

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

**SZÉLLEL SZEMBEN. AZ ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁS ÉS PREVENCIÓ
KÉRDÉSEI A MAGYAR OKTATÁSBAN**

AKADÉMIAI DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

BUDAPEST 2023.

1. Az értékezés témája

A nevelésszociológia azokat a társadalmi tényeket, jelenségeket tanulmányozza, amelyek az oktatásra hatnak és amelyeket az oktatás befolyásol. A tanulási út ennek az egyik legkomplexebb vizsgálati lehetősége. A kudarcos tanulási út, az iskolai lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás nagy valószínűséggel vezet sikertelen életúthoz, amelyben magas a munkanélküliség, a szegénység, a társadalmi kirekesztettség, a rossz testi és lelki egészség kockázata (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2018).

A dolgozat az iskolai lemorzsolódás jelenségével és annak preventív lehetőségeivel foglalkozik, az oktatási egyenlőtlenségekkel való viszonyával összefüggésben. Az értekezés elsősorban nevelésszociológiai megközelítésű, de emellett igyekszünk a témát komplexebb módon bemutatni, pedagógiai, pszichológiai, közgazdasági nézőpontból is.

A szociológia markáns elméleti megközelítései közül e disszertáció főként a konfliktuselméleti modell tematikáihoz igazodik, miszerint az oktatás a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének színtere. Ugyanakkor a funkcionalista elmülethez kapcsolódó fejezetek is megjelennek, leginkább a társadalmi integráció tekintetében (Ballantine & Hammack 2009).

2. A kutatás elméleti háttere

A tanulási út kudarcainak számos megnyilvánulása lehetséges. Egyike az iskolai lemorzsolódás, vagyis egy adott képzésből, intézményből végzettség nélkül lép ki a tanuló, a tovább nem tanulást is sikertelenségnek tekinthetjük, vagyis azt, ha az egyén nem kezdi meg középfokú tanulmányait.

A lemorzsolódás többféleképpen is értelmezhető. Jelenthet például státuszt, amikor az egyén nem halad tovább az iskolai útján, nem szerez végzettséget. A lemorzsolódás lehet esemény is, amikor az bekövetkezik. Harmadrészt a lemorzsolódás folyamat is egyben, amely feltárja az attitűdök és viselkedésminták típusait, az iskolai teljesítményre vonatkozó jellemzőket, valamint azt, hogy milyen faktorok valószínűsítik a lemorzsolódást (Rumberger, 2012). Az értekezés ezt a fogalmi megközelítést veszi alapul.

A tanulási út kudarcainak rizikó faktorai egyéni, családi és iskolai tényezők köré csoportosíthatók. A nemzetközi szakirodalom is azonosítja és részletezi is ezeket a faktorokat (De Witte et. al, 2013; González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019; Lyche, 2010; Rumberger, 2012). Az egyéni tényezők között a hiányzást, a tanulmányi eredményt; a deviáns viselkedést,

a testi és lelki egészséget, a kortárskapcsolatokat; az attitűdöket (meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret), valamint a szocioökonómiai háttérrel emelik ki. A családi tényezők között a családszerkezet, az anyagi és oktatási erőforrások, a család-iskola kommunikáció, a családi hozzáállás, és -gyakorlatok játszanak szerepet. Míg az iskolai faktorokban a tanulók társadalmi összetétele, az erőforrások, a szervezeti jellemzők, az intézményi gyakorlatok és a közösségek szerepét hangsúlyozzák. Kiemelik, hogy egyes tényezők szerepe fontosabb, mint másoké, így a nemzetközi irodalom szerint a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér jelentősebb befolyással bír. Az is megállapítható, hogy a lemorzsolódás nem statikus, és ebben a folyamatban az iskolai tényezők erősítő vagy gyengítő szerepet játszanak, belökkik a tanulót egy lefelé tartó spirálba, vagy éppen kimozdítják és behúzzák egy olyan nyomvonalra, ami segíti a továbbhaladást, a tanulást (Tomaszewska-Pękała et al. 2017).

A lemorzsolódás okai kapcsán szólnunk kell az interszekcionalitásról is, mely megközelítés azon alapul, hogy az egyén egyszerre több társadalmi csoport (nem, etnikai, fogyatékos csoport vagy éppen társadalmi osztály) tagja és ezek a csoporthatások keresztezik egymást, vagyis nem lehet egymástól függetlenül kezelni (Collins, 1990; Crenshaw, 1991). Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálatában az interszekcionalitás a következő jellemzőkben érhető tetten: a migráns háttér, a kisebbségi, etnikai csoporthoz tartozás, a társadalmi nem és a szexuális orientáció, a sajátos nevelési igény, a tehetség gondozás; mindezeket a felsorolt faktorokat a szocioökonómiai státusz és a földrajzi elhelyezkedés – az előzőeket átszövő - dimenziók metszetében értelmezhetjük (OECD, 2023).

Az iskolai lemorzsolódás jelenségének vizsgálatakor ki kell térnünk arra is, hogy 2019-2021 között több iskolabezárás is történt a világban a Covid-19 járvány miatt, ami főként a fiatalabb, alsóbb évfolyamokra járókat és az alacsony társadalmi, gazdasági státuszú családok gyermekeit érintette (Andrew et al., 2020; Blainey et al., 2020; European Commission, 2020; Tomasik et al., 2020; Bacher-Hicks et al., 2021; Engzell et al., 2021; Maldonado & De Witte, 2021, Moscoviz & Evans, 2022). A nemzetközi és hazai vizsgálatok is kimutatták, hogy az iskolabezárási időszakok alatt ezek a csoportok tanításhoz, tanuláshoz való hozzáférhetősége volt a legsérülékenyebb, melynek közép és hosszabb távon is jelentős egyéni és társadalmi hatásai várhatók. Az iskolai útjukban nagyobb a lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás, valamint a felsőfokú tovább nem tanulás kockázata (Maldonado & De Witte, 2021).

