

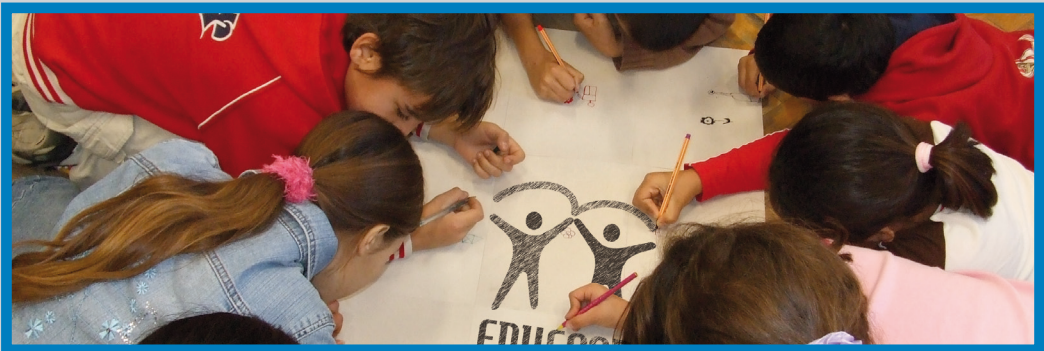


Magyarország-Szerbia
IPA Határon Átnyúló Együttműködési Program

A projekt az Európai Unió
társfinanszírozásával valósul meg



A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM MODELLJE



Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett
hátránykompenzáló programok megvalósításához

Fejes József Balázs, Kelemen Valéria, Szűcs Norbert

A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM MODELLJE

**Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett
hátránykompenzáló programok megvalósításához**



Fejes József Balázs, Kelemen Valéria, Szűcs Norbert

Szeged, 2014

Kiadó:
SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet
6723 Szeged, Szilléri sgt. 12.
Telefon- és faxszám:
+36 62 /474-255
E-mail: andramokus@gmail.com

© Fejes József Balázs, Kelemen Valéria, Szűcs Norbert

Borítóterv, tördelés:
Szabadi Péter
Kalligrafika Stúdió Bt.

ISBN 978-963-306-306-4

A könyv szerző jogi oltalom és kizárólagos kiadói felhasználási jog alatt áll.
A könyv egyetlen része sem közölhető vagy sokszorosítható semmilyen formában és értelemben, elektronikus vagy mechanikus úton a szerzők és a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulása nélkül.

TARTALOM

<u>BEVEZETÉS</u>	5
<u>SZERVEZETI HÁTTÉR</u>	7
<u>Együttműködő szervezetek és intézmények</u>	7
<u>Mentorhallgatók</u>	9
<u>Iskolák és pedagógusok</u>	12
<u>A PROGRAM MŰKÖDÉSÉNEK RÉSZLETEI</u>	14
<u>A mentorhallgatók toborzása és kiválasztása</u>	14
<u>A mentorhallgatók iskolai beosztása</u>	17
<u>A mentorált tanulók kiválasztása</u>	18
<u>A mentorhallgatók képzése, a mentorálás hatékonyságának növelése</u>	19
<u>A programban való részvétel ellentételezése</u>	22
<u>A MENTORHALLGATÓK ÁLTAL VÉGZETT TEVÉKENYSÉGEK</u>	23
<u>Tanulássegítés</u>	23
<u>Oktatási munkát támogató és egyéb szabadidős tevékenységek</u>	25
<u>Nyári tábor és pótvizsgára felkészítés</u>	28
<u>Pedagógusokkal való kapcsolattartás</u>	29
<u>Duáltanítás, kéttanítós vagy kéttanáros modell</u>	29
<u>Szülőkkel való kapcsolattartás</u>	30
<u>A tanév időbeosztása</u>	31
<u>REFLEXIÓK</u>	35
<u>A program hatása a tanulókra</u>	35
<u>A program hatása a pedagógusjelöltekre</u>	38
<u>Pedagógusok és mentorhallgatók kapcsolata</u>	39
<u>Mentoráltak és mentorhallgatók kapcsolata</u>	42
<u>Kapcsolattartás a szülőkkel</u>	47
<u>A mentorhallgatók motivációjának fenntartása</u>	48
<u>ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK</u>	51
<u>ZÁRÓ GONDOLATOK</u>	53
<u>IRODALOM</u>	54
<u>ETIKAI KÓDEX</u>	56
<u>MENTORHALLGATÓK (2007–2014)</u>	59

BEVEZETÉS

Magyarországon három megyei jogú városban, Hódmezővásárhelyen, Nyíregyházán és Szegeden hajtottak végre rendszerszintű oktatási deszegregációs programot, mindhárom esetben 2007-ben indítva az átszervezést. Nyíregyházán időközben a reszegregációs folyamat kiteljesedett, a lokális döntéshozók egyetértésével megtörtént a visszarendeződés. Azonban két dél-alföldi nagyvárosban, Szegeden és Hódmezővásárhelyen sikeresnek bizonyult a deszegregációs törekvés, felszámolták az általános iskolai oktatási rendszerben tapasztalható szegregációt. E munkában ismertetett hátránykompenzáló program elsődlegesen ezen intézkedések támogatására szerveződött.

Szegeden a deszegregációs lépés keretében egy többségében roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók által látogatott, extrém mértékben alacsony oktatási minőséget biztosító gettóiskolát zártak be a döntéshozók. A tanulókat tizenegy szegedi általános iskolába integrálták. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 23 gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe hét, egy-egy osztályba pedig legfeljebb három tanulót helyeztek. A megszüntetett intézmény pedagógusainak többségét továbbfoglalkoztatták, a befogadó iskolákban összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státuszt hoztak létre számukra (*Szűcs és Kelemen, 2013*)

Hódmezővásárhelyen a deszegregációs program elindítását a közoktatási rendszer racionalizálása generálta. A tanulói létszám és a férőhelyek jelentős eltérése nemcsak többletfinanszírozási kényszert eredményezett, hanem elő is segítette a különböző társadalmi csoportokból származó gyermekek iskolai elkülönülését. Ezt a tendenciát felismerve a hódmezővásárhelyi koncepció a hatékony intézményfinanszírozással egyenrangú feladatként kezelte a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának települési szintű biztosítását. Egy komplex stratégia keretében a 2006/2007-es tanév végeztével valamennyi általános iskola megszűnt, s 10 intézmény helyett 5 intézményt alapított újjá az iskolafenntartó, miközben valamennyi iskola körzeti feladatellátási kötelezettséget kapott. Az új iskolakörzetek kialakításánál figyelembe vették a halmozottan hátrányos helyzetű családok lakóhelyi eloszlását is (*Szűcs, 2013*).

A 2007/2008-as tanév elején, a szegedi deszegregációs intézkedés támogatása érdekében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete a Roma Education Fund támogatásával, valamint civilszervezetekkel együttműködve felsőoktatási hallgatókból, elsősorban pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot szervezett. A program keretei között szegedi általános iskolákban kaptak mentori segítséget az új iskolába kerülő hátrányos helyzetű és roma tanulók. A programhoz a 2008/2009-es tanévben a hódmezővásárhelyi deszegregációs programban érintett általános iskolák is csatlakoztak. A Hallgatói Mentorprogram (2011-től Motiváció Hallgatói Mentorprogram) elsődleges célja a deszegregációs folyamat keretében iskolát váltó hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi felzárkózásának és szociális integrációjának segítése volt, de közvetett módon a pedagógusjelöltek szakmai felkészítésének támogatása és a társadalmi érzékenyítés elősegítése is a célkitűzések között szerepelt.

A 2013/2014-es tanévben a Motiváció Hallgatói Mentorprogram az EDUCCOOP-projekt (Educational Cooperation for Disadvantaged Children and Adults) részeként, az IPA Magyarország-Szerbia Határon Átnyúló Együttműködési Program keretein belül valósult meg, a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének és az Újvidéki Egyetem Magyar Tanítási Nyelvű Tanítóképző Karának együttműködésében, a Motiváció Oktatási Egyesület szakembereinek közreműködésével. A 2013/2014-es tanévben mind Szegeden, mind Szabadkán 15 felsőoktatási hallgató mentorált 45-45 hátrányos helyzetű általános iskolás diákot. A mentorprogram magyar oldalon három szegedi általános iskolában, szerb oldalon egy intézményben, a horgosi általános iskolában működött.

Az EDUCCOOP-projekt hátrányos helyzetű gyermekek és felnőttek segítségét célozza. E projektnek az egyik pillére a pedagógusjelöltek mentori munkájának megszervezése, valamint a magyar fél előzetes tapasztalatainak átadása a szabadkai intézmény számára. Emellett öt komplex oktatási programcsomag kifejlesztése és kipróbálása is megtörtént, amelyek a pedagógusképzésben a hátrányos helyzetű és roma gyermekek, továbbá felnőttek oktatására készítik fel a hallgatókat. A projekt harmadik pillérét a hatáselemzés jelentette, amely a mentorprogram és a kurzusok minőségbiztosítását és jövőbeli fejlesztést szolgálta.

Írásunkban részletesen bemutatjuk a Hallgatói Mentorprogram működését, valamint ismertetjük a program hét éve során szerzett tapasztalatainkat, bízva abban, hogy azok hasznosíthatók további hátránykompenzáló kezdeményezések esetében. Ennek érdekében tudatosan gyakorlatorientált szemlélettel összegeztük a program megvalósításának a tapasztalatait, amelyeket keretes írásokban önreflexív, szubjektív szövegrészekkel egészítettünk ki. Elsőként a Hallgatói Mentorprogram szervezeti hátterét mutatjuk be, ezt követően a megvalósítását, majd a program keretében mentoráló fiatalok által végzett tevékenységeket. Végül az eredményességgel és a működéssel kapcsolatos meglátásainkat fogalmazzuk meg.

A Hallgatói Mentorprogram története együttműködésekre épül. A program megvalósítását mentorált tanulók, pedagógusok, önkormányzati munkatársak, felsőoktatási oktatók, civilszervezeti tagok és önkéntesek sokasága segítette, akiknek ezúton is köszönjük a támogatást. Közülük legaktívabb munkatársainkat, a Motiváció Műhely (Motiváció Oktatási Egyesület, Pontus Közhasznú Egyesület, Shero Dél-alföldi Roma Fiatalok Egyesülete) tagjait emeljük ki, akik évek óta meghatározó szerepet töltenek be a mentorálással kapcsolatos fejlesztésekben. Köszönjük a segítségét Balázs Ákosnak, Csempesz Péternek, Erdődi Noéminak, Kiss Veronikának, Makádi Baláznak, Márton Gábornak, Németh Gábornak és Németh Katalinnak. Külön köszönettel tartozunk a mentorhallgatóknak munkájukért, lelkesedésükért.

SZERVEZETI HÁTTÉR

Együttműködő szervezetek és intézmények

A Hallgatói Mentorprogram a civil és a felsőoktatási szféra összefogásával valósult meg. A program donorszervezete öt éven keresztül a Roma Oktatási Alap (*Roma Education Fund*) volt, amely rendszeres monitoringjai révén mind szakmai, mind pénzügyi szempontból ellenőrizte és orientálta a programot. A hatodik évben a Motiváció Oktatási Egyesület önerőből finanszírozta a program működését, a 2013/2014-es tanévben pedig az IPA Magyarország-Szerbia Határon Átnyúló Együttműködési Program forrására alapozva valósult meg a mentorálás.

A programban résztvevő roma civilszervezetek (L.I.F.E. Egyesület, Hódmezővásárhelyi Romák Egyesülete, Shero Dél-alföldi Roma Fiatalok Egyesülete) a helyi cigány közösségek tagjaival történő kapcsolattartásért, valamint az esélyegyenlőségi szempontok érvényesüléséért feleltek. A megvalósító szervezetekhez (Dartke Egyesület, Agora Alapítvány, Motiváció Oktatási Egyesület, Shero Dél-alföldi Roma Fiatalok Egyesülete, Pontus Közhasznú Egyesület) a projekt szakmai és pénzügyi koordinációja tartozott. A 2013/2014-es tanévben ezt a feladatot a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézete látta el. A szakmai háttérrel a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézete és a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézete adta: a mentori munkát végző hallgatók toborzása, felkészítése, valamint a képzéshez szükséges infrastruktúra biztosítása által járultak hozzá a program működéséhez. A 2013/2014-es tanévben a felsőoktatási szereplők mellett a Motiváció Oktatási Egyesület műhelyét kell a szakmai támogatók közül kiemelni. A felsorolt szervezetek és intézmények tanévekre lebontott részvételét, valamint a megvalósítás település szerinti helyszíneit az 1. táblázat foglalja össze.

I. táblázat. A Hallgatói Mentorprogram megvalósításában együttműködő szervezetek, intézmények

Tanév	Megvalósítás helyszínei	Szervezetek, intézmények
2007/2008.	Szeged	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet L.I.F.E. Egyesület
2008/2009.	Szeged Hódmezővásárhely	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet L.I.F.E. Egyesület Agora Alapítvány
2009/2010.	Szeged Hódmezővásárhely Algyő	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Hódmezővásárhelyi Romák Egyesülete Agora Alapítvány
2010/2011.	Szeged Hódmezővásárhely	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet Agora Alapítvány
2011/2012. I. félév	Szeged Hódmezővásárhely	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet Agora Alapítvány
2011/2012. II. félév	Szeged Hódmezővásárhely	Shero Egyesület Motiváció Oktatási Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet
2012/2013.	Szeged Hódmezővásárhely	Motiváció Oktatási Egyesület Shero Egyesület Pontus Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet
2013/2014.	Szeged Szabadka	SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet Újvidéki Egyetem Magyar Tanítási Nyelvű Tanítóképző Kar Motiváció Műhely (Motiváció Oktatási Egyesület, Shero Egyesület, Pontus Egyesület) SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

Megjegyzés: minden esetben az adott évben a projekt koordinálását ellátó szervezetet tüntettük fel először.

A projekt szakmai kereteinek kialakítását, pedagógiai és etikai elveinek meghatározását önkéntes alapon végezték a projekt alapítói és támogatói.¹ Az operatív irányítás feladatait egy projektvezető látta el, kezdetben rész munkaidőben, majd a harmadik tanévtől teljes állás keretében. Ugyancsak a harmadik tanévhez köthető változás, hogy egy rész munkaidőben foglalkoztatott munkatárssal – roma asszisztenssel – egészült ki a projekt, aki a szülőkel való kapcsolattartásért felelt. A 2013/2014-es tanévben az EDUCOOP-projekt komplex feladatainak megvalósításáért egy projektstáb felelt, amelynek a Hallgatói Mentorprogram korábbi vezetői is a tagjai voltak.

Mentorhallgatók

A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készülők (továbbiakban: mentorhallgató) munkájára épült. Létszámuk tanévenként változott, amit a mentorálásra szoruló tanulók és az együttműködő iskolák száma, valamint a finanszírozási háttér egyaránt befolyásolt, majd a harmadik tanévtől az önkéntes pozíció bevezetése egy további differenciáló tényezőként jelent meg. Az első tanévben 35, a másodikban 40 ösztöndíjas hallgató került a programba (2. táblázat).

A harmadik tanévtől 25 ösztöndíjas mentorhallgató részvételével működött a program, ugyanakkor e tanévtől ösztöndíjban nem részesülő önkéntes mentorhallgatók is bekapcsolódtak a megvalósításba. A mentorhallgatók számának növekedése, illetve az önkéntes hallgatók hatékonyabb koordinációja érdekében a program negyedik tanévtől szükségessé vált egy új középvezetői státusz, az iskolafelelősi pozíció létrehozása. A mentorhallgatók is igényelték ezt, mivel ez az átlagosnál motiváltabb, nagyobb energia-befektetéssel dolgozók munkájának elismerését is jelentette. A hatodik tanévben a mentorhallgatók többsége önkéntes volt, az iskolánként egy-két hallgató számára tudunk csak ösztöndíjat biztosítani. A 2013/2014-es tanévben 15 hallgató kötött megbízási szerződést a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karával, akiket 10 önkéntes támogatott. Nemcsak az iskolában, hanem a szegedi és tiszaszegedi Motiváció Tanodában is segítették önkéntesek a munkát. A program kezdetétől kiemelt cél volt roma identitású hallgatók bevonása, azonban mindössze tizenegy roma származású fiatal vett részt mentorhallgatóként a programban.

¹ A programot Fejes József Balázs és Szűcs Norbert alapította. Az első két tanévben Fejes József Balázs, ezt követően Kelemen Valéria látta el a projektvezetői feladatokat, Németh Katalin asszisztensként segítette a programot a harmadiktól az ötödik tanévig.

2. táblázat. A programban résztvevő iskolák, tanulók és mentorhallgatók száma

Tanév	Iskolák száma	Mentoráltak száma	Mentorhallgatók száma	
			Ösztöndíjas	Önkéntes
2007/2008.	12	129	35	-
2008/2009.	15	176	40	-
2009/2010.	11	167	25	11
2010/2011.	9	201	25	27
2011/2012.	9	209	25	25
2012/2013.	4	56	8	23
2013/2014.	3	45	15	10

Többféle oka lehetett annak, ha egy mentorhallgató önkéntes pozícióban támogatta a tanulókat. Egy részük gyakran megnövekedett tanulmányi elfoglaltsága miatt (pl. tanítási gyakorlat, szakdolgozat írása) vagy egyéb személyes okból nem tudta a heti nyolc óra mentori tevékenységet vállalni, ugyanakkor, ha a programot még nem szerette volna elhagyni, önkéntesként folytatta tovább a munkát. Másrészt az új jelentkezők közül sokan eleve önkéntes pozícióba kérték magukat, például azért, mert időhiány miatt nem tudták vállalni a heti nyolc órás munkavégzést, vagy nem voltak elég magabiztosak a mentori munkához, esetleg tájékozódni kívántak, mielőtt nagyobb felelősséget vállalnak. Később az önkéntes pozíció lépcsőfokul szolgált az ösztöndíjas helyek betöltéséhez, hiszen a jelentkezők többsége először önkéntesként bizonyíthatott és tanulhatott bele a mentori szerepbe. Majd a felszabadult ösztöndíjas pozíciókat a már önkéntesként bevált mentorhallgatók töltötték be.

