:*

- Általános iskolában volt mentora: a hatás pozitív ( $\text{Exp}(B)=4,051$ ) – a vizsgált csoportban az mentorálás bekövetkezésének valószínűsége 4,051-szerese a referenciacsoportbelinek: ha az alapfokú oktatásban volt mentora valakinek, az elősegíti azt, hogy később ő is mentor legyen.

Az anyagi helyzetet ellenőriztük keresztábrával, valójában nagyon kicsi a különbség a csoportok között, mint ami a regresszióban kijött. Azt gondoljuk, hogy ezt a jelenséget a többi (elég sok) független változó bevonása okozhatja, és ugyanez a helyzet lehet a tapasztalatszerzéssel is.

#### 4. Összegzés

Összegezve a tanulmány célja az volt, hogy megvizsgáljuk mi minden jelzi azt, hogy a hallgatói populációban végül mentorrá válik-e valaki vagy sem. Igyekeztünk árnyaltan rálátni erre a jelenségre és összefüggéseket feltárni a különféle háttértényezők mentén. Kutatásunkat egy bináris regresszióelemzéssel zártuk, melyben megvizsgáltuk, hogy melyek azok a változók, amelyek képesek előrejelezni az egyes hallgatók mentorálási hajlandóságát. Átfogó elemzést végeztünk. Első lépésben keresztábrával teszteltük, hogy mely tényezők mutatnak kapcsolatot a mentorálással, mely tényezők határozzák meg azt. Összegezve azt mondhatjuk, hogy kevés esetben találtunk 5%-os szint mellett szignifikáns összefüggést, de az eredményeket szerettük volna ennek ellenére közölni ebben a tanulmányban. Kutatásunk limitációi közé tartozik továbbá a bizonyos cellákban történő alacsony elemszám, mely nagyobb minta esetén már feltehetően már több összefüggésre vizsgálható volt rá. Ez eredményeink általánosíthatóságának egyik korlátját jelenti, hiszen alacsony mintaelemszámmal dolgoztunk, s a minta az egyetemi populációra nem reprezentatív.

Hipotézisünkkel ellentétben sem a vallásosság, sem a hátrányos helyzet nem mutatott összefüggést a mentorálási szándékkal (H1, H2, H3). Továbbá képzési terület sem mutatott kapcsolatot a mentorálási szándékkal (H4), ahogy a munkarend sem (H5). Eszerint a mentorálás képzési területfüggetlen tevékenység. Vizsgáltuk az évfolyam hatását, hol 5%-os szinten az eredmény nem volt szignifikáns, de a mintában mért arányok nem tükrözték a hipotézisünket (H6), mert az I és az V. évfolyamon volt a legmagasabb a mentorálási hajlandóság aránya. Vizsgáltuk a tanulmányi törésvonalak közül a passzíváló és a csúszók mentorálási hajlandóságát, s az átszik, hogy habár nem volt szignifikáns az eredmény, de eltérés van a mintában az egyes csoportok között (H7). A tanulmányi és érettségi átlag nem különbözött jelentősen a mentorálni szándékozó és nem szándékozó csoportok körében (H8). Habár az eredmény nem szignifikáns, de a nappali tagozatos diákmunkát nem végző csoport körében nagyobb a mentorálási hajlandóság aránya (H9). A mintánkban azt tapasztaltuk ismét nem

szignifikáns módon, hogy aki korábban volt mentor, kisebb arányban szeretne a későbbiekben az lenni. Ugyanakkor a mentorálás minden oktatási szinten fontosnak bizonyult.

Definiáltuk a tehetséges hallgatók csoportját, azonban azt tapasztaltuk, hogy körükben nem jellemzőbb jobban vagy kevésbé a mentorálási hajlandóság, mint a nem tehetségesek között (H12). A szakkollégiumi tagok között kisebb arányban találunk a mintánkban mentorálni hajlandókat (H13). Láttuk egy olyan tendenciát, hogy akik leterheltebbek a hallgatók között (diákmunka, szakkollégiumi tagság) – ők kevésbé akarnak mentorok lenni. A reziliencia szintje azonos, ha összehasonlítjuk a mentorálni szándékozó és nem szándékozó diákokat (H14). A mintánkban a szubjektív reziliencia magasabb azoknak a körében, akik mentorálni szeretnének (H15).

