

Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján

Az írás a korai iskolaelhagyás és iskolai lemorzsolódás megakadályozását célzó nemzetközi preventív programok áttekintésére vállalkozik a 2010 és 2021 között született szisztematikus és metaelemzések alapján. A tanulmányban kilenc elemzést mutatunk be, amelyek jellemzően a nyolcvanas évektől az elmúlt évtizedig vizsgálják és összegzik a korai iskolaelhagyás felszámolására irányuló intézkedéseket, kiemelten a mentori tevékenységet is tartalmazó programokra fókuszálva. Az elemzések bemutatása mellett törekszünk olyan megállapításokat, következtetéseket tenni, melyek segítik a hazai programok tervezését, megvalósítását.

Az európai oktatási rendszerek kiemelt célja a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás visszaszorítása, ami egyaránt jár társadalmi, gazdasági és egyéni haszonnal. Hosszú távú hatásai megnyilvánulnak az állampolgári felelősségvállalás növekedésében, a politikában, az egészségügy, a szociális és foglalkoztatási szférában is, magasabb gazdasági növekedési rátát, magasabb adóbevételeket, alacsonyabb munkanélküliséget és jóléti kifizetéseket, valamint alacsonyabb közegészségügyi és büntetőjogi kiadásokat eredményezve (Gitschthaler és Nairz-Wirth, 2018). Az Eurostat adatai alapján (2021) a korai iskolaelhagyók arányát tekintve a kétezres évektől kezdve az uniós arány folyamatosan csökken (2020-ben 9,9%), Magyarországra viszont inkább az ingadozás, stagnálás volt jellemző az évezred elején, majd 2010 után pedig növekedés (2020-ban 12,1%). Magyarország 2013-ban lépett az uniós átlag fölé, ekkor haladta meg először a korai iskolaelhagyók aránya az uniós átlagot, és azóta is fölötte van. Magyarország ezzel az aránnyal a 28 ország között a 23. helyen áll, Bulgária, Olaszország, Románia, Málta és Spanyolország zárja a sort 16%-os aránnyal. A legjobb mutatóval Horvátország, Görögország és Szlovénia rendelkezik (2,2, 3,8 és 4,1%).

A korai iskolaelhagyás okainak feltárásáról számtalan empirikus kutatás és szisztematikus elemzés született, melyek az egyéni, családi, iskolai tényezőkre helyezik a hangsúlyt, megjegyezve, hogy az egyes tényezők szerepe nem azonos súlyú (De Witte és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019; Lyche, 2010; Rumberger, 2012). A magyar vizsgálati eredmények főként az egyéni és a családi háttér tényezőit emelik ki, az iskolai jellemzők kevés hatást, hátránykompenzációt fejtenek ki az iskolai lemorzsolódás megakadályozására (Fehérvári, Széll és Paksi, 2021).

Az okok feltárásán túl az elmúlt két évtizedben számos oktatáspolitikai beavatkozás történt a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében, melyek révén az uniós országok többségének sikerült jelentősen visszaszorítani az iskolai lemorzsolódást, a végzettség nélküli iskolaelhagyók számát. Az adatok alapján ez Magyarországon

kevésbé volt sikeres. Emellett a pandémia miatt várhatóan növekszik majd azok száma, akik középfokú végzettség nélkül hagyják el az iskolarendszert.

Módszer

Cikkünk célja olyan angol nyelvű szisztematikus irodalomelemzések és metaanalízisek bemutatása, melyek 2010–2021 között születtek a lemorzsolódást megakadályozó preventív programok témában, különös tekintettel a mentorok szerepére, bevonására. (A mentorprogramokra azért fókuszáltunk, mivel elemzésünket egy nagyobb kutatás-fejlesztési program előkészítésének szántuk, amely mentorok bevonásával történik.) Három adatbázisban (Science Direct, ProQuest és Google Scholar) a következő keresőszavak alkalmazásával folyt keresésünk 2021 októberében: *mentor* vagy *tutor* vagy *dropout* vagy *early school leaving/leaver* és *prevention* és *systematic literature review* vagy *meta-analysis*. A keresés csak angol nyelvű, tudományos, lektorált írásokra (folyóiratok és könyvek) vonatkozott. Célunk olyan programok bemutatása, amelyek hatékonyan kezelik az iskolai lemorzsolódást, a korai iskolahagyást, valamint az eredményesség jellemzőinek feltárása.

