

A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben

Bevezetés

A hazai tanárképzés területén számos újítás történt az utóbbi években, ugyanakkor a képzés megreformálása korántsem tekinthető befejezettnek. Jelen írás a gyakorlati tanárképzés átalakításának lehetőségeit elemzi, elsősorban a hátrányos helyzet kedvezőtlen hatásainak mérséklésére fordítva figyelmet. Megítélésünk szerint a pedagógusjelöltek hátránykompenzáló programokba való bevonása egyedülálló lehetőséget biztosít a hallgatók fejlődéséhez, e kezdeményezések továbbá kedvező hatást gyakorolhatnak az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére, egyrészt rövid távon, az iskolában aktuálisan jelentkező feladatok megoldásában való részvételen keresztül, másrészt hosszú távon, a megfelelően felkészített pedagógusok által.

Írásunkban áttekintjük gyakorlati pedagógusképzésünk hiányosságait, az új képzési struktúra kínálta kereteket, majd a mellett érvelünk, hogy a tanárképzés megújításában előnyös lehet egy problémacentrikus megközelítés követése, melynek során központi jelentőséget kaphat a tanulói hátrányok kompenzálása. Ezt követően a szegedi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram feltáró jellegű vizsgálata alapján az első évében (2007/2008) részt vevő pedagógusjelöltekkel (25 fő) készült mélyinterjúk néhány kérdését elemezzük az említett témák figyelembevételével.

Mivel az átalakuló pedagógusképzés deklarált célja szerint a korábbiaknál lényegesen hosszabb gyakorlati idővel, valamint olyan iskolákkal számol, melyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya az eddigiéknél magasabb, tapasztalataink a tanárképzés gyakorlati megújulása szempontjából kínálhatnak hasznosítható tudást.¹

A pedagógussá válás folyamata és gyakorlati tanárképzésünk hiányosságai

Pedagógusjelöltek és pedagógusok részéről egyaránt számos kritika éri a tanárképzést. A leggyakoribb panasz, hogy a jelenlegi képzés túlzottan elméleti, a képzés keretében megszereshető tudás a gyakorlat szempontjából irreleváns. Ugyanakkor a képzők sem lehetnek elégedettek, mivel a pedagógusképzés és a későbbi gyakorlati munka közötti összefüggés általában a remélnél gyengébb. Az elmélet és a gyakorlat összeillesztése, megfelelő arányának kialakítása a tanárképzés egyik alapproblémája, mely nem csak hazánkban, más

országokban is központi tárgyát képezi a pedagógusképzés megújításának.² A következőkben a hazai körülmények figyelembevételével a szakirodalom alapján megkíséreljük feltárni az említett probléma mögött meghúzódó okokat.

Az elmélet és gyakorlat gyenge kapcsolatának egyik magyarázatát a pedagógusi nézetek feltárását célzó vizsgálatok kínálják. Az e területen végzett kutatások eredményei egyértelművé teszik, hogy a tanárképzés nem tekinthető a pedagógussá válás kezdőpontjának, hiszen a tanári gondolkodást és tevékenységet nagyban befolyásolják a képzés előtt kialakult nézetek a neveléssel, oktatással, fejlődéssel, fejlesztéssel kapcsolatban. Ezek alapvetően meghatározzák, hogy a képzés során milyen elméleti és gyakorlati tudást fogad be a pedagógusnak készülő hallgató.³ Az iskolai gyakorlat és az elméleti ismeretek ellentmondásának egyik legfontosabb okaként Falus pedagógusjelöltjeink érintetlenül hagyott nézeteit jelöli meg.⁴ Ennek következményeként az elméleti ismeretek szemben állnak a tapasztalatokkal, illetve szerepük mellékes lesz a gyakorlati tudáshoz képest, hiszen a meglévő nézetek szűrőként működve, a korábbi és az iskolai gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal összhangban nem engednek változást. Eddigi ismereteink szerint a nézetek megváltoztatásának leghatékonyabb megoldása a reflektív gondolkodás fejlesztése lehet.⁵ Kimmel munkája szerint ez a nézetek feltárását, egy konceptuális váltáson keresztül tudományosan is helytálló rendszerré formálást, majd a tapasztalatok reflexióját jelenti.⁶ A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy a nézetek befolyásolása eredményesebb, ha reflektív iskolai gyakorlat előzi meg a reflektív szemináriumokat.

Az elmélet és gyakorlat áthidalását a tanárképzés jelenlegi állapota hazánkban kevésbé segítheti elő, hiszen jellemzően nincsenek rendszeres kapcsolatban a tanárképzésben dolgozó oktatók a gyakorlóiskolák pedagógusaival, minimális közöttük az együttműködés.⁷ Az együttműködés hiánya azonban nemcsak az elméleti és gyakorlati képzés tekintetében, de a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tárgyak esetében is jellemző.⁸ Ezenkívül lényeges, hogy az elméleti és gyakorlati jellegű kurzusok sorrendisége, illetve a gyakorlati idő rövidegsége sem nyújt megfelelő alapot a nézetek, az elméleti és gyakorlati tudás egyidejű kezeléséhez, a reflektív gondolkodást középpontba helyező oktatáshoz.

