

**Kelemen Valéria–Szűcs Norbert–Fejes József Balázs –
Németh Katalin–Csempesz Péter**

A HALLGATÓI MENTORPROGRAM

Amikor egy települési szintű deszegregáció keretei között egy hosszú távú célt szem előtt tartva szüntetnek meg szegregált intézményt, az intézkedés a bezárt iskola tanulói, illetve a fogadó iskolák pedagógusai számára egyaránt nehéz helyzetet teremt. Tanulónként eltérő mértékben, de mindenképpen terhet jelent az iskolaváltás minden esetben, többek között az új közösség és az eltérő iskolai normák miatt. A deszegregációs lépések során új iskolába kerülő tanulóknak emellett a korábbinál jóval magasabb tanulmányi követelményekhez kell alkalmazkodniuk, miközben a roma tanulóknak és szüleiknek – vélhetően – előítéletekkel is meg kell küzdeniük. A befogadó iskola pedagógusai az eltérő iskolai normákhoz szokott, számottevő tanulmányi lemaradással rendelkező, az adott iskolába járó diákokétól, minden bizonnyal, jelentősen eltérő szociális háttérrel érkező tanulók esetében szembesülnek olyan feladatokkal, amelyek elvégzéséhez korábbi tapasztalataikra alig támaszkodhatnak.

Az említett problémák a szegedi deszegregációs program előkészítése során is prognosztizálhatók voltak. Reális veszélyként merült fel a *rideg integráció*: a jogszabályi előírásoknak megfelelnek az intézményi és az osztályszintű arányszámok a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében, miközben a valós befogadás nem történik meg. Így az új közösségbe kerülő tanulók a magasabb minőségű oktatási szolgáltatások ellenére a deszegregáció veszteséivé válhatnak. A kudarc elkerülése érdekében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, több civilszervezettel együttműködve, Hallgatói Mentorprogram elnevezéssel, pedagógusjelöltek mentori munkájára épülő támogató programot szervezett. A program a 2007/2008-as tanévtől kezdve a szegedi, majd a 2008/2009-es tanévtől a hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés megvalósítását is segítette.

A Hallgatói Mentorprogram legfőbb célja a szegregált iskolából új iskolába kerülő diákok tanulmányi felzárkóztatásának és az új közösségekbe történő beilleszkedésének segítése, valamint a megnövekedett pedagógiai feladatok elvégzéséhez segítő személyzet biztosítása volt az érintett általános iskolákban. A programot több intézményben kedvezően fogadták, így az egykori szegregált iskola tanulóinak középfokú továbbhaladásával párhuzamosan további, a deszegregációs folyamatban közvetlenül nem érintett hátrányos helyzetű és roma tanulók kerültek be a mentoráltak közé. Emellett a középfokon továbbtanuló diákok nyomán követésével és támogatásával egészült ki a kezdeményezés. A program további célja az volt, hogy a tapasztalatszerzés és a szakmai fejlődés érdekében gyakorlati lehetőséget biztosítson pedagógusjelöltek számára, ami hosszú távon fejtheti ki kedvező hatását az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése terén.

Írásunkban részletesen bemutatjuk a Hallgatói Mentorprogram működését, valamint ismertetjük a program első öt éve során szerzett tapasztalatainkat, bízva abban, hogy azok hasznosíthatók további hátránykompenzáló kezdeményezések esetében. Elsőként a Hallgatói Mentorprogram szervezeti hátterét mutatjuk be, ezt követően a megvalósítást, majd a

program keretében mentoráló fiatalok által végzett tevékenységeket, végül az eredményességgel és a működéssel kapcsolatos reflexióinkat fogalmazzuk meg.

SZERVEZETI HÁTTÉR

Együttműködő szervezetek és intézmények

A Hallgatói Mentorprogram a civil és a felsőoktatási szféra összefogásával valósult meg. A programban együttműködő szervezetek feladatvállalásuk alapján négy csoportba sorolhatók. (1) A program donorszervezete a Roma Oktatási Alap (*Roma Education Fund*), amely öt tanéven keresztül finanszírozta a programot, rendszeres monitoringjai révén mind a szakmai, mind a pénzügyi megvalósítást ellenőrizte. (2) A roma civilszervezetek (L.I.F.E. Egyesület, Hódmezővásárhelyi Romák Egyesület, SHERO Dél-alföldi Roma Fiatalok Közhasznú Egyesület) a helyi cigány közösségek tagjaival történő kapcsolattartásért, valamint az esélyegyenlőségi szempontok érvényesüléséért feleltek. (3) A megvalósító szervezetekhez (Dartke Egyesület, Agora Alapítvány, Motiváció Oktatási Egyesület, Shero Dél-alföldi Roma Fiatalok Egyesülete) a projekt szakmai és pénzügyi koordinációja tartozott. (4) 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 felsorolt szervezetek és intézmények tanévekre lebontott részvételét, valamint a megvalósítás település szerinti helyszíneit az 1. táblázat foglalja össze.

