

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS ÖSSZEKAPCSOLÁSA: A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert & Kelemen Valéria

ABSZTRAKT

A magyar oktatási rendszer a kedvezőtlen családi háttérű tanulók hátrányainak kompenzálásában gyengén teljesít. A probléma kezelésének egyik irányát a pedagógusképzés megújítása jelentheti. Jelen írás arra fókuszál, miért lehet hasznos a hátránykompenzálás témakörének kiemelt kezelése a pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészítésében, és egy konkrét példán keresztül illusztrálja a pedagógusjelöltekre gyakorolt lehetséges kedvező hatásokat. Egyrészt egy interjúkutatás eredményeire, másrészt programkoordinátori tapasztalatokra támaszkodva érvelünk amellett, hogy a pedagógusjelöltek fejlődéséhez egyedülálló lehetőséget biztosít képzésük összekapcsolása oktatási hátránykompenzáló programokkal, amelyek a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos nézeteket, az innovatív pedagógiai eszköztár kialakulását és az önreflexivitást egyaránt kedvezően befolyásolhatják. Emellett e megoldások hozzájárulhatnak az oktatási egyenlőtlenségek enyhítéséhez, egyrészt rövid távon, az iskolában aktuálisan jelentkező feladatok egy részének megoldásán keresztül, másrészt hosszú távon, a megfelelően felkészített pedagógusok által.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS MEGJELENÍTÉSÉNEK ELŐNYEI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség, azonban ez az összefüggés hazánkban extrém mértékben érvényesül. A hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt tovább erősíti azokat, elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű tanulók iskolák és osztályok közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (Csapó et al., 2014). Bár a szelekció mérséklése mindenekelőtt rendszerszintű változásokat igényel, ennek együtt kell járnia a tanulók közötti különbségek osztálytermi kezelésének erősítésével.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, azonban az valószínűsíthető, hogy a képzés jelenleg nem készít fel hatékonyan arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek, gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit. Bár a pedagógustársadalomról nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív iskolarendszerünk működéséből és a jellemzően kedvező családi háttérű tanulókat oktató gyakorló iskolai rendszerből következően pályára lépésük kezdetén a pedagógusok jó része valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegek oktatásával összefüggésben.

További kiindulópontja lehet a pedagógusképzés és a hátránykompenzáló programok összekapcsolásának az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok

szervezése, ami a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a tapasztalatok szerint jelentősen befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye fenyeget (pl. Eccles & Templeton, 2002; Feldman & Matjasko, 2005; Pusztai, 2009). A hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok (lásd Fejes, 2005).

Mivel a szegregáció felszámolása számos esetben sérti a középosztálybeli szülők – vélt vagy valós – érdekeit, az integráció sikerének központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében. Ez feltételezi a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módok ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban.

A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM MŰKÖDÉSÉNEK KERETEI

A 2007/2008-as tanév elején a szegedi deszegregációs intézkedés (Szűcs & Kelemen, 2013) támogatása érdekében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete a Roma Education Fund támogatásával, valamint civilszervezetekkel együttműködve mentorhalózatot szervezett. A program keretei között szegedi általános iskolákban kaptak mentori segítséget az új iskolába kerülő hátrányos helyzetű és roma tanulók. A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készülők (továbbiakban: mentorhallgató) munkájára épült. A Hallgatói Mentorprogram (2012-től Motiváció Hallgatói Mentorprogram) elsődleges célja a deszegregációs folyamat keretében iskolát váltó 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 programhoz a 2008/2009-es tanévben a hódmezővásárhelyi deszegregációs programban (Szűcs, 2013) érintett általános iskolák is csatlakoztak. A mentori munka a deszegregációban érintett tanulók továbbtanulásával nem ért véget, az adott iskolákba járó további segítségre szoruló tanulók bevonásával folytatódott. A 2013/2014-es tanévtől kezdve a korábbiól eltérő keretek között a Motiváció Oktatási Egyesület által fenntartott tanodákban folytatódik a program. Jelen írásunk az iskolákban folytatott mentori tevékenységekre fókuszál.

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 mentorhallgatónak el kellett végeznie a csatlakozás fél évében, illetve a heti találkozókon való megjelenés a program minden résztvevőjével szemben folyamatos elvárás volt. Többek között módszertani továbbképzések és belső képzések keretében számos további lehetőséget biztosított a program a mentori munka hatékony végzéséhez szükséges kompetenciák megszerzéséhez (lásd Fejes et al., 2014).