Berliner szakirodalmi munkája egyértelművé teszi, hogy azok a tanárképzési programok, melyek kevés tanítási gyakorlatot tartalmaznak, a kudarc kockázatának teszik ki a kezdő pedagógusokat.⁹ A jelenlegi tanárképzési gyakorlatot tekintve további problémaként említhető, hogy a gyakorlóiskolák általában „elit” iskolák, melyek kevésbé alkalmasak a pedagógusjelöltek „átlagos” iskolákban történő munkájának megalapozására.¹⁰ A tanítási gyakorlat idejétől és a gyakorlóiskolák jellemzőitől nem független, hogy a képzés jelenlegi állapotában bizonyosan nem készíthet fel a „valóságsokknak” vagy „kritikus első év(ek)nek” nevezett jelenségre, amely arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdő tanárokat az iskolai feladatok jó része.¹¹ Imre és Krull nemzetközi kitekintéséből láthatóvá válik, hogy a problémát felismerve számos országban a képzés gyakorlati része a munkába állás első éveire tolódik ki, melynek idejére különféle támogató programokat dolgoztak ki, vagy tervezik ezek kiépítését.¹² A kezdő tanárok számára szervezett felkészítő programok az amerikai tapasztalatok szerint jelentősen

csökkentik az első évek kudarcait (például a pályaelhagyók aránya jelentősen alacsonyabb), különösen azokban az iskolákban, ahol az átlagosnál nehezebb tanítani.¹³ Nagy Mária kismintás kvalitatív kutatása szerint azonban hazánkban a pályakezdő tanárok esetében tudatos betanító tevékenységet már nem végeznek az iskolák, a pályára lépéskor befejezettek tekintik a képzést.¹⁴ Ugyancsak erre utalnak az OECD TALIS-vizsgálat eredményei, melyben kétszáz hazai iskola 5–8. évfolyamon oktató pedagógusát és intézményvezetőjét kérdezték többek között a pályakezdő pedagógusok értékeléséről, betanításáról. Bár az új tanároknak formális betanítási vagy indukciós szakaszon kell átesniük, ez nem az osztálytermi munka hatékonyságát, mint inkább az iskola munkamenetébe történő beillesztést szolgálja. Noha a felmérésben részt vevő 23 országhoz viszonyítva kevésbé jellemző a hazai tanárookra a hivatásbeli együttműködés (teammunkában tanítás, egymás óráinak látogatása, visszajelzés egymásnak a tapasztalatról), a magyar pályakezdők kisebb arányban számoltak be arról, hogy soha nem kaptak tanítási munkájukról értékelést.¹⁵

További problémakört vet fel Trencsényi, aki a kontextus nélküli tudásközvetítést, a problémacentrikus képzési tartalmak hiányát, illetve a problémák nem megfelelő megválasztását említi hangsúlyozottan pedagógusképzésünk hiányosságait tárgyalva.¹⁶ Falus hasonlóképpen a nézetek nem megfelelő kezelése mellett az elméleti tárgyak rendszerét követő tananyagszervezésre vezeti vissza az elmélet és a gyakorlat illeszkedésének problémáját.¹⁷ Véleményüket a szakértői tudással foglalkozó kutatások egész sora látszik alátámasztani mind az oktatás világában, mind azon kívül. A vizsgálatok eredményei a tanári szakértelem erősen területspecifikus, kontextusfüggő jellemzőjére hívják fel a figyelmet.¹⁸

Trencsényi és Nahalka eltérő nézőpontból, de ugyanarra a problémára mutat rá, mely részben a tanári munka kontextusfüggő jellegéből, részben a pedagógiai nézetek különbözőségéből következik.¹⁹ Előbbi szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmélet és valóság (gyakorlat) megfeleltetéséhez elengedhetetlen annak felismerése, hogy a pedagógiai valóság egyszerre többféle és különbözőképpen reflektált narratívákban létezik. Utóbbi szerző a konstruktivista tanulásemélet alapján úgy véli, hogy nincs jelen a képzésben az értelmezési alternatívák sokfélesége, így a különféle megközelítések egyéni adaptivitása sem jelenhet meg, mely a nézetek és a tudás összeillesztésének lehetőségét biztosíthatná.

Az új képzési struktúra kínálta lehetőségek

A bolognai rendszerű képzés tanári mesterszintjéhez kapcsolódó új szabályozás²⁰ a korábbiánál jóval komolyabb szerepet szán a gyakorlati képzésnek, hiszen az eddigi, általában 2–4 hetes tanítási gyakorlat mellett megjelenik egy hat hónapos gyakorlati félév is. A gyakorlati képzés súlyának növekedését a tanári mesterképzéshez tartozó kreditek megoszlása is szemléletesen mutatja: a pedagógiai-pszichológiai tárgyak 40, a szakmódszertan 7, míg a gyakorlati félév 30 kredit értékű munkát jelent. A pedagógiai-pszichológiai tárgyak 40 kreditéből további 3 kreditet érnek gyakorlathoz kötődő kurzusok, valamint a szakmódszertan 7 kreditéből 3 kreditet tesz ki a vezető tanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett 60 órás gyakorlat, mely magában foglalja legalább 15 óra önálló megtartását. A féléves gyakorlat hospitálást, tanítást, tanítási időn kívüli feladatok ellátását, adatgyűjtést,

illetve a tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását írja elő a vezető tanár és a felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett. A tanári mesterképzésre előkészítő kurzusok felvételére is lehetőséget kínál az új struktúra a képzés első hároméves ciklusában 10 kreditnyi értékben, így összesen 87 kreditet tesznek ki a tanári pályára felkészítő tanulmányok.