Eredmények

Keresésünk összesen 25 találatot hozott, az absztraktok elolvasása alapján 16 írás nem a keresési témánkhoz illeszkedett, vagy nem másodlagos feldolgozás volt, így végül kilenc cikk elemzését mutatjuk be jelen írásban. A tanulmányok néhány alapadatát az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A másodelemzések alapadatai a cikkek bemutatásának sorrendjében

Tanulmány	Feldolgozott időintervallum	Feldolgozott tanulmányok száma	Elemzési forma
Tanner-Smith és Wilson (2013)	1985–2009	74	metaanalízis
Wilson, Lipsey, Morrison, Steinka-Fry és Tanner-Smith (2011)	1980–2010	187	szisztematikus elemzés
Young (2013)	1980–2013	1	metaanalízis
Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn és Sarteschi (2015)	1980–2014	24	szisztematikus elemzés
Ekstrand (2015)	2001–2015	155	szisztematikus elemzés
Momo, Cabus, De Witte és Groot (2019)	1999–2013	43	szisztematikus elemzés
Wood és Mayo-Wilson (2012)	1980–2011	6	metaanalízis
Karaferye (2018)	2007–2017	8	szisztematikus elemzés
Tolan, Henry, Schoeny, Bass, Lovegrove és Nichols (2013)	1970–2011	46	metaanalízis

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. Így először azokat az írásokat mutatjuk be, amik általában a hiányzás visszaszorításával foglalkoznak, ezt követően pedig azokat, ahol a beavatkozások fókuszában a mentori tevékenység vizsgálata áll.

Tanner-Smith és Wilson (2013) tanulmánya azt vizsgálja, hogy milyen hatással működnek a hiányzást megakadályozó programok, és melyek tekinthetők sikeresebbeknek. A metaanalízis 1985–2009 között 74 kísérleti (24), kvázi-kísérleti (50) kutatás hatásméretét szintetizálta. A szerzők külön vizsgálták a kísérleti és a kvázi-kísérleti kutatások hatásait, megállapítva, hogy a kísérleti beavatkozások esetében szignifikáns hatások mutathatók ki, vagyis a vizsgált beavatkozás csökkentette az iskolai hiányzást a kontrollcsoport tagokhoz képest, míg a kvázi-kísérleteknél nem kimutatható sem pozitív, sem negatív hatás. Ennek oka, hogy a kvázi-kísérleteknél az összehasonlításul szolgáló csoport kiindulási adatai nagyon hasonlóak voltak a kísérleti csoporthoz. Emellett a kvázi-kísérletek résztvevői inkább az idősebb korosztályokból kerültek ki, míg a kísérletek pedig a fiatalabbakat célozták meg, ahol még nagyobb hatékonyságú a megelőzés. A kétféle kísérleti design eltérését a publikációs torzítás is okozhatja, mivel a kísérleti kutatások inkább folyóiratcikkekben (azokat a kísérleteket nem publikálták, amelyek nem hoztak eredményt), míg a kvázi-kísérletek pedig inkább disszertációkban jelentek meg. A tanulmány számos módszertani korlát említése mellett kiemeli, hogy a kísérleti beavatkozások hatása is csak szerény mértékben csökkentette a hiányzást, ebben nem és életkor szerint eltérések mutatkoznak. Főként a fiúk és a fiatalabbak esetében voltak hatásosabbak a beavatkozások. A nemi különbségesség hátterében az áll, hogy a lányok főként terhesség, gyermekvállalás miatt morzsolódnak le, és ezen nem segítenek a hiányzást kezelő beavatkozások. A fiatalabb korosztályok eredményességét pedig azzal magyarázzák a szerzők, hogy akkor tud egy program hatékonyabban működni, amikor még nem alakul ki a tartós/állandósuló hiányzás szokása a tanulóknál. A tanulmány az egyes beavatkozásokat kilenc kategóriába sorolta, melyek a következők: 1. Tanulásszervezés: kiscsoportos foglalkozások, kisebb osztálylétszám, tömbösített órák. 2. Kiegészítő foglalkozások: felzárkóztatás, korrepetálás, házi feladatokhoz nyújtott segítség. 3. Mentorálás, tanácsadás. 4. Alternatív iskola. 5. Viselkedésre irányuló beavatkozás: önbecsülés javítása, attitűdformálás, drogfogyasztás megelőzése. 6. Jelenlét, részvétel figyelése, ösztönzése jutalmazással. 7. Szakképzés, foglalkozás-, gyakorlatorientált képzés. 8. Egyidejűleg többféle beavatkozás, átfogóbb megelőzési program. 9. Egyéb: esetkezelés, gyermekgondozási szolgáltatás, lakhatás, közösségi, szabadidős szolgáltatások. A programok szerinti vizsgálódás, kategorizáció nem mutatott szignifikáns eltérést, ugyanakkor némileg pozitívabb hatást fejtettek ki a kiegészítő foglalkozások, valamint a gyakorlatorientált programok.