Az önkéntesek bevonásának tapasztalatai

Az önkéntesség kultúrája kevésbé elterjedt hazánkban, e megállapítás a program kezdetekor még inkább igaz volt. A Roma Education Fund donorszervezet nyomásra nyitottunk e lehetőség felé. Az önkéntes hallgatók munkája döbbsített rá paradox gondolkodásunkra: magunk részéről (értsd: a program alapítói részéről) a program indításától kezdve természetesnek vettük az elkötelezett önkéntes munkát, a hallgatók esetében viszont nem számoltunk ennek lehetőségével. Attitűdváltásunkat követően szegyenkezve és értetlenül gondolunk vissza korábbi álláspontunkra.

Fontos tapasztalatnak tartjuk azonban azt is, hogy az önkéntes tevékenységről sokféleképpen gondolkozhatunk – éppen az önkéntesség kultúrájának alacsony fokú társadalmi beágyazottsága miatt. Esetenként úgy vélték az önkéntesek, hogy ha térítés nélkül bocsátják rendelkezésre munkaerejüket, az ösztöndíjas mentorhallgatókkal szemben támasztott elvárások rájuk nem vonatkoznak, például a képzéseken való részvétel, vagy a rendszeresség tekintetében. Egy önkéntesünk például távozásakor azt a kritikát fogalmazta meg felénk, hogy önkéntesként nem szeretne részt venni heti rendszerességgel találkozókon és kötelező képzéseken, egyszerűen csak gyerekekkel szeretne foglalkozni. A mi álláspontunk azonban egyértelmű és következetes: ezekre a támogató elemekre szükség van a mentorhallgatói közösség építése, a mentori tevékenység professzionalizálása érdekében, így ebben a tekintetben nincs létjogosultsága a hallgatók közötti differenciálásnak. Úgy gondoljuk, egy kevésbé felkészült, esetleg számunkra nem vállalható attitűddel rendelkező önkéntes, a többi mentorhallgató munkájának megítélését is kedvezőtlenül befolyásolhatja (lásd később, *Az elméleti képzés jelentősége* című keretes írást). Mindezt árnyalja, hogy reményeink szerint minden mentorhallgató egy szakmai és emberi fejlődési utat jár be a program keretében, így a hibázás és a fokozatos attitűdváltás lehetősége biztosított kell, hogy legyen számukra.

Tisztában vagyunk azzal a szerencsés körülménnyel, hogy programunk sajátossága – a felsőoktatási környezet – miatt vélhetően egy átlagos civil hátránykompenzáló programhoz képest könnyebben találunk önkénteseket. Mindemellett úgy véljük, a stabilitás és a professzionalizmus biztosítása, a szinte ciklikusan jelentkező hullámvölgyek kezelése érdekében a programunk sikeréhez nagyban hozzájárult egy fizetett programkoordinátor, továbbá néhány díjazással honorált mentorhallgatói pozíció léte.

Iskolák és pedagógusok

Már a program indulásakor, a 2007/2008-as tanévben bekapcsolódott a szegedi deszegregációs folyamatban érintett tizenegy befogadó iskola mellett egy további szegedi általános iskola is. Annak ellenére, hogy ez az intézmény nem fogadott tanulókat a megszüntetett intézményből, a hátrányos helyzetű és roma tanulók magas arányára tekintettel, az intézmény kérésére ezen iskolában is támogatták a pedagógiai munkát mentorhallgatók.

A Hallgatói Mentorprogram elindítását a szegedi deszegregációs program generálta, azonban a program második évétől, a 2008/2009-as tanévtől hódmezővásárhelyi általános iskolákkal is bővült a támogatott intézmények köre. A Szegedtől 20 kilométerre fekvő megyei jogú városban a helyi oktatási vezetők, iskolaigazgatók kérésre indult el a program, erősítve a deszegregációs fókuszú lokális oktatási reformot. A 2009/2010-es tanévben – elsősorban a program hatékonyságvizsgálata érdekében – a Szegedtől tíz kilométerre található Algyő általános iskolája is fogadott mentorhallgatókat.

Az együttműködő iskolák köre Szegeden több alkalommal változott (2. táblázat). Jellemzően három okból érhetett véget az együttműködés egy intézménnyel. Egyrészt átiratkozás, továbbtanulás miatt minimálisra csökkent a szegregált iskolából érkezett tanulók száma, és az intézmény nem kívánt további hátrányos helyzetű tanulókat delegálni a programba. Másrészt az iskola alacsony fokú együttműködési szándéka miatt szakította meg a program a kapcsolatot az intézménnyel. Előfordult az is, hogy a rendelkezésünkre álló források drasztikus csökkenése miatt kellett több iskolából kivonulnunk.

Utóbbi ok megelőzése érdekében a hetedik tanévtől a Szegeden és a településtől tíz kilométerre fekvő Tiszaszigeten működő Motiváció Tanodákkal is együttműködik a program. A tanodákat a program szakmai háttérét adó Motiváció Oktatási Egyesület működteti hátrányos helyzetű, kiemelten roma tanulók iskolai sikerességének támogatása, személyiségfejlődésének segítése érdekében. A tanodák munkatársainak többsége tagja volt korábban a Hallgatói Mentorprogramnak, így releváns és speciális tapasztalatuk, továbbá bevonódásuk és nyitottságuk miatt hatékonyan tudják segíteni a mentorhallgatókat.

Iskolák elhagyása alacsony fokú együttműködésük miatt

Nehéz döntésként éltük meg az iskolák elhagyását, hiszen így saját kudarcunkkal kellett szembesülnünk. Leginkább az okozott etikai problémát számunkra, hogy az intézményvezető és a tantestület bármilyen okból fakadó alacsony együttműködési készsége miatt a mentorált tanulóktól is megváltunk – cserbenhagytuk őket, értelmezésünk szerint. Szegeden több esetben egyértelmű volt azonban, hogy a mentorhallgatók munkája ellehetetlenül az együttműködő attitűd hiánya, az integrált oktatás filozófiájának és gyakorlatának elutasítása miatt. Demotiválttá vált hallgatók biztos sikertelenségére számíthatunk volna csak a következő tanévben, miközben más intézményekben hatékonyan felhasználható forrásokat pazaroltunk volna el maradásunkkal. Természetesen az említett iskolák elhagyása előtt megpróbáltunk változtatni a helyzeten olyan fórumok szervezésével, amelyeken a program szervezői, az érintett mentorhallgatók, az intézményvezető és a mentortanárok, valamint további meghívottak is részt vettek (pl. az oktatási iroda képviselői, további civilek, IPR-szakértő).

Szegeden a tanulók mellett eredeti iskolájukból a legtöbb esetben pedagógusokat (továbbiakban: mentortanár) is áthelyeztek. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, s a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkel való kapcsolattartás, az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások fókuszában. A legtöbb iskolában a mentortanárok és a fejlesztőpedagógusok feladata volt a mentorhallgatók koordinálása, azonban az évek során a kijelölt pedagógusok mellett vagy helyett általában a jól működő informális kapcsolatokra helyeződött a hangsúly. Főképp azoknak a pedagógusoknak a szerepe vált lényegessé, akik a mentorált tanulók közül többeket tanítottak vagy néhányukat magasabb óraszámban oktatták.

A PROGRAM MŰKÖDÉSÉNEK RÉSZLETEI

A mentorhallgatók toborzása és kiválasztása

A mentorhallgatók toborzása a Szegedi Tudományegyetem épületeiben és kollégiumaiban kifüggesztett plakátok segítségével, az egyetemi elektronikus egységes tanulmányi rendszer (ETR) hirdetőfelületén, illetve az egyetemi újságokban megjelent híradások révén történt, mindezeket kollégiumi tájékoztató előadások támogatták. Azonban a legtöbb jelentkezőt az informális kapcsolatoknak köszönhetően a program, a jelentkezők többsége a mentori munkát végző csoporttársak, ismerősök élménybeszámolóit követően kezdett érdeklődni a kezdeményezés iránt. Az említett megoldások mellett az utolsó években a közösségi oldalak használata is egyre nagyobb szerepet kapott. E felületekre is kikerültek plakátok, de úgynevezett mémeket és rövid, egy-két perces toborzófilmeket is közzétettünk a program oldalán, melyet eddig több mint 450 személy „lájkolt”. Természetesen az információk terjesztésében az adott évben mentoráló és korábbi mentorhallgatókra is számíthattunk. Mivel a Facebook-on végzett toborzást követően a beérkezett jelentkezések száma a korábbiaknál magasabb volt, valamint ez a felület a program tágabb körben történő bemutatására is alkalmasnak bizonyult, az utóbbi években erre a kommunikációs csatornára helyeztük a toborzás súlypontját. Azt is megtapasztaltuk, hogy ha nagyon informális (pl. mémeket alkalmazó) toborzó kampányt szerveztünk, akkor a jelentkezők kommunikációs stílusa is informálisabb volt.

Közösségi oldalak használata

A Facebook-on létrehoztunk egy zárt csoportot a jelenlegi és egykori mentorhallgatók számára. Jelenleg közel 140 tagja van a közösségnek. A Hallgatói Mentorprogramhoz, illetve a programgazda Motiváció Műhely további hátránykompenzáló programjaihoz kapcsolódóan adtunk ezen a felületen tájékoztatást, szakmai és pályázati híreket, valamint publikációkat osztottunk meg. Több esetben azonban az albertlet- és álláskeresőben nyújtottak itt egymásnak segítséget a mentorok, hiszen az információáramlás interaktív és többirányú, a mentorok is aktívan részt vettek a kommunikációban. A program működéséhez kapcsolódó, logisztikai jellegű információkat nem ezen a felületen, hanem körlevélben, vagy az aktuális mentorok számára létrehozott kisebb létszámú zárt csoportban osztottunk meg, annak érdekében, hogy a korábbi mentorok ne érezzék diszfunkcionálisnak a csoport működését.

A mentorok kiválasztása egy kétlépcsős folyamat során történt. A jelentkezőknek először önéletrajzot és motivációs levelet kellett benyújtaniuk. A program követelményeinek megfelelően kialakított önéletrajzsablon a mentori munka szempontjából hasznos elméleti és gyakorlati tudás, valamint előzetes tapasztalatok felmérését célozta. A dokumentumok benyújtását követően egy felvételi beszélgetésre került sor, ahol a jelentkező rátermettségét, előzetes tapasztalatait, emellett a roma és a hátrányos helyzetű csoportok iránti attitűdjét tárták fel a programot koordinálók. Bár a felvétel során előnyt jelentett, ha a jelölt rendelkezett előzetes tapasztalatokkal általános iskolás korú gyermekek oktatása vagy foglalkoztatása kapcsán, hasonló súllyal befolyásolta a kiválasztást az aspiráns attitűdje, motiváltsága.

Összességében a mentorhallgatók között elsősorban felsőbb éves, tanár, tanító és pszichológia szakos hallgatók, illetve szociálpedagógusnak, gyógypedagógusnak készülők kaptak helyet. A kiválasztottak többsége gyakorlattal rendelkező általános iskolás korú gyermekek szabadidős tevékenységeinek szervezésében, kézműves és sporttevékenységek oktatásában, nyelvtanításában vagy korrepetálásában.

Roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdök megismerése

Lehetőség szerint megpróbáltuk feltérképezni a jelentkezők roma kisebbséggel kapcsolatos viszonyulását, ugyanakkor ez célzott kérdésekkel nehézkes. A legegyszerűbb alkalmat e kérdéskör érintésére a jelentkező településének vagy korábbi iskoláinak etnikai összetételéről való beszélgetés, valamint romákkal kapcsolatos személyes tapasztalatok felidézése jelentette.

A felvételi beszélgetések megalapozását az előzetesen beküldött önéletrajz és motivációs levél segítette, amelynek áttekintésével célzott kérdéseket tehettek fel a szervezők. Az elbeszélgetéseket megelőzően a jelentkezők csoportos tájékoztatást kaptak, melynek keretében a program működését és az elvárásokat egy prezentációval kísért rövid, 15-20 perces előadásban ismerhették meg. Az időmegtakarítás mellett az előadásokat követő csoportos tájékoztatót követően a felmerülő igények alapján több jelentkezőt is érintő témák megtárgyalására is lehetőség nyílt.

A felvételi meghallgatásokon legalább három szervező volt jelen, akik egyrészt a tapasztalatok, másrészt az attitűdök alapján pontozták a jelentkezőket. A jellemző kérdéskörök a felvételi beszélgetésen a következők voltak: (1) az iskolai karrier állomásai, sikerei; (2) a jelentkező lakóhelyének társadalmi problémái, oktatási rendszere; (3) személyes tapasztalatok mélyszegénységben élőkkel, romákkal kapcsolatban; (4) előzetes információk a programról, a jelentkezés motivációi; (5) szabadidős tevékenységek, érdeklődési területek, hobbik; (6) nevelési-oktatási tapasztalatok (pl. korrepetálás, táboroztatás, tanítási gyakorlat); (7) karriercélok, szakmai jövőkép (pl. szeretne-e pedagógus lenni). Mindezekon kívül a jelentkező időbeosztásáról, szabad időszávjairól, szegedi lakóhelyéről és esetleges releváns kapcsolati hálójáról (pl. ismeretség valamelyik együttműködő iskolában) is megkérdeztük a hallgatókat, hogy

logisztikai szempontból is optimális döntést hozhassunk a mentor feladatának, munkavégzési helyének kijelölésekor.

Kiválasztási szempontok

A mentorok kiválasztása során az alapelvünk az volt, hogy nemcsak a feladatra alkalmas hallgatókat keressük, hanem olyan fiatalokat is, akiknek segíthetünk alkalmassá válni a feladat elvégzésére. Mindez értelmezhető a mentorhallgatóvá, a pedagógussá vagy akár a hátránykompenzáló szakemberré válás dimenziójában is. Álláspontunk szerint a hiányzó kompetenciák megszerzésében képesek voltunk a hallgatókat hatékonyan támogatni, de ehhez a megfelelő attitűdre is szükség volt a hallgató részéről. Tapasztalatunk szerint a leginkább bevált mentortok kezdetben nem pedagógiai kiválóságukkal, hanem elkötelezettségükkel, aktivitásukkal és fejlődési igényükkel tűntek ki a többiek közül.

Az utolsó években az előzetes tájékoztatásban a programról készült publikációk is szerepet kaptak, amelyeket e-mailben kaptak meg az érdeklődők. A szervezők tudatosan törekedtek arra, hogy a felvételi tájékoztatók, elbeszélgetések formálisak legyen, ezzel is emelve a bekerülési küszöböt, amely a csoporthoz tartozás jelentőségét növelheti (l. *Aronson*, 1995). A jelentkezés folyamat utolsó lépését az önkéntes vagy ösztöndíjas szerződés, valamint ezek mellékletének, az etikai kódexnek (lásd mellékletben) az aláírása jelentette. E dokumentumokat egy külön alkalommal tekintettük át az újonnan felvett mentorhallgatókkal. Az etikai kódex áttekintése tulajdonképpen a felkészítés egyik lépéseként is értelmezhető, hiszen az egyes pontokat értelmezve, példákkal kiegészítve számos információ átadására is lehetőség nyílt.

Roma mentorhallgatók előnyben részesítése

A roma felsőoktatási hallgatók megtalálása, mentori munkájuk megszervezése a program indulásától kezdődően kiemelt cél volt, hiszen jelenlétük számos előnyt tartogat a mentorált diákok, a mentorhallgatók vagy az iskolák számára (pl. példakép, szülőkkal való kapcsolatfelvétel, érzékenyítés). Ugyanakkor néhány esetben azt tapasztaltuk, hogy a roma mentorhallgatóknak a mentori munkára fordított idejük, energiájuk gyakran elmaradt társaikétól, illetve hamar lemorzsolódtak. Ennek oka feltehetően az volt, hogy a látókörünkbe került roma hallgatókat szinte rábeszéljük a részvételre. Így minden bizonnyal a bekerüléshez fűződő erőfeszítések is csökkentek, illetve a feladatra kevésbé motivált hallgatókat is jelentkezésre csábítottuk. Talán túlzottan törekedtünk a benntartásukra, ami esetenként kontraproduktívnak bizonyult. Ebben az esetben a pozitív diszkrimináció tehát nem volt kifizetődő.

A mentorhallgatók iskolai beosztása

A mentorhallgatók számos szempont figyelembe vételét követően kerültek az egyes iskolákba. A beosztás során döntési szempont volt az iskolák igénye és egyéb jellemzői (pl. oktatott nyelvek, kiemelt tantárgyak, szabadidős tevékenységek). Hasonlóan fontos szempontot jelentett a mentorált tanulók összetétele, elsősorban életkoruk, tanulmányi problémáik, nemi megoszlásuk és érdeklődési területük. Figyelembe kellett venni az iskolában dolgozó többi mentorhallgató erősségeit, egyetemi tanulmányait, személyiségét, mentori tapasztalatait is. Intézményenként megfelelően együttműködő csapatot kellett alkotniuk a mentorhallgatóknak, így lényeges volt az esetleges vezéregyéniségek megtalálása, a potenciális konfliktusok megelőzése, valamint a kontinuitás biztosítása. További szempontot jelentett, hogy a mentorhallgatók rendelkeztek-e valamilyen informális kapcsolattal az adott iskola pedagógusait tekintve, mivel tapasztalataink szerint ez rendkívül előnyösen befolyásolta a mentori munkát. A mentorhallgatók iskolák közötti beosztásánál a lakóhelyi közelség is lényeges tényező volt. Bár a Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatói ingyenesen használhatják a tanév ideje alatt a szegedi közösségi közlekedést, a kiválasztott iskola és a mentorhallgató lakóhelyének távolsága ugyancsak pozitívan hatott a mentori munkára: tapasztalataink szerint azok a mentorhallgatók, akik az iskolájuk közelében laktak, általában több időt töltöttek mentorálással. A nem szegedi iskolák esetében a program által finanszírozott bérletet vehettek igénybe a mentorhallgatók, ebben az esetben Szeged és az adott település között közlekedő helyközi járatok indulási helyének, illetve útvonalának közelsége volt meghatározó.

Mivel az ösztöndíjas pozíciók betöltését és a hallgatók iskolák szerinti beosztását komplex döntési szituációnak tekintettük (pl. korábbi mentorok tapasztalatai, sajátosságai; mentoráltak életkora, nemi megoszlása, habitusa, problémái; mentorok nemi megoszlása, szakja; intézményvezető kérései, elvárásai), nyilvánvalóvá tettük a jelentkezők számára, hogy beosztásuk nemcsak a vélt alkalmasságukon múlik, hanem számos egyéb tényezőtől függ.