Az eddigiekben felvetett problémák jó részére a képzés új rendszere, főként a rezidensképzésnek is nevezett gyakorló félév választ kínál. A tanítási gyakorlat rövidegét mindenképpen megoldja, illetve lehetőséget nyújt további problémák kiküszöbölésére, így elsősorban a nézetek, az elméleti és gyakorlati tudás együttes kezelésére, amennyiben megfelelően képesek biztosítani a felsőoktatási intézmények az elméleti és gyakorlati képzés időbeni ütemezését, a gyakorlóiskola és a tanárképző intézmény együttműködését. Az első ciklus 10 kredités előkészítő kurzusai segíthetnek a hallgatói döntések megalapozásában, a pályaszocializáció megkezdésében, illetve lehetőséget biztosítanak a reflektív gyakorlat megvalósításához.

Ugyanakkor nyitva hagyott kérdés, hogy milyen kontextusban, milyen probléma köré szerveződhet e gyakorlati képzés, milyen tevékenységeket lássanak el a pedagógusjeltek az iskolákban a gyakorlati félév során.

A hátránykompenzálásra figyelmet fordító tanítási gyakorlatok lehetséges előnyei

A tanárképzés reformja az egyik központi témája a hazai neveléstudománynak az utóbbi években, a diskusziókban ugyanakkor viszonylag ritkán jelennek meg tartalmi elemek. Jóllehet a módszertani kultúra megújításának említése gyakori, eddig kevés szó esett arról, hogy tartalmi szempontból, illetve a gyakorlati tevékenységek terén mit is kellene megváltoztatni. Bár a reflektív²¹ és gyakorlatorientált²² pedagógusképzés tekintetében egyaránt számos előremutató kezdeményezésről lehet olvasni a hazai szakirodalomban, úgy véljük, ezek hatékonysága problémacentrikusabb megközelítéssel tovább fokozható. A kérdés az tehát, hogy melyek legyenek azok a problémák, melyekre egy problémacentrikus, kevésbé dekontextualizált tanárképzés alapozható. A következőkben a mellett érvelünk, hogy a tanulói hátrányok kompenzálása több szempontból is alkalmas lehet egy problémaalapú gyakorlati képzés kereteinek kijelölésére.

A tanulók közötti különbségek figyelembevétele

A kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség a neveléstudományi, szociológiai szakirodalomban, a nemzetközi vizsgálatok szerint azonban ez az összefüggés hazánkban extrém mértékben érvényesül, a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt tovább erősíti azokat. A PISA-vizsgálatokban részt vevő országok közül hazánkban hatnak a legerősebben a családi körülmények a tanulók iskolai teljesítményére, elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű tanulók egy iskolába, osztályba sűrítésén keresztül.²³ A szelektivitás mérséklésére deszegregációs,²⁴ integrációs törekvések indultak,²⁵ melyek egyértelműen az iskolák tanulói összetételének heterogenitása irányába mutatnak, bár ennek hatása még csak néhány településen, iskolában

érzékeltető, és számos településen ezzel ellentétes irányú folyamatoknak lehetünk tanúi.²⁶ Hasonló irányú kezdeményezések indultak meg a gyógypedagógiai ellátást igénylő, eddig elkülönítve oktatott tanulók egy részénél is.²⁷ Ezenkívül a tanulói csoportok összetételének változását idézheti elő a demográfiai hullámvölgy is, mely a csökkenő gyermekszám miatt érdekeltté teszi az iskolákat a kevésbé sikeres tanulók megtartásában, ennek hatása azonban ismét nagyban függ a „helyi iskolarendszer” szelektív mechanizmusaitól.²⁸

A tanulók közötti különbségek kezelése a pedagógiai elmélet és gyakorlat egyik alapproblémája, mely az említett törekvések, változások következtében a korábbinál is nagyobb figyelmet kapott napjainkra. Ezzel összefüggésben tett szert központi jelentőségre a módszertani kultúra változásának szükségessége, a differenciálás hangsúlyozása és a családi háttér szerepe is, hiszen a teljesítménykülönbségek jó része a tanulók szocioökonómiai státuszával magyarázható, így a módszertani váltás kontextusaként indokoltnak látszik a hátrányos helyzet témakörének felhasználása.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, ugyanakkor az nem kétséges, hogy a képzés jelenleg nem készít fel arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit.²⁹ Bár a pedagógustársadalomról e téren nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív iskolarendszerünk működéséből következően pályára lépésük kezdetén jó részük valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegekről, ahogyan a társadalom többsége sem.³⁰ A roma tanulók esetében mind a pedagógusok,³¹ mind a pedagógusjelöltek³² részéről egyértelműen látható az igény ilyen irányú felkészítésre.

