

KORTÁRS MENTORPROGRAM AZ ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁS MEGELŐZÉSÉÉRT.

Oktatási Esélyekért! kutatócsoport kutatási terve

Kutatócsoportunk az elmúlt négy évben egy komplex mentorprogramot valósított meg tíz általános iskolában a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében, az iskolaválasztás és a pályaválasztás támogatásával. A kutatócsoport célja a program egy elemének továbbfejlesztése és különböző környezetekben való kutatása. A tervezett kutatás-fejlesztés a különböző társadalmi-gazdasági háttérű kortárs mentorprogramok fejlesztését és összehasonlítását célozza meg.

A kutatásfejlesztési programunk elméleti keretét az iskolai lemorzsolódással, a korai iskolaelhagyással, valamint az azt megakadályozó prevenciós programok és reziliencia kutatások témakörei képezik. Míg az előbbi az iskolai kudarcok egyéni és intézményi (családi, iskolai) tényezőit tárja fel, az utóbbi azokat a sajátosságokat vizsgálja, amelyek a társadalmi, gazdasági hátrányok ellenére is sikeressé teszik a tanulót.

Háttér és előzmények

Korai iskolaelhagyás

A korai iskolaelhagyás kérdésköre nem pusztán iskolai teljesítményről, iskolai kudarcokról szól, hanem az oktatási, társadalmi egyenlőtlenségekről, szegénységről, marginalizálódásról. Az alacsonyan iskolázott egyénnek nagyobb valószínűséggel alacsonyabb a jövedelme, megnő a munkanélküliség kockázata, gyakoribbak lehetnek az egészségügyi problémái, míg a társadalom számára kevesebb adóbevételt, több szociális, egészségügyi kiadást jelent. Nemzetközi adatok is alátámasztják azt (OECD, 2023), hogy a magasabb iskolázottság mind egyéni, mind társadalmi szinten jövedelmező befektetés (Fehérvári et al., 2021). Középtávú munkaerőpiaci előrejelzések szerint (Eurofound, 2018) 2030-ra Európában és Magyarországon is csökken a fizikai foglalkozások/munkakörök iránti kereslet, valamint tovább növekszik a szellemi és digitális technológiai tudást, eszközöket igénylő munkakörök száma. Így az alacsonyan iskolázott fiatalok körében a munkanélküliség kockázata sokkal magasabb, mint a közép- és felsőfokon végzetteké. Mindezen scenáriók alapján kisebb gazdasági növekedésre és alacsonyabb versenyképességre számíthatnak azok az országok, ahol a lakosság viszonylag nagyobb hányada alacsonyan képzett, köztük Magyarország is. Az Európai Unió célja, hogy növelje a foglalkoztatottak arányát és javítsa a foglalkoztathatóságot. Ennek érdekében stratégiai célkitűzés az alacsonyan iskolázottak arányának visszaszorítása, a középfokú végzettség/szakképzettség nélkül elhagyó 18–24 évesek arányát a korosztály 9 százaléka alá kell csökkenteni.

A korai iskolaelhagyás rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek nincsen középfokú (legalább ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben. Ez a mutató az oktatás eredményességét méri, kimenet-alapú indikátor, a vizsgált korosztály pedig már túl van a tankötelezettségen, a közoktatáson. Az Eurostat (2023) adatai szerint míg EU27 szintjén folyamatosan csökkenő, 2023-ban átlagosan 9,5% volt az iskolaelhagyók aránya, addig Magyarországon 11,6% volt. Legalacsonyabb Horvátország adata (2%), míg a legmagasabb Romániáé (16,6%)¹. Magyarország adata 2011 óta emelkedő, stagnáló irányt mutat. Azt is ki kell emelni, hogy a roma fiatalok körében még többszörös ez az arány (Bocsi et al., 2024). Az Eurostat régiók szerint is közli az adatokat, valamint azt is összehasonlítja, hogy az egyes országokban mekkora az eltérés a korai iskolaelhagyók arányában a városi, peremvárosi és

¹ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

ráurális térségek között. A 2023-as adatok szerint az EU27 országán belül leginkább Romániában, Bulgáriában és Magyarországon van számottevő különbség a három vizsgált kategória szerint, mindhárom országban a rurális térségek jellegzetes problémája a korai iskolaelhagyás. Ez Magyarországon annyit jelent, hogy a fővároshoz, a központi régióhoz képest kétszeres a különbség a legelmaradottabb régiókban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld).

Az Unió ajánlása alapján 2016 óta korai jelzőrendszer² is segíti a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítását, illetve lehetőséget nyújt beavatkozások kezdeményezésére. Az Oktatási Hivatal által működtetett jelzőrendszer félévente ad arról információt, hogy hogyan alakul az általános iskola felső tagozatán és a középfokú képzésben a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók aránya (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Habár a jelzőrendszer a létrejötte óta egyre kedvezőbb adatokat mutat, ez sem a korai iskolaelhagyók mutatójában, sem a képzésben lévők arányában nem érzékelhető. 2010 óta több mint tíz százalékkal csökkent a 15-19 évesek körében a képzésben lévők aránya, míg 2010-ben 92% volt ez az arány, addig 2021-re 81%-ra csökkent (OECD, 2023).

Oktatáspolitikák és prevenciós programok

Az uniós fejlesztéspolitikák az oktatás kiemelt szerepét hangsúlyozzák a korai iskolaelhagyás felszámolásában. Ugyanakkor az is kiemelhető, hogy mindezt egy szoros ágazatok közötti együttműködésbe ágyazzák be, így a foglalkoztatás, egészségügy és szociálpolitika szektoraival, valamint a különböző (mikro, mezo, makro) szintekkel közös együttműködést feltételezve tartja hatékonynak az oktatáspolitikai beavatkozásokat. A szektorköziesség mellett szintén hangsúlyos horizontális szempont az adatgyűjtés. Az adatgyűjtésben kiemelt fontosságú fejlesztés a korai jelzőrendszer bevezetése, amely egyéni szinten követi nyomon a tanulói teljesítményt, illetve olyan tényezőket (pl. bukás, évisemtlés, hiányzás, motiválatlanság), amelyek előre jelzik a tanuló lemorzsolódását, így alkalmas a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítására, illetve a beavatkozásra (Eurydice, 2014).

