

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZAT

A mentor mint iránytű

A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram hatása az alacsony státusú diákok
jövőképre, tanulmányi aspirációikra



Témavezető: Alter Emese
PhD hallgató

Készítette: Papp Hunor
Magyar-Etika OMA

Debrecen, 2022

(Lezárás dátuma: 2022. 12. 12.)

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	4
II. Elméleti háttér	6
1. Az alacsony társadalmi státusú diákok pályaválasztásának kihívásai, a pályaeorientációt befolyásoló faktorok	6
1. modell: A kognitív hátrányok elmélete (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000, Engler, 2010):8	
2. modell: Az eltérő attitűd, illetve kockázatvállalási hajlandóság modellje; relatív deprivációs modell (Stouffer, 1949; Ferge, 1985; Fényes, 2000):.....	9
3. modell: Racionális döntéshelméleti magyarázat az eltérő továbbtanulási hajlandóságra (Goldthorpe, 1998; Boudon, 1998; Farkas, 2006; Fényes 2000; Engler, 2010, Fejes, 2013):	10
2. A mentorprogramok jellemzői, alacsony társadalmi státusú diákok tanulmányi sikerességének növelésében játszott szerepe	11
2.1. A mentorálás gyökerei, fogalma.....	11
2.2. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram előzményei	12
2.3. A mentorszerep meghatározása a Tanítsunk Magyarorszáért programban.....	13
2.4. A mentorképzés működése, jelentősége a Tanítsunk Magyarorszáért programban	15
2.5. A mentor pályaeorientációs folyamatban játszott lehetséges szerepe	16
III. Kutatási kérdések és hipotézisek	19
IV. Módszerek.....	20
1. Mérészköz.....	20
2. Adatfelvétel	20
3. A mintavételi eljárás és a minta bemutatása.....	21
V. Eredmények.....	21
VI. Megvitatás.....	27
VII. Konklúzió.....	30
Mellékletek	32
Felhasznált irodalom.....	34

A dolgozat alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési Fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

A kulturális és innovációs minisztérium ÚNKP-22-2-I kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs alaphoz finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Absztrakt

Jelen tanulmány a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram mentoráltainak továbbtanulási törekvéseit és a mentorálás hatását kívánja feltárni saját szerkesztésű kérdőív fejezetek segítségével egy Hajdú-Bihar megyében végzett kontrollcsoportos empirikus felmérés adatainak bemutatásával. A program célja a hátrányos helyzetű réteg felzárkóztatása és a sikeres végzettségszerzés támogatása. A mentorprogramot vizsgáló kutatások legnagyobb számban a mentorok benyomásaira kérdeznak rá, ezzel szemben jelen kutatás a hátrányos helyzetű, 7.-8. osztályos, pályaválasztás előtt álló tanulókat célozta. Mostanáig nem készült hasonló méretű és részletességű adatbázis, ami a program hatását a diákok bevonásával vizsgálta volna. Arra kerestem a választ, hogy a mentor a szülő és pedagógus mellett (vagy helyett) képes-e eredményesen támogatni a diákok sikeres pályaaorientációját. Az eredmények igazolták, hogy a program sikeresen vonja be a hátrányos helyzetű diákokat, azonban a továbbtanulási döntés legerősebb prediktora még a mentorprogramban való részvétel mellett is a család anyagi helyzete. Mindemellett elmondható azonban, hogy a mentorok jelentős szerepet játszanak a diákok pályaválasztásának tanácsokkal való segítésében.

Kulcsszavak: Tanítsunk Magyarorszáért; mentorálás; továbbtanulás; hátrányos helyzet; pályaválasztás

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani Alter Emese tanárnőnek, akinek végtelen türelme és lelkiismeretes szakmai felkészítése nélkül nem jöhetett volna létre a jelen tanulmány.

Továbbá szeretném megköszöni Dr. Ceglédi Tímea tanárnő áldozatos munkáját, aki kutatócsoportunk koordinátoraként jelentős szerepet vállalt a vizsgált adatbázis felállításában.

I. Bevezetés

A magyar lakosság több, mint kétharmada (2012-ben a válaszadók 68%-a) szerint a közoktatás feladata szakmához segíteni a fiatalokat (Lannert & Szekszárdi, 2015), így további elvárásként jelenik meg a pályaaorientáció elősegítése az intézményrendszer és pedagógusok számos más vállalt és deklarált célja mellett. Ez az igény már 1961-ben is megfogalmazódott, mutat rá Ferge Zsuzsa (2015), azonban ennek mérésére akkor nem volt lehetőség, de feltételezhető, hogy ez az elvárás változó intenzitással mindig jelen volt. Lannert és Szekszárdi (2015) szerint a rendszerváltás idején kapott adatokhoz képest, amikor 48% tartotta az iskola elsődleges feladatának a végzettségszerzés támogatását, mára az ezt vallók aránya 20 százalékponttal növekedett. A napjainkban is domináns, a szakképzés szerepét hangsúlyozó és erősítő oktatáspolitikai, valamint az embert erőforrásként, a tanulást az emberi erőforrásba való befektetésként kezelő szemlélet elterjedése (Polónyi, 2019) egyaránt hozzájárulhatott ehhez a folyamathoz. Ezzel szemben figyelembe kell vennünk, hogy a szoros tantervek következtében a pedagógusoknak gyakran nincs lehetőségük segíteni a diákságot az egyéni továbbtanulási törekvéseik megfogalmazásában. Emiatt a diákok egy része továbbtanulással kapcsolatos ismeretek hiányában kénytelen felelős döntést hozni majdani végzettségéről, szakmájáról (Papp, 2022).

A sikeres pályaválasztási törekvések megfogalmazásának és támogatásának kérdésköre többszereplős, összetett kontextusba ágyazott folyamat. Ebben az elsődleges és másodlagos szocializációs színterek, vagyis a család és az iskola játssza a legjelentősebb szerepet, így elmondható, hogy a pályaválasztás mindenképpen szorosan összefügg a gyermek környezetével, az őt körülvevők státusával és a közösségekkel, melyekhez tartozik. Mindemellett elmondható azonban, hogy a szakirodalom szerint harmadik kiemelten fontos szereplőként a mentorok is komoly hatással lehetnek a diákok pályaválasztására (Teachman & Paasch, 1998; Kovács et al., 2019; Godó, 2021a). Dolgozatom célmeghatározásakor ezt figyelembevéve törekedtem arra, hogy egy a legfontosabb tényezőket összekapcsoló csomópontot keressek, amely esetében a lehető legtöbb tekintetben tudom vizsgálni a pályaválasztást befolyásoló faktorokat.

Kutatásom célja a fentiek alapján a Tanítsunk Magyarorszáért (továbbiakban TM) mentorprogram egy speciális problématerületre, a pályaválasztás előtt álló diákok kilátásaira, pályaaorientációs értékeire, valamint továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatásának vizsgálata. A kutatás során kvantitatív módszereket alkalmaztam, s saját szerkesztésű mérőeszközzel

vizsgáltam a mentorált és nem-mentorált diákok tanulmányi elvárásait, valamint szüleik és pedagógusaik róluk való vélekedéseit a diákok szemszögéből. A 2021/2022-es tanév második félévében végzett felmérés során 206 fő hetedik és nyolcadik osztályos általános iskolás diákkal vettünk fel adatokat. A dolgozat alapját adó adatok és eredmények elsősorban a használt kérdőív saját szerkesztésű itemeinek felhasználásával jöttek létre, azonban az összesen 15 témára vonatkozó kérdésblokkot tartalmazó mérőeszköz létrehozása, valamint az adatok felvétele egy a TM program hatását vizsgáló, *Discovery of the Hidden Value of Mentoring*¹ nevű kutatócsoport tagjainak közös munkája volt.

A TM hazai szinten az egyik legtöbb általános iskolás diákot összefogó, országos hálózattal rendelkező mentorprogram, mely országszerte 104 általános iskola közoktatásból való lemorzsolódásban fokozottan veszélyeztetett diákjainak nyújt segítséget, s melynek keretei között 17 egyetem hallgatói tevékenykednek mentorként (Tanítsunk Magyarorszáért, 2022²). A program egyik központi céljaként tűzte ki a kisdíjak továbbtanulásra való felkészítését, ami a sikeres központi felvételi elősegítése mellett magában foglalja a diákok megismertetését a munkaerő-piaci lehetőségekkel.³ A TM 2019-es indulása óta 4. éve jelent kapcsolatot a program a felsőoktatás és a közoktatás között, így mostanra mérhetővé váltak a mentorálás hatásai.

Kutatásom fontos előzményét jelentik Antalné Szabó (2021), Horváth és Boda (2021), illetve a kutatócsoport munkájában is aktívan részt vevő Godó (2021a, 2021b) munkái, akik a program létrejöttét követő években kutatásaikban mind a TM mentorok motivációinak, mind a mentor-mentorált kapcsolatok jellemzőinek és kihívásainak vizsgálatára kitértek. A Tanítsunk Magyarorszáért programot célzó hasonlóan többfókuszú kutatás egészen ritka, azonban nem példa nélküli a magyar tudományos életben (lásd: Horváth & Boda, 2021), ennek ellenére mostanáig nem készült ilyen méretű és részletességű kontrollcsoportos adatbázis, ami a mentorálás hatékonyságát, a jövőterveket, a családi háttérrel és a diákok, valamint szülők attitűdjeit egyszerre vizsgálta volna a diákok bevonásával.

¹ A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetében létrejött MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) emyője alatt 2021-ben létrejött alcsoport, melynek vezetője Dr. Ceglédi Tímea.

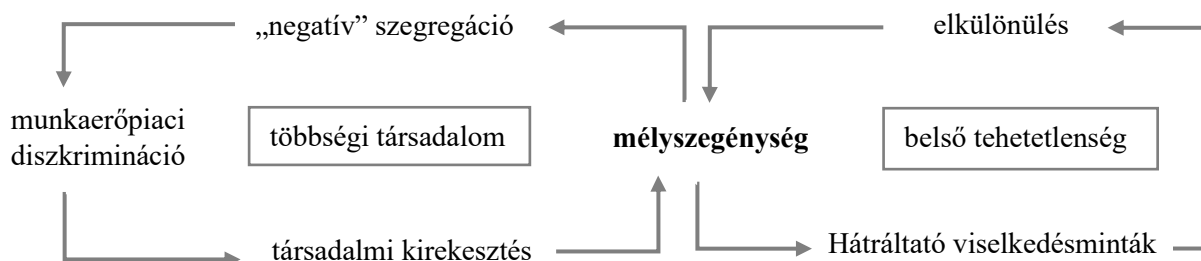
² https://www.tanitsunk.hu/hu/article/tokaj_hegyalja_egyetem_is_

³ <https://tanitsunk.hu/hu/page/program>

II. Elméleti háttér

1. Az alacsony társadalmi státusú diákok pályaválasztásának kihívásai, a pályaeorientációt befolyásoló faktorok

A diákok lemorzsolódása és a célt tévesztett pályaválasztás komoly veszélyeket hordoz a képzést elhagyó személy és a közösség számára egyaránt (Bempechat & Shernoff, 2012; Hegyi Halmos, 2015). A TM mentorprogram célja feltételhez kötött segélyprogramként (Conditional Cash Transfers, CCT) támogatni hátrányos helyzetű kisdíákok pályaválasztását és csökkenteni a lemorzsolódást nem pusztán pénzügyi ösztönzők segítségével, hanem kortárskapcsolatra épülő szolgáltatásokkal, ezzel elősegítve a tartós eredményt. A siker a társadalom közös érdeke, hiszen ahogy azt Kozma Tamásnál (2002) olvashatjuk, a kisebbségek és perifériára szorult társadalmi csoportok „expanziós tartalékként” foghatók fel az oktatási rendszer és a gazdaság számára. Így ezen réteg felzárkóztatása jelenünk egyik legégetőbb gazdaság- és oktatáspolitikai kérdésévé vált (György, 2012), hiszen a Brookings kutatóintézet gazdasági kimutatása szerint a sikeres diplomaszerezés a legjobb hozammal megtérülő befektetés mind az egyén, mind pedig a társadalom számára (Greenstone & Looney, 2011).



1. ábra: Duplahurkos ördögi kör koncepció (György, 2012: 63)

Számos kutatás számolt már be arról, hogy a társadalmi státus, az iskolai sikeresség és pályaválasztás, valamint a megszerzett végzettség egymással szoros összefüggést mutatnak (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000; Engler, 2010; Ferge, 2015), ezért az alacsony szocio-ökonómiai státusú diákok pályaválasztásának támogatása központi kérdés, ha a lehetőségektől távol eső családok hátrányújratermelő folyamatainak megállítása és életszínvonaluk tartós felemelése a cél, hiszen az egyén által elért legmagasabb iskolai végzettség a társadalmi státus egyik legfontosabb összetevője lehet (Fényes, 2000; Pusztai, 2009). Ahogy a fenti ábrán is látható (1. ábra) a mélyszegénységből induló diákok hátráltató viselkedésmintákat hoznak otthonról, melyek elkülönüléshez vezetnek (lásd 1. modell: A kognitív hátrányok elmélete), ez

hozzájárul iskolai sikertelenségükhöz, ami pályaválasztási nehézségekhez és később munkaerőpiaci hátrányokhoz vezet, melyek következménye az iskolán kívüli életben is további szegregálódás. Az így hátrányból indult, majd abból külső segítség nélkül kitörni nem képes réteg saját gyermekei számára is hátráltató viselkedésmintákat örökít tovább, ami a folyamat megismétlődéséhez és a mélyszegénység újratermeléséhez vezet a duplahurkos ördögi kör koncepció szerint (György, 2012).