Töbletterhek, tanórán kívüli tevékenységek

A hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók egy intézményben, csoportban való összesűritése többek között azért vezet gyengébb oktatási minőséghez, mert a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek arányával párhuzamosan nőnek a pedagógusok munkaterhei. Ez önmagában is csökkenő színvonalat eredményezhet a többletmunka miatt, de ehhez gyakran hozzáadódik a tanári kontraszelektió, vagyis a jobb alkupozícióban lévő és valószínűleg eredményesebb pedagógusok kedvezőbb munkakörülményeket biztosító iskolába, osztályokba kerülnek.³³ A töbletterhek enyhítésére kínálhatnak lehetőségeket a jól szervezett hátránykompenzáló programok, melyek összeköthetők a pedagógusképzéssel, hiszen egyébként is deklarált cél a képzés ilyen irányú reformja. Az oktatás személyre szabott formáinak alkalmazásába, a tanulói teljesítmények nyomon követésébe megfelelő szervezéssel tapasztalataink szerint bevonhatók a pedagógusjelöltek.³⁴

További kiindulópontja lehet a hátránykompenzáló programoknak az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok szervezése, ami a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a külföldi tapasztalatok szerint jelentős részben befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye

fenyeget, a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban pedig leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok.³⁵ A nemzetközi szakirodalom számos megelőző és problémakezelő programról ad számot, melyek többek között a lemorzsolódás és az agresszív viselkedés mérséklése, valamint a szociális kapcsolatok fejlesztése terén értek el sikereket.³⁶

Az extrakurrikuláris tevékenységektől nem független további kedvező hatást jelenthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek és a tanulók között létrejövő mentori kapcsolat, melyet egyre több hazai program igyekszik kiaknázni.³⁷ A hátrányos helyzetű fiatalok esetében a szociális és affektív területen egyértelműen kimutathatók e kapcsolatok előnyei, míg a tanulmányi eredmények tekintetében nem ilyen világos a helyzet, részben a kutatások hiányosságai, illetve a vizsgált programok eltérő céljai miatt. Habár néhány felmérés az osztályzatoknál is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő.³⁸ Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a tanulmányi eredmények nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról, illetve az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartásjeggyel osztályozott tanulók tudását gyakran alulértékeli a pedagógusok.³⁹ A jól szervezett iskolai mentorprogramok tehát feltételezhetően eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is a szociális és affektív területek kedvező irányú változásait kiaknázva.

Az attitűdök, nézetek formálása

A pedagógusok attitűdje, nézetei a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával, illetve az integrációs kezdeményezésekkel összefüggésben kevésbé kutatott terület, ahogy a multikulturális szemlélet vizsgálata sem tartozik a hazai kutatások kurrens irányjai közé.⁴⁰ Bár az eddigi vizsgálatokból keveset tudunk, a rendelkezésre álló adatok azt mutatják, hogy az integráció céljaival nincs teljes mértékben tisztában a pedagógusok jelentős része, gyakorta összemosódik a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók iskolai, illetve a roma kisebbség társadalmi integrációja. Mivel a szegregáció felszámolása elsősorban az oktatáspolitikai által irányított folyamat, mely számos esetben sérti a középosztálybeli szülők – vélt vagy valós – érdekeit, az integráció sikerének központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében. Ez természetesen feltételezi a hátrányos helyzetű és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módoknak az ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban.

A kutatás részletei

A szegedi deszegregációs intézkedés és Hallgatói Mentorprogram

Interjúink kontextusát a szegedi deszegregációs intézkedés és az intézkedést támogató Hallgatói Mentorprogram jelenti. A deszegregációs lépés keretében egy többségében roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók által látogatott általános iskolát szüntettek meg, a tanulókat tizenegy szegedi általános iskolába integrálták. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 22

gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe 7, egy-egy osztályba pedig legfeljebb három tanuló. Az intézkedést kísérő problémák enyhítésére egy pedagógusokból és egy pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot alakítottak ki.

A város vezetése a deszegregációs intézkedés részeként állított fel mentori rendszert, elsősorban a bezárt iskola pedagógusaiból. Így a tanulókkal eredeti iskolájukból a legtöbb esetben tanárokat is áthelyeztek (a továbbiakban: mentortanárokat) a diákok felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából. Összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státuszt hoztak létre a tizenegy befogadó iskolában. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, de természetesen a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatásuk, a szülőkkel való kapcsolattartás, az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások homlokterében.

A tanulók beilleszkedésének további támogatására a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete két helyi civil szervezettel, a Dél-alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesülettel és a Lakhatás, Iskolázottság, Foglalkoztatottság Közhasznú Egyesülettel együttműködve pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot szervezett a Roma Education Fund pénzügyi segítségével. A Hallgatói Mentorprogram⁴¹ keretében a Szegedi Tudományegyetem pedagógusjelöltjei (a továbbiakban: mentorhallgatók) segítik a megszüntetett intézmény tanulóinak szociális és tanulmányi integrációját a befogadó iskolák mentortanárainak, fejlesztő pedagógusainak irányításával.⁴² A mentorhallgatók beosztását az adott iskolába átkerülő tanulók létszámához igazították a program vezetői, úgy, hogy átlagosan három-négy mentorált tanulót osztottak egy hallgatóra.

A mentorhallgatók a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által szervezett, a projektet kísérő két féléves képzésben vettek részt, melynek keretében egyrészt a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának helyzetével, továbbá a mentoráláshoz szükséges információkkal ismerkedhettek meg; másrészt az iskolai mentorálás során hasznosítható anyagok gyűjtése, kidolgozása történt e szeminárium során. Emellett a kurzus fórumot biztosított az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve a tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére.

Kutatási kérdések

Feltáró jellegű kvalitatív kutatásunk keretében a mentorprogram első évében (2007/2008) részt vevő pedagógusjelöltekkel készült mélyinterjúkat elemezzük. Jelen tanulmány szempontjából releváns kérdéseink:

- Milyen területen járulhat hozzá a pedagógussá válás folyamatához kezdeményezésünk?
- Milyen nehézségeket érzékelnek a hallgatók az iskolai munka során?