Az oktatáspolitikai beavatkozásokat három fő csoportba sorolhatjuk: a *megelőzés*, amely főként az óvodáztatás és alapfokú iskoláztatás időszakára vonatkozik, az *intervenció*, amelynek fókuszában a középfokú iskoláztatás áll, és a *kompenzáció*, amely az iskolarendszertől kieső tanulók végzettséghez juttatását tűzi ki célul (Eurydice, 2014). Tomaszewska-Pękała és munkatársai (2017)³ kilenc ország korai iskolaelhagyással kapcsolatos oktatáspolitikai beavatkozásait vetették össze – köztük Magyarországot is. Négyféle beavatkozást azonosítottak:

- (1) Az országok egyrésze a különböző társadalmi szereplők és ágazatok együttműködésére törekszik, cselekvési terve, vagy nemzeti programja közvetlenül a végzettség nélküli iskolaelhagyók csökkentését célozza meg (pl. Belgium, Spanyolország).
- (2) Az országok más része hatékony monitoringrendszert működtet a lemorzsolódás, a hiányzás megakadályozására (pl. Hollandia, Ausztria).
- (3) Vannak olyan országok, amelyek az oktatási rendszerük teljes reformjába fogtak (pl. Portugália az egységes 12 osztályos rendszert vezette be, de a tanulmány ide sorolja Magyarországot, kiemelve, hogy széleskörű reformok voltak a szakképzésben).
- (4) Vannak olyan országok is, amelyek csak a veszélyeztetett célcsoportokra koncentrálnak, melyek országonként eltérők lehetnek (pl. Magyarországon a roma, míg más országokban a bevándorló háttérű tanulóira fókuszálnak).

² 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 44 § J

³ Belgium, Anglia, Svédország, Portugália, Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Magyarország és Ausztria

A tanulmány arra is kitér, hogy milyen lehetséges útvonalak vannak a lemorzsolódással veszélyeztetett fiataloknak a különböző oktatási rendszerekben. Hat ilyen utat azonosítottak, melyből látható az iskola szerepének fontossága is:

- (1) *Váratlan válság*: kevés rizikó faktor figyelhető meg a fiatal életében, viszont egy hirtelen esemény, változás nyomán veszélyeztetetté válik és ennek megoldására elégtelen támogatást kap az iskolától.
- (2) *Lefelé haladó spirál*: a fiatal iskolán kívüli életkörülményei teszik veszélyeztetetté, és erre az iskola nem, vagy negatívan reagál.
- (3) *Parabola pálya*: egyre nő a lemorzsolódás kockázata, viszont az iskola hatékonyan beavatkozik és megfordítja a folyamatot.
- (4) *Bumeráng*: a fiatal lemorzsolódik, de később újra visszatér az iskolarendszerbe, és ez akár többször is megtörténhet.
- (5) *Reziliens*: a fiatal egyéni és családi jellemzői veszélyeztetetté teszik, de az iskola ellensúlyozza ezt, hatékonyan támogatja őt.
- (6) *Rejtőzködő*: a fiatal fokozatosan halmoz fel kisebb iskolai (teljesítmény) problémákat, amelyek észrevétlenek maradnak az iskola számára, de később már nem tolerálja azokat.

Egy amerikai szisztematikus elemzés (Wilson & Tanner-Smith, 2013) a különböző megelőző programok eredményességét vizsgálta 152 tanulmány alapján. 12 csoportba rendezték a beavatkozásokat, megállapították, hogy az iskolai alapú programok között (voltak nem iskolában szerveződő programok is, szociális szolgáltatók is szerveztek prevenció programokat) a mentori/tutori programok mutatkoznak a leghatékonyabbnak. Más tanulmányok is megerősítik, hogy a tanulók folyamatos *monitoringja*, valamint az egyénre szabott beavatkozások jelentősen csökkentik az iskolai lemorzsolódást (Cabus & De Witte, 2014). Davis és munkatársainak írása (2019) arra hívja fel a figyelmet, hogy a jelzőrendszerre alapozott beavatkozás (egyéni támogatás) sikeressége nagyban függ az implementáció szintjétől. Van der Steeg és kollégáinak kísérlete (2015) azt mutatta, hogy a tanulók egy éven keresztül személyes támogatása jelentősen csökkenti a lemorzsolódást. Emellett költséghaszon elemzésük szerint a program nettó társadalmi haszonnal is járt.

A lemorzsolódás megelőzésének egyik lépése az iskola iránti kedvező attitűd megerősítése. A tanulók iskolai mindennapokhoz fűződő viszonyai alapjaiban határozzák meg jóllétüket, valamint az iskola iránti kedvező attitűdök a minőségi tanulás és a tanulás iránti elköteleződés, az iskolai tevékenységekbe való konstruktív bevonódás támogatásának alapkövei is egyben. A tanulók iskolához való viszonya befolyásolja a tanulási motivációt, az élnélvéltség megélését, ezáltal pedig kihat a tanulmányi teljesítményre és a társas kapcsolatok minőségére is (vö. Jenkins, 1997; Gottfredson et al., 2010; Stern, 2012; Czető, 2019;). Az iskolához való viszony formálásában a tanár-diák interakciók alapvető és közvetítő szerepet töltenek be, ezáltal pedig a tanítás minőségét is befolyásolják. Mindezek alapján, azokban a korai iskolaelhagyást megelőző programokban, melyek célja a tanulók tanulásának személyre szabott támogatása (pl. mentorálással), kiemelt jelentőségű a pedagógiai munka követése.