Míg a lemorzsolódás az iskolai út kudarca, addig a korai iskolaelhagyás az iskolarendszer eredményességi mutatója, ami azt méri, hogy a 18-24 éves korosztályban mekkora a középfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya. Azt is lényeges kiemelni, hogy a középfokú végzettség léte vagy nem léte annak szimbóluma is egyben, hogy az egyén birtokában van az alapvető kompetenciáknak, a tanulás képességének, ami felvértézi arra, hogy pályája során rugalmasan alkalmazkodjon a társadalmi, gazdasági kihívásokhoz.

3. A kutatás fő céljai, módszerei, eredményei

Az értekezés három fő kutatási célt tűz ki: (1) az iskolai lemorzsolódás rizikó és -védő faktorainak feltárása a magyar közoktatásban, különös tekintettel a roma tanulók oktatására; (2) a korai iskolaelhagyást megakadályozó nemzetközi preventív programok jellemzőinek szisztematikus elemzése; (3) egy magyarországi preventív program (Arany János Program) értékelése.

Iskolai lemorzsolódás vizsgálatok

A kutatás alapját egy nagymintás, 2018-2021 között megvalósult általános iskolai vizsgálat adta, ami az iskolai lemorzsolódás jelenségét vizsgálta több hullámban, a tanulók, az iskolavezetők és a pedagógusok megkérdezésével. A panelvizsgálat részletes módszertani leírásával, valamint a statisztikai feldolgozás alapját képező indexek leírásával több írásban is foglalkoztunk (Fehérvári, Magyar, & Széll, 2020; Fehérvári, Paksi & Széll, 2021).

Vizsgálataink hasonló lemorzsolódás kockázati faktorokat azonosítottak, mint a nemzetköziek. Ugyanakkor kutatásaink szerint (Paksi, Széll & Fehérvári, 2023) az egyéni és a családi tényezők hatása erősebb, mint az iskolai tényezőké, gyakorlatilag az iskola nem tud érdemben beavatkozni a lemorzsolódás megelőzés érdekében. Némi pozitív elmozdulást érhet el az az iskola, ahol a tanulók és a pedagógusok felé támasztott elvárások, követelmények egyaránt magasak, illetve ahol az iskola tudatosan vállal hátránykompenzációs szerepet. Az egyéni jellemzők között – csakúgy, mint a nemzetközi irodalom esetében – kiemelkedik, a hiányzás kockázati, valamint a tanulmányi elköteleződés, ezen belül is a teljesítményorientált tanulás megóvó szerepe. Emellett a jobb testi és lelki egészség is valószínűsíti az iskolai sikerességet. Az egyéni jellemzők mellett a családi háttér tényezői is erős magyarázó erővel bírnak, melyek közül leginkább a kulturális erőforrások játszanak szerepet a tanulók sikerességében.

Mivel empirikus adatfelvételeinkben ugyanazon iskolák tanulóit, pedagógusait és iskolavezetőit kerestük meg, így arra is lehetőség nyílt, hogy együttesen vizsgáljuk az adataikat.

Az adatfelvétel során a tanulók is nyilatkoztak arról, hogy milyen származásúnak tartják magukat, valamint az iskolavezető (mint szakértő) is nyilatkozott arról, hogy mekkora a roma származású tanulók aránya iskolájában. Kutatásunk tehát azon vizsgálatok sorába tartozik, amely összeveti a különböző klasszifikációkat és elemzi, hogy azokat milyen kontextuális tényezők befolyásolják (Fehérvári & Széll, forthcoming). Megvizsgáltuk, hogy e két mutatóban milyen különbségek vannak, illetve az iskolavezető véleménye összefüggésben áll-e tantestületének (köztük önmagának is) nézeteivel, attitűdjével. Eredményeink a korábbi hazai kutatások eredményeihez hasonlóak, az országos, teljes népességre vonatkozó összevetések 2-3-szoros eltérést mutatnak. Iskolai vizsgálatunk is ezt igazolta, a többségi, külső minősítói vélemények és az önminősítés között több mint kétszeres eltérés mutatkozott. Vagyis a diákok önbevallásához képest az iskolavezetők rendre magasabbra becsülték a tanulók körében a roma tanulók arányát. Eredményeink abban is hasonlóak a korábbi kutatásokéval, hogy mind a külső minősítés, mind az önbevallás összefügg a település méretével: minél kisebb településen van az iskola, annál magasabb a roma tanulók aránya. A szegénységi helyzet - amit a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányával mértünk - esetében még erősebb összefüggést mutattunk ki: a kedvezőtlenebb szocioökonómiai státusz esetén egyaránt magasabb a külső, illetve az önminősítés alapján mért roma arány. Az előzmény kutatásokhoz hasonlóan a szubjektív anyagi helyzet, a relatív szegénység is szignifikáns összefüggést mutat a roma identitás vállalásával. Vagyis egyértelmű a szegénység és etnicitás összefonódása mind az ön-, mind a külső minősítésben.