Wilson és munkatársainak (2011) szisztematikus elemzése 187 tanulmányra terjedt ki 1980 és 2010 között, mellyel a lemorzsolódás megelőzésére és a prevenció-intervenció programok hatékonyságára vonatkozó kutatások hiányát kívánta pótolni. A vizsgált kutatások iskolai keretek között végrehajtott intervenció vagy prevenció programokra vagy civil szervezetek által megvalósított beavatkozásokra összpontosítottak, amelyek kifejezetten a lemorzsolódás csökkentését célozták meg 4–21 éves korúak körében. E programok közül a leggyakoribbak közé tartoztak a munkához kapcsolódók, például szakmai gyakorlattal, pályaorientációval, szakképzéssel, az elhelyezkedést, foglalkoztatást segítő, valamint megélhetési és jóléti támogatásokkal kapcsolatos programok. Habár Wilson átfogó képet nyújt az általa vizsgált programok hatásáról, leírásuk egyáltalán nem részletezett: milyen szolgáltatásokat tartalmaztak, milyen körülmények között valósultak meg, ki volt a célcsoportjuk? Arról sem ad információt, hogy ezek a programok milyen

körülmények között, mely résztvevők számára mennyire voltak hatásosak. A szerzők kiemelik, hogy a munkával kapcsolatos programok esetében a hatásmagyság valamivel nagyobb, mint a többi program esetében, de ez az érték is inkább alacsonynak tekinthető (1,66).

Young metaanalízise Wilson és munkatársai elemzését bővíti, az eredeti mintához képest a vizsgálódás időtartamát 2013-ig tolja ki, továbbá az elsődleges fókusz a munkával kapcsolatos programokra helyezi, a másodlagos fókusz pedig azokra a faktorokra, amelyek növelik/növelhetik ezen programok hatékonyságát. Elemzésében arra jutott, hogy egyik vizsgált változó sem indikál szignifikáns különbséget a hatásmagyság tekintetében.

Kremer és munkatársainak (2015) szisztematikus elemzése és metaanalízise a tanórán kívüli iskolai foglalkozások hatását vizsgálja az USA-ban. Megállapítja, hogy a délutáni programok széles spektrummal, számos céllal és kiterjedt előnyökkel rendelkeznek. Köszönhetően a 2001. évi No Child Left Behind törvénynek, számottevően megemelkedett a tanítási órák utáni programok száma, amelyek alacsony szocio-ökonómiai státuszú, gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkező vagy valamilyen etnikai kisebbséghez tartozó, magatartási problémákkal küzdő (hiányzás, kábítószer-használat) tanulóokra fókuszál. A kizárólag mentori-tutori programokat kizárták az elemzésből, mivel ezek nem nevezhetők kimondottan tanóra utáni programoknak. Viszont, ha a mentori-tutori támogatás más tevékenység kiegészítéseként jelent meg, a tanulmány bekerült az elemzettek közé.

Az Egyesült Államokban a nem tanórai programok kiemelt támogatásban és jelentős forrásban részesülnek, de ez a tanulmány nem talált igazolást arra vonatkozóan, hogy a nem tanórai programok pozitív hatással lennének a hiányzások és a deviáns viselkedésformák csökkentésére az általános és középiskolai tanulók esetében. Továbbá módszertani hibák és az elfogultság magas kockázata (a vizsgálatok érdekelték voltak az eredményesség azonosításában) kimutatható a tanulmány által értékelt legtöbb területen, amelyek összhangban vannak a nem tanórai programokról készült korábbi tanulmányok megállapításaival. Tekintettel ezekre a megállapításokra, indokoltnak tűnik ezen programok céljának, tervezésének, végrehajtásának és értékelésének újragondolása.