Rezilienciát támogató Arany János Programok

A magyar oktatásban csak egyetlen esélynövelő program létezik középfokon, amelyre elmondható, hogy több évtizede működik, ez az Arany János Program (AJP). A programot 2000-ben hozták létre hátrányos helyzetű településen lakó tehetséges tanulók számára, támogatva őket abban, hogy az ország legjobb középiskoláiban tanulhassanak, tovább segítve őket ezzel a felsőoktatásba való bekerülésben. Később (2004) a program célcsoportja kibővült az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők és a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel. A program – mindhárom alprogramja – a sikeres iskolai előrehaladáshoz nyújt támogatást hátrányos helyzetből érkezők számára, megelőzve a korai

iskolaelhagyást, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra. A programban résztvevő tanulók egy része cigány/roma közösség tagja.

A program 2017-18-as értékelésének fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/cigány közösségekből érkező fiatalok családi hátterének, személyes sorsának (*interszekcionalitás*) alakulása, továbbá a tanulói sikeresség (*reziliencia megléte*) és a támogató programok (*inkluzív környezet*) összefüggéseinek feltárása állt. A komplex vizsgálat eredményeit összefoglaló kötetben (Fehérvári & Varga, 2018) megtalálható a korai iskolaelhagyás kérdéskörének tudományos és szakmapolitikai megközelítése, ebben elhelyezve a vizsgált programot (Fehérvári et al., 2018). A fogalmi tisztázás mentén válik láthatóvá, hogy az Arany János Programok tanulói csoportjai milyen összetett háttérből érkeznek (*interszekcionalitás*), miféle pedagógiai szolgáltatások szükségesek támogatásukhoz (*inklúzió*), és mindez mit céloz a kimenet és a hosszútávú sikeresség szempontjából. Szintén olvasható a kötetben az Arany János Program területi elhelyezkedése, összevetve a közoktatásban lévő hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számával és területi elhelyezkedésével – térképek segítségével (Híves, 2018). A vizsgálat rámutat arra, hogy bár az Arany János Program egyes alprogramjaiban felülreprezentált számos olyan régió, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, a programok mégis kevés tanulót érnek el. Egy további tanulmány az Arany János Program tanulóinak iskolai útját, programmal kapcsolatos véleményét, tanulási és munkavállalási terveit mutatja be, a teljes körű csoportos, önkitöltős tanulói kérdőíves adatfelvétel adatai alapján (Fehérvári, 2018). Az eredmények közül kiemelhető, hogy a tanulók közös jellemzője a nagyfokú tanulási hajlandóság (rövid és hosszú távon is), és a társadalmi státusz mellett leginkább a céltudatosság és a pozitív jövőkép befolyásolja a tanulási motivációt – míg az előbbi negatívan, addig az utóbbiak kedvezően hatnak. Az Arany János Program vezetőivel készült interjúk elemzése rámutat, hogy mit és milyen kritériumok alapján tekintenek a vezetők sikernek vagy kudarcnak. Rendszerszinten az eredményesség főleg azon múlik, hogy kiket enged be a program vagy egy intézmény, és kiket szelektál ki jelentkezéskor. Az összességében mindenki által sikeresnek tartott program elsősorban a személyes támogató rendszer kidolgozottsága és intenzitása révén eredményes (Mártonfi, 2018).

Az Arany János Programokat vizsgáló terepmunkában résztvevő roma szakkollégisták írása az AJP támogatási rendszerét párhuzamba állította a szakkollégium tevékenységeivel. Mindkettőben fontos a befogadó attitűdű és támogató pedagógus, az együttműködő kortárs közösség, a sokféle hátránykompenzáló és tehetséggondozó tevékenység, a partneri háló és a közösen formált terek, melyek az inkluzív tanulási környezet ismérvei, és amelyek a hátrányos családi környezetből induló diákok rezilienciájának kialakításához vezetnek (Dobó et al., 2018). A következő írás AJP-ben tanult volt diákok életútjait elemezte, kirajzolva a nehéz családi körülmények és a hiányos indulótőke ellenére kialakuló tanulói sikerességet (*reziliencia meglétét*) és a támogató programok (*inkluzív környezet*) összefüggéseit (Pápai & Varga 2018). 28 élettörténet azt példázza, hogy a 25 év körüli interjúalanyaink élete miként változott meg a programban töltött középiskolai időszakban. Közös pont, hogy sokan elindítottak egy többlépcsős mobilitási folyamatot a családjaikban és a környezetükben. Mindannyian megfogalmazták, hogy egy újfajta szemléletmódot sajátíthattak el a Program hatására, egy melyről jövő tudásvágyat és tenni akarást tudhatnak magukénak. A különböző élettörténetekből láthatóvá vált, hogy a hátrányos családi környezetből induló fiataloknak sokféle nehézséggel kellett szembenézniük, és ehhez személyre szabottan nyújtott kompenzáló, segítő környezetet a vizsgált támogató program, az ott dolgozó pedagógusok és az általuk kialakított közösség. A kötet nemcsak a kutatási eredmények szintézise, hanem zárszavában a program fejlesztését megalapozó javaslatokat is megfogalmaz.

