

# A mentor mint iránytű. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram hatása az alacsony státusú diákok jövőképeire, tanulmányi aspirációikra

Papp Hunor<sup>1</sup> – Alter Emese<sup>2</sup> – Godó Katalin<sup>3</sup> – Ceglédi Tímea<sup>4</sup>

<sup>1</sup> a Debreceni Egyetem CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program, oktatáskutató gyakornoka, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutatója, papphunor76@gmail.com

<sup>2</sup> a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, PhD-hallgatója, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutatója, emesealter@gmail.com

<sup>3</sup> a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, PhD-hallgatója, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutatója, katalin1en@gmail.com

<sup>4</sup> a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), pillérvezetője, ceglеди.timea@arts.unideb.hu

---

*Kutatásunk célja a Tanítsunk Magyarországért mentorprogram (TM) egy speciális problématerületre, a pályaválasztás előtt álló diákok kilátásaira, pályaaorientációs értékeire, valamint továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatásának vizsgálata. A kvantitatív kutatás során saját szerkesztésű kérdőívvel vizsgáltuk a mentorált és nem mentorált diákok tanulmányi elvárásait, valamint szüleik és pedagógusaik szerepét a diákok szemszögéből. A 2021/2022-es tanév második félévében végzett felmérés során 206 fő hetedik és nyolcadik osztályos általános iskolás diákkal vett fel adatokat a TM-program hatását vizsgáló Discovery of the Hidden Value of Mentoring (DHVM) nevű kutatócsoport. Az adatok elemzése során leíró statisztikákat, átlag-összehasonlítást, kereszttábla-elemzést, valamint bináris logisztikus regresszióelemzést alkalmaztunk. Az eredmények igazolták, hogy a program sikeresen vonja be a hátrányos helyzetű diákokat, akiknek az életében a mentorok fontos szerepet töltenek be, azonban a továbbtanulási döntés legerősebb prediktora még a mentorprogramban való részvétel mellett is a család anyagi helyzete és a tanulók jegyei.*

*Kulcsszavak: Tanítsunk Magyarországért; mentorálás; továbbtanulás; kedvezőtlen társadalmi helyzet; pályaválasztás*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.03

## Bevezetés

A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram (a továbbiakban TM) hazai szinten az egyik legtöbb általános iskolás diákot összefogó, országos hálózattal rendelkező mentorprogram (Tanítsunk Magyarországért, 2023). A program országszerte 104 általános iskola közoktatásból való lemorzsolódásban fokozottan veszélyeztetett diákjainak nyújt segítséget a pályaválasztás során, keretei között 17 egyetem hallgatói tevékenykednek mentorként (Tanítsunk Magyarországért, 2022).

A TM 2019-es indulása óta jelent kapcsolatot a felsőoktatás és a közoktatás között, így mostanra mérhetővé váltak a mentorálás hatásai. Tanulmányunk célja a mentorprogram pályaválasztás előtt álló diákok kilátásaira, pályaeorientációs értékeire, valamint továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatásának vizsgálata a mentoráltak szemszögéből.

## Elméleti háttér

### *Az alacsony társadalmi státusú diákok pályaválasztásának kihívásai, a pályaeorientációt befolyásoló faktorok*

A tanulók lemorzsolódása és a célt tévesztett pályaválasztás jelentős veszélyeket hordoz a képzésből kilépő személy és a közösség számára egyaránt (Alter, 2022; Bempechat & Shernoff, 2012; Hegyi Halmos, 2015). A TM mentorprogram célja feltételhez kötött segélyprogramként (Conditional Cash Transfers, CCT) támogatni a hátrányos helyzetű tanulók pályaválasztását és csökkenteni a lemorzsolódást. Ezt nem pusztán pénzügyi ösztönzők segítségével, hanem kortárskapcsolatra épülő szolgáltatásokkal teszi, ezzel elősegítve a tartós eredményt. A siker a társadalom közös érdeke. Ahogy azt Kozma Tamásnál (2002) olvashatjuk, a kisebbségek és perifériára szorult társadalmi csoportok „expanziós tartalékként” foghatók fel az oktatási rendszer és a gazdaság számára. E csoport sikeres oktatása jelenünk egyik legegésőbb gazdaság- és oktatáspolitikai kérdésévé vált (György, 2012), hiszen a Brookings kutatóintézet gazdasági kimutatása, a World Bank és Polónyi István kutatásai szerint az oktatás a legjobb hozammal megtérülő befektetés mind az egyén, mind pedig a társadalom számára (Greenstone & Looney, 2011; Polónyi, 2016; 2018). Ezenfelül a perifériára szorult társadalmi csoportok oktatásának sikerre vagy kudarcra jótékony hatással van nemcsak az érintett diákokra, hanem a velük egy iskolába vagy osztályba járó, jobb helyzetű gyerekekre, valamint szüleikre

és pedagógusaikra is (Kovács et al., 2022; Ceglédi et al., 2020; Pusztai, 2011; Torgyik, 2009; L. Ritók, 2009; Ceglédi, 2022).

De milyen tényezők állnak a különböző társadalmi háttérű tanulók eltérő iskolai eredményessége mögött (Kiss & Vastagh, 2021)? A következőkben az eltérő továbbtanulási törekvések és társadalmi mobilitási kísérletek sikerességét befolyásoló főbb tényezőket vesszük sorra, Fényes (2000) tanulmányában bemutatott rendszer alapján:

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

Bourdieu (1977) kulturális reprodukció elmélete alapján megállapíthatjuk, hogy az iskola konzerválja az egyenlőtlenségeket. Ezzel egybecseng Pusztai (2020) kutatásának eredménye is, miszerint az intézmények jó ízlésként, értéként, teljesítményként értelmezik a társadalmi osztályhoz tartozást (Pusztai, 2020), így az iskolák származáshoz, anyagi és szociális státushoz igazított elvárásaikkal, előfeltévéseikkel egyszerre kódolják az osztályhoz tartozó attitűdöt és nehezítik meg az alacsony szocioökonómiai státusú diákok mobilitását. Bourdieu (1977) elmélete szerint a mobilitásban hátráltatott diákok saját családjuk mikrokultúrájának, értékrendjének hordozásával és továbbörökítésével szembekerülnek az oktatási rendszer intézményi habitusával, mely elsősorban a középosztálybeli családok értékrendjével mutat összhangot. Az iskola világába belépő alacsony szocioökonómiai státusú gyermekek így komoly dilemmával találkoznak: két lehetőség közül kell választaniuk, ahol vagy hátrahagyják a családjukra jellemző, az elsődleges szocializáció során átvett kultúrájukat és habitusukat az új közösség értékrendjének átvétele érdekében (akkulturáció) vagy „idegenek maradnak a paradicsomban” (Reay et al., 2009, p. 1104), vagyis perifériára szorulnak, s így nehézséget okoz számukra az új közösség értékrendjének elsajátítása (György, 2012; Ceglédi, 2018, Haficova et al., 2020; Bourdieu, 1977; Engler, 2010; Ferge, 2015). Ugyanakkor olyan megközelítés is ismert, amely szerint előnyösek lehetnek a hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók olyan családból hozott értékei, mint a szorgalom, tisztelet (Ceglédi, 2018).