Kutatásunk arra is rámutatott, hogy az iskolavezető becslése több szervezeti tényezővel is összefügg. A kutatás egyrészt iskolán kívüli adottságokat (halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, iskola településének mérete), másrészt olyan általános iskolai tényezőket vizsgált, mint az iskolai légkör, inkluzív környezet, iskolai kötődés vagy az iskolai/oktatási célok és elvárások, harmadrészt pedig olyanokat is, amelyek kifejezetten a lemorzsolódáshoz, hátránykompenzációhoz, szegregációhoz, roma tanulók oktatásához kapcsolódtak, emellett elemeztük a pedagógusok szakmai felkészültségére vonatkozó tantestületi szintre aggregált mutatóit is. Az iskolavezetők becslése azokban az iskolákban volt túlzóbb mértékű, ahol magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, ahol a pedagógusok tantestületi szintű véleménye szerint alacsonyabb elvárások érvényesülnek mind a tanuló, mind a tanárok felé, valamint ahol a pedagógusok hiteiben tantestületi szinten erősen jelen van a kulturális különbözőségek magyarázata az iskolai sikeresség okaként. E tényeket a nemzetközi irodalom is említi. A kulturális-ökológia elmélet (Ogbu, 2002) nemcsak a roma, hanem más etnikumok

esetében is alapul szolgált a szegregációra, és azt is hangsúlyozza, hogy a roma kultúra szemben áll az iskolai sikerességgel és a sikeres roma tanuló elhatárolódik saját kultúrájától. Az elkülönített oktatás egyik tartós következményeként említi az irodalom (Brüggemann, 2014, 2017; Bradbury, 2011) az alacsony tanulói teljesítmény elvárásokat, követelményeket. Eredményeink nemcsak megerősítik a korábbi kutatások eredményeit, hanem ki is egészítik azokat. Új eredményként emelhető ki, hogy az alacsony elvárások nemcsak a tanulói teljesítményre értendők, hanem a tantestületre is, vagyis a pedagógusokra is vonatkoznak. Emellett azt is fontos megjegyezni, hogy egy harmadik tényező is erős hatást gyakorol az etnicitás megítélésére, mégpedig a pedagógusok tantestületi szintű elköteleződése tantárgyához és diákjaihoz. Ahol kisebb mértékű ez az elköteleződés, ott az iskolavezető nagyobb valószínűséggel becsüli felül a roma tanulók arányát.

Ugyanezen empirikus adatfelvételek alapján vizsgáltuk azt, hogy a roma tanulók iskolai útjában, tanulmányi teljesítményében mekkora szerepet játszanak az egyéni, családi, etnikai és iskolai tényezők (Fehérvári, 2023). A kisebbségi tanulók diszkriminációjának különböző (átfedő) formái jelen az iskolarendszer egyenlőtlenségi viszonyaiban: a társadalmi normákat alapvetően sértő izoláció és szórványos csoportos diszkrimináció, valamint a közvetlen és közvetett intézményes diszkrimináció. A szegregáció és az ellenségesség mellett egy szisztematikus áttekintés még további hét (hiányzás, alacsony teljesítmény, szocioökonómiai hátrány, kulturális különbségek és láthatatlanság, tanári kompetenciák hiánya, téves szakpolitika) kulcsproblémát azonosított a roma tanulók oktatásában Európában (Lauritzen & Nodeland 2018), melyek közül kutatásunkban az egyéni és szocioökonómiai tényezők mellett a tanári felkészültséget és nézeteket állítottuk középpontba.

A 2019/2020-as tanévben végzett pedagógus és tanulói kérdőíves vizsgálatunk adatai szerint a roma tanulók tanulmányi eredménye elmarad nem roma társaikhoz képest, emellett iskolai útjukban nagyobb arányban kellett kudarcokkal megbirkózniuk, mint nem roma társaiknak. A tanulmányi teljesítmény terén végzett elemzés azt mutatja, hogy a roma tanulók teljesítményét legnagyobb mértékben az egyéni jellemzők magyarázzák, az iskola szerepe csekély mértékben érhető tetten. Az egyéni tényezők között is a korábbi iskolai út, a kudarc (évismétlés, bukás), a teljesítményorientáció, valamint a tanulmányi elköteleződés, az, hogy mekkora erőfeszítést hajlandó tenni és a pozitív jövőkép befolyásolja a tanulmányi eredményt.

A szisztematikus elemzések kiemelik, hogy a roma tanulók szocioökonómiai hátránya jelentős a többségi tanulókhoz képest (Lauritzen & Nodeland, 2018). Eredményeink is komoly iskolázottsági különbséget azonosított a roma és nem roma tanulók szülei esetében. A roma

tanulók szülei körében tízből négy alapfokú vagy az alatti végzettséggel rendelkezik, ez a nem roma tanulók esetében csak tízből egy. A roma szülők körében 16% a diplomások aránya, a nem roma szülők esetében csaknem minden második szülő diplomás. Ez az iskolázottsági szakadék gyerekeik továbbtanulási terveiben látványosan érvényesül. Míg a nem roma tanulók közel fele érettségít adó gimnáziumi képzésben akar továbbtanulni, addig a roma tanulók több mint fele az érettségít nem adó szakközépiskolában. Vagyis szüleikhez képest ugyan a roma tanulók többsége lép egy iskolafokot, mégis a többségi tanulókhoz képest jelentős különbség továbbra is fennmarad, mivel az érettségi adja a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét.