Továbbtanulás és ami mögötte van

Tudományos vizsgálatok sokrétűen írják le a hátrányos helyzetű és roma tanulók beiskolázási nehézségeit, a legfőbb okok gyakran egyidejűleg, egymással összefonódva vannak jelen. Jellemző, hogy vonzóbb számukra a rövidebb iskolai út, a tanulási időszakban is jövedelmet hozó szakmatanulás, azonban éppen a hátrányos helyzetű tanulók körében jellemző a magas arányú lemorzsolódás a szakmát adó középiskolákból (Fehérvári, 2012). A korai iskolaelhagyást ugyan hozzá lehetett kötni egy-egy konkrét életeseményhez, azonban mindig meghúzódik a háttérben jó néhány további ok, melyek egybecsengtek a romák korai iskolaelhagyásának vizsgálataival (Kende & Szalai, 2018). A szerzők kiemelik, hogy bár az óvodáztatás ugyan javult az elmúlt években, a roma tanulók helyzete az oktatás különböző fokain egyre romlik. Az okok között az oktatási különbségek szélesedése, az iskolai szegregáció növekedése áll. A középiskolába lépéskor már sok tanuló olyan hiányosságot halmoz fel, hogy érettségit adó intézménybe nem nyer felvételt, vagy lemorzsolódik a magas követelmény miatt. Kende (2021) több országot összevetve azt találta, hogy az okok között jelentős a szerepe a szegregációval (is) összefüggésben, hogy a roma tanulókat a minőségi oktatáshoz való hozzáférésben jelentős hátrányok érik. Középfokon vizsgálódva az látszik, hogy az elmúlt évtizedekben a szelekciós mechanizmusok nem változnak, az alacsony társadalmi státuszú diákok továbbra is a rövidebb tanulási utat jelentő szakképzésben koncentrálnak (Vályogos, 2023).

Szintén gátló tényező, hogy a társadalmi hátránnyal küzdő diákok és családjaik kevésbé ismerik, merik vállalni a hosszabb tanulmányi utakat, lehetőségeket. Gyakran hiányoznak a családi minták a hosszabb és sikeres tanulmányi útra. Az iskolák ritkán rendelkeznek olyan pályaaorientációs programokkal, melyek szisztematikusan segítik a diákokat, a pályaválasztásuk így gyakran véletlenszerű, kudarcos. Bereményi (2022) vizsgálatában egyik fontos okként a pályaaorientáció esetlegességét, hiányát találta a továbbtanulási kudarcok hátterében. A kistélepülésen, szegregált közösségekben felnövő fiatal és családja számára a lakóhelytől távoli, kollégiumi elhelyezést igénylő továbbtanulási forma riasztó, nehezen választják ezt. Szintén nehézséget jelent, hogy a kollégiumba költözéssel a fiatal „kiesik” a családból, melyben sokszor pénzkereső szerepet is betölt (Varga, 2024). Nemzetközi vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy a cigány közösségekben ugyan egyre inkább felértékelődik az iskola és az azon keresztül megszerezhető képességek, mobilitás, azonban az egyenlőtlenségek az iskolában továbbra is fennállnak, és veszélyeztetik a sikeres iskolai utat. A roma közösség etnikai „láthatósága”, elismerése, a kapcsolati háló és az aktív bevonódás tud az iskola felé forduló családok és diákok számára mobilitási utat nyitni (Mendes et al., 2023). Az önszelekciós folyamatok mellett gyakori az is, hogy az iskola, az osztályfőnök olyan hitekkal és elfogultsággal rendelkezik, amelyek nem közvetítenek a hátrányos helyzetű tanulók felé magas elvárásokat, nem ösztönzik felfelé irányuló mobilitási aspirációikat (Fehérvári, 2023; Kisfalusi, 2023).

Mivel a hátrányos helyzetű tanulók számára különösen fontos az iskola, a tanár és a kortársak szerepe a továbbtanulási döntésekben, így az általános iskolában zajló továbbtanulást segítő munka nagy jelentőségű.

A pályaaorientációs mentorprogram

Tudományos eredményekre és fejlesztési tapasztalatokra alapozva indult el 2021-ben a pályaaorientációs mentorprogram, ami az általános iskolák mellett egy Roma Szakkollégiumot (Wlislócki Henrik Szakkollégium), egy Arany János Programot működtető középfokú intézményt (Gandhi Gimnázium) vonta a be a négyéves kutatási-fejlesztési munkába. Az Arany János Programok fontos szerepet játszanak az oda járó hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikereiben, lemorzsolódásuk megelőzésében, ennek ellenére évről évre nehezebb a tanulók programba bevonása, miközben az AJP-s iskolák vonzáskörzetében bőven találhatók hátrányos

helyzetű tanulók. Ugyanígy látjuk a bizonytalan középiskolaválasztást és annak negatív következményeit azon családok, diákok körében, ahol kevés az iskolai tapasztalat, hiányosak az információk.

A beiskolázás nehézségének problémakörét látva a kutatócsoport a kutatás-fejlesztés fő céljaként egy komplex általános iskolai pályaaorientációs-mentorprogram kidolgozását, kipróbálását, bevalásának mérését jelölte meg (Varga et al, 2024). A korai iskolaelhagyás megelőzését, megakadályozását vizsgáló kutatások kiemelten említik a mentorok szerepét, akik személyre szabottan tudnak a tanulói élethelyzethez, igényekhez igazodni és segítő megoldásokat találni. Fejlesztési elképzelésünk szerint a pályaaorientációs pedagógus-mentor – az erre kiválasztott tíz általános iskolai tanár – hatodik osztálytól segíti, hogy a hátrányos helyzetű diákok széleskörűen tájékozódva, képességeik, motivációik alapján és szüleik által is támogatva válasszanak középfokú intézményt, megismerve az Arany János Programok lehetőségeit is. A mentorpedagógusokkal együttműködve, kortárs-mentori szerepben dolgoznak olyan középiskolások (Gandhi Gimnázium) és egyetemisták (roma szakkollégium), akik a mentorált általános iskolás diákokhoz hasonló környezetből indultak és sikeres iskolai utat járnak be.

