

Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás

Felső Edit és Fehérvári Anikó***

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.4

A tanulmány a kortárs mentorprogramok mint prevenciós és intervenciós eszközök hatását vizsgálja az iskolai és felsőoktatási lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentésére. Az írás célja, hogy bemutassa a nemzetközi kortárs mentorprogramok jellemzőit, céljait és hatékonyságát. Az elemzés 12 empirikus tanulmány kvalitatív tartalomelemzésén alapul. A szisztematikus keresést az EBSCO Education Research Complete modulban, kiegészítésként a ResearchGate és a Google Scholar adatbázisokban végeztük, 2008 és 2023 között megjelent folyóiratokban, kortárs mentorálási modellekről szóló angol nyelvű empirikus tanulmányokat összegyűjtve. Az elemzés eredményei alapján bemutatásra kerülnek a felsőoktatási és közoktatási környezetben működő mentorprogramok célkitűzései, eredményei a mentorok és a mentoráltak szempontjából, kihívásai, nehézségei. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a kortárs mentorprogramok pozitív hatást gyakorolnak a lemorzsolódás csökkentésére, a szociális és egyéni készségekre és képességekre, hatására javulnak a tanulmányi eredmények, valamint növekszik az intézmény és a tanulmányok iránti elkötelezettség. E programok működésének mélyebb megismerése és megértése hozzájárulhat a jövőbeli kortárs mentorprogramok sikeres és hatékony lebonyolításához.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, kortárs mentorprogram, szisztematikus irodalomelemzés

Bevezetés

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás súlyos társadalmi és gazdasági következményekkel jár, ezért mérséklése társadalmi érdek. Következésképpen egyrészt prognosztizálható a szegénység, a társadalmi kirekesztettség és az alacsony iskolázottsággal rendelkező társadalmi réteg újratermelődése, másrészt jelentősen emelkedhet azok száma, akik megfelelő végzettség hiányában nem képesek belépni a munkaerőpiacra (Mayer, 2011; Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq & Timmerman, 2018).

Az iskolából való kimaradásnak számos oka lehet, melyek rendkívül összetettek és egyénenként változnak. Minden egyes lemorzsolódással veszélyeztetett egyedi esettörténettel rendelkezik, így a probléma kezelésének személyre szabottnak kell lennie (Győrpál & Topuzidu, 2018; Nevala, Hawley, Stokes, Slater, Souto-Otero, Santos, Duchemin, & Manoudi, 2011). Erre a mentorálás, azon belül is a kortárs mentorálás hatékony eszköz lehet. Kutatások szerint a mentori kapcsolat kedvező hatással van a tanulmányi teljesítményre, a társas kapcsolatokra és az iskola iránti elköteleződésre (Fejes, 2012) támogatva a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat mind köznevelési, mind felsőoktatási szinten. Tanulmányunkban az elmúlt másfél évtized nemzetközi szakirodalmát gyűjtöttük össze, és elemeztük a kortárs mentori programok eredményességét a köz- és a felsőoktatás-

* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, editfelso@student.elte.hu

** Intézetigazgató egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, fehevari.aniko@ppk.elte.hu

ban. Bár a lemorzsolódás másként értelmezhető az eltérő képzési szinteken, a megelőzésben a különböző programok hasonló célokat tűznek ki, ezért is indokolt a két rendszer együttes elemzése.

Fogalmak és kutatási előzmények

Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás alap- és középfokon

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kifejezéseket esetenként egymás szinonimájaként használják, egyes tanulmányokban pedig külön-külön definiálják. Mártonfi (2014, p. 36) szerint *lemorzsolódás* kifejezés jelentése „kontextusfüggő, nem egyértelmű, így mérése is nehézkes.” Helyette a sokkal inkább körülhatárolható *korai iskolaelhagyás* került előtérbe, amely – a lemorzsolódással ellentétben – jól mérhető, és egyértelműen kapcsolható a társadalmi integráció esélyéhez. Varga (2015) szintén utal a korai iskolaelhagyás kifejezés térhódítására, és a lemorzsolódás háttérbe szorulására. Mivel a korai iskolaelhagyás fogalma világosan meghatározott, alkalmas eszköz nemzetközi összehasonlításokra. A lemorzsolódás viszont az iskola szempontjából közelíti meg a problémát, helyi és nemzeti szinten alkalmas a jelenség feltárására, célirányos oktatáspolitikai beavatkozásokat tesz lehetővé. Varga (2015) szerint a két fogalom így egymást kiegészítve használható.

A lemorzsolódás értelmezhető státuszként, eseményként vagy folyamatként. Státuszként olyan személyre értendő, aki nem vesz részt az oktatásban és nem is szerzett végzettséget. Ebben az esetben mérőszámként tekinthetünk rá, melynek segítségével meghatározható, hogy egy adott helyen vagy csoportban milyen mértékű a lemorzsolódás. A lemorzsolódás eseményként való értelmezése megmutatja, hogy egy adott időszakban hányan lépnek ki a képzésből a végzettség megszerzése előtt, illetve, hogy ezek az események gyakoribbak-e egyes csoportok, iskolatípusok esetében vagy földrajzi szempontból. A lemorzsolódás okainak megértéséhez célszerű a jelenségre mint folyamatra tekinteni, amely az iskolából való végzettség nélküli kilépésben csúcsozódik ki. A lemorzsolódást folyamatként értelmezve kimutatható, hogy milyen attitűdök, magatartásformák és iskolai teljesítménymutatók előzik meg az oktatásból való tényleges kihullást (Rumberger, 2012).

A lemorzsolódást valószínűsítő tényezőket intézményi (iskola és közösség) és egyéni tényezőkre (tanulmányi eredmény, viselkedés, attitűdök, szocio-ökonomiai háttér) oszthatjuk fel (Rumberger, 2012 idézi Fehérvári, 2015). Paksi, Széll, Magyar és Fehérvári (2020) megállapítja, hogy a lemorzsolódáshoz nem egyetlen ok vezet, hanem több tényező – különböző súllyal való – együttes fennállása. A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy az iskolai tényezők szerepe csekély mértékű, inkább az egyéni és a családi faktorok jelzik előre a tanulmányi eredményességet, közöttük is különösen a tanulás iránti elköteleződés, az iskolai életbe való bevonódás, a teljesítményorientáltság, valamint a család kulturális és gazdasági erőforrásainak szerepe a számottevő.

Az Európai Unió Tanácsának (2011, p. 1) ajánlása szerint a korai iskolaelhagyók azok, akik „alsó középfokú végzettséggel vagy annak megszerzése előtt kilépnek az oktatási és képzési rendszerből, és a továbbiakban nem vesznek részt oktatásban vagy képzésben”. Az Európai Unió célkitűzése, hogy a tagállamok 2030-ra legalább 9%-ra csökkentsék a korai iskolaelhagyók arányát. Az Eurostat (2022) adatai¹ szerint Magyarország Románia és Spanyolország után a harmadik legmagasabb mutatóval rendelkezik a korai iskolaelhagyók arányát tekintve.

