

**TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN:  
A LORÁNTFFY ZSUZSANNA MENTORPROGRAM  
A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEMEN I.**

**Szerzők:**

Biró Éva (PhD)<sup>1</sup>  
Nemzeti Közzolgálati Egyetem (Magyarország)

Korpics Márta<sup>2</sup>  
Nemzeti Közzolgálati Egyetem (Magyarország)

**Lektorok:**

Kocsis Péter Csaba (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szilágyi Barnabás (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Biró Éva és Korpics Márta (2024): Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen I. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 101-114. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.101>

**Absztrakt**

A Nemzeti Közzolgálati Egyetem (továbbiakban: NKE) elkötelezett a társadalmi felelősségvállalás iránt. Ennek egyik formája az önkéntesség, amely társadalmi beágyazódásának hazánkban hiányos a kultúrája (Fejes, Kelemen és Szűcs, 2016). Tanulmányunk a NKE-n jelenleg is zajló mentorprogram első időszakának eredményeit mutatja be, amelyben az egyetemi polgárok online formában heti rendszerességgű tantárgyi segítséget nyújtottak erdélyi gyermekvédelmi központok lakói részére. A program elsődleges célja, hogy a személyes egyéni kapcsolatok kialakításán át az extrakurrikuláris tevékenység egy olyan típusú hátránykompenzáció és pszicho-szociális pártfogás legyen (Baráth, 2016), amely segíti a nehézsorsú fiatalok iskolai teljesítményének javulását, hosszú távon lehetőséget ad olyan megküzdési stratégiák kialakítására, amelyek támogatják a résztvevőket az életük tudatos kezelésében és a további boldogulásban (Szótsné és tsai, 2007). A 2022/23-as tanév tavaszi félévében a program pilot szakaszában három gyermekotthon 36 növendéke vett részt, akiknek módszertani fel-készítés után 28 mentor nyújtott tanulás-támogatást. A mentorálás heti rendszerességgel valósult meg az igényelt tantárgyakból, illetve az ehhez kapcsolódó tanulásmódszertani tanácsadásból. A mentori munkához biztosított volt a folyamatos módszertani tanácsadás és a tapasztalatcsere. A tevékenységről minden mentor haladási naplót vezetett. A program végén egyéni és fókuszcsoportos kiértékelés zajlott minden résztvevői csoportban. A pilot kutatás eredményeit két részletben mutatjuk be. Az első tanulmány a szakirodalmi kutatást és a program

---

<sup>1</sup> Biro Éva. Nemzeti Közzolgálati Egyetem (Magyarország). E-mail cím: Biro.Eva@uni-nke.hu.

<sup>2</sup> Korpics Márta Katalin (PhD). Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Közzervezési és Infotechnológiai Tanszék (Magyarország). E-mail cím: Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2971-4565>

egyetemi háttérét mutatja be. A második tanulmány tartalmazza a kutatás eredményeit, a diszkussziót és további tervezett lépéseket.

**Kulcsszavak:** társadalmi felelősségvállalás, felsőoktatás, önkéntesség, indirekt kompetenciafejlesztés

**Diszciplínák:** neveléstudomány,

### Abstract

SOCIAL RESPONSIBILITY IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION: THE ZSUZSANNA LORÁNTFFY MENTORING PROGRAMME AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF PUBLIC SERVICE I.

The National University of Public Service is dedicated to social responsibility. One of its forms is volunteering, a cultural aspect that is lacking in the societal embedding in our country (Fejes, Kelemen és Szűcs, 2016). The study presents the results of an ongoing mentoring program at NUPS, where university members provided weekly subject tutoring online for residents of child protection centers in Transylvania. The primary goal of the program is to provide a form of compensation for disadvantages and psychosocial care through the establishment of personal connections (Baráth, 2016), aiding in the improvement of academic performance for underprivileged youth. In the long term, it aims to provide opportunities for the development of coping strategies that support participants in breaking through and achieving further success (Szótsné és tsai, 2007). In the spring semester of the 2022/23 academic year, three children's homes had 36 students participating in the pilot phase of the program. After methodological training, 28 mentors provided assistance. Mentoring took place weekly in the requested subjects, including related study method counseling. Among the mentors were students, university lecturers, and functional staff, Continuous methodological counseling and experience exchange were provided. Each mentor kept a progress diary. At the end of the program, individual and focus group evaluations were conducted for all participant groups. The results of the pilot research are presented in two parts. The first presents the literature review and the academic background to the programme. The second paper will present the results of the research, the discussion and further steps planned.

**Keywords:** volunteering, higher education, indirect competence development, social responsibility.

**Discipline:** pedagogy

Jelen tanulmány célja, hogy bemutasson egy olyan alulról szerveződő összefogást, amely halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tanulástámogatását és társadalmi hátrányai leküzdésének támogatását tűzte ki célul. A program újszerűsége abban rejlik, hogy az infokommunikációs eszközök segítségével több, mint 600 km-t és egy országhatárt átívelve, budapesti egyetemisták, illetve egyetemi munkatársak közös összefogásban nyújtanak segítő kezet különböző erdélyi gyermekotthonok nevelteinek. Az alábbiakban egy működő jógyakorlat megosztását, annak mentorált gyermekekre és

mentoráló hallgatókra gyakorolt hatásait írjuk le azal a nem titkolt szándékkal, hogy ezt a mintát más hazai felsőoktatási intézmények is átvegyék, akár külhoni, akár belföldi célcsoportot választva tevékenységük alanyául, illetve, hogy a program a szakmai visszacsatolások hatására folyamatosan fejlődjön.