Fontos kiemelni, hogy nem egy pályaaorientációs programról van szó, hanem a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának komplex támogatását célozza a program, a szülőkkel szorosan együttműködve. A fejlesztés eredményei alapján a program résztvevő tanulók iskolaválasztása, pályaválasztási döntése, jövőképe tudatosabbá, megalapozottabbá vált. A fejlesztésben résztvevő általános iskolákban pedig a horizontális tanulás elmélyülése, a jógyakorlatok megosztása, a hálózatosodás, valamint a meglévő erőforrások felismerése és katalizálása emelhető ki fontos eredményként.

A program elindítását szisztematikus szakirodalom-elemzések segítették (Fehérvári et al., 2022, 2023), így a hazai és nemzetközi tapasztalatok beépülhettek a fejlesztő munkába. Szintén igazodott a program a diákok menet közben felmerülő igényeihez, így a kortárs-mentori eleme a fejlesztésnek a 4 év során egyre erősebbé vált. A program tanulói értékelése rámutatott, hogy a diákok különösen fontosnak értékelték a szakkollégisták és a kortárs mentorok szerepét a programban. Az iskolai közösségi szolgálat keretei között bevont középiskolás kortárs mentorok és az általános iskolás diákok kapcsolattartása formális és informális módon, személyesen és az online térben folyamatosan zajlott, segítve a mindennapok megosztását, a közös programok szervezését, valamint a pályaválasztás támogatását (Horváth et al, 2023). Éppen ezért a kutatócsoport a következő fejlesztési szakaszban a mentorprogram ezen részére fókuszál és fejleszti tovább.

Kutatási célok és kérdések

Kutatások szerint serdülőkorban az énképet és a viselkedést, a szociális beilleszkedést erősen befolyásolja a kortársak elismerése és elfogadása (Burton et al., 2021), és bizonyíték van arra is, hogy az egyéni különbségek iránti tudatosság és megértés növelése pozitív hatással van a társadalmi befogadás eredményeire (Boutot & Bryant, 2005).

A kortárs mentorálás gyakran olyan gyűjtőfogalomként jelenik meg, amely számos tevékenységet magában foglal, például a kortárs támogatást, coachingot és tutorálást (Toh et al., 2022). A mentorálás, holisztikus tanulói fejlődést célzó megközelítésként értelmezve, a tanulmányi eredményesség javításán túl az egyéni érzelmi-pszichológiai fejlődését és társas kompetenciák fejlődését is segíti (Megginson & Clutterbuck, 2005; Williams et al., 2024).

Lorenzetti és munkatársai (2019) szisztematikus irodalmi áttekintése szerint a kortárs mentorálás pozitív hatásai pszichológiai-érzelmi területen is megmutatkoznak, erősítve a

mentoráltak önbizalmát, motivációját, csökkentve a stresszt, az elszigetelődést és a bizonytalanságot. A pszicho-szociális és a tanulmányi változások összefüggnek egymással, így az egyik területen való fejlődés magával hozza a másik terület eredményeinek javulását is, megelőzve ezzel az alulteljesítést, a lemorzsolódást és a problémás viselkedést (Karcher, 2008). Ezt igazolja Willis és munkatársai (2012) kutatása is, ahol a program sikerének központi eleme a tanulói kapcsolatok átalakulása, a mentorok és a mentoráltak elkötelezettsége, hitelessége, egymás iránti bizalma és tisztelete volt. A társas kapcsolatok minőségének javulásával együtt járt az intézmény iránti elkötelezettség növekedése és a tanulmányi eredmények javulása is. Karcher (2008, 2009) kutatási eredményei a tanulás iránti elköteleződésnek és a mentoráltak önbecsülésének növekedését igazolták. Stapley és munkatársainak (2021) kutatása szerint a mentoráltak rezilienciájának fejlesztése nagyobb magabiztosságot, kevesebb stresszt és konfliktust eredményezett, ami pedig a tanulmányi eredmények javulását okozta. Egy másik vizsgálat pedig azt emelte ki, hogy a kortársprogram hatására javultak a tanulmányi eredmények és az óraimunka minősége, csökkentek a hiányzások és a kihágások az iskolában (Herrera et al., 2008).

A tervezett kutatás-fejlesztés a különböző társadalmi-gazdasági háttérű kortárs mentorprogramok fejlesztését és összehasonlítását célozza meg. Vagyis amellet, hogy célunk a nemzetközi kutatási előzmények eredményeinek hazai tesztelése, azt is megvizsgáljuk, hogy a kortársak eltérő társadalmi-gazdasági háttere hogyan befolyásolja a mentorolási folyamatot és milyen hatást gyakorol a mentorra, mentoráltra.

K1: A nemzetközi és hazai szakirodalom alapján mely kortárs mentorprogram gátolják az iskola lemorzsolódást?

K2: Milyen különbségek mutatkoznak a kortárs mentorprogramok között a tanulók iskolához való kötődésében, sikerességében, továbbtanulási terveikben?

K3: Milyen kontextuális tényezők befolyásolják a projekt során kialakított és vizsgált kortárs program eredményességét?

K4: A kortárs program hatására milyen változás figyelhető meg a mentoráltak attitűdjeiben, jövőképükben?

Módszerek

A szisztematikus irodalomfeldolgozás, narratív elemzés mellett az empirikus kutatás egymásra épülő kevert (kvantitatív és kvalitatív hatásvizsgálati) módszeren alapul, melyben a kísérlet, az interjú beszélgetés és a reflektív napló módszereit alkalmazzuk. Míg a szisztematikus irodalomelemzés, narratív elemzés a fejlesztő program kidolgozásához, addig az interjúzás és a digitális reflektív napló a program korrekciójához, fenntarthatóságához járul hozzá. A kísérlet és interjú beszélgetés pedig a program értékelésében játszik szerepet.