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

A modell szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó tanulók eltérő attitűdje hat továbbtanulási törekvéseikre azonos iskolai eredmények esetében is (Boudon, 1998; Vergolini & Vlach, 2016; Ceglédi, 2018). Így az egyes magas presz-

tízszű végzettségekhez társított előzetes megítélés közvetetten határozza meg az elért végzettséget (Fényes, 2000). Ezt az elméletet látszik igazolni a felsőoktatásban képviseltetett társadalmi rétegek aránya is. A felsőoktatásba jelentkezők kevesebb, mint 1 százaléka kapott többletpontot 2015 után hátrányos helyzetére hivatkozva, míg 2013-ban még 6,8 százalék volt az így többletponthoz jutók aránya (Proity, 2021). Gyakran a veszélyeztetett rétegek sincsenek tisztában saját depri-váltságukkal, mivel saját helyzetük felismerésétől is meg vannak fosztva az elégséges oktatás és alapvető ellátás hiánya miatt (Ferge, 1985; Pusztai et al., 2018). Emellett a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet igazolását átszervező 2013-ban bevezetett rendelkezések is negatívan befolyásolták ezen rétegek felsőoktatási inklúzióját (Proity, 2021; Varga A., 2014).

*3. modell: Racionális döntéseméleti magyarázat az eltérő továbbtanulási hajlandóságra* (Goldthorpe, 1998; Tódor, 2022; Boudon, 1998; Farkas, 2006; Fényes 2000; Engler, 2010; Fejes, 2013):

A harmadik, racionális döntéseméleti modell egyben önszelekciós modell is, mivel a diákok döntéseit értékek, költségek és kockázatok dimenziók mentén értelmezi. A modell szerint az alacsonyabb státusú diákok és szülők egyes továbbtanulási törekvéseket már azelőtt elvetnek, hogy annak tevélegesen nekikezdek volna, így a nagyobb kihívást, nagyobb státust jelentő képzési formák és oktatási szintek elvetésével már a jelentkezés előtt kirekesztik magukat egyes képzésekről. A racionális döntéseméleti modell mellett az információhiány is nagy szelektáló erőt jelent ezen családok számára, így nem mindenki számára érhető el a szabad intézményválasztás (Ferge, 2015; Fejes, 2013; Ceglédi, 2018).

### ***A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram előzményei és a mentorálás szerepe***

A közoktatásból való lemorzsolódásban veszélyeztetett réteg intézményes keretek között működő megtartó mentorálása viszonylag korán, 1904-ben megjelent az USA-ban (Bander et al., 2015). Ilyen a *Big Brothers Big Sisters of America* (továbbiakban BBBSA), egy, az Egyesült Államok teljes területén átfogóan tevékenykedő mentorprogram, melyre a Tanítsunk Magyarorszáért program egyik mintaadójaként is tekinthetünk. A mentorálás bizonyítottan hatékony (Bander et al., 2015; Godó, 2021; Horváth A., 2023; Horváth G., 2023), ugyanakkor rendkívül költséges folyamat, hiszen a közös munka sikere nagyban múlik a hasonló érdeklődésen alapuló bonyolult csoportösszetételén, s a módszer kiscsoportos foglalkozások formájában működik a leghatékonyabban (Horváth & Boda, 2021). Ezért a mentorálás mint

munkaforma hazai szinten az elmúlt évekig nem tudott országosan, maradandóan gyökeret eresztetni a közoktatásban, hanem inkább a vállalati szférában (Bencsik & Juhász, 2017), majd a felsőoktatásban (például HÖÖK mentorprogram) érvényesült.

Megfigyelhető, hogy a mentorok főként tisztántúli, azon belül legkoncentráltabban az északi és északkeleti régióban vannak jelen. Ennek az az oka, hogy ezekben a régiókban laknak legnagyobb arányban hátrányos helyzetű családok (OH, 2022; Kovács, 2022; Varga, 2022), így ez indokoltá teszi a program erőforrásainak erre a területre való fókuszálását. A következő térképen (1. ábra) a legmagasabb szegénységi kockázatú településeket pirossal jelöltük Kovács (2022) kutatása alapján. Ez a minta a Tanítsunk Magyarországért program területi kiterjedtségét bemutató térképre illesztve egyezést mutat.



1. ábra: A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram területi aktivitása.<sup>1</sup> (Forrás: Saját szerkesztés) (TM 2022/23 tanévre vonatkozó térképe<sup>2</sup> és Kovács [2022] szegénységi kockázat térképének összevetésével)

A mentorálás mint pedagógiai munkaforma közoktatásba való beépítése hiánypótló törekvésként értelmezhető, mivel a szakpolitikai, pályaorientációs rend-

<sup>1</sup> Jelmagyarázat: Sárga: közepes szegénységi kockázatú terület; Piros: magas szegénységi kockázatú terület; Sötétvörös: kimagasló szegénységi kockázatú terület. (A kézzel jelölt területeken nem jelentős a szegénységi kockázat.)

<sup>2</sup> Az adatfelvételkor aktuális TM-térkép: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=489178473239315&set=a.250488690441629> (2022. 11. 21.)

szerek elszigetelten működtek (Borné Sarok, 2010), az információáramlás akadályozottan zajlott. Emellett önmagukban a pályorientációs szolgáltatások sem voltak kellően személyre szabottak, hiszen ha a pedagógusoknak lenne is idejük, képzést sajnos mindössze négy egyetemen kaphatnak a továbbtanulási törekvések felismeréséhez és támogatásához (Olteanu, 2022). Elmondható továbbá, hogy a céltévesztett pályorientációs támogatás (vagy annak teljes hiánya) fokozta az egyes szakokról való lemorzsolódást és a pályaelhagyást, hiszen gyakran nem belső hajtóerő, hanem a közvetlen környezet példái és a média által sugallt elvárások határozták meg a pályaválasztást (Borné Sarok, 2010).