A vizsgálat részletei

Interjúink elkészítéséhez az Irving Seidman által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjú alkalmaztuk.⁴³ Az interjú e típusa a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációjaként értelmezhető. A kiválasztott adatgyűjtési technika a pedagógusok

nézetein és személyes tapasztalatain túl lehetővé teszi ezek kontextusának, mélyebb összefüggéseinek megismerését.

A félig strukturált interjúk felvételéhez készült interjúvázlatunk a jelenlegi elemzést meghaladó tematikát ölelt fel, kérdéseink szempontjából a következő főbb témaköröket tekintettük relevánsnak: mentori feladatok az iskolában; a mentori szerep jellemzői; pedagógusképzés.

Az interjúkat egy egyetemi módszertani kurzus keretében, elméleti és gyakorlati felkészítést követően szociológia szakos hallgatók vették fel 2008 novemberében. A vizsgálatban részt vevő hallgatók fejenként egy interjút készítettek el, melyet később a rögzített hanganyag alapján, előzetesen egyeztetett szabályok szerint írtak át szöveggé. Az interjúk időtartama – a módszertani utasításoknak megfelelően – átlagosan 90 perc volt. Az interjú minden tanárjelölttel elkészült, aki a kutatás időszakában Szegeden tartózkodott, így összesen 25 beszélgetésen alapul az elemzésünk.

Eredmények

A mentorhallgatók osztálytermi tevékenységéről elmondható, hogy meghatározó mértékben függött az adott befogadó iskola vezetőjének és mentortanárnak az attitűdjétől, bizalmától, szakmai-módszertani kultúrájától, valamint az adott iskolai ethosztól. Az alapfeladatok – egyéni fejlesztés, korrepetálás – ellátása sem volt egységes, hiszen néhány iskolában elsősorban a tanórákon, más intézményekben pedig kizárólag a délután folyamán engedélyezték az intézményvezetők a mentorálást.

A kötelező tevékenységek teljesítésén túl az iskolák többségében – elsősorban a mentorhallgatók kreativitásának és elkötelezettségének köszönhetően – többletfeladatokat is vállaltak a hallgatók, melyeket az 1. sz. táblázatban foglaltunk össze.

1. SZ. TÁBLÁZAT. KORREPETÁLÁST, EGYÉNI FEJLESZTÉST MEGHALADÓ MENTORHALLGATÓI TEVÉKENYSÉGEK

<i>Tevékenységcsoportok</i>	<i>Konkrét feladatok</i>
Szociális integrációt támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">- integrált körülmények között szervezett heti rendszerességgű kreatív szakkör, játszóház- integrált körülmények között szervezett vetélkedők- projektnapok- kézműves-foglalkozások- készségfejlesztő foglalkozások- ünnepségekre való felkészítés- filmklub- könyvtárlátogatás
Mentori kapcsolatot megalapozó, a szabadidő hasznos eltöltését támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">- kirándulás a Vadasparkba- játszótéri foglalkozás- sporttevékenységek (például korcsolyázás, kosárlabda, futball)- mozi- városnézés- családlátogatás, kapcsolattartás a szülőkkel

<i>Tevékenységszempontok</i>	<i>Konkrét feladatok</i>
Az iskola munkáját támogató oktatási tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> - duálóra (kéttanítós modell alkalmazása) - helyettesítés tanórán - felkészítés megyei és országos matematikaversenyre (mentorált tanuló is tagja volt az iskolai csapatnak) - dolgozatok javítása - napközis foglalkozások támogatása - ügyelet az udvaron - képességfelmérés
Az iskola munkáját támogató szabadidős tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> - iskolai rendezvényeken, ünnepeken való részvétel - sporttevékenységeken való részvétel (például edzés lebonyolítása heti rendszerességgel, bíraskodás versenyeken) - társastánc tanítása - tanösvényen szervezett hétvégi program lebonyolítása - színházi előadás megtekintése - részvétel osztálykiránduláson kísérőtanárként - kiállítások látogatása
Az iskola munkáját támogató egyéb tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> - ebédeltetés - részvétel a tantestületi értekezleten - kíséret logopédiai vizsgálatra

A pedagógusképzésről és a pályakezdő pedagógusok gyakorlati nehézségeiről nagyon egységes véleményt fogalmaztak meg interjúalanyaink, a tanári pálya professzionalitásáról pedig ez a markáns álláspontjuk: maga a tanári mesterség tanulható szakma, de affinitás, elhivatottság szükséges magas szintű, eredményes műveléséhez és a kiegészítő elterjedéséhez. Többen hangsúlyozták azt is, hogy ebben a szakmában az élethosszig tartó tanulás szükségességének internalizálása kiemelten fontos. Az egységes véleményt feltehetően az is megerősítette, hogy az integráló iskolák pedagógusai körében egyes esetekben megtapasztalták az általuk mentorált tanulókkal szembeni érdektelenséget, előítéletes gondolkodást, illetve a tanárok egy részének fásultságát.

A pedagógusképzésről kritikusan nyilatkoztak a mentorhallgatók. Elismerték a képzés elméleti megalapozottságát, de a gyakorlati lehetőségeket aránytalanul kevésnek tartották. Ez abban is megmutatkozott, hogy úgy érezték: eszköztelenül, módszertani tudás nélkül kell kimenniük az iskolákba. Az interjúk egyik kiugróan fontos tapasztalata éppen az volt, hogy motivált, kiemelkedő képességű, zömében a diplomájuk megszerzése előtt álló hallgatók is sokszerűen élték meg a szakmai kihívás, felelősségvállalás terhét. Bár a program vezetői heti rendszerességgel konzultáltak a mentorhallgatókkal, ők jelentősen több módszertani támogatást és irányítást igényeltek volna.

