



Hungary-Serbia

IPA Cross-border Co-operation Programme

The project is co-financed by the
European Union



A MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM ADAPTÁLÁSÁNAK SZERBIAI TAPASZTALATAI



THE ADAPTATION OF THE MOTIVATION STUDENT MENTORING PROGRAM IN SERBIA

Csempez Péter

**A MOTIVÁCIÓ
HALLGATÓI MENTORPROGRAM
ADAPTÁLÁSÁNAK
SZERBIAI TAPASZTALATAI**



Csempeš Péter

Szeged, 2014

**THE ADAPTATION OF
THE MOTIVATION STUDENT MENTORING
PROGRAM IN SERBIA**



Péter Csempesz

Szeged, 2014

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

© Csempesz Péter

Borítóterv, tördelés / Designed by:
Szabadi Péter
Kalligrafika Stúdió Bt.

Fordította / Translator:
Le Cornu Katalin

ISBN 978-963-306-305-7

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.

This book stands under literary property right and exclusive editorial right.
No part of the book can be transmitted or reproduced in any form or sense, electronically or mechanically without the prior written permission of the authors and the publisher.

Nyomdai kivitelezés / Printed by:
Innovariant Nyomdaipari Kft.

TARTALOM

BEVEZETÉS.....	9
ELŐZMÉNYEK – A MAGYAR OLDALON MŰKÖDŐ MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM.....	10
A KUTATÁS RÉSZLETEINEK LEÍRÁSA.....	12
EREDMÉNYEK.....	15
Az Október 10. Általános Iskola bemutatása.....	16
Eltérések a szegedi és a horgosi mentori gyakorlat között.....	24
Mentorálási modellek – mentorálás és integráció.....	26
A mentori foglalkozások célja, felépítése, módszertani elemei.....	31
Sikerek és kudarcok, a célok és az elért eredmények viszonya.....	35
A Mentorprogram továbbfejlesztésének lehetséges irányai.....	37
ZÁRÓ GONDOLATOK.....	39
IRODALOM.....	41

CONTENTS

INTRODUCTION.....	44
HISTORY – THE MOTIVATION STUDENT MENTORING PROGRAM IN HUNGARY.....	45
RESEARCH DESCRIPTION.....	47
RESULTS.....	50
About the 10 th October Primary School.....	51
Differences between mentoring practices in Szeged and Horgos.....	58
Mentoring models – mentoring and integration.....	61
The aim, structure and methodological elements of mentoring sessions.....	66
Success and failure – relationship between objectives and achieved results.....	69
Potential directions in the further development of the Student Mentoring Program.....	72
FINAL THOUGHTS.....	73
REFERENCES.....	75

BEVEZETÉS

A Motiváció Hallgatói Mentorprogram Szerbiában az EDUCOOP-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 (a továbbiakban: ÚE MTTK) együttműködésében, a Motiváció Oktatási Egyesület szakembereinek közreműködésével. A Mentorprogram keretében a 2013/2014-es tanévben mind Magyarországon, mind Szerbiában 15-15 felsőoktatási hallgató mentorált 45-45 hátrányos helyzetű általános iskolás diákot. Munkánk a mentorálást végző hallgatókkal készült interjúkra támaszkodva a szerb oldalon működő program tapasztalatainak összegzésére vállalkozik.

ELŐZMÉNYEK – A MAGYAR OLDALON MŰKÖDŐ MOTIVÁCIÓ HALLGATÓI MENTORPROGRAM

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 tanulók. A programhoz a 2008/2009-es tanévben a hódmezővásárhelyi deszegregációs programban érintett általános iskolák is csatlakoztak. A program további működése során olyan gyerekek is bevonásra kerültek, akik nem a bezárt szegregált iskolából kerültek az intézményekbe (*Fejes és Szűcs, 2009a, 2009b*). 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 (*Szűcs és Fejes, 2010; Szűcs, 2011*).

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 Hallgatói Mentorprogram megvalósításában részt vevő roma civil szervezetek (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 Műhelyt kell a szakmai támogatók közül kiemelni (*Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014; Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh és Csempesz, 2013*).

A KUTATÁS RÉSZLETEINEK LEÍRÁSA

A kutatás mintáját eredetileg az a 36 egyetemi hallgató jelentette, akik a 2013/14-es tanévben ösztöndíjas mentorként felvételt nyertek a Hallgatói Mentorprogramba (a mentorhallgatók nagyobb része 2013 szeptemberében kezdte a mentori munkát). Interjú készült továbbá az EDUCOOP- projekt Hallgatói Mentorprogram elemének koordinátoraival mindkét oldalon (Szeged, Szabadka), és további 6-6 interjú olyan pedagógusokkal, akik azokban az iskolákban dolgoztak, ahol a program a 2013/2014-es tanévben működött.

A kutatás mintanagysága a bekapcsolódó mentorhallgatók számából következik. A Hallgatói Mentorprogramban mindkét oldalon ösztöndíjas és önkéntes mentorok dolgoztak. Előbbiek munkájukért jelképes – a magyarországi minimálbér kb. negyedének megfelelő – ösztöndíjban részesültek, cserébe minimum heti 8 órát kellett mentorálásra fordítaniuk, utóbbiak nem részesültek ösztöndíjban, ezért ugyanakkor csak legalább heti 3 óra mentorálás volt az elvárás velük szemben. A tanév elején mindkét oldalon 15-15 ösztöndíjas mentorhallgató kezdte meg a munkát, majd tanév közben történtek kisebb mértékű változások (mentori fluktuáció, ösztöndíjas mentorok számának növekedése a szegedi oldalon): így készülhetett összesen 30 bemeneti és 36 kimeneti interjú a mentorhallgatókkal.

A terjedelmi korlátok miatt, illetve mérlegelve, hogy a Szegeden 2007 óta működő Hallgatói Mentorprogram mentoraival készített interjúk elemzéséből már született több írás (*Csempesz, 2010; Fejes és Szűcs, 2013; Szűcs, 2011*) jelen összefoglalás csak a 15 szabadkai mentorhallgatóval készült kimeneti interjú, valamint a horgosi iskola pedagógusaival és a program szabadkai oldalának koordinátorával készült interjúkra épül.

A szabadkai mintában szereplő 15 mentor az ÚE MTTK Karának tanító- vagy óvodapedagógus szakos harmadéves vagy negyedéves 22–28 éves hallgatója. A 14 nő és 1 férfi hallgató önként jelentkezett a Hallgatói Mentorprogramba, és írásbeli (életrajz, motivációs levél), valamint szóbeli (felvételi elbeszélgetés) modulokból álló felvételi eljárás során nyertek felvételt. A kutatás alanyai mindannyian ösztöndíjas mentorhallgatók voltak, vagyis szerződésük szerint minimum heti 8 órát töltöttek az iskolákban. Mind a 15 szabadkai mentorhallgató a horgosi Október 10. Általános Iskolában dolgozott.

Kutatásunknak nincs kontrollcsoportja, az elemzés során csupán arra törekedhettünk, hogy minél részletesebben bemutassuk a programban részt vevő mentorhallgatók nézeteit a programmal, a mentorált tanulók oktatási hátrányaival, saját megélt sikereikkel és kudarcaikkal, valamint a program továbbfejlesztéseinek lehetséges irányjaival kapcsolatban. Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, a manuális kódolás során tartalmi kategóriákat alakítottunk ki.

A mentorok fejlődésének folyamatát körülbelül 9 hónapon át vizsgáltuk. Kutatásunkban a következő eszközöket használtuk: bemeneti és kimeneti interjúvázlat, fókuszcsoportos beszélgetés vázlata. A kutatás során körülbelül 40 órányi hangfelvételt készítettünk: összesen 37 órányi interjút (81 beszélgetés) és 3 órányi fókuszcsoportos beszélgetést (10 alkalom) rögzítettünk. Jelen összefoglaláshoz az interjúk körülbelül harmadát, a szabadkai hallgatókkal készült kimeneti interjúkat és a koordinátori, ill. pedagógusi interjúkat használtunk fel.

A kutatás alapsokaságával, a szegedi és szabadkai mentorhallgatókkal is 2013 szeptemberében készítettük el a bemeneti és 2014 március-júniusában a kimeneti interjúkat. 2014 júniusában rögzítettük a program koordinátoraival és az együttműködő iskolák pedagógusaival készült beszélgetéseket.