Lemorzsolódás a felsőoktatásban

„A felsőoktatási lemorzsolódás mint kifejezés általánosan azokra az esetekre használatos, amikor a beiratkozott hallgató végzettség nélkül hagyja el a felsőoktatást” (Szemerszki, 2018, p. 15). A felsőoktatásban történő le-

1. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

morzsolódáshoz több tényező is hozzájárul: makro- (oktatáspolitikai, jogi), mezo- (kurrikuláris, képzésszerkezet, szervezeti) és mikroszintű okok (pszichológiai, szocio-ökonomiai, családi és kortárs kapcsolati tényezők) (Kerülő, 2018; Pusztai, 2021; Szemerszki, 2018). A lemorzsolódás előrejelzése nagy kihívást jelentő feladat, a kiváltó okok a hallgató egyéni sajátosságaihoz kapcsolódnak, szinte minden esetben rendkívül összetettek, multidimenzionálisak (Pusztai, 2021).

Prevenációs eszközök

A lemorzsolódás csökkentésének eredményeként potenciálisan növekvő gazdasági, társadalmi és kulturális tőke jelentős szereppel bír a következő generációk életében (Csapó, Fejes, Kinyó & Tóth, 2019). A korai iskolaelhagyás európai arányának csupán egy százalékponttal való csökkenése az európai gazdaságnak közel további félmillió képzett fiatal munkavállalót jelentene évente. Ezért nem meglepő, hogy az iskolai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése kiemelt oktatáspolitikai törekvés (Nevala et al., 2011).

Az alap- és középfokú oktatásban a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kezelésének leghatékonyabb módszere a korai felismerés és a prevenció. Az Európai Bizottság ajánlása alapján általános törekvés intézményi szinten a korai jelzőrendszer kialakítása, amely mérhető adatok és megfigyelések alapján teszi lehetővé a megfelelő időben történő beavatkozást (Győrpál & Topuzidu, 2018). Az Európa 2020 stratégia (European Commission, 2013), megvalósítása érdekében, amelynek egyik célja az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása, 2014-ben kidolgozásra került Magyarország középtávú stratégiája a végzettség nélküli iskolaelhagyás ellen. A stratégia hangsúlyozza, hogy a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kezelése során elengedhetetlen a differenciált, személyközpontú megközelítés, az egyéni körülményekre való fókuszálás. Ezt tanulást segítő, motiváló, választható, releváns tanulási tartalmak, módszerek és kooperatív tanulási megoldások bevezetésével, alkalmazásával támogatásával kívánja elérni, a tudatosság, az egyéni haladás és az önvezérelt tanulás érdekében. A nyitottságra ösztönző pedagógiai gyakorlat, a befogadó szemlélet erősítése, a toleranciára nevelés és az érzékenyítés szintén ezekhez a célokhoz kapcsolódik (Pálfi, 2015). A köznevelésben megjelenő lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás megelőzésében kiemelendő még az iskola és a szülők, gondviselők közötti hatékony és rendszeres kommunikáció, tájékoztatás fontossága (Tyler & Lofstrom, 2009 idézi Fehérvári, 2015), valamint olyan támogató rendszer kialakítása, mely segíti az iskolai és az otthoni tanulást, a személyre szabható segítségnyújtás érdekében mentori-tutori rendszer kiépítése (Mayer, 2011).

A felsőoktatásban történő lemorzsolódás csökkentése érdekében nélkülözhetetlen, hogy „az intézmények rendelkezzenek a tanulmányi túlfutás, a tanulmánymegszakítás pontos adataival, az okok ismeretével, azonosítsák a kritikus időszakokat, tárgyakat, kompetenciákat, oktatókat” (Kerülő, 2018, p. 184). Közös kezdeményezésekre, átfogó megoldásokra van szükség, és a már sikeresen alkalmazott jógyakorlatok megosztására. A sikeres programelemek közé tartozik a jelzőrendszer működtetése, felzárkóztató kurzusok és tanulástechnikai tréningek szervezése, pszichológiai tanácsadás, az oktatói-hallgatói kapcsolatok erősítése és mentori hálózat működtetése (Kerülő, 2018). A lemorzsolódás mérséklését támogatja a hallgatói elégedettség növelése, a hallgatók kapcsolatainak és rezilienciájának fejlesztése (Szigeti, 2021a, 2021b, 2021c).

Mentorálás

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése történhet megelőző, beavatkozó vagy kompenzáló intézkedésekkel. A mentorálás bármelyik típusú intézkedésnek lehet a része (Fejes, 2012). A kapcsolódó szakirodalomban fellelhető számos meghatározás alapján elmondható, hogy mindegyik mentorálási kapcsolat egyedi, jellemzője a tanulási partnerség, célja a mentorált fejlődése. Ez a kölcsönös, dinamikus változó folyamat nem

csak a mentoráltra, hanem a mentorra is hatással van (Allen & Eby, 2007). A mentorálás nem csupán a teljesítmény egy területen való javítására, hanem a teljes személy támogatására, a benne rejlő lehetőségek kiteljesítésére vonatkozik (Megginson & Clutterbuck, 2005). A mentorálás céljai kapcsolódhatnak a tanulmányi fejlődéshez (a tanulmányi eredmények javítása, az önszabályozott, autonóm tanulás kialakítása, a karriertervezés támogatása) és a személyiségfejlődéshez (az érzelmi és kognitív fejlődés, az önazonosság, a pozitív énkép, a szociális és személyes készségek fejlesztése) (Allen & Eby, 2007).

A mentorálási tevékenység egyik típusa a kortárs mentorálás, melynek keretében tanulók segítik tanulók fejlődését érzelmi, szociális vagy tanulmányi szempontból (Bradley, 2016). A kortárs mentorálásnak az Egyesült Államokban már az 1960-as években is léteztek változatai, bár az iskolai mentorálásról szóló legtöbb beszámoló az 1990-es évek végére datálható (Karcher, 2013). Karcher definíciója szerint a kortárs mentorálás két különböző korú fiatal közötti interperszonális kapcsolat, amelyben a cél az, hogy az idősebb fiatal (a mentor) elősegítse fiatalabb társa (a mentorált) egy vagy több aspektusban való fejlődését (Karcher, 2005 idézi Willis, Bland, Manka & Craft, 2012). A kortárs támogató programokat általában valamilyen speciális igény hívja életre: a beilleszkedés segítése, a tanulmányi eredmény javítása, bármilyen szempontból kisebbségben lévő hallgatók támogatása, a zaklatás, a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése, a szociális integráció segítése. A kortárs mentorálás egy speciális válfaja a cross-age, azaz életkorokon átívelő kortárs mentorálás, amely esetben a mentor legalább két évvel idősebb a mentorálnál, biztosítva ezzel a bölcsőbb és tapasztaltabb pozíciót. Ezesetben a mentorálási folyamat témáját tekintve a tanulmányi eredmények javítása helyett, illetve mellett inkább a kapcsolatépítésre fókuszál, és olyan készségek fejlesztésére, mint a szociális készségek, az iskolához való kötődés és az önbecsülés (Karcher, 2013). Számos tanulmány bizonyítja, hogy azok a diákok, akik szélesebb kapcsolati hálóval rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel fejezik be tanulmányaikat. Az intézmény iránti elkötelezettség, a valahová tartozás érzése növeli a tanuló általános elégedettségét, ami szintén hozzájárul a sikeres végzettségszerzéshez (Thomas, 2000; Strauss & Volkwein, 2004 idézi Ward, Thomas & Disch, 2009).