A kutatás első feltáró szakaszában szisztematikus irodalomfeldolgozás történik a nemzetközi szakirodalomból (WoS és Scopus adatbázisok) szisztematikus módon összegyűjtjük azokat a tanulmányokat a PRISMA protokoll alkalmazásával, amelyek az iskolai lemorzsolódást megelőző kortárs mentorlás prevenció programjainak hatáselemzésével foglalkoznak, és ezen tanulmányok alapján összevetjük a különböző beavatkozások hatásait, különös tekintettel a különböző kortárs mentorprogramok hatásaira (K1). Emellet narratív irodalomelemzés eszközeivel feltárjuk a hazai kortárs mentorprogramok (pl. TMO) bevalásvizsgálatainak tapasztalatait.

A kutatás célcsoportjai általános iskolás diákok és középiskolás kortárs mentoraik. A kutatásban háromféle fejlesztő kísérlet zajlik legalább egy tanéves időterjedelemben, vagyis mindhárom bevont csoport aktív. A csoportokban rendszeres kortárs mentorálás zajlik az iskolai közösségi szolgálat kereteinek felhasználásával, melyek főbb tevékenységi körei: formális és informális, személyesen és az online kapcsolattartás, mindennapi élethelyzetek megosztása, megbeszélése, közös szabadidős programok szervezése, valamint a pályaválasztás és a tanulás támogatása.

A célcsoport intézményi köre:

(1) A Gandhi Gimnázium középiskolásai végeznek kortárs mentorálást 2-3 általános iskola felsőtagozatos diákjai körében Dél-Dunántúlon. A mentorok és mentoráltak is hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek és roma tanulók.

(2) Egy Pest megyei 12 évfolyamos iskola középiskolás diákjai végeznek kortárs mentorálást az iskola felső tagozatában. A mentorok és mentoráltak is átlagos társadalmi-gazdasági háttérű tanulók.

(3) Egy Pest megyei tanoda felsőtagozatos diákjait mentorálják középiskolások. A mentoráltak hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek és/vagy roma tanulók, míg a mentorok magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók. A három csoportban intézményenként hozzávetőleg 20-20 általános iskolás és középiskolás vesz részt.

A kutatás kísérleti kerete oly módon valósul meg, hogy a programban résztvevő általános iskolások és középiskolások (mentoráltak és mentorok) körében kérdőíves módszerrel elő-, közbelső- és utóméréseket végzünk iskolai kötődésüket, továbbtanulási aspirációikat, tanulási eredményességüket és azt befolyásoló tényezőket, valamint attitűdjeiket és jövőképüket felmérve, így összevethetjük a beavatkozás előtti, közbeni és utáni adatokat és összehasonlíthatjuk a három csoport eredményeit (K2, K3, K4). (Az egyes adatfelvételek tervezett idejét lásd a munkatervben). A kérdőíves vizsgálatban felhasználjuk a kutatócsoport előző kutatási szakaszában már kipróbált mérőeszközöket (ISCWeB, PISA 2018, HBSC 2022), illetve az irodalomfeltárás alapján további eszközöket is alkalmazunk.

A kérdőíves vizsgálatok mellett, az adatok értelmezésének elmélyítésére interjúk beszélgetést folytatunk a programban résztvevőkkel (K3, K4).

A fejlesztés értékelése, kiterjeszthetősége érdekében az intézményvezető és a kortárs mentorokat koordináló pedagógus rendszeres időközönként (félévente) digitális reflektív naplót készítenek részben előre rögzített szempontok alapján, ezáltal folyamatában követhető a fejlesztésben megvalósuló tevékenységek, valamint az azokkal kapcsolatos reflexiók. A naplókat a tartalomelemzés módszerével feldolgozzuk és eredményeit visszacsatoljuk a fejlesztésben résztvevők számára (K3).

Az empirikus kutatás a kutatóhely (ELTE PPK) kutatásetikai bizottságának jóváhagyásával valósítjuk meg, különösen ügyelve arra, hogy érzékeny társadalmi csoportot is érint a vizsgálat.

Személyi feltételek

Az Oktatási Esélyekért! kutatócsoportot az ELTE PPK NI és a PTE BTK NTI kutatói, PhD hallgatói és két pécsi roma szakkollégium – Wlisslocki Henrik és Pécsi Evangélikus - hallgatói alkotják. A senior kutatók az alapján kerültek a kutatócsoportba, hogy kutatási szakterületük erősen kapcsolható a pályázat témájához, ill. számos előzmény- és közös kutatással is rendelkeznek. A junior kutatók (PhD hallgatók) szintén a tématerületen végzik kutatásaikat. A kutatók egy része fejlesztési tapasztalatokkal is rendelkezik. A roma szakkollégiumok hallgatói önkéntes jelentkezés és motivációs levél alapján kerülnek a kutatócsoportba. A kutatáshoz a szervezeti háttérrel az ELTE PPK nyújtja.

A fejlesztésbe bekapcsolódó pedagógus a Gandhi Gimnázium munkatársa, aki az Arany János Programban is dolgozik. Emellett részt vesz a fejlesztésben egy 12 évfolyamos szászhalombattai középiskola és egy Pest megyei tanoda.