Központi kérdésünk az volt, hogy annak ellenére azt feltételeztük, hogy a társadalmi háttér hatása erős lesz, ezt nem tudtuk bizonyítani. A demográfiai változók közül egyedül a nem lépett be a modellben, eszerint az alanyi változók szerepe kevésbé fontos, mint az ettől eltérő változó, amely már függ a személyiségtől és formálható, alakítható (pl. reziliencia). Emellett a mentorálás létjogosultságára és fontosságára is sikerült rávilágítani; a hallgatók ugyanis az oktatás különböző színjein fontosnak tartják azt, sőt többre értékelik a személyi mentori segítséget, mint magát a tárgyat (ösztöndíjlehetőség). Kutatásunk célja többek között az volt, hogy ilyen és ehhez hasonló fontos összefüggésekre rávilágítson.

### Irodalomjegyzék

- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bencsik A., Juhász T. (2016): A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 3(1), 179-184.
- Bencsik A., Juhász T. (2017): A mentori gyakorlat elmélete In Vilmányi M. & Kazár K. (eds.): *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. Szeged: SZTE, 379–390.
- Boda V. L., Horváth, G. (2021): Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munka alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*. URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=887> (2021. 10. 20.)
- Bray, M. (1999): *The Shadow Education System. Private Tutoring and Its Implications for Planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris
- Bray, M., Kwo, O., Jokić, B. (2015): Introduction. In M. Bray, O. Kwo & B. Jokić (eds.): *Researching Private Supplementary Tutoring. Methodological Lessons from Diverse Cultures*. Springer. 3-19.
- Camp, W. (1990). Participation in student activities and achievement: A covariate structural analysis. *The Journal of Educational Research*, 83, 272-278.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85-110.
- Ceglédi T. (2018): *Ugródeszkán Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD Kutatóközpont, Debrecen
- Cohen, Anthony P. (2001): *The Symbolic Construction of Community*. Routledge, London.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York., R. L. (1966): *Equality of Educational Opportunity [Az oktatási lehetőségek egyenlősége]*. Government Printing Office, Washington DC.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76–82.
- Eccles, J. S., Barber, B. L. (1999): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.

- Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., Hughes, J. N. (2011): Mentoring highly aggressive children: Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. *Journal of Primary Prevention*, 32(5–6), 253-270.
- Fejes J. B., Kasik L., Kinyó L. (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 40-54.
- Fónai M., Dusa Á. R. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41-49.
- Fónai M. (2014): Menedzsment szakos hallgatók a munkaerőpiacon: az elhelyezkedés mintázatai. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 1(1), 1–14.
- Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Huda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., Ryan, A. M. (2002): A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17, 68-97.
- Godó K. (2021a): Az online mentorálás forradalma. *HUCER konferencia absztraktkötet: Tanulói társadalom. Oktatókutatás a járvány idején*. 219.
- Godó K. (2021b): A Tanítsunk Magyarországotért Mentorprogram előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges bánásmód*, 7(2), 21-41.
- 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
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., McMaken, J. (2011): Mentoring in schools: An impact study of big brothers big sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361.
- Hrabéczy, A. (2019): Sajátos nevelési igényű hallgatók tanulmányi eredményességét befolyásoló tényezők feltárása egy interjú kutatás tükrében. *Acta Medicinae Et Sociologica*, 10(28), 31-44. <https://doi.org/10.19055/ams.2019.10/28/3>
- Imre A. (2020): Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán és iskolán kívüli tanulás az általános iskolában. *Educatio*, 29(2), 222-242.
- Járai R., Vajda D., Hargitai R., Nagy L., Csókási K., Kiss E. Cs. (2015): A Connor-Davidson Reziliencia kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 129-136.
- Karcher, M. J. (2005). Cross-age peer mentoring. In DuBois, D. L., Karcher, M. J. (eds.): *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage, 266-285. DOI: 10.4135/9781412976664.n18
- Karcher, M. J. (2008): The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.
- Kocsis, Zs., Kovács, K., Nataliia, V., Nataliia, N., Bohdanna, H. (2021): Felsőoktatási hallgatók munkavállalása és migrációs tervei egy nemzetközi összehasonlítás tükrében. In *CIVIL SZEMLE* 1786-3341 Special Issue II., 185–205.
- Kozma T. (2012): *Oktatáspolitikai*. Debrecen – Pécs
- LeBard, C. (1999): *The relationship between American community colleges' curricular and extracurricular programs and students' perceptions of their leadership abilities (Report No. JC990190)*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges, ERIC Document Reproduction Service No. ED429625, Los Angeles
- Markos V. (2019): *Úton az aktív állampolgári lét felé*. Debreceni Egyetem, PhD disszertáció, Debrecen
- Miller, A. (2002): *Mentoring students & young people. A Handbook of effective practice*. Taylor & Francis.
- McCarthy, K. J. (2000): *The effects of student activity participation, gender, ethnicity, and socio-economic level on high school student grade point averages and attendance*. Paper presented at the

meeting of the National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies, Houston