A támogató, jó atmoszférát teremtő közösségi kapcsolatrendszer tanulmányi előmenetelre gyakorolt hatását mutatja be Lorenzetti, Shipton, Nowell, Jacobsen, Lorenzetti, Clancy és Paolucci (2019) szisztematikus áttekintése, kizárólag felsőoktatási környezetben működő kortárs mentorprogramokon keresztül. A vizsgált 47 tanulmány alapján megállapították, hogy a kortárs mentorálás kedvező változást hozott a tudományos, a közösségi, a pszichológiai területen és a karrierépítés terén. A mentorált hallgatók arról számoltak be, hogy a kortárs mentorálás hozzásegítette őket az alapvető ismeretek könnyebb elsajátításához, támogatta a folyamatos személyes és szakmai fejlődésüket, a tanulási céljaik elérését, a karrierépítéssel kapcsolatos készségeiket (időgazdálkodás, vezetői, kooperációs készségek fejlődése, nagyobb szakmai felelősségérzet), növelte önbizalmukat és motivációjukat, valamint csökkentette a szorongást és az elszigeteltséget. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a mentorprogramok működtetéséből mind a hallgatók, mind az intézmények profitálhatnak, a tanulók megtartása, készségeik fejlesztése és a diplomaszerzések számának növelése által.

Terrion & Leonard (2007) szakirodalmi áttekintésükben a kortárs mentori programokat kategorizálták szintén felsőoktatási környezetben. Taxonómiájuk célja nem ezen programok pozitív hatásainak bemutatása, hanem a kortárs mentori tevékenység funkcióinak összekapcsolása a funkciók betöltésére leginkább alkalmas mentori tulajdonságokkal. Az áttekintésben 54 tanulmány elemzése alapján azonosították a mentorálás funkcióit, az ezekhez kapcsolódó mentori tulajdonságokat, továbbá új kategóriaként azokat az alapvető jellemzőket, amelyekkel a mentorjelölteknek előfeltételként rendelkezniük kell a mentori szerep betöltéséhez. A szerzők szerint ez a taxonómia hozzásegíthet a kortárs mentorprogramok hatékony implementálásához és értékeléséhez.

A tanulmány célja

Szisztematikus irodalmi áttekintésünk relevanciájának alátámasztására előzetesen kutatást végeztünk arról, hogy a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás kortárs mentorprogramok alkalmazásával való megelőzésére és mérséklésére korábban milyen szisztematikus irodalmi áttekintések jelentek meg. A témában talált irodalom-elemzések csak részben egyeztek meg az általunk megfogalmazott és kijelölt céllal: vagy az oktatási környezet, ahol a mentorálás zajlott, vagy a mentorálás célja vagy a tanulmány fókuszja különbözött. Lorenzetti és munkatársai (2019) szisztematikus áttekintése a kortárs mentorálás hallgatók megtartására vonatkozó hatásait mutatja be, de csak felsőoktatási környezetben. Terrion & Leonard (2007) taxonómiája nem a mentorálás hatásait mutatja be, hanem a mentori programok sikeres tervezéséhez és implementálásához nyújt alapot. Több szisztematikus áttekintés is foglalkozik a kortárs tutori tevékenységgel speciális képzési területeken, például doktori képzésben (Lowery, Geesa & McConnell, 2018) vagy zeneművészeti képzésben (Goodrich, 2018). A mentorálás célját tekintve találtunk az egészséges életmódra neveléssel kapcsolatos irodalmi áttekintést (Petosa & Smith, 2014), autizmus spektrumzavarral élők támogatását célzó mentorprogramok szisztematikus elemzését (Morris, O'Reilly & Nayyar, 2021), valamint hasonló célú mentorprogramok atipikus tanulókra való hatását bemutató áttekintést (Travers & Carter, 2022). Nem találtunk azonban kifejezetten a közoktatásban tapasztalható lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás, illetve a felsőoktatásban jellemző lemorzsolódás kezelésére és csökkentésére alkalmazott kizárólag kortárs mentorprogramokat elemző szisztematikus irodalmi áttekintést a vizsgált időszakban.

Leíró jellegű szekunder kutatásunk célja nemzetközi empirikus tanulmányokban bemutatott kortárs mentorprogramok elemzése, annak vizsgálata, hogy ezek a programok hogyan támogatták az iskolai és a felsőoktatási lemorzsolódás és a közoktatásban tapasztalható korai iskolaelhagyás csökkentését.

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen eredményeket és nehézségeket azonosítottak a) a mentorált és b) a mentor szempontjából az elemzett nemzetközi kutatások?
- Hatással voltak-e a vizsgált mentorprogramok a lemorzsolódás csökkentésére?

A keresési stratégia

A szisztematikus keresés az EBSCO Education Research Complete-moduljában és kiegészítésképp, hivatkozás-alapú manuális keresés alkalmazásával a Research Gate és Google Scholar adatbázisokban zajlott, 2008 és 2023 között publikált, angol nyelvű, empirikus, folyóiratokban megjelent, kortárs mentorálási modellt bemutató tanulmányokra vonatkozóan, a következő keresőszavak alkalmazásával: peer mentoring AND dropout OR early school leav* AND prevention OR intervention, cross-age mentoring AND dropout OR early school leav* AND prevention OR intervention.

A találatokból a címek és az absztraktok átolvasása után kizárásra kerültek azok a tanulmányok, amelyek

- doktori hallgatók támogatását célzó mentorprogramokat,
- tanár-tanuló, felnőtt-tanuló, felnőtt-felnőtt mentorprogramokat,
- nem mentorprogramokat,
- nem a mentorprogramok hatásait,
- nem közoktatásban vagy felsőoktatási környezetben zajló (magán, alternatív, egyházi, szakképzés) mentorprogramokat,
- nem a lemorzsolódás vagy a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó mentorprogramokat