Így láthatóvá válik, hogy a hátrányos helyzetű diákok számára a pályaválasztás, s a továbbtanulási döntés meghozása jellemzően nehezebb folyamat, hiszen ők szociális hátrányaik miatt kevés rálátást kapnak saját munkaerőpiaci lehetőségeikre (Papp, 2022), ami fékezheti mobilitási törekvéseiket. Teachman és Paasch (1998) hasonló alapvetések köré építik elméletüket, amikor felidézik, hogy „Sewell és kollégái (Sewell & Hauser, 1980; Sewell et al., 1980; Sewell & Shah, 1967) a továbbtanulási törekvéseket határozták meg a legfontosabb változóként, amely közvetlen hatást gyakorol a végzettségszerzésre. [...]” (Saját fordítás - Teachman & Paasch, 1998: 704).

A Program for International Student Assessment⁴ (továbbiakban: PISA) nemzetközi felmérés eredményei azt mutatják, hogy a tanulmányi sikerességét nagyban meghatározza a tanuló szociális státusa, családi háttere (PISA 2018; idézi: Kiss & Vastagh, 2021). De mik lehetnek a szocio-ökonómiai státus legfontosabb mutatói? Teachman és Paasch (1998) szerint „a családi háttér leggyakrabban használt mutatói a szülők bevétele és végzettsége, azonban ezek legjobb esetben is pontatlanok.” (Saját fordítás - Teachman & Paasch, 1998: 705). Ezek jelentősége vitathatatlan, azonban önmagában a jó anyagi helyzet és a szülők magas végzettsége kevés a gyermekek sikerességéhez. Ezeknél jelentősebb lehet a szülő bevonódottsága, hiszen a családok gazdasági és társadalmi státusától függetlenül a támogató szülői attitűd az egyik legerősebb ösztönző a gyermek fejlődésében és iskolai előmenetelében (Catsambis, 2001; idézi: Imre, 2015). Ezáltal a szülők támogató attitűdje elsősorban a diákok iskolai beilleszkedésére (Imre, 2015) és a tanulás személyes értékrendben betöltött szerepére hat (Bempechat & Shernoff, 2012; Pusztai, 2009). Empirikus kutatási eredmények alapján elmondható azonban, hogy az eltérő státusú családok körében eltérő szülői attitűdök figyelhetők meg, s a nehezebb körülmények között élő családok általában kevésbé képesek támogatni a gyermek iskolai előmenetelét (Fejes, 2013; Ferge, 2015; Karlovitz, 2017; Gázsó, 2019). Emellett az Országos kompetenciamérés (továbbiakban: OKM) (2021) legfrissebb felmérése szerint a család

⁴ Magyarra fordítva: A nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja.

támogató ereje és az iskolai eredményesség közötti összefüggés már a 6. évfolyamtól kezdve is jelen van és mérhető.

A gyermek tágabb környezetének pályaválasztásra és a szülők attitűdjére gyakorolt hatását vizsgáló kutatások azonban arra is rámutattak, hogy nemcsak a család, de minden olyan közeg szerepe jelentős, melyben a gyermek szocializációja zajlik. Koltói és csapata (2019) szülői bevonódást vizsgáló kutatásukban kimutatták, hogy a szülői részvétel regionális szinten is eltéréseket mutat, s a gazdaságilag fejlettebb régiókban jelentősen magasabb. Elmondható továbbá, hogy a kistérségi intézményekben túlnyomó többségben alacsony társadalmi státusú családok gyermekei vannak jelen, így a hátrányos helyzetű diákkompozíciójú iskolákban, nagy valószínűséggel több a tanításon túli segítséget igénylő diák (Bacskai, 2015). Az iskolában (s azon kívül is) pedig a gyermekeket körülvevő kortársak mikroközösséget alkotnak, így ők is jelentős hatást gyakorolnak egymás teljesítményére és fejlődésére (Kuruc, 2015).

Annak ellenére azonban, hogy a rendszerváltást követően a demokratizálódás hatására expanzió jött létre az oktatásban, amely a férőhelyek bővülésével és a költségek csökkenésével járt együtt (Fényes, 2000), ma, több mint 30 évvel később mégsem láthatjuk az alacsony társadalmi státusú családból származó diákok tömeges túljelentkezését a felsőoktatásban, vagy az ennek előszobájaként funkcionáló gimnáziumi oktatásban. A magas státusú diákok kétszeres többségben képviseltetik magukat a felsőoktatásban, valamint a gimnáziumi képzésben is nagyobb arányban vesznek részt (Borné Sarok, 2010). Ezzel szemben az alacsony szocio-ökonomiai státusú diákok a lemorzsolódás szempontjából is veszélyeztetettebbek, ugyanis a felsőoktatásból való lemorzsolódási arányuk tízszerese a magasabb státusú társaikéhoz képest (Vossensteyn et al., 2015; Alter, 2022). Éppen ezért kiemelt jelentősége lehet annak, ha az alacsony társadalmi státusú diákokat sikeresen hozzásegíthetjük a továbbtanulás felé utat nyitó gimnáziumi képzésekre való jelentkezéshez.

A következőkben az eltérő továbbtanulási törekvések és társadalmi mobilitási kísérletek sikerességét befolyásoló főbb tényezőket veszem sorra, a Fényes (2000) tanulmányában bemutatott rendszer alapján:

1. modell: A kognitív hátrányok elmélete (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000, Engler, 2010):

Bourdieu (1977) kulturális reprodukció elmélete alapján megállapíthatjuk, hogy az iskola konzerválja az egyenlőtlenségeket. Ezzel egybecseng Pusztai (2020) kutatásának eredménye is, miszerint az intézmények jó ízlésként, értéként, teljesítményként értelmezik a társadalmi osztályhoz tartozást (Pusztai, 2020), így az iskolák származáshoz, anyagi és szociális státushoz igazított elvárásaikkal, előfeltevéseikkel egyszerre kódolják az osztályhoz tartozó attitűdöt és

nehezítik meg az alacsony szocio-ökonómiai státusú diákok mobilitását. Bourdieu (1977) elmélete szociológiai jellegű magyarázat, hiszen társadalmi osztályhoz való tartozással indokolja az eltérő státust (Fényes, 2000). Az elmélet kimondja, hogy az alacsony társadalmi helyzetű gyermekek azért akadályozottak a társadalmi mobilitásban, mert saját családjuk mikrokultúrájának, értékrendjének hordozásával és továbbörökítésével szembekerülnek az oktatási rendszer intézményi habitusával, mely elsősorban a középosztálybeli családok értékrendjével mutat összhangot. Az iskola világába belépő alacsony szocio-ökonómiai státusú gyermekek így komoly dilemmával találkoznak: két lehetőség közül kell választaniuk, ahol vagy hátra hagyják a családjukra jellemző, az elsődleges szocializáció során átvett kultúrájukat és habitusukat az új közösség értékrendjének átvétele érdekében (akkulturáció) vagy „idegenek maradnak a paradicsomban” (Reay et al., 2009: 1104) vagyis perifériára szorulnak, s így képtelenek lesznek az új közösség értékrendjének felvételére (György, 2012; Ceglédi, 2018).

2. modell: Az eltérő attitűd, illetve kockázatvállalási hajlandóság modellje; relatív deprivációs modell (Stouffer, 1949; Ferge, 1985; Fényes, 2000):

Az eltérő attitűd, illetve kockázatvállalási hajlandóság modellje szerint az eltérő származású diákokat különböző módon határozza meg a kudarckerülő magatartás. A modell szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó tanulók eltérő attitűdje hat továbbtanulási törekvéseikre azonos iskolai eredmények esetében is. Így az egyes magas presztízsű végzettségekhez társított előzetes megítélés közvetetten határozza meg az elért végzettséget (Fényes, 2000). Ezt az elméletet látszik igazolni a felsőoktatásban képviseltetett társadalmi rétegek aránya is. A felsőoktatásba jelentkezők kevesebb, mint 1 százaléka kapott többletpontot 2015 után hátrányos helyzetére hivatkozva. Ez 2013-ban még 6,8 százalékpontot jelentett (Proity, 2021). Gyakran a veszélyeztetett rétegek sincsenek tisztában saját depriváltságukkal, mivel saját helyzetük felismerésétől is meg vannak fosztva az elégséges oktatás és alapvető ellátás hiánya miatt (Ferge, 1985). Emellett a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet igazolását átszervező 2013-ban bevezetett rendelkezések is negatívan befolyásolták ezen rétegek felsőoktatási inklúzióját (Proity, 2021).

Az alacsony társadalmi státusú rétegeket kudarckerülőbb magatartás jellemzi, mint magasabb státusú társaikat, így tartózkodnak a vizsgahelyzetektől és kisebb arányban próbálják meg a felvételiket is. (Fejes, 2013) Ennek ellenére a diákok kedvezőtlen háttére miatt a felvételiken tapasztalt alulteljesítés, megfelelő támogatással, esetünkben akár egy mentor segítségével is felszámolható lenne. Ezzel szemben a magas társadalmi státusú családok gyermekei nagyobb arányban pályáznak és kerülnek be a gimnáziumokba, majd a

felsőoktatásba, ez pedig a racionális döntéshozatali modellel is magyarázható (Goldthorpe, 1998; Boudon, 1998; Farkas, 2006; Fényes, 2000).

3. modell: Racionális döntéshozatali magyarázat az eltérő továbbtanulási hajlandóságra (Goldthorpe, 1998; Boudon, 1998; Farkas, 2006; Fényes 2000; Engler, 2010, Fejes, 2013):

A harmadik, racionális döntéshozatali modell egyben önszelekciós modell is, mivel a diákok döntéseit értékek, költségek, és kockázatok dimenziók mentén értelmezi. A modell szerint az alacsonyabb státusú diákok és szülők egyes továbbtanulási törekvéseket már azelőtt elvetnek, hogy annak tevőlegesen nekikezdtek volna, így a nagyobb kihívást, nagyobb státust jelentő képzési formák és oktatási szintek elvetésével már a jelentkezés előtt szelektálják magukat egyes képzésekről. A racionális döntéshozatali modell mellett az információhiány is nagy szelektáló erőt jelent ezen családok számára, így nem mindenki számára érhető el a szabad intézményválasztás (Ferge, 2000; Fejes, 2013).

A modell szerint az oktatásban résztvevők a lehetséges továbbtanulási opciók számbavételekor három szempontból vizsgálják a döntésük várható kimenetelét. Igyekeznek maximalizálni a hasznosságot, vagyis a végzettségszerzéssel járó rövid és hosszútávú előnyöket, míg figyelembe veszik a továbbtanulással járó költségeket és kockázatokat. Ezen tényezők számbavételével kialakítható egy racionalitáson alapuló, személyes preferenciáikba illeszkedő döntés (Fényes, 2000). Kiemelendő, hogy az alacsony szocio-ökonómiai státusúaknak sokkal nagyobb relatív költséggel jár az oktatás és továbbtanulás, mivel kevesebb erőforrásból gazdálkodhatnak magasabb státusú társaikhoz képest. Emiatt a szegény réteg számára, magas kockázati faktorként értelmezhető, ha reális esély van arra, hogy a gyermek a végzettségszerzést követően nem tud elhelyezkedni megszerzett oklevelével vagy lemorzsolódik a megkezdett szakról. Fontos szempont, hogy gyakran az ingyenes oktatás is relatív költséget terhel a családra, hiszen a gyermek tanulmányai mellett képtelen teljes állásban önfenntartóvá válni, vagy anyagilag támogatni szüleit. Ehhez képest a magas státusú diákoknak a rendelkezésükre álló erőforrásokkal arányosan kisebbek a költségeik, oktatásuk kevésbé terheli a család költségvetését. Emiatt egy esetleges lemorzsolódás sem jelent azonnali kiesést az oktatásból, ahogy az alacsonyabb státusú diákoknál történne, hiszen a magasabb jövedelmű szülők képesek lehetnek egy szakváltás vagy az önköltséges jogviszony támogatására is (Engler, 2010).

A fentiek alapján láthattuk, hogy a diákok továbbtanulási döntését és aspirációit a társadalmi háttér számos változón keresztül, összetett mechanizmusok segítségével befolyásolja. Ide sorolhatjuk a család státusát és a szülők tanuláshoz való hozzáállását és

bevonódottságát, az iskolai képzés minőségét és a diákok társadalmi kompozícióját, valamint akár a gyermek lakóhelyét adó régió fejlettségét is. Amint a bemutatott modellek esetében láthattuk, az alacsonyabb szocio-ökonómiai státusú diákok alacsonyabb továbbtanulási hajlandósága többféleképpen is értelmezhető. Bourdieu kognitív hátrányok elmélete (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000; Engler, 2010) alapján elmondható, hogy a származásból és társadalmi státusból adódó attitűdük nehezíti a hátrányos helyzetű réteg mobilitását, ez Stouffer (1949) (Ferge, 1985; Fényes, 2000) alapján ez az eltérő kockázatvállalási hajlandósággal függ össze. Goldthorpe (1998) és Boudon (1998) eredményei alapján megfogalmazható, hogy az alacsonyabb státusú tanulókat jobban jellemzi a kockázatkerülő magatartás. Ezen viselkedésmintát a diákok szociális státusukból adódó hátrányaikkal magyarázhatjuk, melyek hatására kevesebb erőforrásból gazdálkodhatnak továbbtanulási törekvéseik megvalósításakor (Engler, 2010).