Regressziós elemzésünkben vizsgáltuk az iskola és a tanári nézetek szerepét is a roma tanulók eredményességében. Eredményeink szerint a pedagógusok nézetei közül két tényező szerepe emelhető ki. Egyrészt a hátránykompenzációba vetett hit, vagyis az a pedagógus, aki elhiszi, hogy az iskola képes a hátránykompenzációra, ott a tanulók sikeressége is valószínűbb. A másik tényező, hogy a pedagógusok szerint a kompenzáció mégiscsak a gyerek szorgalmán múlik, az ebben való hit jelenléte szintén jobb tanulói eredményességgel jár együtt. Vagyis egyszerre jelenik meg két olyan nézet, ami a pedagógus felelősségét, iskola szerepét felül és alul is értékeli.

Az iskolai eredményességgel foglalkozó kutatások az extrakurrikuláris tartalmak oktatását kiemelt jelentőségűnek tartják. Eredményeink szerint a roma tanulók iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétele nagyobb arányú, mint nem roma társaiké, akik viszont inkább az iskolán kívül, a fizetős magánoktatásban vesznek részt ilyen foglalkozásokon (itt kiemelhető az idegen nyelvi oktatás). A nem roma tanulók körében az országos átlagnál alacsonyabb a részvétel az iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozásokban, a roma tanulóknál pedig az országos átlaghoz hasonlóan alakul. Emellett a gyakoribb korrepetálás, mentorálás alacsonyabb tanulmányi eredménnyel jár együtt, míg az egyéb szabadidős, illetve tehetséggondozó foglalkozásoknak egyáltalán nincs szignifikáns szerepe a tanulmányi eredményben. Ez a fordított kapcsolat azzal magyarázható, hogy a legrosszabb tanulmányi eredményű tanulók részesülnek leginkább korrepetálásban, mentorálásban.

Lauritzen and Nodeland (2018) és Salgado-Orellana és munkatársai (2019) is kiemelik a pedagógiai kultúra, tanári nézetek fontosságát, valamint az extrakurrikuláris tartalmakat, mint a roma tanulók eredményességét fokozó tényezőket. Kutatásunk bizonyítja, hogy a pedagógus nézeteknek valóban van szerepe, de az is látható, hogy magyarázó ereje jóval csekélyebb mértékű, mint az egyéni tényezőké. Kutatásunk azt is jelzi, hogy önmagában az iskolai tanórán kívüli foglalkozások nem járnak együtt a tanulói eredményességgel. Ez azonban nem jelenti

azt, hogy az ezeken való részvételnek nincs kedvező hatása a résztvevők eredményességére (ez csak hatásvizsgálati elrendezésben lenne megállapítható), csak azt, hogy az egyébként is jobb tanulmányi eredményt felmutató többségi tanulók inkább az iskolán kívül, a magánoktatásban vásárolják meg ezeket a tartalmakat.

Az iskolai lemorzsolódás mértékét iskolai szintű tényezői mellett rendszer szintű tényezők is alapvetően befolyásolják, úgy mint az iskolatípusok, iskolaszervezet és iskolafenntartás, ami összekapcsolódik az oktatási rendszer szelekciós jellegével. A modern oktatási rendszereket egyaránt jellemzi az egységesség és szelekció elve (Dietrich, Tenorth & Németh, 2003). Hopper (1968) az oktatási rendszereket az alapján tipologizálja, hogy ez a szelekció hogyan megy végbe, az egységesség és differenciálás mennyire van egysúlyban és milyen elvek szervezik. Mikor történik a szelekció és mennyire tereli speciális útra az abban résztvevőket? Mennyiben határozza ez meg a tanuló iskolai és foglalkozási útját? Milyen értékek érvényesülnek a szelekció révén? Ebben a tipológiában elhelyezve a magyar oktatási rendszert, a II. világháború után egy kollektivista, univerzalista ideológiából a rendszerváltás után fokozatosan csúszott át az individualista, partikularista ideológia felé, mely 2010 után felgyorsult, egyértelműen az elit-orientált ideológia mellett köteleződött el az egyenlőség-központúval szemben. A képzéstípusok szerinti szegmentáltságot a fenntartók szerinti különbségek tovább erősítik. Így az iskola, mint társadalmi mobilitási csatorna egyre kevésbé működik, inkább újratermeli a származási családra jellemző végzettségeket, ezáltal stabilizálja a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Nemzetközi preventív programok szisztematikus elemzése

Kutatómunkánk során összegeztük azokat a bizonyítékokat, melyek az iskolai lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás preventív beavatkozásainak eredményességét vizsgálták. Egyrészt számba vettük azokat a szisztematikus elemzéseket, melyek a preventív programokra, különös tekintettel a mentorprogramokra fókuszáltak, valamint saját szisztematikus elemzést is készítettünk, ami időben és térben is kiegészíti az eddig elkészült elemzéseket.

Először kilenc szisztematikus szakirodalomelemzést tekintettünk át, melyek jellemzően az 1980-2013 közötti időszakra vonatkoztak. Mivel az iskolai lemorzsolódás hosszabb folyamat, a korai iskolaelhagyás pedig már csak akkor azonosítható, ha az egyén elhagyta az iskolarendszert, így a vizsgálatok és a programok fókuszában a veszélyeztetettséget jelző változók vannak, és nem a lemorzsolódás, vagy végzettség nélküli iskolaelhagyás. Az általunk vizsgált szisztematikus elemzések elsődleges kutatásaiban is ezek jelentek meg. A kutatások a