### Szakirodalmi áttekintés

A korai iskola elhagyás (Early School Leaving) jelensége az Európai Unióban használt egyik fontos fogalom, amely az utóbbi években váltotta fel a

korábban használatos lemorzsolódás fogalmát (Mártonfi, 2014). A téma kutatása globális és sokrétű, figyelemmel van a probléma társadalmi gyökereinek feltérképezésére is (Bodonyi, Hegedűs & Fekete, 2015; Fehérvári 2015; Fehérvári és tsai, 2018; Lyche, 2010; Rumberger 2012). A jelenség „definíciója majdnem teljesen egzakt: azon 18–24 évesek arányát méri a teljes korosztályon belül, akiknek nincsen ISCED 3-as szintű végzettsége, az az sem legalább szakmunkás szintű szakképzettsége, sem érettségije, és nem is vettek részt semmilyen oktatásban a felmérést megelőző négy hétben.” (Mártonfi, 2014, 36.) A korai iskolaelhagyás következménye az alacsony iskolai végzettség a továbbtanulási lehetőség beszűkülése és bizonyos esetekben a kriminalizálódás veszélye is fennáll.

Az OECD által használt másik mutató is fontos jelzője a problémának, ez pedig a NEET (Not in Employment, Education or Training), amely annak a rétegnek a nagyságát jelzi, amelynél valószínűsíthetően az oktatásból nem történik meg a munkaerőpiacra való belépés. A probléma mögött számos ok található, de a szakirodalom egyre inkább az egyéni életutak beazonosításában látja az okokat, hiszen minden iskolaelhagyó diák egyedi élettörténettel rendelkezik, amelyet az illető személyisége, szociokulturális körülményei, az élethelyzete, az iskolarendszer és a társadalmi környezet egésze befolyásolhat (Mihályi, 2015). Az Európai Bizottság témával foglalkozó munkacsoportja (EC Thematic Working Group on Early School Leaving) szektorközi (oktatás-képzés, foglalkoztatás, egészségügy, szociálpolitika) együttműködéssel látja megelőzhetőnek, kiküszöbölhetőnek a jelenséget (Szegedi, 2015). Az iskolai előrehaladás támogatása és a továbbtanulásra való ösztönzés kulcsfontosságú tényezők a szegénységből való kilépés szempontjából (Boreczky, 2000, Ferge, 2001, Varga, 2015). A „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű és kisebbségi létben élő tanulók sajátos szükségleteihez korlátozottan vagy egyáltalán nem alkalmazkodik

megfelelően, ezt egy eltérő szemléletű intézmény, vagy program ellensúlyozhatja (Kerényi, 2005).

Az iskolai eredményesség kontextusfüggőségét számos kutatás és tanulmány igazolta. A kutatások arra utalnak, hogy a tanulói teljesítményt a családi-társadalmi háttér mellett az iskolai tanulási környezet és az iskolai légkör is meghatározza (Cohen és tsai, 2009, Lannert, 2006; McMahon, Wernsman & Rose, 2009; Pusztai, 2009, Széll, 2015). A kutatások kezdetét Coleman (Coleman és tsai, 1966) 1966-ban publikált, sok vitát kiváltó kutatási eredményeinek megjelenéséhez lehet kötni, hiszen a szerző és munkatársai vizsgálatának fókuszában az iskolai hatás és a tanulói teljesítmények kapcsolata állt. Fehérvári részletes áttekintést nyújt a téma kutatástörténetéről és annak eredményeiről (Fehérvári, 2016). A vizsgálatok egy része érinti az oktatási egyenlőtlenségek és a méltányosság témakörét. Benito és társai 2014-ben publikálták a tizenhat országot összevető vizsgálatuk eredményeit. A szerzők rámutatnak, hogy az iskolai szegregáció megszüntetése növeli az esélyegyenlőséget, de az eredményességre gyakorolt hatásra több tényező is befolyással lehet, így ennek mutatói országonként változhatnak (Benito és tsai, 2014).

Fehérvári (2016) hazai környezetben vizsgálja az iskolai eredményesség dimenzióit hátrányos helyzetű diákok iskoláiban. Magyarország viszonylatában ugyanis erős kapcsolat van a családi háttér és a tanulói teljesítmény között (Andor & Liskó 2000, Balácsi és tsai, 2014) és kutatások arra is rámutattak, hogy az iskola nem csökkenti a szociokulturális különbségeket, hanem növeli (Balácsi & Horváth, 2011). A módszertani tudatosság is növelheti az esélyegyenlőséget, Kézdi és Surányi (2008) az integrált pedagógiai rendszer alkalmazásának sikerességét mutatják be hátrányos helyzetű és roma tanulók kapcsán. Varga (2015) az inkluzív pedagógiai hatásosságát bizonyítja, míg Széll (2015) az Országos kompetenciamérés eredményeit és háttérkérdőívei alapján állapítja meg, hogy a kedvezőbb

iskolai légkör hozzájárul a sikeresebb tanulói teljesítményhez.

A jelenség okai között nagyon sok hasonlóság van nemcsak regionális, de globális szinten is. A probléma leginkább a középfokú végzettség meg nem szerzésében jelenik meg, ezt a hazai adatok is alátámasztják. A kutatások alapján azonban egyértelműen kijelenthető, hogy a beavatkozásoknak már sokkal korábbi szinten meg kell jelenniük, hiszen a korai felismerés és a prevenció jelenti a megoldást a problémára. Azok a fiatalok, akik nem tudják megszerezni a piacképes ismereteket és tudást, valószínűsíthetően továbbra is a gyerekkorukat jellemző kilátástalanságban ragadnak. Figyelemreméltó példa a Harlem Children Zone program, amelynek célja eredetileg a kallódó harlemi fiatalok tanulásának támogatása volt, amelyhez nagymértékben hozzájárultak az iskolai kereteken kívül szervezett oktatási és közösségépítő tevékenységek. Tanulságos, hogy a fiatalok nagy része a program szervezettsége ellenére kimaradt a programból, azt a kutatások azzal magyarázták, hogy a tinédzserkor már túl késő a beavatkozásra. Egy magyarországi program eredményei (Gyermekjövő Adaptációs Munkacsoport 2011 Gyermekjövő program. A HCZ program adaptációja Magyarországon) is hasonló irányba mutatnak, a program végeztével a résztvevők visszakérültek a munkanélküliségbe. A hazai gyermekszegénység elleni stratégia (Legyen jobb a gyermekeknek. Nemzeti Stratégia 2007-2032) a korai életkorban történő komplex beavatkozást tartja megfelelőnek, amelyben a szakemberek, a szolgáltatások, a család együttműködése lenne az optimális a hatékonyság érdekében.