Habár ezektől a programoktól elvárt, hogy számos kimeneti hatással rendelkezzenek, de mindezt tudatos tervezés, programfelépítés és működés nélkül próbálják elérni, torzítva a kimeneti eredményeket. Fontos volna olyan programok tanulmányozása és alkalmazása, amelyek szerkezete és elemei empirikus bizonyítékokon és elméleten alapulnak.

Az Egyesült Államokban a nem tanórai programok kiemelt támogatásban és jelentős forrásban részesülnek, de ez a tanulmány nem talált igazolást arra vonatkozóan, hogy a nem tanórai programok pozitív hatással lennének a hiányzások és a deviáns viselkedésformák csökkentésére az általános és középiskolai tanulók esetében. Továbbá módszertani hibák és az elfogultság magas kockázata (a vizsgálatok érdekelték voltak az eredményesség azonosításában) kimutatható a tanulmány által értékelt legtöbb területen, amelyek összhangban vannak a nem tanórai programokról készült korábbi tanulmányok megállapításaival. Tekintettel ezekre a megállapításokra, indokoltnak tűnik ezen programok céljának, tervezésének, végrehajtásának és értékelésének újragondolása.

A programok konstrukciójának és értékelésének fejlesztésével, a speciális elemek és kontextusok elemzésével, amelyek hatással lehetnek az eredményességre, értékes információt nyerhetünk a nem tanórai programokban rejlő potenciálról.

Ekstrand (2015) tanulmánya 155, a hiányzási mutatók javítására fókuszáló kutatás eredményét foglalja össze. A tanulmányok nagyrészt az Egyesült Államokból származnak, de a világ számos országából kerültek be további kutatások. Az összegyűjtött anyag földrajzi, kulturális, szociális és demográfiai változatossággal bír, de az elemzés során feltárt hasonlóságok felülmúlják ezeket a különbségeket. Az elemzés rámutat arra, hogy szükség van egy erőteljes nézőpontváltásra, mely nem az egyéni tulajdonságokra fókuszál, hanem az iskola és a közösség felelősségére. Az iskolai sikerek, amelyek a tanulókat az iskolához vonzzák, elérhetők a kulcskompetenciák erősítésével, a felnőttekkel való együttműködés (kötődés) lehetőségének kialakításával, és a pozitív iskola légkör megteremtésével.

Mit tehetnek az iskolák és közösségek, hogy stimulálják az iskolai jelenlétet, és megelőzzék a hiányzást, a lemorzsolódást? A tanulmány általános iskolákban végzett kutatásokra fókuszál, de mivel az oktatási rendszer országonként változik, az elemzés nem zárja ki azokat a tanulmányokat sem, amelyek idősebb (akár 18-19 éves) korosztályokkal foglalkoznak. A cikkben két programot kiemelten is vizsgálunk. A Check and Connect Intervention program azért említésre méltó, mert ez a program olyan kulcskompetenciák fejlesztésére épít, mint a döntéshozó képesség, önszabályozás és szociális készségek. Másik hasonló példa a Positive Behavioural Intervention and Support program, amely szintén támogatja a tanulók és a mentorok között ezen kompetenciák erősítését. Emellett ez a program elősegíti az iskolai légkör és szervezet fejlesztését, amelynek hatására javulnak a tanulmányi és hiányzási mutatók.

A tanulmány a strukturális változások részeként javasolja a család, az iskola és a közösség közötti partneri viszony kialakítását, a szociális munkások és az intézmény valamennyi dolgozójának preventív munkában való részvételét. A cikk három konklúziót fogalmaz meg. (1) A kívánt eredmény akkor érhető el, ha az intervenciónak része az iskola szervezeti megújítása, a vezetés rugalmassága és a családközpontú tevékenységek. (2) Az iskolai szereplők között a tanár szerepe kétségszembetűnő. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik odafigyelést, bátorítást és tiszteletet kapnak a tanáruktól, nagyobb valószínűséggel szeretnek iskolába járni. Fontosak tehát a támogató felnőttek és a pozitív iskolai légkör. A bizalom és a magabiztosság kedvező hatással van az oktatás minőségére, és meghatározó szerepet játszik az iskolakerülés csökkentésében. A tanulmány szerint a szülőkkel, tanárokkal és más felnőttekkel való kötődés lehetősége kulcsfontosságúnak tűnik, míg a kortársakkal való kötődésnek negatív és pozitív hatásai is vannak. (3) Meggyőző bizonyítékok mutatják, hogy öt kulcskompetencia kapcsolódik az iskolai sikerességhez: pozitív önértékelés, önszabályozás, döntéshozó képességek, erkölcsi és szociális stabilitás.