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

<i>Tanév</i>	<i>Megvalósítás helyszínei</i>	<i>Szervezetek, intézmények</i>
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

<i>Tanév</i>	<i>Megvalósítás helyszínei</i>	<i>Szervezetek, intézmények</i>
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

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 munkatársai.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 szülőkkal való kapcsolattartásért felelt.

Mentorhallgatók

A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készülők (továbbiakban: mentorhallgató) munkájára épült. Létszámuk tanévenként ingadozott, 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. A harmadik tanévtől 25 ösztöndíjas mentorhallgató részvételével működött a program, ugyanakkor e tanévtől ösztöndíjban nem részesülő önkéntes mentorhallgatók is bekapcsolódtak a megvalósításba (2. táblázat). Kiemelt cél volt roma identitású hallgatók bevonása, azonban az első öt évben mindössze kilenc roma származású fiatal vett részt mentorhallgatóként a programban.

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

<i>Tanév</i>	<i>Iskolák száma</i>	<i>Mentoráltak száma</i>	<i>Mentorhallgatók száma</i>	
			<i>Ösztöndíjas</i>	<i>Önkéntes</i>
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

¹ A projekt szakmai vezetését Fejes József Balázs és Szűcs Norbert látta el. A szakmai program kialakításában fontos szerepet játszott Kelemen Valéria projektvezetőként, Németh Katalin asszisztensként és Csempe Péter önkéntesként.

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 szeretne 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 vállalnának. 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.

A mentorhallgatók számának növekedése, illetve az önkéntes hallgatók hatékonyabb koordinációja érdekében a program negyedik tanévétől 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.

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 – Algyő általános iskolája is fogadott mentorhallgatókat.

Az együttműködő iskolák köre Szegeden több alkalommal változott (1. a 2. táblázatot). Jellemzően két 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.

Szegeden a tanulók mellett eredeti iskolájukból a legtöbb esetben pedagógusokat (továbbiakban: mentortanárok) 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 hirdadások 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.

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 rendelkezett általános iskolás korú gyermekek szabadidős tevékenységeinek szervezésében, kézműves és sporttevékenységek oktatásában, nyelvtanításában vagy korrepetálásában.

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.

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

Az előbbieket 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 tanévtől 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 fél évente szerveztük a fél év 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 egy alulról szerveződő, önkéntes alapon működő fórum indult el *fejlesztő műhely* néven. Alkalmoszerűen 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 fél év 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. Mindkét rendezvénynek egyben a toborzás és a jelentkezők tájékoztatása is fontos funkciója volt.

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.

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 jelen kötet). 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.² 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 juttatásban részesüljenek, azonban a programban való részvételükről kiállított igazolás tartalmazta, hogy mentori tevékenységeik mellett koordinátori feladatokat is elláttak. Többször előfordult, hogy 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.

² Havi 15 000 forint ösztöndíjban részesültek a mentorhallgatók.

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 tanulók 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 alkalmanként további koordinációs feladatokat is elláttak.

Az iskolafelelősök az ösztöndíjasok közül kerültek ki, feladatuk 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 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, az év eleji csapatépítő tréningen, a félévet 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:

- a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában,
- 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 elsősorban a készség-tárgyakat jelentette, de a szaktárgyak esetében is előfordul a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően),
- duáltanítás keretében: a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal meg-egyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el,
- a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette az adott óra teljes ideje alatt.

A tanulássegítés 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.

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. 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 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.³ A mentorhallgatók tanórai részvételének megoldása az első tanévekben 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

³ A program ötödik tanévtől a tanórákról való kiemelés gyakorlata teljesen megszűnt.

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 átlagosnál jóval kevesebb segítségre számíthattak (pl. rendszeres családlátogatás, középiskolai nyílt napok megtekintése, továbbtanulás irányának megválasztásában segítség a családnak, kísérlet 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 multság, melyek településenként, vagyis az adott településen mentorált tanulók részvételével történt. Emellett a tanévet záró élménynapok és a nyári táborok a program összes mentoráltja számára szerveződtek egyetlen helyszínen. Számos további, iskolákon átvélő program szerveződött informálsan a mentorhallgatók kezdeményezésére, melyek a hasonló érdeklődési körű tanulók igényeire épültek (pl. madárles, lovaglás, iskolák közötti labdarúgó bajnokság). Ezeken a mentorált tanulók osztálytársaiknak 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
Szociális integrációt támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Rendszeres kreatív foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával (pl. kézműves foglalkozások, fotószakkör, filmklub, origami, üvegfestés) • 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
Mentor-mentorált kapcsolatot és a szabadidő hasznos eltöltését támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Sporttevékenységek (pl. lovaglás, kosárlabda, futball, ijászat, 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 (mentormikulás, mentorfarsang, tanévzáró élménynap)
Az iskola munkáját támogató oktatási tevékenységek	<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, bíraskodás versenyeken) • Részvétel osztálykiránduláson, iskola által szervezett egyéb programokon kísérőként • Felkészítés iskolai rendezvényekre (pl. társastánc koreográfiájának betanítása a ballagásra) • Könyvtárlátogatás • Iskolaújság készítésében részvétel

Tevékenységszempontok	Feladatok, példák
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 mentoráltakal 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 ket-tő összekapcsolásában rejlő lehetőségeket. Emellett a nyári hónapokban, a rendelkezésre álló önkéntesek számától függően, alkalmasszerűen 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 különleges 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 rendszerességgel szakította meg a nyarat, ami 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.