A kiválasztás etikai dilemmái

Komoly etikai és szakmai problémának tekintjük annak meghatározását, hogy a korlátozottan rendelkezésünkre álló erőforrásokat kiknek a megsegítésére használjuk fel. A mentorált kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy a „nehezen szerethető” gyerekeket, a „problémásakat”, a legnagyobb tanulmányi és/vagy szociális hátránnyal rendelkezőket vonjuk be. Olyanokat, akikről esetenként azt mondta egy-egy pedagógus: „nem érdemli meg”, hogy bekerüljön a programba. Több esetben megkaptuk azt az akceptálható kritikát is, hogy a kisebb lemaradással, problémákkal küzdő, jobb magaviseletű vagy együttműködőbb tanulók bevonása célszerűbb és hatékonyabb volna. Ebből a szempontból azonban az etikai megfontolások, illetve a szakmai kihívások elfogadása volt a prioritás, bár a tapasztalatokra építve az együttműködési készséget – a szülő és a gyermek legalább egyikének részéről – egyre inkább feltételként kezeltük. A kiválasztás elveinek meghatározása kapcsán sokat köszönhetünk a donorszervezeteknek, akik lehetővé tették, hogy szakmai alapon nyugvó döntéseket hozzunk, s nem támasztottak olyan indikátorokat, melyek a tanulók osztályzatainak a javítását célozták (lásd később, az *Osztályzatok által félrevezetve* című keretes írást). Azt gondoljuk, hogy a fent leírt elveinkhez ebben az esetben is ragaszkodtunk volna, de tudjuk, hogy a hátránykompenzáló programok egy része azért nem meri bevonni a legproblémásabb gyerekeket, mert nem tudna megfelelni az irreális indikátoroknak.

A mentorált tanulók kiválasztása

A Hallgatói Mentorprogram indulásakor Szegeden a megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskolából új iskolába kerülő, Hódmezővásárhelyen pedig az iskolarendszer újjászervezésében leginkább érintett osztályok segítségére szoruló tanulóiból állt össze a mentorált tanulók köre. Az évek során a tanulók közül sokan elvégezték az általános iskolát, illetve több olyan intézmény is bekapcsolódott a programba, amelyek nem voltak érintettek a deszegregációs intézkedésekben, így egyre inkább előtérbe került az a kérdés, hogy milyen módon és milyen szempontok alapján történjen új tanulók bevonása a programba.

A mentorált tanulók kiválasztásának folyamata általában a pedagógusok, a programszervezők és a mentorhallgatóknak együttműködésével történt, de előfordult, hogy az iskolák részéről konkrét kérések merültek fel. Egyes iskolákban inkább osztályokhoz, máshol tanulókhöz kértek mentorokat.

Amennyiben új intézményről, vagy egy mentorhallgatókat már korábban is fogadó iskolában új tanulókról volt szó, elsődlegesen a mentorhallgatók feladata volt, hogy az iskolába érkezve információkat gyűjtsenek az igazgatótól, az osztályfőnököktől és a pedagógusoktól azokról a tanulókról, akik segítségére szorulnak, illetve a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriákba tartoznak. Az iskola pedagógu-

sainak véleménye, a tanulók megismert hátrányai, szükségletei és a mentorhallgató mentorálásra szánt idejét figyelembe véve történt a tanulók kiválasztása, de kiemelt szerepet kapott az is, hogy a legnagyobb hátrányokkal küzdőkre, a legproblémásabb tanulókra fókuszáljon a program. Egyes iskolákban a magántanulókkal való foglalkozás is kiemelt helyet foglalt el a mentorhallgatók tevékenységei között.

A mentorált tanulók hátrányainak természete és mértéke között óriási különbségek vannak, így előfordulhat, hogy a mentorhallgatók a kevésbé problémás tanulókkal foglalkoznának a nehézségek elkerülése vagy a sikerélmények érdekében. Emiatt lényeges, főként a mentori munkába újonnan bekapcsolódókkal tisztázni, hogy kik alkotják a program célcsoportját, valamint kialakítani egy olyan protokollt, amely a mentoráltak alacsonyfokú együttműködése, hiányzása esetén követendő.

A roma tanulói arányok meghatározásáról

A mentoráltakat tudatosan nem etnikai alapon rekrutáltuk, mert úgy gondoljuk, a nem roma hátrányos helyzetű tanulók kizárásával indirekt módon tovább erősítenénk a cigányellenességet. Ugyanakkor egyértelműen kiemelt célcsoportnak tekintettük a roma tanulókat, s a szegedi deszegregációs program lényegéből adódóan jelentős többségben is voltak a mentoráltak körében. A roma származás megállapítása természetesen egyébként sem történhet egzakt módon. Ha a gyerekeket, a szüleiket, a pedagógusokat vagy a mentorokat kérdeztük erről a szenzitív adatról, eltérő információkat kaptunk. Az identitás meghatározásának összetettségét jól jellemzi az a helyzet, amikor a programba járó édestestvérek egyik tagja romának, másik tagja nem romának vallja magát.

A mentorhallgatók képzése, a mentorálás hatékonyságának növelése

A programba belépő hallgatók elméleti felkészítését egy egyetemi kurzus támogatta, ami a hátrányos helyzetből és a kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti összefüggéseket, az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket és megoldási lehetőségeket tekintette át, kiemelt figyelmet fordítva a deszegregáció és a mentorálás témakörére. A kurzust a korábbi évek oktatási tapasztalatainak, illetve az újabb tudományos kutatások, publikációk eredményeinek a beépítésével a 2013/2014-es tanévre az EDUCOOP-projekt keretében továbbfejlesztettük.

Egy további, heti rendszerességgel megtartott kurzus, a *mentortalálkozó* szolgált az adminisztratív feladatok, programszervezéssel kapcsolatos teendők, a mentorálás során felmerült kérdések, problémák, tapasztalatok meg tárgyalására. Az elméleti kurzust minden újonnan bekapcsolódó mentornak el kellett végeznie a csatlakozás fél-évében, illetve a heti találkozókra való megjelenés a program minden résztvevőjével szemben elvárás volt.

Az elméleti képzés jelentősége

A kötelezően teljesítendő elméleti képzés a hátrányos helyzetből és az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségek, valamint az iskolai kudarcok közötti összefüggések megismerését, az ezekkel kapcsolatos konkrét kutatási eredmények, gyakorlati lehetőségek áttekintését célozta. E témakörök a pedagógusjelöltek esetében a szakmai fejlődés, a nem pedagógusi pályára készülőknel a társadalmi érzékenyítés miatt önmagukban is fontosak, ugyanakkor a program kommunikációját is erősítik. Számos esetben érdeklődött a helyi vagy országos média a program iránt, elsősorban a mentorhallgatókat megszólaltatva. Az előzetes felkészítés e tekintetben biztonságot adhat, a nem megfelelő kommunikáció különösen a roma tanulókkal kapcsán adhat okot félreértésekre.

Az előbbiek mellett egyértelműen megfogalmazódott az igény a mentorhallgatók részéről a gyakorlati munkát érintő folyamatos konzultációra, tanácsadásra, a tapasztalatok megvitatására, szakmai fejlődésük segítésére. Ezek egyik elemét a megvásárolt *módszertani továbbképzések* jelentették, melyeken a program második tanévétől vehettek részt a mentorhallgatók (*Tevékenységek központú pedagógiák, Tanulásmódszertan és memóriatechnikák, Hatékony tanuló-megismerési technikák, Drámapedagógia alapjai*).

A program harmadik évétől a *belső hospitálási hetek* is rendszeressé váltak. Ennek keretein belül a mentorhallgatók részt vehettek egymás foglalkozásain. A belső hospitálás jó alkalom volt arra, hogy tapasztalatot gyűjtsenek, új ötleteket szerezzenek egymástól, ezzel is elősegítve a közöttük lévő együttműködést, kommunikációt. A belső hospitálási heteket félévente szerveztük meg, a félév elején, miután a mentorhallgatók kialakították heti rutinjaikat és órarendszerűen megszervezték foglalkozásaikat. A belső hospitálás így lehetőséget biztosított arra is, hogy az újonnan csatlakozott hallgatók tapasztalatot szerezzenek a mentori munkáról.

A mentorhallgatók kezdeményezésére több tanévben egy alulról szerveződő, önkéntes alapon működő fórum indult el *fejlesztő műhely* néven. Alkalmasszerűen működött, célja a tapasztalatcsere, a konfliktushelyzetek megbeszélése és a felmerülő problémákra adható válaszok áttekintése volt. Az iskolai munkát támogató elemek közül ennek jelentősége abban állt, hogy a mentorhallgatók leginkább a fejlesztő műhelyek keretei között kaphattak segítséget, tanácsot egyéni problémáik megoldásához, itt kerülhetett sor a különböző esetek megtárgyalására.

Ugyancsak a tapasztalatok megosztását segítették a félévek végén megtartott *mentorkonferenciák*, melyeken iskolánként számoltak be munkájukról a mentorhallgatók. A konferenciák a program továbbfejlesztési lehetőségeinek feltérképezése szempontjából is kiemelkedő jelentőséggel bírtak. A konferenciák egy része – általában a tanévzáró konferencia – nyitott rendezvény volt, melyekre a program megvalósítóin kívül az együttműködő iskolák vezetői, pedagógusai, az önkormányzati és civil partnerek, valamint a helyi sajtó képviselői is meghívót kaptak. Néhány konferencia zárt esemény volt, melyen csak a mentorhallgatók és a program következő félévére jelentkező

hallgatók vettek részt. Előbbi rendezvények a szakmai munkán túl a kapcsolatépítés és a program disszeminációja szempontjából is kiemelkedő események voltak. A zárt konferenciák problémafókuszú, kritikusabb és önkritikusabb hangvételt feltételező tematikája a program fejlesztéséhez járult hozzá. A nyitott rendezvénynek egyben a toborzás és a jelentkezők tájékoztatása is fontos funkciója volt, a mentori feladat iránt érdeklődő hallgatók meghívást kaptak e konferenciákra.

A hatékony mentori munka segítésének egy további – az előzőekben felsoroltakat is támogató – eszközt a megközelítőleg 300, főként innovatív pedagógiai módszereket tárgyaló kötetből összeállított *könyvtár* jelentette. A második tanévtől az egy-két napos *csapatépítő tréningek* is a program szerves részévé váltak. A külső trénerek által vezetett események során a közösségépítés és az aktív kommunikáció elősegítése mellett a mentorálás tapasztalatainak feldolgozása, ezáltal az újonnan csatlakozók tájékoztatása egyaránt a célok között szerepelt.

Egyedül nem megy – tudatos csapatépítés

Az első tanévet lezáró hatásvizsgálatunk tette egyértelművé: a tudatos csapatépítés megkerülhetetlen eleme kell legyen a programnak. Ekkor még elsősorban intézményi szinten alakultak ki néhány fős kis csoportok, amelyek kohéziója esetleges volt, leginkább egy-egy karizmatikusabb hallgató spontán koordinációjától függött, hiszen az órarendjük miatt a mentorok gyakran nem is találkoztak egymással az iskolában. Hibásan gondoltuk azt, hogy a heti rendszerességgel tartott közös találkozók elegendő lehetőséget adnak a szakmai és baráti kapcsolatok spontán kialakulásához. Ezen kapcsolatok hiánya egyértelműen negatívan hatott a mentorok motivációjára, iskolai probléma-megoldására (lásd később, a *Valóságokk* című keretes írást).

A professzionális csapatépítő tréningek – melyeket több esetben a Hallgatói Mentorprogram korábbi, tréneri kompetenciákkal bíró mentorai tartottak – tapasztalatunk szerint eredményesen megalapozták az adott tanév közösségének a kialakulását, valamint hozzásegítették a program szervezőit az intézményi szintű csoportok optimális kialakításához. Hatását további közösségfejlesztő elemekkel (pl. mentorfarsang, mentormikulás,² közös kulturális programok) törekedtünk fenntartani.

² A mentoráltak számára szervezett ünnepektől független rendezvények.

A programban való részvétel ellentételezése

Tapasztalataink alapján a Hallgatói Mentorprogramhoz való csatlakozás elsődleges motivációját a gyakorlatszerzés és a szakmai fejlődés lehetősége jelentette (*Fejes és Szűcs*, 2013). Ennek a munkaerő-piacon való hasznosítását a programban való részvételről és feladatokról kiállított igazolás, valamint az elvégzett továbbképzések tanúsítványai biztosították.

A mentorhallgatók egy része munkája ellentételezéseként ösztöndíjban részesült. A befektetett időt figyelembe véve az ösztöndíj minimális volt, a hallgatók számára felkínált diákmunkák mindenkor legalacsonyabb óradíjai magasabbak voltak, mint a programban megszerezhető ösztöndíj.³ Ugyanakkor a mentorhallgatók egy része esetében az ösztöndíjnak fontos szerepe volt abban a döntésben, hogy a szabadidejükben diákmunkát végezzenek, vagy mentori feladatokat lássanak el. A projekt költségvetési kerete nem engedte, hogy az iskolafelelősök többletmunkájukért további anyagi jutásban részesüljenek, azonban a programban való részvételükről kiállított igazolás tartalmazta, hogy mentori tevékenységeik mellett koordinátori feladatokat is elláttak. A hallgatók egy részének attitűdjét jól jellemzi egyébként, hogy többször előfordult: a mentorhallgatók az általuk szervezett szabadidős tevékenységeik során a havi ösztöndíjuk jelentős részét mentorált tanulóikra fordították.

További előnyt jelentett a mentorhallgatók számára, hogy a programot kísérő egyetemi kurzusokért kreditet kaphattak. Ugyancsak vonzerővel bírt néhány mentorhallgató számára, hogy szakmai támogatást és terepet szerezhettek, amennyiben tudományos diákköri dolgozatukhoz, szakdolgozatukhoz oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos témát választottak.⁴

³ Havi 15, később közel 17 ezer forint ösztöndíjban részesültek a mentorhallgatók.

⁴ Az elmúlt években közel húsz mentorhallgató írt szakdolgozatot, tudományos diákköri dolgozatot, publikált oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos témából, gyakran konkrétan a Hallgatói Mentorprogram működéséről és tapasztalatairól.

A MENTORHALLGATÓK ÁLTAL VÉGZETT TEVÉKENYSÉGEK

Az ösztöndíjas, azaz legalább nyolc órát hetente az iskolában töltő mentorhallgatók feladatai közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; kapcsolattartás a mentorált tanuló szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; egyéni tanulói igényekre és szükségletekre épülő fejlesztés; egyéni esetkezelés; a család és az iskola közötti információáramlás segítése, mediálás; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció. Az iskolafelelősök mindemellett alkalomszerűen további koordinációs feladatokat is elláttak.

Az iskolafelelősök az ösztöndíjasok közül kerültek ki, feladatkörük a mentorhallgatók javaslatai alapján a következőket foglalta magába: az adott iskolában a mentorhallgatók munkájának koordinálása; kapcsolattartás a koordináló pedagógussal; esetmegbeszélés generálása, ha probléma merül fel az iskolában; kommunikáció a projektvezetővel és az iskolavezetéssel; iskolai szintű feladatok esetében a kommunikáció megszervezése.

Az önkéntesek többsége átlagosan heti három órát töltött az iskolában, így feladatvállalásuk eltért az ösztöndíjas mentorhallgatókétól. Egy részük az ösztöndíjas társaikhoz hasonlóan differenciált feladatokat végzett, ám kevesebb gyermekkel, mindössze egy-két tanulóval foglalkozott. Az önkéntesek egy másik csoportja az ösztöndíjasok munkáját támogatta, például közösségi programok, szabadidős tevékenységek megvalósításában. Néhány önkéntes mentorhallgató speciális, nem egyetlen intézményhez köthető tevékenységeket látott el, például újságot szerkesztett, filmezett, beszédfejlesztő foglalkozásokat tartott. A felsoroltakon kívül, a betöltött pozíciótól függetlenül, a heti rendszerességgel megtartott mentortalálkozón, bizonyos képzéseken, belső hospitálásokon, a félév eleji csapatépítő tréningen, a féléveket záró mentorkonferenciákon, valamint a tanévet záró élménynapon volt elvárás a mentorhallgatók megjelenése.

Tanulásegítés

A mentorhallgatók tanulókkal töltött idejének jelentős részét a közös tanulás tette ki. A tanulásegítés szervezésének számos kombinációja alakult ki a program keretei között, melyek a következőképpen csoportosíthatók:

1. a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában,
2. a tanítási idő alatt, azaz egyes órákról kivihették a tanulókat a pedagógusjelöltek – hasonlóan a mentortanárok, illetve gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által kialakított gyakorlathoz –, egyéni vagy csoportos munkaformában (ez el-

- sősorban a készségtárgyakat jelentette, de a szaktárgyak esetében is előfordul a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően),
3. a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette az adott óra teljes ideje alatt,
 4. duáltanítás keretében, a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal megegyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el.

A tanulásegítés leggyakrabban csoportos munkaformában folyt, főként a tanítási idő befejezése után, mely keretében a házi feladatok elkészítésében, az órákra való felkészülésben segítettek a mentorhallgatók, valamint képességfejlesztő feladatok, tevékenységek segítségével támogatták az iskolai munkát.

Mentorprogram 2.0

Gyakran észlelték a mentorhallgatók, hogy az önálló tanuláshoz szükséges eszköztudás (pl. szövegértés, tanulásmódszertan) hiányosságai miatt a korrepetálások nem lehetnek igazán hatékonyak, de az iskolák többsége és sok esetben a szülők is az osztályzatokkal mérték a mentori munka eredményességét. Ebből következően általában a lexikális tudás hiányosságainak pótlására kellett fókuszálniuk a mentorhallgatóknak. Az egy mentorra jutó mentoráltak alacsony száma ugyanakkor lehetővé tette, hogy a mentorhallgatók saját mentoráltjaik érdeklődésének megfelelő rövid szövegeket (pl. a tanulók hobbjairól, kedvenc előadóikról, aktuális celebekről), valamint hozzá kapcsolódó feladatokat vigyenek a tanulók számára. Ez a megoldás kimutatható fejlődést hozott a tanulók motivációja terén (l. *Fejes*, 2013).