Momo és munkatársainak (2019) cikke a fejlődő országok gyakorlatait mutatja be. A fejlődő országokban igen magas a lemorzsolódási arány, 1999 és 2013 között Afrikában 32% és 41%, míg Ázsiában 21% és 28% között mozgott az általános iskolákban. A tanulmány 2001 és 2018 közötti időszakot öleli fel, 43 kutatást hasonlított össze.

A szakirodalom szisztematikus áttekintése alapján megállapítható, hogy a következő tényezők hatnak az iskolai lemorzsolódásra: nem, vallás (a főként vidéken jelen lévő iszlám vallásúak körében magasabb a lemorzsolódás), etnikai hovatartozás, házimunka, bérmunka, gazdálkodás, lakóhely régiója (az iparra épülő területeken fontosabb a családok számára a tanulás, mint a mezőgazdaságban dolgozók körében), egészségromlás, hiányzás, fogyatékoság, terhesség, házasság, életkor, önbecsülés hiánya, késői iskolakezdés, házasság előtti szex, szerhasználat, és a családi háttér. Emellett számos iskolai tényező is hat a lemorzsolódásra, így a nem megfelelő iskolai létesítmények és

minőség, nem elérhető és szakképzetlen tanárok, diák-tanár konfliktusok, nem megfelelő tanulói segítség, szabadidős tevékenység hiánya, vizsgakudarc, iskola-lakóhely földrajzi távolsága, hiányzás, évfolyamismétlés, gyenge iskolai teljesítmény. Ezenfelül a tanulmány megemlíti további egyéni tényezőket is, így azok, akik nem elkötelezettek az iskola iránt, a tanulásból származó sikert nem tartják értékesnek, és nem vesznek részt az iskolai tevékenységekben nagyobb az eséllyel morzsolódnak le. Az eredmények azt sugallják, hogy a lemorzsolódás problémája több perspektívából (egyéni és intézményi) vizsgálható mind Ázsiában, mind Afrikában, és számos különböző tényezőt igényel annak érdekében, hogy a diákokat az iskolában maradásra ösztönözzék.

A tanulmány az alábbi tevékenységeket látja szükségesnek az iskolai lemorzsolódás megakadályozására: Fel kellene mérni azt, hogy a háztartásoknak mennyi pénzt kell fordítania a gyermekek oktatására azokon a területeken, ahol ennek finanszírozása nehézségekbe ütközik. Az iskolának rendelkeznie kell azokkal a tényezőkkel, amelyek hozzájárulnak a minőségi tanítás biztosításához és a készségfejlesztéshez. Ez alatt értve a laboratóriumokat, osztálytermeket, könyvtárakat, szakképzett tanárokat, valamint a sport- és szabadidős tevékenységeket. Az is elengedhetetlen feltétel, hogy minden diák könnyen el tudjon jutni az iskolába.

A kilenc írásból három olyan volt, amely kifejezetten a mentori programok eredményességével foglalkozott az iskolai lemorzsolódás megakadályozása érdekében. Wood és Mayo-Wilson (2012) elemzésének célja az iskolai mentorálás tanulás támogatására, hiányzási mutatók javítására, a tanulók attitűdjére, viselkedésére és önbecsülésére tett hatásainak értékelése a 11–18 éves korosztályban. Valamennyi program az USA-ban valósult meg. A tanulmány 12 adatbázisban, 1980 és 2011 között végzett kutatáson alapul: a szerzők nyolc, 6072 résztvevővel lefolytatott programot tartalmazó tanulmányt vizsgáltak meg, ebből hat tanulmány szerepel a metaanalízisben. A mért hatásnagyság a legtöbb esetben nagyon alacsony és nem szignifikáns. A legmagasabb hatásnagyság a mentorálás önbecsülésre tett hatásánál volt tapasztalható, de az is a nullához közelít ($g = 0,09$). Összegezve elmondható, hogy az elemzésben vizsgált mentoráló programok nem javítottak megbízhatóan egyik megcélzott eredményen sem. A szerzők szerint hosszabb időtartammal, jól megtervezett programokkal talán jobb eredményeket lehet elérni.

