

## A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT MENTORPROGRAM EREDMÉNYESSÉGE

### Szerzők:

Kocsis Nóra  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:  
[kocsisnori5@gmail.com](mailto:kocsisnori5@gmail.com)

### Lektorok:

Czeglédi Tímea (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Fináncz Judit (PhD)  
MATE IN (Magyarország)

...és további két anonim lector

Kocsis Nóra, Bocsi Veronika (2022): A Tanítsunk Magyarorszáგért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 87-101. DOI [10.18458/KB.2022.2.87](https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87)

### Absztrakt

Az oktatás területén évtizedek óta meglévő problémaként van jelen a hátrányos helyzet, melynek csökkentésére számos hátránykompenzáló programot alakítottak ki. Ezen programok egy részének lényegi elemét képezi a mentorálási folyamat, melynek elsődleges célja a támogatás biztosítása, a segítségnyújtás egy fiatalabb egyén részére. A kutatás alanyait képezik a Tanítsunk Magyarorszáგért mentorprogramban résztvevő diákok. A kérdőíves vizsgálatra 2019 őszén került sor ( $n=585$ ), amely során a gyermekek mentorprogramtól való elvárásaira, a tanulás során adódó nehézségeikre, a tanulási motivációra, a továbbtanulási terveikre fókuszáltunk. A diákok a motivációik alapján klaszterekbe sorolhatók, ami rávilágít arra, hogy a résztvevők köre ebből a szempontból sem homogén. A koronavírus-járvány a hagyományos oktatást egy jelentős mértékű kihívás elé állította, s a személyes mentorálás nyújtotta lehetőségek az elmúlt másfél évben háttérbe szorultak. A digitális oktatásra való átállással sorozatos kihívásokkal szembesültek a pedagógusok és a diákok (Kristóf, 2020). A jelenléti mentorálás távmentorálás formájában folytatódhatott. Jelenlegi kutatásunkban vizsgáljuk a Tanítsunk Magyarorszáგért programban a távmentorálás meglétét, a tapasztalatok feltárását, valamint a résztvevők felkészültségét. Az adatgyűjtés 2021 decemberében kezdődött, s a lekérdezés folyamata még jelenleg is tart. A felmérést kevert módszer alkalmazásával végezzük. A diákok körében kvantitatív adatokat gyűjtünk kérdőívek segítségével, amely a gyermekek megszerzett élményeire, véleményeire, felkészültségére fókuszál. Továbbá kvalitatív, interjú vizsgálati módszert is alkalmazunk, amely a tapasztalatok átfogóbb megértését biztosítja. Az interjúkat a pedagógusok, mentorok és mentorált diákok körében készítjük. A kutatás alanyait Hajdú-Bihar megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy-egy kistépülésének általános iskolás diákjai, mentorai, pedagógusai képezik ( $n=60$  fő).

**Kulcsszavak:** Tanítsunk Magyarorszáგért, mentorprogram, hátrányos helyzet, hátránykompenzálás, járványhelyzet, távmentorálás

**Diszciplína:** neveléstudomány

**Abstract**

## THE EFFECTIVENESS OF THE LET'S TEACH FOR HUNGARY MENTORING PROGRAM

The disadvantaged situation has been a problem in the field of education for decades, and several disadvantage-compensation programs have been set up to reduce it. This includes the mentoring process, the primary purpose of which is to provide support and assistance to a younger individual. The subjects of the research are the students participating in the Let's teach for Hungary mentoring program. The questionnaire survey was conducted in the autumn of 2019 ( $n=585$ ), during which we focused on the children's expectations of the mentoring program, their learning difficulties, learning motivation, and their plans for further learning. Students can be classified into clusters based on their motivations, which highlights that the range of participants is not homogeneous from this aspect either. The coronavirus epidemic has posed a significant challenge to traditional education, and the opportunities offered by personal mentoring have been pushed into the background over the past year and a half. Educators and students have faced numerous challenges in the transition to digital education (Kristóf, 2020). Attendance mentoring could continue—in the form of distance mentoring. In our current research, we examine the existence of distance mentoring, the exploration of experiences, and the preparedness of the participants in the Teach for Hungary program. Data collection began in December 2021, and the query process is still ongoing. We carry out the survey using a mixed-method. We collect quantitative data among students with the help of questionnaires, which focus on the experiences, opinions, and readiness of the children. In addition, we use a qualitative, interview-based research method that provides an understanding of more comprehensive experiences. We conduct interviews with educators, mentors, and mentored students. The subjects of the research are primary school students, mentors, and teachers of a small settlement in Hajdú-Bihar county and Szabolcs-Szatmár-Bereg county ( $n=60$  people).

**Keywords:** Let's teach for Hungary, mentoring program, underprivileged, disadvantage compensation, epidemic situation, distance mentoring

**Disciplines:** pedagogy

A társadalom egyik fő problémájának tekinthető a szegénység, a hátrányos helyzet, s annak különböző mértékű megnyilvánulásai. A hátrányos helyzet fogalma három fő területre terjed ki: 1) munkaerőpiaci, 2) a területfejlesztési, illetve 3) az oktatáspolitikai dimenziók. A hátrányos helyzetet számos tényező befolyásolhatja, mint például az iskolai kudarcok, a lakóhelyi sajátosságok, az iskolák személyi-tárgyi feltételei, a regionális különbségek, a települési fejlettségi gondok, valamint a munkavállalási lehetőségek korlátozottsága. A magyarországi szerzők közül az elsők között Kozma (1975) foglalkozott a témával s a hátrányos helyzet fogalmának leírásával, ez alapján hátrányos helyze-

tűnek tekintjük azokat a gyerekeket és fiatalokat, akik iskolai kudarcot szenvedtek: megbuktak, sőt lemorzsolódtak már az alsófokú oktatás során. Ezzel átfedést mutat a szegénység fogalma, amely a társadalmi hierarchia alsó részén elhelyezkedőket jellemzi. A szegénység esetében az egyenlőtlenség minden területen meglévő jelenségként figyelhető meg, azonban fontos jelzőként szolgál a meglétük mértéke, tendenciája, az érintettek száma, valamint az egyének szegénységének mélysége egyaránt (Ferge, 2000). Ferge (2006) szerint a szegénység az egyenlőtlenség egyik típusa, ugyanis összefüggés mutatható ki a szegénység és az egyenlőtlenség

tényezői között, amelyek ugyancsak kölcsönhatást gyakorolnak egymásra.

A pedagógiai szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthetők azok a gyermekek, akik számára a megszokottnál, az átlagosnál nehezebb körülményekben kell nevelkedniük, s mindez kihatással van a gyermekek személyiségfejlődésére, a tanulmányi eredményeikre, valamint az iskolai élet minőségében is eltérés mutatkozhat meg (Réthyné és Vámos, 2006).