A szülők támogatása igazoltan hozzájárul a tanulók sikerességéhez, azonban a hátrányos helyzetű családokban – az érzelmi támogatás ellenére is – korlátozottak a szülők lehetőségei a megfelelő pályorientációs tanácsok nyújtásában (Imre, 2015; Fejes, 2013; Ferge, 2015; Karlovitz, 2017; Ceglédi, 2018). Emellett a pedagógusoknak sincs kapacitásuk a személyre szabott pályorientációra. Ritkán zajlanak kötetlen, nem szakmai beszélgetések a tanárok és diákok között (Pusztai, 2009; Ceglédi, 2018), pedig a pedagógusokkal kialakított személyes kapcsolatnak hatalmas jelentősége lenne a diák sikerességében, különösen a hátrányokkal induló tanulók esetében (Pusztai, 2009; Haficova et al., 2020). Ezért jelenthet megoldást egy „félíg hivatalos személy”, egy mentor bevonása, aki kapcsolódik az intézményhez, ugyanakkor mégis képes távolságot tartani tőle (Godó, 2021).

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

## **Kutatási kérdések és hipotézisek**

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

*K1. Milyen szerepet tölt be a mentorprogram a mentorált diákok életében, s hogyan ítélik meg a mentorukkal való kapcsolatukat, annak hatását?*

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

H2.: Feltételezzük, hogy a mentorált diákoktól a TM-mentor szüleiknél és pedagógusaiknál magasabb végzettség megszerzését várja el (Fényes, 2000; Bander et al., 2015).

H3.: Feltételezzük, hogy a mentorált diákok nagyobb arányban kapnak pályaválasztási tanácsokat TM-mentoruktól, mint szüleiktől és pedagógusaiktól (Antalné Szabó, 2021; Olteanu, 2022).

*K2. Milyen különbségek jelentkeznek a mentorált és nem mentorált diákok között a továbbtanulási aspirációk és a pályaválasztással kapcsolatos elképzeléseik stabilizálásának tekintetében?*

H4.: Feltételezzük, hogy a nem mentorált tanulókhöz képest a mentorált tanulók magasabb végzettség megszerzését tervezik, s nagyobb arányban terveznek érettségit adó képzésben továbbtanulni (Fejes et al., 2013; Bander et al., 2015).

H5.: Feltételezzük, hogy a mentorált diákok körében jelentősen nagyobb azok aránya, akik biztosak abban, hogy milyen foglalkozást szeretnének felnőttként, mint a nem mentoráltak között (Antalné Szabó, 2021; Horváth & Boda, 2021).

*K3. Milyen faktorok magyarázzák a diákok azon döntését, hogy érettségit adó vagy érettségit nem adó középiskola típusba terveznek jelentkezni?*

H6.: A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a mentorprogramban való részvétel jelentősen növeli az érettségit is adó középiskola-típusba való jelentkezés valószínűségét, mind a család anyagi helyzete, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben való részesülés, a szülők végzettsége, a tanulmányi átlag, s mind pedig a nemzetiség kontroll alatt tartása mellett is (Teachman & Paasch, 1998; Pusztai, 2009; Imre, 2015; Ferge, 2015; Antalné Szabó, 2021; Józsa, 2021).

## **Módszerek**

### ***Mérőeszköz***

Kutatásunk a TM program hatását vizsgáló Discovery of the Hidden Value of Mentoring (a továbbiakban DHVM) kutatócsoport keretében zajlott.<sup>3</sup> A csoport közös

<sup>3</sup> A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés és Művelődéstudományi Intézetben működő, s az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) ernyője alatt 2021-ben létrejött alcsoport. Kutatócsoport-tagok: Alter Emese, Ceglédi Tímea, Godó Katalin, Godó Irén, Horváth Annamária, Papp Hunor és Tóth Emese.

mérőeszközt hozott létre, melyben a demográfiai kérdéseket az Országos kompetenciamérés (OH, 2022) itemei, a szülői bevonódást pedig a Kapocs folyóirat Értéktanteremtő gyermeknevelés különszámában<sup>4</sup> szereplő (Bacsikai, 2020; Pusztai & Engler, 2020) kérdőívek itemei alapján hoztuk létre. A mérőeszköz összesen 247 itemet tartalmaz, melyből az általunk szerkesztett, a továbbtanulási aspirációkra vonatkozó kérdésblokk 37 itemből áll. Az adatok elemzése során leíró statisztikákat, átlag-összehasonlítást, keresztábra-elemzést, valamint bináris logisztikus regresszióelemzést alkalmaztunk az IBM SPSS 22. programcsomag segítségével.

### **Adatok**

Az adatfelvételre a 2021/22-es tanév második félévében, személyesen került sor. A kérdőíveket online és (igény esetén) papíralapon töltöttük ki, minden alkalommal a szaktanár és a kutatócsoport egy képviselőjének jelenlétében. Mivel résztvevőink kiskorú diákok, az adatfelvételt megelőzően szüleiket informált beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk a kutatás részleteiről, s kértük engedélyüket. Az adatokat Evasys rendszerben rögzítettük.

A kutatásban összesen 206 fő hetedik és nyolcadik osztályos tanuló vett részt, akik mindegyike Hajdú-Bihar megyei általános iskolák tanulója. A mintavétel során arra törekedtünk, hogy az általunk vizsgált változókkal jelentős kapcsolatban álló alanyi változók (településtípus, iskolai diákkompozíció) hatását kontrolláljuk. Ennek megfelelően az adatfelvétel minden iskolában olyan osztályokban zajlott, ahol több tanuló is tagja a mentorprogramnak, azonban a mentorprogramban nem részt vevő tanulók is jelen vannak, így nemcsak a településtípus, de az intézményi körülmények tekintetében is illesztett mintával tudunk dolgozni a mentorált és nem mentorált vizsgálati csoportban.

A Tanítsunk Magyarorszáგért mentorprogramban 2022 tavaszán a Debreceni Egyetem hallgatói Hajdú-Bihar megyében 13 helységben összesen 453 diákot mentoráltak (Forisek, 2022). Kutatásunkban 93 fő mentorált vett részt, így a Hajdú-Bihar megyei mentorált populáció 20,5%-át tudtuk lekérdezni. Eredményeink elsősorban erre a megyére vonatkozóan bírnak megbízható implikációkkal.