A jelen összefoglalásban feldolgozott szabadkai kimeneti interjúk átlagos hossza 26 perc. Minden interjú alkalmával törekedtünk arra, hogy nyugodt körülmények között beszélgethessünk a mentorhallgatókkal. A mentorhallgatói interjúkat az ÚE MMTK egyik tantermében, a pedagógusi és koordinátori interjúkat a horgosi iskola egyik fejlesztő termében készítettük el.

Az adatfelvétel során a Hallgatói Mentorprogram szervezői nem voltak jelen sem az interjúknál, sem a fókuszcsoportos beszélgetések alkalmával, így biztosítottuk, hogy a mentorhallgatók olyan tapasztalatokat, véleményeket is megosszanak, amit jelenlétükben esetleg nem tettek volna. Az interjúk általánosságban fesztelen, oldott légkörben zajlottak.

A beszélgetések előtt az interjúalanyainkkal annyit osztottunk meg a kutatásról, hogy az interjú a projekt megvalósítása keretében tett vállalás, a projektdokumentáció mellékletét fogja képezni. Tájékoztattuk továbbá őket, hogy a beszélgetések elemzéséből készülő összefoglalás a Hallgatói Mentorprogramba belépő hallgatók, a programban dolgozó pedagógusok, illetve a program koordinátorainak nézeteire, tapasztalataira fókuszál. Jelen mun-

ka esetében különös jelentőséggel bír az etikai kérdések kezelése, nemcsak a kutatásban részt vevő mentorhallgatók adatai és személyiségi jogai miatt, hanem a különféle adatfelvételi módszerek során a kutatók birtokába került tanulókról szóló bizalmas információk okán is. Emiatt külön figyelmet fordítottunk az anonimitásra, azaz, hogy az elkészült összefoglaló alapján a megjelenített vélemények ne lehessenek összekapcsolhatóak a véleményt formáló személlyel, továbbá a tanulókról birtokunkba került információk ne lehessenek összeköthetőek a tanulókkal.

A kutatáshoz félig-strukturált interjúkat használtunk (*Babbie, 2008; Golnhofer, 2001; Kvale, 2005; Szabolcs, 2001, Szokolszky 2004*), ami azt is jelentette, hogy nem minden témakört érintettünk minden résztvevővel. Azonban bizonyos témákra kitértünk valamilyen formában minden interjúalanyunk esetében.

A kutatás főbb témái között a mentori tapasztalatok, a mentori foglalkozások felépítése, „jógyakorlatok”, a mentorként megélt sikerek és kudarcok, valamint a programmal kapcsolatos fejlesztési javaslatok szerepeltek.

EREDMÉNYEK

Az interjúkra támaszkodva először a mentori tevékenységeknek otthont adó általános iskola néhány, a mentorprogram működése szempontjából releváns jellemzőjét emeljük ki, majd a mentorálás megvalósításának részleteit tárgyaljuk a következő témák szerint csoportosítva: eltérések a szegedi és a szabadkai mentori gyakorlat között; mentorálási modellek; a mentori foglalkozások célja, felépítése, módszertani elemei; sikerek és kudarcok, a célok és az elért eredmények viszonya; a mentorprogram továbbfejlesztésének lehetséges irányai.

Az eredmények közlése során jelen összefoglalásban kizárólag a szabadkai mentorhallgatók vélekedéseit tárgyaljuk a szegedi és a szabadkai mentorálási gyakorlat összehasonlításának kivételével. Az összehasonlítás a szegedi mentorokkal készült interjúk nélkül egyrésztől nem lenne értelmezhető, másrésztől a válaszok a Program hatékonyságának vizsgálata szempontjából olyan kulcsfontosságú témakörök gyakorlati megvalósulására világíthatnak rá, mint például, hogy az oktatási integrációt vállaltan célul kitűző program működése szempontjából támogatható-e olyan gyakorlat, melyben a mentorált tanulókkal nem az osztályközösségben foglalkoznak a mentorok.

Az egyes témakörök ismertetése során azonos felépítést követünk: először a témával kapcsolatos vélekedések összképének felvázolására törekszünk, számszerűsítve a különböző kategóriákba sorolt válaszokat, megjelenítve a jellemző és kevésbé jellemző vélekedéseket, ezt követően példaként szemelvényeket közlünk a beszélgetésekből, illusztrálva a tárgyalt kategóriákat. Ahol szükséges, az egyes témák tárgyalását az interjúkból kirajzolódó válaszok értelmezésével zárjuk.

Az elemzés alátámasztása, a vélemények érzékletes bemutatása érdekében az interjúk során elhangzottak egy részét szó szerint közöljük. A szó szerinti idézés azzal a következménnyel jár, hogy a szövegek esetenként nehezen olvashatóak, az idézett szemelvényekben gyakran szerepelnek például szóismétlések (ezek legtöbbször kötőszavak, például „és”, illetve „hogy”). Minden kutatói megjegyzést kapcsos zárójelbe tettünk, annak érdekében, hogy ezek jól elkülönüljenek az idézett szövegrészekről. Ha az interjú készítője és az interjú alanya közti párbeszédet idézünk, az interjú készítőjének szavait a „K”, az interjúalany szavait pedig az „A” betűk jelölik az idézett sorok előtt.

Az Október 10. Általános Iskola bemutatása

Bár az MTTK Szabadkán található, a hallgatók mégsem itt, hanem a 27 km-re fekvő Horgos általános iskolájába jártak mentorálni. Ennek oka, hogy a projekt tervezési fázisában az látszott, hogy ezen a településen lehet szükség a legnagyobb segítségre, illetve a szervezők itt rendelkeztek megfelelő beágyazottsággal, kapcsolatrendszerrel. Horgos a Vajdaság körülbelül 6000 fős határ menti települése, a lakosság jobbára magyar ajkú, de a városban jelentős számú roma, illetve szerb kisebbség is él.

Mivel a kutatás egy olyan program hatáselemzése, mely a hátrányos helyzetű, köztük roma tanulók hátránykompenzálását tűzi zászlajára, fontosak lehetnek interjúalanyaink azzal kapcsolatos vélekedései, melyek az iskola tanulóinak anyagi helyzetével, társadalmi összetételével kapcsolatosak. Az interjúkból kirajzolódó összkép rendkívül súlyos problémákra világít rá a szegénység tekintetében. A beszélgetések során a mentorhallgatók elmondták, hogy mentoráltjaik családjainak lakóhelyei rendkívül alacsony komfortfokozatúak, a megélhetés érdekében a mentorált alsós tanulók egy része dolgozni jár (pl. takarítani, vasazni), de olyan tanuló is akadt, aki egy mentori foglalkozás során 4. osztályosként 9 évesen találkozott életében először meleg vízzel.

„[M]egbecsül mindent, tehát ő jár, el szokott menni takarítani, és akkor tudod, kap érte pénzt, és akkor jól van, félreteszi azt a pénzt [...] második gyerek létre”

„Őnekik nincsen házuk, a földön alszanak, ilyen valamilyen, nem tudom én viskóban”

„Tehát, hogy nincs nekik fedél a házukon, tehát a csillagos eget nézik este [...] és egy ágyban alszik mindenki”

„[M]egdöböntő, meg szomorú volt, hogy milyen körülmények között élnek. Tehát ajtó nem volt csak ilyen félrelököm és be-megyek”

„[N]incs mit enniük otthon, meg nem evett, és akkor ezért fáj a feje meg a hasa, úgy jön el az iskolába, de az iskolában sem kapja az uzsonnát”

„Kérdeztem, hogy mit ettél. 'Hát kenyeret.' Hát mondom: Megkented margarinnal? 'Nem csak úgy magában' [...] Meg akkor ő dolgozik, hétfévente ilyen vasakat válogatnak szét és akkor megkapja a pénzt, akkor odaadja a nagyapjának, valamennyit visszaad belőle a gyerekeknek.”

„Amikor a kislánnyal kimentünk kezét mosni, ööö, rajzóra után és mert tiszta rajz, tiszta tempera volt a keze, vízi színes volt a keze, és akkor mondom, mossuk meg és hát ő a hideg vizet engedte, én meg engedtem hozzá a meleget is, és akkor érezte meg először, hogy mi az, hogy melegvíz, és akkor úgy mondta, hogy 'Hú tanító néni, ez ennyire jó?' Tehát harmadikos, és még nem tudta, hogy hogy ez melegvíz...”