### **A családi háttér és az iskolai teljesítmény összefüggései**

Hazánkban kifejezetten erős a tanulói teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggés (Fejes és Józsa, 2005), mindezt a kompetencia tesztek (I1) és a PISA felmérések eredményei is tükrözik. A PISA felmérések magyarországi eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy a fő tantárgyi területek tekintetében az OECD átlaghoz képest elmaradás tapasztalható (I2). Az iskolai sikeresség vagy sikertelenség számos tényezőtől függhet, s mindez kihat a gyermekek későbbi életpályájára, az életminőségükre, valamint a társadalomban betöltött pozíciót is befolyásolhatja (Réthyné és Vámos, 2006). A (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok egyre magasabb arányban vannak jelen az oktatási rendszerben (I1). A tanulók iskolai eredményességét számos tényező befolyásolhatja, ide sorolható a család anyagi helyzete, az otthonról hozott kulturális tőke, a támogató családi közeg megléte/hiánya, továbbá az általános iskolai eredmények és az iskolában megteremtett tanulási lehetőségek is befolyásoló tényezőként jelenhetnek meg (Szemerszki, 2015). A szegénység, valamint a hátrányos helyzet átörökítésének legfőbb problémája abban gyökerezik, hogy az alacsony képzettségű szülők a saját példájukat szem előtt tartva a gyermeküket is a mihamarabbi jövedelemszerzés felé irányítják, s nem a magasabb iskolai végzettség megszerzésére ösztönzik őket (Várnagy és Várnagy,

2000). Mindennek háttérében egyfajta információs árnyék is meghúzódhat, amely alatt azt értjük, hogy a hátrányos helyzetű családoknak nincsen elegendő információja az oktatással kapcsolatban.

Bocsi (2018) alapján megállapítható, hogy a megkérdézett hátrányos helyzetű diákoknak nagyon kevés rálátása van a továbbtanulási lehetőségekre, a felvételi menetére és az egyetemi életre. A felsőoktatásba való bekerülést megelőzően számos adminisztrációs folyamat zajlik, melynek átláthatósága nehézségeket okozhat a hátrányos helyzetű fiatalok számára, s közel 20%-uknak a szükséges űrlapok, nyomtatványok beszerzése, kitöltése is gondot okoz. Ebből kifolyólag is csökkenhet annak az esélye, hogy a hátrányos helyzetben élő tanulók a továbbtanulás mellett döntenek-e.

### **A hátrányos helyzetű tanulók tanulási sajátosságai**

Egyes szerzők (például Gázsó, 1982) szerint a társadalmi hovatartozás fokozott mértékben befolyásolja a fiatalok továbbtanulási, illetve mobilitási esélyeit. Mindezeket tovább mélyíthetik a (halmozottan) hátrányos helyzetből adódó kedvezőtlen esélyek, az iskolai esélyegyenlőtlenségek, valamint a kedvezőtlen előrejutási lehetőségek. A társadalmi mobilitási esélyek tekintetében az iskolai teljesítmény meghatározó tényezőnek bizonyul. Várnagy és Várnagy (2000) arra a megállapításra jutott, hogy a hátrányos helyzetben élő tanulók tanulási sajátosságait és motivációját megvizsgálva az tapasztalható, hogy kevésbé vélekednek értékkel a tanulásról, amely a pozitív élmények, a sikerek, a pozitív megerősítések hiányában alakulhat ki. A hátrányos helyzetű tanulók körében a továbbtanulás fontossága a pályaválasztás során kevésbé bír fontos szereppel, abban az esetben is, ha a gyermek adottságai miatt indokolttá válna a továbbtanulás lehetőségének megragadása, s emiatt a felnövekvő fiatal generáció automatikusan hátrányos helyzetben marad. A tanulási motiváció kialakításában,

fejlesztésében kiemelkedően fontos szerepe van az iskola intézményrendszerének, mint másodlagos szocializációs színtérnek. Az oktatási, a tanulási folyamatban a motiválásnak mindenkor jelen kellene lennie, mint cél, mint eszköz egyaránt, azonban a hátrányos helyzetben lévő tanulók esetében jellemző a tanuláshoz szükséges motivációk fejletlensége, valamint az iskolához fűződő negatív attitűd, amely kihatással van a további teljesítményükre (Várnagy és Várnagy, 2000). Az iskolának kulcsszerepe van, kulcsszerepe lehet a hátránycsökkentésben, valamint elősegítheti, hogy a befogadó iskolai környezet megértőbbé váljon, ezáltal csökkentse az előítéletek meglétét (Vecseiné, 2011).

#### **A hátránykezelő programok célja – A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram bemutatása**

Az alacsony szocio-ökonómiai helyzet okozta hátrányok, tovább fokozódhatnak egy adott intézményrendszerbe vagy az iskolába bekerülve. Gazsó (2006) szerint, az iskolában jelenlévő esélyegyenlőtlenség csökkentése oly módon valósulhatna meg, ha az oktatás a hátrányos helyzetben nevelkedő tanulók egyéni fejlődési sajátosságaihoz, lehetőségeihez igazodna, amely hatására a készségek, képességek, s az alapismeretek területén fejlődés lenne elérhető.

A megpróbáltatások, a nehézségek, a kudarcok sorozatos átélése miatt az egyén önerőből nehezen tud kitörni, így egyértelművé válik, hogy segítségre van szüksége. Erre a célra számos hátránykezelő programot valósítottak meg, amelyek közül kutatásunkban a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogrammal foglalkozunk. A program célcsoportját a kistélepléseken élő általános iskolás, felső tagozatos tanulók képezik. A program célja egyfajta kettősséggel jellemezhető, ugyanis egyrészt az esélyteremtésen van a hangsúly, s a mentorok feladata a tanulók támogatása a tanulmányaik

sikeres elvégzése érdekében; másrészt pedig fontos a kölcsönös tanulás, egymás támogatása, s legfőképp, hogy a mentorok megmutassák a mentoráltaknak a településen túli lehetőségeket, választható középiskolákat, vállalkozásokat és szakmákat (I3).

#### **A mentorálás**

A mentorálás definíciójának alakulása a kultúrához, a mentoroktól elvárt feladatokhoz köthető. A legtöbb meghatározásban a mentori szerep abban teljesedik ki, amikor egy olyan személyről beszélünk, aki segítséget nyújt egy tőle fiatalabb, tapasztalatlanabb egyén részére. Hazánkban a mentorálás az 1990-es évek végétől van jelen, elsősorban a hátrányok csökkentésének eszközeként funkcionált (Bander et al., 2015). A mentorálási folyamatban rendkívül fontos szereppel bír a kommunikáció, a bizalom megléte, s a szerephelyzetek elfogadása. A mentorálási folyamat résztvevői a mentorok és a mentoráltak, s a folyamat működőképességének elengedhetetlen tényezője és mozgatórugója a megfelelő, gördülékeny kommunikáció, továbbá a bizalmi kapcsolat. A mentori kapcsolat egyfajta interperszonális kapcsolatként értelmezhető, amely előrehaladását nagy mértékben elősegíti a kölcsönös bizalom és tisztelet megléte (Di Blasio et al., 2011). A mentorok, mentori szerepben való részvételének motivációit felmérő vizsgálat (Godó, 2021a) alapján tapasztalható, hogy a nők esetében a három leggyakoribb tényező a segíteni akarás, a hazát sújtó probléma megoldása (a szerzők a mentoráláshoz társuló kihívásokat egyidejűleg egy társadalmi jelenségre való reflektáló módszerként interpretálják), illetve a kihívás; míg a férfiak körében az első helyen szintén a segíteni akarás szerepel, amelyet az ösztöndíj s a kihívás megléte követ. Mindkét nem esetében első helyen a segíteni akarás áll, amely erős belső motiváció meglétére enged következtetni.