hiányzást tekintik az iskolai lemorzsolódás egyik legkritikusabb faktorának, így az elemzések többsége arra fókuszált, hogy milyen beavatkozások előzhetik meg a hiányzást, amelyet a szerzők sokszor összekapcsolnak a deviáns viselkedéssel is. A kvantitatív elemzések esetében, vagyis a kísérletek vagy kvázi kísérletek eredményeinek másodfeldolgozása alapján elmondható, hogy csak kevés mutatott szignifikáns pozitív hatást e beavatkozási céllal (Tanner-Smith & Wilson 2013, Wilson et al., 2011). A fiatalabb korosztályoknál, valamint a kiegészítő (felzárkóztatás, korrepetálás, házi feladatokhoz nyújtott segítség) foglalkozások, és a gyakorlatorientált programok némileg kedvezőbb eredményességet mutatnak, mint mások. Szintén a hiányzás visszaszorítását szolgálják az olyan, az iskola megtartó képességének növelésére irányuló beavatkozások, mint az iskolai légkör, az iskolai közösségek, iskolai kötődés, melyek stimuláló szerepével foglalkozik Ekstrand (2015) elemzése.

A vizsgált cikkek alapján nem egyértelmű a mentori programok hatékonysága a többi megelőző programhoz képest (Wood & Mayo-Wilson, 2012; Karaferye, 2018; Tolen et al., 2013), ugyanakkor azok az írások, amelyek csak mentori programokkal foglalkoztak, a célváltozók - mint a tanuló (mentorált) iskolához való alkalmazkodásának, elköteleződésének növelése, a pályaválasztási döntés megalapozottsága, a mentorált érzelmi támogatása, érdekérvényesítési képességének növelése - tekintetében többségében eredményesnek bizonyultak. Mindezen tényezőket a mentor motiváltsági szintje befolyásolta leginkább. A kontextuális faktorok közül az elemzések kiemelték az iskola mint szervezet, mint közösség, és az iskolai légkör milyenségének szerepét (Tolen et al., 2013).

Folytatva a korábbi elemzéseket, az általunk végzett szisztematikus irodalomelemzés 2013-2021-es időszakra terjedt ki, a Prisma Protocol 2020 és a Mixed-Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong et al., 2018) felhasználásával, összesen 26 írást vizsgáltunk. Elemzésünk szerint a lemorzsolódás csökkentésére irányuló mentorprogramokat vizsgáló kutatások leginkább a középiskolai korosztályra fókuszálnak és legtöbbször rövid idejűek, vagyis egy tanévre korlátozódnak, ritka a 2 évnél hosszabb vizsgálati idő. Hasonló eredményre jutott Freeman és Simonsen (2015) szisztematikus elemzése is, akik megállapítják, hogy kevés a hosszabb idejű, a korai jelekre, életkori szakaszra, kockázati tényezőkre vonatkozó beavatkozás eredményességére irányuló kutatás; többségük kevésbé komplex, inkább csak egy-egy kockázati tényezőt vizsgálnak; főként egyéni vagy kiscsoportos szinten, hiányoznak a több szintű (iskolai, rendszer) kutatások. Véleményük szerint a beavatkozással kapcsolatos kutatásoknak túl kell lépniük az iskolai határokat, hogy közvetíteni tudják ezeket a tényezőket, valamint a helyi igényekhez, tanulói összetétel sajátosságaihoz kell, hogy adaptálódjanak. Úgy

tűnik, a mentorprogramok alkalmasak lehetnek erre. A legtöbb vizsgált mentorprogramnak éppen az a sajátossága, hogy kilépnek az iskola falai közül. Egyrészt a közösségi alapú mentorálás az iskolai falain kívül történik, de sokszor keresve a kapcsolatot az iskolával, azzal együttműködve. A mentorálásban a személyes és tanulmányi támogatás mellett fontos, hogy a mentor hidat képez, hidat épít a szülőkhöz, iskolai és nem iskolai közösségekhez. Az iskolai alapú mentorálásnak is az egyik alapvető célja a szülőkkal való kapcsolatépítés, de emellett több programnak is része a különböző partnerszervezetekkel való kapcsolatépítés, kapcsolattartás.

Ezeknek a programoknak kulcseleme a mentor, így kiválasztásuk, képzésük és támogatásuk meghatározó jelentőségű. A vizsgált tanulmányok csak keveset és röviden foglalkoztak a mentorok kiválasztásával, képzésével. Korábbi kutatások a mentorok demográfiai, végzettségbeli jellemzőit vizsgálták, megállapítva, hogy az idősebb mentorok (nem kortárs vagy egyetemista), valamint a segítő szerepekben vagy szakmákban több tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak (DuBois et al., 2002; Raposa, Rhodes & Stams, 2019). Elemzésünkben nem találtunk különbséget a mentorok demográfiai jellemzői között, viszont a mentor szakmai háttere alapján a félprofesszionális (különösen a segítő szakmákban dolgozók), valamint az oktatási tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak bizonyultak másoknál. Emellett a vizsgált tanulmányok kevésbé a mentorok kemény változóira fókuszáltak, hanem inkább arra, hogy mennyiben tudott kapcsolatot teremteni a mentorálttal és ezt a kapcsolatot mennyire jellemezte a kölcsönösség és egymásra hangoltság. Vagyis azok a diákok tudtak eredményesebbek lenni, akik mentoraikkal azonosnak látták céljaikat, azt, hogy a mentorálás során mit akarnak elérni. Azt is fontos kiemelni, hogy a mentorálásnak nemcsak a tanulói oldalon lehet/van hatása, hanem a mentor szempontjából is. A mentorálási folyamat visszahatott a tanárok tanítási gyakorlatára, a tanár-diák viszonyra.