A kérdőívre összesen 93 fő (45,1%) mentorált és 113 fő (54,9%) nem mentorált tanuló válaszolt, a résztvevők 60,6%-át fiúk, 39,4%-át lányok adják. A lekérdezés időpontjában a minta 53,7%-a hetedik, 46,3%-a nyolcadik évfolyamba járt. A program céljainak megfelelően (melyek szerint kiemelten fontos a hátrányos helyzetű

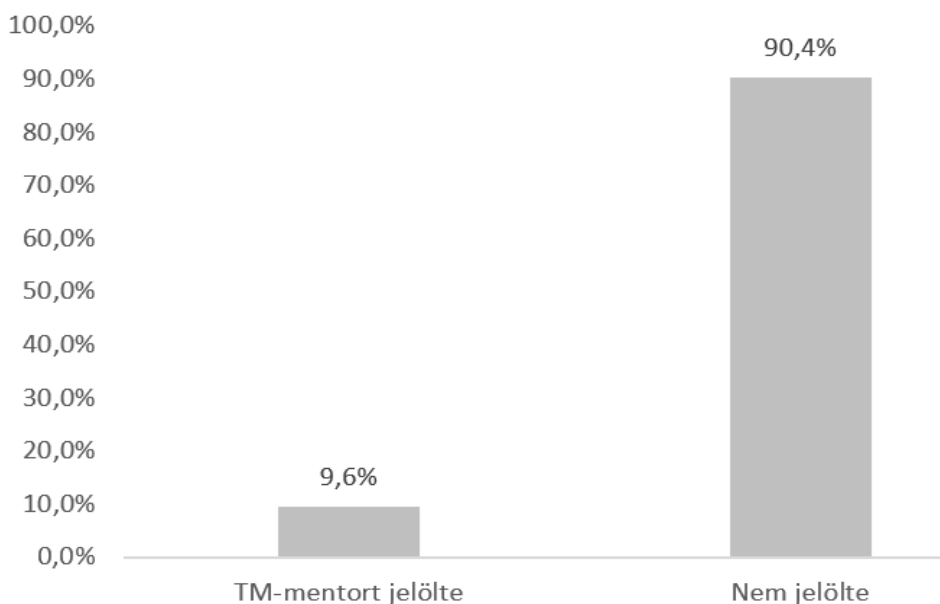
<sup>4</sup> A (KINCS) *Értéktanteremtő gyermeknevelés* című, 2020-ban végzett kutatás alapján. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.



gyermekük segítse) a TM-mentorált diákok szocioökonómiai státusa alacsonyabb nem mentorált társaiknál (Papp, 2023).<sup>5</sup>

## Eredmények

Első hipotézisünkben (H1) azt feltételeztük, hogy a TM programban részt vevő diákok számára a mentor nagytestvér szerepben jelenik meg. Egyszerű leíró statisztikával vizsgáltuk, hogy a mentorált válaszadók hány százaléka érzi úgy, hogy TM mentora nagytestvér szerepet játszik életében. Amint a 2. ábrán látható, hipotézisünkkel ellentétes eredményt kaptunk, ugyanis a mentoráltak csak igen alacsony arányban (közel 10%) érzik úgy, hogy mentoruk nagytestvér szerepet tölt be életükben.

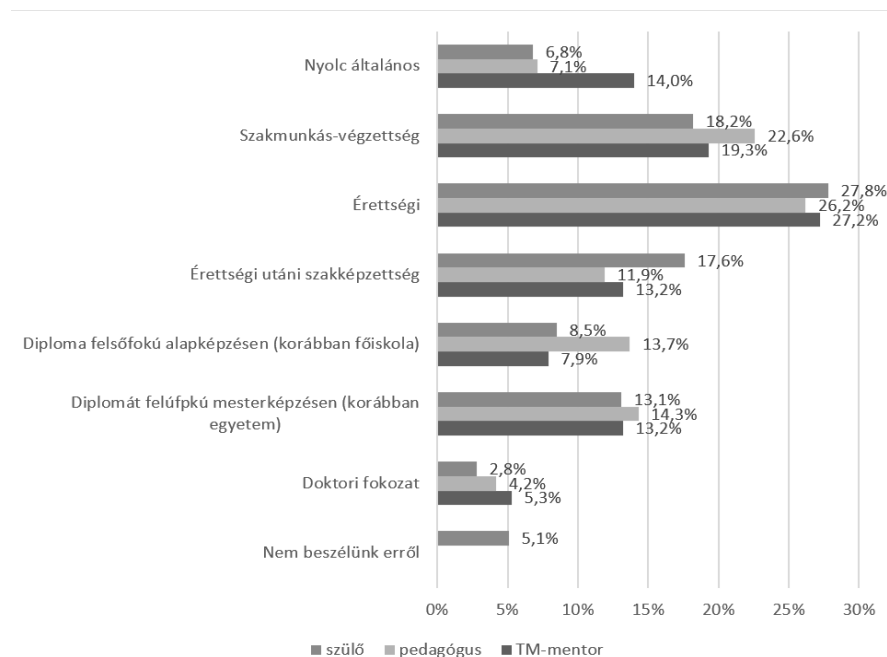


2. ábra: A „Van-e olyan személy az életedben, aki olyan számodra, mint egy nagytestvér (de hivatalosan nem az)?” többválasztásos kérdésnél a TM-mentor itemre érkező jelölések aránya a TM-mentoráltak körében (% , N = 93) (Forrás: DHVM 2022, TM-mentorált alminta)

Második hipotézisünket (H2), melyben azt feltételezzük, hogy a mentorált diákok esetében a TM-mentor szüleiknél és pedagógusaiknál magasabb végzettség