McMorris, B. J., Doty, J. L., Weiler, L. M., Beckman, K. J., Garcia-Huidobro, D., (2018): A typology of school-based mentoring relationship quality: Implications for recruiting and retaining volunteer mentors. *Children and Youth Services Review, Elsevier, 90(C)*, 149-157.

Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*, 103-111.

Ganser, T. (2006): Chapter 3: A Status Report on Teacher Mentoring Programmes in the United States. In Cullingford, C. (Eds.): *Mentoring in education: An international perspective*. Ashgate.

Gordon Györi, J. (2020): Árnýékkoktatás: Alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio, 29(2)*, 171–187. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1>

Lee, S.-Y. (2002): The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. *Journal of Secondary Gifted Education, 14*, 19-29.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y. (2004): The Role of Participation in In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *Journal of Secondary Gifted Education, 15(3)*, 107-123.

Pásku J., Münnich, Á. (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia, 100(1)*, 59-77.

Páskuné Kiss, J. (2014): *Génius Műhely 2. Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Debrecen

Perry, M., Teague, J., Frey, S. (2002): *Expansion of out-of-school programs aimed at improving student achievement*. CA: EdSource, Palo Alto.

Pirisi G. (2019): A reziliencia lehetséges értelmezése a településföldrajzi kutatásokban. *Tér és Társadalom, 33(2)*, 62-81.

Blau, P. M. (1973): *Inequality and Heterogeneity*. New York: *The Free Press*, 1–17. Magyar fordításban: Angelusz R. (ed.) (1997): *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Bp: Új Mandátum, 359-382.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education, 51(1)*, 60-75.

Perna, L. (2012): *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Stylus Publishers, Sterling

Polónyi, I. (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio 2014/2*. 1-21.

Pusztai G. (2010): A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Buda A., Kiss E. (eds.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 17-184.

Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest

Pusztai G. (2015): Támogató tényezők – Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai G. & Kovács K. (eds.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium Könyvkiadó és Új Mandátum Kiadó. Felsőoktatás és társadalom 1., 79-96.

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

Pusztai, G., Szigeti, F. (2021): A hallgatók felsőoktatási tanulmányi előrehaladási útjai. Debreceni Egyetem: *CHERD-Hungary*.



- Riggert, S. C.; Boyle, M.; Petrosko, Joseph M.; Ash, D., Rude-Parkins, C. (2006): Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92.
- Roofe, G. C., Miller, W. P. (2015): Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship. *Policy Futures in Education*, 13,(4), 479–491.
- Russel, J. E., A., Adams, D. M. (1997): The Changing Nature of Mentoring in Organizations: an introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1-14.
- Shumow, L. (2001): *Academic effects of after-school programs (Report No. EDO-PS-01-8)*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED458010)
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In DuBois, D. L. Karcher, M. J. (eds.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65-80.
- Stevenson, L. D., Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Szabó A., Bauer B. (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest
- 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.
- Teichler, U. (2011): International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In Allen, Jim, van der Velden, Rolf (eds.): *The Flexible The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. 177-197.
- Topping, K (1994): A typology of peer tutoring, *Mentoring and Tutoring*, 2(1), 23-24. DOI: 10.1080/0968465940020104
- Wheeler, M. E., Keller, T. E., DuBois, D. L. (2010): Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. *Society for Research in Child Development*, 24(3), 1-20.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., Rudisill, S. (2013): Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3–4), 236–248. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>
- Yarworth, J., Gauthier, W. (1978): Relationship of student self-concept and selected personal variables to participation in school activities. *Journal of Educational Psychology*, 70, 335-344.

### Szerző

**Godó Katalin**, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen (Magyarország).  
E-mail: [godo.katalin.mentor@gmail.com](mailto:godo.katalin.mentor@gmail.com)

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A munka a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj, NTP-NFTÖ-22 kódszámú pályázat támogatásával készült.