A kutatás- fejlesztésben betöltött szerep	Név	Munkahely
Senior kutatásvezető	Dr. Fehérvári Anikó	egyetemi tanár, intézetvezető, ELTE PPK
Senior kutató	Dr. Varga Aranka	egyetemi docens, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, PTE Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport vezetője
Senior kutató	Dr. Széll Krisztián	egyetemi docens, ELTE PPK
Pedagógus, Junior kutató	Pápai Boglárka	pedagógus, Gandhi Gimnázium
Junior kutató	Felső Edit	PhD-hallgató, ELTE PPK
Junior kutató	Magyar Boglárka	PhD-hallgató, ELTE PPK
Junior kutató	Lökös Laura	PhD-hallgató, ELTE PPK
Roma szakkollégiumi hallgatók	4 fő	Alumni és jelenlegi hallgatók
Középiskolai pedagógus	1 fő	Pest megyei középiskola (Szászhalombatta)
Junior kutató	Horváth Gergely	PhD-hallgató, PTE BTK OTNDI
Junior kutató	Hajdú Noémi	PhD-hallgató

Ütemezés

TERVEZETT IDŐSZAK	FELADAT	PRODUKTUM
2025. szeptember- 2026. február	<u>A kutatás előkészítő szakasza:</u> nemzetközi és hazai kortárs mentorprogramok elemzése; kutatási szintézis: nemzetközi kutatások mérőeszközeinek elemzése <u>A fejlesztés előkészítése:</u> A bevont iskolák, kortárs mentorok kiválasztása, a mentori feladatokra felkészítés, a fejlesztő program kidolgozása, pilot szakasz, előmérésekkel	Fejlesztéshez kapcsolódó szakmai, képzési anyag
2026. március- 2026. augusztus	<u>A kutatás első szakasza:</u> Nemzetközi prevenció programok szisztematikus elemzése; kvantitatív kutatás mérőeszközeinek előkészítése; <u>A fejlesztés elindítása:</u> A kortárs mentori programok elindítása a középiskolákkal együttműködve; pilot szakasz, előmérésekkel	1.nemzetközi publikáció, 1.hazai publikáció
2026. szeptember- 2027. február	<u>A kutatás adatfelvétele:</u> terepmunka 1 intézményben: előmérések a mentorok és mentoráltak körében, digitális reflektív naplók 1 intézményben;	adatbázisok konferencia előadás (ONK)
2027. március- 2027. augusztus	<u>A kutatás első eredményei:</u> adatfeldolgozás, elemzés, tartalomelemzés	2.nemzetközi publikáció

2027. szeptember- 2028. február	<u>A kutatás második adatfelvétele:</u> terepmunka 2 intézményben: közbenső mérések a mentorok és mentoráltak körében, interjúk 2 intézményben;	konferencia előadás/szimposium (ONK) adatbázisok
2028. március- 2028. augusztus	<u>A kutatás / elemzés folytatása:</u> adatfeldolgozás, elemzés, tartalomelemzés,	3.nemzetközi publikáció
2028. szeptember- 2029. február	<u>A kutatás harmadik adatfelvétele:</u> terepmunka 2 intézményben: utómérések a mentorok és mentoráltak körében, interjúk 2 intézményben;	konferencia előadás/szimposium (ONK) adatbázisok 2-3 db PhD disszertáció Szakmai anyag az adaptációhoz
2029. március- 2029. augusztus	<u>A kutatás zárása:</u> adatelemzés, tartalomelemzés <u>A fejlesztés zárása, eredmények disszeminációja:</u> a fejlesztés bemutatása pedagógus fórumokon	4.nemzetközi publikáció 2.hazai publikáció Adaptálható szakmai anyag

Várható eredmények, hasznosulás

A kutatás eredményei hozzájárulnak az iskolai lemorzsolódást megelőző prevenciók programokról való ismereteink elmélyítéséhez, képet kapunk a különböző típusú kortárs programok alkalmazhatóságáról, hatásairól. Az eredmények révén a középiskolai közösségi szolgálat részeként tudományosan igazolt módon megjelenhet a kortárs-segítő munka. Az Arany János Program rekrutációját szolgáló kortárs mentorprogram iskolákkal, pedagógusokkal történő közös kifejlesztése hozzájárul az Arany János Program hatékonyabb megvalósításához. Emellett erősíti a különböző képzési szintek (általános iskola, középiskola, felsőoktatás) együttműködését, valamint az iskolai közösségi szolgálat társadalmi érzékenyítő és pedagógiai funkcióit.

A kidolgozott fejlesztés folyamatértékelése biztosítja a program korrekcióját, valamint kiterjesztésének és fenntarthatóságának feltételeit, míg a kutatásban megvalósuló kvázi kísérlet méri a program tanulói szintű hatását. Feltételezzük, hogy a bevont intézmények körében növekedni fog a továbbtanulási hajlandóság, és a legalább érettségig célzó aspiráció, ami hozzájárul a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez.

A projekt társadalmi hatása: Vizsgálatunk hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorlat számára ajánlásokat fogalmazzunk meg, hozzájárulva a képzési programok fejlesztéséhez, az oktatási esélyek növeléséhez. Eredményeinket, valamint a vizsgálati módszereket az ELTE és a PTE Neveléstudományi Doktori Iskola kurzusaiba is beépítjük, valamint az ELTE PPK pedagógustovábbképzésekbe is.

A projekt tudományos hatása: A kutatás során 3 nemzetközi (ECER), 2 hazai (Országos Neveléstudományi Konferencia) konferencia előadást, szimpóziumot, 4 nemzetközi (Q1/Q2) és két magyar nyelvű cikk beadását tervezzük a scimago ranking Education kategóriában. A magyar nyelvű publikációt MTA PTB A besorolású szakmai folyóiratban tervezzük megjelentetni.