Az intézményt a középpontba állító megközelítések még inkább ráirányították a figyelmet a tanulói eredményességgel foglalkozó kutatások fontosságára. Az iskolai végzettség megszerzésének támogatása egyben készségfejlesztés is, ami szerepet játszik az iskolai elvárásoknak való megfelelésben, de a tudatos életre való felkészülésben is. A tanulói bevonódás (student engagement) kutatásával

kapcsolatos eredmények erős hatással vannak a téma vizsgálatára, hiszen ez a tényező lehet az egyik legfontosabb a lemorzsolódás megelőzésében (Ames, 1992, Imre 2015). A tanulói bevonódás területe sokrétű, befolyásolhatják az érzelmek, a viselkedés és a kognitív jellemzők egyaránt, de a motiváció is szerepet játszik (Buda, 2017, Skinner és tsai, 2013) A motivációs modell a többi tényező fontossága mellett felhívja a figyelmet a társas környezetből érkező, támogató interakciók fontosságára is. Kiemeli a pedagógusok támogató szerepét (Skinner és tsai, 2013).

Szakpolitikai szinten is előtérbe került a kérdés, az uniós javaslatok kiemelték a szervezeti kultúrát és a probléma figyelemmel kísérését. Az OECD Equity and Quality (OECD, 2012) című kiadványa is hasonló javaslatokat fogalmazott meg, a 10 ajánlás közül öt érintette az intézményi szintet. Az Európa 2020 Stratégia öt célkitűzéséből kettő érinti kutatásunk témáját, az egyik az oktatás területe, a másik pedig a szegénység/társadalmi kirekesztettség mutatóinak megváltoztatása. Ez utóbbi területhez a kormány is fontos vállalásokat tett. A stratégia egyik célkitűzése az volt, hogy a korai iskola-elhagyók arányát 2020-ra tíz százalékra csökkentse. Ennek elérése a legtöbb EU államban sikerült is, Magyarországon nagyon különbözőek a területi arányok. 2024 áprilisában jelentette meg a Közgazdasági és Regionális Tudományi Kutatóközpont a közoktatás indikátorrendszere 2023 címmel a 2015 óta rendszeresen vizsgált mutatók mentén folyó kutatásának eredményeit (Varga, 2024). Témánk szempontjából az iskolai eredményesség vizsgálat indikátorai az érdekesek, de számos olyan adatot közölnek, amely érinti azokat az altémákat, amelyek befolyással vannak erre a mutatóra. 2010-ben 10,8% volt a korai iskolaelhagyók aránya. 2010 és 2022 között az indikátor értéke emelkedett, majd 2022-ben elérte a 12,4%-ot a teljes vizsgált korosztály vonatkozásában. A különböző demográfiai mutatók ennél aggasztóbb adatokat is mutatnak. Itt főként a területi vonatkozások érdekesek. Budapest

az EU stratégiai célkitűzéseinél jobb mutatókkal rendelkezik, a megyei jogú városok szintén. A legnagyobb arányban a községekben és nem megyei jogú városokban nőtt a korai iskolaelhagyók aránya. Míg a nem megyei jogú városokban 2010-ben 10,15% volt az arányuk, addig 2022-ben 11,64-re emelkedett. A községekben 2010-ben 16 százalék, míg 2022-ben 19%, ami több mint kétszerese az EU irányelveknek. A megyék közötti különbségek is figyelemre méltóak, Nógrád megyében 2022-ben a korai iskolaelhagyók aránya elérte a 35%-ot, de 20 százalék közelében volt az arány Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy és Heves megyékben is (Varga, 2024, 326-327).

A tanulói eredményességre egyértelmű hatással lehet a különböző, extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel. „Az ún. szervezett tevékenység összefoglaló megnevezést a strukturált megvalósítás, a felnőtt biztosította felügyelet és a készségfejlesztési hangsúlyok jellemzik.” (Imre 2015, 76).

Az ilyen típusú foglalkozásokon való részvétel önkéntes és hozzáférés-függő, ami gyengíti ezen formák iskolai eredményességre gyakorolt hatását. Ezek a tevékenységek sokfélék lehetnek, országosak, helyiek, de akár az iskolák, vagy egyéb szereplők által szervezett formák is idetartozhatnak. A szervezett tevékenységekben való részvétel jó hatással van a fiatalokra, hozzájárul a tanulási eredményességhez, segíti a kudarcok feldolgozását (Mahoney és tsai, 2005, Imre 2015, Pusztai, 2009, Juroven és tsai, 2013). A tanulástámogatás történhet mentorálási keretben is, ami a fentiekben ismertetett formák mellett egy másik lehetőség. A mentorálás általános víziója szerint (Rhodes, 2002) a fiatalokat hozzá kell segíteni ahhoz, hogy sikeres – és nem csupán problémamentes – felnőttekké váljanak. Ebben a folyamatban fontos a személyes egyéni kapcsolatok kialakítása, amivel a mentor olyan komfortzónát tud teremteni a fiatal számára, amelyen belül számos fejlesztő tevékenység megvalósulhat (pl. érzelmi jóllét, társas készségek fejlesztése, kulturális tevékenységekben való részvétel)

(Kállai, 2015). Ennek kulcsa az a személyek között lezajló interperszonális folyamat, amelyben egy senior vezető egy junior vezetethez tud kapcsolódni (Russel & Adams, 1997).

Magyarországon a fiatalok tanulásának támogatására jöttek létre a tanodák (Baráth 2016, Baráth és tsai, 2019, Fejes, Kelemen & Szűcs 2016) és a Tanítsunk Magyarországért mozgalom (továbbiakban TMO) is hasonló célkitűzésekkel dolgozik (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth 2021, Horváth 2022). A programok sokszor nehezített körülmények között működnek, mégis tudnak eredményeket felmutatni. Ezen programok célja a strukturált és egyéni ütemezett extrakurrikuláris, tehát az alapvető iskolai oktatást kiegészítő tevékenységvégzés általi fejlesztés.