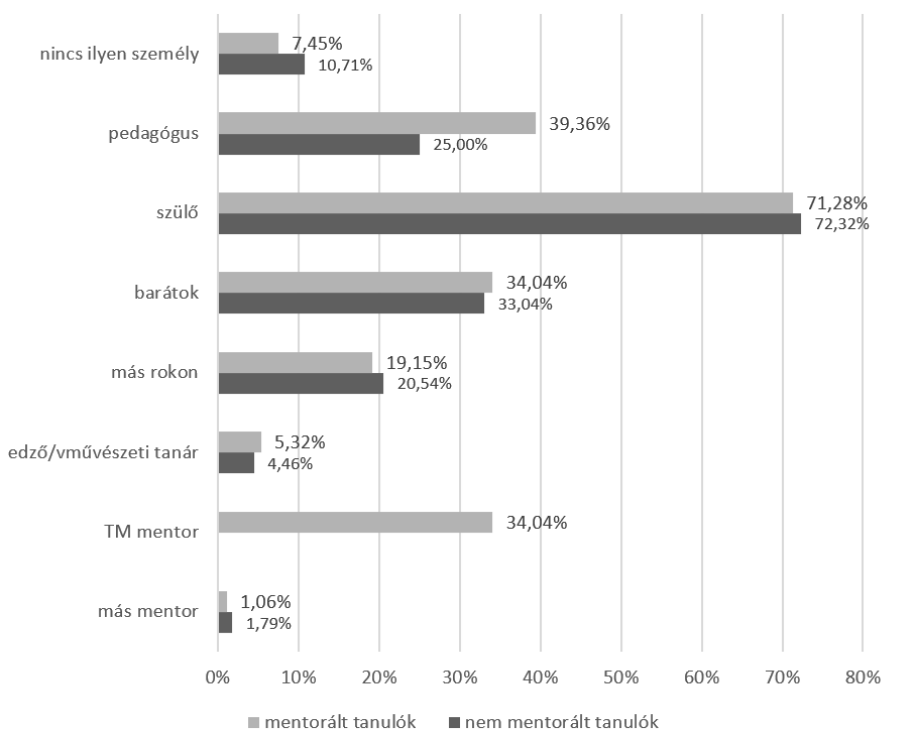
<sup>5</sup> Független mintás t-próbával vetettük össze a mentorált és nem mentorált diákok objektív anyagi helyzetét: (t(1) = 4,76, p = 0,03; objektív anyagi tőke index mentorált: 6,46, nem mentorált: 7,32. Khi-négyzet statisztikával hasonlítottuk össze a két csoportban a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők arányát: ( $\chi^2(3) = 8,78$ , p = 0,03; korábban vagy jelenleg részesülők aránya – mentorált: 42,5%, nem mentorált: 24,9%.

megszerzését várja el, szintén egyszerű leíró statisztikával teszteltük. Azt vizsgáltuk, hogy a diákok meglátása szerint mekkora arányban várják el a szülők, a pedagógusok és TM-mentoruk az egyes végzettségek megszerzését tőlük (3. ábra). Az eredmények alapján a hipotézis nem igazolható. Az látható ugyanis, hogy egyedül a szülők esetében (5,8%) kerül elő – itt is alacsony arányban –, hogy a diákok nem beszélnek a továbbtanulásról. Az érettségi mindhárom felnőtt szereplő esetén közel azonosan fontos, ugyanakkor a felsőoktatást összességében a pedagógusok szorgalmazzák leginkább. Érdekes, hogy mind a legalacsonyabb megadott végzettség (nyolc általános), mind a legmagasabb (doktori fokozat) végzettség esetében a mentorok szerepeltek a legmagasabb arányban a diákok válaszai alapján olyan szereplőként, aki elvárja annak megszerzését. A szakmunkás végzettség és a diploma megszerzését elsősorban a pedagógusok várják el a gyerekektől, míg a szülők az érettségi utáni szakképzettségénél jelennek meg magas arányban. Összességében a pedagógusok felől érzékelik a diákok a legmagasabb elvárásokat, s nem mondhatjuk ki egyértelműen, hogy a TM-mentorok felülmúlják a szülőket ezen a téren.



3. ábra: A szülők, pedagógusok és TM-mentorok által elvárt legmagasabb, diák által megszerzendő végzettség a mentorált diákok válaszai alapján (%), N = 93 Forrás: DHVM 2022, mentorált alminta

Harmadik hipotézisünk (H3) feltételezése, hogy a mentorált diákok nagyobb arányban kapnak pályaválasztási tanácsokat TM-mentoruktól, mint tanáraiktól. Az egyes szereplőkre vonatkozó válaszokat a mentorált és nem mentorált diákok körében hasonlítottuk össze (többszörös feleletválasztásra volt lehetőség, így a diákok több szereplőt is megjelölhettek). Amint az a 4. ábra adatai alapján látható, a mentorált tanulók körében kicsivel alacsonyabb azok aránya, akik életében nincs olyan személy, akitől pályaválasztási tanácsokat kapnak, míg a szülők, barátok és más rokonok a nem mentorált diákokéhoz hasonló arányban adnak tanácsot. Kiemelendő azonban, hogy válaszaik alapján a mentorált tanulók 39,36%-a kap pályaválasztási tanácsot pedagógusaitól, míg ez az arány a nem mentoráltak körében mindössze 25%. Bár hipotézisünk nem teljesült, mert a szülők és a pedagógusok megelőzik a TM-mentorokat a pályaválasztásban segítséget adókat mérő kérdésblokkban, mégis elmondható, hogy a mentorált diákok több mint harmada részben pályaválasztási tanácsból mentorától, ami egy jelentős erőforrást és információöbbltet jelenthet számukra nem mentorált társaikhoz képest.



4. ábra: A mentorált és nem mentorált diákokat pályaválasztási tanácsokkal segítő szereplők (% , N = 206) Forrás: DHVM 2022

A következő kutatási kérdésünk a továbbtanulási aspirációkra és a pályaválasztással kapcsolatos elképzelések stabilitására vonatkozott. Negyedik hipotézisünkben (H4) azt feltételeztük, hogy a nem mentorált tanulókhoz képest a mentorált tanulók magasabb végzettség megszerzését tervezik, s nagyobb arányban szándékoznak érettségit adó képzésben továbbtanulni. Ennek tesztelésére keresztábra-elemzést végeztünk Khi-négyzet statisztikával. Azt vizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a mentorálásban való részvétel, illetve aközött, hogy érettségit adó vagy érettségit nem adó középiskola-típusba tervez a tanuló felvételizni. A Khi-négyzet próba eredményei szerint ( $\chi^2(2) = 2,67$ ,  $p = 0,26$ ) azonban nincs jelentős eltérés a mentorált és nem mentorált tanulók között abban a tekintetben, hogy mekkora valószínűséggel jelentkeznek érettségit adó képzésre.

Ötödik hipotézisünk (H5) ellenőrzésekor azt vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a mentorált és nem mentorált tanulók között abban, hogy mennyire biztosak pályaválasztásukban. Ennek során szintén Khi-négyzet próbát alkalmaztunk. Az eredmény szerint azonban nincs eltérés a két csoport között azok arányában, akik már rendelkeznek biztos továbbtanulási célokkal, illetve akik még nem rendelkeznek ilyenekkel ( $\chi^2(1) = 0,41$ ,  $p = 0,52$ ).