Figen Karaferye (2018) tanulmányának célja mentorálási gyakorlatok vizsgálata annak hatékonyságának növelése érdekében. A cikk a következő kutatási kérdéseket teszi fel:

- a) Hogyan tervezik a mentori folyamatokat a mentorálási modellekben?
- b) Milyen pozitív eredményei vannak a mentori modelleknek?
- c) Milyen további vizsgálatokra, fejlesztésekre van szükség a mentori modellekhez?

Az írás a 2007–2017 közötti időszakra fókuszál, összesen 8 modellt elemez a közoktatástól a felsőoktatásig. Az egyes modellek bemutatásán túl a szerzők vizsgálják azokat a közös jellemzőket, amik eredményessé teszik a különböző mentorprogramokat.

Kiemelik, hogy a mentorálás jelentős javulást hoz a tanulók eredményeiben. A tanulók jobban alkalmazkodnak az iskolához, útmutatást kapnak a szakmai karrierjük kitzűzéséhez, és a mentorálási folyamat megkönnyíti számukra az iskolából a munkába való átmenetet is. A tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy a hatékony mentorálási folyamat létrehozásában az alábbi alapvető tervezési elemeknek szükséges megjelenni: A mentorokat ki kell képezni a strukturált interakciós folyamatokra. A támogatás megteremtése érdekében mentori készségfejlesztő műhelyeket kell biztosítani az iskola minden alkalmazottja számára.

A mentorálási folyamatot dokumentációval is támogatnia szükséges. A személyes interakciókat online platformokon történő kommunikációval is érdemes bővíteni, a mentorálás szerkezetétől és céljaitól függően. A mentorálási modellnek struktúrája és céljai

alapján együttműködési hálózatokat kell létrehozni azonos szintű tanulók, tanárok és egyéb szakemberek számára.

Tolen és munkatársainak tanulmánya (2013) a fiatalkori bűnözés és egyéb viselkedési problémák (agresszió, antiszociális viselkedés) visszaszorítása érdekében működő mentori programok hatékonyságával foglalkozik, melyek hozzájárulnak az iskolai kudarcok, lemorzsolódás csökkentéséhez. 1970–2011 közötti angol nyelvű publikációkat kerestek, végül összesen 46 kísérleti (27) vagy kvázi-kísérleti (19) elrendezésű írást elemeztek a metaanalízisben. Négyféle eredményességi mutatót használtak: bűnözési (25 cikk), tanulmányi eredményesség (25 cikk), droghasználat (6) és agresszió (7). A szerzők megállapítják, hogy mind a négyféle mutató pozitív szignifikáns hatást mutat, az átlagos hatások a bűnözés visszaszorításában voltak a legnagyobbak. Módszertani szempontból nem volt különbség a kísérleti és a kvázi-kísérleti elrendezésű vizsgálatok hatás nagyságában. Fontos kiemelni, hogy a mentori munkát is definiálták a szerzők, és egyértelműen elhatárolták az iskolai élettől, vagyis csak olyan programokat vizsgáltak, ahol felnőttek, de nem tanárok látták el a mentori feladatokat. Mentornak tekintik azt a kapcsolatot, amely hosszabb ideig áll fenn, tudásbeli különbözőség van a mentor és a mentorált között, a mentorálnak lehetősége van ebből a tudásból profitálnia, és nem jellemzi más szerepegyenlőtlenségi dimenzió (pl. tanár-diák, szülő-gyermek státuszkülönbség). Azt is megvizsgálták, hogy ezeket a hatásnagyságokat milyen más tényezők befolyásolták. Így elemezték a mentorkiválasztást, a vizsgált programok egyéb elemeinek hatását – volt olyan program, aminek csak egy részeleme volt a mentorálás –, a mentor motivációját és a beavatkozás végrehajtásának minőségét. Az eredmények alapján a mentor motiváltsági szintje hat leginkább a mentorált eredményességére. Emellett erősebb hatásokat azonosítottak, ha a mentorálási folyamatban az érzelmi támogatás és az érdekérvényesítés képességének fejlesztése is jelen volt.