A tanárképzéssel kapcsolatos kritikájuk másik tipikus eleme a gyakorlótanítások rendszerének hiányosságairól szól. A szakirodalomban megfogalmazott véleményekhez hasonlóan úgy látták, hogy az egyetemi gyakorlóiskolák olyan erősen szelektált „elit iskolák”, ahol nem a valós társadalmi helyzetnek megfelelő körülményekkel, oktatási-nevelési situációkkal találkozhatnak.

Az interjúalanyok hangsúlyozták, hogy tanárrá fejlődésükben előrelépést jelentett a Hallgatói Mentorprogramban való részvétel; és a mentorálás gyakorlatának opcionális vagy kötelező hatályú kiterjesztése a pedagógusképzésre generális szinten is kezelné mindkét felvetett problémát. Az egyik interjúalany így összegezte erről alkotott véleményét:

„Sokkal gyakorlatiasabbá tenném a képzést. Elméletből már nagyon sok mindent tudunk. Fontosak a módszerek, hogy kipróbáld magad, egy csoportmunkát, egy órát hogyan lehet megtartani. /.../ Mindenkit elküldenék egy kicsit mentorkodni. A hallgató nagyon sokat változna, eldönthetné, hogy tényleg akarja-e. Lehet, hogy soha nem gondolná, hogy ilyen problémák vannak. Én se gondoltam volna. Fontos, hogy gyerekek közelében legyenek, hogy tényleg megismerjék őket!”

A felvetett nehézségekre a program vezetői is reagáltak az első év hatáselemzését követően. A második tanév során lényegesen több csapatépítő foglalkozást szerveztek a mentorhallgatók számára annak érdekében, hogy közösségük megerősödjön, és egy erősebb hálózat kialakításával nagyobb mértékben működjenek együtt, támogassák egymást a hallgatók. Harmincórás, akkreditált „tevékenység-központú pedagógiák” tréning megszervezésével pedig a módszertani eszközeiket bővíthették. Ezen fejlesztések következményeként a mentorhallgatók jelentős része kvázi szakmai műhellyé szerveződött, vagyis szinergens hatás jelentkezett.

Az interjúk során minden hallgató beszámolt arról, hogyan alakította célkitűzéseit, illetve személyiségét a Hallgatói Mentorprogramban való részvétele. Mindenképpen át kellett gondolniuk önreflexív módon, hogy valóban a pedagógusi hivatást fogják-e választani. Nem minden esetben szilárdult meg a választásuk, volt olyan hallgató, aki úgy vélte a tapasztalatok alapján, hogy a jelenlegi formális oktatási rendszerben nem tudna kiteljesedni. A személyiségük alakulásáról meglepően egységesen gondolkodtak: a „türelem” és a „nyitottság” fogalmakat minden adatközlő beleszötte válaszaiba – ahogy az alábbi interjúrészlet is mutatja:

„Amikor belevágtam, én azt hittem, hogy egy nagyon toleráns ember vagyok, de rájöttem, hogy nem. /.../ Sok olyan dolog volt, amin nyelni kellett egyet, és azt mondani, hogy igen, ők kicsik, nekik ilyen a háttérük, nem tudják még, hogy minek milyen következménye van, vagy hogy ők megbántanak bennünket. Igazából sokkal türelmesebb lettem, alkalmazkodóképesebb, elfogadóbb, úgy gondolom.”

Ezen felismerésnek megfelelően a mentorhallgatók törekedtek a pedagógus-diák viszonyon túlmutató, elmélyültebb kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel:

„A cél az az lett volna, hogy inkább a barátaik legyünk, vagy ilyen életmentoraik. Ne a tanárt lássák bennünk, hanem azt, akihez fordulhatnak, akivel megoszthatnak dolgokat.”

A kudarcok közül a mentorált tanulók együttműködésének esetleges hiányát vagy inkorrektységüket tudták a legnehezebben feldolgozni. Ezen nehézségek jelentős része is kezelhető lett volna véleményük szerint, ha több időt tudtak volna szánni a mentori feladataik ellátására, ám ez az adott keretek között nem tűnt számukra megoldhatónak, többen így is háttérbe szorították egyéb feladataikat a mentorálás érdekében. A mentorhallgatók többsége egyértelműen kijelentette: a program során szerzett tapasztalataik, referenciáik és személyes élményei miatt hasznos döntésnek értékelik a Hallgatói Mentorprogramban való részvételüket.

„Tudod, vannak olyanok, hogy délután lenne pár szabad órád, de éppen úgy van, hogy annak a gyerekeknek valamilyen programja van az iskolában délután, és akkor van valami buli, csak bemész, meglátogatod, megnézed, hogy viselkedik az ereszedelahajamban. /.../ Igazából, ha szabadidőm van, akkor nem hazamegyek, hanem odamegyek. Az estéim szabadok, de hát most már lehet, hogy az se, mert el akarom vinni a Tomikát capoeirázni, mert nagyon, nagyon, nagyon jó mozgása van a gyerekeknek. /.../ Nekem az volt a legnagyobb elismerés, hogy a kisgyerek elhívott anyák napjára! Mondom, teljesen hihetetlen, hogy ilyen megcsinált! Még mindig megvan az anyák napi ajándékom, nagyon aranyos volt.”