A korábbi szisztematikus tanulmányokban még nem jelent meg a digitális platformokon működő mentorálás. Elemzésünkben több ilyen tanulmány is volt, viszont ez nem minden esetben jelent önálló programot, kiegészítő elemként használták a személyes mentorálás mellett. Kiemelhető, hogy az e-platformok nemcsak a mentorálási folyamat részei, hanem (egyfajta nem szándékolt következményként) a horizontális tanulás formáját is jelentik, mivel ezek a platformok lehetővé teszik azt is, hogy akár a mentoráltak, akár a mentorok egymással kapcsolatba kerüljenek, tanuljanak egymástól. Vagyis a digitális platformok használata a mentor/mentorálás aktív támogatóeszköze lehet.

Elemzésünkben érzékelhető volt, hogy a mentorprogramok kutatásában megjelent az erőteljes értékelési, hatásvizsgálati szemlélet, hiszen a bemutatott tanulmányok fele kísérleti elrendezésű vizsgálat volt. Ugyanakkor ezen szigorúbb módszertannal zajló kutatások óhatatlanul is lecsupaszítanak, egyszerűsítenek, legtöbbször a tanulót vizsgálják a tanuló tanulmányi eredményességét, a tanulói percepcióit, véleményét. Két olyan tényező van, ami visszatérő problémára hívja fel a figyelmet, amik össze is függenek egymással, az implementáció és a kontextus vizsgálata. Vannak olyan tanulmányok, amelyek vizsgálják az implementáció hűségét, azt, hogy mennyiben valósítják meg a mentor-mentorált a program elemeit, viszont azt már kevesen vizsgálják, hogy milyen kontextuális hatások érik a programot és mindez hogyan befolyásolja a mentorálás eredményét. Ez egybeesik Ekstrand (2015) megállapításával is, miszerint az iskola részvétele, felelősségvállalása nélkül nem lehet eredményes a mentorálás.

A korábbi szisztematikus elemzések (Wilson et al. 2011; Tanner-Smith & Wilson 2013; Ekstrand 2015; Karaferye 2018; Toren et al., 2013) és metaanalízisek (DuBois et al. 2011; Raposa et al., 2019) a programok eredményességéről, a lemorzsolódási kockázat csökkentéséről számolnak be, még akkor is, ha ezek nem mutatnak erős hatásmeghatározásokat. Wood és Mayo-Wilson (2012) elemzése nem talált egyértelmű bizonyítékot a mentorálás kedvező hatására. Elemzésünk sem egyértelmű ezen a téren, habár a legtöbb tanulmány kedvező változásokról számolt be, vannak olyan tanulmányok, ahol nem volt változás, vagy nem minden vizsgált célterületen volt változás. Azok a beavatkozások voltak sikeresebbek, melyek a hiányzás és a fegyelmi ügyek visszaszorítására, az iskolai jelenlétre, az iskolához való viszonyra, valamint a társas kapcsolatokra fókuszáltak. Kevésbé voltak sikeresek azok a beavatkozások, melyek a tanulmányi teljesítmény növelését és az egyéni pszichológiai tényezők fejlesztését tűzték ki célul.

Prevenációs programok: Az Arany János Program

Az elemzés célja egy magyarországi hátrányos helyzetű tanulókat célzó esélynövelő tehetséggondozó nevelési-oktatási program (Arany János Program, AJP) egyik alprogramjának (Arany János Tehetséggondozó Program, AJTP) értékelése volt. Retrospektív módon azt vizsgáltuk egy korcsoporton belül, hogy milyen különbség van tanulmányi eredményesség és tanulási út tekintetében azon tanulók között, akik részt vesznek a tehetséggondozó programban és akik nem vesznek részt. Az elemzés alapját az Országos kompetenciamérés adatai adták, amely 6., 8. és 10. osztályban méri a tanulók matematika és szövegértés tudását. A mérések azonos skálán történnek, a tanulói adatok összekapcsolhatók. A kompetenciamérési tesztek mellett a tanulók háttérkérdőívet is kitöltöttek. A 10. évfolyamos kompetenciamérési

adatbázisban azonosítottuk az AJTP diákjait, családi háttérük alapján minden tanulóhoz párosítottunk egy ugyanolyan háttérrel rendelkező tanulót, aki nem vett részt ebben az adott oktatási programban. Az AJTP és a kontrollcsoport eredményességét vetettük össze 6. és 10. évfolyamon, illetve azt vizsgáltuk meg, hogy az egyes csoportok tanulói milyen tanulási utat jártak be 6. és 10. osztály között, milyen egyéb tényezőkben különbözik a két csoport, valamint ezen tényezők mekkora eséllyel befolyásolták azt, hogy a tanuló bekerült-e a tehetséggondozó nevelési-oktatási programba.

Az elemzés megállapította, hogy az AJTP diákjainak a tanulmányi eredményessége jobb, mint a kontrollcsoporté. Tanulmányi teljesítményük, kompetenciamérési teszteredményük és iskolai osztályzataik is jobbak voltak már 6. évfolyamon is és 10. évfolyamra – ha kisebb mértékben is - növekedett a különbség a két csoport között. Fontos kiemelni, hogy képességszintek szerint 6. évfolyamon a kiválón teljesítők aránya hasonló volt a két csoportban, a kontrollcsoportban magasabb volt a gyengén teljesítők aránya, míg 10. évfolyamra a kiválók szintjén is a különbözött a két csoport.