Mindemellett kiemelendő azonban, hogy a továbbtanulás és a társadalmi státus közötti összefüggés nem determinisztikus, s a gyermek életében fontos szerepet játszó felnőttek által többségében befolyásolható. Lannert (2004; idézi: Pusztai, 2009) például tiszta pedagógiai hatásnak nevezi azt a jelenséget, amikor a homogén hátrányos helyzetű diákkompozíciójú intézmény tanulóinak továbbtanulási célmeghatározásai jelentősen javulnak egy lelkiismeretes pedagógus munkájának hatására. Ez a hatás egy hasonlóan lelkiismeretes mentor hatására is létrejöhet, ezzel sikeres végzettségszerzéshez segítve a diákokat.

2. A mentorprogramok jellemzői, alacsony társadalmi státusú diákok tanulmányi sikerességének növelésében játszott szerepe

2.1. A mentorálás gyökerei, fogalma

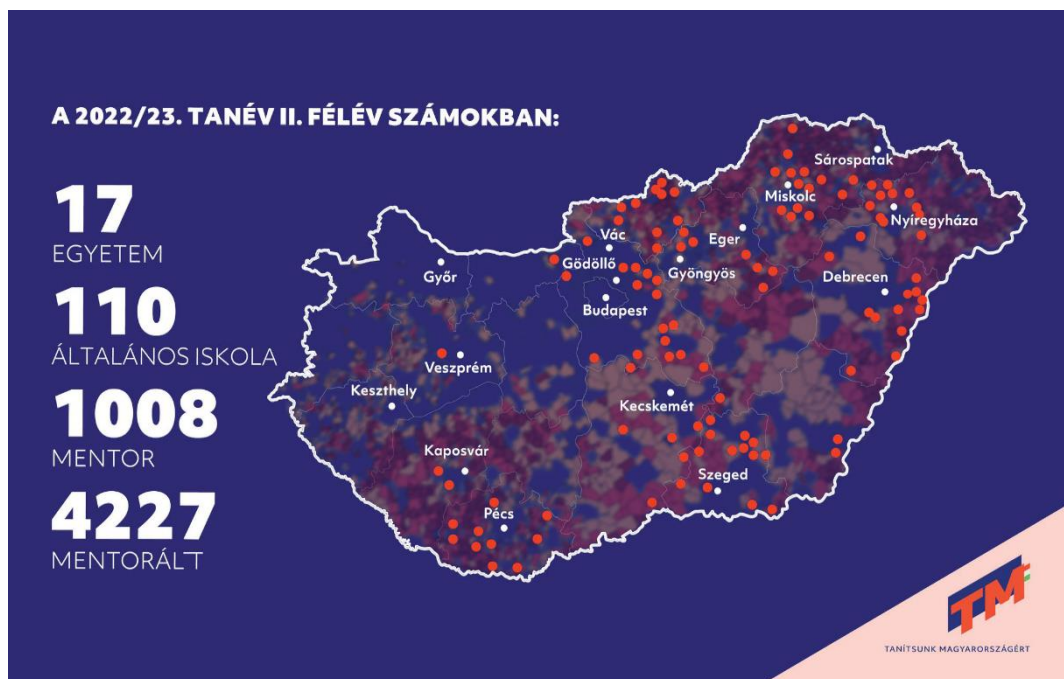
Már a Bibliában, sőt az ókori görög szövegekben is olvashatunk említést kimondottan mentor-mentorált kapcsolatokról (Di Blasio et al., 2011). A szó eredetét tekintve Homérosz Odüsszeia című művéhez köthető. Odüsszeusz fiának, Télemakhosznak bölcs nevelőjét hívták Mentórnak, az ő nevéből származik a mai „mentor” kifejezés (Andl et al., 2021). Látható, hogy a mentorálás gyökerei rendkívül messzire nyúlnak vissza. Kijelenthetjük, hogy ennek a pedagógiai gyakorlatnak a különböző megvalósulási formái végig kísérik a történelmet. Rhodes a mentoráláskutatás során gyakran idézett meghatározása alapján (lásd: Nagy, 2014: 41; Bander et al., 2015: 5; Horváth & Boda, 2021: 138) a mentorálás „egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, [...] az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és

személyiségfejlődése növekedése érdekében. [...] a mentor és a mentorált gyakran alakít ki a kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba.” (Rhodes, 2002: 3). Ezek mellett a mentorált csatlakozásának önkéntességét és a mentorálási folyamat hosszú időtartamát emelhetjük ki a fogalom meghatározásakor (Bander et al., 2015).

2.2. *A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram előzményei*

A közoktatásból való lemorzsolódásban veszélyeztetett réteg intézményes keretek között működő megtartó mentorálása viszonylag korán, 1904-ben megjelent az USA-ban (Bander et al., 2015). Ilyen a Big Brothers Big Sisters of America (továbbiakban BBBSA), egy az Egyesült Államok teljes területén átfogóan tevékenykedő mentorprogram, melyre a Tanítsunk Magyarorszáért program egyik mintaadójaként is tekinthetünk. A mentorálás bizonyítottan hatékony (Bander et al., 2015), ugyanakkor rendkívül költséges folyamat, hiszen a közös munka sikere nagyban múlik az alacsony csoportlétszámon és a hasonló érdeklődésen alapuló bonyolult csoportösszetételén, s a módszer kiscsoportos foglalkozások formájában működik a leghatékonyabban (Horváth & Boda, 2021.) Ezért a mentorálás mint munkaforma hazai szinten az elmúlt évekig nem tudott országosan, maradandóan gyökeret eresztetni a közoktatásban, hanem inkább a vállalati szférában (Bencsik & Juhász, 2017), majd a felsőoktatásban (pl: HÖÖK mentorprogram) volt jelen.

A TM program 2019-es pilot indulása óta 4 év telt el. A szervezők és a mentorok is menet közben alkották meg a közös munkához elengedhetetlen, mára már bevett, sikeresen alkalmazott módszereket, így mostanra váltak mérhetővé a program hatásai. Megfigyelhető, hogy a mentorok főként tiszántúli, azon belül legkoncentráltabban az északi és észak-keleti régióban vannak jelen. Ennek az az oka, hogy ezekben a régiókban laknak legnagyobb arányban hátrányos helyzetű családok (Hegedűs, 2016; Bacsikai, 2013; OKM, 2021), így ez indokoltá teszi a program erőforrásainak erre a területre való fókuszálását. A fenti térképen (2. ábra) látható, hogy a legmagasabb szegénységi kockázatú településeket pirossal jelöltem Kovács Katalin (2022) kutatása alapján. Ez a minta a Tanítsunk Magyarorszáért program területi kiterjedtségét bemutató térképre illesztve egyezést mutat. Eszerint a koordinátorok azokat az egyetemeket keresi fel, melyek vonzáskörzetében a leghátrányosabb helyzetben lévő kistépülések helyezkednek el, így azokhoz az általános iskolákhoz küldhetnek mentorokat, akiknek a legnagyobb szükségük van a segítségre.



2. ábra: A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram területi aktivitása⁵
 Forrás: Saját szerkesztés (TM legfrissebb térképe⁶ és Kovács (2022) szegénységi kockázat térképének összevetésével

2.3. A mentorszerep meghatározása a Tanítsunk Magyarorszáért programban

A programban zajló mentorálás csoportos és formális, vagyis egy mentor több mentorált gondozásában is részt vesz (Nagy, 2014; Horváth & Boda, 2021). A TM program esetében ifjúsági mentorálás zajlik, vagyis szenior (idős) és junior (fiatal) között jön létre kapcsolat (Nagy, 2014; Godó, 2021a), ahol az alacsony korkülönbség miatt (5-6 év) kortárs mentorálásként is felfogható a közös munka. A kortárs és ifjúsági mentorálás közé sorolható munkaforma szintén kapcsolatba hozható a Teachman és Paasch (1998) által említett „testvérhatással”, mely az alábbiakban kerül majd részletesebb bemutatásra.

A hasonló érdeklődési körrel rendelkező mentorok és mentoráltak kapcsolata, csoportdinamikája nagy mértékben meghatározza a kapcsolat minőségét és a mentorálás sikerét, így az érzelmi kötődés erősödésével a mentorálások hossza és az alkalmak gyakorisága is összefüggésben áll (Spencer, 2007; idézi: Horváth & Boda, 2021). A mentor-mentorált csoportok kapcsán a személyiségjegyek hasonlóságának jelentőségét Horváth és Boda (2021) empirikus kutatásukkal is megerősítették. TM mentoráltakat vizsgáló felmérésük szerint a

⁵ **Jelmagyarázat:** Sárga: közepes szegénységi kockázatú terület; Piros: magas szegénységi kockázatú terület; Sötét vörös: kimagasló szegénységi kockázatú terület. (A kézzel jelölt területeken nem jelentős a szegénységi kockázat.)

⁶ Legfrissebb TM térkép: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=489178473239315&set=a.250488690441629> (Utoljára letöltve: 2022. 11. 21.)

válaszadók legnagyobb arányban (19, N=91) a mentor személyiségét emelték ki a két személy kapcsolatát leginkább meghatározó tényezőként.

Amint a fentiek alapján is látható, a mentorálás kulcsa, hogy a mentor és a mentorált számára a munkafolyamat sokkal többet jelent a tananyag leadásánál és megtanulásánál, vagyis szoros, személyes viszony alakulhat ki a felek között, melynek alapjai az empátia és a kölcsönös bizalom (Rhodes, 2005; Bander et al., 2015). Ahogy korábban utaltam rá, Teachman és Paasch (1998) a hasonló viszonyt a „sibling resemblance”, szabadon fordítva „testvér hatással” azonosítja, emellett Godó (2021a) mentorokat vizsgáló munkájában szintén kiemeli a „nagytestvér” szerep jelentőségét. A mentori szerepmeghatározás során ezt a testvérszerepet fontos elkülöníteni a tanár, szülő és a barát szerepkörtől. A mentor felkészült, professzionizmusra törekszik, habitusával mintát ad, de nem akar a mentorált szüleinek helyébe lépni (Horváth & Boda, 2021). Egy tengerentúli empirikus kutatás, melyet a Big Brothers Big Sisters of America mentorprogram kapcsán végeztek (Bander et al., 2015), rámutat arra, hogy a sikeres mentor nem lehet pusztán tanár sem. A felmérés szerint a tanár vagy szülő szerepet felvevő előíró (prescriptive) gondolkodású mentorok mentoráltjai mindössze 38%-ban érezték azt, hogy a mentoruk valóban szórakoztató és fejlesztő tevékenységeket javasolt. Ezzel szemben a fejlesztő kapcsolatok „nagytestvér” vagy „barát” (developmental) szerepben dolgozó mentorait 84%-ban minősítették jó mentornak, aki inkább támogat, mintsem követel. A szerep jelentőségét tovább hangsúlyozza, hogy a mentorcsoportok által végzett tevékenységtípusok tartalmilag alig tértek el egymástól, eszerint hasonló arányban jártak közös programokra, szórakozni, étteremben étkezni és kirándulni, azonban a közös idő alatt végzett tevékenységek kiválasztásának módja jelentősen eltért. A fejlesztő (nagytestvér/barát) kapcsolatok mentorai rábízták a választást a mentoráltakra, majd közös megegyezés alapján döntöttek, míg az előíró (tanár) szemléletet valló mentorok maguk határozták meg a programokat, ezzel a mentoráltakat kizárva a döntésből (Bander et al., 2015).

Ugyanakkor a hazai szakirodalom arra is rámutat, hogy a mentor nem lehet hétköznapi barát szerepben sem, mivel a mentor és mentorált közötti feltárulkozás aszimmetrikus, vagyis eltérő mélységig ismerik meg egymás magánéletét (Godó, 2021a). A „nagytestvér” szerepben érvényesülő mentor tanácsadó, aki nem dönt a mentorált helyett (Horváth & Boda, 2021), épp ellenkező magatartásra törekszik, a személyes elköteleződést igyekszik támogatni. Mindemellett kiemelendő, hogy bár az alacsony korkülönbség segíti egymás megismerését és a későbbi közös munkát, azonban képtelen pótolni az idősebb mentorok nagyobb szakmai felkészültségét és tapasztalatát (Raposa et al., 2019; Horváth & Boda, 2021). Éppen ezért

központi kérdés az egyetemista mentorok megfelelő felvértezése mind gyakorlati, mind elméleti ismeretanyaggal.