A hátrányos helyzetű fiatalok esetében, valamint az élethelyzetükből adódó problémákkal küzdő fiataloknál a mentorálás lehetősége teljes mértékben a hétköznapi életből és a megszokott stresszhelyzetből való kilépés lehetőségét jelenti (Dávid et al., 2014). A mentorálási folyamatba való belépést, mint lehetőséget látják a „mást csinálni-másnak lenni” érzésre alapozva. Az idő előrehaladtával az egyre inkább erősödő, elmélyülő mentoráló kapcsolatban kimondottan központi szerepet tölthet be a fiatal preferencia- és motivációs listáján, hogy legközelebb is részt vegyen-e a mentorálási találkozón.

Az életkori szempontot figyelembe véve megfelelő formának tűnik, ha egyetemista mentorok kerülnek a diákok mellé, azonban mindez kezdetben nehezítő tényezőként is értelmezhető, ugyanis a mentorálási folyamat elején önbizalmi problémákkal is szembe kerülhetnek a fiatalok. Ennek hátterében az egyetemisták és az általános iskolások közötti társadalmi szakadék is állhat (Godó, 2021b).

Számos mentorprogram törekszik arra, hogy kibontakoztassa a mentor-mentorált kontaktusában rejlő előnyöket (Fejes, 2012), azonban a személyes mentorálás nyújtotta lehetőségek az elmúlt másfél évben háttérbe szorultak. A koronavírus-járvány megjelenésével a hagyományos oktatásról a digitális oktatásra való átállás számos kihívás elé állította a pedagógusokat és a diákokat (Kristóf, 2020), amellyel az oktatási rendszer korábban nem találkozott. A jelenléti mentorálás távmentorálás formájában folytatódhatott, melynek megjelenésével rendkívül sok kérdés foglalkoztatta a résztvevőket, s a mentorokat. Első lépésként a mentorálási tevékenység átszervezésének elvégzése volt a jellemző, ugyanis az addig személyesen megvalósítható programokat teljes mértékben az online térbe kellett áthelyezni. Előfordulhatott azonban, hogy a mentoráltak közül nem rendelkezett mindenki a megfelelő eszközzel, holott a mentorálási alkalmakon való részvétel egyik feltételét a megfelelő

digitális felszerelésekkel való rendelkezés jelenti. A később nagyobb hangsúlyt kapott a digitális kompetencia fejlesztése mind a mentorok, mind a mentorált tanulók esetében.

### **A kutatási módszer bemutatása**

A kutatásunk első hulláma során (Kocsis, 2022) szerettük volna feltárni, hogy a mentorált diákok milyen családi háttérben nevelkednek, személyes véleményeik alapján milyen elvárásaik vannak a mentorprogramtól, s utóbbi alapján csoportokat szerettem volna kialakítani. A vélemények feltárására a legalkalmasabb módszernek a kérdőívet tartottuk, ugyanis nagy elemszámú lekérdezésre ad lehetőséget. A kvantitatív módszer főbb kérdésblokkjai a tanulók általános adataira, a leendő mentoruk és a mentorprogramtól való elvárásaikra, valamint a saját vélemények feltárására vonatkoztak.

A kutatásunk során a Tanítsunk Magyarorszáért program tanulói kérdőívvel, s az ebből létrehozott adatbázissal dolgoztunk. A részt vevő általános iskolák 7. osztályos tanulói, szülői beleegyezéssel léphettek be a programba. A kutatás a Tanítsunk Magyarorszáért program vezetésének engedélyével valósult meg, ebből kifolyólag hozzáférést kaptunk a diákok bemeneti eredményeit felmérő kérdőív eredményeihez. A kérdőíves kutatás eredményeként 585 elemszámú adatbázist hoztunk létre, s az eredmények a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramhoz csatlakozott négy felsőoktatási intézményhez (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Miskolci Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) tartozó általános iskolákból származnak. Az elemzés során az adatbázist a tanulmány első szerzője használta, a használat jogát nem adta át további szerzőknek. A lekérdezésre 2019 őszi félévében került sor.

A kutatás második hullámában megvizsgáljuk a Tanítsunk Magyarorszáért programban a távmentorálás meglétét, hatékonyságát, a tapasztalatok

feltárását, valamint a résztvevők felkészültségét, jártasságát. A kutatás megvalósításához szükséges adatgyűjtés 2021 decemberében kezdődött, s a lekérdezés folyamata még jelenleg is tart. A felmérést kevert módszer alkalmazásával végezzük a diákok körében kvantitatív adatokat gyűjtünk kérdőívek segítségével, amely a gyermekek megszerzett élményeire, véleményeire, felkészültségére fókuszál. Továbbá kvalitatív, interjú vizsgálati módszereket is alkalmazunk, amely a tapasztalatok átfogóbb megértését biztosítja. Az interjúkat a pedagógusok, a mentorok és a mentorált diákok körében készítjük.

A kutatás alanyait Hajdú-Bihar megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy-egy kistelepülésének általános iskolás diákjai (50 fő), mentorai (4 fő), pedagógusai (4 fő) képezik. Az anonimitás biztosításából adódóan az interjú-alanyokat számokkal jelöljük.

Az interjúvázat 2021 őszén készült és több tematikus kérdéscsoportot tartalmazott. Az általános, bemutatkozó részt követően kitértünk az intézményi felkészültségre, az online oktatás megvalósulására és tapasztalataira, valamint a mentorprogram pandémia előtti és pandémia alatti kivitelezésére vonatkozó kérdésblokkra.

A kutatás második hulláma jelenleg is folyik, ezen tanulmányban bemutatásra kerülnek az interjú kutatás eredményei által a mentorok és a pedagógusok véleményei. Kvalitatív kutatásunk a távoktatás, a távmentorálás időszakában kialakuló és meglévő problémák feltárása köré szerveződik, mely során a pedagógusokkal készített interjúk alapján feltárásra kerülnek a digitális oktatás idejére vonatkozó változások, tapasztalatok, valamint az IKT felszereltség megismerése kerül középpontba.

### **Előzetes feltételezések**

A kutatás során négy hipotézist állítottunk fel. Az első hármat kvantitatív technikával szeretnénk igazolni, a negyediket pedig a felvett interjúk segítségével.

H1. Az oktatási terveket megvizsgálva azt feltételezzük, hogy a programban részt vevő felső tagozatos diákok elsősorban egy szakma megszerzésére törekednek (Kocsis, 2018).

H2. A programmal kapcsolatos elvárások során feltételezzük, hogy olyan elemek is kiemelt fontossággal bírnak, amelyek nem a tanulás támogatására vonatkoznak (Fejes et al., 2013).