Összegzés

Írásunkban kilenc szisztematikus elemzést és metaanalízist mutattunk be, melyek a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkentésére irányuló – ezen belül is a mentori – programok vizsgálatára fókuszáltak.

Megállapításainkat módszertani, publikációs és tartalmi, fejlesztési szempontból összegezhjük. A kilenc írás inkább a szisztematikus összegyűjtött, szelektált irodalmak kvalitatív elemzése, következtetéseiket kevésbé támasztja alá szigorú elemzési protokoll, főként tartalmi, narratív összefoglalók. Ennek oka az, hogy az elsődleges forrásul szolgáló kutatások többsége nem volt alkalmas kvantitatív vagy szisztematikusabb feldolgozásra. Olyan írás is volt, hogy a kvalitatív elemzés szempontjait (pl. programok összevetésének szempontjait) is szűkíteni kellett, mert ezek nem álltak rendelkezésre a feldolgozandó írásokban. Azon vizsgálatok egyike sem tudott kimutatni igazán erős hatásnagyságot, amelyek kísérletek vagy kvázi-kísérletek eredményeinek másodfeldolgozásán alapultak. A kevés metaanalízisek között akadt olyan is, ami egyáltalán nem tudott szignifikáns hatást mérni. Az erős módszertani korlátokkal bíró írások megbízhatóságát további publikációs hatások is torzítják. Egyrészt az elsődleges forrásokban kiütözik az angolszász, különösen az amerikai túlsúly, a kutatások terepe tehát eléggé beszűkült. Másrészt, amire egyes szerzők is utaltak, hogy főként azok a publikációk (kísérletek, programok) kerültek be a folyóiratokba, így a keresésekbe is, amelyek eredményt is hoznak. (Ez nincs ellentmondással az előbbi megállapításunkkal, hiszen több kutatás összevetésekor lehet olyan eredmény, hogy azoknak nincs szignifikáns hatásnagysága.) Így a kutatásmódszertani korlát és a publikációs torzítások felvetik a kérdést, hogy egyáltalán tudunk-e bármi tartalmi szempontot is mondani arról, hogy

mely lemorzsolódást célzó program lehet eredményes, és ennek mi állhat a háttérében.

A válasz egyértelmű nem, ugyanakkor néhány alapelv, gondolat kirajzolható ezekből az írásokból, amelyeket a hazai programok tervezésekor, megvalósításakor érdemes megfontolni. Nem tudunk a kontextustól elvonatkoztatni. Amikor programot tervezünk, akkor egy adott helyi/regionális/országos adottságokkal rendelkező környezetbe helyezzük ezt bele, így amikor a programokat, kísérleteket elemezzük és azok hatásait nézzük, akkor ezeket a kontextuális hatásokat is fel kell mérnünk. Utólag nem lehet egy program hatását meghatározni anélkül, hogy a programok gondos tervezése, előkészítése, dokumentálása, monitorozása nem történt meg. Ehhez hozzátartoznak olyan tényezők is, mint a célcsoport és a cél (számszerű) és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak pontos meghatározása. Témánk szempontjából például a mentor és a mentor szerepe tisztázásra szorul, számos cikk más-más kontextusban használja a fogalmat. Akadt olyan írás, amely világosan meghatározta, hogy milyen típusú kapcsolatot tekint mentor-mentorált viszonynak, míg mások ezt nagyon tágan értelmezték, így eredményeik nehezen értelmezhetők.

A vizsgált cikkek alapján nem egyértelmű a mentori programok hatékonysága a többi megelőző programmal szemben, ugyanakkor azok az írások, amelyek csak mentori programokkal foglalkoztak, a célváltozó tekintetében többségében eredményesnek bizonyultak, vagyis csökkentették a lemorzsolódás kockázatát. Így ezen programok kutatásakor érdemes a következő tartalmi elemekre koncentrálni: a tanuló (mentorált) iskolához való alkalmazkodásának, elköteleződésének növelése, a pályaválasztási döntés megalapozottsága, a mentorált érzelmi támogatása, érdekérvényesítési képességének növelése. Mindezen tényezőket a mentor motiváltsági szintje befolyásolta leginkább. A kontextuális faktorok közül pedig kiemelhető az iskola mint szervezet, mint közösség, és az iskolai légkör milyensége. A hazai beavatkozások, programok tervezésekor mindezen faktorok erősítése elősegítheti, hogy az egyéni, családi hátrányokat eredményesebben kompenzálják az iskolai, szervezeti tényezők.