A több mint száz településen jelenlévő TMO program célja kettős: elsődlegesen a kistélepleseken élő általános iskolások támogatására összpontosít, segítve őket a tanulmányaik sikeres elvégzésében, másodlagosan a program a kölcsönös tanulásra, egymás támogatására, valamint a magyar közösségek megerősítésére fókuszál (Andl és tsai, 2020). A TMO 2018 decemberében indult, az Önkéntesség Világnapján. 2023-tól a program átkerült a Nemzeti Tehetség Programhoz, amely a Tanítsunk Magyarországért Alapítvánnyal működik együtt a mentorálás koordinálásában. 2023-ban 21 egyetem és több mint 100 általános iskola dolgozott együtt. A hálózat lehetőséget ad az egyetemisták számára a mentori támogatói szerep megtapasztalására, több ezer általános iskolás diák pedig segítséget kaphat a tanulásban. A célcsoportot a kistélepleseken élő általános iskolás tanulók alkotják. A program legfontosabb hozadéka, hogy ezen diákok számára kinyitja a világot és motiválja őket az élet számos területén. A programba bekapcsolódó mentoroknak a feladatuk, hogy bemutassák a diákoknak a településen túli világ különböző lehetőségeit és intézményeit, például az állatkertet, a múzeumokat, a középiskolákat és a vállalkozásokat. A mentorok segítik a diákokat abban, hogy felismerjék és

kihasználják a számukra elérhető lehetőségeket, adódjon az a szakmaszerzés, az érettségi, a továbbtanulás, a sport, vagy éppen a művészetek terén (Kocsis & Bocsi, 2022).

A TMO program egyetemi hasznosulásának vizsgálata nemcsak a program sikerességét, de a hallgatói mentorálás eredményességét is bizonyítja (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2023). A program mentorai korban nagyon közel állnak egymáshoz, néhány év választja el őket (Karcher & Berger, 2017, Mayer, 2010). A PTE-n zajló mentorprogram sajátossága, hogy az egyetemen tanuló hallgató hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint az általuk mentorált diákok (Andl és tsai, 2020, Pusztai 2015, Boda & Horváth, 2021). A mentorok tevékenysége révén a kisiskolások megtapasztalhatják a közösség támogató erejét. A mentorok mintaként szolgálhatnak a diákok számára és olyan területen nyújtanak segítséget a hátrányos helyzetű térségekben, amelyeket a családok és a környezet nem tud biztosítani a diákoknak. A programban nem egyéni, hanem csoportos mentorálás zajlik (Jones 2016), egy mentor hallgatóhoz átlagban 3-4 felső tagozatos diák tartozik (Horváth, 2022). A mentorálás típusát tekintve közösségi és helyhez kötött. Az egyetemi hallgatóknak minden egyetemen részt kell venniük egy mentori felkészítő kurzuson. Ha ezt sikeresen teljesítik, megpályázzák a mentori lehetőséget és ösztöndíjas hallgatóként folytatják tevékenységüket (Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2022). A program sikerességét többen vizsgálják és kutatják, ez érinti magát a folyamatot (Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2022), a mentoráltakat, de a program hallgatói oldalának értékelése is megtörtént (Andl és tsai, 2020). A nemzetközi szakirodalom is rámutatott arra, hogy egy mentori folyamatban mindkét fél fejlődik, mindkét félre hatással van egy a bizalmon, kommunikáción és szoros együttműködésen alapuló program (Jones & Blankenship, 2020, Sharp, 2021). A tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődéséről is elérhetőek érvényes kutatási eredmények. A mentor-

hallgatók reflexív esszéinek elemzése azt mutatta, hogy a hallgatók személyes és szociális kompetenciái fejlődtek (Andl és tsai, 2020, Godó, 2021).

A tanoda-típusú programok célja szintén a hátrányos helyzetű tanulók támogatása. A tanoda-program több mint húsz éve működik (Fejes & Szűcs, 2016). A tanoda „olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetés miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra.” (Kerényi 2005, 15). A programnak hármas célja van, az első a tanuló iskolai sikeresség elérése, a második a szociális hátrányból fakadó nehézségek csökkentése, a harmadik pedig a programban részt vevő gyerekek kulturális identitásának erősítése.

A tanodák, mint közoktatási rendszeren kívül működő oktatási, nevelési, szociális segítő forma célcsoportként a társadalom alsó decilisében elhelyezkedő családok gyerekeivel foglalkoznak (Baráth, 2016). A tanodák általában partnerségben működnek az iskolákkal, szülőkkel, önkormányzatokkal, civil szervezetekkel és más intézményekkel. A cél az, hogy összehangoltan segítsék a diákokat a tanulásban és fejlődésükben, valamint elősegítsék az esélyegyenlőséget az oktatásban. A konkrét tanodák működése és szolgáltatásai területileg eltérőek lehetnek az ország különböző részein.

Egyes intézmények a programok széles kínálatával várják a heterogén tanulóközönseget (pl. Pécs), mások kifejezetten a leghátrányosabb helyzetben élők felzárkóztatását célozzák valamely oktatási intézmény tevékenységéhez szorosan kapcsolódva működne (Németh, 2009, Fejes, Lencse & Szűcs 2016).

„A magyarországi tanodák működésének elmúlt két évtizedében a célkitűzések, a módszerek, valamint a szakmai színvonal szempontjából a tanodák jelentősen differenciálódtak. A növekvő támogatási

források ellenére kevés számszerűsíthető eredményt mutathatnak fel, a formális oktatás irányába pedig a mozgalom kezdetének eredményeihez és ethoszához képest viszonylag kevés pedagógiai innovációt közvetítettek, sőt a közoktatás szereplőinek többsége számára jelenleg is alig ismert a tanodamodell” (Fejes & Szűcs 2016, 17.). A tanodai programokat a tanulástámogatás mellett egy pozitív minta nyújtása motiválta. A pozitív minta abban gyökerezik, hogy a diákok, akik részt vesznek strukturált, pozitív felnőttmodell által felügyelt tevékenységeken, valószínűbb, hogy több időt és energiát fordítanak az iskolai munkájukra, és nagyobb motivációval tanulnak, saját célokat tűznek ki, valamint olyan, a mindennapi problémák terén használatos megküzdési módokkal találkozhatnak, amely segíthetik őket a kitörésben és a további boldogulásban (Szótsné és tsai, 2007). Sokszor ugyanis ezeknek a diákoknak a környezetében pontosan ezek a pozitív minták hiányoznak.