H3. A programmal kapcsolatos elvárások során klaszteranalízissel csoportokat különítünk el. Feltételezzük, hogy az így elkülönített csoportok nemek szerint, tanulási nehézségek és időráfordítások tekintetében eltérnek egymástól.

H4. Feltételezzük, hogy a járványhelyzet időszakában a mentoroknak a tanulók motiválása, online történő elérése okozta a legnagyobb nehézséget.

### **A minta és az eredmények bemutatása**

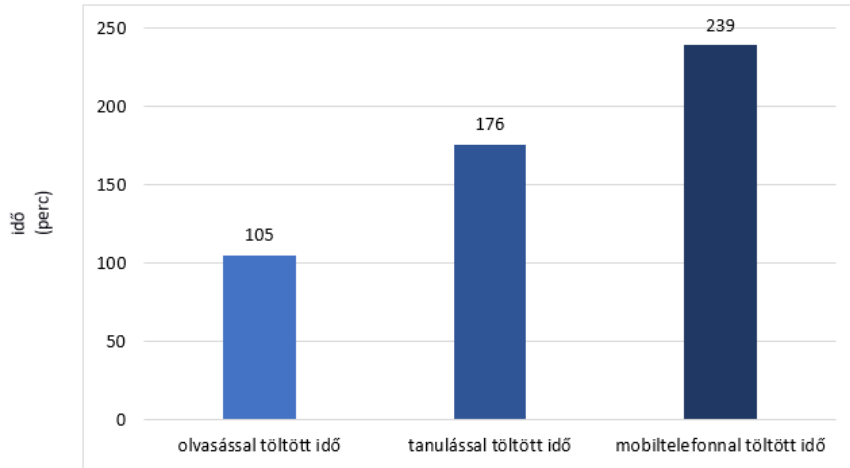
#### *A kutatás első hullámának eredményei*

A mentorprogram 585 fő mentorált diákkal vette kezdetét, amely nemi megoszlás tekintetében 52,6% lány, 47,4% fiú arányt mutat. A tanulók családi hátterét megvizsgálva megállapítható, hogy háromnegyedük együtt él mindkét szülőjével, közel 20%-uk egyik szülővel él együtt, ezen túl pedig vannak, akiket nagyszülők, nevelőszülők nevelnek. Az egyetemek közötti megoszlásban a Debreceni Egyetemen a legmagasabb a mentoráltak részvételi aránya.

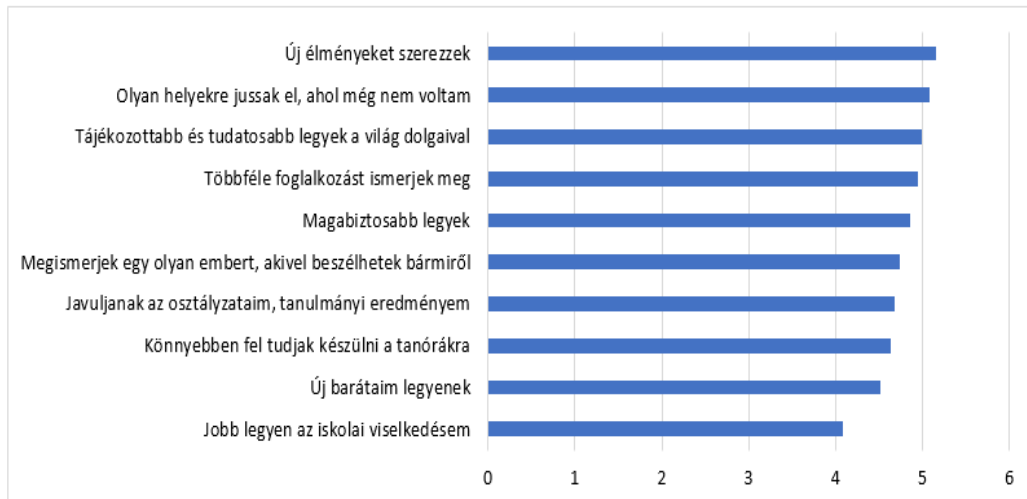
A kérdőív kérdései között szerepelt, hogy a mentoráltak mennyi időt töltenek naponta a mobiltelefonjukkal, olvasással, illetve tanulással. A diákok válaszai alapján a telefonhasználat mutatja a legkiemelkedőbb időtartamot (1. ábra).

A második ábra a diákok mentorprogrammal kapcsolatos elvárásainak átlagait mutatja be. A 10 tényezőtől álló kérdésblokkban a diákok hatfokozatú (1=egyáltalán nem; 6=nagyon) skálán jelölték meg válaszaikat az alapján, hogy mit várnak a mentorálástól.

1. ábra. Napi időráfordítások percben megbecsülve (n=582; percben megadva). Forrás: szerzők.



2. ábra. A mentorprogrammal kapcsolatos elvárások (n=582; hatfokozatú skála átlagai). Forrás: szerzők.

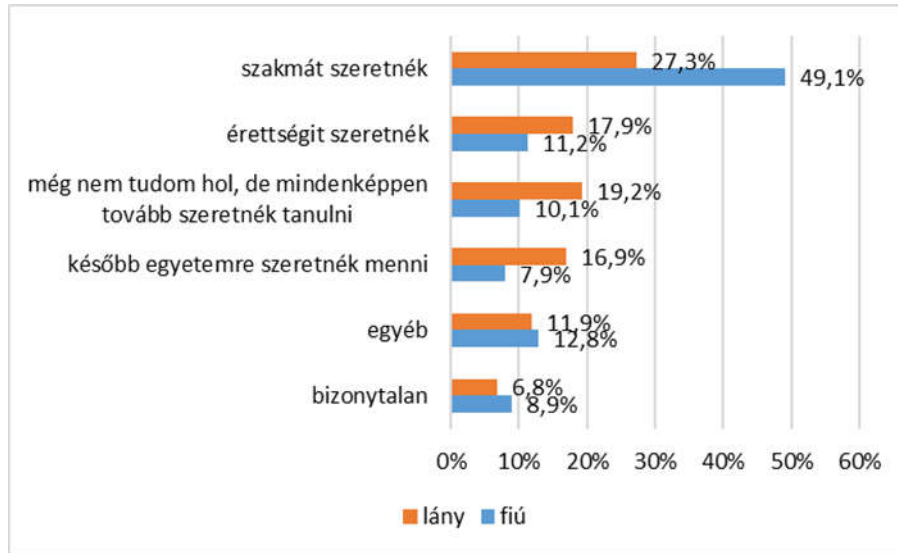


A mentoráltak esetében előtérbe kerülnek az élményszerzésre fókuszáló programok, míg kevésbé tartják fontosnak azokat a tényezőket, amelyek az iskolához, a tanulmányokhoz köthetőek. Ahogy az előzőekben említésre került, a hátrányos helyzetű fiatalok esetében a mentorálás lehetősége teljes mértékben a megszokott minden-napokból, a stresszhelyzetekből való kilépés lehetőségét jelentheti számukra, s mindezek főként új élmények szerzésével, új helyek felfedezésével, új

szerephelyzetekbe való beleilleszkedéssel, önmaguk megismerésével valósulhatnak meg.