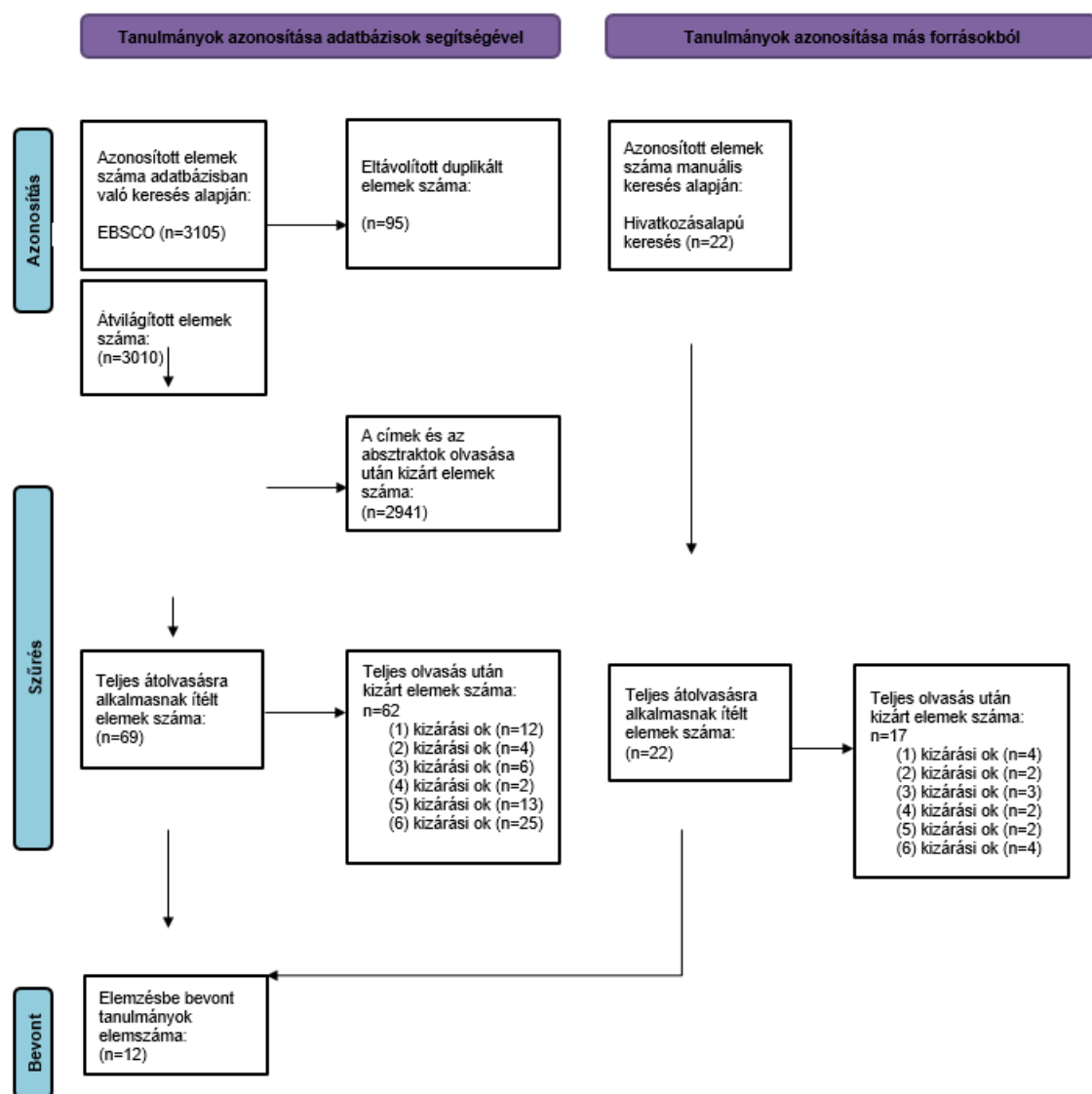
mutattak be. Mindezek alapján a következő kizárási kategóriákat hoztuk létre:

1. eltérő fókuszú tanulmány,
2. nem megfelelő típusú program,
3. eltérő mentorálási környezet,
4. eltérő résztvevők,
5. eltérő mentorálási cél.

További egy kategóriát állapítottunk meg a nem elérhető tanulmányok jelzésére:

6. nem elérhető tanulmányok.

A szisztematikus keresés, valamint a tanulmányok kizárásának és kiválasztásának folyamata az érvényben lévő PRISMA 2020-ajánlás (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron, Hoffmann, Mulrow, Shamseer, Tetzlaff, Akl, Brennan, Chou, Glanville, Grimshaw, Hróbjartsson, Lalu, Li, Loder, Mayo-Wilson, McDonald, McGuinness, Stewart, Thomas, Tricco, Welch, Whiting & Moher, 2021) alapján a PRISMA-folyamatábra segítségével kerül bemutatásra (1. ábra).



1. ábra: PRISMA-folyamatábra a tanulmányok kiválasztásáról (Page et al., 2021)

A keresési kombinációk mentén 3105 elemet találtunk, amelyeket a Zotero referenciakezelőbe importáltunk. A duplikátumok törlése után 3010 elem maradt.

A témán belül meghatároztuk a bevonási és a kizárási szempontokat. Az első szerző a címek és az absztraktok átolvasásával kiválasztotta a relevánsnak ítélt elemeket. A nem egyértelmű esetekben a két szerző konszenzus alapján döntött. A teljes mintából 2941 elem került kizárára. A maradék 69 elemből 44 elérhető tanulmány letöltésre és teljes átolvasásra került az első szerző által. A két szerző konszenzus alapján döntött az elemzésbe bevonandó tanulmányokról. Ennek eredményeképpen 7 tanulmány került a végleges mintába.

Az elemek teljes átolvasása után a bevont, releváns és a kizárt, részben releváns tanulmányok irodalomjegyzékének felhasználásával, manuális keresés alkalmazásával további 22 tanulmányt választottunk ki, ebből elérhető és letölthető volt 18 tanulmány. Ezen tanulmányok átolvasása után, konszenzusos döntéssel további 5 tanulmány került bevonásra a mintába. A bekerülési és a kizárási kritériumok eredményeként 12 nemzetközi empirikus tanulmány került kiválasztásra és elemzésre.

A kiválasztott tanulmányokat a kutatási kérdések alapján megfogalmazott szempontok alapján kódoltuk. A kódolási szempontokat két csoportra osztottuk, általános jellemzőkre és a mentorálási tevékenység sikerességének, hatékonyságának vizsgálatára az alábbiak szerint:

Általános jellemzők:

- a tanulmány módszertana (kvantitatív, kvalitatív vagy kevert),
- az ország, ahol a mentorálás zajlott,
- a mentorok és a mentoráltak korcsoportja (egyetemi hallgatók, középiskolai vagy általános iskolai tanulók),
- a mentorálási tevékenység időtartama,
- a mentorálás típusa (egyéni vagy csoportos).

Hatékonyság:

- a mentorálás céljának azonosítása,
- a tapasztalt eredmények a mentorok szempontjából,
- a tapasztalt eredmények a mentoráltak szempontjából,
- a mentorálási tevékenység során tapasztalt nehézségek.

A kiválasztott tanulmányokban bemutatott mentorprogramok alapvető jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza: a program elnevezését, helyszínét, időtartamát, résztvevőit, a mentorálás típusát, valamint az értékelés módszerét. A tanulmányok jellemzően angolszász országok gyakorlatait mutatják, a cikkek fele az USA-hoz kötődik. A tanulmányok egyik fele közoktatási, másik fele felsőoktatási környezethez kapcsolódik. A bemutatott mentorprogramok közül három program esetében kizárólag egyéni, négy esetben kizárólag csoportos, öt esetben mindkét típusú mentorálási tevékenységet alkalmazták. Az értékelés módszerei tekintetében inkább a kvalitatív módszerek dominálnak, öt kvalitatív, két kvantitatív elemzés készült, ötben vegyes módszertant használtak (Bruce, Gangoli, Mates, Millican & Dodd-Reynolds, 2022; Colvin & Ashman, 2010; Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss, 2008; Herrera, Kauh, Cooney, Grossman & McMaken, 2008; Karcher, 2008; Karcher, 2009; McConney & Fourie-Malherbe, 2022; Olivier & Burton, 2020; Lereya, Farr, Turner, Barnes & Deighton, 2021; Tenenbaum, Anderson, Jett & Yourick, 2014; Ward et al., 2009; Willis et al., 2012).