2.4. A mentorképzés működése, jelentősége a Tanítsunk Magyarorszáért programban

A BBBSA mentorprogramot vizsgáló felmérés rámutatott a képzés valódi jelentőségére, miszerint a megfelelő előképzettségű mentorokból váltak leggyakrabban a fejlődő kapcsolatok „nagytestvér” mentorai. Számszerűsítve ez azt jelenti, hogy a képzésben részesültek 75%-a vált fejlesztő látásmódú „nagytestvér” mentorrá, míg az előzetes képzésben részt nem vevő mentoroknak csupán 41%-a ért el azonos szerepet (Bander et al., 2015). Eszerint kijelenthetjük, hogy a képzés hosszútávon támogathatja az egyetemistákat a mentorálás alatt felmerülő nehézségek kezelésében, valamint a mentoráltak fejlettségi szintjének és kapacitásának megértésében, és tudatos fejlesztésük elősegítésében. (Bander et al., 2015).

Mivel a képzésben résztvevő mentorok sikeresebbek, kevesebben morzsolódtak le és könnyebben helyezkedtek a nagytestvér szerepbe, így BBBSA mentoraihoz hasonlóan a TM mentorok is előzetes képzést kapnak, amely során egy féléven keresztül sajátítják el a mentorálás elméleti alapjait, majd egy mentortábor alkalmával megismerkedhetnek a mentorálás legfontosabb gyakorlati alapvetéseivel. Az ELTE adatai szerint a felkészítő kurzust 70%-os arányban sikeresen végzik el a jelentkezők és további 20%-os lemorzsolódás után a kezdeti jelentkezők fele megkezdte a gyakorlati mentorálást a következő félévekben (Antalné Szabó, 2021). Az Antalné Szabó (2021) által végzett kérdőíves felmérés szerint azok a hallgatók is, akik ennek ellenére nem kezdik meg a mentorálást olyan szellemi tőkét sajátíthatnak el, ami jótékony hatást gyakorol önismeretük fejlődésére, segít a hatékony asszertív kommunikáció kialakításában, hozzájárul a megfelelő konfliktuskezeléshez, továbbá a társaikkal való együttműködést és a sikeres projekt alapú munkavégzést is támogatja. (Antalné Szabó, 2021) Emellett a képzés során a hallgatók hasznos tudást szerezhhetnek a hátrányos helyzetről, képet kaphatnak a társadalmi felelősségvállalás fontosságáról, ami később a mentoráláshoz hasonló, a társadalom számára egyaránt építő tevékenységek végzésére biztathatja őket. Így nemcsak a mentoráltak, hanem a mentorok is fejlődési lehetőségként élhetik meg a programot. Ezenfelül a gyakorlati mentorálást megkezdő hallgatók számos egyéb juttatást kapnak a munkájukért. Mint például havi szinten folyósított ösztöndíj (45.000 Ft, amiből 10.000 Ft-ot a mentor köteles a mentoráltakra fordítani), utazási kedvezmény és prémium ösztöndíj (70.000 Ft) a legaktívabb mentoroknak (Antalné Szabó, 2021).

2.5. *A mentor pályaorientációs folyamatban játszott lehetséges szerepe*

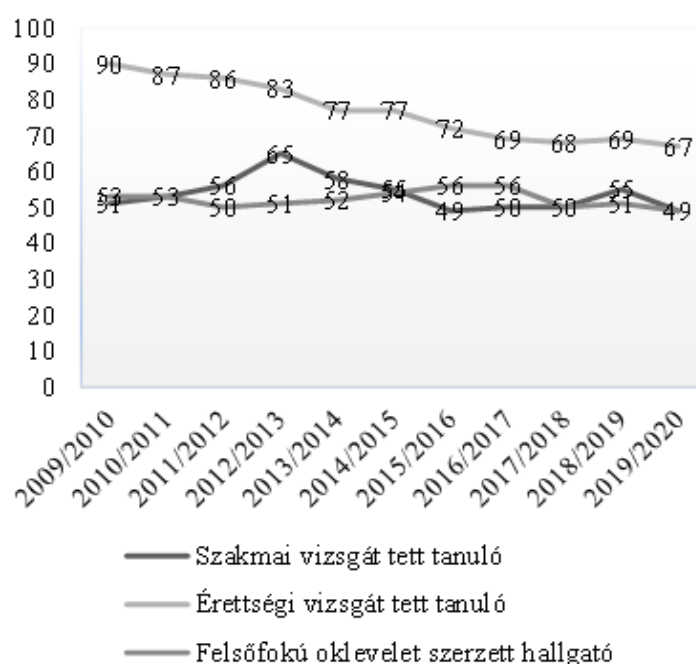
A mentorálás, mint pedagógiai munkaforma közoktatásba való beépítése hiánypótló törekvésként értelmezhető, mivel mostanáig a szakpolitikai, pályaorientációs rendszerek elszigetelten működtek (Borné Sarok, 2010), az információáramlás akadályozottan zajlott és önmagukban a pályaorientációs szolgáltatások sem voltak kellően személyre szabottak, hiszen, ha a pedagógusoknak lenne is idejük, képzést sajnos mindössze 4 egyetemen kaphatnak a továbbtanulási törekvések felismeréséhez és támogatásához (Olteanu, 2022). Elmondható továbbá, hogy a céltévesztett pályaorientációs támogatás (vagy annak teljes hiánya) fokozta az egyes szakokról való lemorzsolódások és a pályaelhagyások számát, hiszen gyakran nem belső hajtóerő, hanem a közvetlen környezet példái és a média által sugallt elvárások határozták meg a pályaválasztást (Borné Sarok, 2010). Ahogy a bevezetésben említettük a szülők az iskolától várják el a megfelelő pályaorientációs felkészítést (Lannert & Szekszárdi, 2015), azonban a pedagógusoknak nincs kapacitásuk a személyre szabott pályaorientációra, így főleg tanításra és a diákszervezetek működését támogató munkára jut erőforrásuk, s ritkán zajlanak kötetlen, nem szakmai beszélgetések a tanárok és diákok között (Szabó-Örkény, 1998; Ligeti-Márton, 2003; idézi: Pusztai, 2009). Több kutatás is rámutat, hogy a pedagógusokkal kialakított személyes szerepnek hatalmas jelentősége van a diák sikerességében (Antrop-González et al. 2003; idézi: Pusztai, 2009), ezért jelenthet megoldást egy „félíg hivatalos személy”, egy mentor bevonása, aki kapcsolódik az intézményhez, ugyanakkor mégis képes távolságot tartani tőle.

Egy ilyen személy jelenléte azonban nemcsak közvetlenül, de a szülők bevonásával is segítheti a pedagógiai munkát. A rossz szülő-iskola kommunikációt gyakran a szülői túlterheltség (pl.: több műszakos munkarend), az iskolától messze eső lakóhely, a korábbi rossz iskolai tapasztalatok (Berényi, Berkovits & Erőss, 2008; idézi Fejes, 2013) és a kedvezőtlen anyagi helyzet magyarázhatja (Peters et al., 2008; Russell & Granville, 2005). Ezáltal a diák lemaradásainak oka a tanuláshoz alacsony értéket tulajdonító, nem megfelelő mértékben támogató közeg lehet. Ezért egy az intézményrendszerhez értéket kapcsoló, oktatást támogató közeg (például mentorcsoport) fokozhatja a gyermek iskolai sikerességét (Fejes, 2013), a mentor iskolához való pedagógusoknál gyengébb kötődése pedig segítheti a szülőkkel való közvetlenebb viszony kialakítását.

Kozák (2010), tanulmányában a magyar oktatási rendszer működését vizsgálta longitudinális módszerrel. Eredményei szerint 2001-ben a 15-19 éves korosztály 50%-a vett részt érettségit adó nappali középiskolai képzésen. Ehhez képest 2009-re már 59%-ra nőtt az érettségit nyújtó képzések népszerűsége. (Kozák, 2010; Rámháp, 2017) Ennek ellenére a

felsőoktatásban első végzettségüket megszerzők aránya az OECD országok átlagához képest rendkívül alacsony, mindössze 41%-os 2017-ben (OECD átlag 57%) (Rámháp, 2017).

A felsőoktatásban oklevelet szerzők lassan csökkenő aránya (lásd 3. ábra⁷) és a szakvizsgát szerzett tanulók stagnáló száma alapján elmondható, hogy a továbbtanulási törekvések meghatározásakor a diákélet meghosszabbítása és a végzettségszerzés kitolása a jellemző (Józsa, 2021). Ez a nem megfelelő pályorientációs rendszer egyik következménye lehet, mivel megfelelő ismeretek hiányában a diákok kerülnek a pályaválasztási elköteleződést. Ahogy korábban utaltam rá, ezzel szemben az alacsony társadalmi státusú réteg esetében a korai, akár belső indíttatást nélkülöző pályaválasztás a jellemző, hiszen pénzügyi okokból a gyermek mielőbbi munkába állása ideális a család számára (Engler, 2010).



3. ábra: Általános iskolán túli végzettségszerzés (ezer fő)

Forrás: KSH (2022: 23.1.1.1.)

A mentor pályorientációs folyamatban játszott szerepe a sikeres, személyiségazonos végzettségszerzés elősegítése. Ennek fő eszköze a mentorált továbbtanulási célmeghatározása során mérlegelendő tényezők között való eligazodás támogatása. Ezek a tényezők a mentorált személyisége, a családi háttér (Rhodes, 2002), a pályaismeret, az iskola, a közösség, a társadalmi struktúra és a munkaerőpiaci igények lehetnek (Borné Sarok, 2010). Kulcsar és csapata (2019) elmélete szerint az információs és technológiai forradalomban (Hirschi, 2018) a

⁷ 2019/2022-ig szerepelnek az adatok a KSH alapján, mivel a 2020/2021-es Covid19 hullám során eltörölték a diplomaszerzés nyelvvizsga feltételét, így tömegek kaptak diplomát a tanévben, ez pedig félrevezető lehet az elemzés szempontjából

pályaválasztás előtt állóknak döntéseik során figyelembe kell venniük, hogy a technológia, ipar és reáltudományok területein megnövekedett munkaerőpiaci vákuum (STEM területek) (Rottinghaus, Falk, & Jeong Park, 2018; Kulcsar et al., 2019), valamint a dinamikusan változó piaci trendek miatt állandósult fluktuáció, ami a munkavállalók folyamatos továbbképzését igényli. Ezzel együtt pályaaorientációs tanácsadók munkaerőpiaci ismeretei is folyamatosan fejlesztendők és frissítendőek (Kulcsar et al., 2019) a megfelelő továbbtanulási törekvések megfogalmazásának érdekében. Ezért is lehet ideális egy a pályaválasztáson nemrég átesett, de még képzését végző egyetemista mentor bevonása, hiszen ismeretei, személyes tapasztalatai elég aktuálisak a megfelelő végzettség kiválasztásához. Emellett mivel a TM mentornak való jelentkezést nem korlátozza szakokra a program, így a pedagógusok mellett számos terület (egészségügy, ipar, IT) hallgatói összpontosulnak, ami megfelelő kapcsolati háló kialakítását teszi lehetővé a munkaerő-piaci lehetőségek megfelelő lefedéséhez. Ezáltal, ha egy pályaaorientációs foglalkozás során olyan pályaválasztási cél jelenik meg, amire a mentornak nincs meg a megfelelő rálátása, akkor az adott területen tanuló mentortársától kérhet segítséget.

A mentori támogatás azonban közvetett módon (pl: korrepetálás, gyárlátogatás) is támogathatja a mentorált továbbtanulási törekvéseit. Az önismeret és önértékelés növekedése elősegíti a kistérségi gyerekek rezilienssé válását és hozzájárul a pszichológiai tőke gyarapodásához (Varga, 2015; Horváth & Boda, 2021). Eszerint a mentor képes lehet ellensúlyozni a hátrányos helyzetű diákok szociális helyzetből adódó tökehiányait (Bourdieu, 1978; Horváth & Boda, 2021), akár támogató attitűdjével, vagy a nagyvárost bemutató kirándulásokkal. A nagytelepülések megismertetése azért fontos feladat, mert ezzel segítheti a mentor a motivációk megfogalmazását, valamint a későbbi lemorzsolódás esélyét is csökkentheti azáltal, hogy a pályaválasztás után a nagyváros nem lesz teljesen idegen közeg a mentoráltak számára. Emellett a sikeres pályaválasztást segítheti a mentor támogató attitűdje, amit a mentorált gyakran nem kaphat meg családjától (Karlovit, 2017). A mentorált érzelmi támogatása történhet a mentorral való beszélgetések érzelmi biztonsági szelep funkciójának köszönhetően (Be a Mentor (2006) útmutatója; idézi: Bander et al., 2015: 8), melynek segítségével a mentorált lehetőséget kap, hogy egy biztonságos közegben fejezze ki mind negatív, mind pozitív érzéseit. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében erre fokozott szükség van, mivel a magas státuszú társaikhoz képest jobban meghatározzák őket a külső tényezők, mint környezeti hatások, elvárások és anyagi helyzet (Bean & Metzner 1985; Cabrera et al., 1993; idézi: Alter, 2022). Elmondható továbbá, hogy a hátrányos helyzetű mentorált diákokra jellemző, hogy ingerszegény környezetben élnek, így a mentor szerepe kiemelten fontos lehet a tanulmányi és egyéb kirándulások esetében, ahol a diákok új élményeket szerezhetnek, s

kiszélesíthetik látókörüket (Papp, 2022). Mindemelett az is gyakori, hogy az alacsony társadalmi státusú gyermekek életéből hiányzik a szülőkkel való megfelelő kommunikáció, a szülők mentorált gyermek iskolai tevékenységébe való bevonódása és/vagy a gyermek frusztrációinak tudatos kezelése (Bander et al., 2015).