A 3. ábra a továbbtanulási tervekre vonatkozik, amely alapján megállapítható, hogy a tanulók többsége szeretné folytatni a tanulmányait. Többségük szakmát szeretne tanulni, míg közel 30%-uk érettségit adó intézménybe szeretne bejutni. A szakma megszerzését, s a mihamarabbi jövedelemszerzés meglétét korábbi kutatások (Kocsis, 2018) is alátámasztják.

3. ábra. A tanulmányokkal kapcsolatos tervek (n=585; százalékban megadva). Forrás: szerzők.



A középiskolás korosztály számára a jövőbeni terveket illetően az elsődleges célcsoportot képezi az iskola befejezése, az érettségi és a szakma megszerzése, valamint a munkaerőpiacon való elhelyezkedés.

A tanulmányokkal kapcsolatos terveket, nemek szerinti megoszlásban bemutató 3. ábra azt szemlélteti, hogy mindkét nem esetében első helyen a szakma megszerzése áll: a fiúk közel 50%-a, míg a lányok majdnem 30%-a szakmát szeretne tanulni. Ezt követi a fiúk esetében 11,2%-kal az érettségi megszerzése, s 10%-uk még nem tudja hol, de mindenképpen szeretne továbbtanulni. A lányok esetében utóbbi tényező szerepel a második helyen (közel 20%), a rangsor következő helyén pedig az érettségi (17,9%), illetve a későbbiekben az egyetemre való bejutás (16,9%) is hasonló értékeket mutat.

#### A mentoráltak csoportjai

A mentorprogrammal kapcsolatos elvárások alapján klasztereket alakítottunk ki, amely szerint három (elkötelezett, passzív, élményközpontú elnevezésű) csoportra osztható a mentorált diákok

köre. A klasztereket K-means eljárással képeztük az alapján, hogy a tanulók mit várnak el a programtól. A kérdésblokk 10 kérdést tartalmazott, amelyeket a diákoknak hatfokozatú skálán kellett értékelniük. A csoportok minimális elemszáma 105 fő volt (1. táblázat).

Az első csoportot az „elkötelezett” diákok képezik, akik esetében minden tényező magas értéket mutat, vagyis ezen csoport tagjai nyitottak, kíváncsiak a programra, motiváltabbnak tekinthetők a közös munka megkezdését illetően. A következő csoport a „passzív” elnevezésű, akik részt vesznek a programban, de nem igazán mutatkoznak meg az elvárásaik. Ennek oka lehet, hogy a programba való bekerüléstől ugyan nem zárkóztak el, de nem is motiválta őket az új lehetőség megragadása, hiszen egy induló, alakuló programról volt szó, ebből kifolyólag akkoriban nem álltak még rendelkezésre korábbi tapasztalatok és élménybeszámolók, amelyekre ezen diákok tudnának alapozni. A harmadik csoportot az „élményközpontúak” alkotják, akiknek az elvárásaik főként az új élményekkel való gazdagodásban, új helyek megismerésében, ezáltal a világszemléletük tágulásában mutatkoztak meg.



1. táblázat. *Klaszterközéppontok a mentorprogrammal kapcsolatos elvárások szerint (n= 272, 105, 205; K-means eljárás). Forrás: szerzők.*

Elvárások	elkötelezett	passzív	élményközpontú
Javuljanak az osztályzataim, tanulmányi eredményeim	5,603	3,124	4,273
Könnyebben fel tudjak készülni a tanórákra	5,449	3,210	4,302
Jobb legyen az iskolai viselkedésem	5,125	3,038	3,239
Többféle foglalkozást ismerjek meg	5,688	3,829	4,522
Új élményeket szerezzek	5,816	3,686	5,005
Magabiztosabb legyek	5,629	2,971	4,834
Új barátaim legyenek	5,290	3,029	4,234
Olyan helyekre jussak el, ahol még nem voltam	5,783	3,467	4,980
Tájékozottabb és tudatosabb legyek a világ dolgaival	5,647	3,686	4,800
Megismerjek egy olyan embert, akivel beszélhetek bármiről	5,544	2,981	4,600

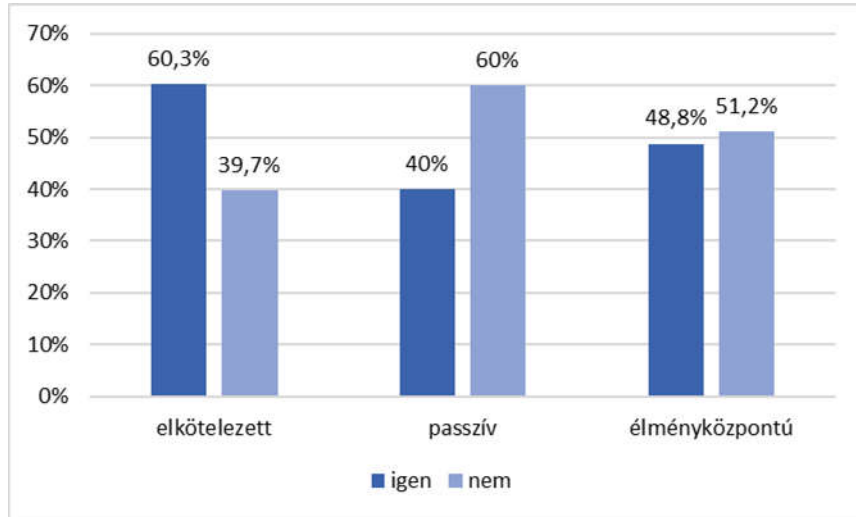
Egy korábbi kutatás (Dávid et al., 2014) során azt tapasztalták, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok számára a mentorálás lehetősége a hétköznapi életből és a megszokott stresszhelyzetből való kilépés esélyét jelenti. A csoportok főbb jellemzőit megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy nemi megoszlás tekintetében a passzív csoportban a lányok aránya magasabb, míg a másik két csoport kiegyensúlyozottabb képet mutat. Keresztábrás elemzéssel vizsgálva megállapítható, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a csoportok és a nemek között.

A negyedik ábra a tanulási nehézségek meglétét mutatja be az egyes klaszterekben. A tanulási folyamathoz kapcsolódó eredmények rendkívül fontos tényezőnek bizonyulnak ebben az életkori szakaszban, hiszen a továbbtanulás, a pályaválasztás előtt állva kiemelt szerepe van a tanulásnak, s a tanulás kapcsolatos terveknek és attitűdöknek. Az iskolai eredményesség összetevői lehetnek a kitartás, a motiváltság, a tanulmányok fontosságának, hasznosságának érzete, valamint a kitűzött célok megléte. Mindezek olyan tényezőket jelölnek, amelyek a tanulás és/vagy az iskola melletti elköteleződést, a tanulás iránti érdeklődést és a tanulásal kapcsolatos pozitív attitűdöket mutatják (Szemerszki, 2015). A hátrányos helyzetű iskolákban gyakran fellelhetőek a tanulói összetételből eredő problémák, s magasabb a tanulási nehézséggel, a