A horgosi iskola tanulói összetételéről nem rendelkezünk olyan egzakt adatokkal, amelyek segítségével megállapítható lenne, hogy az iskola milyen mértékben szegregált. Már csak azért sem, mert Szerbiában nem beszélhetünk a magyar gyakorlathoz hasonlóan a hátrányos helyzetű kategóriába eső tanulókról. A Hallgatói Mentorprogram célcsoportja miatt mégis fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az interjúk, az intézmény vezetése által a rendelkezésünkre bocsátott statisztikák és az igazgató szíves szóbeli közlése alapján a horgosi iskolában magas azon tanulók aránya, akik valamilyen okból többszörös segítséget, plusz odafigyelést igényelnek. A 20 körüli létszámú tanulóközösségekben 3-7 tanuló, átlagosan minden negyedik tanuló egyéni oktatási terv (IOP) szerint tanul (l. később). Véleményünk szerint bár más az IOP-s „kategóriába” kerülés feltételrendszere, mint a magyar halmozottan hátrányos helyzet meghatározásáé, feltehetőleg mégis közel áll egymáshoz e kettő a bekerült tanulók tekintetében.

A horgosi iskolától kapott hiányzási statisztikák alapján az is látszik, hogy a mentorált tanulók nem látogatják megfelelő rendszerességgel az intézményt, az igazolt és az igazolatlan hiányzások száma is magas. A mentorált

tanulók a 2013/14-es tanévben átlagosan 102 órát hiányoztak igazoltan és 38 órát igazolatlanul. Volt olyan tanuló, aki egyetlen órát sem hiányzott, olyan is, aki több mint 700 órát igazolatlanul, de olyan is akadt, aki hónapok óta nem jár iskolába és az intézménynek nincs is tudomása a tanuló tartózkodási helyéről. Többek véleménye szerint kedvezően változott ugyanakkor egyes tanulók esetében az iskola látogatásának rendszeressége, szerintük ezek a tanulók kifejezetten a mentorok miatt hiányoztak kevesebbet.

K: „az iskolából szerinted hány olyan gyerek van, aki rendszeresen hiányzik, mondjuk heti két napot?”

A: „Van. Van elég sok. [...] Hasra ütve? Hát szerintem 20-30% [százalék] [...] Mondjuk úgy, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 20-30 százaléka biztos vagyok benne, hogy hiányzik, tehát nem az egész iskola tanulói, hanem csak a hátrányos helyzetűek.”

K: „Szerinted hány százalék azoknak a gyerekeknek az aránya, akik nagyon nem rendszeresen járnak az iskolába. Mondjuk azt mondanám, hogy legalább heti két napot hiányoznak egy átlagos héten?”

A: „Kevesebb, mint 10 százalék. 6-7 százalék.”

K: „[A]z iskolában szerinted hány százalék azoknak a gyerekeknek az aránya, akik szerinted nagyon nehéz anyagi körülmények között élnek?”

A: „Szerintem egy hetven százalékot biztos mondanék.”

K: „Szerinted mondjuk a gyerekek hány százaléka küzd olyan szintű anyagi problémákkal, hogy mondjuk éheznek is?”

A: „Mondjuk egy húsz százalékot szerintem adnék.”

„a másik kettővel már annyira nem tudtam annyira megismerkedni úgy érzem [...] mert nem jártak iskolába [...] ővele találkozok a legkevesebbet, ő nem jár, egyszerűen nem engedik.

Voltam náluk kétszer is, ha nem háromszor, de asszem kétszer biztos. Kicsit a nagytatájával nem szándékosan, de összeszó-lalkoztunk: kérdeztem, hogy hol van a [tanuló neve], miért nem engedik és akkor ő aztán leosztott, merthogy nem akarja, hogy menjen a gyerek iskolába, mert hogy nem fogadják el a gyereket a többségi gyerek, satöbbi, satöbbi, és hogy ő nem fogja engedni az iskolába a gyereket”

„sokáig nem is találkoztunk vele, mert nem járt suliba, csak tudtuk, hogy a mi gyerekünk, de utána már rendszeresen elkezdett járni”

A mentorhallgatók több esetben beszámoltak olyan jelenségekről is, amelyek alapján egyértelmű, hogy az iskolában a pedagógusok segítség nélkül aligha képesek megküzdeni a tanulók összetétele miatt kialakuló pedagógiai problémákkal. A pedagógiai értelemben problémás tanulók magas aránya miatt az oktatás-nevelés sok esetben gyakorlatilag ellehetetlenül. Azonban ebből nem következik, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok nem megfelelő hozzáállásúak, vagy felkészültségűek, a szegregált iskolákat ugyanis jóval kedvezőtlenebb munkakörülmények jellemzik, ilyen közegben a pedagógiai munka minősége szükségszerűen alacsonyabb.

Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy az extrém szegénység, az emberhez méltatlan lakhatási körülmények és az iskola iránti pozitív attitűdöt képviselő referenciaszemélyek hiánya oda vezet, hogy a tanulók már az iskolába lépéskor óriási hátránnyal küzdenek kortársaikhoz képest. Ebben kétségtelenül szerepet játszik az is, hogy a mentorált gyermekek jelentős része kortársainál jóval kevesebbet járt óvodába.

„Úgy hogy azért is úgy fáj a szívem értük, hogy [...] nem tudtam, hogy hányadikosokat kapok és mikor megtudtam, hogy elsősök: szuper [...] hát mondom akkor ők nincsenek is lemaradva [...] hát de... szóval ez, hogy otthon nincs velük foglalkozva, ez már most az első évben úgy megmutatkozik hátrányként, hogy hihetetlen.

Szóval aztán a többi mentornak azért van ilyen sok problémája harmadikban, negyedikben, mert mert az már egy kicsit ilyen veszett fejsze nyele.”

A szerb sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) tanulók integrációját célul kitűző törekvések a beiskolázás eddigi rendszerének megváltoztatásán, „felmenő rendszerű” SNI integráción alapulnak. Az iskolába kerülés után, amennyiben az illetékes bizottság SNI-nek ítél egy gyermeket, akkor a tanuló vagy speciális intézménybe kerül, vagy egyéni oktatási program (IOP) szerint tanul normál iskolában a normál tantervtől eltérően, vagy egyéni oktatási program (IOP) szerint tanul normál iskolában, de normál tantervnek megfelelően (Radó, 2010).

A horgosi viszonyokra vonatkoztatva megjegyezzük, hogy az országos tendenciának megfelelően az Október 10. Általános Iskolában is megszüntették a korábbi szegregált osztályokat és az átlagnál nagyobb odafigyelést igénylő tanulók IOP-sként a normál osztályokban tanulnak (kivéve a speciális osztályokat: I. később). A Hallgatói Mentorprogram keretében mentorált tanulók mindannyian „IOP-sek” voltak. Ezek az egyéni oktatási tervek a normálhoz képest bizonyos tanulók esetében gyakorlatilag csökkentett tananyag-tartalmak megtanulását írják elő a tanulók számára, így az iskolában a pedagógusok számára nem is minden esetben lehetett cél, hogy a tanulók a normál tananyag szerint tanuló osztályban megtartott órát kövessék, ami ugyancsak a tanóráról kiemelés irányába tolhatta a mentorálási gyakorlatot. Megjegyezzük továbbá, hogy az IOP-k a mentori interjúkban nem a mentorálást segítő szakmai irányítóként, inkább valamiféle homályos célokból elkészített, tartalmukat tekintve kétes használhatóságú dokumentumként kerültek elő.

„Én nem is kértem azt a tervet. Tehát én úgy voltam vele, hogy az a terv meg van írva, de nem nekik. Tehát, hogy még mindig az a helyzet, hogy meg van írva, hogy ezt kell tudniuk, meg azt kell tudniuk harmadikban, de a valóság az nem az. Úgyhogy én hozzá sem nyúltam, meg sem fordult a fejemben, hogy elkérjem a tanítónőtől, mert tudom, hogy vannak ezek a dokumentációk és nincs semmi értelme ezeknek a terveknek, csak, hogy valami le legyen írva.

Mert ők tulajdonképpen gyakorlatilag elsős szinten haladtunk, nem harmadikosan, tehát nem amit harmadikban kellene IOP szinten érniük el.”

A horgosi intézményben működik néhány (szám szerint 4) olyan tanulóközösség, „speciális osztály” ahova az illetékes bizottság javaslata alapján kerülnek IOP-s tanulók. Ezen kis létszámú (5-10 fős) osztályok funkciója a gyógypedagógiai fejlesztés, a tanulók speciális szükségleteihez igazított nevelés-oktatás. Az egyik pedagógus véleménye szerint ugyanakkor a gyakorlatban sokszor roma tanulók kerülnek ide. Más interjúalanyok szerint ugyanakkor ez a gyakorlat sokkal inkább a múltban volt jellemző, ma már kevésbé, vagy egyáltalán nem.