A mentorhallgatók egy része munkája ellentételezéseként ösztöndíjban részesült. A befektetett időt figyelembe véve az ösztöndíj minimális volt, a hallgatók számára felkínált diákmunkák mindenkori legalacsonyabb óradíjai magasabbak voltak, mint a programban megszerezhető ösztöndíj. Tapasztalataink alapján a Hallgatói Mentorprogramhoz való csatlakozás elsődleges motivációját a gyakorlatszerzés és a szakmai fejlődés lehetősége jelentette. Ennek a munkaerőpiacon való hasznosítását a programban való részvételtől és feladatokról kiállított igazolás, valamint az elvégzett továbbképzések tanúsítványai biztosították. 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 (pl. Balázs, 2011; Bereczky & Fejes, 2013; Szabó, 2008).

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 ösztöndíjas mentorhallgatók általában 3–5 tanuló mentorálását végezték.

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 tanulóval foglalkozott. Az önkéntesek egy másik csoportja az ösztöndíjasok munkáját támogatta, például közösségi programok, szabadidős tevékenységek megvalósításában.

A mentorhallgatók tanulókkal töltött idejének jelentős részét a közös tanulás tette ki. A tanulássegítés 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 készletanyagokat jelentette, de a szaktárgyak esetében is előfordult a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően),
- a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette az adott óra teljes ideje alatt,
- duáltanítás keretében, a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal megegyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el.

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.

A tanulók többsége esetében a problémák leginkább látható jele a nagymértékű tanulmányi lemaradás volt. Ugyanakkor kiemelten fontos cél volt a tanulók bevonása egyeb 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 KUTATÁS

Kvalitatív kutatásunk keretében a Hallgatói Mentorprogram első (2007/2008) és negyedik (2010/2011) tanévében részt vevő mentorhallgatókkal készült mélyinterjúkat elemeztük. A jelen munka szempontjából lényeges kutatási kérdésünk a következő volt: Milyen módon járulhat hozzá a pedagógussá válás folyamatához kezdeményezésünk? Az interjúk elkészítéséhez a Seidman (2002) által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjú alkalmaztuk, összesen 54 beszélgetést elemeztünk. A program pedagógusjelöltekre gyakorolt hatásának bemutatásában egyrészt az interjúkutatás eredményeit (lásd Fejes & Szűcs, 2013), másrészt programkoordinátori tapasztalatainkat összegezzük (lásd Fejes et al., 2014). A rendelkezésre álló keretek miatt eredményeink összefoglalásakor az interjúszemelvények ismertetésétől eltekintünk.

A PROGRAM PEDAGÓGUSJELÖLTEKRE GYAKOROLT HATÁSA

AZ INTERJÚKUTATÁS EREDMÉNYEI

A Hallgatói Mentorprogram által megcélzott tanulókkal való foglalkozás olyan tapasztalatokat kínált, illetve olyan nézőpont felvételére kényszerítette a pedagóguspályára készülő fiatalokat, amelyek következtében későbbi pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adhatnak. Interjúkutatásunk eredményei alapján a hátrányos helyzetű diákok gondjainak középpontba állításával a mentori tevékenységet ellátók egy olyan nézőpontból szemlélték e tanulók nevelését-oktatását, amelyből a jelenlegi gyakorlat gyengeségei élesen kirajzolódnak. Elemzésünk szerint ez az aspektus kedvezően befolyásolhatja a pedagógusjelöltek körében a hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásokat, nézeteket. Mindemellett a mentori munka olyan szerep felvételét kívánta meg a pedagógusjelöltektől, amely a tanulók közötti különbségekre, az egyéni igényekre érzékeny, innovatív módszertani repertoár kialakításával és folyamatos bővítésével járhat együtt. 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 elősegítette a tevékeny, innovatív megoldásokat alkalmazó pedagógusi hozzáállás kialakulását. A mentori munka rugalmassága és a figyelmen kívül nem hagyható tanulói problémák kísérletezésre és az ehhez szorosan kapcsolódó önreflexivitásra ösztönözték a mentorhallgatókat.

A kezdeményezésben való részvétel nemcsak a pedagógusjelöltek szakmai fejlődését, hanem a mentoráltak között felülreprezentált 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 selektálta 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.