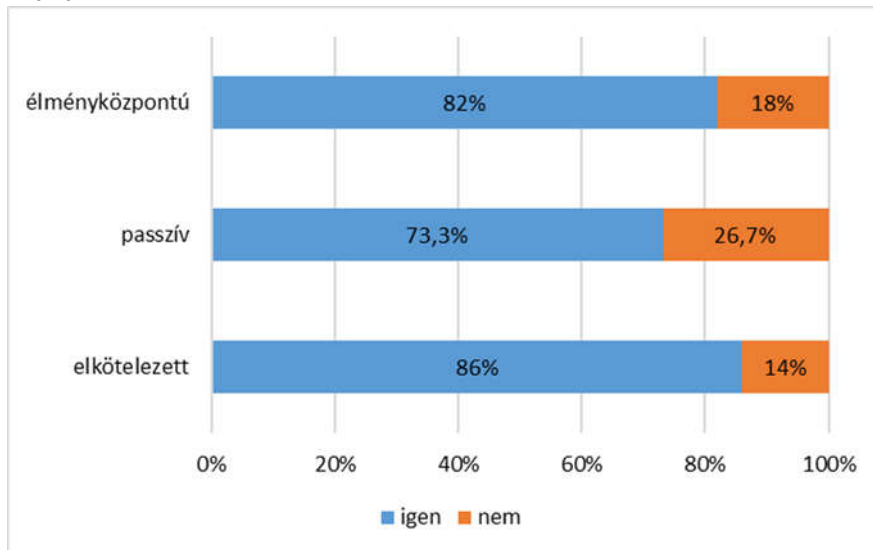
viselkedési problémával küzdő tanulói létszám, ugyanakkor kevés helyen érhetőek el a segítő munkatársak, illetve a szakember általi segítségnyújtáshoz való hozzáférés nehezebb (Buda, 2017).

A tanulás során felmerülő nehézségeket keresztábrás módszerrel vizsgálva (khi-négyzet statisztika,  $p \leq .05$ , sig.: .001), azt tapasztaltuk, hogy szignifikáns összefüggés mutatható ki a tanulás során adódó nehézségek, illetve a csoportváltozók között. A legmagasabb arány (60%) az elkötelezett csoport esetében figyelhető meg, feltételezhetően azért, mert egyrészt ennek a csoportnak a legmagasabb a részvételi aránya (272 fő), továbbá a legtöbb időt az elkötelezett csoport fordítja tanulásra, s ebből kifolyólag feltételezhető, hogy azért is magasabb a nehézségek száma, mert a magasabb arányú időráfordítás nagyobb valószínűséget teremt a nehézségekkel való találkozásra is. Az elemzést keresztábrás módszerrel végeztük el és szignifikáns kapcsolat mutatható ki a csoportok és a támogató személyek megléte között ( $p \leq .05$ , sig.: .015). A válaszaikból az derült ki, hogy a passzív csoport esetében a támogató, segítő személyek kevésbé érhetőek el (5. ábra). A többi válasz esetében pedig a segítőként említett személynek főként a családot, azonbelül a közeli hozzátartozókat, a szülőket, a testvéreket és a barátokat jelölték meg.

4. ábra. A tanulás során adódó nehézségek megléte csoportok szerinti megoszlásban (n=582; százalékos megadva; khi-négyzet statisztika,  $p \leq .05$ , sig.: .001). Forrás: szerzők.



5. ábra: A támogató személyek megléte csoportok szerinti megoszlásban (n=582; százalékos gyakoriság;  $p \leq .05$ , sig.:.015). Forrás: szerzők.



#### A távoktatás hatásai a kvalitatív kutatások tükrében

A koronavírus-járványhelyzet romlásának következtében a mentorok, mentoráltak mindennap-

jaiban nagymértékű változás volt tapasztalható, amelyet megelőzően felkészülési folyamatra nem volt lehetőség. Ebből kifolyólag az egész oktatási rendszerben, a mentorálási folyamatban rendkívül

gyors reagálásra volt szükség, s az addig személyes formában kialakított, közvetlen mentor-mentorált kapcsolatokat teljes mértékben online megvalósuló rendszerre kellett átformálni (Godó, 2021b.) A távmentoráláshoz kapcsolódó kutatások alapján megállapítható, hogy a távmentorálás megjelenésével a tervek átrendeződtek, valamint felértékelődtek olyan tényezők, amelyek a korábbiakban kisebb mértékben vagy egyáltalán nem jelentek meg, ilyen például a folyamatos kapcsolattartás a mentorral, a bizalmi viszony kialakítása, a tanulmányi támogatás (Andl és tsai, 2021).

A kutatásunk második hulláma jelenleg is tart, folyamatban vannak a lekérdezések, az interjúk készítése, s az beérkező adatok elemzése. Az eddig felvett interjúk tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy mind a diákok, mind a mentorok, mind a pedagógusok nehezen élték meg a járványhelyzet hozta nagymértékű változást a megszokott oktatási rendszerben. A digitális oktatással való találkozás, s az erre való átállás okozta az elsődleges nehézséget, amely fokozódott a hátrányos helyzetű diákok IKT eszköz felszereltségére vonatkozó hiányosságokkal. Mindezt alátámasztják az alábbi interjúrészletek.

„Az ötből négy mentoráltam van, akinek van saját telefonkészüléke. Az internet, hát, az nem tudom mennyire elérhető, viszont van egy kislány, neki nincsen saját telefonja, és ő nagyon keveset tudott az online oktatásba becsatlakozni, mert egyrészt, nem nagyon tudta használni, másrészt pedig, nem volt ugye lehetősége az internetkapcsolatra, úgyhogy ő az egyedüli, akinek jobban nehézséget okozott. A többiek viszont rendelkeznek, szerintem számítógép is van, de telefonjuk mindegyiküknek van és tudják is használni. Úgyhogy egyedül vele volt nehéz.” (Interjúalany 1, mentor)

„Hát, mi nehéz helyzetben vagyunk, az iskolánkban egész magas számban vannak hátrányos helyzetű gyerekek. A 425 tanulóból, körülbelül 240 nem tudott IKT eszközökkel bekapcsolódni ebbe az oktatásba, ők

papír alapon dolgoztak, ami azt jelentette, hogy betente kapták a tananyagot, és betente visszabozták, a kollegák kijavították, a kijavított tananyagot visszakapták a tanulók, és ez minden héten így forgott tovább. Illetve, ott is nehézséget okozott, akinek csak telefonja volt, nem volt tablet, vagy laptop vagy számítógép, mert a KRÉTA-ra nehéz volt az első évben a bejelentkezés telefonnal, viszont a második évben felújították és így sokkal könnyebb volt nekik bejelentkezni, és második évben a tanulónak is zökkenőmentesebben ment.” (Interjúalany 4, pedagógus)

„A diákok, az a helyzet, hogy az én osztályomat nézve, ugye az akkori 7. osztályt, minimális szinten, minimális szinten (alacsony számban érhetőek el számukra az IKT eszközök, amelyeket minimális felhasználói szinten tudnak használni). Tehát, hátrányos helyzetűek, akkor 15-en voltunk, abból a 15 tanulóból, szerintem olyan 3-4 tanuló volt az, akinek a családja megengedhette azt, hogy a gyerekeknek vagy saját telefon, vagy akár saját tablet, asztali számítógépe legyen.” (Interjúalany 3, pedagógus)

„Szinte semmilyen felszereltségük nincs. Egy mobiltelefon tudtak használni, amin alig volt internet.” (Interjúalany 13, mentor)

Az eddig elemzett interjúkból az a következtetés vonható le, hogy leginkább nehézségként, kihívásként élték meg a résztvevők ezt az időszakot. Elmondásuk szerint az első korlátozásokkal teli időszakhoz képest, a második hullám idején már valamivel könnyebben, több tapasztalattal és rutinnal tudták folytatni az oktatást digitális módon. Ennek hátterében az is meghúzódik, hogy a pedagógusok valamilyen szinten tudatosan készültek a várhatóan bekövetkező korlátozásokra, s felkészültebben szerették volna mindezt véghez vinni. Ennek érdekében továbbképzéseken vettek részt, s nagy hangsúlyt fektettek a digitális kompetencia fejlesztésére a diákok körében is.