A program elnevezése	Ország	Mentorál- tak	Mento- rok	A program időtartama	A mentorálás típusa		Módszertan	
					Egyéni	Csoportos	Egyéni	Csoportos
PMP – Peer Mentor Program (Bruce et al., 2022)	UK	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	egy tanév	X	X	X	X
UVU (Utah Valley University) Mentors (Colvin & Ashman, 2010)	USA	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	folyamatos	X	X	X	
MATES – Mentors Assisting Transition Education Students (Heirdsfield et al., 2008)	Ausztrália	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	13 hét	X	X	X	
BBBSA (Big Brothers Big Sisters of America) (Herrera et al., 2008)	USA	általános iskolás tanulók	középiskolás tanulók	egy tanév	X	X	X	
SBM (School Based Mentoring) (Karcher, 2008)	USA	általános és középiskolás tanulók	egyetemi hallgatók	egy tanév	X			X
CAMP (Cross-Age Mentoring Program) (Karcher, 2009)	USA	általános iskolás tanulók	középiskolás tanulók	egy tanév		X		X
BeWell Peer Mentoring programme (McConney & Fourie-Malherbe, 2022)	Dél-afrikai Köztársaság	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	egy tanév		X	X	X
Large-group peer mentoring programme (Olivier & Burton, 2020)	Dél-afrikai Köztársaság	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	a tanév első hetei		X	X	X
More Than Mentors (Stapley et al., 2021)	UK	általános és középiskolás tanulók	általános és középiskolás tanulók	három év	X		X	X
Near-peer mentoring model (Tenenbaum et al., 2014)	USA	általános és középiskolás tanulók	egyetemi hallgatók	két hónap		X	X	

Hagyományos és hibrid mentorálás (Ward et al., 2009)	USA	egyetemi hallgatók	egyetemi hallgatók	14 hét	X	X	X	X
PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) (Willis et al., 2012)	Ausztrália	általános iskolás tanulók	középiskolás tanulók	egy tanév	X		X	

1. táblázat: A nemzetközi tanulmányok jellemzői

Eredmények

A kortárs mentorprogramok céljai és eredményessége

A tanulmányok kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy a bemutatott mentorprogram célja a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentésével kapcsolatban legyen. A programok eredményességére vonatkozó, a kutatási kérdések megválaszolásának alapját képező adatokat a 2. és 3. számú táblázat tartalmazza: a mentorálás célját, az adott program eredményességét a mentoráltra és a mentorra nézve, valamint a felmerülő nehézségeket.

A programok elsősorban a tanulók és hallgatók megtartására, tanulmányi eredményeik javítására irányultak. A beilleszkedés és az elköteleződés támogatása, a közösségépítés, a kortárs kapcsolatok minőségének javítása, a szociális készségek és a reziliencia fejlesztése mind a tanulók megtartását és a végzettség megszerzését támogatják (Bruce et al., 2022). Azok a diákok, akik széles körű kapcsolati hálóval rendelkeznek, jobb tanulmányi teljesítményt nyújtanak, és nagyobb valószínűséggel maradnak a képzésben (Thomas, 2000 idézi Colvin & Ashman, 2010). Ez különösen igaz a kisebbségben lévő vagy hátrányos helyzetű diákokra (Bruce et al., 2022).

Az egyetemi környezetben zajló kortárs mentorálás

Az egyetemi környezetben lebonyolított mentorprogramok esetében a mentoráltak elsőéves, a mentorok pedig magasabb évfolyamokon tanuló hallgatók voltak. A felsőoktatási környezetben zajló kortárs mentorprogramok két legfontosabb célja az egyetemi életbe való beilleszkedés megkönnyítése, az intézmény, illetve a választott szak iránti elköteleződés erősítése, ezáltal a hallgatók képzésben való megtartása. Az elemzett tanulmányokból öt kutatás pozitív eredményeket talált mindkét területre vonatkozóan (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010; Heirdsfield et al., 2008; Olivier & Burton, 2020; Ward et al., 2009).

A program elnevezése	A mentorálás célja	Eredményesség		
		Mentorált	Mentor	Nehézségek
PMP (Peer Mentor Program) (Bruce et al., 2022)	• beilleszkedés támogatása, • elköteleződés növelése, • közösségépítés	• az egyetemhez való kötődés növekedése, • barátságok kialakulása	• az egyetemhez való kötődés növekedése, • kitűzött célok elérése	• kötődés kialakításának nehézségei, • alulmotivált résztvevők • nagyobb igény bizonyos témák megvitatására
UVU (Utah Valley University) Mentors (Colvin & Ashman, 2010)	• beilleszkedés támogatása, • hallgatók megtartása, • tanulmányi eredmények javítása	• az egyetemhez való kötődés növekedése, • könnyebb beilleszkedés, • tanulmányi eredmények javulása, • tanulástámogatás	• elköteleződés növekedése, • barátságok kialakulása, • tanulmányi eredmények javulása	• a koordinátorok túl időigényesnek tartották a mentorok támogatását
MATES (Heirdsfield et al., 2008)	• beilleszkedés támogatása	• közösségi élmény, • barátságok kialakulása	• nagyobb tudatosság és önbizalom, • hatékonyabb önszabályozott tanulás	• időpont-egyeztetés nehézségei, • túl magas csoportlétszámok, • alulmotivált résztvevők, • nagy időigény
BeWell (McConney & Fourie-Malherbe, 2022)	• hallgatók megtartása, • beilleszkedés támogatása	• nem volt szignifikáns pozitív eredmény	• nincs említve	• a mentorok elköteleződésének hiánya • kötelező elemek okozta frusztráció
Large-group peer mentoring (Olivier & Burton, 2020)	• beilleszkedés támogatása	• könnyebb beilleszkedés, • kevesebb stressz	• nincs említve	• nincs említve
Hagyományos és hibrid mentorálás (Ward et al., 2009)	• a hallgatók megtartása • a tanulmányok befejezésének támogatása	• intézményhez való kötődés és • az önhatékonyágba vetett hit növekedése, • jobb időbeosztás, • nagyobb tudatosság	• nincs említve	• nincs említve

2. táblázat: Egyetemi környezetben megvalósult mentorprogramok

A kortárs mentorálás pozitív eredményei közé tartozik a tanulástámogatás által a mentoráltak tanulmányi eredményeinek javulása (Colvin & Ashman, 2010). A MATES (Mentors Assisting Transition Education Students) program esetében a mentorok a LOT (learning-oriented teaching) modell (Ten Cate et al., 2004 idézi Heirdsfield et al., 2008) három tanulási komponensét felhasználva alkalmaztak beavatkozó stratégiákat, így terelve a mentoráltakat az önszabályozott tanulás felé. A Ward és munkatársai (2009) által bemutatott mentorprogram eredményeképpen a mentoráltak jelentős fejlődést értek el az önhatékonyágba vetett hit, a pályaorientáció, az erősségek és a fejlesztésre szoruló területeken való tudatosság és a hatékonyabb időbeosztás tekintetében.

A hallgatók közösségbe való integrálódásának érdekében a közösségi integrációt a mentorok holisztikusan közelítették meg, segítve a hallgatókat a közösségi és a tanulmányi tevékenységek közötti egyensúly fenntartásában (Olivier & Burton, 2020). A szociális készségek fejlődése, barátságok kialakulása a (Peer Mentor Program) és az UVU (Utah Valley University) Mentors programok esetében is megjelent, mint pozitív eredmény (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010). A BeWell-mentorprogram esetében a beilleszkedés tekintetében az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget a mentorálásban részt vevők és a kontrollcsoport kö-

zött, amelynek okát a mentorok attitűdjében, a programhoz való nem megfelelő hozzáállásukban állapították meg (McConney & Fourie-Malherbe, 2022).