Interjúkutatásunk nem lehet bizonyíték arra vonatkozóan, hogy a pedagógusképzés összekapcsolása a Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezésekkel egyértelműen hatékonyabb, mint a gyakorlatszerzés egyéb formái. A pedagóguspályára készülő hallgatók körében bizonyosan végbe mennek hasonlóan kedvező változások egyéb módon szervezett gyakorlatok esetében is, ugyanakkor eredményeink alátámasztják azt, hogy a képzés megújításának e módja különösen alkalmas néhány olyan témakör előtérbe helyezésére, amely jelenleg a pedagógusok felkészítése kapcsán elhanyagolt, a korábbiaknál hangsúlyosabb megjelenítése kétségtelenül indokolt. További, nehezen megválaszolható kérdés, hogy hasonló programok rendszerszerű beépítése a pedagógusképzésbe, vagyis a pedagógusjelöltek kötelező részvétele is sikerhez vezet-e, hiszen az önkéntes csatlakozás mögött meghúzódó motivációk és attitűdök szerepe központi jelentőségű lehet mind a program működése, mind a pedagógusjelöltek fejlődése szempontjából.

PROGRAMKOORDINÁTORI TAPASZTALATOK

A valóságoknak vagy kritikus első év(ek)nek nevezett jelenség arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdőket az iskolai feladatok jelentős része (Nagy, 2004). 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 (lásd Fejes et al., 2014). Úgy véljük, a programnak a valóságok enyhítésében is számottevő szerepe volt, a pedagógusi munkába való betekintés mellett a rendszeres tapasztalatcserék, az esetmegbeszélések és tudatos csapatépítés által.

A duáltanítás, valamint a kéttanítós vagy kéttanáros modell az iskolai gyakorlatban nem ismeretlen kifejezések, ugyanakkor nehezen határozhatók meg, hogy mit jelentenek, és a hazai neveléstudományi szakirodalom sem ad kapaszkodókat e tekintetben. A program keretei között egyes iskolákban a mentorhallgatók tevékenységével összefüggésben használtuk e kifejezéseket a mentorhallgatók és a pedagógusok együttműködésének bizonyos helyzeteire. Értelmezésünk szerint a duáltanításnak különböző fokozatai vannak, amelynek 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. Megítélésünk szerint ezen együttműködések különösen hasznosak voltak a résztvevő hallgatóknak a pedagógussá válása folyamatában. A megszerzett gyakorlatot a munkaerőpiac 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 megis-

merésére, ezáltal az esetleges humán erőforrás igényeik már kipróbált, a tantestületbe beilleszkedett munkavállalókkal való kielégítésére volt alkalmuk. Így több mentorhallgató helyezkedett el teljes- vagy részmunkaidőben abban az iskolában, amelyben korábban mentori feladatait végezte.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezések rövid távon a tanulói hátrányok mérsékléséhez (Fejes et al., 2014), hosszú távon a pedagógusjelöltek hatékonyabb felkészítéséhez járulhatnak hozzá. Emellett e programoknak a tanári kontraszelekció enyhítésében is szerepük lehet. 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 pedagógusjelölteknek a gyakorlati képzésük során szerzett tapasztalata és az eközben kialakított kapcsolati háló a későbbi elhelyezkedési döntéseikben lényeges szerepet tölthet be (Maier & Youngs, 2009).

IRODALOM

- Balázs Á. (2011): A szegedi Hallgatói Mentorprogram. *Tanít-tani Online*. 1. 2011. 05. 20.
- Bereczky K.–Fejes J. B. (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. 131–155. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Csapó B.–Fejes J. B.–Kinyó L.–Tóth E. (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T.–Tóth I. Gy. (Szerk.): *Társadalmi Ríport*. 110–136. Budapest: TÁRKI.
- Eccles, J. S.–Templeton, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*. 26(1). 113–180.
- Fejes J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 15(11). 3–13.
- Fejes J. B.–Szűcs N. (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. 171–188. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Fejes J. B.–Kelemen V.–Szűcs N. (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje*. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához. Szeged: SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Feldman, A. F.–Matjasko, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*. 75(2). 159–210.
- Maier, A.–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). 393–407.
- Nagy M. (2004): Pályakezds mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*. 13(3). 375–390.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki.
- Szabó D. (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*. 19(6). 77–82.

- Szűcs N. (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* 58–70. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szűcs N.–Kelemen V. (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes J. B.–Szűcs N. (Szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* 36–57. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Varga J. (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas K. (Szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás.* 65–82. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.