A pedagógusok véleménye a távoktatásról kettősséget mutat, ugyanis vannak, akik jó ötletnek, megfelelő megoldási alternatívának gondolják, míg mások egyfajta kényszermegoldásnak/szükségmegoldásnak vélik abban az iskolában, ahol tanítanak, mert elmondásuk szerint az intézményben csak a jelenléti oktatás működőképes.

A korlátozásokkal teli időszakban motiváltak maradni, s másokat motiválni nagy erőfeszítésekké telt. Az interjú egyik kérdésblokkjában szerettünk volna erről is tapasztalatokat meghallgatni, arra vonatkozóan, hogy hogyan élték meg a résztvevők ezt az időszakot, a mentorálási folyamatban, s a távoktatásban milyen problémákkal, nehézségekkel szembesültek, illetve motiváltak tudtak-e maradni ezekben a hónapokban.

„Nagyon nehezen éltük meg, főleg, mikor először bejött, én körülbelül, szerintem 2 hétre el is veszítettem őket, tehát nem is tudtam róluk semmit. És nagyon el is kezdtem aggódni, még az osztályfőnököket is megkérdeztem, hogy ő tud-e róluk valamit, vagy mit gondol. Nálam is van olyan gyerek, akinek nincsen lehetősége az internethasználatra, sőt, vagy esetleg úgy van, hogy mondjuk hónap elején, 1-2 hétig van internet, amíg a szülők kifizetik és utána már nincs.” (Interjúalany 1, mentor)

„Sokszor éreztem rajtuk, hogy nem voltak motiváltak, bár ezt meg tudom érteni, mert nekem is biztos nehéz lenne, úgy számítani valakire, hogy nem is találkozok vele. Ez volt szerintem a legnagyobb probléma, azonkívül, hogy valamikor nem tudtam őket elérni.” (Interjúalany 1, mentor)

„Dehogy. Hát én számoltam arra, hogy  $x$  napon történnek az órák, jó, megkeresem, elindítom, egyebek, várom, ülök előtte, kész, senki. De tudtam, hogy ugyanaz lesz másikkal, következő héten, úgyhogy, nem voltam motivált. Új ötleteket nem szereztem, mivel tudtam azt, hogy nem fognak, mivel még kísérlete sem

volt arra, hogy fellépnek a felületre.” (Interjúalany 3, pedagógus)

„Abból a szempontból motiváltak maradtak a kollégák, hogy tudták, hogy valamit tenniük kell a gyerekek érdekében, hogy a gyerekek ne maradjanak le, és a következő évet jól tudjuk kezdeni, ezért nagyon sok kooperatív technikát, és módszert alkalmaztak. Ezzel magukat motiválták, és látták azt, hogy ha kipróbáltak valamit, és az jól sikerült, akkor ez mindenkinek öröm volt.” (Interjúalany 4, pedagógus)

„Ők nem vették ezt komolyan, érthető okokból, hiszen otthon voltak, ugyanúgy mintha szüneten lettek volna, annyi különbséggel, hogy elméletileg, órákra kellett járniuk, de nagyon sokszor nem csak, hogy ők, de a szülők sem tudták ezt annyira komolyan kezelni. Nem volt az egész távoktatásnak, távmentorálásnak eléggé iskolaszaga ahhoz, hogy ezt kellőképpen komolyan vegyék.” (Interjúalany 9, mentor)

A válaszok összességében azt tükrözték, hogy a korlátozásokkal teli, nehéz, ismeretlen helyzet elfogadását követően a pedagógusok és a mentorok is egyaránt törekedtek a tanítási órák, a mentorálási alkalmak minél életszerűbb megszervezésére. Ehhez szükség volt a kollégák közötti folyamatos jellegű kommunikációjára, az alkalmazott módszerek, platformok egymás közötti megosztására, ötletek átvitelére és hasznosítására. A mentorok motiváló eszközként alkalmazták az online térben használható játékos feladatokat, a személyes üzenetekkel bíró videóbeszélgetéseket, képeket, amelyben biztatni, segíteni próbálták a mentorált diákjaikat.

### Összegzés

Az elemzés megkezdése előtt négy hipotézist állítottunk fel, amelyeket a kérdőíves kutatás segítségével szerettünk volna megerősíteni.

A jövőbeli tervekre vonatkozó első hipotézis bebizonyosodott, ugyanis a diákok elsősorban a

szakma megszerzésére törekszenek. A munkaerőpiacon történő elhelyezkedés és a mihamarabbi jövedelemszerzés, az anyagi javak megteremtése motiváló tényezőként léphet fel esetükben.

A programtól való elvárásaik alapján a második hipotézisben feltételeztük, hogy olyan elemek is kiemelkedő fontossággal bírnak számukra, amelyek nem a tanulás támogatására vonatkoznak. A második hipotézist megerősítettük, ugyanis a mentorprogramban részt vevő diákok esetében a programmal kapcsolatos elvárások főként az új élmények szerzésében és az új helyek megismerésében mutatkoztak meg.

A programmal kapcsolatos elvárások mentén csoportokat különítettünk el, s a harmadik hipotézisben feltételeztük, hogy az így elkülönített csoportok nemi megoszlás, tanulás során előforduló nehézségek és időráfordítások tekintetében eltérést mutatnak egymástól. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a csoportok különbségei kimutathatóvá váltak ezen összetevők mentén, azonban ez alól kivételt képez a nemi megoszlások tényezője, ebből kifolyólag ezt a hipotézist nem tudtuk teljes mértékben megerősíteni.

Az első adatok alapján bebizonyosodni látszik az utolsó feltételezésünk, miszerint a tanulók motiválása, online történő elérése komoly nehézséget okozott a mentorok, s más esetben a pedagógusok számára is, melynek hátterében fokozott mértékben a diákok nem megfelelő IKT felszereltségű háttere, továbbá a motiválatlanság megléte állhat.