További eredmény, hogy az AJTP diákjaihoz képest az azonos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező kontrollcsoport tagjai nagyobb arányban kerültek felsőfokú továbbhaladást nem biztosító képzéstípusokba: 44%-a került szakképzésbe, 13%-a nem érettségit adó szakképzésbe. Vagyis míg az AJTP tanulók valamennyien általános képzésben tanulhatnak és van esélyük továbblépni a felsőoktatásba, a kontrollcsoport tagjai közel hasonló eséllyel kerültek a szakképzésbe, mint az általános képzésbe. Ez későbbi tanulási útjukat megnehezíti, mivel szakmunkás végzettséggel nem léphetnek a felsőoktatásba, illetve az érettségit adó szakmai végzettséggel is csak szakirányú felsőfokú tanulás érhető el.

Mivel a tehetséggondozó programba lépés csak az általános iskola ajánlásával történhet, megvizsgáltuk az adatbázisban rendelkezésre álló egyéb háttértényezőket is. Kiemelhető, hogy a programba kerülés esélyét növeli, ha a tanuló már az általános iskolában részt vesz az iskolája által szervezett tehetséggondozó, szabadidős sport foglalkozáson. Fontos eredmény, hogy habár a kompetenciamérési és az iskolai osztályzatok szignifikáns összefüggést mutatnak, az AJTP diákjai esetében kevésbé erős ez a kapcsolat, az AJTP diákok általános iskolai osztályzatai – kompetenciamérési teszteredményüktől függetlenül - általában jobbak, mint a kontrollcsoporté. A regresszió elemzés pedig azt is kimutatta, hogy különösen a magatartás osztályzatokban van különbség a két csoport között: a jobb magatartási osztályzat számottevő módon növeli az esélyét a programba kerülésnek. Ez utóbbi tény rávilágít arra, hogy habár a programba kerüléskor felvételi, tehetségazonosító tesztet íratnak, az általános iskolai tanárokon

(észleléseiken, sztereotípiáikon) múlik az, hogy mennyire támogatják és hogyan értékelik a tanulót és úgy tűnik, hogy ebben a tanulók tudása mellett (helyett), inkább viselkedésüket veszik figyelembe.

4. Következtetések

Az iskolai lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás kutatása népszerű kutatási irány a tudományos műhelyekben. Az értekezés különlegessége abban áll, hogy ezt a problémakört multidimenzionális szinten, egyszerre több célcsoport, nézőpont bevonásával teszi. E jelenség mélyebb megértését szolgálják az ilyen típusú vizsgálatok, vagyis az egyéni szint mellett, az osztály, az iskola szintjén vizsgálni a lemorzsolódást hosszmetzeti kutatásokkal.

Hasznos lenne az értékelési kultúra további fejlesztése, vagyis az iskolai beavatkozások, preventív programok értékelő vizsgálata, amelyek egyrészt szigorú módszertani alapokat követnek, másrészt figyelembe veszi az implementációra és a helyi kontextusra vonatkozó sajátosságokat is.

Az eredmények szerint az iskolai lemorzsolódásban az egyéni, családi tényezők szerepe számottevő, az iskolai, pedagógiai tényezők gyenge magyarázóerővel bírnak, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolának, a pedagógusoknak hasznos volna nézőpontot váltaniuk, szerepüket és felelőségüket nem hárítva, hanem felvállalva a tanulók tanulási eredményeiben. E felelősségvállalás nyomán jöhet létre a tanulók támogatása, a helyi igényeken alapuló rugalmas utak biztosítása iskolán belül és kívül, valamint a támogató osztálytermi kultúrán alapuló értékelés; az iskolai és a tanulói célok egyensúlya, összehangolása. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének fontossága nemcsak szakmai felelősségvállalukban, hanem nézeteikben, hiteikben is megnyilvánul, hiszen eredményeink azt is bizonyítják, hogy sokszor tanári észlelési hibákkal, torzítással, negatív sztereotípiákkal terhelt a tanítás-tanulás folyamata, mindez felhívja a figyelmet a tanári érzékenyítő és tanárképzési programokra, melyek lehetséges útjai a tanári percepciók befolyásolásának, a negatív sztereotípiák lebontásának. Hasznos volna nemcsak ilyen irányú fejlesztéseket végezni, hanem azok hosszú távú hatásait is vizsgálni.

Az iskolai, pedagógiai tényezők gyenge magyarázóereje arra is rámutat, hogy az oktatás, a pedagógiai nézetek, az interkulturális szemlélet fontos, de önmagában nem elégséges. Kutatásunk anyagi, digitális és egészségügyi helyzetre vonatkozó mutatói is megerősítik azt, hogy az ágazati együttműködések, a holisztikus megközelítés elengedhetetlen az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésében.

5. A szerző publikációi az értekezés témájában

- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006a). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Budapest: FKI. /Kutatás Közben 275./
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006b): Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, 16(7–8), 63–76.
- Fehérvári, A. (2007). Hátrányos helyzetű tanulókat oktató tanárok, *Educatio*, 16(1), 125-129
- Fehérvári, A. (2008a). Az Arany János Programban részt vevő diákok, *Educatio*, 17(4), 512–525.
- Fehérvári, A. (Ed.) (2008b). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2013). Romani Students in Vocational Education and Training, *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), 9-22.
- Fehérvári, A., & Széll, K. (2014). Hatásvizsgálatok az oktatáskutatásban. In: Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (Eds.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2013*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- Fehérvári, A. (2015a). Az Arany János program tanulóinak eredményessége. in. Kállai, G. (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Budapest: OFI 20-48.
- Fehérvári, A. (2015b). Hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006-2016. In: Fehérvári Anikó & Tomasz Gábor (Eds.) (2015): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. pp. 31-52. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Fehérvári, A. (2015c). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.
- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.) (2015). *Kudarok és megoldások* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2016). Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki, M. (Ed.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 15–27.
- Fehérvári, A. (2017). Management of Social Inequalities in Hungarian Education Policy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 25-54. 10.14658/pupj-ijse-2017-2-3
- Fehérvári, A., & Varga, A. (Eds.) (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécs: PTE BTK
- Fehérvári, A. (2018). Méltányosságot támogató oktatási programok értékelése. Az Arany János program esete. *Educatio*, 27(2), 265–277. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.8>
- Fehérvári, A., & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1>
- Fehérvári, A., Magyar, É., & Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.3>