E tapasztalatokra építve indult egy további hátránykompenzáló kezdeményezésünk, amely kifejezetten a szövegértés fejlesztését tűzte ki célul. A Motiváció Ösztöndíjprogram keretében a mentorok elsődleges célja egy kidolgozott módszertan alapján mentoráltjaik érdeklődési körének megfelelő szövegeken keresztül az olvasási teljesítmény és az olvasási motiváció fejlesztése volt. A programban 75 halmozottan hátrányos helyzetű tanuló mentorálása zajlott két évig, a tanulók motivációját a mentori segítség mellett számos további elem támogatta, például ösztöndíj és közösségi programok.⁵

Több iskolában a tanítási idő alatt is folyt mentorálás, mely során a mentorhallgatók egyénileg vagy kisebb csoportban foglalkoztak az óráról kiemelt tanulókkal, vagy maguk is részt vettek a tanórán. A tanóráról való kiemelés mellett és ellen egyaránt szóltak érvek. A tanulók hiányos alapképességeik, előismereteik miatt sokszor rendkívül nehezen követték az órák menetét, így indokolt lehetett az egyes tanórákról való kiemelés.

⁵ A projekt a Svájci-Magyar Együttműködési Program társfinanszírozásával valósult meg, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Szegedi Tankerülete és a Pontus Közhasznú Egyesület kooperációjában.

A főképp a deszegregációs folyamatban érintett, így a korábbiaknál lényegesen magasabb követelmények elé állított tanulók gyakran már fáradtak, dekoncentráltak voltak a tanítási idő után, így bizonyos esetekben kevésbé volt hatékony a tanulás a délutáni időszámban. Egy további érv volt, hogy azok a tanulók, akik a legjelentősebb lemaradással rendelkeztek, illetve azok, akiknek társas kapcsolatai leginkább aggodalomra adtak okot, a tanítási időt követően gyakran nem maradtak bent az iskolában. Néhány tanuló ugyancsak támogatta e gyakorlatot, hiszen ez menekülési utat jelentett számukra egy-egy kudarcokkal teli óráról.

A tanórákról való kiemelés általában a készségtárgyakat érintette, ami az új közösségekbe való beilleszkedés szempontjából nem volt előnyös, hiszen így azokról az órákról hiányoztak a tanulók, amelyek lehetőséget biztosíthatnak a sikerélményekre, a társakkal való intenzívebb kapcsolatteremtésre. Néhány esetben azt tapasztaltuk, hogy a tanítási időben való foglalkozást egyes tanárok a jelentős lemaradással és/vagy magatartási problémákkal küzdő tanulóktól való megszabadulás lehetőségeként használták. A délelőtti foglalkozások további korlátját a rendelkezésre álló helyiségek hiánya jelentette, ami sok iskolában még délután is problémát okozott.

A tanulók kiemelése a tanórákról hosszú távon nem lehetett cél, csak kivételes esetekben tartottuk elfogadhatónak: ha a tanulmányi lemaradás olyan mértékű volt, amely az adott óra követését lehetetlenné tette, illetve, ha a tanulássegítésre egyéb lehetőségek nem álltak rendelkezésre. A második tanévtől kezdődően a tanóráról történő kiemelés gyakorlatának tudatos visszaszorítására és a mentorhallgatók tanórai részvételének erősítésére törekedtünk. Ugyanakkor az iskolák egy részében egyértelműen a tanóráról való kiemelést preferálták, így e gyakorlat lebontása egyes intézményekben ellenállásba ütközött, és rendkívül lassú folyamat volt, hiszen egy széles körben elterjedt, a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által gyakran alkalmazott megoldást kívántunk felváltani egy kevésbé ismert újítással. A program ötödik tanévtől a tanórákról való kiemelés gyakorlatát véglegesen megszüntettük, nem engedjük meg ezt az eljárást a mentorhallgatóknak. A mentorhallgatók tanórai részvétele az első tanévekben főként a pedagógusok nyitottságától, valamint a pedagógusok és a mentorhallgatók viszonyától függött, később széles körben alkalmazott gyakorlattá vált.

Oktatási munkát támogató és egyéb szabadidős tevékenységek

A tanulók többsége esetében a problémák leginkább látható jele a nagymértékű tanulmányi lemaradás volt. Ugyanakkor kiemelten fontos cél volt a tanulók bevonása egyéb olyan tevékenységekbe is, amelyek közvetett módon befolyásolhatják a tanulássegítést, például a tanulással, iskolával kapcsolatos hozzáálláson keresztül. Emellett a társas kapcsolatok befolyásolása további lényeges célként jelent meg mind a kortársak, mind a pedagógusok, mind a mentorhallgatók tekintetében. A mentor-mentorált viszony pozitív irányú befolyásolása azért is bírt kiemelt jelentőséggel, mert gyakran a tanulók szabadidejében folyt a mentorálás, azaz a tanulók dönthettek arról, részt vesznek-e a délutáni foglalkozásokon.

A tanulók közösségben elfoglalt pozícióját leginkább a mentorált tanulók osztálytársaival közös szabadidős tevékenységek szervezésével kívánta elősegíteni a program. A mentorhallgatók felkészültségétől, előzetes ismereteitől, a program anyagi lehetőségeitől, valamint az adott iskolában rendelkezésre álló feltételektől függően szerveztek programokat (3. táblázat). Az objektív feltételek mellett e programok esetében kiemelt szerepet kaptak a tanulók igényei, ötletei, érdeklődése, valamint visszajelzései (pl. a tanulók által kitöltött elégedettségi kérdőív alapján).

Általában a felsorolt célok – a tanulás indirekt támogatása, a szabadidő hasznos eltöltésének elősegítése és a társas kapcsolatok alakítása – közül több is teljesült egyszerre, és a pedagógusok munkájának megkönnyítése, ezen keresztül bizalmuk elnyerése, az együttműködés megalapozása is megjelent célként e tevékenységek mögött. A mentorhallgatók számos olyan feladatot is elvégeztek, amelyeket a pedagógusoknak általában nincs lehetőségük ellátni, vagy amelyekben a szülőktől a szociális hátrányok miatt a tanulók az átlagnál jóval kevesebb segítségre számíthattak (pl. rendszeres családlátogatás, középiskolai nyílt napok megtekintése, továbbtanulás irányának megválasztásában segítség a családnak, kíséret logopédiai fejlesztésre, szülő és gyermek közötti konfliktusok oldása).

A mentorált tanulók tanulmányi felzárkózásának segítése és társas kapcsolatainak javítása szempontjából egyaránt kiemelkedően fontos helyszín az iskola, így arra törekedtünk, hogy a mentori munka elsősorban az intézményekhez kötődően történjék. Az integrációs folyamat támogatása mellett ezt a felelősségi viszonyok tisztázatlansága is befolyásolta, hiszen az iskolán kívüli programokhoz írásos szülői beleegyezés szükséges, ami komoly szervezést igényel. Ugyanakkor megtörtént az is, hogy nem iskolai keretek között találkoztak a mentorok és mentoráltak. Ide sorolható az évenként megrendezett közös karácsonyi ünnepség és a farsangi mulatság, melyek településenként, vagyis az adott településen mentorált tanulók részvételével történt. Emellett a tanévet záró élménynapok és a nyári táborok szerveződtek a program összes mentoráltja számára ugyanazon a helyszínen. Számos további, iskolákon átívelő program szerveződött informálisan a mentorhallgatók kezdeményezésére, melyek a hasonló érdeklődési körű tanulók igényeire épültek (pl. madárles, lovaglás, iskolák közötti labdarúgó bajnokság). Ezeken a mentorált tanulók osztálytársainak korlátozott számú részvételére ugyancsak lehetőség volt, az alsó tagozatos tanulók egy részét gyakran szüleik is elkísérték.

3. táblázat. A mentorhallgatók által végzett tevékenységek a tanulássegítés mellett

Tevékenység-csoportok	Feladatok, példák
<p>Szociális integrációt támogató tevékenységek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rendszeres kreatív foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával (pl. kézműves foglalkozások, fotószakkör, filmklub) • Önismereti és csapatépítő foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával • Vetélkedők szervezése nem mentorált tanulók bevonásával • Készségfejlesztő foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával (pl. tanulásmódszertan) • Felkészülés ünnepekre nem mentorált tanulók bevonásával (pl. adventi koszorú, húsvéti tojásfestés, anyák napi műsor) • Mentorújság készítése nem mentorált tanulók bevonásával
<p>Mentor-mentorált kapcsolatot és a szabadidő hasznos eltöltését támogató tevékenységek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sporttevékenységek (pl. lovaglás, kosárlabda, futball, íjászat, aerobic) • Mozi, színház, kiállítások látogatása • Felkészítés rendezvényekre (pl. Ki mit tud?) • Családlátogatás, kapcsolattartás a szülőkkel • Városnézés, kirándulások, játszótéri foglalkozás (pl. Vadaspark, Fűvészkert) • Mentorprogram által szervezett rendezvények (mikulás, farsang, tanévzáró élménynap)
<p>Az iskola munkáját támogató oktatási tevékenységek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Duálóra (kéttanítós modell alkalmazása) • Pedagógiai asszisztensi feladatok ellátása (pl. tanóra előkészítése, tanulói csoportok munkájának segítése a tanórán) • Részvétel a magántanulók oktatásában • Projektnapok megvalósítása (pl. szelektív hulladékgyűjtés projekt, multikulturális projekt, egészségnap, ökonap) • Felkészítés és kíséret tanulmányi versenyre (csoportos formában mentorált és nem mentorált tanulók részvételével) • Délutáni tehetséggondozó, felzárkóztató, fejlesztő foglalkozások (pl. keresztrejtvény, saját készítésű játékok, társasjátékok, számítógépes játékok, fejlesztő programok segítségével) • Dolgozatok, házi feladatok javítása • Szövegértés gyakoroltatása a szaktárgynak és a tanuló érdeklődésének megfelelően kiválasztott szövegeken és feladatokon keresztül • Napközis foglalkozások, tanulószobai munka támogatása • Képességfelmérésben, egyéni fejlesztési terv kidolgozásában részvétel • A tananyag (pl. kötelező olvasmányok) feldolgozásának támogatása filmek segítségével

Az iskola munkáját támogató szabadidős tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Részvétel iskolai rendezvényeken, ünnepeken, vetélkedőkön (pl. zsűrizés) • Vetélkedők szervezése és lebonyolítása (pl. gyermeknapi verseny, sakkbajnokság) • Sporttevékenységeken való részvétel, illetve azok szervezése és lebonyolítása (pl. edzések, bíráskodás versenyeken) • Részvétel osztálykiránduláson, iskola által szervezett egyéb programokon kísérőként • Felkészítés iskolai rendezvényekre (pl. társastánc koreográfiájának betanítása a ballagásra) • Könyvtárlátogatás • Iskolaújság készítésében részvétel
Az iskola munkáját támogató egyéb tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Részvétel tantestületi értekezleten, szülői értekezleten, fogadóórán • Részvétel az Integrációs Pedagógiai Rendszer működtetésével kapcsolatos megbeszéléseken (pl. tanulók háromhavonkénti értékelésén) • Pályaválasztásban segítségnyújtás • Kíséret (pl. városi rendezvények, logopédiai vizsgálat, nevelési tanácsadó, középiskolai nyílt napok) • Együttműködés az iskola partnereivel (pl. részvétel tanodai rendezvények szervezésében, tanulók toborzásában) • Ebédeltetés, ügyelet folyosón, udvaron

Nyári tábor és pótvizsgára felkészítés

A mentoráltakkal való kapcsolattartás a nyári szünetben a szabadidő hasznos eltöltése mellett a pótvizsgára való felkészítés miatt is hangsúlyos volt. Az egyhetes nyári tábor és a pótvizsgára felkészítés a rendszeres tevékenységek közé tartozott, kihasználva a kettő összekapcsolásában rejlő lehetőségeket. Emellett a nyári hónapokban, a rendelkezésre álló önkéntesek számától függően, alkalomszerűen további programokon vehetett részt a mentoráltak egy része.

A nyári napközis tábor a leginkább rászorulónak ítélt tanulók bevonásának céljával szerveződött, emellett azonban a pótvizsgára kötelezett tanulók elérésére és részvételére külön figyelem irányult, kialakítva ezzel a szabadidős tevékenységek szervezésének és a tanulás segítésének speciális kombinációját. A tapasztalatok több szempontból is alátámasztották, hogy az – önreflexív módon „*bukottaknak jutalomtábor*” elnevezéssel is említhető – elgondolás hasznos. Egyrészt rendkívül kedvezően befolyásolta a mentor-mentorált viszonyt az élményekre épülő közös időtöltés, ami azért is volt lényeges, mert gyakran nem az a mentorhallgató végezte a pótvizsgára felkészítést, aki a tanév során a tanulót mentorálta, hiszen itt a hatékony tanulássegítéshez a megfelelő szakkal rendelkező felkészítők kiválasztása kiemelt jelentőséggel bírt. Másrészt a tábor programja rendszerességet hozott a vakáció strukturálatlan időbeosztásához, így általában a pótvizsgára való felkészítés ráhangolódo szakaszát jelentette. A felkészítés terén a mentorhallgató munkájának utolsó, tapasztalataink szerint rendkívül lényeges

elemét a tanulók pótvizsgára történő elkísérése jelentette. Ezzel egyrészt biztosították a gyermek megjelenését, támogatták őket a megmérettetés közben, valamint képviselhették a mentoráltak érdekeit a pedagógusok előtt.

Pedagógusokkal való kapcsolattartás

A pedagógusokkal való kapcsolattartás a mentorhallgatók tanulást segítő munkájának elengedhetetlen része volt, hiszen munkájuk koordinációjában iskolánként különböző mértékben és megoldásokkal, ám mindenhol részt vett egy vagy néhány pedagógus. Emellett a tanulmányi eredményekről, iskolai problémáikról is részben a pedagógusokon keresztül tájékozódhattak a mentorhallgatók.

A pedagógusok és a mentorhallgatók megfelelő viszonyát a program a következő csatornákon támogatta: intézményvezetőkkel való személyes konzultáció, a mentorhallgatók bemutatkozása a tantestületi értekezleten, információs füzet a programról, pályázati és szakmai információkat tartalmazó hírlevél, az új mentorhallgatók korábbi általi bemutatása, valamint a hallgatók iskolák közötti elosztásánál az informális kapcsolatok figyelembe vétele. Részben ugyancsak e cél érdekében kezdték a programba belépő mentorhallgatók munkájukat tanórai hospitálásokkal, melyek mentoráltjaik megismerése mellett a tanulók pedagógusaival való kapcsolatfelvételt szolgálták.

Duáltanítás, kéttanítós vagy kéttanáros modell

Annak ellenére, hogy a pedagógusokkal való kommunikáció során gyakran találkozunk a duáltanítás, valamint a kéttanítós vagy kéttanáros modell kifejezésekkel, nehezen határozhatók meg, hogy mit is jelentenek ezek a terminusok, és a hazai neveléstudományi szakirodalom sem ad kapaszkodókat e tekintetben. Az iskolai gyakorlatban leginkább a fejlesztőpedagógus vagy gyógypedagógus tanórai jelenlétére utalva hangzottak el a kifejezések. A program keretei között egyes iskolákban a mentorhallgatók tevékenységével összefüggésben is használtuk a kifejezést, mivel a mentorhallgatók és a pedagógusok együttműködése egyes esetekben véleményünk szerint ezt indokolta tette.

Értelmezésünk szerint a duáltanításnak különböző fokozatai vannak, amelyek egyik végpontja, hogy a mentorhallgató a tanóra ideje alatt segíti mentoráltját, míg a skála másik végpontját az óra egy részének önálló vagy a pedagógussal közös megtartása jelenti. A duáltanítás a mentorhallgatónak tapasztalatszerzésre, a pedagógusok megismerésére, továbbá szakmai együttműködés kialakítására ad lehetőséget. A duáltanítás során láthatóvá válik többek között az alkalmazott módszertan, a mentoráltak órai aktivitása, közösségben elfoglalt szerepe, a pedagógusokkal kialakított kapcsolata. Problémák, konfliktusok esetén a mentorhallgató könnyebben vesz fel mediátori szerepet. Természetesen nemcsak a mentorált, de a mentorhallgató és a pedagógus szempontjából is előnyt jelenthet a szakmai kooperáció e formája. A men-

torhallgató esetében a szakmai fejlődés, míg a pedagógus esetében a munkaterhek csökkentése, az oktatás változatosságának és hatékonyságának növelése említhető.

Az említett végpontok ideális esetben egy folyamat kezdő és végpontját jelentik, melynek során egyre szorosabb együttműködés alakul ki a mentorhallgató és a pedagógus között. Tapasztalataink szerint e folyamat első lépése a legnehezebb, hiszen kevés pedagógus rendelkezik tapasztalatokkal azzal kapcsolatban, milyen szerepben jelenhet meg, milyen módon segítheti az oktatást egy további személy a tanóra ideje alatt az osztályteremben. A következő lépéseket célszerű követni a kéttanáros modell kialakítása érdekében: (1) engedélykérés az intézményvezetőtől, (2) pedagógusok tájékoztatása a lehetőségről, (3) az együttműködésre nyitott pedagógusok megtalálása, (4) tanórai megfigyelés és mentorálás, majd (5) konzultáció az órába való bekapcsolódás lehetőségeiről. Elősegítheti az együttműködést, ha a mentorhallgató fogalmaz meg javaslatokat (játékos feladatokra való felkészülés a tananyag alapján). A pozitív visszajelzések a tanórákról, valamint a szakmai fejlődés kapcsán a segítségkérés további katalizátorai lehetnek a kooperációnak.

A duáltanítás központi kérdésének tekinthető, hogy milyen szerepet vesz fel a mentorhallgató. Fontos elkerülni, hogy ne váljon a hallgató „kistanárrá”, megmaradjon a mentoráltjait ismerő, támogató, érdekeit képviselő mentori szerepben. Ennek egyik fontos kritériuma, hogy ne csak az órán találkozzon a gyerekekkel, legyen alkalom a kötetlenebb időtöltésre is tanórák után, vagy iskolán kívüli szabadidős programok keretében.

Szülőkkel való kapcsolattartás

A mentorált tanulók szüleivel való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás a mentorhallgatók számára a javasolt, de nem kötelező tevékenységek között szerepelt. Egyes tanulók esetében erre nem is volt szükség, hiszen gördülékenyen haladt a mentori munka, más esetekben pedig a kedvező körülmények nem tették indokolttá, hogy a mentor e téren lépéseket tegyen (pl. a mentorhallgatók és a szülők rendszeresen találkoztak az iskolában délutánonként, esetleg szülői értekezleteken, fogadóórákon). További okot jelentett a mentorhallgatók rendelkezésre álló idejének a lehető leghatékonyabb felhasználása, hiszen tanulmányaik és egyéb – többek között a programhoz kapcsolódó – elfoglaltságaik miatt a rendelkezésre álló idő korlátozott volt. Ugyanakkor néhány mentorhallgató kifejezetten jó kapcsolatot alakított ki, illetve rendszeresen találkozott mentoráltjainak szüleivel.