Utolsó kutatási kérdésünk a továbbtanulási döntés hátterére vonatkozott. Hatodik hipotézisünk (H6) ellenőrzése során azon tényezőket vizsgáltuk, amelyek a diákok érettségit adó képzésbe való jelentkezését prediktálhatják. Feltételeztük, hogy a mentorprogramban való részvétel jelentősen növeli az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségét, amely más változók kontroll alatt tartásában is megmutatkozik. A hipotézis tesztelésére bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk, ahol a függő változó a diákok által választott vagy választani tervezett iskola-típus volt (0 – érettségit nem adó középiskola, 1 – érettségit adó középiskolai képzés). Független változóként bevontuk az objektív anyagi tőke indexet, a gyermekvédelmi támogatásban való részesülést (0 – nem, 1 – igen), az anya és apa végzettségét (0 – kevesebb, mint szakmunkás, 1 – legalább szakmunkás), a gyermek tanulmányi átlagát, nemzetiségét (0 – roma, 1 – nem roma), s hogy a gyermek részt vesz-e a TM mentorprogramban (0 – nem vesz részt, 1 – részt vesz). A klasszifikációs tábla szerint a modell illeszkedése 78,9%-os, Nagelkerke  $R^2 = 0,532$ .

Amint az 1. táblázat adatai alapján látható, szignifikáns magyarázó erővel kizárólag két változó, a gyermek tanulmányi átlaga és az objektív anyagi tőke index-értéke bírt az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségére vonatkozóan, s ezt a valószínűséget mindkét változó magasabb értéke jelentősen nö-

velte. Bár a TM programban való részvétel magyarázó ereje nem szignifikáns, látható, hogy a mentorált diákok közel háromszor nagyobb eséllyel jelentkeznek érettségit adó képzésre, mint nem mentorált társaik.

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

*1. táblázat: Az érettségit adó középiskola-típusba jelentkezés valószínűségét magyarázó változók (Bináris logisztikus regresszió, a modell illeszkedése 78,9%, Nagelkerke R2 = 0,532). Forrás: DHVM 2022 (N = 206)*

## Az eredmények értelmezése

A mentorálás régóta létező pedagógiai munkaforma, amely hatékony hátrány-kompenzációs beavatkozásként is értelmezhető (Fejes et al., 2013; Horváth & Boda, 2021; Godó, 2021). Kutatásunk során a program hatásait több szempontból elemeztük. Vizsgáltuk a mentor szerepét a diákok életében, a program tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását, a mentorprogramban részt vevő diákok társadalmi háttérét és a mentor támogatásának hatását a hátrányos helyzetű diákok pályaválasztásában.

Első kutatási kérdésünk a program és a mentor mentorált diákok életében játszott szerepére vonatkozott, mellyel kapcsolatban a szakirodalom alapján arra számítottunk, hogy a vizsgált minta esetében is megjelenik a mentor által betöltött nagytestvéri szerep, hogy a mentor a diákoktól a pedagógusaiknál és szüleiknél magasabb végzettség megszerzését várja el, valamint hogy ezeknél a szereplőknél nagyobb arányban látja el a mentoráltat pályaválasztási tanácsokkal (Teachman & Paasch, 1998; Fényes, 2000; Rhodes & DuBois, 2008; Bander et al., 2015; Antalné Szabó, 2021; Godó, 2021; Olteanu, 2022).

A jelen mintán a mentorok csak igen alacsony arányban töltöttek be nagytestvéri szerepet a mentoráltak életében (H1), aminek lehetséges oka az a TM prog-

ramban részt vevő mentorok képzésében megjelenő elvárás lehet, mely szerint a mentorálttal való közös munka elsősorban a tanulmányokra és a pályaválasztásra kell korlátozódjon, s kevésbé érintheti a mentorált életének más aspektusait, ami bár hozzájárulhat a kapcsolat szakmai kereteinek megtartásához, mégis gyengítheti a személyesebb viszony kialakítását.

Második hipotézisünk (H2), amely azt állította, hogy a gyermek életében kiemelt szerepet betöltő felnőttekhez (szülei és pedagógusai) képest a mentor magasabb végzettséget vár el, nem igazolódott. Összességében a pedagógusok felől érzékelik a diákok a legmagasabb elvárásokat, s nem mondhatjuk ki azt sem egyértelműen, hogy a TM-mentorok felülmúlják a szülőket ezen a téren. A mentorok más szereplőknél nagyobb arányban várják el a nyolc osztály elvégzését, mely utalhat arra is, hogy a mentor-mentorált kapcsolatban elsősorban a rövid távú, a közeljövőben és a mentorálás alatt reálisan elérhető célokra kerül a fókusz.

Az egyes szereplőktől kapott pályaválasztási tanácsok esetében (H3) az eredmények azt mutatták, hogy a mentorokat megelőzik a szülők és a pedagógusok is. Ugyanakkor a mentorált tanulók több mint harmada kap tanácsokat mentorától, s a nem mentoráltakhoz képest a mentoráltak jelentősen nagyobb arányban kapnak pályaválasztással kapcsolatos útmutatást pedagógusaiktól is. Ez utalhat a mentor híd szerepére, mellyel közelebb hozza az iskola világát a hátrányos helyzetű diákokhoz (Horváth A., 2023). Mindemellett elmondható, hogy mindkét csoportban a szülők jelentek meg legnagyobb arányban a pályaválasztással kapcsolatos tanácsot adó szereplőként, ami utalhat a család státusának potenciális reprodukciójára is (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000; Engler, 2010).

Az eredmények nem támasztották alá a mentorprogram mentorált diákok biztos pályaválasztására és továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatására vonatkozó negyedik és ötödik hipotézisünket. A szakirodalom alapján ugyanis azt feltételeztük, hogy a mentorált tanulók nagyobb arányban terveznek érettségit adó középiskola-típusba felvételizni nem mentorált társaiknál (H4), továbbá biztosabbak abban, hogy milyen területen szeretnének elhelyezkedni (H5). Azonban a két csoport között nem találtunk szignifikáns eltérést. Ugyanakkor az előzőekben igazolásra került, hogy a mentoráltak között jelentősen felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű tanulók, s e csoport anyagi helyzete is kedvezőtlenebb, a magasabb státusú nem mentorált diákokkal azonos eredmények mégis a program hátránykompenzáló funkciójára utalhatnak.

Utolsó hipotézisünkben (H6) azt feltételeztük, hogy a mentorprogramban való részvétel más tényezőket is felülírva képes befolyásolni az érettségire való jelentkezés valószínűségét. Ezzel szemben a bináris logisztikus regresszió eredménye szerint csak a gyermek tanulmányi átlaga, valamint az objektív anyagi tőke gyakorol szignifikáns hatást a továbbtanulási törekvések kijelölésére, melyek jelentőségét a korábbi kutatások is igazolják (Bourdieu, 1977; Teachman & Pasch, 1998; Fényes, 2000; Engler, 2010). Emellett látható, hogy a mentorált diákok háromszoros eséllyel jelentkeznek érettségire nem mentorált társaikkal szemben, bár a vizsgálat szerint a mentorálás magyarázó ereje nem szignifikáns. Ez az eredmény egy irányba mutat a Tanítsunk Magyarországotért mentorprogram Hajdú-Bihar megyei eredményének beszámolójával, amely szerint a mentorált diákság közel 100%-os (212 általános iskolás közül 211 sikeresen) eredményességgel ballagott el az alapfokú képzésből (Forisek, 2022).