- Fehérvári, A., Paksi, B., & Széll, K. (2021). Az iskolai lemorzsolódás komprehenzív vizsgálata. In: Fehérvári, A., Paksi, B. & Széll, K. (szerk.) *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. 5-21.
- Fehérvári, A., Széll, K., & Paksi, B. (Eds.) (2021) *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Fehérvári, A. (2021a). Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban: Szisztematikus irodalomáttekintés 1990-2019. *Iskolakultúra*, 31(4), 90–108.
- Fehérvári, A. (2021b). An education programme for the elimination of inequalities in Hungary. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1879957
- Fehérvári, A., Felső, E., Benkő, B., & Varga, A. (2022). Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82.
- Fehérvári, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>
- Fehérvári, A., & Széll, K. Roma or non-Roma: How are teachers' and school heads' perceptions and self-identification of Roma students related in Hungary? [Manuscript submitted for publication]
- Fehérvári, A. & Varga, A. (2023). Mentoring as Prevention of Early School Leaving: A Qualitative Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 8, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156725>.
- Liskó, I., & Fehérvári, A. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet /Kutatás Közben 219./
- Liskó, I., & Fehérvári, A. (1998). *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Paksi B., Széll K, Fehérvári A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*. 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>

6. Felhasznált Irodalom (saját közlemények nélkül)

- Andrew, A., Cattan, S., Dias, M. C., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home Learning During the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. DOI: [10.1111/1475-5890.12240](https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240)
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: COVID-Induced Online Learning Engagement in Real Time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345.
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2009). *The sociology of education: A systematic analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Blainey, K., Hiorns, C., & Hannay, T. (2020). *The Impact of Lockdown on Children's Education: A Nationwide Analysis*. RS Assessment from Hodder Education and SchoolDash.
- Bradbury, A. (2011). Equity, ethnicity and the hidden dangers of 'contextual' measures of school performance. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3), 277-291.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543388>
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*. 25(6), 439-452.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>
- Brüggemann, C., & D'Arcy, K. (2017). Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 575-578.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191741>
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review* (43), 1241-99.
- De Witte, K. J., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, H.W., & Witte, M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dietrich, J., Tenorth, H.E., & Németh, A. (2003). *A modern iskola kialakulása és működése*. Budapest: Műszaki Kiadó
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118(17), e2022376118. doi:[10.1073/pnas.2022376118](https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118).
- European Commission (2020). Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19. *Fairness Policy Brief Series*, 2020(4).
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248.
<https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Hong QN, Pluye P, Fàbregues S, Bartlett G, Boardman F, Cargo M, Dagenais P, Gagnon M-P, Griffiths F, Nicolau B, O’Cathain A, Rousseau M-C, Vedel I. Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada.

- Hopper, E., I. (1968). A Typology for the Classification of Education Systems, *Sociology*, 2(1), 29-64.
- Gitschthaler, M. & Nairz-Wirth, E. (2018). The individual and economic costs of early school leaving. In. *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. London: Routledge
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model, *Educational Research*, 61(2), 214–230.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Karaferye, F. (2018). Student mentoring models: a systematic review Conference: III. Ines International Education and Social Science Congress
- Lauritzen, S., M., & Nodeland, T., S. (2018). What is the problem represented to be? Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24(1), 148-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- Lyche, 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.
<https://doi.org/10.1787/19939019>
- Maldonado, E. J., & De Witte, K. (2021). The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. *British Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Moscoviz, L., & Evans, D.K. (2022). *Learning Loss and Student Dropouts during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Evidence Two Years after Schools Shut Down*. CGD Working Paper 609. Washington, DC: Center for Global Development.
- OECD (2023). Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity.
<https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Ogbu, J. U. (2002). Black-American Students and the Academic Achievement Gap: What Else You Need to Know. *Journal of Thought*, 37(4), 9–33.
- Raposa, E.B., Rhodes, J., Stams, Card, N., Burton, S., Sykes, L.A., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth Adolescence* 48, 423-443.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E., & Sánchez-Núñez, C., A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 3238.
<https://doi.org/10.3390/su11123238>
- Tanner-Smith E., & Wilson S.J. (2013). A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prev Sci* 14:468–478 DOI 10.1007/s11121-012-0330-1

- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P. & Nichols E. (2013). Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*. 2013:10 DOI: 10.4073/csr.2013.10
- Tomasik, M., Helbling, L., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576.
- Tomaszewska-Pękała H, Marchlik P., & Wrona A. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement: Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Warsaw: Faculty of Education, University of Warsaw.
- Wilson, S.J., & Tanner-Smith, E.E. (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372 DOI:10.5243/jsswr.2013.22
- Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sage Journals*, 22(3), 257-269. DOI: 10.1177/1049731511430836