#### **Lorántffy Zsuzsanna mentorprogram a Közszolgálati Egyetemen**

A 2022/23-as tanév őszi félévében a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen (továbbiakban NKE) rektori javaslatra egy rendhagyó szabadon választható tárgy került bevezetésre, a Szent László Program – Erdély felfedezése című kurzus (I1), amely egy egyhetes interaktív, identitásépítő erdélyi utazássorozatként valósult meg négy alkalommal a félévben. Az utak alatt a hallgatók és kísérőik a Szent Ferenc Alapítvány gyermekvédelmi intézeteiben szálltak meg. A nyolcvan gyermekotthonban mintegy kétezer gyermeket nevelő alapítvány (Makkay, 2020) munkája és az ott látott gyereksorsok nagy hatással voltak a szervezőkre és a résztvevőkre egyaránt. Az otthonok lakóival és vezetőivel jó kapcsolat alakult ki, amit az utakat szervező Kreatív Tanulás Osztály (későbbiekben Kreatív Tanulás Iroda (KTI) szeretett volna hosszú távon is fenntartani és segítséget nyújtani a gondozásban élő gyermekek számára. Az otthonok

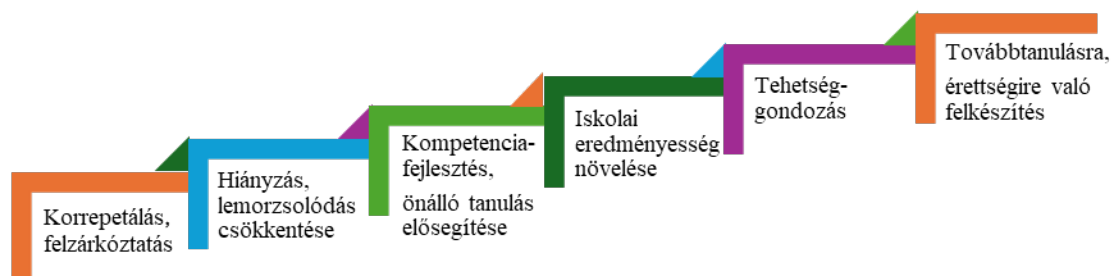
vezetői a gyermekek tanulási nehézségeiről, sok esetben a kortársaktól való többéves lemaradásáról számoltak be, illetve arról, hogy ez a legtöbb esetben idő előtti iskolaelhagyáshoz vezet. A szervezők megkérdezve az otthonok vezetőit és az ott dolgozó gondozókat arról, hogy az NKE miben tudna leginkább segíteni a gyerekeknek, azt a választ kapták, hogy a tanulás segítése egy jó formája lehetne a kapcsolattartásnak és a gyerekek támogatásának. Így született meg egy, a gyermekotthonokat támogató mentorprogram gondolata, amelynek során az NKE hallgatói, oktatói és munkatársai online formában heti rendszerességű tantárgyi korrepetálást nyújtanak az otthonokban élő gyerekeknek. A mentorprogram célja a gyerekek tanulmányi támogatása és követendő minta nyújtása számukra a mindennapi élet nehézségeivel való megküzdésben (Biró, 2023). A program működtetéséhez nagyban hozzájárult a vezetői elköteleződés: a koncepciót és a gyakorlatba ültetést az Egyetem vezetése is fontosnak tartotta és támogatta.

A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram legfőbb célja, az előzőekben vizsgált tanodaprogramokhoz és a TMO-hoz hasonlóan (Andl és tsai, 2020, Baráth, 2016, Fejes & Szűcs, 2016, Horváth, 2020) a hátránykompenzálás, hogy a résztvevők motiváltan, biztosabb énképpel, jövőbe vetett hittel tudjanak belépni az iskola kapuján, és sikeresebben vegyék az iskolai akadályokat. A résztvevők sajátosságait szem előtt tartva, a Kram (1985) által megkülönböztetett kétféle segítségnyújtási formát, vagyis a karrier típusú tanulástámogatást és a pszicho-szociális pártfogás elemeit ötvözi a program.

A pilot program tervezésénél az NKE Kreatív Tanulás Iroda és a Szent Ferenc Alapítvány nevelői csapata egy hat lépcsős célrendszert határozott meg a mentori segítségnyújtó tevékenység alapjaként (1. ábra).

Ez a felzárkóztatással kezdődik, majd egy intenzív kompetenciafejlesztésen és esetleges tehetség-gondozási folyamaton át, az érettségire és a továbbtanulásra készíti fel a résztvevő gyermekeket.

1. ábra. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram tervezett tevékenységrendszere. Forrás: Szerzők



Mindemellett a tanulmányaiban vagy munkájában sikeres mentor olyan tanulási stratégiákat és az életben való eredményes működést támogató megküzdési módokat ad át a mentoráltjának, amelyet a gyermek a hátrányos szociális közegben, amelyből jön, nem sajátíthatott el (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth 2021, Horváth, 2022).

A célrendszer alapján a kezdeti korrepetálás, a lemorzsolódás csökkenése, majd a kompetenciák fejlődéséből adódó önálló tanulásra való igény kialakulása mind elősegítené az iskolai eredmények növekedését, esetlegesen bizonyos tehetségterületek kibontakozását. A motivált, tehetséges diákok esetében pedig a szakmaszerzés és a sikeres érettségire való felkészítés is megjelenik.