Összességében az a következtetés vonható le, hogy a résztvevő mentorált diákok köre az elkülönített kategóriák alapján nem egységes: mindez függhet az intézménytől, illetve az intézmény vonzáskörzetének a helyzetétől is. A hátrányos helyzetben élő gyermekek motiválatlanságának, illetve teljesítményproblémáinak hátterében bonyolult összefüggések és okok sorozata húzódhat meg. A nem homogén célcsoportot eltérő motivációk és különböző lehetőségek jellemzik, amely a mento-

rálási folyamatokban különbségeket, specifikumokat is vonhat maga után. Az elemzés során elkülönített csoportok közül a passzív csoportnál kimutathatók lemaradások, mivel kisebb mértékben fontos számukra a tanulás, s kevésbé vannak körülöttük támogató szerepben jelenlévő személyek. Az esetükben tapasztalható tartózkodás enyhítése, esetleges megszüntetése érdekében valószínűsíthető, hogy pozitív eredmények lennének elérhetőek az által, ha az érintett diákokhoz megpróbálnánk közelebb vinni az iskolai tevékenységeket, például az iskolai atmoszféra érdekesebbé tételével, s biztosítani kellene számukra a saját tapasztalati úton történő tanulás lehetőségét, amely megnyit egy ajtót a sikerélmény átéléséhez, a siker megszerzéséhez. Erre a célra kialakított tanulóközpontú oktatási forma egy másfajta szemléletet jelent, amely hatására képesek lehetünk megváltoztatni a kommunikációt, a szervezést és az értékelési formákat (Mező, 2015; Polonyi és Abari, 2017). Korábbi kutatások alapján, amelyek a tanulással kapcsolatos attitűdök vizsgálatára vonatkoznak, megállapítható, hogy hazánkban a roma fiatalok körében is emelkedik a tanulás értéke, azonban később a lehetőségek hiányával kell szembesülniük (Bocsi & Ceglédi, 2021).

A megkérdezettek kihívásként élték meg a digitális oktatás periódusát. Az első korlátozásokkal teli időszakhoz képest, a második évben gördülékenyebben, rutinosabban tudták folytatni a távoktatást. Legfőbb problémaként a hátrányos helyzetben élő diákok elérése és aktivizálása jelent meg, melynek hátterében az eszközhiány állt. A járványhelyzet kihatott a teammunka fejlesztésére is, ugyanis a pedagógus-pedagógus, illetve a mentor-mentor között is még szükségesebbé vált a kommunikáció fenntartása.

A mentorálási folyamatban elengedhetetlen tényezőnek minősül, hogy a mentornak mindig racionálisan kell gondolkodnia és következetesen kell folytatnia a közös munkát a mentoráltakkal. A mentor-

lási folyamat rendkívül fontos tényezőként beépülhet a mindennapjaink részébe, s lehetőségként szolgál a társadalmi fejlődés, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése és az esélyegyenlőség elősegítésének megteremtése érdekében. A közös munka folyamán mindenképp szükséges az elhivatottság, az empátia, a türelem, a kitartás, valamint a célorientáltság, a fokozott tenni akarás. Fontos a folyamatos visszacsatolás, a pozitív megerősítés alkalmazása, a mentoráltakra való odafigyelés, illetve a jó hallgatósági szerepkör betöltése, amikor is teljes értő figyelem irányul a diákokra. A kölcsönösség és a kölcsönös tisztelet feltétele a program sikeres működésének. „A mentori feladat az egyik legszebb hivatásbeli munka, amelyben a résztvevők kölcsönösen adnak és kapnak, generációk találkoznak egymással lelki értelemben is.” (Di Blasio et al., 2011, 192. o.).

*Támogatók: A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-1-I-DE-358. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.*

## Irodalom

- Andl, H., Arató, F., Orsós, A., & Varga, A. (2021). Így fejlődünk MI - A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia XIV.* (1), 47-63. Doi [10.21030/anyp.2021.1.4](https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.4)
- Bander, K., Galántai, J., Kállai, G., & Szabó, Z. A. (2015). *Az ifjúsági mentorálás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Bocsi, V. (2018). A hosszútávú célok. In: Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Zs., & Szűcs, T.: *A jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége.* Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. 37.
- Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum 21: 3 pp.* 329-343. Doi [10.37708/bf.swu.v30i3.19](https://doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19)
- Buda, M. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdjából? *Digitális tanulás és tanítás.*
- Dávid, M., Gefferth, É., Nagy, T., & Tamás, M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle 61. 11-12,* 183-193.
- Fejes, J., B., Józsa, K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia 105.,* 185–205.
- Fejes, J., B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra 7-8,* 80-95. Doi [10.14232/belvbook.2013.58504.k](https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.k)
- Fejes, J., B., Kelemen, V., & Szűcs, N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében.* Szegedi Tudományegyetem JGYPK, Szeged.
- Ferge, Zs. (2000). *Elszabaduló egyenlőtlenségek.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Ferge, Zs. (2006). Struktúra és szegénység. In: Kovách Imre, szerk.: *Társadalmi metszetek.* Napvilág Kiadó, Budapest. 479-500.
- Gazsó, F. (1982). Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi Szemle, 11.*
- Gazsó, F. (2006). Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovách Imre, szerk.: *Társadalmi metszetek.* Napvilág Kiadó, Budapest. 207-224.
- Godó, K. (2021a). A „Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód, 7* (2), 21-41. Doi [10.18458/KB.2021.2.21](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21)

- Godó, K. (2021b). Big Brother Mentoring in the Let's Teach for Hungary Program. *Central European Journal of Educational Research*, 3 (3), 114-141. Doi [10.37441/cej/2021/3/3/10158](https://doi.org/10.37441/cej/2021/3/3/10158)
- Kocsis, N. (2022). *Egy lépés előre. Hátrányos helyzetű diákok részvétele egy mentorprogramban.* Szakdolgozat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Kocsis, Zs. (2018). A hosszútávú célok. In: Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Zs., & Szűcs, T.: *A jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége.* Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. 17-19.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet- Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kristóf, Zs. (2020). International trends of remote teaching ordered in light of the Coronavirus (COVID-19) and its most popular video conferencing applications that implement communication. *Central European Journal of Educational Research* 2. 2, 84-92. Doi [10.37441/CEJER/2020/2/2/7917](https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7917)
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia.* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Polonyi, T., Abari, K. (2017). *Digitális tanulás és tanítás.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Réthy, E., & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Szemerszki, M. (2015). *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Várnagy, E., & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó, Budapest.
- Vecseiné, M. K. (2011). *Tehetséggondozás hátrányos helyzetű gyermekek körében.* Debreceni Egyetem, Természettudományi Doktori Tanács Matematika és Számítástudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- További források**
- I1: Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók kompetenciamérések során elért eredményeinek elemzése. web:[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/kompetenciameres\\_hhh\\_tanulok\\_eredmenyeinek\\_elemzese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/kompetenciameres_hhh_tanulok_eredmenyeinek_elemzese.pdf) Utolsó megtekintés: 2022.05.18.
- I2: PISA felmérések mutatói, a teljesítmények mutatóinak leírása. web: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm> Utolsó megtekintés: 2022.05.18.
- I3: Tanítsunk Magyarországért honlapja. web. <https://www.tanitsunk.hu/> Utolsó megtekintés: 2022.01.06.