Összegzés

Nem kétséges, hogy a hátrányos helyzetű, illetve sajátos nevelési igényű tanulók hátrányainak enyhítése, integrációja oktatási rendszerünk központi problémái közé sorolható. Bár e témák beemelése a tanárképzésbe elkezdődött, az ehhez köthető gyakorlati tevékenységekről eddig kevés szó esett.

Kezdeményezésünk lehetővé teszi a hazai oktatás egyik legégetőbb problémájának megjelenítését a pedagógusképzésben, nemcsak elméleti síkon, de gyakorlati alapon is. A gyakorlati képzés kidolgozásához, illetve a remélt változások megismeréséhez nyilvánvalóan átfogóbb kutatásra van szükség, az első évet követő interjúk ennek megalapozásában, illetve a lehetőségek bemutatásában lehetnek segítségünkre.

Interjúink szerint a pedagógusjelöltek fejlődése szempontjából értékesek lehetnek a hasonló hátránykompenzáló kezdeményezések, illetve ezek elemeinek integrálása a gyakorlati képzésbe. A válaszok alapján kiemelhető, hogy ha a hallgatók számára felelősséggel járó helyzeteket kínálunk fel, akkor az elköteleződés, a befektetett energia és ennek következményeként az önreflektív szemlélet erősödik. Ugyanakkor a valóságoknak nevezett jelenség kezelése hasonló kezdeményezések esetén rendkívüli körülmekintést igényel.

JEGYZET

1. A pedagógusképzés területén túl egyéb szakok gyakorlati képzésénél is hasznosíthatók lehetnek tapasztalataink. Az új mesterszakok esetében például az andragógia, interkulturális pszichológia és pedagógia, romológia (cigány kisebbségi népmeseter szakirány), neveléstudományi (multikulturális nevelés szakirány és segítő-fejlesztő pedagógia szakirány), pszichológia (tanácsadás és iskolapszichológia szakirány) és szociális munka mesterképzésekben.
2. Lásd: Krull, E., „Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése”, *Pedagógusképzés* (2004): 63–77.
3. Lásd: Falus Iván, „A gyakorlat pedagógiája”, in *A pedagógusok pedagógiája*, szerk. Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001), 15–27.; Falus Iván, „Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás”, *Iskolakultúra* (2001): 2. sz., 21–28.
4. Falus Iván, „A pedagógussá válás folyamata”, *Educatio* (2004): 3. sz., 359–374.
5. Lásd: Kimmel Magdolna, „A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben”, in *A tanárrá válás folyamata*, szerk. Falus Iván (Budapest: Gondolat, 2007); Szivák Judit, „A kezdő pedagógus”, in *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, szerk. Falus Iván (Budapest: Tankönyvkiadó, 2003), 487–512.
6. Kimmel Magdolna, i. m.

7. Holik Ildikó, „A szakmai dialógus lehetőségei a gyakorlati tanárképzésben”, *Educatio* (2004): 3. sz., 495–499.; Kárpáti Andrea, „Tanárképzés, továbbképzés”, in *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, szerk. Fazekas Károly et al. (Budapest: Ecostat, 2008), 193–217.
8. Kárpáti Andrea, *Tanárképzés, továbbképzés. Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára* (Budapest: Magyarország Honlap, 2008), <http://oktatas.magyarorszaghonlap.hu/images/Karpatiandrea.doc> (letöltve az internetről 2009. június 1.).
9. Berliner, D. C., „Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása”, *Pedagógusképzés* (2005): 2. sz., 71–92.
10. Kárpáti Andrea, „Tanárképzés, továbbképzés”, in *Zöld könyv...*, i. m., 193–217.
11. Nagy Mária, „Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső szakasza”, *Educatio* (2004): 3. sz., 375–390.
12. Imre Nóra, „Pályakezds pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban”, *Pedagógusképzés* (2004): 3. sz., 79–96.; Krull, E., i. m., 63–77.
13. Berliner, D. C., i. m.
14. Nagy Mária, i. m.
15. Hermann Zoltán et al., *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről* (Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 2009).
16. Trencsényi László, „A pedagógusképzés paradoxonjai”, *Pedagógusképzés* (2005): 2. sz., 55–60.
17. Falus Iván, „A pedagógussá válás...”, i. m.
18. Berliner, D. C., i. m.
19. Nahalka István, „A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre”, *Új Pedagógiai Szemle* (2003): 3. sz., 28–38.; Trencsényi László, i. m.
20. Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
21. Dudás Margit, „A pályaszocializáció segítségével a tanárképzés kezdeti szakaszán”, *Pedagógusképzés* (2000): 1–2. sz., 84–99.; Györgyiné Koncz Judit, „Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben”, in *A pedagógusképzés megújítása*, szerk. Kopp Erika (Budapest: Gondolat, 2006), 39–55.
22. Balassa Katalin, „Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására”, *Magyar Pedagógia* (1998): 3. sz., 169–186.; Józsa Krisztián et al., „Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába”, *Új Pedagógiai Szemle* (2001): 6. sz., 25–32.
23. OECD, *Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assessment (PISA)* (Párizs: OECD, 2001); OECD, *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (Párizs: OECD, 2004); OECD, *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analyses* (Párizs: OECD, 2007).
24. Kerülő Judit, „Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán”, *Új Pedagógiai Szemle* (2008): 2. sz., 12–29.; Kerülő Judit és Mayer József, „Méltányosság–befogadás”, in *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélések 2007*, szerk. Krémó Anita (Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008), 54–74.; Nagy Judit, „Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában”, in *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*, szerk. Nagy Judit (Hódmezővásárhely: Commitment Köznevelési Kht., 2008), 15–41.; Nagy Judit és Szűcs Norbert, „A »Hódmezővásárhelyi Modell« (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében)”, *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele* (2007): 9. sz., 11.
25. Kézdi Gábor és Surányi Éva, *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai* (Budapest: Educatio, 2008); Szűcs Norbert, „Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége”, in *Kéz a kézben...*, i. m., 5–15.
26. Lásd. Havas Gábor, „Eszélyegyenlőség, deszegregáció”, in *Zöld könyv...*, i. m.
27. Papp Gabriella, „Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban”, in *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájára és határtudományai köréből*, szerk. Szabó Ákosné (Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhászú Társaság, 2008), 215–224.
28. Lásd: Berényi Eszter et al., szerk., *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (Budapest: Gondolat, 2008).
29. Csapó Benő et al., „A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül”, *Élet és Irodalom* (2006): 8.