### **Gyakorlati konklúziók, további kutatások**

Összességében elmondható, hogy a TM-ben való részvételnek inkább közvetett, mint közvetlen hatását sikerült kimutatnunk. A program diákjai hasonló arányban választanak érettségire adó középiskola típust, és hasonlóképpen biztosak döntésükben, mint nem mentorált társaik, annak ellenére, hogy a társadalmi háttére ez utóbbi csoportnak a kedvezőbb. A mentorok közvetett hatása kevésbé volt megragadható a kérdőív kérdései alapján, ugyanis a kitöltők válaszaiban a mentor elvárásai és tanácsai a pedagógusok és szülők szerepéhez képest nem voltak jelentősebbek. Ugyanakkor a mentorok jelenléte többleterőforrásként egyértelműen látható.

Az eredmények tanulsága alapján elmondható, hogy a mentorált diákok elsősorban a mentortól kapott pályaválasztási tanácsok, illetve a mentorprogram tanulmányi átlagra gyakorolt pozitív hatásának közvetítésével részesülhetnek leginkább a programban való részvétel előnyeiből. Ennek kapcsán kiemelten fontos, hogy a TM program céljainak megfelelően valóban a kedvezőtlenebb társadalmi helyzetű diákokat éri el, s számukra nyújt támogatást. A pályaválasztás biztosságával és a választott iskolatípussal kapcsolatos adatok azonban rámutattak arra, hogy ezek tekintetében a mentorált és nem mentorált diákok között nincs szignifikáns eltérés, ami feltehetően a családi háttér és státusz ezekre gyakorolt erőteljes hatásának köszönhető. Tekintve, hogy a mentoráltak társadalmi háttére jelentősen kedvezőtlenebb nem mentorált társaiknál, az, hogy a mentorált diákok azonos végzettség megszerzését tervezik, társaikhoz hasonló arányban biztosak pályavá-

lasztásukban, s hozzájuk hasonló arányban terveznek érettségis adó középiskolai képzésbe jelentkezni, önmagában rámutat a mentorprogram hátránykompenzáló hatására. A diákok továbbtanulási döntését (választott középiskola-típus) befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy a tanulmányi átlagban, s a család objektív anyagi helyzetében jelentkező eltéréseket pusztán a mentorprogramban való részvétel nem képes ellensúlyozni.

A fentiek alapján a TM program további fejlesztésével kapcsolatban javaslatként fogalmazható meg, hogy a program törekedjen a szülők bevonására, hiszen ahogy a szülő iskolához fűződő viszonya meghatározza a diák iskolai sikerességét (Imre, 2015; Bacskai, 2020), úgy a mentor személyéhez és a mentoráláshoz kapcsolt értéktársítás is hasonlóan központi szerepet játszhat a közös munka és a sikeres pályaeorientáció során. Ehhez szervezett közös programok megvalósítása lehet célravezető, melyek fokozhatják a szülő és a mentor között kialakuló bizalmi kapcsolatot (Godó et al., 2023). Ilyenek lehetnek a közös kirándulások, az első mentorálási foglalkozások egyikén tartható, szülői értekezlethez hasonló, azonban lazább hangvételű bemutatkozó alkalom, valamint a szülőket informáló rövid, képekben gazdag beszámoló is (Papp, 2022). Emellett fontos, hogy a pályaeorientációs tanácsadás során mérlegeljük a szülő lehetőségeit és elvárásait is, ezzel kompromisszumra törekedve, mivel ahogy a negyedik hipotézis kapcsán is láthattuk, a szülő pályaválasztásra gyakorolt hatása rendkívül jelentős. Fontos továbbá, hogy az egyetemista mentorok minél inkább megismertessék a mentorált diákokkal a továbbtanulási lehetőségeiket és a különböző iskolatípusokat, valamint, hogy megosszák velük egyetemi élményeiket, hiszen jelen eredmények alapján a mentorok relatíve alacsony arányban várták el a mentoráltaktól a felsőfokú végzettség megszerzését.

Kutatásunk fontos limitációja, hogy a minta lokális elrendeződéséből következően az eredmények kevésbé általánosíthatók országos szinten, így kizárólag a Hajdú-Bihar megyei mentorált tanulókkal kapcsolatban bírnak relevanciával. Mindemellett kiemелendő azonban, hogy a kutatás fontos alapja lehet a TM program további, országos mintán, kontrollcsoportos elrendezésben történő vizsgálatának, s első lépésként hozzájárulhat a programban zajló mentorálás hatásának mélyebb megismeréséhez.



## Támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre, és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-5, ÚNKP-22-2-I és ÚNKP-23-2-III kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kutatás továbbá „A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4-I-DE-323 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

## Irodalom

- Alter, E. (2022). A hazai STEM képzések rekrutációs jellemzői és a felvettek akadémiai felkészültsége. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(2), 73–86. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.73>
- Antalné, S. Á. (2021). Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. *Anyanyelvpedagógia*, 14(3), 97–107. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.3.11>
- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 19(2), 11–20.
- Bander, K., Galántai, J., Kállai, G. & Szabó, Z. A. (2015). *Az ifjúsági mentorálás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In Christenson, S. L. (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315–339). Springer Science and Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15)
- Bencsik, A. & Juhász, T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi, M. & Kazár, K. (Eds.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban* (pp. 379–390). Szegedi Tudományegyetem.
- Borné Sarok, Á. (2010). *Továbbtanulási eredményességet segítő módszertani segédanyag*. Fazekas Gábor Utcai Általános Iskola.
- Boudon, R. (1998). Limitations of rational choice theory. *American Journal of Sociology*, 104(3), 817–828. <https://doi.org/10.1086/210087>
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 56–68). Oxford University Press.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.