III. Kutatási kérdések és hipotézisek

A témában releváns irodalom és ismeretanyag alapján a következő kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. Milyen szerepet tölt be a mentorprogram a mentorált diákok életében, s hogyan ítélik meg a mentorukkal való kapcsolatukat, annak hatását?

H1: Feltételezem, hogy a diákok számára a mentor nagytestvér szerepben jelenik meg (Teachman & Paasch, 1998; Godó, 2021a).

H2: Feltételezem, hogy a diákok megítélése alapján a mentorprogramban való részvétel pozitív hatással volt tanulmányi teljesítményükre (Rhodes & DuBois, 2008; Bander et al., 2015).

H3: Feltételezem, hogy a mentorált diákoktól a TM mentor szüleiknél és pedagógusaiknál magasabb végzettség megszerzését várja el (Fényes, 2000; Bander et al., 2015).

H4: Feltételezem, hogy a mentorált diákok nagyobb arányban kapnak pályaválasztási tanácsokat TM mentoruktól, mint szüleiktől és pedagógusaiktól (Antalné Szabó, 2021; Olteanu, 2022).

2. Mi jellemzi a mentorált és nem-mentorált tanulók társadalmi státusát?

H5: Feltételezem, hogy a program céljainak megfelelően (melyek szerint kiemelten fontos a hátrányos helyzetű gyermekek segítése) a TM mentorált diákok szocio-ökonómiai státusa alacsonyabb nem-mentorált társaiknál (Antalné Szabó, 2021; Horváth & Boda, 2021).

3. Milyen különbségek jelentkeznek a mentorált és nem-mentorált diákok között a továbbtanulási aspirációk és a pályaválasztással kapcsolatos elképzeléseik stabilitásának tekintetében?

H6: Feltételezem, hogy a nem-mentorált tanulókhoz képest a mentorált tanulók magasabb végzettség megszerzését tervezik, s nagyobb arányban terveznek érettségit adó képzésben továbbtanulni (Fejes et al., 2013; Bander et al., 2015).

H7: Feltételezem, hogy a mentorált diákok körében jelentősen nagyobb azok aránya, akik biztosak abban, hogy milyen foglalkozást szeretnének felnőttként, mint a nem-mentoráltak között (Antalné Szabó, 2021; Horváth & Boda, 2021).

4. Milyen faktorok magyarázzák a diákok azon döntését, hogy érettségit adó vagy érettségit nem adó középiskolátípusba terveznek jelentkezni?

H8: A szakirodalom alapján feltételezem, hogy a diákok pályaválasztását mind a család anyagi helyzete, mind a hátrányos helyzet megléte vagy hiánya, mind a szülők végzettsége jelentősen meghatározza (Teachman & Paasch, 1998; Pusztai, 2009; Imre, 2015; Ferge, 2015). Feltételezem továbbá, hogy a mentorprogramban való részvétel jelentősen növeli az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségét (Antalné Szabó, 2021).

IV. Módszerek

1. Mérészköz⁸

Kutatásom során egy a TM program hatását vizsgáló, hallgatókból álló kutatócsoport tagjaként dolgoztam. A kutatócsoport közös mérőeszközt hozott létre, melyben a demográfiai kérdéseket az Országos Kompetenciamérés (OKM 2021) itemei, a szülői bevonódást pedig a Kapocs folyóirat Értékkeremtő gyermeknevelés különszámában⁹ szereplő (Bacsikai, 2020) kérdőívek itemei alapján hoztuk létre. A mérőeszköz összesen 247 itemet tartalmaz, melyből az általam szerkesztett, a továbbtanulási aspirációkra vonatkozó kérdésblokk 37 itemből áll. A kutatásomban felhasznált, általam szerkesztett kérdéssort lásd az 1. mellékletben. Az adatfelvétel és az adatrögzítés a kutatócsoporttal együttműködve közösen, az itt bemutatott kérdésblokk összeállítása és elemzése önállóan, valamint témavezetői felügyelettel történt.

2. Adatfelvétel

A felmérés során nagymintás adatfelvételt végeztünk. A kutatócsoport által létrehozott kérdőívet az Evasys rendszerben rögzítettük, s a 2021/22-es tanév második félévében, személyesen került sor a felmérésre. A kérdőívek papíralapon és online kerültek kitöltésre, minden esetben szaktanár és a kutatócsoport egy képviselőjének jelenlétében. Mivel résztvevőink kiskorú diákok, az adatfelvételt megelőzően szüleiket informált beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk a kutatás részleteiről, s kértük engedélyüket.

⁸ A mérőeszköz elkészítésében és az adatfelvételeben részt vett: Alter Emese PhD hallgató, Ceglédi Tímea PhD, Godó Katalin PhD hallgató, Godó Irén PhD hallgató, Papp Hunor mesterszakos hallgató, Horváth Annamária mesterszakos hallgató és Tóth Emese mesterszakos hallgató.

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

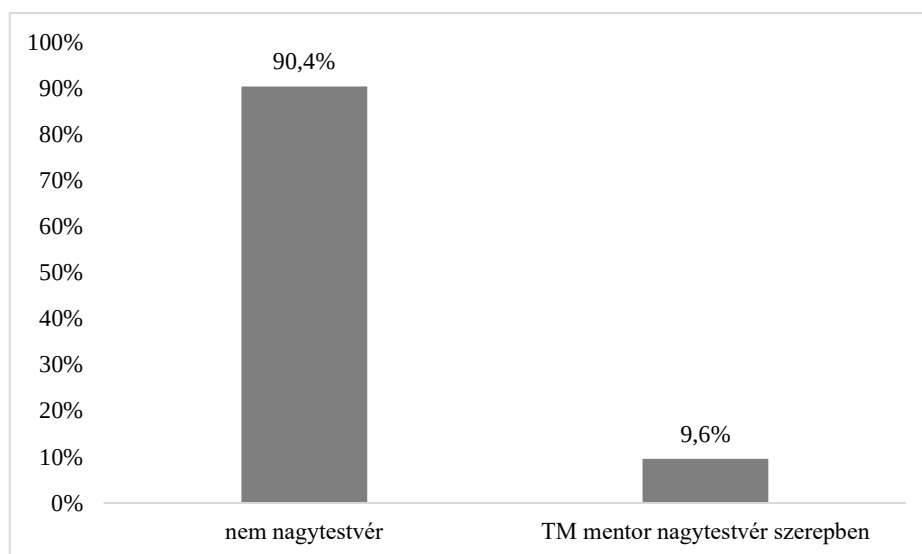
⁹ A (KINCS) Értékkeremtő gyermeknevelés című, 2020-ban végzett kutatás alapján. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

3. A mintavételi eljárás és a minta bemutatása

A kutatásban összesen 206 fő hetedik és nyolcadik osztályos tanuló vett részt, akik mindegyike Hajdú-Bihar megyei általános iskolák tanulója. A mintavétel során arra törekedtünk, hogy az általunk vizsgált változókkal jelentős kapcsolatban álló alanyi változók (pl.: településtípus, iskolai diákkompozíció) hatását kontrolláljuk. Ennek megfelelően az adatfelvétel minden iskolában olyan osztályokban zajlott, ahol több tanuló is tagja a mentorprogramnak, azonban a kontroll csoportba sorolható, a mentorprogramban nem résztvevő tanulók is jelen vannak, így nemcsak a településtípus, de az intézményi körülmények tekintetében is illesztett mintával tudtunk dolgozni a kontroll és vizsgálati csoportban. A kutatásban összesen 93 fő (45,1%) mentorált és 113 fő (54,9%) nem-mentorált tanuló vett részt, a résztvevők 60,6%-át fiúk, 39,4%-át lányok adják. A lekérdezés időpontjában a minta 53,7%-a hetedik, 46,3%-a nyolcadik évfolyamba járt. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban 2022 tavaszán a Debreceni Egyetem hallgatói Hajdú Bihar megyében 13 helységben összesen 453 diákot mentoráltak. Kutatásunkban 93 fő mentorált vett részt, így a Hajdú-Bihar megyei mentorált populáció 20,5%-át tudtuk lekérdezni, eredményeink így elsősorban erre a megyére vonatkozóan bírnak megbízható implikációkkal.

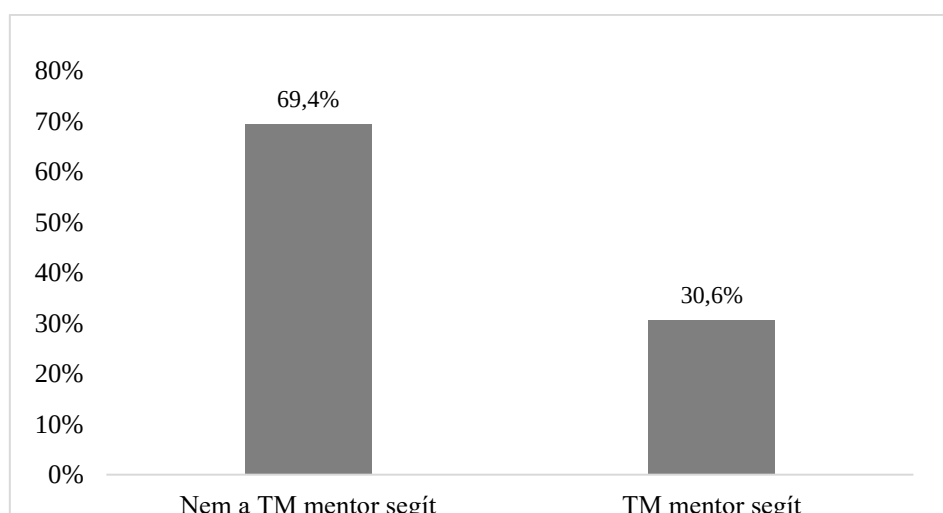
V. Eredmények

Első hipotézisem tesztelésére, melyben azt feltételeztem, hogy a diákok számára a mentor nagytestvér szerepben jelenik meg, egyszerű leíró statisztikával vizsgáltam, hogy a mentorált válaszadók hány százaléka érzi úgy, hogy TM mentora nagytestvér szerepet játszik életében. Amint a 4. ábrán látható, hipotézisemmel ellentétes eredményt kaptam, ugyanis a mentoráltak csak igen alacsony arányban (közel 10%) érzik úgy, hogy mentoruk nagytestvér szerepet tölt be életükben.



4. ábra: A TM mentort nagytetvér szerepben érzékelő mentorált tanulók aránya (% , n = 93)
Forrás: saját szerkesztés

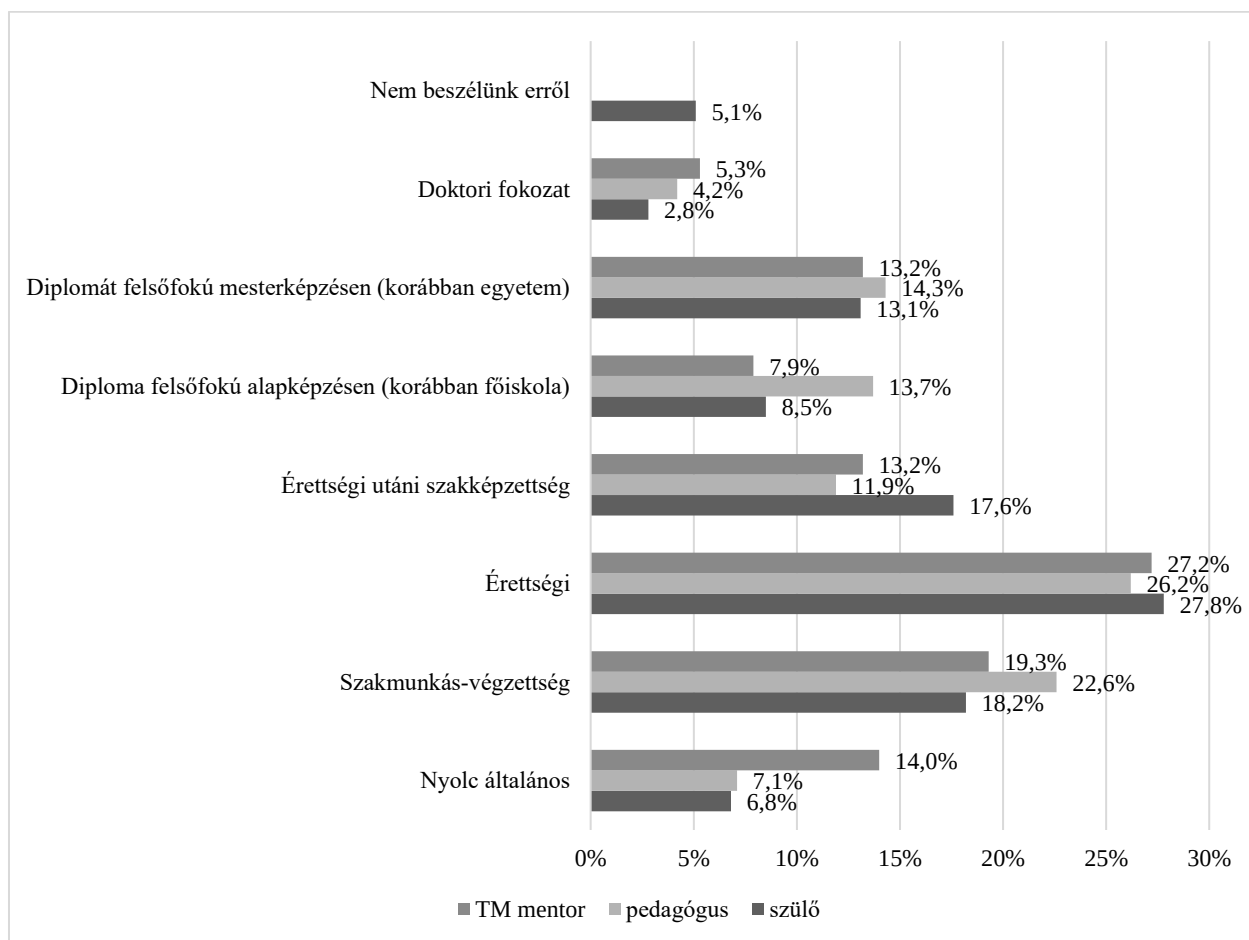
Második hipotézisem tesztelésére, melyben azt feltételeztem, hogy a diákok megítélése alapján a mentorprogramban való részvétel pozitív hatással volt tanulmányi teljesítményükre a kérdőív „Van-e olyan személy az életedben, aki segít javítani a tanulmányi eredményeidet?” kérdésére adott választ az előző hipotézishez hasonlóan egyszerű leíró statisztikával vizsgáltam. Az eredmény szerint a mentorált tanulók közel egyharmada (30,6%) érzi úgy, hogy mentora segít tanulmányi eredményei javításában (lásd: 5. ábra).