30. A társadalmi elkülönülés kérdését szemléletesen érzékelteti Babarczy Eszter írása. Babarczy Eszter, „A szegénységnek nincs rovata”, *Népszabadság* (2005. 12. 12.): 16.
31. Nagy Mária, „Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek”, *Magyar Pedagógia* (2002): 3. sz., 301–331.
32. Géczy János et al., „A romakkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében”, *Magyar Pedagógia* (2002): 1. sz., 31–62.
33. Ezt igyekszik orvosolni többletfinanszírozással a 2008. január 1-jétől igényelhető pedagógusilletmény-kiegészítés (lásd: 23/2009 OKM-rendelet). Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, „Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények”, in *A társadalom peremén*, szerk. Kertesi Gábor (Budapest: Osiris Kiadó, 2005), 317–376.
34. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének emelését célzó programok egyértelműen a szemlélyre szabott oktatási formák ösztönzésének irányába mutatnak (például HEFOP 2.1.4; 2.1.4/B; 2.1.5; 2.1.5/B; 2.1.7; 2.1.8 pályázatok, TÁMOP 3.3.2; 3.3.3 pályázatok, Integrációs Pedagógiai Program, Útravaló Ösztöndíj). Az ezekhez köthető felzárkóztató és adminisztrációs tevékenységek tapasztalataink szerint azonban gyakorta jelentenek nehézséget a pedagógusoknak.
35. Lásd: Fejes József Balázs, „Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők”, *Iskolakultúra* (2005): 11. sz., 3–13.; Fejes József Balázs és Józsa Krisztián, „A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében”, *Magyar Pedagógia* (2005): 2. sz., 85–105.; Fejes József Balázs és Józsa Krisztián, „Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása”, *Iskolakultúra* (2007): 6–7. sz., 83–96.
36. Az extrakurrikuláris programok hatásának részletes, módszertani fejlesztésre is alkalmas elemzése a hazai neveléstudományi szakirodalomban szinte példa nélküli. Lásd: Eccles, J. S. és Templeton, J., „Extracurricular and other after-school activities for youth”, *Review of Education* (2002): 1. sz., 113–180.; Feldman, A. F. és Matjasko, J. L., „The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions”, *Review of Educational Research* (2005): 2. sz., 159–210.
37. Az eddigi vizsgálatok szerint pozitív hatások leginkább az egy évnél hosszabb mentori kapcsolatok esetében mutathatók ki, ugyanakkor a találkozások gyakorisága, illetve a kapcsolat minősége valószínűleg nagyban befolyásolja az eredményeket. Fejes József Balázs et al., „Bevezetés a mentorálás kutatásába”, *Iskolakultúra* (2009): 5–6. sz., 53–67.
38. Uo.
39. Csapó Benő, „Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?”, in *Az iskolai tudás*, szerk. Csapó Benő (Budapest: Osiris Kiadó, 2002), 45–90.
40. Bár a roma tanulók oktatásával kapcsolatban számos pedagóguskutatás napvilágot látott, a vizsgálatokban kevés figyelmet fordítanak a szegénységből eredő, illetve etnikai jellemzőkkel magyarázható jelenségek, valamint a szegregált oktatás következtében kialakuló problémák megkülönböztetésére. Így gyakran nem világos, hogy a pedagógusok véleménye csak a roma vagy a nagyobb populációt átfogó hátrányos helyzetű tanulóakra vonatkozik, illetve mennyiben kötődik a szegregált iskolák kedvezőtlen hatásrendszeréhez.
41. Részletesen lásd: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert, „Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai”, *Új Pedagógiai Szemle* (2009): 61–75.; Szabó Diána, „Integrált diákok mentorálása”, *Fejlesztő Pedagógia* (2008): 77–82.; Szűcs Norbert, „Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról”, in *Társadalom és épített környezet*, szerk. Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (Szeged–Wien: DARTKE – IVA, Dél-Alföldi Társadalma 2., 2007), 41–52.
42. A 2008/2009. tanévben a Hallgatói Mentorprogram a hatékony deszegregációs programot megvalósító Hódmezővásárhelyi MJV három általános iskolájára (összesen négy feladatellátási helyre) is kiterjesztette működését, a mentorhallgatók létszáma pedig 40 főre emelkedett.
43. Seidman, I., *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2002).