- Ceglédi, T. (2021). Önmagunkból táplálkozva tanítani. *PR Herald*, 2(1), 1–5.
- Ceglédi, T., Godó, K. & Oláh, R. (2020). *Hátrányból reziliencia. Tananyag a Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában c. kurzushoz*. Debreceni Egyetem.
- Engler, Á. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28–37.
- Farkas, Z. (2006). *A racionális cselekvés, a társadalmi cselekvés és kölcsönhatás*. Miskolci Egyetem.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes, J. B. (Ed.), *A szege-di és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.a>
- Fejes, J. B., Kelemen, V. & Szűcs, N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szegedi Tudományegyetem.
- Fényes, H. (2000). Az eltérő továbbtanulási hajlandóságok vizsgálata. *Társadalom és Gazdaság Közép- és Kelet-Európában*, 22(2), 153–187.
- Ferge, Zs. (1985). Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. *Szociálpolitikai Értesítő*, 4–5(2), 43–70.
- Ferge, Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Forisek, P. (2022). *Beszámoló a Tanítsunk Magyarorszáért programról*. (A TM program belső használatra közzétett jelentése).
- Godó, K., Ceglédi, T., Godó, I., Alter, E., Papp, H., Horváth, A. & Tóth, E. (2023). Mentorálás a pandémia idején. 2 év tanulságai. *PedActa*, 13(1), 17–30. <https://doi.org/10.24193/PedActa.13.1.3>
- Godó, K. (2021). A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 21–41. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49(1), 167–192. <https://doi.org/10.2307/591308>
- Greenstone, M. & Looney, A. (2011). *Where is the Best Place to Invest \$102,000 — In Stocks, Bonds, or a College Degree?* The Brookings Institution.
- György, L. (2012). *A társadalmi felzárkózás egyes gazdaságpolitikai aspektusai*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Hafíčová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T. & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM Hanna Bicz.

- Hegy Halmos, N. (2015). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályaorientációs tevékenységben. In Torgyik, J. (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 440–445). International Research Institute.
- Horváth, A. (2023). Egy lépéssel közelebb a Pygmalion-hatáshoz a pedagógiai kereteken belül. A Tanítsunk Magyarországotért Mentorprogram mentoráltjainak percepciói nem mentorált társaikhoz képest. In Dobi E. (Ed.), *Juvenilia X. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* (pp. 93–110). Printart-Press.
- Horváth, G. (2023). A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés*, 21(49), 57–75.  
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.1.03>
- Horváth, G. & Boda, V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136–152.  
<https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 124–141). Pécsi Tudományegyetem.
- Józsa, G. (2021). Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(4), 138–153. <https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.8>
- Karlovit, J. (2017). Pályaválasztási döntéshozatal halmozottan hátrányos helyzetű Borsod-Abaúj-Zemplén megyei fiatalok körében. *Taylor*, 9(3–4), 11–17.
- Kiss, M. & Vastagh, Z. (2021). Hátránykompenzáció az iskolán kívül? *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(2), 96–121.  
<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.2.96>
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafíčová, H. & Dubayová, T. (2022). „Things I didn't even know about myself until now.” *Reflective research. Development of the training method of the project called Spotting and Strengthening Resiliency Skill from Early Childhood*. National Transit Employment Association.
- Kovács, K. (2022). Település-osztályok és regionális fejlődés a rendszerváltozást követően. In Nemes Nagy, J. & Pálné Kovács, I. (Eds.), *A regionalizmus: az elmélettől a gyakorlatig* (pp. 193–208). Publikon.
- Kozma, T. (2002). *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásban, 1990–2000*. Oktatókutató Intézet. Új Mandátum Könyvkiadó.
- L. Ritók, N. (2009). A személyes kapcsolatépítés lehetőségei. In Brezsnýánszky, L. & Fenyő, I. (Eds.), *Pedagógia új horizontja*. Debreceni Egyetem.
- Oktatási Hivatal (2022). *Országos Kompetenciamérés. Országos jelentés*.

- Olteanu, L. L. (2022). A pályorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 135–140. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.135>
- Papp, H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén. *Y.Z.*, 2(1), 40–45.
- Papp, H. (2023). A mentor mint iránytű. In Dobi E. (Ed.), *Juvenilia X. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* (pp. 93–110). Printart-Press.
- Polónyi, I. (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadó.
- Polónyi, I. (2018). *Oktatási mozaik a 2010-es évekről*. Gondolat Kiadó.
- Proity, P. (2021). Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Educatio*, 29(3), 465–478. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.9>
- Pusztai, G. (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 19(1), 48–61.
- Pusztai, G. & Engler, Á. (2020). Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, 3(2), 5-12.
- Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Z. & Szűcs, T. (2018). *Jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2020). *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in paradise’? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Rhodes, J. E. & DuBois, D. L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Association for Psychological Science*, 17(4), 254–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x>
- Tanítsunk Magyarorszáért (2022). A Tokaj-Hegyalja Egyetem is csatlakozott a Tanítsunk Magyarorszáért programhoz. [https://www.tanitsunk.hu/hu/article/tokaj\\_hegyalja\\_egyetem\\_is\\_](https://www.tanitsunk.hu/hu/article/tokaj_hegyalja_egyetem_is_) (2023. 11. 23.)
- Tanítsunk Magyarorszáért (2023). *Program*. <https://tanitsunk.hu/hu/page/program> (2023. 11. 23.)
- Teachman, J. D. & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 704–714. <https://doi.org/10.2307/353539>
- Tódor, I. (2022). Rational choice theories and school careers. In Pusztai, G. (Ed.), *Sociology of education. Theories, communities, contexts* (pp. 43–55). Debrecen University Press.

- Torgyik, J. (2009). Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In Kállai E. & Kovács L. (Eds.), *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely.
- Varga, A. (2014). Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In Cserti Csapó, T. (Ed.), *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben* (pp. 155–171). PTE-Sárdi Többcélú Kistérségi Társulás.
- Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Vergolini, L. & Vlach, E. (2016). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 73(2), 245–259. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2>

### **The Mentor as a Beacon: the Impact of the Let's Teach for Hungary Mentoring Programme on Disadvantaged Youth's Visions of the Future and Their Educational Ambitions**

The aim of our research was to investigate the impact of the Let's Teach for Hungary mentoring programme (TM) on a specific problem area, namely the prospects, career orientation, values and aspirations of students facing a career choice. In the course of the quantitative research, we used a self-developed questionnaire to investigate the academic expectations of mentored and non-mentored students, as well as the roles of their parents and teachers from the students' perspective. The survey was conducted in the second semester of the 2021/2022 school year and involved 206 primary school students in grades 7 and 8, and was conducted by the Discovery of the Hidden Value of Mentoring (DHVM) research team, which investigated the impact of the TM programme. Descriptive statistics, compare means, cross-tabulation analysis, and binary logistic regression analysis were used to analyze the data. The results show that the programme is successful in engaging socially disadvantaged students, in whose lives mentors play an important role, but still the strongest predictor of whether they decide to continue their education or not, even if they participate in the mentoring programme, is the financial situation of their families and their GPA.

Keywords: *Let's Teach for Hungary; mentoring programme mentoring; further education; disadvantaged social situation; career choice*