A tanodaprogramok módszereit alapul véve (Fejes, Kelemen & Szűcs, 2016, Lencse, 2016), a mentorok toborzásához indirekt módszereket használtunk: plakátot, szórólapot, Neptun-üzenetet, illetve a rendezvényeinken való szóbeli népszerűsítést. A beérkezett igényeket és a mentorok által felajánlott tantárgyi segítséget össze kellett hangolni, mert ezek nem minden ponton találkoztak. Így egy célirányos toborzást is le kellett folytatnunk. A második körben célzottan matematika és egyéb reál tudományi területhez értő embereket kerestünk meg. A mentori tevékenység nyitott volt a teljes egyetemi polgárság előtt. A program harminchárom önként jelentkező mentorral indult el, akik között

hallgató, egyetemi oktató és funkcionális munkatárs is volt. A program elindulását két mentori módszertani felkészítő előzte meg, amely elsődleges célja a mentori feladat komplexitásának átlátása volt (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2020). Ennek része volt a gyermekek helyzetének bemutatása, a mentorálás alapvető szabályrendszerének közös lefektetése, nehézségek és lehetőségek feltárása, tanítás- és tanulmányi módszertani alapismeretek átadása, online kapcsolattartás és tanulássegítő felületek bemutatása.

A felkészítőt követően huszonnyolc mentorral indult el a program, amelyből huszonkét fő volt hallgató, öt fő oktató és egy fő funkcionális munkatárs. A mentoroknak a program teljes időtartama alatt biztosított volt az egyéni pedagógiai-módszertani és IKT használatával kapcsolatos konzultáció, amely lehetőséggel a résztvevők kétharmada legalább egy, de többségében kettő vagy több alkalommal is élt.

A mentorálás online zajlott, ajánlottan a Google Meet felületén. A mentorok heti legalább egy, de általában két alkalommal korrepetálták a mentoráltjaikat az igényelt tantárgyakból, illetve tanulmányi módszertani támogatást, valamint egyéni beszélgetéseket is nyújtottak számukra.

A mentorok és a módszertani csapat teljesen önkéntesen, szabad idejük terhére vállalták a segítő tevékenységet.



A munkáról minden mentor egy előre megadott kérdések mentén összeállított haladási naplót vezetett a program Padlet felületén (I2). Várakozásainknak megfelelően adódtak nehézségek és problémák, amelyek főként technikai jellegűek voltak (eszközhiány, időpontok csúszása, tanársztrájk), ezeket azonban sikerült kezelni folyamatos telefonos segítségnyújtással és a gyemekotthonok dolgozóival való szoros együttműködéssel. Ahogy korábban már jeleztük, a program megvalósulását folyamatosan figyelemmel kísértük. A pilot időszak felénél volt egy online találkozó a mentorok és a Kreatív Tanulás Iroda munkatársai között, illetve a program zárását közös kiértékelés követte.

#### **A pilot eredményei mérésének módszertana**

A célok és a tervezett működési mód megvalósíthatóságát egy hat hetes pilot keretei között teszteltük. A mentorálási tevékenység egészének dokumentálásra és résztvevőkre gyakorolt hatás több lépcsős mérésére került sor a program megvalósulása előtt, alatt és után. A mentorprogram megvalósulását és hatékonyságát folyamatosan monitorozzuk, amelynek kettős célja van. Az egyik cél, hogy lássuk, hogy a különböző szereplők (gyerekek, mentorok, otthonok, egyetem) számára mennyire értékes és hasznos a program, a másik pedig, hogy a bejövő adatokból beszámolókat készíthessünk az Egyetem vezetése számára. Ezentúl, ezek a bejövő adatok kutatási célból is nagyon jól használhatók, egy-egy szakasz hatékonyságát is jól tükrözik, másrészt pedig longitudinális vizsgálatot is lehetővé tesznek. A longitudinális vizsgálat az intézményi szintű hasznosulását tudja mérni, hiszen néhány kivételtől eltekintve, az a jellemző, hogy fél évente más és más gyerekek kerülnek a programba, így az ő fejlődésüket és előrehadásukat csak rövidtávon mérhetjük. Annak, hogy a gyerekek közül többen csak egy-egy szakaszba kerülnek be, egyéni és intézményi okai is vannak. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy egy ilyen típusú felzárkóztató program hasznosulása a gyerek szempontjából

hosszú távon a legjobb, de ez rajtunk kívül álló ok, sokszor meglévő szervezeti körülményeket kell elfogadnunk, amin nem áll módunkban változtatni. Ez is egy fontos tapasztalata a program működtetésének.

A kutatáshoz többféle mérítésből tudunk adatokat szerezni, kvalitatív és kvantitatív stratégiával egyaránt dolgoztunk. A mentorálás folyamatáról az online felületen (Padlet) kitöltött mentori napló szolgáltatott adatokat (I2). A mentorálási naplót a mentoroknak heti rendszerességgel kellett vezetni, azonos kérdésekre adott válaszokkal. Az egyes szakaszok végén a mentorokkal fókuszcsoportos interjú készítettünk, ahol a program eredményeit és a felmerülő problémákat beszéltük át. Az érintett otthonokban dolgozó gondozókkal csoportos interjú készült minden szakasz végén. A programba bekerülő gyerekekkel az egyes szakaszok elején és végén kérdőíves igényfelmérést, illetve hatásmérést végeztünk, valamint a félvázárásnál fókuszcsoportos interjúkat készítettünk a mentoráltakal és a mentorokkal egyaránt.

Az online Microsoft Formsban elkészített igényfelmérő kérdőívben a jelentkező gyerek demográfiai és alapadatainak (név, életkor, otthon megnevezése, osztály), illetve elérhetőségeiknek a megadása mellett egy rövid bemutatkozást kellett írniuk, megadni kedvenc tevékenységeiket, valamint, hogy mit nem szeretnek csinálni. Szintén kifejtős kérdés volt annak leírása, hogy mi az, ami a tanulásban nehézséget jelent az egyén számára. Majd a korrepetálandó tantárgyra és az alkalmak időpontjaira vonatkozó feleletválasztós kérdések következtek. A jelentkezési lapként is funkcionáló kérdőívet 36 fő töltötte ki. A kérdőívek adatai alapján történt ez előzetes képalkotása a mentoráltak igényeiről, illetve minden mentoráltról összeállításra került egy egyéni anyag a leendő mentora számára.