Ezek az osztályok az érintett mentorhallgatók véleménye szerint sok esetben kevésbé alkalmasak a tanulók fejlesztésére, mint a tanulók korábbi osztályközösségei, mivel a „speciális osztályokban” a speciális fejlesztést igénylő, különböző nehézségekkel küzdő tanulók kumulációja olyan közeget teremt, melyben a pedagógiai feladatok minőségi ellátása nem reális cél. A mentorhallgatók szerint az ebben a közösségben dolgozó pedagógusok (éppen az extrém mértékben megnövekedett pedagógiai feladatok és a speciális törődést igénylő tanulók magas száma miatt) nem hibásak, ugyanakkor azt fogalmazták meg, hogy a tananyaggal nem mindig haladtak a megfelelő ütemben, bizonyos esetekben kedvezőtlen viselkedési mintákat sajátítottak el kortársaiktól. Olyan mentorhallgató is akadt ugyanakkor, aki szerint a speciális osztályban többet fejlődött mentoráltja, mint a korábbi osztályában.

„Tehát mikor az osztályban volt, akkor még úgy számolgotott meg, meg úgy értette amit mondok. Amikor meg a speciális osztályba átmentem hozzá, akkor meg már úgy kicsit átvette a többieknek ezt a bolondos életvitelét [...] és akkor ő is elkezdett ugrálni [...] majmolja a többit, érted. [...]. Kicsit sajnálom, hogy ott van [...] Nem tud úgy haladni, nem lát pozitív példát, hogy valaki haladna, valaki csinálná, valaki szépen ül, szépen beszél, szépen viselkedik...”

„Mindenképpen valamilyen speciális segítségre lenne szüksége, de ezt nem feltétlenül kapja meg ott [...] Szerintem [tanuló neve]-nak az egyetlen esélye lenne, ha visszakerülne az osztályba.”

„[L]átja most már mindenki, hogy nem a speciális tagozat a megoldás, mert kezdett egy ilyen irány lenni, hogy hát ha roma, ugye nem tanul meg írni-olvasni rájuk speciális tagozatra, ugye automatikusan az osztályt felszabadítottuk a problémától”

Azoknak a gyerekeknek a mentorálása, akik bekerültek ebbe az osztályba gyakorlatilag megszűnt, vagy időben drasztikusan lecsökkent. A hallgatók beszámolói szerint elsősorban szervezési okokból (nem tudnak két helyen lenni és jobbára inkább a normál osztályokban maradt mentoráltjaikkal való foglalkozást választják). Másrészt úgy vélekedtek, hogy a speciális osztályban való munkához speciális (értsd: gyógypedagógiai) kompetenciákra lenne szükség, amivel nem rendelkeznek. Úgy tűnik, hogy a speciális osztályba kerüléssel bizonyos esetekben éppen a legproblémásabb tanulók mentorálása szűnik meg.

Szegeden hasonló speciális osztály az együttműködő intézményekben nem működik. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján azonban kijelenthető, hogy a legproblémásabb, „legnehezebb” tanulók osztályközösségből való eltávolítására léteznek hasonló mechanizmusok (magántanulói státusz, nyomásgyakorlás szegregált intézménybe való átiratkozást célozva, stb.).

Az extrém mértékű szegénység és a leírt körülmények alapján egyértelmű, hogy a hallgatók számára a Mentorprogram működésének rendkívül nehéz terepe lehetett a horgosi Október 10. Általános Iskola, hiszen az extrém szegénység mellett, egy olyan iskolában kellett egy előzményekkel nem rendelkező hátránykompenzáló programot megvalósítani, ahol a valamilyen okból plusz segítséget, támogatást igénylő tanulók száma magas. Ezt az összképet csak súlyosbítja, hogy az interjúk alapján – annak ellenére, hogy az iskola vezetése és a pedagógusok jelentős része is támogató attitűdöt képviselt – a projektciklus elején nem voltak egyértelműen lehatárolt szerepek és hatáskörök, így nem meglepő, hogy az iskola pedagógusai közül néhányan kezdetben vonakodva fogadták az érkező mentorhallgatókat.

További nehézségként jelent meg a mentorok munkája során a társadalom előítéletessége, mivel egy olyan program megvalósításában vállaltak szerepet, amelyben a hátrányos helyzetű tanulók között sok esetben roma/cigány tanulókkal foglalkoztak. Ezt a hallgatók közül többen az erre irányuló kérdés hiányában is megfogalmazták.

„Szkeptikusak voltak [a pedagógusok] az elején [...] viszont ahogy az idő múlt, a tanítók is [...] belátták és látták, hogy van egy, egy konkrét igyekezet és egy akarat és egy segítőkészség a mentorhallgatóktól.”

„[M]erthogy a közösség olyan, hogy nagyon-nagyon, tehát a szegregáció irányába, tehát többen vannak azok, akik úgy gondolják, hogy a szegregáció jó és nagyon-nagy kisebbségben azok, akik úgy gondolják, hogy nem jó, a legkisebb csoport, aki ki is meri mondani [...] falu szinten is és az iskolában is, tehát a szülők még csak nem is érzik magukat veszélyeztetve, hogy ki mondják ezt. És viszont most ebből a programból látszik, hogy a fiatalok, a mentorok is, a tanítók is, azt mondják, hogy nem igaz, hogy el lehet ezekkel a gyerekekkel érni valamit...”

„[A] családom az teljes mértékben támogatott, de mondjuk a barátaim, meg az ismerőseim, akik így közelebb állnak hozzám, úgy voltak vele, hogy tudod már ilyen, hogy jaj, ne már cigányokkal, majd bolhás, meg tetves leszél [...] ilyen előítéletesek voltak [...] A barátaim közül volt néhány ilyen negatív visszajelzés.”

Eltérések a szegedi és a horgosi mentori gyakorlat között

Az egyik alapvető eltérés a szegedi és a szabadkai oldal között, hogy míg Szegeden több intézményben (Szegedi Orczy István Általános Iskola, Rókusi Általános Iskola, Rókusvárosi II. számú Általános Iskola, Motiváció Tanoda Szeged) mentoráltak a hallgatók, addig a szabadkai oldalon minden hallgató a horgosi Október 10. Általános Iskolába járt ki mentorálni.

Korábban jeleztük, hogy az interjúk alanyainak ösztöndíjas mentorhallgatóként heti 8 órát kellett az iskolákban mentori kontaktóraként eltöltenie. Más volt azonban a gyakorlat a magyar és a szerb oldalon abban a tekintetben, hogy ez a 8 óra hogyan oszlott meg. Míg Szegeden a hallgatóknak nem kellett utazniuk a mentorálás helyszínére, a szabadkai hallgatóknak megközelítőleg 30 perc oda, illetve visszaút is kapcsolódott a mentoráláshoz. Emiatt Horgoson az a gyakorlat alakult ki, hogy a mentorok heti egy, esetleg két napon jelentek meg az iskolában, ekkor azonban az egész napot ott töltötték (a szervezők által kommunikált követelmény havi 6 nap mentorálás volt). Szegeden ezzel ellentétben gyakorinak számított, hogy a hallgatók heti 3-4 alkalommal, vagyis egyes esetekben szinte minden nap megjelentek néhány óra erejéig az együttműködő iskolákban.

Egy mentorhallgatóhoz mindkét oldalon három-három tanuló tartozott. A beosztást a program szervezői úgy alakították ki, hogy lehetőleg az egy mentorhoz tartozó gyerekek a szabadkai oldalon logisztikai okokból osztálytársak legyenek (annak érdekében, hogy a heti egy vagy két napot a mentor ténylegesen a gyerekekkel tölthesse, és ne legyen olyan tanuló, akire csak heti néhány óra jutna). A szegedi oldalon kevésbé volt hangsúlyos szempont a beosztás összeállításakor, hogy az egy mentorhoz tartozó gyerekek osztálytársak legyenek.

További eltérés, hogy míg Szegeden alsós és felsős hátrányos helyzetű tanulók is bekerültek a programba, a horgosi iskolában a hallgatók csak alsós, 1-4. osztályos gyerekeket mentoráltak. Erre a program szervezői szerint a nagy számú célcsoportba tartozó tanuló miatt volt szükség, emellett a hallgatók képzése is elsősorban erre a célcsoportra fókuszált.