A tanév időbeosztása

A konkrét tanévet megelőző májusban indul el a mentorhallgatók toborzása, amelyet az egyetemi épületeken kifüggesztett plakátok, kollégiumi toborzó programok, sajtómegjelenések és a közösségi oldalakon megjelenített bejegyzések segítségével tudunk nyilvánossá tenni. A jelentkező hallgatókat önéletrajz és motivációs levél elküldésére kérjük. Júniusban történik meg a mentorhallgatók felvételiztetése, személyes elbeszélgetés formájában. Augusztusban felvesszük a kapcsolatot a programban résztvevő iskolákkal. Amennyiben új belépőről van szó, személyes találkozót kezdeményezünk az iskola vezetésével, mely során részletesen bemutatjuk a program céljait, a mentorhallgatók által végzett tevékenységeket. Ha az iskola nyitott a programban való részvételre, megbeszéljük a bevonható tanulók lehetséges körét, a mentorokkal való kapcsolattartásért felelős pedagógus személyét. Fontos lehetőség a tanévnyitó tantestületi értekezleten való bemutatkozás, ahol a teljes tantestület értesülhet a szervezőktől a programról és a mentorhallgatók lehetséges tevékenységeiről.

Szeptemberben történik meg a mentorhallgatók iskolákhoz való hozzárendelése. Az egy intézménybe osztott mentorcsapat ekkor veszi fel a kapcsolatot az iskolával, mutatkozik be az iskolavezetésnek, a mentorokkal való kapcsolattartásért felelős pedagógusoknak. Ezen alkalommal megtörténik a mentorok tanulókhoz rendelése, és ha lehetséges, a hospitálási alkalmak leegyeztetése. A hospitálás során a mentorhallgató felveszi a kapcsolatot a mentorált tanulókkal és azok pedagógusaival. Ezen alkalmak lehetőséget nyújtanak arra is, hogy a mentorhallgató megfigyelhesse mentoráltját az osztályközösségében, illetve a tanórán, mely információt adhat számára a közösségben elfoglalt pozíciójáról, a pedagógusaival kialakult kapcsolatáról. A mentorálás első néhány hete az ismerkedésről szól, ennek része a hospitálás is, ekkor a tanulmányi munkát érdemes a minimálisra korlátozni. A közvetlen, bizalmi kapcsolat kiépítése érdekében, mely később alapul szolgál a közös tanuláshoz, a mentorhallgatókat elsősorban arra biztatjuk, hogy kötetlen beszélgetéssel, közös játékkal, a tanulók érdeklődésének feltérképezésével kezdjék a mentorálást. Szintén szeptemberben indul el a mentorhallgatók mentori munkára történő felkészítése. Ekkor esedékes a mentorhallgatók számára szervezett csapatépítő tréning, továbbá elindul az elméleti képzés, és a heti rendszerességgel megrendezett mentortalálkozó.

A tanév rendetlensége

A tanév rendjének kialakítását számos esetben megnehezítette, hogy a közoktatás és a felsőoktatás naptári rendje eltér. A felsőoktatásban tanulók mindig csak néhány hónapra tudtak biztosan tervezni, a következő félév beosztása és terhelése szakonként eltérő módon változhat. A szorgalmi időszak és a vizsgaidőszak ritmusa újabb instabilitást jelentett a mentorhallgatók életében. A hallgatók egy része éppen akkor volt a leginkább leterhelt, amikor mentoráltjainak a legnagyobb szükségük volt rá: a félévi és év végi osztályzatok véglegesítése idején.

A mentorok beosztását is megnehezítette ez a bizonytalanság. Gyakran előfordult, hogy a hallgatók egy része csak az adott félév második vagy harmadik hetére tudta véglegesíteni az órarendjét, s ekkora derült ki, ráér-e a Mentortalálkozó időszájában – ami a programhoz való csatlakozás alapfeltétele volt.

A szeptemberi és októberi hónapok a mentorálási alkalmak kijelölésével, azok stabilizálódásával telnek. Október végén kerül sor általában az első közös rendezvényre, a Halloweenre, melyet az iskolán kívüli helyszínen, a programban résztvevő összes mentorált részvételével rendezünk. November hónapra már minden mentorhallgató kialakítja saját mentorálási rendjét, megvannak az állandó mentorálási időpontok és foglalkozástípusok. Ez a hónap már alkalmas arra, hogy megrendezésre kerüljön a belső hospitálás, mely során a mentorhallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy meglátogassák a társaik által tartott foglalkozásokat, mentorálási alkalmakat, ezzel is segítve a mentorhallgatók közötti kommunikációt, tapasztalatcserét. December hónapban újabb gyermekprogramra kerül sor, közösen megünnepeljük a karácsonyt.

Januárban a mentorhallgatók közötti fluktuáció kezelésére újabb toborzás indul, ebben a hónapban megtörténik a felvételiztetés is, hogy a következő szemeszterben az újonnan csatlakozott mentorhallgatók el tudják kezdeni a mentori munkát. Februárban felállnak az új iskolai csapatok, az új hallgatók mentortársaik vagy a projektkoordinátor segítségével bemutatkoznak az intézményekben, a mentorhallgatók és a mentorált tanulók beosztása megtörténik. Februárban csapatépítő tréningre kerül sor az új mentorcsoport számára, ismét elindul az elméleti kurzus, melyen az újonnan csatlakozott hallgatók vesznek részt. Szintén februárban kerül megrendezésre a farsangi gyermekprogram. Az első félév lezártaival begyűjtésre kerülnek a mentorált tanulók félévi osztályzatai.

Március az újabb belső hospitálás ideje, amely egyben az új mentorhallgatók beilleszkedését, szakmai felkészítését is támogatja. A már meleg tavaszi hónapokban, áprilisban és májusban elindulhatnak a külső rendezvények, kirándulások (pl. Fűvészkertbe, Vadasparkba).

A tanév befejezésével újabb feladat az év végi osztályzatok összegyűjtése, valamint a mentorhallgatók egyeztetik a pedagógusokkal a követelményeket az esetleges pótvizsgák kapcsán. Júniusban kerül megszervezésre a zárórendezvény, mely olyan egész napos gyermekprogram, amelyen az összes mentorált és mentorhallgató részvét

vesz. A rendszerint szabadtéri programon kézműves foglalkozások, sportprogramok, vetélkedők és fellépők bemutatója fogadja a mentoráltakat. Szintén júniusban tartjuk a mentorprogramot a zárókonferenciát. Az esemény esetenként nyitott formában, az iskola pedagógusai, az önkormányzat és civilszervezetek képviselői részvételével, más alkalmakkor belső workshopként kerül megrendezésre. Ekkor a mentorhallgatók beszámolnak éves, féléves munkájukról, megbeszéljük a tapasztalatokat, majd ünnepélyes keretek között a mentorhallgatók megkapják a részvételt igazoló oklevelüket.

A nyári hónapok legfontosabb feladata a pótvizsgára való felkészítés és a napközis tábor. A tábort július hónapra érdemes időzíteni, a pótvizsga felkészítést megelőzően, vagy annak az elejére, mivel jó lehetőséget biztosít a mentoráltak és az őket felkészítő mentorhallgatók közötti kapcsolatfelvételre, kapcsolat kialakítására, mely a későbbiekben nagyban megkönnyítheti a közös munkát. A felkészítés utolsó, de fontos része a mentoráltak pótvizsgára való elkísérése.

4. táblázat. A tanév időrendjének rövid összefoglalása a Hallgatói Mentorprogrammal összefüggésben

Időrend	Esemény	Szervezők által elkészített dokumentumok, elvégzett tevékenységek
Május	Mentorhallgatók toborzása	Plakát, felhívások szövege, CV-sablon
Június	Mentorhallgatók felvételiztetése	Bemutakozó előadás
Július		
Augusztus	Kapcsolatfelvétel a mentorhallgatókkal Kapcsolatfelvétel az iskolákkal	Részvételi szándék megerősítése telefonon, majd tanévnyitó értekezleten (tanulók kiválasztása)
Szeptember	Csapatépítő Mentorok bemutatkozása az iskolában (pedagógusoknak, tanulóknak) Hospitálások Elméleti kurzus elindítása Mentortalálkozók	Mentorok beosztása, tanulókhoz rendelése Szerződések előkészítése Elméleti kurzus indulása Mentortalálkozó indítása (vizsgaidőszakban kéthetente)
Október	Halloween (gyerekprogram)	
November	Belső hospitálás	
December	Karácsony (gyerekprogram)	
Január	Mentorhallgatók toborzása, felvételiztetése, fluktuáció kezelése	
Február	Csapatépítő Mentorok bemutatkozása az iskolában (pedagógusoknak, tanulóknak) Hospitálások Elméleti kurzus elindítása Farsang (gyerekprogram)	Félévi osztályzatok begyűjtése
Március	Belső hospitálás	
Április		
Május	Kirándulások (vadaspark, fűvészkert)	
Június	Zárórendezvény (gyerekprogram) Zárókonferencia	Év végi osztályzatok begyűjtése (követelmények egyeztetése a pótvizsga kapcsán) Oklevelek előkészítése
Július	Napközis tábor, pótvizsgára való felkészítés	
Augusztus	Pótvizsgára való felkészítés	

REFLEXIÓK

A program hatása a tanulókra

A mentorálás eredményeiről nehéz becslést adni, többek között azért, mert a mentori kapcsolatnak részben preventív hatása van. A mentorálás kedvező szerepét az eddigi vizsgálatok, többek között, az iskolai lemorzsolódás, hiányzás, antiszociális viselkedésformák megelőzésében, csökkenésében, az iskolával, tanulással kapcsolatos attitűd és a tanulási motiváció kedvezőbbé válásában, valamint a szülőkkal, kortársakkal való kapcsolatok pozitív irányú változásában mutatták ki (*Fejes, Kasik és Kinyó, 2013*). Vagyis főként olyan területeken, amelyek a tanulás eredményességét közvetve, hosszabb távon befolyásolják. Emellett az eredményesség mutatóit sem könnyű megválasztani, mivel a mentorálás egyik előnye éppen az, hogy az adott tanuló egyéni szükségleteire építhet. Ez tanulónként rendkívüli változatosságot mutathat, noha a tanuláshoz szükséges képesség jellegű tudás fejlesztése majdnem minden mentorált diáknál hangsúlyos volt. További nehézséget jelent, hogy a program elsődleges célcsoportja, a deszegregációs intézkedések keretében új közösségekbe kerülő tanulók esetben hiányoztak azok a viszonyítási pontok, amelyek alapján a változások értékelhetők lennének. Például a bezárt és a befogadó iskolákban szerzett osztályzatok nem összevethetők, hiszen tudjuk, hogy a hasonló tanulói összetételű iskolák között is jelentősen eltérhet a pedagógusok értékelési gyakorlata. A mentorálás egy olyan segítségként értelmezhető, amely a pedagógusok munkájához – véleményünk szerint jelentősen – hozzájárulhat, ugyanakkor azt nem helyettesítheti. A tanulók iskolában töltött idejüknek csak töredékét töltötték mentorukkal, így ritkán adódott olyan helyzet, amikor a siker vagy a kudarc egyértelműen a mentoráláshoz volt köthető. Azaz nem is lenne ildomos bármilyen sikert kizárólag a mentorálásnak tulajdonítani.

A mentorálás hatásának megismerése elé további nehézséget gördített, hogy a deszegregáció és a mentorálás egy időben indult, így a megfelelő elő- és utómérések elvégzése mellett sem tudnánk becslést adni, hogy e két beavatkozás melyikének, illetve milyen mértékben lenne tulajdonítható bármely, a tanulók fejlődésében kimutatható változás. Ennek ellenére a tanulók szövegértését és néhány nem kognitív jellemzőjét felmértük az iskolaváltást megelőző tanév, valamint az iskolaváltás első tanévének végén egy kontrollcsoportos vizsgálat keretén belül (*Fejes, 2009*). Azonban az összegyűjtött adatok alapján alig néhány tanuló fejlődése követhető nyomon, mivel az adatok hiányosak. Ez egyrészt a tanulók nagymérvű hiányzására vezethető vissza a deszegregációt megelőző tanév utolsó heteiben, másrészt a befogadó intézmények együttműködésének hiányára.

Nehezen definiálható sikerkritériumok

Az eredményesség megítélésének problémáját a felsorolt nehézségeknél talán érzékletesebben is kifejezhetjük, ha az említetteket a deszegregáció kontextusába helyezzük, és felteszünk néhány kérdést. *Sikerként értékelhető, ha a szegregált iskolát „kvázi-magántanulóként” látogató nyolcadik osztályos tanuló igazolatlan hiányzása bár továbbra is magas, de olyan szintre csökken, hogy emiatt nem kell évet ismételnie? Sikerként értékelhető, ha a hetedik osztályos funkcionális analfabétaként számon tartott tanulónak a pótvizsgán végül sikerül elkerülnie az évismétlést? Mikor tekinthetjük sikeresnek egy jelentős tanulmányi lemaradással küzdő, serdülőkorú roma tanuló új, többségi tanulókból álló osztályközösségbe való beilleszkedését? Az évismétlés a pedagógus vagy a mentorhallgató kudarc, esetleg mindkettőjüké? A felvetett kérdések részletes tárgyalása szétfeszítené jelen munka kereteit, ugyanakkor a beavatkozások eredményességének megítélését érintő problémák a hazai hátránykompenzáló oktatási kezdeményezések többsége kapcsán ugyancsak felvethetők.*

Az érintettek visszajelzései mellett elsősorban néhány olyan különleges esetre támaszkodhatunk, amelyben a sikerhez a mentorálás kétséget kizárólag jelentősen hozzájárult. Lássunk két példát ezekből! Az első tanévben egy új iskolába kerülő, rendkívül zárkózott harmadik osztályos tanulót illetően egységes álláspont alakult ki a pedagógusok körében: enyhe fokban értelmileg akadályozott, így speciális tantervű iskolába kell irányítani. Azonban a tanulót segítő mentorhallgató nem osztotta e véleményt, és sikerült meggyőznie a pedagógusokat, hogy előrelépést tud elérni. A tanulmányi teljesítményt tekintve a tanév végére a diákot már az átlagos tanulók csoportjába sorolták. Az eredményt a pedagógusok egyöntetűen a mentorálásnak tulajdonították.

A pótvizsgára való felkészítés ugyancsak lehetőséget kínált arra, hogy a mentorálás hatását a pedagógusok munkájától viszonylag függetlenül ítéljük meg. Egy nyolcadik osztályos tanuló pótvizsgára való felkészülését nyolc tantárgyból kellett segíteniük a mentorhallgatóknak. Bár a tanuló végül évet ismételt, négy tárgyból tett sikeres vizsgát, ezek egyike közepesre sikerült. Az első ránézésre sikerként nehezen elkönnyelhető történet arra világít rá, hogy a korábban iskolai munkába, tanulásba energiát alig fektető tanulót sikerült rábírní napi négy-öt órás tanulásra majdnem két nyári hónapon keresztül.

Bár a mentori munka a tanulók, a szülők és a tanárok számottevő részének visszajelzései szerint pozitívan befolyásolta a diákok tanulmányi teljesítményét, az elsődleges célcsoport tekintetében az új tanulóközösséghez való felzárkózás sok esetben reménytelennek tűnt. A tanulók egy részénél mindössze az évismétlés elkerülése és az általános iskolai bizonyítvány megszerzése jelent meg elérhető célként.

Ugyanakkor néhány tanulónak, akik leginkább az alsó tagozatosok közül kerültek ki, már az első tanévben sikerült beilleszkednie az új közösségekbe mind a tanulmányi teljesítményt, mind a társas kapcsolatokat figyelembe véve. Egyes tanulók eredményei elérték vagy meghaladták az új osztály átlagát, így nem igényeltek mentori segítséget.

Osztályzatok által félrevezetve

A hátránykompenzáló kezdeményezések egyik központi problémája, hogy az osztályzatok javítása (pl. az évismértlés elkerülése, a továbbtanulási esélyek növelése, az iskola vagy támogatók elvárásai miatt) rövid távú célkitűzésként jelenik meg, miközben az önálló tanuláshoz szükséges képességek (pl. szövegértés) fejlesztése a hosszú távú hatásokat figyelembe véve fontosabb feladat lenne. Mivel a rendelkezésre álló idő korlátozott, a sikeresség mutatójának pedig a jegyeket tartják, az eszköztudás fejlesztése helyett a lexikális tudás hiányosságainak pótlása válik általában hangsúlyossá. A tanuláshoz szükséges eszköztudás hiányosságai a hatékony tanulást gátolják, és a motivációs problémák egyik lényeges okának tekinthetők. A nem használt lexikális tudás jelentős részét természetszerűleg elfelejtik a tanulók, ugyanakkor önállóan hatékony tudásszerzésre sok esetben a jövőben sem lesznek képesek. Emellett a szövegértés problémái minden olvasást igénylő tanulási tevékenységet küszködéssé, motivációt rombolóvá tesznek. Mivel a tananyag komplexitása és a kudarcélmények gyakorisága egyre növekszik, a motivációs problémák is erősödnek.

A tanulmányi teljesítmények mellett számos további területen értek el előrelépést a mentorhallgatók, melyek közvetve kétségtelenül befolyásolták a tanulók iskolai sikerességét. A deszegregációban nem érintett mentorált tanulók bevonásával készült vizsgálat eredményei szerint a tanuláshoz és az olvasáshoz való viszonyt kimutathatóan kedvezően befolyásolta a mentorálás (Fejes, 2013). Emellett a mentorhallgatók már a jelenlétükkel is felhívták a pedagógusok figyelmét a mentorált tanulók gondjaira, illetve számos esetben voltak aktív szereplői e problémák közös megoldásának, méréséklésének, s néhány esetben pedagógiai innovációk (pl. duálóra) kezdeményezésével, meghonosításával támogatták az iskolai munkát.

Minden erőfeszítés ellenére sem sikerült a tanulók egy kisebb csoportjával a közös tanulásig eljutnia a mentorhallgatóknak, ugyanakkor a társas beilleszkedést segítő programokba e csoportba tartozók többségét sikerült bevonni. Külön említést érdemel a tanulók azon – vélhetően kiemelten segítségre szoruló – csoportja, akik körében magas volt a hiányzás. Sajnos a korlátozott erőforrások és a program kereteiből adódó lehetőségek miatt e tanulók egy részének elérése alkalmoszerű, mentorálása rendszeretlen volt.