A potenciális mentorok egy hasonló online MS Forms kérdőív kitöltése által tudtak jelentkezni. A válaszadók a személyes adatok és elérhetőségek megadása mellett feleletválasztós formában

adhatták meg az általuk korrepetálni kívánt tantárgyakat és az alkalmas időpontokat. 32 fő töltötte ki a mentori jelentkezési ívet, ebből 28 fő vett részt a későbbiekben mentorként a pilotban. A két jelentkezési űrlap adatai alapján megtörtént a mentor-mentorált párosok összeállítása.

A pilot program végén kimeneti elégedettségmérés történt a résztvevő mentoráltak körében. A 36 résztvevő mindegyike kitöltötte az MS Forms űrlapot (N=36, n=36). A kitöltők demográfiai adatokat követően feleletválasztó kérdés formájában adhatták meg, hogy milyen tantárgyból és milyen rendszerességgel történt korrepetálás. Majd 5 fokozatú skálán (1 – egyáltalán nem, 2 – teljes mértékben) értékelték a mentorálás tartalmával kapcsolatos elégedettségüket, a mentorr munkájával való elégedettségüket, az időpontot és a szervezést. A továbbiakban, a programban való részvétellel tanulmányi teljesítmény változására gyakorolt hatását, a mentorprogram egyéni segítő szerepét, a felmerülő nehézségeket és a változtatásra vonatkozó javaslatokat fejtették ki a résztvevők. A kérdőív eredményei egy online beszélgetés keretei között kerültek pontosításra, kiegészítésre.

A résztvevő mentorok szintén kitöltöttek egy hatásmérő, elégedettségi kérdőívet. A 28 mentorból 25-en töltötték ki (N=28, n=25). A demográfiai adatok megadását, kifejtős kérdések követték: a mentor-mentorálti kapcsolat jellemzése mellett, a mentorált fejlődésére, a kitöltő mentor programban végzett fő feladatának definiálására, a pozitív tapasztalatokra és a negatív benyomásokra, a folytatás szándékára és annak indoklására, illetve a válaszadók javítási javaslatokra is rákérdeztük. A szervezéssel való elégedettségüket 5 fokozatú skálán (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben) értékelték a kitöltők. A mentorok továbbá azt is értékelték, hogy a közszolgálati teljesítményértékelési rendszerben megtalálható kompetenciák közül melyikben tapasztaltak fejlődést a mentori tevékenység végzésének hatására. A kérdőíves felmérés eredményeit a mentorokkal folytatott három

fókuszcsoporthoz zajló beszélgetés adatai egészítették ki.

A pilot program értékeléséhez az alábbi kérdéseket tettük fel:

- Milyen hatást gyakorolt a program a mentoráltra?
- Milyen hatása volt a programnak a mentorra?
- Milyen nehézségek merültek fel? Hogyan lehet ezeket elhárítani?
- Fenntartható-e a mentorprogram hosszú távon is? Ha igen, hogyan?

A kutatás eredményeit jelen tanulmány folytatása tartalmazza (várható megjelenés: Különleges Bánásmód folyóirat 2024, 10 (4)).

### Összegzés

A tanulmányban egy pilot program értékeléséhez szükséges szakirodalmi kutatás eredményei és a program elindításához szükséges szervezeti fejlesztések és a kutatás módszertana került bemutatásra. A tanulmány második részében kerülnek bemutatásra a kutatás eredményei és a diszkusszió. Az eredmények értékeléséhez empirikus módszereket használtunk, amelyek révén a pilot program minden szereplője vonatkozásában releváns kijelentéseket lehetett tenni. A program az extrakurrikuláris mentorálás nemzetközi és magyarországi mintáihoz csatlakozva hátrányos helyzetben élő fiatalok számára ad támogatást és követendő mintát a felnőtté váláshoz. A program speciális abból a szempontból, hogy nem jelenléti mentorálást követ és a programba kerülő fiatalok csoportja évről-évre változik. A program hasznosulása a vizsgálatban szereplő felsőoktatási intézmény szempontjából is figyelemreméltó. Az intézmény a programon keresztül erőteljesen kifejezi társadalmi felelősségvállalását, ezen felül pedig támogatja a társadalmi szempontból is kiemelkedően fontos önkéntesség intézményét, mind hallgatói, mind oktatói oldalról. A pilot program eredményeit a vizsgált intézmény

felhasználta a következő félév mentorálási gyakorlatában. A tanulmány a pilot program eredményeiről és azt vizsgáló kutatásról ad áttekintést. A kézirat leadása pillanatában azonban már a 3. féléven vagyunk túl, amely félévekben zajló munkát hasonló módszertannal követtünk, így várhatóan a három félév eredményeit is rövidesen be tudjuk majd mutatni.

### Irodalom

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 261–271.
- Andl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1–4), 101–121. DOI: <https://doi.org/10.151070/AR.20200.5.1-4.6>.
- Andor M. & Liskó I. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra. /Iskolakultúra könyvek 3.
- Balácsi I. és tsai (2014): *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal, 104.
- Balácsi I. & Horváth Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.
- Baráth, S. (2016). Integráció és tanoda. In Mire jó a tanoda?: a Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek (180–183).
- Baráth és tsai (2019): *Tanodai tapasztalatok (2015–2019)*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Benito, R. et al (2014): School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems Comparative. *Education Review*, No. 1. 104–134.
- Biró, É. (2023). *Helyzetkép a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogramról*. <https://www.ludovika.hu/blogok/kreativiy-blog/2023/11/16/helyzetkep-a-lorantffy-zsuzsanna-mentorprogramrol/>
- Bodonyi E., Hegedűs J. & Fekete M. (2015) Korai iskolaelhagyás – kriminalitás – megoldási lehetőségek az oktatás szemszögéből. In Lancaric D. (szerk.). *Jazykovedné, literárvedné a didaktické kolokvium XXXII*. Pozsony, Szlovákia: Z-F Lingua. 22–33.
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 81–92.
- Boda, V. L. & Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. DOI: <https://doi.org/10.210030/any.20201.1.11>
- Buda, M.. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Mire keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából. In Polonyi T. & Abari K. (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–26.
- Cohen, J. et al. (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, No 1. 180–213
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. US Government Printing Office.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.
- Fehérvári A. (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 15–27.
- Fehérvári, A., Ceglédi, T. Varga, A. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A., Varga, A. (szerk.). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–47). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