Markánsan kirajzolódott az interjúkból, hogy a mentorok pontosan milyen tevékenységeket végeztek az iskolákban, és azon kívül. A munkaköri leírásukban rögzítve voltak a kötelező tevékenységek (pl. fejlesztés, tanul-

mányi korrepetálás, tanulmányi eredmények nyomon követése, szociális beilleszkedés támogatása), de a tanulók egyéni igényeihez és szükségleteihez való alkalmazkodás érdekében nem került meghatározásra az, hogy e tevékenységek közül melyikre mennyi időt fordítsanak egy adott hónapban. Az interjúkból kirajzolódó kép szerint a szabadkai mentorok nagy hangsúlyt fektettek az oktatási, a tanulók iskolai előmenetelét közvetlenül segítő tevékenységekre, úgymint fejlesztés, tanulmányi korrepetálás, ezen belül is a tanulók életkorának és az iskolarendszer elvárásainak megfelelően az írás-olvasás, illetve a számolás tanítására, gyakorlására, illetve az ezek elsajátítását segítő játékos tevékenységekre. A szegedi oldalon az iskolák egymástól eltérő elvárásainak megfelelően más-más stratégiák jelentek meg, de a szabadkai oldalnál érzékelhetően nagyobb hangsúlyt kapott az oktatást segítő, azt kiegészítő tevékenységek mellett a szociális beilleszkedés támogatása, integrált szabadidős programok szervezése.

A mentorok mindkét oldalon a mentorált tanulók komoly lemaradásairól és iskolai hátrányairól számoltak be. Az interjúk alapján a szabadkai oldalon a hátrányok egy árnyalatnyival még a szegedi tanulók lemaradásánál is jelentősebbek lehettek.

„A gyakorlatban az óvodát kellene, hogy csinálja. Ő nem járt óvodába és nekik nagyon sok minden ki van maradva, tehát már egy egyenes vonalat nem tud meghúzni, hullámos vonalat nem tud, tehát ez a rengetek készség ez nem alakult ki, ami ki kellett volna, hogy alakuljon.” [harmadik osztályos tanuló]
„[M]ert nekünk ez a legnagyobb bajunk, hogy valahogy felkerült az ötödik-hatodikba, de sem írni, sem olvasni...”

Szimbolikus párhuzam, hogy 2007-ben a szegedi deszegeregációs intézkedés során bezárt iskola tanulóinak támogatására létrejött Hallgatói Mentorprogram első évében a mentorhallgatókkal készült interjúk (Szücs és Fehér, 2010) során is volt olyan mentorhallgató, aki arról számolt be, hogy a mentoráltjai között volt olyan, aki a saját nevét sem tudta helyesen leírni. Jelen kutatás keretében ugyanerről számolt be az egyik szabadkai hallgató is, aki harmadik osztályos tanulókkal foglalkozik: *„egyáltalán nem tudja a saját vezetéknevét sem leírni.”*

A két városban működő Mentorprogramok közötti további fontos eltérés a tanulók által használt nyelv, és az ebből adódó esetleges hátrányok. Bár a szegedi mentorált tanulók egy része többé-kevésbé beszéli a lovári nyelvet, mindannyian a magyar nyelvet tekintik anyanyelvüknek, és jobbra a magyar nyelvet használják otthon, a családjukban is. Ennek megfelelően beszélhetünk ugyan a szociokulturális közegből adódóan nyelvi hátrányról az iskolában használt, elvárt nyelv tekintetében (l. Réger, 2002), de ez az esetek túlnyomó többségében nem jelenti a magyar nyelv ismeretének hiányát. Horgoson ezzel ellentétben a mentorált tanulók jelentős része a családjában a lovári nyelvet, vagy a magyar-lovári-szerb nyelvek egyfajta keverékét beszéli, így sokan közülük úgy lépnek az iskolába, hogy rendkívül kevésbé, vagy egyáltalán nem beszélik a magyar nyelvet. A hallgatóknak a tanulók nyelvi hátránya komoly nehézségeket okozott, ráadásul e tekintetben nem kaphattak segítséget a magyar oldalon a Hallgatói Mentorprogramot már évek óta működtető szervezőktől sem, hiszen Szegeden ez nem igényelt fókuszált beavatkozást. Volt olyan hallgató, aki arról számolt be, hogy megtanult lovári nyelven bizonyos szavakat, kifejezéseket a mentoráltjaitól, ami nyilvánvalóan a bizalmi kapcsolat kialakítása felé tett lépésként is értelmezhető.

Mentorálási modellek – mentorálás és integráció

A mentorálásnak a Hallgatói Mentorprogram működése során 2007 óta többféle módja, modellje létezett. A tanulássegítés főként a tanítási idő befejezése után folyt, több iskolában azonban a tanítás ideje alatt is mentoráltak a hallgatók. Mindkét időszámban megvalósuló mentorálásnak kétféle módja működött időszakonként és iskolánként eltérő intenzitással: (1) a mentorok a legtöbb esetben a tanítási órákon, vagy a délutáni napközis, tanulószobai foglalkozáson vettek részt egyfajta pedagógiai asszisztensi szerepben; (2) vagy kihozták a gyerekeket a tanórától, illetve napköziből, tanulószobáról, és egyénileg vagy kiscsoportos formában egy külön teremben foglalkoztak velük. Mivel jelen írás egy integrációt támogató programról számol be, külön figyelmet érdemel annak a gyakorlatnak az értelmezése, amely a tanulók közösségből való kiemelésére épül.

A korábbi tapasztalatok szerint (*Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh és Csempesz, 2013*) előnyökkel és hátrányokkal egyaránt járhat a tanórákról való kiemelés.

A szegedi tapasztalatok szerint a tanulók hiányos alapképességeik, előismereteik miatt sokszor rendkívül nehezen követték az órák menetét, így indokolt lehetett az egyes tanórákról való kiemelés. 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 kiemelés ugyanakkor veszélyekkel is járhat (pl. a közösségbe történő beilleszkedés tekintetében) és csak abban az esetben elfogadható, ha a mentorált tanuló lemaradása olyan mértékű, amely az óra követését lehetetlenné teszi. Az interjúk tanúsága alapján a mentorált tanulók kiemelésével kapcsolatban Horgoson is a Szegeden működő programnál tárgyalt dilemmák merültek fel, mind a program koordinátorában, mind a mentorhallgatókban.

A szabadkai hallgatók többsége a mentorálási idő egy részében a tanóráról való kiemelés modelljét választotta. Volt olyan mentor, aki soha nem hozza ki a tanulóit egyik óráról sem, és olyan is, aki viszont csak néha mentorál a tanórán. Az összkép szerint a mentorok kétharmada legalább a mentorálási idő felében kihozta a tanórákról a mentorált tanulókat, és egy külön teremben foglalkozott velük. A mentoráltakat tipikusan magyar- és a matematikaórákról hozták ki a hallgatók. A mentorálás során ezeknek az óráknak a tananyagát dolgozták fel egyéni vagy kiscsoportos formában. Alsós tanulókról lévén szó, az elsajátítandó készségek tekintetében gyakorlatilag az írás és olvasás elsajátításáról, valamint a matematikai alapkészségek fejlesztéséről, az alapvető matematikai műveletek elsajátításáról volt szó.

A mentorált tanulók jelentős lemaradásának fényében a tanulók tanórákról való kiemelésének széles körben elterjedt gyakorlata nem meglepő, különösen annak fényében, hogy kivétel nélkül minden olyan mentorhallgató, aki ki szokta hozni a tanulókat az óráról (a mentorok kétharmada) úgy vélekedett, hogy mentoráltjaik akkora lemaradással küzdenek, hogy a tanórák

menetét egyáltalán nem tudták volna követni, a legtöbb esetben még mentori segítséggel sem.

Az az öt mentorhallgató, akik vagy soha nem hozzák ki a tanulókat tanóráról, vagy csak kivételes esetekben, a tanórai mentorálás kétfajta modelljéről számolt be. Négyen közülük valamelyik hátsó padban ültek együtt mentoráltjaikkal, egyiküknél azonban a három tanuló külön padban ült (mindannyian a hátsó sorban), a mentor pedig hol egyikükhöz, hol másukhoz ment oda. Az órán mind a négyen suttogva, vagy legalábbis halkán beszélgettek mentoráltjaikkal, hogy az órát ne zavarják. Emellett arra is találunk példát, hogy egy hallgató, aki korábban nem hozta ki a tanulókat a tanóráról, később úgy érezte, hogy már annyira lemaradtak mentoráltjai, hogy nem tudták követni az órát, ezért változtatott gyakorlatán.