A kortárs mentorálás mentorokra gyakorolt pozitív hatásait Heirdsfield és munkatársai (2008) és Colvin & Ashman (2010) részletesen ismerteti. A mentorok már a képzés alatt nagyobb tudatosságra tettek szert a saját tanulási készségeiket illetően, a mentorálás során növekedett a tudatosságuk a problémamegoldás, a mentori szerep, a felelősségük és az interperszonális képességeik azonosítása tekintetében. A mentorok attitűdjének, a mentorálás iránti elköteleződésének fontossága több vizsgált tanulmányban is megjelenik, mint a program sikerességének feltétele (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010).

A programok során nehézségként merült fel a mentoráltak találkozókról való hiányzása, esetenként az online kapcsolattartás, mivel így nehezebben tudott kötődés kialakulni a mentor és a mentorált között (Bruce et al., 2022). A mentoráltak lelkesedésének hiányát a MATES-program mentorai is negatívumként említették. A nehézségek között szerepelt még a mentorálás időigényes volta, a mentoráltakkal való időpontegyeztetés nehézségei, valamint a mentorálandó tanulók magas száma (Heirdsfield et al., 2008). A BeWell-mentorprogram estében frusztrációt okoztak a program kötelező elemei, például az adminisztrációs követelmények és a hallgatók számára kialakított weboldalra való rendszeres kötelező bejelentkezés, amelyek időigényesek voltak és megnehezítették a mentorált és a mentor közötti kötődés kialakulását (McConney & Fourie-Malherbe, 2022). A mentorok említették még a kötelezettségek miatti szorongást, a kötelezettségek és a magánélet egyensúlyának fenntartását, a koordinátoroktól kapott támogatás elégtelen voltát és a mentoráltak önállótlanágát (Colvin & Ashman, 2010).

A közoktatási környezetben zajló kortárs mentorálás

A kiválasztottak közül hat tanulmány általános és középiskolás tanulók mentorálásával foglalkozó programokat mutat be. A mentorok középiskolai tanulók vagy egyetemi hallgatók. A programok céljai közé tartozik a tanulók megtartása, a tanulmányi eredmény javítása, az elkötelezettség növelése, a mentális egészség, a reziliencia javítása, az önbecsülés fejlesztése, a mentoráltak szociális kompetenciáinak fejlesztése, a társas kapcsolatok minőségének javítása és a közösségépítés.

A program elnevezése	A mentorálás célja	Eredményesség		
		Mentorált	Mentor	Nehézségek
BBBSA (Big Brothers Big Sisters of America) (Herrera et al., 2008)	• tanulmányi eredmények és • a kortárs kapcsolatok javítása	• tanulmányi eredmények, • az órai munka minőségének javulása • kevesebb hiányzás, kihágás	• személyes • vezetői • felelősség-vállalási készségek és képességek fejlődése	• nincs említve
SBM (School Based Mentoring) (Karcher, 2008)	• tanulmányi eredmények javítása, • kapcsolatteremtési, szociális készségek • és az önbecsülés fejlesztése	• jobb kortárs kapcsolatok, • önbecsülés, • tudatosság, • az észlelt baráti támogatás növekedése	• nincs említve	• nincs említve
CAMP (Cross-Age Mentoring Program) (Karcher, 2009)	• tanulmányi eredmények javítása, • szociális készségek fejlesztése	• elköteleződés, önbecsülés növekedése, • interperszonális készségek fejlődése	• nagyobb tudatosság, • elfogadás növekedése	• nincs említve
More Than Mentors (Stapley et al., 2021)	• mentális egészség, reziliencia javítása	• kevesebb stressz, konfliktus, • kiegyensúlyozottabb viselkedés, • nagyobb magabiztosság, • jobb tanulmányi eredmény	• nagyobb tudatosság, • önzetlenebb, toleránsabb attitűd, • önreflexió és kommunikációs készségek fejlődése	• túl hosszú foglalkozások; • alulmotivált résztvevők, • súlyosabb problémákban a mentorok nem tudtak segíteni
Near-peer mentoring (Tenenbaum et al., 2014)	• a diákok megtartása	• tanulmányok és az intézmény iránti elköteleződés növekedése, • tudatosság, • önbizalom, növekedése	• személyes, tanulmányi és szakmai fejlődés, • az önbizalom és az önhatékonyság fejlődése	• különböző képességű diákokkal való munka, • a tudományos foglalkozások megtervezése, • kooperációs nehézségek
PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) (Willis et al., 2012)	• tanulmányi eredmények javítása, • közösségépítés, • társas kapcsolatok minőségének javítása, • elkötelezettség növelése	• magabiztosság növekedése, • tanulmányi eredmények javulása, • kevesebb konfliktus, • jobb kortárs és családi kapcsolatok	• magabiztosság növekedése, • vezetői készségek, • problémamegoldó készség fejlődése	• időpont-egyeztetés nehézségei • programon kívüli munkatársak tájékoztatatlansága

3. táblázat: Az alap-és középfokon megvalósult mentorprogramok

A vizsgált tanulmányokból négy esetben az eredmények azt mutatták, hogy javultak a mentoráltak tanulmányi eredményei (Herrera et al., 2008; Stapley et al., 2021; Tenenbaum et al., 2014; Willis et al., 2012). Javulás mutatkozott továbbá az órai munka minőségében, az elkészített feladatok számának növekedésében, a mentoráltak saját tanulási képességeiről alkotott véleményében, valamint csökkentek a magatartási problémák és a hiányzások (Herrera et al., 2008). A CAMP (cross-age mentoring programs) program sikeresen valósította

meg a tanulmányi eredmények javítását a tanulói elköteleződés és az önbecsülés növelése által (Karcher, 2009). A mentorálás hatására javult a tanulók órai munkájának a minősége, figyelmük koncentráltabb, viselkedésük pedig magabiztosabb lett (Willis et al., 2012; Stapley et al., 2021). Növekedett továbbá a mentoráltak saját képességeikkel kapcsolatos tudatossága, önbizalma, az intézmény és a tanulmányaik iránti elköteleződés (Tenenbaum et al., 2014). Karcher (2008) a mentorálás a matematika és az olvasás érdemjegyekre, a kapcsolatteremtési, a szociális készségekre és az önbecsülésre gyakorolt hatásait vizsgálta, és több területen is szignifikáns javulást tapasztalt. A PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) program esetében a mentorok számos pozitív változást figyeltek meg a tanítványaik szociális készségeiben és tanulmányi előmenetelében (Willis et al., 2012). A More Than Mentors program célja a mentális egészség javítása és a reziliencia fejlesztése volt. A résztvevők számos kedvező változásról számoltak be: kevesebb stresszt és konfliktust tapasztaltak, viselkedésük kiegyensúlyozottabb, magabiztosabb lett, javultak a személyes kapcsolataik (Stapley et al., 2021).