A program hatása a pedagógusjelöltekre

A Hallgatói Mentorprogram nemcsak a tanulókra gyakorolt hatása szempontjából, hanem a programban mentori munkát végző pedagógusjelöltek szakmai fejlődése miatt is előnyösnek tekinthető (Fejes és Szűcs, 2013). A program által megcélzott tanulókkal való foglalkozás olyan tapasztalatokat adott, illetve olyan nézőpontváltásra kényszerítette a pedagógusi pályára készülő fiatalokat, amelyek következtében későbbi pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adhatnak.

A mentorhallgatók gyakran kerültek olyan környezetbe, amelyben aktív szereplőként kellett fellépniük, hogy korábban ismeretlen tevékenységek beépülhessenek az iskolák mindennapjaiba, illetve, hogy újszerű megoldásokat találjanak egy-egy tanulói nehézségre. E szerepkör vélhetően elősegíti egy tevékeny, innovatív megoldásokat alkalmazó pedagógusi hozzáállás kialakulását.

A szakmai fejlődés tekintetében várható pozitív hatás miatt lényeges cél volt, hogy a pedagógusjelöltek közül lehetőség szerint minél többen szerezzenek gyakorlatot hátrányos helyzetű tanulók támogatásával kapcsolatosan. Ugyanakkor azt is figyelembe kellett venni, hogy azoknak a mentorhallgatóknak a jelenléte, akik több féléven keresztül a programban dolgoztak és továbbadhatták tapasztalataikat, stabilitást jelentett a program hatékony működése szempontjából. Az időtartamot tekintve a hallgatók részvétele a programban tág határok között mozgott. Néhányuk mindössze egyetlen félévet, többségük azonban két-három félévet mentorált, de négy, illetve hat féléves részvétellel is számos példát találhatunk. Így megközelítőleg a mentorhallgatók fele minden évben újonnan csatlakozó volt, mely arány megítélésünk szerint mind a stabilitás és dinamizmus, mind a minőségi és mennyiségi hatás viszonyrendszere szempontjából optimális. A Hallgatói Mentorprogram működésének első hét éve alatt összesen 200 fiatal szerezhetett tapasztalatot hátrányos helyzetű és roma tanulók támogatása terén.

Valóságokk

A valóságokknak vagy kritikus első év(ek)nek nevezett jelenség arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdeket az iskolai feladatok jelentős része. A mentorhallgatók munkája kapcsán ez fokozottan igaz volt, hiszen a legproblémásabb tanulókkal foglalkoztak, viszonylag kevés sikerélményhez jutottak, és gyakran a pedagógusokkal sem volt konfliktusmentes a kapcsolatuk. A valóságokk kezelésére kiemelt figyelmet kell fordítania a hátránykompenzáló programok megvalósítóinak, különösen, ha felsőoktatási hallgatókról bevonásáról van szó. Ebben nagy szerepe lehet képzések mellett a rendszeres tapasztalatcseréknek, esetmegbeszéléseknek, tudatos csapatépítésnek.

A megszerzett gyakorlatot a munkaerő-piac is értékelte, számos visszajelzés érkezett arról, hogy a pedagógusi állásra jelentkezésnél, az oktatási esélyegyenlőséggel foglalkozó munkakörökre beadott pályázatok esetében, valamint külföldi továbbtanulásnál és a párhuzamos munkára jelentkezésnél egyaránt előnyt jelentett a programban való részvételt bizonyító referencia. Emellett a mentori munka az együttműködő iskolák számára is lehetőséget kínált a mentorhallgatók megismerésére, az esetleges humán erőforrás igényeik már kipróbált, a tantestületbe beilleszkedett munkavállalókkal való kielégítése. Így több mentorhallgató helyezkedett el teljes- vagy részmunkaidőben abban az iskolában, amelyben korábban mentori feladatait végezte.

A program következtében a mentorhallgatókon kívül a pedagógusjelöltek egy további csoportja esetében ugyancsak valószínűsíthető kedvező hatás. A mentorprogram keretében kialakult kapcsolatoknak köszönhetően néhány általános iskola és az SZTE Neveléstudományi Intézete a pedagógusképzés területén is együttműködött, így a pedagógusjelöltek bizonyos gyakorlati tevékenységeiket olyan intézményekben tölthették, ahol az integrált oktatás kapcsán is tapasztalatokra tehettek szert.

A programban való részvétel nemcsak a pedagógusjelöltek szakmai fejlődését, hanem a roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdjét is jelentősen befolyásolta. Bár a felvételi elbeszélgetéseken a roma kisebbséggel kapcsolatos szélsőséges nézetek nem jelentek meg, hiszen a program tematikájának ismerete eleve szelektálta a jelentkezőket, ugyanakkor néhány jelentkező arról számolt be, hogy jelentkezésének okai között az is szerepel, hogy meggyőződhessen arról, mi igaz a roma kisebbséggel kapcsolatban általánosan elterjedt negatív vélekedésekből. Tapasztalataink szerint számos sztereotípiától, tévképzettől szabadultak meg a pedagógusjelöltek a programban való részvételnek köszönhetően.

Pedagógusok és mentorhallgatók kapcsolata

Az együttműködés a mentorhallgatók és a pedagógusok között a mentori munkát számos területen befolyásolta. Ahol megfelelő volt a kapcsolat, olyan információhoz juthattak a mentorhallgatók, amelyek munkájuk hatékonyságát alapvetően meghatározták. Például a tanárok a számonkérés előtt jelezték, hogy mely területen van leginkább lemaradása a diákoknak, ami így a korrepetálások, fejlesztő foglalkozások központi elemévé válhatott. Emellett a mentorhallgatók közérzetét is jelentősen meghatározta, hogy a pedagógusok mennyiben tekintették őket partnernek, és munkájuk eredményességét, valamint motivációjukat is jelentősen alakították a pedagógusok visszajelzései.

Meglátásunk szerint a mentorhallgatók és a befogadó iskolák pedagógusainak kooperációja azokban az iskolákban volt a legmegfelelőbb, ahol eredetileg is alkalmazásban állt fejlesztőpedagógus. Ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy az ilyen irányú munka ismert, illetve elismert volt, másrészt ezekben az intézményekben több tapasztalattal rendelkezhetnek a többségsegítség igénylő tanulókkal való foglalkozásban.

A pedagógusok és a mentorhallgatók kapcsolatát Szegeden a program első éveiben jelentősen megterhelte, hogy a tanárok többsége nem támogatta a deszegregációt (*Bereczky és Fejes, 2013; Szűcs, 2011*), a mentorhallgatók pedig a deszegregációs lépés keretében tűntek fel. Néhány esetben a hallgatókat ellenőrnek, munkájuk kontrollálójának tekintették a pedagógusok. További nehézséget jelentett, hogy a pedagógusok egy jelentős része nem hitt abban, hogy a pedagógusjelöltek érdemben befolyásolhatják a tanulók fejlődését, ami összefüggésbe hozható azzal, hogy számos esetben a „hagyományos” tanár-diák kapcsolat keretei között képzelték el a tanulók segítségét. A pedagógusok egy része kevésbé volt fogékony azokra a lehetőségekre, amelyeket a mentori viszony és a rendelkezésre álló keretek megengedtek. Ez néhány esetben konfliktusokkal járt, általában a leginkább motivált, leginkább innovatív megoldásokban gondolkodó mentorhallgatók esetében, mivel az általuk felvett szerep és az ebből következő magatartás nem egyezett a pedagógusok egy részének elvárásaival. A mentorhallgatók aligha tekinthetők tapasztaltaknak, ami munkájuk hatékonyságát bizonyosan befolyásolta, ugyanakkor e tapasztalatlanság számos esetben a megszokott keretek figyelmen kívül hagyásával újszerű, értékes megoldásokhoz vezetett. Tapasztalatlanságuk az iskolák belső működésével összefüggésben ugyancsak konfliktusok forrása lehetett.

Nem volt előnyös továbbá, hogy a mentorhallgatók koordinációja több iskolában azoknak a bezárt iskolából áthelyezett mentortanároknak a feladatkörébe tartozott, akik maguk is egy ismeretlen helyzetbe, közegbe kerültek, és gyakran feladatkörük sem voltak egyértelmű. Emellett e pedagógusok beilleszkedése azért sem volt zökkenőmentes minden intézményben, mivel – a szegregáció mechanizmusaival kapcsolatos ismeretek hiánya miatt (*Szűcs és Fejes, 2010b*) – a befogadó iskolák tantestületének egy része részben éppen őket hibáztatta az új tanulók gyenge tanulmányi teljesítményéért, mondván: rosszul végezték a munkájukat (*Bereczky és Fejes, 2013*).

Szimbolikus térhasználat – a tanári szoba

A tanári szoba használata a mentorhallgatók és pedagógusok partneri kapcsolatának egyik szimbólumává vált. A mentorhallgatók az iskolával kialakított asszimétrikus viszonyuk egyik jeleként értelmezték, ha nem kínálták fel számukra a tanári szoba használatának lehetőségét. Volt olyan – a programból később kikerülő – intézmény, ahol a kabátjukat sem teheték le a hallgatók, ugyanakkor egy másik iskolában külön asztalt kaptak. Munkájuk nagyrabecsülésének kifejezését látták abban, hogy az egyik intézményben hozzáférést és belépési kódot kaptak az iskolaigazgató számítógépéhez.

Az elsődleges célcsoport, azaz a deszegregációs intézkedések keretében új közösségekbe kerülő tanulók tanulmányi lemaradásának kezelése kapcsán is alakultak ki nézeteltérések. A pedagógusok egy része azt várta, hogy a mentorial végzett közös tanulás egy-egy tananyag feldolgozására irányuljon, amivel az osztályzatok javulása, a pótvizsga elkerülése érhető el. Mivel a tanuláshoz és a házi feladatok megoldásához

szükséges eszköztudás (pl. olvasás, matematikai alpműveletek, tanulásmódszertan) általában nem volt kielégítő, a mentorhallgatók, akiket a tantervek kevésbé kötöttek, gyakran ezekre a tudáselemekre helyezték a hangsúlyt. Azonban a mentorálásra fordítható idő korlátozott volt, így a mentorhallgatók gyakran „két tűz közé kerültek”, azaz a szűkre szabott időben egyszerre kellett volna az eszköztudás és a tantárgyi tudás kapcsán jelentkező problémákat orvosolniuk. Néhány esetben azt is tapasztaltuk, hogy a tanulást csak közvetve befolyásoló, a tanulók társas kapcsolatait, valamint a mentor-mentorált viszony fejlesztésére irányuló tevékenységeket, programokat szükségtelennek tartotta a tanárok egy része. Nyilvánvalóan ez ismételtén összefügg az eltérő szerepfelfogással.

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok és a mentorhallgatók viszonya – kisebb-nagyobb nézeteltérések ellenére – az intézmények többségében megfelelő volt, illetve az évek során egyre kedvezőbbé vált. Ehhez hozzájárult egyrészt a mentorhallgatók érzékelhető segítése, ami a tanulók teljesítményében és a pedagógusok munkájának könnyítésében egyaránt megjelent, másrészt az informális kapcsolatok alakulásával párhuzamosan egyre inkább megtalálhatták a mentorhallgatók az együttműködő pedagógusokat.

Mentoráltak és mentorhallgatók kapcsolata

A mentorhallgatók mindennapi gyakorlatát nemcsak az intézményvezetők által megszabott keretek és a pedagógusok elvárásai alakították, hanem a hallgatók szerepfelfogása is. A program vezetői természetesen törekedtek az elvárt attitűdök és tevékenységek egyértelmű meghatározására, de bízván a mentorhallgatók szakmai és emberi elhivatottságában, illetve a rendszeres konzultáció és kontroll elégséges voltában, támogató szabadságot adtak számukra a szerepfelfogások kialakításában. A program első évében annak pilot jellege miatt nem is nagyon tehettek mást.

Mivel a szerepek a mentorált tanulók kezelésére kialakított stratégiák gyakorlati megnyilvánulásainak tekinthetők, egy mentorhallgató akár több szerepet is felvállalhatott, a rá bízott tanulók eltérő személyiségéhez, magatartásához, tudásszintjéhez alkalmazkodva. A stratégia megvalósítása dinamikus folyamat, a tanuló helyzetének, a mentorral kialakított viszonyának, a mentorálási szituációnak a változásával a szerepek változhattak. Természetesen a mentorhallgatóknak ügyelniük kellett az önazonosság, hitelesség megtartására, így a személyiségükhöz kevésbé illeszkedő szerepeket nem erőltethették magukra.

A Hallgatói Mentorprogram megvalósítása során négy alapvető szereptípust lehetett beazonosítani, négy szempont alapján definiálva.⁶

(1) A szimmetria elnevezésű tengelyen a mentorhallgató és a mentorált tanuló hierarchikus viszonyát lehet megjeleníteni. Szimmetrikus a viszony a két fél között, ha a mentor egyenrangúságra törekszik, aszimmetrikus, ha hierarchikus viszony jellemzi a kapcsolatukat. Az aszimmetrikus viszony nemcsak a mentorhallgató dominanciáját jelentheti, hanem esetenként a tudatos vagy indirekt alárendeltséget is. Mind a szimmetria, mind a mentorhallgató alárendelt szerepe eltér egy átlagos oktatási-nevelési helyzettől, amelyben akár formális, akár funkcionális szempontból mindig bizonyos aszimmetria jelenik meg a tanár és diákjai között (*Trencsényi, 1988*).⁷

(2) Emocionális szerepfelfogás jellemezte a mentorhallgatót, ha a mentorálttal való kapcsolatát érzelmi alapokra építette, az együttműködésben és a motiválásban a kötődés, a személyes kapcsolat ereje dominált. Racionális szerepfelfogás esetén mind a motiválás, mind a tudásátadás során az érvelés, az összefüggések logikus bemutatása jellemezte a mentorhallgató stratégiáját, kevésbé preferálta az érzelmekre ható kapcsolat kialakítását.

⁶ A szereptípusok kialakításában jelentős segítséget nyújtott Csemesz Péter (2010) írása és a csapatépítő tréningeken végzett, mentorszerepek definiálásával kapcsolatos brainstorming-feladatok összesítése.

⁷ Természetesen a két fél közötti távolság, az aszimmetria mértéke a klasszikus osztálytermi helyzetben is rugalmasan alakítható, többek között a pedagógus által dominált és egyenrangúan végzett tevékenységek váltogatásával.

(3) Konform hozzáállás esetén a mentorhallgató megkérdőjelezhetetlennek tekintette az adott iskola gyakorlatát, referenciaszemélyként kezelte a vele együttműködő pedagógusokat és az intézményvezetőt. E személyekkel magatartását konfliktuskerülés jellemezte. A nonkonform mentorhallgató sem volt érdekelt a konfliktusok generálásában, ám a mentorált vélt érdeksérelme esetén gyakorta felvállalta azokat. Szakmai gyakorlatát az innovatív módszerek alkalmazása, kommunikációját az informalitás jellemezte. Nem tekintette feladatának az iskola pedagógiai gyakorlatához való alkalmazkodást, sőt inkább gyakorta megkérdőjelezte a helyességét.

(4) A tudásátadás célja szempontjából fejlesztőnek minősült az a hallgató, aki elsődleges feladatának a kompetenciafejlesztést, a képesség-kibontakoztatást tekintette. A korrepetáló attitűddel dolgozó mentor elsősorban a konkrét tananyag elsajátítását, a számonkérésre történő felkészítést, a házi feladat megoldásának támogatását vállalta fel.

5. táblázat. Mentorhallgatók szerepfelfogásának típusai⁸

Szerep elnevezése	Emocionalitás	Szimmetria	Konformitás	Tudásátadás
Szakember	nagyon racionális	aszimmetrikus	nagyon konform	semleges
Tréner	emocionális	szimmetrikus	semleges	nagyon fejlesztő
Pótszülő	nagyon emocionális	enyhén aszimmetrikus	konform	semleges
Haver	emocionális	nagyon szimmetrikus	nonkonform	semleges

⁸ A táblázatban felsorolt szerepek bemutatása érdekében a következő keretes írásokban a Hallgatói Mentorprogram mentorhallgatóival készített interjúkból (Szűcs, 2011) teszünk közzé szemelvényeket.

A szakember szerepét preferáló mentorhallgató esetében az elsődleges referenciaszemély a mentorált gyermek pedagógusa volt. Rendszeresen egyeztetett a tanárokkal, próbált megfelelni az elvárásainak. Prioritásként kezelte a házi feladat elkészítését, a számonkérésre történő felkészítést. A korrepetálást fontosabbnak tartotta a fejlődésnél. A mentorált gyermekekkel viszonylag formális volt a kapcsolata, lényeges volt számára a tekintély kialakítása, a kommunikáció kontrollálása. A szakember típusához tartozó mentorhallgatók egy része megkövetelte a gyermektől a magázódást. A munkája sikerkritériumának a tanulmányi eredmények javulását, a bukás elkerülését, a pedagógusok elégedettségét tekintette. Egyértelműen megfogalmazta a céljait, s a tanulókat is racionális érvekkel próbálta meggyőzni az iskolai sikeresség, valamint a normák betartásának fontosságáról.

Szakember

„Mindig bementem az osztályfőnökhöz, megkérdeztem, hogy mi volt, hogy volt, hogy viselkedett. Hát aztán hogyha valami rosszat csinált, akkor általában azt számon is kértem: mondom mi volt ez?! 'Hát ezt honnan tudod?' Mondom, tudok én mindent, hidd el!”

„Tök jó, hogy a tanár is elmondja nekünk, hogy mit csináljunk, mert nekem ez kell, mert akkor tudom mi a feladatunk és én beleverem. Tehát nincs kecmec, leülünk és beleverem. Addig nyúzom, amíg nem tudja.”

„Ha te úgy állsz hozzá, hogy „Hello, szia, tegeződjünk, bratyi, bratyi.”, akkor abból az égvilágon semmi nem lesz. Ezeknek a gyerekeknek eleve nagyon nehéz felkelteni a kedvüket a tanuláshoz. Hát, ha még így nagyon jóban is leszünk velük, meg megnyilunk nekik, meg barátkozunk, mint egy nagyobb testvér, akkor nem lehet elérni semmit. Szerintem kis távolságtartás nem árt. Hiszen ugyanúgy ki lehet alakítani nagyon jó baráti viszonyt, de úgy hogy közben a tisztelet megmarad. Náluk nagyon nehéz még az, hogy tegeződjünk, de közben tiszteljen is. Egy gyereknek ez nagyon-nagyon nehéz.”