K: „És a [tanuló neve] hogyha te nem lennél, akkor szerinted mennyire tudná követni egy normális órának a menetét?”

A: „Hát az a tapasztalat, hogy nem. Tehát azokon a napokon, amikor nem vagyok ott, akkor nem nem nagyon csinál semmit.”

K: „Hogyha te nem lennél, akkor szerinted ő mennyire tudná követni egy normális tanóra menetét?”

A: „Még úgy se tudja, hogy ott vagyok szinte. Tehát, hogy ha nem rágom a fülébe, tehát azt úgy képzeld el, hogy bemegyek az osztályterembe, már bent vannak a gyerekek, már bent van a tanító bácsi, már a többiek elővették a tolltartót, a füzeteket, a könyveket, mindent, ő még mindig kabátban meg táskában áll. Úgyhogy ő annyira le van maradva [...] hogy valamit ő megértsen, vagy írjon az: esély nincs rá...”

„Énnekem teljesen arról szól az integráció, hogy a többiekkel együtt dolgozunk. [...] Én úgy veszem az integrációt, hogy akkor... Most elkülönülünk egy terembe? Nekem ez nem jön be. Én sem szeretném, hogyha engem most kivinnének. [...] Most akkor engem miért kellett kivinni?”

K: „[M]iért nem vitted ki őket?”

A: „Azért mert én a kezdetek kezdetétől úgy gondoltam, hogy így is valamilyen szinten kirekesztve vannak és hogyha én most minden egyes alkalommal kiviszem őket, akkor jobban ki lesznek még inkább közösítve [...] de így meg úgy érzem, hogy sokkal, hogy nagyon jó volt, sikerült elérni azt, hogy tulajdonképpen irigykedtek rájuk [a mentorált tanulókra] és ez szerintem nagy dolog, hogy nem kiközösítik, hanem inkább úgy néznek rájuk, hogy nekik milyen jó dolguk van és milyen jó dolgokat csinálnak [...] elismerték a többiek is a munkájukat, hogy [...] mindenki őket nagyon dicsérte, hogy milyen ügyesek voltak, milyen jó, milyen érdekes, milyen klassz dolgokat csinálnak és azért ez szerintem sokat számít nekik, hogy el van ismerve a munkájuk és nem csak én ismerem el a munkájukat és nem csak a tanító néni, hanem az egész osztály és szerintem ez nagy dolog.”

„Van három padosor, mind a három padosor végén ül a három gyerek. Nem lehet úgy velük foglalkozni, hogy egymás mellett ülnek, mert elhiülyéskedik az egészzet, nem figyelnek és akkor én egész órán szaladgálok”

„Három kislánnyal foglalkozok és leghátul össze szoktunk tolni két padot és mi négyen ott ülünk”

„[V]alahogy már olyan szinten lemaradtunk, hogy nem volt jó bent az osztályban tanulni, mert a többiek csinálták az övékét és akkor ők oda is figyeltek, meg úgy szanaszét volt a figyelmük és még rosszabbul, még még lassabban haladtunk mint lehetett volna, és akkor azt vettem észre, hogy ha kimegyünk [...] hogy akkor sokkal jobban figyeltek és akkor jobban tudtunk is haladni [...] jobb ha nyugiban vagyunk és akkor ilyenkor legalább tudunk egy kicsit tanulni”

A mentorált tanulók tanóráról való kihozása mellett a mentorhallgatói interjúkban főként tehát olyan érvek szólnak, mint hogy túl nagy a mentorált gyermekek lemaradása, még mentori segítséggel sem tudnák követni az órát, valamint a mentorálás zavarja a pedagógust és a többi tanulót. Ezen okok mellett a mentorhallgatók döntésük alátámasztásaként megfogalmazták azt is hogy az osztályokban nem jut elég figyelem a mentorált gyermekekre, sőt sokszor éppen a lemaradásuk miatt negatív élmények érik őket (pl. kinevetik őket), ezzel szemben a külön teremben zajló mentori foglalkozások légköre egészen más, egy átlagos tanóránál sokkal oldottabb, felszabadultabb. Emellett a mentorok képesek a tanulók egyéni szükségleteihez és igényeihez igazodni, a foglalkozást és az elvégzendő feladatokat az egyéni célokkal összehangolni, sok esetben személyre szabva, és a tanulók érdeklődési köréhez alakítva a feladatokat. Az iskola vezetése a mentorhallgatók által kialakult gyakorlattal egyetértve mindkét mentorálási modell kapcsán látott lehetséges előnyöket.

„Szerintem közvetlenebbnek érzik a gyerekek ezt, hogy, egyrészt hogy kevesebben is vannak, meg hogy hogy ööö mi így külön kihozzuk őket a teremből szerintem ez nekik így így kicsit fölengednek. [...] És még az is, hogy [...] nem érzik magukat hátrányban, az mint hogyha netán rossz dolgot mondanak és mások kinevetik őket”

„[É]n többet beszélgetek a gyerekekkel, mondjuk tanító nénit látom, hogy bemegy és akkor kezdjük az órát. Mi nem úgy szoktuk, hanem meg szoktuk beszélni a dolgokat, hogy mit csináltak, akkor az miért volt jó, miért volt rossz [...] És akkor a feladatokat is: az enyémekek nagyon szeretik az Éjjel-nappal Budapestet. És akkor azon keresztül szoktam nekik vinni feladatokat, mert így akkor motiváltabbak, meg elolvassák, meg megcsinálják a feladatokat. Na most ha elviszek egy egérkét akkor azt nem fogja kiszámolni, hogy az egérke hány sajtot eszik meg. De mondjuk, hogy a Lali hány éves azt már kiszámolja. És akkor ezt viszont a tanító néni nem alkalmazza az órán. [...] Lali ennyi éves, Gábor annyi, akkor összesen hány évesek?”[Lali

és Gábor az interjúrésztletben említett Éjjel-nappal Budapest c. filmsorozat szereplői.]

„Én is láttam igen, figyeltem, hogy hogy ööö némely esetben ugye kihozták a gyerekeket, némely esetben bent dolgoztak velük. De én úgy érzem, hogy ez mind a kettő jó, hatékony. Mert hogyha olyan összetett feladatok vannak, amiket valóban a gyerek nem ért meg, ami amit valóban csak csak unta volna magát, ugye ott a feladat alatt, akkor abban az esetben úgy érzem, hogy lehet hogy többet tanult kint [...] esetleg egy külön helyiségben csak a saját szintjükön [dolgoztak]. Úgy érzem, hogy hatékonyabb volt [...] mint ha bent maradtak volna az osztályban. Én az integrációt támogatom, itten nincs titok, viszont ööö, viszont ööö vannak valóban vannak valóban olyan esetek amikor legjobb azért a tanulót egy kicsit [...] egy óra hosszára, vagy egy fél órára azért ki is lehet venni a nagycsoportból.”

A mentori foglalkozások célja, felépítése, módszertani elemei

Mivel a Hallgatói Mentorprogram a mentorált tanulók fejlődését több oldalról kívánja támogatni (pl. a mentorált tanulók tanulmányainak támogatása, a szociális integráció segítése, a tanulók személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztése, l. *Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh és Csempesz, 2013*), sok esetben rendkívül nehéz meghatározni azt a célt, amelynek elérése az adott mentorált tanuló kapcsán rövid távon kitűzhető. A hátrányok általában komplexen, és egymásra is hatva jelentkeznek, ami méginkább megnehezíti a célok kitűzését (pl. *Csempesz és Fejes, 2013; Fejes, Kelemen és Szűcs, 2013; Józsa és Fejes, 2010*).