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 korábbiak 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.

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, 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 családlátogatások általában a szülői kapcsolattartásért felelős munkatárs, esetenként pedagógusok segítségével történtek.

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 szülőkkel, kortársakkal való kapcsolatok pozitív irányú változásában mutatták ki (*Fejes, Kasik és Kinyó, 2013* jelen kötet). 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 tanulásához 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 a összegyűjtött adatok alapján alig néhány tanuló fejlődése követhető nyomon, mivel az adatok hiányosak. Ez egyrésztől a tanulók nagymérvű hiányzására vezethető vissza a deszegregációt megelőző tanév utolsó heteiben, másrésztől a befogadó intézmények együttműködésének hiányára.

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-magántanulólóként” 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 tanulókól álló osztályközösségbe való beilleszkedését? Az évismétlés a pedagógus vagy a mentorhallgató kudarcra, 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.*

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.

A korábban felsorolt okokból következően szűkösek a lehetőségek a mentorálás eredményeinek szemléltetése tekintetében, 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 diákat már az átlagos tanulók csoportjába sorolták. Az eredményt a pedagógusok egyöntetűen a mentorálásnak tulajdonították.

A pótvizsgára való felkészítés ugyancsak lehetőséget kínál arra, hogy a mentorálás hatását a pedagógusok munkájától viszonylag függetlenül ítéljük meg. Egy nyolcadik osztályos

tályos 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 4-5 órás tanulásra majdnem két nyári hónapra keresztül.

A tanulmányi teljesítmények mellett számos további területen érték el előrelépést a mentorhallgatók, melyek közvetve kétségtelenül befolyásolták a tanulók iskolai sikerességét. A deszegregációban nem érintett mentorált tanulók bevonásával készült vizsgálat eredményei szerint a tanulóhoz és az olvasáshoz való viszonyt kimutathatóan kedvezően befolyásolta a mentorálás (Fejes, 2013 jelen kötet). 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, mérséklésének, 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 alkalomszerű, mentorálása rendszertelen 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 jelen kötet). 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 találkozunk példákat. Így megközelítőleg a mentorhallgatók fele minden évben újonnan csatlakozó volt. A Hallgatói Mentorprogram működésének első öt éve alatt összesen 160 fiatal szerzhetett tapasztalatot hátrányos helyzetű és roma tanulók támogatása terén.

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 au pair 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 humánerőforrás 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, másrésről ezekben az intézményekben több tapasztalattal rendelkezhetnek a többletsegítséget 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* jelen kötet; *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.

dését, 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 (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet).

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 mentorról 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 alapküvetek, 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 ismételtlen 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.

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, ugyan-

akkor 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.

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, a hivatalos dokumentumok kitöltésében, iskolaválasztásban, segítségnyújtás 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, érdeklődtek arról, hogy a rokon gyermekek hogyan vonhatók be a programba.

A családlátogatások során általában szó esett a mentoráltak személyiségéről, az ott-hon elmesélt élményeiről a mentorálással kapcsolatban, tervezett programokról, rendezvényekről, iskolai történésekről, aktuális iskolai eseményekről, osztályzatokról, az esetleges fontosabb dolgozatokról, házi feladról. A 7. és 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 mentor-mentorált kapcsolat el-lensúlyozta ezt. A relatíve alacsony korkülönbség egyértelműen kedvezően befolyásolta a tanulók és a mentorhallgatók kapcsolatát, 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 esnek 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.

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). Az aránytalanságok az átlagosnál nagyobb erőbedobással dolgozó, konfliktusokat felvállaló mentorhallgatók motivációjának csökkenésével fenyegettek. Ennek megakadályozásának egyik módja 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 felajánlása 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 rendelkeztek arról, hogy a mentori munka hogyan folyik az iskolákban. Ez egyben azt is jelentette, hogy a pozitív megerősítés lehetősége is korlátozott volt.

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 elvárásokhoz támasztottak minden résztvevővel szemben, amelynek normájához a közösséghez tartozni kívánóknak alkalmazkodniuk kellett. Ez esetenként a potyautasok problémáját is megoldotta: a magas elvárásokat támogató 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.

ZÁRÓ GONDOLATOK

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 Rend-

szer, 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) kapcsolódniuk e programoknak, és akár egyetlen együttműködő iskolában is elkezdődhet a tanulók mentorálása.

IRODALOM

- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- 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 Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 204–220.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs 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 Szűcs 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.
- Szűcs Norbert (2011): *Többsikolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- 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.
- 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.