Nem tudunk a kontextustól elvonatkoztatni. Amikor programot tervezünk, akkor egy adott helyi/regionális/országos adottságokkal rendelkező környezetbe helyezzük ezt bele, így amikor a programokat, kísérleteket elemezzük és azok hatásait nézzük, akkor ezeket a kontextuális hatásokat is fel kell mérnünk. Utólag nem lehet egy program hatását meghatározni anélkül, hogy a programok gondos tervezése, előkészítése, dokumentálása, monitorozása nem történt meg. Ehhez hozzátartoznak olyan tényezők is, mint a célcsoport és a cél (számszerű) és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak pontos meghatározása. Témánk szempontjából például a mentor és a mentor szerepe tisztázásra szorul, számos cikk más-más kontextusban használja a fogalmat. Akadt olyan írás, amely világosan meghatározta, hogy milyen típusú kapcsolatot tekint mentor-mentorált viszonynak, míg mások ezt nagyon tágan értelmezték, így eredményeik nehezen értelmezhetők.

Fehérvári Anikó¹ – Felső Edit¹ – Benkő Bernadett¹ – Varga Aranka²

¹ ELTE Neveléstudományi Intézet, ² PTE Neveléstudományi Intézet

Irodalom

- 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. DOI: [10.1016/j.edurev.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002)
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. DOI: [10.1080/00131911.2015.1008406](https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406)
- Fehérvári Anikó, Széll Krisztián & Paksi Borbála (2021, szerk.). *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Gitschthaler, M. & Nairz-Wirth, E. (2018). The individual and economic costs of early school leaving. In Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (szerk.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. 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. DOI: [10.1080/00131881.2019.1596034](https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034)
- 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*, 53. DOI: [10.1787/5km4m2t59cmr-en](https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en)
- Tanner-Smith, E. & Wilson, S. J. (2013). A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prevention Science*, 14, 468–478 DOI: [10.1007/s11121-012-0330-1](https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1)
- Karaferye, F. (2018): Student mentoring models: a systematic review. *Konferencia-előadás*: III. Ines International Education and Social Science Congress.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G. & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 616–636. DOI: [10.1007/s10964-014-0226-4](https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4)
- Momo, M. S. M., Cabus, S. J., De Witte, K. & Groot, W. (2019): A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7(3), 496–522. DOI: [10.1002/REV3.3134](https://doi.org/10.1002/REV3.3134)
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press. DOI: [10.4159/harvard.9780674063167](https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167)
- 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*, 10 DOI: [10.4073/csr.2013.10](https://doi.org/10.4073/csr.2013.10)
- Young, J. Y. (2013). The effect of work-related programs on dropout rates: A meta-analysis. *Master's Theses*. Loyola University Chicago. 1858.
- Wilson, S., Lipsey, M., Morrison, J., Steinka-Fry, K. & Tanner-Smith, E. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects of school completion and dropout among school-aged children and youth. The Campbell Collaboration. DOI: [10.4073/csr.2011.8](https://doi.org/10.4073/csr.2011.8)
- 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](https://doi.org/10.1177/1049731511430836)

Absztrakt

Az írás a korai iskolaelhagyás és iskolai lemorzsolódás megakadályozását célzó nemzetközi preventív programok áttekintésére vállalkozik a 2010 és 2021 között született szisztematikus és metaelemzések alapján. A tanulmányban kilenc elemzést mutatunk be, amelyek jellemzően a nyolcvanas évektől az elmúlt évtizedig vizsgálják és összegzik a korai iskolaelhagyás felszámolására irányuló intézkedéseket, kiemelten a mentori tevékenységet is tartalmazó programokra fókuszálva. Az elemzések bemutatása mellett törekszünk olyan megállapításokat, következtetéseket tenni, melyek segítik a hazai programok tervezését, megvalósítását.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, preventív programok, mentor