A szegedi mentorhallgatók alsós és felsős tanulókat mentoráltak. Jellemző volt, hogy utóbbiak esetében az iskolai évfolyamokon felfelé haladva egyre erősebb igény és elvárás mutatkozott az iskolák részéről arra, hogy a mentorhallgatók munkája minél nagyobb mértékben épüljön az iskolai előmenetel közvetlen támogatására (pl. házi feladatok elkészítése, felkészítés

dolgozatokra, felelésekre). Mivel a szabadkai mentorhallgatók a szegediekkel ellentétben kizárólag alsós tanulókkal foglalkoztak, lehetőségük adódott, hogy ne a hiányzó lexikális ismeretek pótlására fókuszáljanak, hanem olyan, a tanuláshoz nélkülözhetetlen alapképességek fejlesztésére, mint az írás-olvasás, vagy a matematikai alapképességek fejlesztése.¹

Az interjúk alapján a szabadkai mentorhallgatók, elsősorban a tanulók osztályközösségből való kiemelésével, egyéni vagy kiscsoportos formában az alapképességek fejlesztésével foglalkoztak. Bár kommunikációjukban elsősorban a „magyarozás”, „matekozás” dominált, a mentori foglalkozásaik leírása alapján messze nem csak tantárgyi felkészítéssel foglalkoztak, sokkal inkább az alapképességek fejlesztésével a tanulók egyéni fejlettségi szintjéhez igazodva, játékos formában.

A fejlesztés és korrepetálás mellett a beszámolók a mentori tevékenységek rendkívüli sokszínűségéről árulkodnak, melyeket terjedelmi korlátok miatt csak felsorolásszerűen közlünk: ; játékok használata a mentori foglalkozás elején, illetve a tanulási, fejlesztési időszavok között pihenésképpen (pl. szercsekerék, puzzle, sudoku, kockázás, „matekozásos kártya”, társasjátékok, story kocka, memóriakártya); gondolkodás fejlesztését célzó mobil alkalmazások használata; finommotorika fejlesztése kézműves foglalkozásokkal (pl. színezés, rajzolás, festés, gyurmázás); szabadidős tevékenységek (pl. séta, játszótéri játék, lovaglás, közös fagyizás); fizikai kísérletek bemutatása; mesénzés és a mesékről való beszélgetés.

Jól látható, hogy a mentori tevékenységek messze túlmutatnak a hagyományos pedagógiai gyakorlatból ismert elemeken. Nem meglepő, hogy több mentorhallgató számolt be olyan esetről, amikor az iskola pedagógusai tőlük, „kis tanítónéniktől” vett át egy-egy ötletet, technikát, játékot.

¹ Az alapképességek hosszú távú fejlesztésének célja és középpontba helyezése a Hallgatói Mentorprogram szervezői részéről már évekkal ezelőtt megjelent, az iskolák elvárásai miatt azonban alig adódott lehetőség e cél maradéktalan megvalósítására (l. *Fejes*, 2012; 2013).

A mentorhallgatók válaszai alapján egy tipikus mentori foglalkozás az alábbi módon épül fel: találkozás (puszi, ölelés); beszélgetés a mentorral való utolsó találkozás óta történt iskolai és iskolán kívüli eseményekről; játék; a mentor megnézi melyik tananyagrészt vették aznap a tanórákon, megkérdezi mi a házi feladat; személyre szabott feladatlapok (általában magyar vagy matematika) vagy „játékos tanulás” (alapkompenciák fejlesztése játékos formában); játék.

A mentori foglalkozások során a kikapcsolódást/ráhangolódást célzó beszélgetés és játék, valamint a tanulási fázis addig ismétlődnek, amíg az adott időszakra tervezett tanulás/fejlesztés el nem éri a célját, illetve amíg a rendelkezésére álló időszáv véget nem ér. A mentorhallgatói interjúk alapján a mentorálás során olyan innovatív pedagógiai módszerek is előtérbe kerülnek a mentori foglalkozások során, mint például a vita módszere. Emellett számos olyan technikát alkalmaztak, amelyek megtörik a tanulás monotonitását, teret engednek a tanulók véleményének, illetve a közös élmények által meg-alapozhatják a mentor és mentorált viszonyát.

„Én mondjuk nem az a tipikus tanárkategória vagyok, aki be-megy és így: 'jó, rendben, ti azt csináljátok, ti azt csináljátok.' Én inkább ez a stand-up comedy-s jellegű [...] és ez így tökre fekszik a gyerekeknek, és nagyon szeretik. [...] Ahogy beérünk, akkor így kezdődik onnan, hogy mesélsz valamit, hogy veled mi volt a hétvégén mióta nem találkoztunk, és ők teljesen szabadon egy néhány mondatban elmesélik. [...] Akkor utána vá-lasztunk tantárgyat, hogy ki mit szeretne. Akkor hogyha nem egyezik a véleményük, akkor kő-papír-ollóval eldöntjük, hogy melyiket csináljuk. [...] Utána én átlagban [...] vagy viszek be feladatlapokat [...] és utána pedig színezhettek. Színezés köz-ben pedig beszélgetünk. Mert miért ne beszélgethetnénk, attól nem fog elrontani valamit, hogy most én beszélek hozzá, vagy ő beszél hozzám. Ilyenkor beszéljük meg a lelki problémákat. Amúgy ez így nagyon jó, mert ahogy színez, tökre nem veszi észre, hogy őszintévé válik. És ilyenkor az otthoni családi hely-zet, amit én nem kérdezek, de ő magától meséli.”

„Ez úgy néz ki, hogy ha elmegyek, akkor jól megszeretgetjük egymást, meg összeölelkezünk, meg pusztit kapok, meg én is adok, szóval először bratyizunk és általában úgy kezdjük a foglalkozásainkat, hogy játszunk valamit. [...] Szóval az első óra ezzel megy el. Meg ilyenkor beszélgetünk. Nagyon szeretnek mesélni és akkor mi történt velük [...] Hát utána meg amennyire fogékonyak a gyerekek, próbálunk valamicskét tanulgatni.”

„Az elején ugye még nem igazán tudtam, hogy mit kell csinálni, akkor jobban a jobban a tanulásra fektettük a hangsúlyt, hogy feladatlapokat vittem, azt csináltuk folyton. Jó, beszélgettünk is, játszottunk is kicsit, de annyira nem. Most ezt egy kicsit változtattam, mert úgy gondolom, hogy nemcsak ez a fontos, hanem az is, hogy hogy egy kicsit tudjanak valakivel beszélgetni, meg barátkozni. Meg, hogy megbízzanak valakiben.”

„[A]zt gondolom, hogy a legfontosabb az, hogy ő jól érezze magát ebben a helyzetben. Mert hogyha ha akkor sem érezné jól magát, amikor én ott vagyok, akkor...”

„Hát főleg magyar és matek órát szoktunk tartani, ezzel foglalkozunk, de mindig beiktatunk... Például ha magyarozunk először, akkor egy kis lazítást utána, vagy képzőművészet, vagy valami. Vagy egy kis rajzfilmet megnézünk és akkor arról beszélgetünk, szóval egy kis kikapcsolódás, hogy ne legyen az, hogy most amikor elmentünk, akkor reggeltől délutánig magyar-matek és semmi más. Meg be szoktunk vinni ilyen természet vagy ilyen kísérleteket, játékos kísérleteket, ez lefoglalja őket.”

„[J]átszva tanulunk végül is, mert nem olyan szigorúan vesszük a dolgot mint a tanító néni, hanem lazábban.”

Sikerek és kudarcok, a célok és az elért eredmények viszonya

Nemcsak a mentorálás céljait nehéz priorizálni az egyes tanulók esetében, hanem relatívvá válnak a sikerek és kudarcok is (Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh és Csempesz, 2013). Siker-e például, ha a tanuló nem tudja elkerülni az évismétlést, de érzékelhetően pozitív irányba változott az iskola iránti attitűdje, énképe fejlődik, önbizalma erősödik? Tovább nehezíti a sikerek megítélését, hogy az eredmények egy része nehezen megfigyelhető, nem az iskolai előmenetelben (pl. az osztályzatok javulásában) jelentkezik, hanem az iskolai kudarcok kialakulásának megelőzése (pl. az iskolai hiányzások csökkenése, tanulás iránti attitűd megváltozása) szempontjából fontos. „A sikerek és kudarcok egyénenként eltérő, szubjektív értelmezése miatt egyaránt lényeges a mentorhallgatók motivációjának fenntartása és a program eredményeinek kommunikációja.”

Az interjúalanyok túlnyomó többsége főleg a tanulók fejlődését tekintette a legnagyobb sikernek (pl. megtanultak írni, olvasni, számolni, kevesebbet hiányoznak, többet és jobban kommunikálnak). Majdnem mindenki sikerként említette azt is, hogy őt magát mint mentort a gyerekek elfogadták és szeretettel fordultak hozzá, illetve saját pozitív nevelő hatásukat. Többen külön kiemelték, fontos eredményként értékelték, hogy a gyerekek megnyíltak nekik és elmesélték családi gondjaikat, titkaikat, örömeiket. Három mentorhallgató saját személyisége fejlődését is a sikerek között említette. Egyikük úgy érzi, türelmesebb lett, míg a másik két hallgató őszinte önreflexióval arról számolt be, hogy saját előítéletei csökkentek. A sikerek között említették továbbá a Mentorprogram által átélt élményeket és a megszerzett gyakorlati tapasztalatokat is.