5. ábra: A mentort a tanulmányi eredmények javításában segítő szereplőként észlelő mentorált diákok aránya (% , n = 93)
Forrás: saját szerkesztés

Harmadik hipotézisemet, melyben azt feltételeztem, hogy a mentorált diákok esetében a TM mentor szüleiknél és pedagógusaiknál magasabb végzettség megszerzését várja el, szintén egyszerű leíró statisztikával teszteltem, ahol azt vizsgáltam, hogy a diákok meglátása szerint mekkora arányban várják el a szülők, pedagógusaik, és TM mentoruk az egyes végzettségek

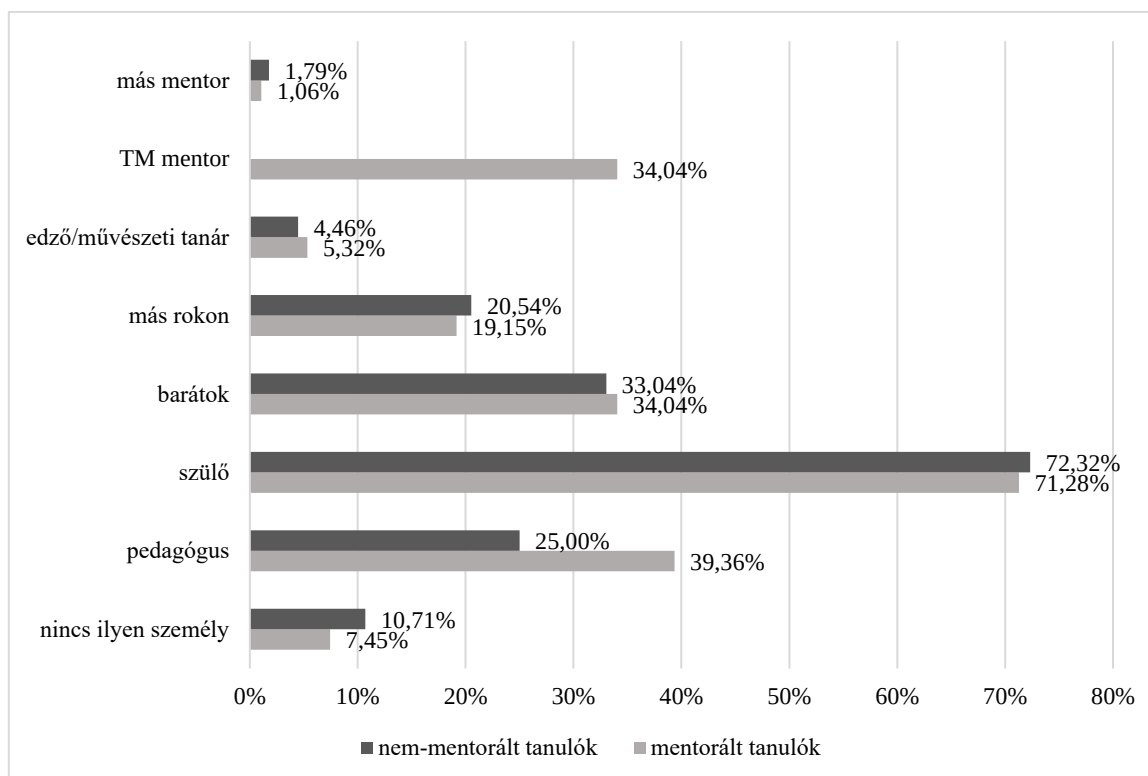
megszerzését tőlük (lásd: 6. ábra). Az eredmények alapján az látható, hogy egyedül a szülők esetében (5,8%) kerül elő, itt is alacsony arányban, hogy a diákok nem beszélnek a továbbtanulásról. Az eredmények alapján láthatjuk, hogy mind a legalacsonyabb megadott végzettség (nyolc általános), mind a legmagasabb (doktori fokozat) végzettség esetében a mentorok szerepeltek a legmagasabb arányban a diákok válaszai alapján, mint olyan szereplő, aki elvárja az adott végzettség megszerzését. Elmondható továbbá, hogy a szakmunkás végzettség és a diploma megszerzését elsősorban a pedagógusok várják el a gyermekektől, míg a szülők és mentorok az érettségi bizonyítvány megszerzését tűznék ki célul a diákok szerint.



6. ábra: A szülők, pedagógusok és TM mentorok által elvárt legmagasabb diák által megszerzendő végzettség a mentorált diákok válaszai alapján (% , n = 93)
Forrás: saját szerkesztés

Negyedik hipotézisem tesztelésére, melyben azt feltételeztem, hogy a mentorált diákok hasonló arányban kapnak pályaválasztási tanácsokat TM mentoruktól, mint tanáraiktól, a résztvevő mentorált és nem-mentorált diákok ezen kérdés esetében az egyes szereplőkre vonatkozó válaszainak százalékos arányát vizsgáltam (többszörös feleletválasztásra volt lehetőség, így a diákok több szereplőt is megjelölhettek). Amint a 7. ábra adatai alapján látható, a mentorált tanulók körében kicsivel alacsonyabb azok aránya, akik életében nincs olyan

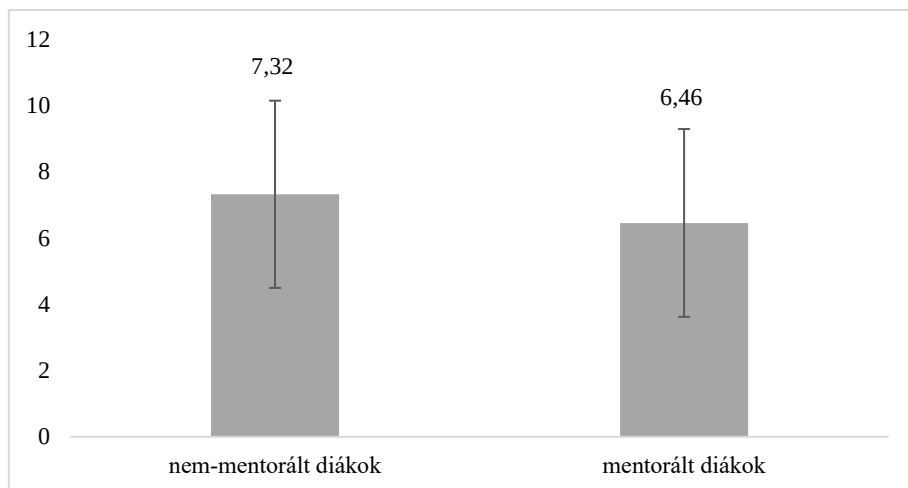
személy, aki pályaválasztási tanácsokat ad nekik, míg a szülők, barátok, s más rokonok a mentorált és nem-mentorált diákoknak hasonló arányban adnak tanácsot. Kiemelendő azonban, hogy a mentorált tanulónak válaszaik alapján 39,36%-a kap pályaválasztási tanácsot pedagógusaitól, míg ez az arány a nem-mentoráltak között mindössze 25%. Elmondható továbbá, hogy a mentorált diákok több, mint harmada részesül pályaválasztási tanácsból mentorától, ami egy jelentős erőforrás és információ-többletet jelenthet számukra nem-mentorált társaikhoz képest.



7. ábra: A mentorált és nem-mentorált diákokat pályaválasztási tanácsokkal segítő szereplők (% , n = 206)

Forrás: saját szerkesztés

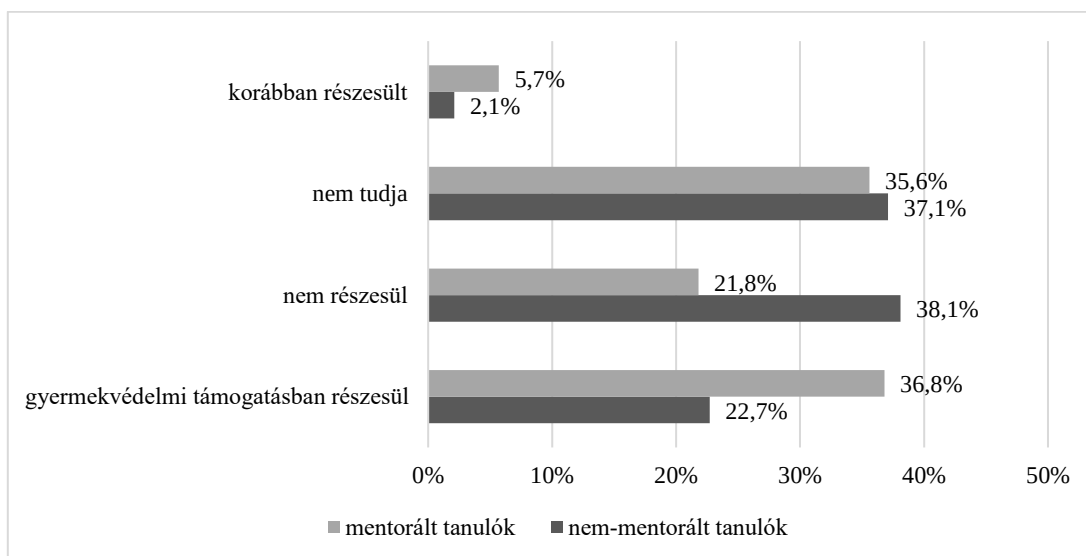
Ötödik hipotézisemet, melyben azt feltételeztem, hogy a program céljainak megfelelően (melyek szerint kiemelten fontos, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeket segítse) a TM mentorált diákok státusza alacsonyabb nem-mentorált társaiknál, független mintás t-próbával vettem össze a mentorált és nem-mentorált diákok objektív anyagi helyzetét, s Khi-négyzet statisztikával hasonlítottam össze a két csoportban a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők arányát. Elsőként független mintás t-próbával vettem össze a mentorált és nem-mentorált diákok 12 item alapján létrehozott objektív anyagi tőke index esetében elért értékeit. Az eredmények szerint a két csoport között jelentős eltérés figyelhető meg ($t(1) = 4,76$, $p = 0,03$). Amint a 8. ábrán látható, hipotézisemnek megfelelően elmondható, hogy a mentorált diákok objektív anyagi helyzete jelentősen kedvezőtlenebb nem-mentorált társaiknál.



8. ábra: A mentorált és nem-mentorált diákok objektív anyagi tőke indexének átlaga és szórásai (n = 206)

Forrás: saját szerkesztés

A hipotézis tesztelésének további lépéseként kereszttábla-elemzéssel és Khi-négyzet statisztikával vizsgáltam, hogy hogyan alakul a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya a mentorált és nem-mentorált diákok között. Az eredmény szerint jelentős összefüggés van a mentorprogramban való részvétel és a hátrányos helyzet között ($\chi^2(3) = 8,78$, $p = 0,03$), s amint azt a 9. ábra mutatja, a mentorált gyermekek mind a jelenleg, mind a korábban rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők között felülreprezentált csoportot alkotnak.



9. ábra: A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya a mentorált és nem-mentorált diákok között (% , n = 206)

Forrás: saját szerkesztés

Hatodik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a nem-mentorált tanulókhoz képest a mentorált tanulók magasabb végzettség megszerzését tervezik, s nagyobb arányban

szándékoznak érettségit adó képzésben továbbtanulni nem-mentorált társaiknál. Ennek tesztelésére keresztábra-elemzést végeztem Khi-négyzet statisztikával. Ekkor azt vizsgáltam, hogy van-e kapcsolat aközött, hogy a gyermek mentorált-e, illetve aközött, hogy érettségit adó vagy érettségit nem adó középiskolátípusba tervez felvételizni. A Khi-négyzet próba eredményei szerint ($\chi^2(2) = 2,67$, $p = 0,26$) azonban nem található jelentős eltérés a mentorált és nem-mentorált tanulók között abban a tekintetben, hogy mekkora valószínűséggel jelentkeznek érettségit adó képzésre.