- Fejes J. , Kelemen & Szűcs N. (2016) A tanodaszféra és a Tanodaplatform kapcsolódási pontjai In Fejes-Lencse-Szűcs (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged, Motiváció Egyesület. 13-21.
- Ferge, Zs. (2001). A magyarországi szegénységről. *INFO-Társadalomtudomány*, 15(54), 17-26.
- Godó K. (2021). A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 79-114. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.79>
- Horváth, G. (2022). Kortárssegítő mentorprogramok elemzése – Egyetemista hallgatók társadalmi felelősségvállalása a méltányosság jegyében. *Y. Z. Folyóirat*, 2(1), 33–39.
- Horváth G. (2023). A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés* 22. (1). 57-75.
- Jones, I. & Blankenship, D. (2020). Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38, 1–19.
- Jones, K. R. (2016). "Group Mentoring". *4-H Youth Development Publications*, 4, 1–3.
- Imre Anna (2015). Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulás. In Szemerszki M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 75-100.
- Juroven, J. et al. (2013): The role of Peer Relationship in Student Academic and Extracurricular Engagement. In: Christenson, S. L.–Reschly, A. L.–Wylie, C. (Eds): *Engagement Handbook of Research on Student.* Springer, 387–401
- Kállai, G. (2015). Az ifjúsági mentorálás (youth mentoring) (Szerk.). Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Karcher, M. J. & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring. National Mentoring Resource Center Model Review.* <https://nationalmentoringresourcecenter.org/> [2024.03.16.]
- Kerényi, G. (2005, Szerk.). *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez.* Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp.
- Kézdi G., Surányi É. (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. Kutatási összefoglaló.* Educatio Kht., Budapest.
- Kocsis N. & Bócsi V. (2022): A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 87-101. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87>
- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work.* Foresman. Boston: Scott.
- Lannert J. (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert J.t & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* pp. 17-42. Budapest, OKI. OECD
- Lencse, M. (2016). Önkéntesekre alapozott tanoda. In Fejes-Lencse-Szűcs (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged, Motiváció Egyesület. 41-45.
- Lyché, C. S (2010). Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Paper*, No. 53.
- Mayer, J. (Ed.) (2010). *Mentorok könyve.* Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. & Rose, D. S. (2009): The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth and Fifth Grade Students. *Elementary School Journal*, 3. 267–281.
- Mahoney J. L. et al. (2005) Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. (Eds.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school & Community Programs.* Mahwah, NY. Lawrence Earlbaum Associates Publishers. 3–22.

- Makkay, J. (2020). Kallódó erdélyi gyermekek menedéke - látogatás a Szent Ferenc alapítvány gyergyószárhegyi otthonaiban. *Erdélyi Napló*, 30. (26).
- Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás–Hullámzó trendek. *Educatio* 23. 36-49.
- Mihályi K. (2015): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In Juhász J & Mihályi K. (szerk.) *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 7-30.
- Németh, K. (2009). A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Roma Education Found. Budapest. [https://www.romaeducationfund.org/wpcontent/uploads/2019/05/tanodaelemzes\\_tarki\\_ref\\_08\\_0.pdf](https://www.romaeducationfund.org/wpcontent/uploads/2019/05/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf)
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (Ed.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoeki Henrik Szakkollégium. 137-160.
- Rhodes, J. E. (2002). A Model of Youth Mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Szerk.), *Handbook of youth mentoring* (30–43). Sage Publications Ltd.  
DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*. 51, (1.). 1-14.  
DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15–51.
- Skinner et al (2013). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping and Everyday Resilience. In Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C. (Eds.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. 21-44.
- Szótsné K. Zs., Pap É., Pál K., Jankovics Cs., Mirnics Zs. (2007). Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása. *Család Gyermek Ifjúság folyóirat*, 16. (2). 17–22.
- Szegedi E. (2015). Az együttműködés színterei – kulcstényezők a korai iskolaelhagyás problémájának kezelésében. In Juhász J. & Mihályi K. (szerk.) *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 31-60.
- Szell Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem. Wliskoeki Henrik Szakkollégium.
- Varga J. (szerk.) (2024). *A közoktatás indicatorrendszer 2023*. HUN-REN Közgazdasági – és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Vámos, K. (2016). Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In Fejes, J., Lencse, M., & Szűcs, N. (szerk.), *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. 33-38.

## Egyéb források:

<https://hcz.org/>

Gyermekjövő adaptációs Munkacsoport 2011 Gyermekjövő program. A HCZ program

- program adaptációja Magyarországon, kézirat.  
Legyen jobb a gyermekeknek. Nemzeti Stratégia  
2007-2032.
- Európai Bizottság: Európa 2020 Stratégia  
[https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_HU\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf)
- I1: Kreatív Tanulás Iroda (2022). Szent László  
Program: Erdély felfedezése szabadon válasz-  
ható tantárgy – erdélyi tanulmányi körút. Nem-  
zeti Közzolgálati Egyetem. Budapest.  
<https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/szent-laszlo-program>
- I2: A Kreatív Tanulás Iroda és a programban  
résztevő mentorok kommunikációs  
Padletfelülete  
<https://padlet.com/biroeva29/lor-ntffy-zsuzsanna-mentorprogram-f870qfyql0c71u04>
- I3: A „10/2013. (I. 21.) Közzolgálati egyéni  
teljesítményértékelésről” korm. rendelet alapján
- I4: Tanulmányi és Vizsgaszabályzat 35-36. oldalán  
Nftv. 49. § alapján