A hat tanulmányból öt foglalkozott a mentorokkal is. A programok mentorokra gyakorolt hatásánál megfigyelhető volt a személyes képességek és készségek (kommunikációs, felelősségvállalási, vezetői és szervezői készségek és képességek) fejlődése (Herrera et al., 2008). Karcher (2009) kutatása szerint a programban részt vevő mentorok a tanév végére magasabb fokú elköteleződést és önbecsülést mutattak. A PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) programban való részvétel eredményeképpen a mentorok magabiztosabbnak érezték magukat a fiatalabb diákokkal való interakciókban és a vezetői szerepvállalásban (Willis et al., 2012). A More Than Mentors program esetében a mentorok beszámoltak az önreflexió fejlődéséről és arról, hogy nagyobb türelemre tettek szert, önzetlenebbek, toleránsabbak, megértőbbek lettek (Stapley et al., 2021). Tenenbaum és munkatársainak (2014) vizsgálata szerint a kortárs mentorálás hozzájárult a mentorok személyes, tanulmányi és szakmai fejlődéséhez, fejlődött az önbizalmuk és az önhatékonyságuk.

A hat tanulmányból mindössze három említett nehézségeket a mentorálási tevékenység során. Nehézséget okozott a találkozók időpontjának egyeztetése és a program működésének és időigényének tisztázása a mentoráltak tanáraival (Willis et al., 2012). Előfordult, hogy súlyosabb magánéleti problémákban a mentor nem tudott segíteni, a mentoroknak pedig problémát jelentett a mentoráltak elkötelezettségében bekövetkező változás (Stapley et al., 2021). A PMLP (Peer Mentoring Literacy Program) esetében a mentorok által említett kihívások a program speciális jellegéből adódtak, ilyen volt például a tudományos foglalkozások megtervezése, a különböző képességű diákokkal való munka és általában véve az együttműködés nehézségei (Willis et al., 2012).

Diszkusszió

A tanulmány célja a kortárs mentorálás iskolai és felsőoktatási lemorzsolódásra, valamint a korai iskolaelhagyásra gyakorolt hatásainak feltárása és bemutatása volt, szisztematikusan gyűjtött empirikus nemzetközi tanulmányok tartalomelemzése segítségével.

Az elemzett tanulmányokban bemutatott kortárs mentorprogramok elsődlegesen a tanulók, hallgatók megtartására és a tanulmányi eredmények javítására irányultak. A megfogalmazott részcélok, mint például az elsőéves hallgatók beilleszkedésének megsegítése, az intézményhez való kötődés növelése, az önbizalom, a magabiztosság, a szociális készségek fejlesztése, a konfliktusok csökkentése, mind hozzájárultak a lemorzsolódás, valamint alap- és középfokon a korai iskolaelhagyás mérsékléséhez.

Ahogy bizonyos specifikus területeken korábbi kutatások már igazolták a kortárs támogatói programok hatékonyságát (Goodrich, 2018; Lowery et al., 2018; Morris et al., 2021; Petosa & Smith, 2014), irodalmi áttekintésünk eredményeképpen hasonlóan pozitív eredményeket találtunk. Az általunk elemzett tanulmányok közül

az egyetemi környezetben megvalósított mentorprogramok célja mind a hat esetben az elsőéves egyetemi hallgatók beilleszkedésének támogatása, az egyetem és a képzés iránti elköteleződésének és a képzésben való megmaradásának megalapozása volt. A vizsgált programok közül öt számolt be arról, hogy a kortárs mentorálás segítette ezen célok elérését (Bruce et al., 2022; Colvin & Ashman, 2010; Heirdsfeld et al., 2008; Olivier & Burton, 2020; Ward et al., 2009). A kivétel a BeWell-program volt, amelynek esetében a mentorálás nem hozta az elvárt eredményeket. A sikertelenség a kutatás eredményei szerint a mentorok hozzáállásának, a program iránti elköteleződésük hiányának és a program bizonyos elemeinek kötelező volta miatt kialakult frusztrációnak volt betudható. Az eredményeket a mentorok körültekintő módon történő kiválasztásával és tevékenységük folyamatos monitorozásával lehet javítani (McConney & Fourie-Malherbe, 2022). A különböző típusú mentorálási programokhoz a megfelelő mentorok kiválasztását a Terrion & Leonard (2007) által azonosított mentori kompetenciakategóriák is segíthetik, melyek hozzájárulhatnak a mentorprogramok hatékony és sikeres implementációjához.

Lorenzetti és munkatársai (2019) szisztematikus irodalmi áttekintése szerint a kortárs mentorálás pozitív hatásai pszichológiai-érzelmi területen is megmutatkoznak, erősítve a mentoráltak önbizalmát, motivációját, csökkentve a stresszt, az elszigetelődést és a bizonytalanságot. A pszicho-szociális és a tanulmányi területen elért változások összefüggnek egymással, így az egyik területen való fejlődés magával hozza a másik terület eredményeinek javulását is, megelőzve ezzel az alulteljesítést, a lemorzsolódást és a problémás viselkedést (Karcher, 2008). Ezt igazolja Willis és munkatársai (2012) tanulmánya is, ahol a program sikerének központi eleme a tanulói kapcsolatok átalakulása, a mentorok és a mentoráltak elkötelezettsége, hitelessége, egymás iránti bizalma és tisztelete volt. A társas kapcsolatok minőségének javulásával együtt járt az intézmény iránti elkötelezettség növekedése és a tanulmányi eredmények javulása is. Karcher (2008, 2009) kutatási eredményei a tanulás iránti elköteleződésnek és a mentoráltak önbecsülésének növekedését igazolták. Stapley és munkatársai (2021) More Than Mentors programja a mentoráltak rezilienciájának fejlesztésével érte el a nagyobb magabiztosságot, a kevesebb stresszt és konfliktust, ezáltal pedig a tanulmányi eredmények javulását. A BBBSA (Big Brothers Big Sisters of America) program esetében javultak a tanulmányi eredmények és az órai munka minősége, csökkentek a hiányzások és a kihágások (Herrera et al., 2008).

A bemutatott eredmények és a korábbi szisztematikus irodalmi áttekintések alapján elmondható, hogy az elemzett tanulmányok által vizsgált mentorprogramok hozzájárultak a lemorzsolódás mérsékléséhez mind általános és középiskolai, mind egyetemi környezetben.

A kutatás korlátai között nyelvi korlátként meg kell említeni, hogy nemzetközi kutatások közül csak angol nyelvű tanulmányok kerültek kiválasztásra, ami limitálta a mentorálások helyszínét: a vizsgált mentorprogramok kizárólag angol nyelvterületen kerültek lebonyolításra. A kutatás lehetséges irányai kiterjedhetnek európai országokban lebonyolított kortárs mentorprogramok elemzéseire is. A tanulmányok nagy része rövid időtartamú mentorprogramokat vizsgált. Longitudinális vizsgálatok segíthetnek megbecsülni a kortárs mentorprogramok hosszú távú hatékonyságát. A mentoráltak életútjának nyomon követésével képet nyerhetünk a mentorálás hatásáról a továbbtanulásra, a mentoráltak személyes fejlődésére.

További kutatási irányként jelenik meg a több tanulmányban és szisztematikus irodalmi áttekintésben felbukkanó, a kortárs mentorálásban rejlő azon lehetőség, amely lehetővé teszi a társadalmi befogadás, az inkluzív attitűd kialakítását az iskolai környezetben (Bradley, 2016; Karcher, 2013; Morris et al., 2021; Travers & Carter, 2022; Varga, 2015; Willis et al., 2012). Lorenzetti és munkatársai (2019) hangsúlyozzák, hogy további értékelő kutatásokra van szükség az egyes programtípusok és programjellemzők hatékonyságának meghatáro-

zásához, valamint a programok adaptálhatóságának kialakításához különböző tudományterületeken és intézményi kultúrákban.