Hetedik hipotézisem tesztelésére azt vizsgáltam, hogy van-e eltérés a mentorált és nem-mentorált tanulók pályaválasztásának biztossága között. Ennek során szintén Khi-négyzet próbát alkalmaztam. Az eredmény szerint azonban nincs eltérés a két csoport között azok arányában, akik már rendelkeznek biztos továbbtanulási célokkal, és akik még nem rendelkeznek ilyenekkel. ($\chi^2(1) = 0,41$, $p = 0,52$).

Nyolcadik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a diákok pályaválasztását mind a család anyagi helyzete, mind a hátrányos helyzet megléte vagy hiánya, mind a szülők végzettsége jelentősen meghatározza, s hogy a mentorprogramban való részvétel jelentősen növeli az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségét. A hipotézis tesztelésére bináris logisztikus regressziót alkalmaztam, ahol a függő változó a diákok által választott vagy választani tervezett iskolatípus volt (0 – érettségit nem adó középiskola, 1 – érettségit adó középiskolai képzés). Független változóként bevontam az objektív anyagi tőke indexet, a gyermekvédelmi támogatásban való részesülést (0 – nem, 1 – igen), az anya és apa végzettségét (0 – kevesebb, mint szakmunkás, 1 – legalább szakmunkás), a gyermek tanulmányi átlagát, nemzetiségét (0 – roma, 1 – nem roma), s hogy a gyermek részt vesz-e a TM mentorprogramban (0 – nem vesz részt, 1 – részt vesz). A klasszifikációs tábla szerint a modell illeszkedése 78,9%-os, Nagelkerke $R^2 = 0,532$. Amint az 1. táblázat adatai alapján látható, szignifikáns magyarázó erővel kizárólag két változó, a gyermek tanulmányi átlaga és az objektív anyagi tőke index értéke bírt az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségére vonatkozóan, s ezt a valószínűséget mindkét változó magasabb értéke jelentősen növelte. Bár a TM programban való részvétel magyarázó ereje nem szignifikáns, látható, hogy a résztvevő diákok közel 3-szor nagyobb eséllyel jelentkeznek érettségit adó képzésre, mint nem-mentorált társaik.

	B	p	Exp(B)
Tanulmányi átlag	1,29	0,026*	3,623
Gyermekvédelmi támogatás	-0,19	0,844	0,827
Roma nemzetiség	1,24	0,312	3,442
Anya végzettsége (szakma)	-3,42	0,067	0,033
Apa végzettsége (szakma)	0,9	0,531	2,465
Objektív anyagi tőke	0,58	0,007**	1,795
TM programban való részvétel	1,08	0,31	2,933
Konstans	-6,54	0,009	0,001

1. táblázat: Az érettségit adó középiskolátípusba jelentkezés valószínűségét magyarázó változók

VI. Megvitatás

A mentorálás régóta létező pedagógiai munkaforma, amely hatékony hátránykompenzációs beavatkozásként is értelmezhető (Fejes et al., 2013; Horváth & Boda, 2021). Kutatásom során a program hatásait több szempontból elemeztem, mely során vizsgáltam a mentor diákok életében játszott szerepét, a program tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását, a mentorprogramban részt vevő diákok társadalmi háttérét és a mentor hátrányos helyzetű diákok pályaválasztásában nyújtott támogatásának hatását.

Első kutatási kérdésem a program, s a mentor mentorált diákok életében játszott szerepére vonatkozott, mellyel kapcsolatban a szakirodalom alapján arra számítottam, hogy a vizsgált minta esetében is megjelenik a több kutatásban alátámasztott, a mentor által betöltött nagytestvéri szerep, hogy a program pozitív hatással van a mentoráltak tanulmányi teljesítményére, hogy a mentor a diákoktól a pedagógusaiknál és szüleiknél magasabb végzettség megszerzését várja el, valamint hogy ezeknél a szereplőknél nagyobb arányban látja el a mentoráltak pályaválasztási tanácsokkal (Teachman & Paasch, 1998; Godó, 2021a; Rhodes & DuBois, 2008; Bander et al., 2015; Fényes, 2000; Antalné Szabó, 2021; Olteanu, 2022). A kutatási kérdés megválaszolása során kapott eredmények megmutatták, hogy jelen mintán a mentorok csak igen alacsony arányban töltötték be nagytestvéri szerepet a mentoráltak életében, melynek lehetséges oka a TM programban részt vevő mentorok képzésében megjelenő azon elvárás lehet, mely szerint a mentorálttal való közös munka elsősorban a tanulmányokra és a pályaválasztásra kell korlátozódjon, s kevésbé érintheti a mentorált életének más aspektusait,

ami bár hozzájárulhat a kapcsolat szakmai kereteinek megtartásához, mégis gyengítheti a személyesebb viszony kialakítását.

A mentorprogram tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatásának vizsgálatakor azt találtam, hogy a mentorált diákok egyharmada érzi úgy, hogy mentora hozzájárul tanulmányi átlaga javításához. Ez az eredmény mindenképpen pozitív, hiszen a javulást érzékelő diákok életében jelentős támogatást jelenthet a program, azonban fontos lenne, hogy nőjön azon mentoráltak aránya, akiknél jelentkezik ez a hatás. Ezzel kapcsolatban kiemelendő azonban, hogy a TM program célja elsősorban nem a diákok korrepetálása, sokkal inkább a mintaadás, a szociális hátrány csökkentése és a tanulásra való motiváció felkeltése elérhető célok kilátásba helyezésével (gyárlátogatás, múzeum- és színházlátogatás, szakmai expók és iskolai nyíltnapok látogatása).

A mentor és a gyermek életében kiemelt szerepet betöltő felnőttek (szülei és pedagógusaik) által elvárt végzettség esetében kimutatható volt, hogy a mentorok más szereplőknél nagyobb arányban várják el a nyolc osztály elvégzését, mely utalhat arra is, hogy a mentor-mentorált kapcsolatban elsősorban a rövidtávú, a közeljövőben és a mentorálás alatt reálisan elérhető célokra kerül a fókusz. Az egyes szereplőktől kapott pályaválasztási tanácsok esetében az eredmények azt mutatták, hogy a mentorált tanulók több, mint harmada kap tanácsokat mentorától, s a nem-mentoráltakhoz képest a mentoráltak jelentősen nagyobb arányban kapnak pályaválasztással kapcsolatos útmutatást pedagógusaiktól is, ami utalhat a mentor híd szerepére is, mellyel közelebb hozza az iskola világát a hátrányos helyzetű diákokhoz (Antalné Szabó, 2021; Bourdieu, 1977; Fényes, 2000; Engler, 2010). Mindemellett elmondható, hogy mindkét csoportban a szülők jelentek meg legnagyobb arányban a pályaválasztással kapcsolatos tanácsot adó szereplőként, ami utalhat a család státusának potenciális reprodukciójára is (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000; Engler, 2010).

Második kutatási kérdésem megválaszolása során azt vizsgáltam, hogy milyen eltérés jellemzi a mentorált és nem-mentorált diákok társadalmi státusát. Az eredmények előzetes hipotézisemet igazolták, s arra mutattak rá, hogy a mentorált tanulók hátrányosabb körülmények közül származnak, mint nem-mentorált társaik, s így valóban megvalósul a program célkitűzése, ami a legnehezebb körülmények között élő diákok felzárkóztatása és támogatása.

Harmadik kutatási kérdésem a mentorprogram mentorált diákok pályaválasztására és továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatására vonatkozott. Az eredmények nem támasztották alá előzetes hipotéziseimet, a szakirodalom alapján ugyanis azt feltételeztem, hogy a mentorált tanulók biztosabbak abban, hogy milyen területen szeretnének elhelyezkedni, illetve, hogy

nagyobb arányban terveznek érettségit adó középiskolátípusba felvételizni nem-mentorált társaiknál, azonban a két csoport között nem találtam szignifikáns eltérést. Mivel azonban az előzőekben igazolásra került, hogy a mentoráltak között jelentősen felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű tanulók, s ezen csoport anyagi helyzete is kedvezőtlenebb, a magasabb státusú nem-mentorált diákokkal azonos eredmények mégis a program hátránykompenzáló funkcióját mutatják.

Nyolcadik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a szülők végzettsége, a család anyagi helyzete, maga a hátrányos helyzet megléte és a mentorálás nagyban befolyásolja az érettségit adó képzésre való jelentkezés valószínűségét. Ezzel szemben a bináris logisztikus regresszió eredménye szerint a gyermek tanulmányi átlaga, valamint az objektív anyagi tőke gyakorol szignifikáns hatást a továbbtanulási törekvések kijelölésére, melyek jelentőségét a korábbi kutatások is igazolják (Bourdieu, 1977; Teachman & Paasch, 1998; Fényes, 2000, Engler, 2010). Emellett látható, hogy a mentorált diákok 3-szoros eséllyel jelentkeznek érettségit adó képzésre, nem-mentorált társaikkal szemben, annak ellenére, hogy a vizsgálat szerint a mentorálás magyarázó ereje nem szignifikáns. Ez az eredmény egy irányba mutat a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram Hajdú-Bihar megyei eredményének beszámolójával, amely szerint a mentorált diákság közel 100%-os (212 általános iskolás közül 211 sikeresen) eredményességgel ballagott el az alapfokú képzésből (Forisek, 2022).

VII. Konklúzió

Az eredmények kapcsán összességében elmondható, hogy a mentorált diákok elsősorban a mentortól kapott pályaválasztási tanácsok, illetve a mentorprogram tanulmányi átlagra gyakorolt pozitív hatásának tekintetében részesülnek leginkább a programban való részvétel előnyeiből. Ennek kapcsán kiemelten fontos eredmény, hogy a TM program céljainak megfelelően valóban a hátrányosabb helyzetű diákokat éri el, s számukra nyújt támogatást. A pályaválasztás biztosságával és a választott iskolatípussal kapcsolatos adatok azonban rámutattak arra, hogy ezek tekintetében a mentorált és nem-mentorált diákok között nincs szignifikáns eltérés, ami feltehetően a családi háttér és státus ezekre gyakorolt erőteljes hatásának köszönhető. Tekintve, hogy a mentoráltak társadalmi háttére jelentősen kedvezőtlenebb nem-mentorált társaiknál, az, hogy a mentorált diákok azonos végzettség megszerzését tervezik, társaikhoz hasonló arányban biztosak pályaválasztásukban, s hozzájuk hasonló arányban terveznek érettségit is adó középiskolai képzésbe jelentkezni, önmagában rámutat a mentorprogram hátránykompenzáló hatására. A diákok továbbtanulási döntését (választott középiskolatípus) befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos eredmények szintén azt igazolták, hogy a tanulmányi átlagban, s a család objektív anyagi helyzetében jelentkező eltéréseket pusztán a mentorprogramban való részvétel nem képes ellensúlyozni.

A fentiek alapján a TM program további fejlesztésével kapcsolatban javaslatként fogalmazható meg, hogy a program törekedjen a szülők bevonására, hiszen ahogy a szülő iskolához fűződő viszonya meghatározza a diák iskolai sikerességét (Imre, 2015), így a mentor személyéhez és a mentoráláshoz kapcsolt értéktársítás is hasonlóan központi szerepet játszhat a közös munka és a sikeres pályaorientáció során. Ehhez szervezett közös programok megvalósítása lehet célravezető, melyek fokozhatják a szülő és mentor között kialakuló bizalmi kapcsolatot. Ilyenek lehetnek a közös kirándulások, az első mentorálási foglalkozások egyikén tartható, szülői értekezlethez hasonló, azonban lazább hangvételű bemutatkozó alkalom, valamint a szülőket informáló rövid, képekben gazdag beszámoló is (Papp, 2022). Emellett fontos, hogy a pályaorientációs tanácsadás során mérlegeljük a szülő elvárásait is, ezzel kompromisszumra törekedve, mivel ahogy a negyedik hipotézis kapcsán is láthattuk, a szülő pályaválasztásra gyakorolt hatása rendkívül jelentős. Fontos továbbá, hogy az egyetemista mentorok minél inkább megismertessék a mentorált diákokkal a továbbtanulási lehetőségeiket és a különböző iskolatípusokat, valamint, hogy megosszák velük egyetemi élményeiket, hiszen jelen eredmények alapján a mentorok relatíve alacsony arányban várták el a mentoráltaktól a felsőfokú végzettség megszerzését.

Kutatásom fontos limitációja, hogy az alacsony mintaelemszám következtében az eredmények kevésbé általánosíthatók, s kizárólag a Hajdú-Bihar megyei mentorált tanulókkal kapcsolatban bírnak relevanciával. Mindemellett kiemelendő azonban, hogy a kutatás fontos alapja lehet a TM program további, nagyobb mintán, kontroll-csoportos elrendezésben történő vizsgálatának, s első lépésként hozzájárulhat a programban zajló mentorálás hatásának mélyebb megismeréséhez.