A tréner legfontosabb jellemzője, hogy a kompetenciaalapú oktatás híve volt, egyértelműen a fejlesztést preferálta a korrepetálással szemben. A mentorált tanulókkal egyenrangú viszony kialakítására törekedett, kerülte a formális kommunikációt. A tantestület tagjaival ritkán konfrontálódott, bár az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazása miatt szakmai értelemben lázadónak és progresszívnek tartotta magát. A mentori munkája során nagyon sok tevékenykedtető feladatot, játékos foglalkozást szervezett meg. Rendszeresen keresett és adaptált „jó gyakorlatokat”, s maga is törekedett eszközök, feladatok kifejlesztésére. Tanítási módszertanából adódóan a gyermekekkel érzelemgazdag, személyes kapcsolatot alakított ki.

Tréner

„Hogyha elkezdenéd nekik rendesen mondani, akkor így felveszik ezt a züm-züm fejet. [...] Üveges tekintet, már nincs ott. Nálunk ezt nem lehet, mert látom, hogy a gyerek valahol Timbukuba jár, néha azért ír, meg bólogat. [...] Muszáj egy kicsit így kötetlenebbnek lenni, viccelődni sokat velük.”

„Megkaptam a tanító nénitől az instrukciót, hogy mondatfajtaiból írjak dolgot. Nagyon-nagyon a káosz a kisfiú fejében. És akkor mondtam: jó Zolika egyet kártyázunk, és utána tanulunk! Neee, tanár néni, kártyázzunk még, kártyázzunk még! Mondtam, hogy akkor húzhatsz egy kártyát, ha mondasz egy kijelentő mondatot, kérdőt vagy bármit amit én mondok. Így végigjártuk az egész foglalkozást. Másfél óra után azt mondtam: jól van Zolika most már menjél vissza! Ne, ne, tanár néni, még ne, még kártyázzunk! Tegnap írták meg a dolgot, még nem tudom milyen lett, de úgy láttam megértette!”

A pótszülő szerepfelfogást megvalósító mentorhallgató a mentorálttal kialakított bizalmi kapcsolat elmélyítését tartotta a legfontosabb feladatának, ezért nagyon erős érzelmi kötődés alakult ki a mentor és a tanuló között. A mentorhallgató alaposan ismerte a mentoráltja családi háttérét, mindennapi problémáit, gondolkodásmódját, és megpróbálta a szociokulturális környezetből adódó hátrányokat enyhíteni.

Bár a pótszülő alapvetően egyenrangúságra törekedett, a tanulók bizalma részben abból táplálkozott, hogy oltalmat, támogatást, megértést várt a mentortól, így némileg mégis aszimmetrikusnak minősíthető a viszony. A pótszülő határozottan megvédte a mentoráltjait, akár konfliktust is vállalva a pedagógusokkal a gyermek érdekében. Mégsem mondható konfrontatívnak a szerep, mert inkább a konfliktusok feloldására törekedett, a normarendszer betartására és szabálykövetésre szocializálta a mentoráltját. A pedagógiai célkitűzések tekintetében egyaránt lehet fejlesztő vagy korrepetáló típusú a mentor, a szerepfelfogás szempontjából nem releváns ez a kategória.

Pótszülő

„Hát nem klasszikus tanár-diák viszony volt, az biztos. Néha olyan érzésem volt, mint hogyha a pótanyukájuknak tartanának minket. Nagyon-nagyon kötődtek hozzánk igazából. Főleg a kisebbek.”

„Nem buta egyik gyerek se, mindegyiknek megvan a maga esze, csak ugye hiányzik az, hogy... anya apa helyett vagyunk mi, akik leülünk velük egy asztalhoz és azt mondjuk, hogy vedd elő, tanuld meg, nézd meg!”

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

„Nagyon sokat beszélgettünk velük arról, hogy mi a normális, és mi is lenne a normális?! Hogy mi van náluk otthon?! Igényelték azt, hogy beszélgessünk. Hogy elmesélhessék, hogy mi újság otthon.”

A haver is érzelemgazdag kapcsolatot alakított ki a tanulókkal, de ő – szemben a pótszülővel – nem a felnőttkor tapasztalatát és védelmező hatalmát hangsúlyozta, hanem minél több olyan hasonlóságra próbált meg rámutatni, amely összeköt, közelebb viszi a mentorálthoz. Radikálisan szimmetrikus a viszony, ebből adódóan nonkonform is. A haver értette és elfogadta a tanuló normarendszerét. Tisztában volt a fiatalokat foglalkoztató kérdésekkel, zenei irányzatokkal, párkapcsolati viszonyokkal. A haver mindig a mentorált pártján állt, szövetségük erős bizalmon alapult. Mind a tanároktól, mind a diáktársaktól megvédte a tanítványát. A normasértés és a konfrontáció eszköz is volt a számára, mely által elmélyíthette a mentorált bizalmát. Ezt a típust kedvelték a legkevésbé a pedagógusok, hiszen azt gondolták, hogy a konfrontáció, illetve a mentorhallgató szimmetrikus attitűdje miatt csorbul a diákok előtt tekintélyük.

Haver

„Hát ugye először bemegyek, úgy lazán földobom a fogásra a kabátot, hogy lássák, hogy marhára nem érdekel, mit csinálunk. Aztán mondjuk kiszúrom azt, hogy ki a tróger. Akkor úgy odamegyek, leülök, hogy mi a helyzet?! Elkezd beszélgetni, hogy milyen volt a hétvége... Aztán így hátranézek sandán, akkor így mondom, te vegyél már elő valami könyvet, úgy tűnjön, mintha csinálnánk is valamit légy szíves, mert hát végül is engem fizetnek, hogy itt legyenek. Akkor ezen jót röhög, tényleg hatan nagyon jót szórakoznak ezen. Látják, hogy engem sem zavar. Akkor valószínűleg olyan könyvet túr elő, amivel aznap foglalkozott. [...] Aztán valahogy mégiscsak megoldjuk a házi feladatot is.”

„Havernak is tartanak. Tehát így szünetekbe így kimegyek, fogócskázok velük egész szünetben. Nem tudom, hogy bírják, de igyekszem tartani a lépést. Nem nagyon megy... Tehát így testvér is vagyok, haver is vagyok, meg tanár is vagyok.”

A különböző szerepek beazonosítása a mentorhallgatók előzetes felkészítésében és a mentori munka fejlesztésében egyaránt hasznosak voltak. A szerepek előzetes bemutatása követhető mintákat kínált a mentorhallgatóknak, valamint számos konfliktushelyzet bemutatását és megoldási lehetőségét hozta a felszínre. A szerepek előnyös és hátrányos következményeinek közös áttekintése azokra a pontokra hívta fel a magukat beazonosító mentorhallgatók figyelmét, amelyeket hasznosíthattak munkájuk során, illetve amelyek veszélyeket rejtettek.

Kapcsolattartás a szülőkkel

A szülői kapcsolattartás az első három tanévben olyan roma civilszervezetek feladata volt, amelyek tagjai részben a deszegregációs intézkedésben érintett szülők közül kerültek ki. Kétségtelenül ez a szülők egy részével a kooperációt jelentősen megkönnyítette, ugyanakkor mindkét településen tapasztaltunk megosztottságot a bevont szervezetek kapcsán, vagyis az érintett családok egy másik része tekintetében ez inkább hátrányt jelentett. Ezen felismerés vezetett oda, hogy a harmadik tanévtől kezdődően egy korábbi mentorhallgató látta el a szülői kapcsolattartás feladatát, akinek mentori tapasztalatai és roma identitása egyaránt hozzájárult hitelességéhez. E kollégánk később kezdeményezte egy ifjúsági szervezet (SHERO Dél-alföldi Roma Fiatalok Közhasznú Egyesülete) megalakítását, melynek tagsága a korábbi, nagykorúvá vált roma mentoráltakból, illetve roma mentorhallgatókból szerveződött.

A kapcsolattartás formája és gyakorisága nagymértékben eltért az egyes családoknál. A kapcsolattartás leggyakoribb formáját a személyes találkozás, illetve a telefonon és a közösségi oldalakon történő kommunikáció jelentette, főként az édesanyákkal. A rendszerességet az objektív feltételek mellett (pl. van-e saját telefon, internet-hozzáférés), a szülők szabadideje (pl. rendelkezett-e munkahellyel), valamint a kialakult viszony minősége befolyásolta. Havonta általában tíz szülővel került sor személyes találkozóra az otthonukban, elsősorban azoknak a tanulóknak a szüleivel, akik már több éve részt vettek a programban.

A bizalom kiépítéshez egyrészt a mentorált tanuló és a családi kapcsolattartásért felelős munkatárs jó viszonyára, legalábbis többszöri korábbi találkozására volt szükség, így a családlátogatások alkalmával a mentorált örömmel, ismerősként fogadta a szülői kapcsolattartót. Másrészt fontos tényező volt, hogy a szülő érzékelje a mentorálás, kapcsolattartás előnyeit. Ennek alapja lehetett például a tanuló valamilyen sikerével kapcsolatos tapasztalat megbeszéléséből adódó szülői büszkeség; a mentorált és a mentorhallgató vagy kapcsolattartó közötti jó viszony észlelése a szülő részéről; segítségnyújtás a hivatalos dokumentumok kitöltésében, iskolaválasztásban, a pótvizsgára való felkészítésben; esetleg a tanuló hazakísérése. A bizalom egyik leglátványosabb jelének azt tekintettük, amikor a szülők vették fel a kapcsolatot a mentorhallgatóval, kapcsolattartóval és kértek segítséget az említett kérdésekben, illetve arról érdeklődtek, hogy a rokon gyermekek hogyan vonhatók be a programba.

A családlátogatások során általában szó esett a mentoráltak személyiségéről, az otthon elmesélt élményeiről a mentorálással kapcsolatban, tervezett programokról, rendezvényekről, iskolai történésekről, aktuális iskolai eseményekről, osztályzatokról, az esetleges fontosabb dolgozatokról, házi feladatról. A 7. és a 8. évfolyamos mentoráltak esetében a továbbtanulási szándékok és lehetőségek is a gyakori témák közé tartoztak. A családlátogatások során a szülő kapcsolattartó gyakran továbbította a mentorhallgatók kérdéseit, meglátásait is. A bizalom kiépülésével párhuzamosan egyre gyakrabban kerültek elő más témák is (pl. megélhetési problémák). A szülőkkel való beszélgetések számos alkalommal járultak hozzá a tanulók iskolai problémáinak megértéséhez, megoldásához (pl. taneszközök hiánya, motivációs lehetőségek), emellett gyakran a további szülők elérésében is jelentős segítséget nyújtottak.

A mentorhallgatók motivációjának fenntartása

A mentorhallgatók belső motivációjának fenntartása központi jelentőségű kérdés volt, különösen az önkéntesek esetében. A mentoráltak jelentős lemaradása miatt a sikerélmény a tanulás kapcsán az előzetes várakozásoktól gyakran elmaradt, ugyanakkor a tanulók pozitív visszajelzései és az erős kötődéssel jellemezhető mentormentorált kapcsolat ellensúlyozta ezt. A relatíve alacsony korkülönbség egyértelműen kedvezően befolyásolta a tanulók és a mentorhallgatók kapcsolatát, mint korábban bemutattuk, számos esetben inkább baráti viszony, mint tanár-diák kapcsolat alakult ki közöttük. Ebből következően néhány esetben olyan szerepet is betöltöttek a mentorhallgatók, amelyek rendkívül távol estek a hagyományos pedagógusi tevékenységektől (pl. párkapcsolati kérdésekben voltak bizalmasok, szülő-gyermek közötti konfliktusok kezelésében kértek tanácsot tőlük). Ez kétségtelenül ösztönző erőt jelentett, ugyanakkor esetenként rendkívüli lelki terheket rótt a mentorhallgatókra, hiszen olyan helyzetekkel, élettörténetekkel találkoztak, amelyek esetében alig láttak lehetőséget érdemi változtatásra, illetve amelyek megoldása túlmutatott kompetenciahatáraikon. Néhány esetben a családi környezetet figyelembe véve is kiemelkedett a mentorhallgató támogató szerepe, ami megalapozta a kötődést, ugyanakkor érzelmileg megterhelő volt, és gyakorta párosult a tehetetlenség érzésével.

Cserbenhagyásos lélekbegázolás

Egy gyakran megtapasztalt kudarcélményt cserbenhagyásos lélekbegázolásnak neveztünk el. Mivel a mentoráltak számára a mentorral való közös programokon való részvétel nem volt kötelező, nagyon gyakran előfordult, hogy a megbeszéltek ellenére a mentoráltak jobb elfoglaltságot remélve, még a mentori foglalkozás előtt hazaindultak az iskolából. Ezt nehezen viselték a mentorhallgatók, különösen akkor, amikor sok időt, energiát fordítottak a foglalkozásra való felkészülésre. A jelenség ambivalenciáját jelzi, hogy az érintett mentorok többsége arról számolt be, ha sikerült „elkapnia” a mentoráltat, akkor az örömmel, aktívan vett részt a mentoráláson, s a program végén alig lehetett „lerázni”. Persze egy másik értelmezés szerint, ha egy mentorált rendszeresen bojkottálta a mentorálást, akkor az kettőjük nem megfelelő viszonyára utalt.

A felsorolt demotiváló hatásokon kívül a kezdetektől jelen volt a programban a potyautasok problémája. A mentori munkát végzők közül néhányan az átlagosnál valamivel kevesebb idő- és energia-befektetéssel, elsősorban a könnyebben elvégezhető, kevesebb konfliktussal járó feladatokra fókuszáltak (pl. szabadidős tevékenységek szervezése), vagy egyéb módon adtak tanúbizonyosságot alacsonyabb fokú elköteleződésükről (pl. nem látogatták rendszeresen az egyetemi kurzusokat, nem vállaltak szervezési feladatokat). Az aránytalanságok az átlagosnál nagyobb erőbedobással dolgozó, konfliktusokat felvállaló mentorhallgatók motivációjának csökkenésével fenyegettek. A megoldás egyik útja a személyes konzultáció volt, ami felhívta a potyautasok figyelmét a problémára. Néhány esetben ezt a programtól való eltanácsolás követte, illetve később az ösztöndíjas helyett az önkéntes pozíció ajánlása jelentett erre megoldást. Az átlagosnál nagyobb idő- és energia-befektetéssel dolgozó hallgatóknak az iskolafelelősi pozíció kínált lehetőséget az elismerésre. Ugyanakkor a mentori tevékenységek megítélésének lehetőségei rendkívül korlátozottak voltak, egyrészt azért, mert az iskolák által biztosított lehetőségek (pl. a tanulókkal eltölthető idő) rendkívül eltérőek voltak, másrészt a programot koordinálók csak töredékes információkkal rendelkezettek arról, hogy a mentori munka hogyan folyik az iskolákban. Ez egyben azt is jelentette, hogy a pozitív megerősítés lehetősége is korlátozott volt, s részben a hallgatók asszertivitásától függött.

A motiváció fenntartása és emelése szempontjából a tudatos közösségépítés, valamint a tapasztalatok megosztására létrehozott fórumok bizonyultak a leghatékonyabbaknak, hiszen a közösséghez tartozás és a közösség tagjai által közreadott erőfeszítések és sikerek magas elvárásokat támasztottak minden résztvevővel szemben, amelynek normájához a közösséghez tartozni kívánóknak alkalmazkodniuk kellett. Ez esetenként a potyautasok problémáját is megoldotta: a magas elvárásokat támastó közösség a potyautas önkéntes távozását vonta maga után. A rendszeres közös programok mellett a közösség kohéziójában jelentős szerepet játszott, hogy a programot működtető civilszervezet a harmadik és a negyedik tanévben az ösztöndíjas pozícióban dolgozók számára biztosította az egymás közötti ingyenes telefonos kommunikáció lehetőségét.

ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEK

A Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezések rövid távon a tanulói hátrányok mérsékléséhez, hosszú távon a pedagógusjelöltek hatékonyabb felkészítéséhez járulhatnak hozzá. Növelhetik az iskolák nyitottságát, valamint az új intézményi kapcsolatokra építve további értékes együttműködések elindítását segíthetik elő. A bemutatott program számos pályázattal, hátránykompenzáló kezdeményezéssel összekapcsolható, illetve azokba több eleme beépíthető (pl. Útravaló-Macika ösztöndíjprogram, Integrációs Pedagógiai Rendszer, tanoda, roma szakkollégium). Például az Integrációs Pedagógiai Rendszerben a tanítást-tanulás segítő eszközök egyik, iskolák által teljesíthető eleme a tutori/mentori rendszerek működtetése, melyhez – tapasztalataink szerint – nehezen rendelnek tevékenységeket az intézmények. Többek között ennek teljesítéséhez kínáltak segítséget a mentorhallgatók az iskolák számára. Tapasztalataink alapján a program közfoglalkoztatással történő összehangolása további kiaknázható lehetőségeket rejt. Növelheti hasonló hátránykompenzáló kezdeményezések lokális beágyazottságát, miközben e törekvésekhez humán erőforrást biztosíthat.

Hazai adatok arról tanúskodnak, hogy azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya az átlagosnál magasabb, kevésbé előnyös a tantestület összetétele (Varga, 2009). A tanári kontraszelekció egyik következménye, hogy az említett intézményekben gyakran kevésbé képzettek a pedagógusok, az átlagosnál magasabb azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik nem rendelkeznek munkájukhoz megfelelő képzettséggel. A pedagógusjelölteknek az ismertetett programmal rokonítható felkészítése e téren is jelentős előrelépést hozhat, leginkább a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos pedagógiai munka presztízsének változásán, az ehhez kapcsolódó magabiztosságon, felkészültségen, valamint a kezdő pedagógusok és az iskolák összekapcsolásán keresztül. A pedagógusjelöltek gyakorlati képzésük során szerzett tapasztalatai és az eközben kialakított kapcsolati háló elhelyezkedési döntéseikben lényeges szerepet tölthet be (Maier és Youngs, 2009).

A Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezés bármely olyan településen megvalósítható, ahol vagy amely közelében felsőoktatási intézmény működik. A hosszú távú hatásokat figyelembe véve előnyös, ha pedagógusképzés is folyik az adott intézményben, ugyanakkor ez nem szigorú feltétele mentorprogramok indításának. Nem szükséges átfogó intézkedésekhez (pl. deszegregáció) kapcsolódnuk e programoknak, és akár egyetlen együttműködő iskolában is elkezdődhet a tanulók mentorálása.