* * *

A tanulmány létrejöttét az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának Oktatási Esélyekért! Kutatócsoportja támogatta (SZKF-11/2021 MTA-PTE).

Irodalom

1. Allen, T. D. & Eby, L. T. (Eds.) (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Blackwell Publishing.
2. Az Európai Unió Tanácsa (2011). *A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról*. https://eslplus.eu/documents/Tanacsi_ajanlas_2011_esl_csokk.pdf (2023.01.10.)
3. Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272–288. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136>
4. Bruce, M., Gangoli, G., Mates, L., Millican, A. S. & Dodd-Reynolds, C. (2022). Peer-mentoring in a pandemic: an evaluation of a series of new departmental peer-mentor schemes created to support student belonging and transition during COVID-19. *Student Engagement in Higher Education Journal*. <https://dro.dur.ac.uk/36852/>
5. Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
6. Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In Tóth, I. Gy. (Ed.), *Hungarian Social Report 2019*. (pp. 217–236). Társi Társadalomkutatási Intézet Zrt. https://tarki.hu/sites/default/files/2019-02/217_236_Csapo_etal.pdf (2021.12.05.)
7. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2013). *Education and training monitor 2013*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/63220> (2023.05.12.)
8. A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 31–47.
9. Fejes, J. B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(7–8), 80–95.
10. Goodrich, A. (2018). Peer Mentoring and Peer Tutoring Among K–12 Students: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13–21. <https://doi.org/10.1177/875512331770876>
11. Győrpál, Zs. & Topuzidu, J. X. (Eds.) (2018). *A korai iskolaelhagyás megelőzése Erasmus+ projektek tükrében*. Tempus Közalapítvány. <https://erasmusplusz.hu/a-korai-iskolaelhagyas-megelozese-erasmus-projektek-tukreben> (2023.02.22.)

12. Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K. M. & Wilss, L. A. (2008). Peer mentoring for first year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13611260801916135>
13. Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. B. & McMaken, J. (2008). *High School Students as Mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. https://www.researchgate.net/publication/234685977_High_School_Students_as_Mentors_Findings_from_the_Big_Brothers_Big_Sisters_School-Based_Mentoring_Impact_Study (2023.03.25.)
14. Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
15. Karcher, M. J. (2009). Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem Among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292–299. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200403>
16. Karcher, M. J. (2013). Cross-age peer mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring*, 2nd ed. (pp.233–257). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
17. Kerülő, J. (2018). „Menni vagy maradni?” – Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 170–188). Debreceni Egyetemi Kiadó.
18. Lorenzetti, D. L., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T. & Paolucci, E. O. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549–576. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1686694>
19. Lowery, K., Geesa, R. & McConnell, K. (2018). Designing a Peer-Mentoring Program for Education Doctorate (EdD) Students. *Higher Learning Research Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.408>
20. Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás és hullámszó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
21. Mayer, J. (2011). A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(10), 18–29.
22. McConney, A. & Fourie-Malherbe, M. (2022). Facilitating First-Year Student Adjustment: Towards a Model for Intentional Peer Mentoring. *Journal of Student Affairs in Africa*, 10(2), 163–177. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v10i2.3781>
23. Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Elsevier Butterworth-Heinemann.
24. Morris, S., O'Reilly, G. & Nayyar, J. (2021). Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination: a systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 1389–1433. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900421>
25. Nevala, A., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto-Otero, M., Santos, R., Duchemin, C. & Manoudi, A. (2011). *Reducing Early School Leaving in the EU*. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf (2023.02.17.)

26. Olivier, C. & Burton, C. (2020). A large-group peer mentoring programme in an under-resourced higher education environment. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(4), 341–356. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2019-0074>
27. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
28. Paksi, B., Széll, K., Magyar, É. & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
29. Pálfi, E. (Ed.) (2015). *Nemzeti stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
30. Petosa, R. L. & Smith, L. H. (2014). Peer Mentoring for Health Behavior Change: A Systematic Review. *American Journal of Health Education*, 45(6), 351–357. <https://doi.org/10.1080/19325037.2014.945670>
31. Pusztai, G. (2021). A lemorzsolódottaktól a lemorzsolódási kockázatban levőkhig. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 6–17). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
32. Rumberger, R. W. (2012). *Dropping Out*. Harvard University Press.
33. Stapley, E., Town, R., Yoon, Y., Lereya, S. T., Farr, J., Turner, J., Barnes, N. & Deighton, J. (2021). A mixed methods evaluation of a peer mentoring intervention in a UK school setting: Perspectives from mentees and mentors. *Children and Youth Services Review*, 132(1), 106327. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106327>
34. Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15–27). Debreceni Egyetemi Kiadó.
35. Szigeti, F. (2021a). Hallgatói elégedettség. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 49–52). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
36. Szigeti, F. (2021b). Hallgatói bizalom. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 53–54). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
37. Szigeti, F. (2021c). Hallgatói reziliencia. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 54–57). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
38. Tenenbaum, L., Anderson, M. K., Jett, M. & Yourick, D. (2014). An Innovative Near-Peer Mentoring Model for Undergraduate and Secondary Students: STEM Focus. *Innovative Higher Education*, 39(5). <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9286-3>
39. Terrion, J. L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>

40. Travers, H. E. & Carter, E. W. (2022). A Systematic Review of How Peer-Mediated Interventions Impact Students Without Disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(1), 40–57.
<https://doi.org/10.1177/0741932521989414>
41. Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (Eds.), (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge.
42. Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári A. & Tomasz G. (Eds.), *Kudarok és megoldások*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
43. Ward, E. G., Thomas, E. E. & Disch, W. B. (2009). *The Effect of Traditional Peer Mentoring vs. Hybrid Peer Mentoring on Student Retention and Goal Attainment*. The 5th Annual National Symposium on Student Retention.
https://www.researchgate.net/publication/228364445_The_Effect_of_Traditional_Peer_Mentoring_vs_Hybrid_Peer_Mentoring_on_Student_Retention_and_Goal_Attainment (2023.03.07.)
44. Willis, P., Bland, R., Manka, L., & Craft, C. (2012). The ABC of peer mentoring – what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.650920>

Peer Mentoring to Prevent Dropouts: A Systematic Literature Review

This study focuses on the impacts of peer mentoring programmes as prevention and intervention tools on reducing dropout rates in higher education and early school leaving. The aim of this paper is to present the characteristics, objectives and effectiveness of international peer mentoring programmes. The qualitative data collection and analysis is based on a descriptive research design and content analysis of 12 empirical studies. The systematic search was conducted in EBSCO Education Research Complete module, in addition in ResearchGate and Google Scholar databases for English language empirical studies on peer mentoring models published in journals between 2008 and 2023. Based on the results of the analysis, the objectives, achievements, and challenges of mentoring programmes in higher education and public education settings are presented. The findings of this study demonstrate a positive impact of peer mentoring programmes on reducing early school leaving, increasing academic achievement, institutional and academic commitment, and the improvement of social and individual skills and abilities. Gaining a better perspective and understanding of the operation of these programmes can contribute to the success and efficacy of future mentoring programmes.

Keywords: dropouts, peer mentoring programme, systematic literature review