Mellékletek

2.9 Javult-e a tanulmányi átlagod, mióta mentorod van? Csak azok töltsék ki, akiknek van mentora.

- ☐ igen ☐ nem ☐ nem tudom
☐ részben

Milyen osztályzataid voltak a LEGUTÓBBI FÉLÉV VÉGÉN az alábbiakból? Minden sorban X-szel jelöld a megfelelőt!

	1	2	3	4	5
2.11 Magatartás	☐	☐	☐	☐	☐
2.12 Szorgalom	☐	☐	☐	☐	☐
2.13 Magyar nyelv	☐	☐	☐	☐	☐
2.14 Magyar irodalom	☐	☐	☐	☐	☐
2.15 Történelem	☐	☐	☐	☐	☐
2.16 Matematika	☐	☐	☐	☐	☐
2.17 Testnevelés	☐	☐	☐	☐	☐
2.18 Rajz/vizuális kultúra	☐	☐	☐	☐	☐
2.19 Ének-zene	☐	☐	☐	☐	☐
2.20 Természettudomány (fizika, kémia, biológia, földrajz) - egy összátlatot próbálj meg beírni	☐	☐	☐	☐	☐

3.1 Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülsz-e? ☐ igen ☐ nem ☐ nem tudom
☐ régebben részesültem, de most már nem

3.5 Mi édesapukád/nevelőapukád legmagasabb iskolai végzettsége?

- ☐ kevesebb, mint 8 osztály vagy befejezett általános iskola ☐ szakközépiskola (érettségi nélkül) ☐ szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségi
☐ technikum, érettségire épülő OKJ, FSZ ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma, tudományos fokozat ☐ nem tudom az iskolai végzettségét
☐ nem vett részt a nevelésben sem édesapja, sem nevelőapja

3.6 Mi a édesanyukád/nevelőanyukád legmagasabb iskolai végzettsége?

- ☐ kevesebb, mint 8 osztály vagy befejezett általános iskola ☐ szakközépiskola (érettségi nélkül) ☐ szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségi
☐ technikum, érettségire épülő OKJ, FSZ ☐ főiskolai vagy egyetemi diploma, tudományos fokozat ☐ nem tudom az iskolai végzettségét
☐ nem vett részt a nevelésben sem édesanyja, sem nevelőanya

4.2 Rendelkezel-e Te vagy a családod az alábbiakkal? Jelöld be, amelyikkel igen!

- ☐ laptop vagy notebook ☐ számítógép ☐ saját okostelefon
☐ stabil, jó minőségű internet ☐ e-book olvasó (elektronikus könyvolvasó eszköz) ☐ mobilinternet
☐ külön szoba ☐ olyan helyiség, ahol nyugodtan, zavartalanul tanulhatsz ☐ automata mosógép
☐ hűtőszekrény ☐ vezetékes víz a lakásban ☐ egyik sem

6.1 Van-e mentorod?

- ☐ igen, a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram keretén belül ☐ igen, más program keretén belül (pl. Utavaló) ☐ nincs mentorom

6.6 Van-e olyan személy az életedben, aki olyan számodra, mint egy nagytstvér (de hivatalosan nem az)? Egyszerre több választ is megjelölhetsz.

- ☐ nincs ilyen személy ☐ tanár ☐ szülő
☐ barát ☐ egyéb rokon ☐ edző/művészeti tanár
☐ TM mentor ☐ egyéb mentor

6.9 Van-e olyan személy az életedben, aki megmutatja, milyen munkák közül választhatok a pályaválasztáskor? Egyszerre több választ is megjelölhetsz.

- ☐ nincs ilyen személy ☐ tanár ☐ szülő
☐ barát ☐ egyéb rokon ☐ edző/művészeti tanár
☐ TM mentor ☐ egyéb mentor

7.1 Milyen típusú középiskolába felvételizel?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ szakiskola | ☐ szakgimnázium/érettségit adó szakképzés | ☐ gimnázium/csak érettségit adó intézmény |
| ☐ speciális gimnázium: kéttannyelvű, tagozatos gimnázium stb. | ☐ olyan középiskolába, ahol Arany János Tehetséggondozó Program van | ☐ alternatív iskola (pl. Waldorf) |
| ☐ még nem tudom | ☐ nem akarok továbbtanulni | |

7.8 Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni? Csak egy választ jelölj be!

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Elvégezni a nyolc általánost | ☐ Szakmunkás-végzettséget szerezni | ☐ Érettségizni |
| ☐ Érettségi utáni szakképzettség szerezni | ☐ Diplomát szerezni felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola) | ☐ Diplomát szerezni felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem) |
| ☐ Doktori fokozatot szerezni (diploma utáni képzés) | ☐ Nem tudom | |

7.13 Szerintem a szüleim azt szeretnék, ha a következő végzettséget szerezném meg:

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Nyolc általános | ☐ Szakmunkás-végzettség | ☐ Érettségi |
| ☐ Érettségi utáni szakképzettség | ☐ Diploma felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola) | ☐ Diplomát felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem) |
| ☐ Doktori fokozat | ☐ Nem beszélünk erről | |

7.14 Szerintem a tanárain azt szeretnék, ha a következő végzettséget szerezném meg:

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Nyolc általános | ☐ Szakmunkás-végzettség | ☐ Érettségi |
| ☐ Érettségi utáni szakképzettség | ☐ Diploma felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola) | ☐ Diplomát felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem) |
| ☐ Doktori fokozat | | |

7.15 Szerintem a TM mentorom azt szeretné, ha a következő végzettséget szerezném meg (Akkor jelöld be, ha van TM mentorod):

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Nyolc általános | ☐ Szakmunkás-végzettség | ☐ Érettségi |
| ☐ Érettségi utáni szakképzettség | ☐ Diploma felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola) | ☐ Diplomát felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem) |
| ☐ Doktori fokozat | | |

11.21 Biztosan tudod-e már, mi szeretnél lenni? ☐ igen ☐ nem

Felhasznált irodalom

- Alter, E. (2022). A hazai STEM képzések rekrutációs jellemzői és a felvettek akadémiai felkészültsége. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 8(2), 73-86.
- Andl H., Arató F., Orsós A., Varga A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 47-63.
- Antalné, S. Á. (2021). Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(3).
- Bacskai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 19(2), 11-20. [KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” kutatás]
- Bacskai, K. (2013). Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In Karlovitz, J., & Tibor-Torgyik, J. (Szerk.), *Vzdelávanie výskum a metodologia* (pp. 633-644). Komarno: International Research Institute.
- Bacskai, K. (2015). Kihívást jelentő iskolák tanárai Szlovákiában. In Pusztai, G., & Morvai, L. (szerk.), *Pálya-modell* (pp. 82-94). Partium – PPS – ÚMK.
- Bander, K., Galántai, J., Kállai, G., & Szabó, Z. A. (2015). *Az ifjúsági mentorálás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J., (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In Christenson, S.L. et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-339). Springer Science and Business Media.
- Bencsik, A., & Juhász, T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi, M., & Kazár, K. (szerk.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban* (pp. 379-390). Szeged: SZTE.
- Borné Sarok, Á. (2010). *Továbbtanulási eredményességet segítő módszertani segédanyag*, TÁMOP – 3.1.4-08/2-2009-0065.
- Boudon, R. (1998). Limitations of rational choice theory. *American Journal of sociology*, 104(3), 817-828.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J., & Halsey, A. H. (eds.), *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education*, 64(2), 123-139.

- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149-177.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-H.
- Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új pedagógiai szemle*, 11/12, 183-193.
- Engler, Á. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28-37.
- Farkas, Z. (2006). *A racionális cselekvés, a társadalmi cselekvés és kölcsönhatás*. Miskolci Egyetem.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes, J. B. (szerk.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: öt év tapasztalatai* (pp. 15-35). Belvedere Meridionale.
- Fejes, J. B., Kelemen, V., & Szűcs, N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK.
- Fényes, H. (2000). Az eltérő továbbtanulási hajlandóságok vizsgálata. *Társadalom és gazdaság Közép- és Kelet-Európában/Society and Economy in Central and Eastern Europe*, 22(2), 153-187.
- Ferge, Zs. (1985). Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. *Szociálpolitikai Értesítő*, 4-5.
- Ferge, Zs. (2000). A társadalom pereme és az emberi méltóság. *Esély*, 1, 42-48.
- Ferge, Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á., & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141-170). Magyar Nevelés-és Oktatókutatók Egyesülete.
- Forisek, P. (2022). *Beszámoló a Tanítsunk Magyarorszáért programról*. (A TM program belső használatra közzétett jelentése).
- Gazsó, F. (2019). *Iskola, társadalom, rendszerváltás*. Belvedere Meridionale.
- Godó, K. (2021a). A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód*, 7(2), 21-41.
- Godó, K. (2021b). Big Brother Mentoring in the Let's Teach for Hungary Program. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 114-141.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 167-192.

- Greenstone, M., & Looney, A., (2011). *Where is the Best Place to Invest \$102,000 — In Stocks, Bonds, or a College Degree?* (<https://www.brookings.edu/research/where-is-the-best-place-to-invest-102000-in-stocks-bonds-or-a-college-degree/>) (Utoljára letöltve: 2022. 11. 21.)
- György, L. (2012). *A társadalmi felzárkózás egyes gazdaságpolitikai aspektusai*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola.
- Hegedűs, R. (2016). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 11(3), 1-14.
- Hegyí Halmos, N. (2015). A pályaaorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályaaorientációs tevékenységben. In Torgyik, J. (szerk.), *Százarcú pedagógia* (pp. 440-445).
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192 -204.
- Horváth, G., & Boda, V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136-152.
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (szerk.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. (pp. 124-141). PTE.
- Józsa, G. (2021). Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány*, 2021(4), 138-153.
- Karlovit, J. (2017). Pályaválasztási döntéshozatal halmozottan hátrányos helyzetű Borsod-Abaúj-Zemplén megyei fiatalok körében. *Taylor*, 9(3-4), 11-17.
- Kiss, M., & Vastagh, Z. (2021). Hátránykompenzáció az iskolán kívül? *socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(2), 96-121.
- Koltói, L., Harsányi, S. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., ... & Takács, S. (2019). Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 222-258.
- Kovács, K. (2022). Település-osztályok és regionális fejlődés a rendszerváltozást követően. In Nemes Nagy, J., & Pálné Kovács, I. (szerk.), *A regionalizmus: az elmélettől a gyakorlatig*. (pp. 193-208). Publiikon.
- Kovács, K., Gyömbér, N., Kelemen, Á., & Fodorné Földi, R. (2019.) Az észlelt autonómiatámogatás hatása a teljesítéscélokra karate utánpótláskorosztályoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(2/3), 164.

- Kozák K. (2010). A felsőoktatási továbbtanulás demográfiai vonatkozásai. *Felsőoktatási Műhely Füzetek*, 2010(1), 29-38.
- Kozma, T. (2002). *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990-2000*. Oktatáskutató Intézet–Új Mandátum Könyvkiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal (2022). *Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0001.html (Utoljára letöltve: 2022. 11. 21.)
- Kulcsar, V., Dobrean, A., & Gati, I. (2019). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116.
- Kuruc, K. (2015). *Magatartásproblémák óvodáskorban*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszék.
- Lannert, J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 16-17.
- Molnár, Zs. (2000.) Szülők iskolával kapcsolatos attitűdjei, teljesítményattribúciói és gyerekeik teljesítménye. *Magyar Pszichológiai Szemle* 55(2-3), 202-208.
- Nagy, T. (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In Gefferth, É. (szerk.), *Mentorálás a tehetséggondozásban* (pp. 41-51). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Olteanu, L. L. (2022). A pályaaorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe. *Különleges Bánásmód*, 8(3), 135-140.
- Oktatási Hivatal (2022). *Országos Kompetenciamérés - Országos jelentés*.
- Papp, H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén. *Y.Z.*, 2(1), 40-45.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A., & Coleman, N. (2008). *Parental involvement in children's education 2007*. BMRB Social Research, Department for children, schools and families.
- Polónyi, I. (2019). Humánerőforrások és az oktatás. *Debreceni Egyetemi Kiadó*.
- Proity, P. (2021). Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Educatio*, 29(3), 465-478.
- Pusztai, G. (2020). *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.

- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., ... & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 423-443.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Rhodes, J. E. (2002). *Research Corner: Group Mentoring*. MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Rhodes, J. E., (2005). A model of youth mentoring. In DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 20-43). Sage.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Association for Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Rottinghaus, P. J., Falk, N. A., & Park, C. J. (2018). Career assessment and counseling for STEM: A critical review. *The Career Development Quarterly*, 66(1), 2-34.
- Russell, K., & Granville, S. (2005). *Parents' Views on Improving Parental Involvement in Children's Education*. Scottish Executive.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., DeVinney, L. C., Star, S. A., & Williams Jr, R. M. (1949). The american soldier: Adjustment during army life. *Studies in social psychology in world war II*, 1.
- Tanítsunk Magyarorszáért program hivatalos webloldala (2022). <https://tanitsunk.hu/hu/page/program> (Utoljára letöltve 2022. 11. 21.)
- Teachman, J. D., & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 704-714.
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241-272). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B., Wollscheid, S., Kaiser, F., & Cremonini, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Louxemburg, Publications Office of the European Union.