Hospitálással kapcsolatos dilemmák

A Hallgatói Mentorprogram története során számos alkalommal szembesültünk azzal a problémával, hogy a program iránt érdeklődők – legyen szó monitoring látogatásról, újságírói érdeklődésről, nemzetközi tanulmányút szakembereiről – előzetes elvárásainak nehezen tudtunk megfelelni a megfigyelési lehetőségek felkínálása kapcsán. Osztálytermi keretek között és a közösségi programjaink jó részén a mentorált gyermekek aránya általában alacsony volt, ami nehezzé tette a mentori munka megfigyelését. Mi ezt természetesnek tekintettük, hiszen az érintett intézményekben, településeken integrált oktatási rendszer működött. Arra pedig külön büszkék voltunk, ha az osztálytársak bevonásával heterogén közösségi programokat tudtunk szervezni. Azonban a hospitálók ezekben a helyzetekben hiányolhatták a célcsoport reprezentáltságát. Abban az esetben, ha csak azokat a tevékenységeket mutattuk meg az érdeklődők számára, amelyen kizárólag a mentoráltjaink vettek részt, akkor a program alapfilozófiáját, az integráció iránti elkötelezettségünket, illetve ennek iskolai megvalósítását szorítottuk háttérbe. Természetesen ezt a dilemmát megtanultuk kezelni, elsősorban differenciált programok szervezésével és a szituációkhoz kapcsolódó háttérbeszélgetésekkel. Ugyanakkor a probléma makroszinten is releváns: nehéz az integrált oktatás mindennapi sikereit a közvélemény számára bemutathatóvá tenni.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A Hallgatói Mentorprogram jövőbeli tervezése, útkeresése szempontjából két kiemelten fontos tapasztalatot szereztünk a 2013/2014-es tanév során. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karával kialakított együttműködés kapcsán a gyakorlatban is megtapasztaltuk a program multiplikálásával járó feladatokat, problémákat. Bár korábban a Miskolci Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán már – segédanyagok és tapasztalatok átadásával, tréningek megtartásával – támogatottunk egy hasonló kezdeményezés elindítását, illetve a projekt megtervezésekor törekedtünk felkészülni a kihívásokra, a hetedik tanév során tanultuk meg, részben hibáinkat elemezve, hogyan kell hatékonyan átadni a program know-how-ját.

A másik meghatározó élménye a 2013/2014-es tanévnek, hogy mennyire jelentős szinergens hatás érhattünk el egy tanodai program és egy mentorprogram együttműködése során. Szegeden és Tiszaszigeten a Motiváció Tanodában a Motiváció Hallgatói Mentorprogram korábbi mentorhallgatói dolgoznak, Szegeden részben a korábban mentorált gyerekek körével, így az EDUCOOP-projekt néhány ösztöndíjas és önkéntes mentorhallgatója olyan tapasztalt hátránykompenzáló szakemberekkel működött együtt, akik néhány évvel korábban hozzájuk hasonló fejlődési utat kezdtek meg, így problémáikat, nehézségeiket megértve hatékony támogatást tudtak nyújtani számukra. Az infrastruktúra használatával kapcsolatos – korábban említett – problémák irrelevánssá váltak, a szülőkkal való kapcsolattartás pedig tanodai keretek között valósulhatott meg. A tanodák szempontjából nézve a mentorhallgatók plusz munkaerőt és utánpótlási lehetőséget jelentettek. Bár az egész napos iskola kiterjesztése a programunk felértékelődésével járhatna együtt, a 2014/2015-ös tanévben a két említett tanoda lesz a Motiváció Hallgatói Mentorprogram megvalósításának helyszíne. További tervünk a mentoráltak korosztályának kiterjesztése, a *Kistesó-program* keretén belül korai fejlesztési, illetve beiskolázási programot megvalósítva. A szülőket a szintén előkészítés alatt álló *CooParent-program* keretében szeretnénk segíteni gyermekeik iskolai sikerének támogatásában. Mindezen fejlesztési terveket a mentorhallgatók körének tudatos, szakismereten alapuló kiterjesztésével (pl. óvodapedagógus, tanító, ifjúságsegítő, andragógus, szociális munkás, kulturális mediátor, pszichológus, művészetpedagógus képzésben részt vevő hallgatók csoportjainak a bevonásával) szeretnénk elérni.

IRODALOM

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131-155.
- Csempez Péter (2010): *Gondolatok a Hallgatói Mentorprogram pedagógiájáról*. Szeged. Kézirat.
- Fejes József Balázs (2009): Deszegregáció és mentorálás a szövegértés, valamint néhány nem kognitív jellemző tükrében. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19-21. Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság*. Pannon Egyetem, Veszprém. 54.
- Fejes József Balázs (2013): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 204–220.
- Fejes József Balázs és Szücs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzáció. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2013): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–106. Maier, A. és Youngs, P. (2009): Teacher Preparation Programs and Teacher Labor Markets. How Social Capital May Help Explain Teachers' Career Choices. *Journal of Teacher Education*, **60**, 4. sz. 393–407.
- Szücs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szücs Norbert (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70.

- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.

ETIKAI KÓDEX

a Motiváció Hallgatói Mentorprogram mentorhallgatói és a szervezői számára

Az Etikai Kódex tömör kivonata azon szabályoknak, normáknak és irányelveknek, amelyeket egyaránt követnie kell a Motiváció Hallgatói Mentorprogramban résztvevő minden mentorhallgatónak és a program szervezőinek (a továbbiakban együtt: résztvevők).

I. Az Etikai Kódex célja

Az általános és középiskolás korú tanulókkal kapcsolatos feladataikból adódóan a Motiváció Hallgatói Mentorprogramban résztvevőitől az átlagosnál magasabb szintű erkölcsiség várható el. Azért, hogy a résztvevők minden vonatkozásban eleget tessenek a Motiváció Hallgatói Mentorprogram környezete által támasztott követelményeknek, valamint, hogy munkájukat magas színvonalon teljesíthessék, fontos meghatározni néhány etikai alapelvet.

II. Az Etikai Kódex időbeli hatálya

Az Etikai Kódex normarendszere lép hatályba.

III. Az Etikai Kódex tartalmát meghatározó alapértékek, elvárások

1. Törvényesség, jogkövető magatartás, tisztesség követelménye
Minden résztvevő köteles munkáját a törvényesség keretei között végezni, különös tekintettel a gyermeki és tanulói jogokra, a gyermekek és tanulók adatainak védelmével kapcsolatos jogszabályokra.
2. Professzionalizmus, minőségi munkavégzés, felelősségvállalás
A Motiváció Hallgatói Mentorprogram minden résztvevőjével szembeni elvárás, hogy szakmai és általános ismereteit, készségeit és képességeit folyamatosan fejlessze, munkáját szakszerűen és magas színvonalon lássa el. Vállaljon felelősséget tevékenységéért, döntéseiért, legyen tudatos célja a minőségi munkavégzés. Legyen nyitott az új ismeretek, új megoldási módok befogadására, valamint azok alkalmazására.

3. Együttműködés, kiszámíthatóság, motiváltság, közösségi szellem erősítése
A közös célok eléréseért a résztvevőktől segítőkészséggel párosuló folyamatos együttműködés, a jó munkatársi kapcsolatok kiépítésére és fenntartására való törekvés, kollegialitás várható el.

Követelmény továbbá a program kitűzött céljaival való azonosulás, hiszen csak ez által biztosítható a motivált, rendszeres és kiszámítható munkavégzés.

IV. A résztvevőktől elvárt általános magatartási követelmények

A résztvevők minden esetben tartsák szem előtt, hogy munkavégzésük során, valamint ha a program képviselőjében járnak el, magatartásukon keresztül ítélik meg a Motiváció Hallgatói Mentorprogramot.

1. Tanúsítsanak lojalitást a Motiváció Hallgatói Mentorprogram törekvéseivel, valamint résztvevőivel szemben.
2. A legkielegettebb helyzetekben is tanúsítsanak önmérsékletet, tartózkodjanak az indulatos megnyilvánulásoktól, a konfliktushelyzetek kiélézésétől.
3. Munka közben, illetve az iskolában a legcsekélyebb mértékben sem fogyaszthatnak olyan szert vagy gyógyszert, amely tevékenységüket negatívan befolyásolja, annak ellátását lehetetlenné teszi.
4. A résztvevők törekedjenek a számukra kijelölt iskola jó hírének megőrzésére.
5. A résztvevők törekedjenek az iskola pedagógusaival és intézményvezetőivel, valamint a mentortársakkal, különösen az azonos iskolában mentorálókkal, a konstruktív munkakapcsolat kialakítására, a munkatársi kohézió fenntartására.
6. Mutassanak együttműködési szándékot, tanúsítsanak önzetlen segítségnyújtást az új résztvevők programba való beilleszkedésének elősegítése érdekében. Az új résztvevők saját maguk is legyenek aktívak a kölcsönös megismerkedésben.
7. A mentorhallgatók titoktartási kötelezettsége kiterjed minden olyan ismeretanyagra, amelyek tevékenységük során, valamint munkájukkal összefüggésben jutott a tudomásukra. A tudomásukra jutott bármilyen információt kötelesek bizalmasan kezelni, saját vagy más részére előny megszerzésére, ellentételezésére nem használhatják fel, és a felhasználás látszatát is kötelesek kerülni. Nyilvánosan közzétett, illetve megjelenő publikációikban, előadásaik, közszerepléseik alkalmával, nem közölhetnek bizalmas információkat vagy adatokat.
8. A programmal kapcsolatos médiaszereplés előtt a mentorhallgatók minden esetben kötelesek egyeztetni a program szervezőivel.
9. Az azonos célcsoportot támogató programok esetében a résztvevők törekedjenek együttműködések kialakítására, szinergens hatások elérésére, különös tekintettel a Motiváció Műhely által indított kezdeményezések esetében.

V. A mentorált gyerekekkel kapcsolatos magatartási követelmények, irányelvek

1. A résztvevőktől elvárható, hogy a legfontosabb értéknek magát a gyermeket tekintsék, függetlenül attól, hogy az a gyermek milyen nemű, korú, származású, bőrszínű vagy vallású, illetve igényel-e speciális bánásmódot. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram elutasítja a megkülönböztetés minden formáját, irányadó elvként fogalmazza meg a másság tiszteletét.
2. Minden résztvevő köteles munkája során a mentorált tanulók mindenképp feletti érdekét szem előtt tartani.
3. A résztvevők, mint a mentorált tanulók érdekérvényesítését segítő személyek kötelesek feladatukat oly módon ellátni, hogy ha a gyermek érdekei sérülnek, vagy a megkülönböztetés bármely formáját tapasztalják, tegyenek határozott lépéseket a jogorvoslat érdekében. A résztvevőknek minden fenti esetről írásos formában be kell számolniuk a Motiváció Hallgatói Mentorprogram projektvezetőjének.
4. A résztvevők felé támasztott követelmény, hogy tudatosan gondolkodjanak a mentorált gyerekek családi vagy más szocializációs közegből származó hátrányairól.
5. A tanulók kiválasztása során a résztvevőknek a pedagógusokkal konzultálva törekedniük kell arra, hogy a leginkább rászoruló, „legproblémásabb” tanulókat vonják be a mentoráltak körébe.
6. A mentoráltak személyéről szóló döntés nem végleges, a mentorhallgatók bármikor konzultálhatnak az iskola pedagógusaival, valamint a program szervezőivel, ha véleményük szerint újabb tanulót szükséges bevonni a mentoráltak körébe. A mentorhallgatók minden mentoráltak személyével kapcsolatos változást a program szervezői felé írásos formában jelezni kötelesek.

VI. Záró rendelkezések

1. Az Etikai Kódex kiegészítésének, bővítésének módja: az Etikai Kódexben foglaltakkal kapcsolatban – amennyiben azt szükségesnek és indokoltnak tartják – a résztvevők javaslatokat tehetnek.
2. Az Etikai Kódex tartalmát valamennyi érintettel ismertetni kell.
3. A Motiváció Hallgatói Mentorprogramba jelentkezőkkel kinevezésük előtt meg kell ismertetni az Etikai Kódex tartalmát.
4. Az Etikai Kódex nyilvános dokumentum.

MENTORHALLGATÓK (2007–2014)

Acsai-Varga Emerencia	Édl Zsuzsanna	Kempf Andrea
Auvalszky Katalin	Égető Zsófia	Kiss Gábor
Bakos Róbert	Engi Mónika	Kiss Veronika
Balassa Emese	Engler Márta	Kocsis Renáta
Balázs Ákos	Erdődi Noémi	Koczor Kinga
Balázs Bianka	Farkas Ágnes	Kovács Dóra
Balázs Brigitta	Farkas Eszter	Kovács Lionel
Bálint Regina Katalin	Farkas Nóra	Kovács Renáta
Balogh Virág	Fodor József	Kovács Zsuzsanna
Barta Krisztina	Fodor Maria	Kozma Júlia
Bartha Angelika	Fogarassy Fanny	Kristó Edina Eszter
Beák Orsolya	Galó Orsolya	László Alexandra
Béleczi Petra	Gerse Andrea	Lengyel Zsuzsanna
Benkucs Katalin	Gulyás Noémi	Locher Brigitta
Benyeda Zsuzsa	Gurzó Emese	Lukács Krisztina
Bereczky Krisztina	György Szilvia	Lukács Lilla (1)
Bernátsky Zoltán	Győri Tamás	Lukács Lilla (2)
Berta Dominika Anna	Hajnal Edina	Majoros Zsuzsanna
Berta Julianna	Halál Ákos	Makádi Balázs
Bíró Erika	Herédi Anikó	Mamuzsits Tamás
Borszéki Judit	Hermesz Klára	Markó István
Bozsó Beáta	Horváth Enikő	Maróti Julianna
Budai Éva	Horváth Gabriella	Márton Gábor
Bús Enikő	Hős Orsolya	Meixner Ádám
Chezan Júlia	Hubicsák Péter Máté	Mencel Mónika
Czédli Márta	Hugli Veronika	Mészáros Árpád
Csapó Edit	Huszár Vivien	Metzger Ákos
Csempez Péter	Imre Katalin	Mezei Tímea Erzsébet
Csík Edit	Jáger Nikoletta	Mónus Anita
Csirmaz Anna	Jantyk Tímea	Muci Izabella
Csizmazia Ágnes	Járvás Andrea	Mucsi Péter Zoltán
Csonka Adrienn	Jenet Orsolya	Nacsa Judit
Darkó Adrienn	Józsa Enikő	Nagy Ágota
Dezső Orsolya	Józsa Márta	Nagy Arnold
Dombi Boglárka	Kákonyi Ibolya	Nagy Ildikó
Domokos Csilla	Kalmár Enikő	Nagy Lilla
Dongó Rita	Kaszás Ildikó	Német Ildikó Márta
Doszpod Kitti	Kátai Csilla	Németh Gábor
Dózsa Renáta	Kecskés Márton	Németh István
Dudás Zsanett	Kelemen Valéria	Németh Katalin

Nyerges Ábel
Orsós Gabriella
Pajor Nikolett
Pálfi Edina
Papp Anita
Patai Beáta
Pataki Balázs
Pete Erika
Péter Tímea
Pintér Petra Orsolya
Polyák Kamilla
Pósa Magdolna
Pozsár Kinga
Rác Hajnalka
Rakonczi Zsanett
Rávai Ágnes
Rideg András
Rocskár Vivien
Rónyai Zsuzsanna
Sajben Emma
Samu László András
Sándor Rita
Sárközy Tímea
Sárosi Ildikó Beáta
Schimpl Brigitta
Seller Gabriella
Simon Ágnes

Simon Anikó
Simon Zsolt
Sipos Aliz
Skadra Margit
Soczó Gabriella
Solymár Zsófia
Steigler Anett
Szabó Ágnes
Szabó Anikó
Szabó Diána
Szabó Gyöngyi
Szabó Henriett
Szabó Kinga
Szabó Tünde
Szabolcs Enikő
Szádvári László
Szalai Anita
Szalontai Nikolett
Számfira Enikő
Szarvas Emese
Szatmári Szilvia
Szekeres Nikoletta
Szeredi Emese
Szikora Nóra
Szilhalmi Krisztina
Sztruhár Zsanett
Szunyogh Edit

Szűcs Eszter
Táibl Ágnes
Takács Dániel
Talpai Gábor
Tápai Eszter
Tari Csilla
Tary Katalin
Tímár Beatrix
Tóbiás Ágnes
Tóth Csaba
Tóth Renáta
Tóth Róbert
Tóth Tamás
Török Tibor
Török Tímea
Vanyúr Katalin
Varga Andrea
Varga Erzsébet
Varga Gyöngyi
Várszegi Annamária
Vas Nikoletta
Verebelyné Erdei Gréte
Verebes Adrienn
Vida Gabriella
Wallner Júlia
Zsargó Tamás

Nyilatkozat

Ez a kiadvány az Európai Unió pénzügyi támogatásával valósult meg. A kiadvány tartalmáért teljes mértékben a Szegedi Tudományegyetem vállalja a felelősséget, és az semmilyen körülmények között nem tekinthető az Európai Unió és/vagy az Irányító Hatóság állásfoglalását tükröző tartalomnak.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Előcsatlakozási Támogatási Eszköz pénzügyi hozzájárulásával valósul meg.

Ez a könyv a Magyarország-Szerbia IPA Határon Átnyúló Együttműködési Program társfinanszírozásával valósult meg, a HUSRB/1203/221/204 azonosítójú EDUCOOP-projekt keretében került kiadásra.

A program hivatalos weboldala:
www.hu-srb-ipa.com/hu/

Az EDUCOOP-projekt weboldala:
www.hallgatoimmentorprogram.hu

Jó szomszédok
*a közös
jövőért*



Könyvünkben részletesen bemutatjuk a Motiváció Hallgatói Mentorprogram működését, valamint ismertetjük a program hét éve során szerzett tapasztalatainkat, bízva abban, hogy azok hasznosíthatók további hátránykompenzáló kezdeményezések esetében. Ennek érdekében gyakorlatorientált szemlélettel összegeztük a program megvalósításának a tapasztalatait, amelyeket keretes írásokban önreflexív, szubjektív szövegrészekkel egészítettünk ki. Elsőként a Motiváció Hallgatói Mentorprogram szervezeti hátterét mutatjuk be, ezt követően a megvalósítását, majd a program keretében mentoráló fiatalok által végzett tevékenységeket. Végül az eredményességgel és a működéssel kapcsolatos meglátásainkat fogalmazzuk meg.