Emellett egyéb tudományszerűsítő, ismeretterjesztő tevékenységet is tervezünk: Ez is nevtud podcast, tudományszerűsítő videók és posztok az ELTE PPK youtube csatornáján és FB, Instagramján helyezünk el

Irodalom

- Bocsi, V., Varga, A., & Fehérvári, A. (2024). A korai iskolaelhagyás vizsgálata interszekcionális megközelítésben. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 10(1), 19-33. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.19>
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Burton, S., Raposa, E. B., Poon, C. Y. S., Stams, G. J. J. M., & Rhodes, J. (2021). Cross-age peer mentoring for youth: A meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 67(1-2), 45-60. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12579>
- Cabus, S. & De Witte, K. (2014). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics* 49(1), 65–80. <https://doi.org/10.1007/s00181-014-0865-z>
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(10), 17-34. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.17>
- Davis, M. H., Iver, M. A. M., Balfanz, R. W., Stein, M. L. & Fox, J. H. (2019). Implementation of an early warning indicator and intervention system. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 63(1). 77-88. doi.org/10.1080/1045988X.2018.1506977
- Dobó, T., Kőszegi, K. & Varga, A. (2018). Nézőpontok. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 189-208). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Eurofound (2018). *Wage and task profiles of employment in Europe in 2030*. Publications Office of the European Union DOI: 10.2806/194676
- European Commission/ECACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>
- Eurostat (2023). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (2024. 06. 10.)
- Fehérvári, A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 3–19.
- Fehérvári, A. (2018). Az Arany János Program tanulói. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 119-159). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A. (2023). An education programme for the elimination of inequalities in Hungary. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1027-1041. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879957>
- Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,

- Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17-46). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A., & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645-658. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.1
- Fehérvári, A., Széll, K., & Paksi, B. (Eds.) (2021). *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Mentoring as Prevention of Early School Leaving: A Qualitative Systematic Literature Review. *Frontiers in Education* 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156725>
- Fehérvári, A., Felső, E., Benkő, B., & Varga, A. (2022). Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82.
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T. & Gottfredson, G. D. (2010). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research* 88(3) 155-163.
- Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. B. & McMaken, J. (2008). *High School Students as Mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*.
- Híves, T. (2018). Arany János programok és térségi összefüggéseik. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 89-117). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Horváth, G., Fehérvári, A., Felső, E., & Varga, A. (2023). “My tutor was the one who...” – Tutoring in a Roma Student Society. (pp. 357–374.) In Óhidy, A. (Ed.). *Mentoring-Projekte für Roma-Kinder in Europa*
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 34(3) 334-367.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z15>.
- Karcher, M. J. (2009). Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem Among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292–299. <https://doi.org/10.1177/2156759X090120040316>.
- Kende, A. (2021). *Comparative overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils*. Working Papers Series.
- Kende, A. & Szalai, J. (2018). Pathway to early school leaving in Hungary. In Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (Eds.). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 33–46). Routledge.
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5) 879-895. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>
- Lorenzetti, D. L., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T. & Paolucci, E. O. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia.

- Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549–576.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2019.168669419>.
- Mártonfi, Gy. (2018). Sikerek és kudarcok az Arany János Programban. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 161-188). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Mendes, M. M., Magano, O., Mourão, S., Pinheiro, S. (2023). In-between identities and hope in the future: experiences and trajectories of Cigano secondary students (SI). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(3), 479-498.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170170>
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Pápai, B. & Varga, A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 209-228). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Stapley, E., Town, R., Yoon, Y., Lereya, S. T., Farr, J., Turner, J., Barnes, N. & Deighton, J. (2021). A mixed methods evaluation of a peer mentoring intervention in a UK school setting: Perspectives from mentees and mentors. *Children and Youth Services Review*, 132(1), 106327. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.10632734>.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. SpringerBriefs in School Psychology.
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. & Wrona, A. (2017). *RESL Publication 6 Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the Educational Trajectories of Youth at Risk from Nine EU Countries*. Faculty of Education, University of Warsaw.
- Toh, R.Q.E., Koh, K.K., Lua, J.K., Wong, R.S.M., Quah, E.L.Y., Panda, A., Ho, C.Y., Lim, N.A., Ong, Y.T., Chua, K.Z.Y., Ng, V.W.W., Wong, S.L.C.H., Yeo, L.Y.X., See, S.Y., Teo, J.J.Y., Renganathan, Y., Chin, A.M.C., & Krishna, L.K.R. (2022). The role of mentoring, supervision, coaching, teaching and instruction on professional identity formation: A systematic scoping review. *BMC Medical Education*, 22, Article 531.
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03589-z>
- Van der Steeg, M., Van Elka, R., and Webbink, D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, 184-197. doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.07.006
- Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. (2015b). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.). *Kudarcok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 77–92). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2024). „A családomból én voltam az első...” Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után. Gondolat Kiadó

- Varga, A. & Híves, T. (2024). Hátrányos helyzetű általános iskolások a társadalmi térben. Fenntartói, területi és tanulói változások a statisztikák tükrében 2014–2022. (pp. 55-67.) In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A. & Bencze Á. (Eds.) *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban* CHERD.
- Varga A., Hajdu N. & Fehérvári, A. (2024). "Valami szép helyre kell költöznöm...": Hátrányos helyzetben élő diákok mentorprogramja. (pp. 11-30.) In: Varga, A., Arató, F., & Fridrich, M. (2024). *ÁTTEKINTÉS II.: Tanulmánykötet*–Válogatás az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE BTK Neveléstudományi Intézete kutatóinak tanulmányaiból.
- Vályogos, K. (2023). Lemorzsolódási rizikó és a sikertelenség aránya a középfokú oktatásban: Szektorközi összehasonlítás a hátrányos helyzetű megyékben. *Iskolakultúra*, 33(4), 18-37. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.4.18>
- Williams, C. J., Chen, J. M., Quirion, A., & Hoeft, F. (2024). Peer mentoring for students with learning disabilities: The importance of shared experience on students' social and emotional development. *Frontiers in Education*, 9, Article 1292717. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1292717>
- Wilson, S. & Tanner-Smith, E. (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372 DOI:10.5243/jsswr.2013.22