„Az eleitől fogva tízig alig tudtunk elszámolni, most meg a szorzótáblánál tartunk [...] amikor megtanultuk a szorzótáblát hát én egy hétfőig föl voltam dobva.”

„[A] tanító néni elmondása szerint azóta mióta én foglalkozok vele, rendszeresebben jár iskolába, tehát azelőtt megjelent heti egyszer vagy annyi szor sem, most pedig tényleg szinte minden nap ott van.”

„Lehet, hogy eleibe úgy gondoltam, hogy most énnekem ez nem fog tetszeni, mert most ők kis cigányok, vagy most majd ők nem fognak hozzám úgy viszonyulni ahogy kell és akkor olyan, hát olyan lenézően... Félttem attól, hogy nehogy az alakuljon ki. De viszont egyáltalán nem az alakult ki, hanem így, hogy minden okés lett. Mondjuk eleibe félttem.”

„[L]ehet, hogy ilyenek lesznek, de mondom nem azért mert, hogy most cigánynak születtek, nem az a meghatározó, hanem, hogy egyszerűen azt a körülmények között, azokat a mintákat látja és azért ilyen amilyen. És ez, nekem teljesen megváltozott a nézetem magáról a cigányságról [...] maximálisan megváltozott.”

A sikerek mellett az interjúkban arra is megkértük a mentorhallgatókat, hogy fogalmazzák meg, mi az, amit a Program legnagyobb kudarcának tekintenek. A mentorhallgatók harmada azt válaszolta, hogy nem tart semmit kudarcnak, illetve nincsenek rossz élményei a programmal kapcsolatban. A válaszadók többsége a sikerek tükröképeként a mentorált tanulók iskolai sikertelenségét tartotta a legnagyobb kudarcnak (pl. nem ismeri fel a betűket, speciális osztályba került, sokat hiányzik az iskolából). Az egyik hallgató azt emelte ki, hogy a tanulók kudarcainak okát értette meg, ezért már nem tekinti kudarcnak az ő iskolai sikertelenségüket. Többen a tanulók iskolai sikertelenségében saját felelősségüket látták, önmaguk hibájaként értékelték az elmaradt fejlődést. Külön említést érdemel ugyanakkor, hogy a bemeneti interjúkra különösen jellemző irreális elvárások köszöntek vissza itt, a kimeneti interjúk kudarcokkal kapcsolatos kérdésére adott válaszaiban. Több mentorhallgató kudarcként élte meg, hogy a program a 2013/14-es tanév végével lezárul, és az interjúk időpontjában a finanszírozás biztosításának hiánya még nem látszott, hogy folytatódhat-e valamilyen formában a mentorálás. A mentorhallgatók egységesen úgy vélekedtek, hogy a Program folytatása nélkül nem biztosítható az elért eredmények fenntartása, a tanulók további támogatása nélkül a mentorált tanulók nem fognak megfelelően fejlődni.

„[A]z olvasás. Hogy hogy ez úgy érzem, hogy az én hibám.”

„[N]em értem, hogy mit rontottam el, hogy ennyire nem tudtam átadni neki azt, hogy legalább csak a betűket felismerje [...] Ez nagyon-nagy csalódás.”

„Hát a kudarc talán az a cél, amit ott kitűztünk magunk elé ott ott szeptemberben, amikor azt gondoltuk, hogy ilyen kis Shakespeare olvasóknak, Shakespeare olvasókat fogunk belőlük nevelni. Hát nem nagyon jött össze...”

„Így, hogy most már így tudom a hátterét ennek az egésznek, hogy a gyerkőcök miért ilyenek, vagy miért nem úgy haladnak mint a többiek, így most már nem nem érzek kudarcnak semmit”

„[A]mi egyértelmű kudarc, hogy én most múlt pénteken én befejeztem velük tulajdonképpen lezártam ott a Mentorprogramot és tudom, hogy ezeket a dolgokat ők el fogják felejtani [...] és úgy érzem, hogy kicsit hiábavaló. Nagyon tehetségesek, nagyon jók, kellene velük foglalkozni, de így elvesz a Mentorprogramnak a célja és az értelme szerintem.”

A Mentorprogram továbbfejlesztésének lehetséges irányai

A javasolt változtatások egy része a projekt sajátosságaiból adódott, megvalósításukhoz elsősorban a strukturális vagy finanszírozási jellemzők megváltoztatására lenne szükség. Érekeztek javaslatok az infrastruktúra fejlesztésére (fejlesztő eszközök, játékok, iskolai felszerelés), mások a Program elindítását javasolták további intézményekben. Többen utaltak egy, a mentori ösztöndíjak kifizetésével kapcsolatban kialakult krízishelyzet apropóján a nem megfelelő kommunikációra a projekt szervezői és a mentorhallgatók között. Javaslatként e tekintetben erős igény mutatkozott a feltételek tisztázására a projektidőszak kezdetén.

A mentorhallgatók harmada említette, hogy szerintük kevésnek bizonyult a heti 8 órányi mentorálás, illetve kedvezőtlen volt a mentorálási alkalmak elosztása (hatékonyabb lehetett volna heti több napon kevesebb órát mentorálni).

Többen megfogalmazták azt is, hogy szerencsésebb lett volna a felkészítő kurzusokat még a mentorálás megkezdése előtt elvégezni. Az időzítés kérdése is felmerült a Mentorprogrammal kapcsolatos alapvető információk tisztázásával kapcsolatban (pl. tisztázni kinek és mi a szerepe, hatásköre, pontos feladata). Többen javasoltak nagyobb intenzitású csapatépítő és szakmai képzést, lehetőséget a rutinos mentorokkal való tapasztalatcserére, illetve a nagy számú IOP-s tanuló miatt felmerült az igény egy gyogyepedagógiai ismeretek bővítését célzó képzésre is. Két mentorhallgató úgy vélekedett, hogy a felkészítő kurzusok közül a szövegértés-fejlesztést tárgyaló kurzus tananyaga több ponton irreleváns volt, mivel a mentorált alsós tanulók a legtöbb esetben egyáltalán nem tudtak olvasni, vagy komoly nehézségekkel küzdöttek ezen a téren.

Erős igény mutatkozott az interjúk alapján valamiféle szakmai kontrollra is: a mentorhallgatók közül többen visszajelzéseket várnának munkájukról és minőségbiztosítási rendszer működtetését javasolták. Az egyik hallgató azt emelte ki, hogy a Program megvalósítása során előnyben kellene részesíteni a mentorok tanórán való részvételét, a tanulók tanórákról való kiemelésével szemben. Ehhez szerinte arra lenne szükség, hogy az egy mentorhoz tartozó tanulók egy osztályba járjanak. A mentorált gyermekek tanórákról való kiemelésével szemben a tanórákon, az osztályközösségben történő kéttanítós modellhez hasonló mentorálás modelljének előtérbe kerülését segítheti, hogy a legtöbb mentor és pedagógus is kiváló együttműködésről számolt be, a pedagógusok szerint a mentorok jelenléte egyáltalán nem volt zavaró, munkájuk inkább segítette a pedagógust.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Míg a kutatás kezdetén elkészült bemeneti interjúkban a mentorhallgatói beszámolók sok esetben tanácstalanságról, a „mélyvíz-élmény” megéléséről, valamint sokszor irreális álmok és célkitűzések megfogalmazásáról szóltak, addig a kimeneti interjúk során elhangzottakra a pozitív összkép és kicsengés mellett inkább a „kijózanodás”, a céltudatosság és a reális problémafelvetések és célkitűzések voltak jellemzőek. Általánosságban az látszik, hogy az ÚE MTTK hallgatóinak, a horgosi iskola vezetésének, pedagógusainak és az MTTK Mentorprogram szervezőinek munkája nyomán egy rendkívül nehéz helyzetben lévő iskolában komoly pozitív változások indultak meg, melyek fenntarthatósága ugyanakkor a megkezdett munka finanszírozása biztosításának hiányában megkérdőjeleződhet. Az iskolában a megállíthatatlannak tűnő szegregáció következményeképp kialakult jelenségeket (megnövekedett pedagógiai feladatok, kiégés felé tartó pedagógusok, egyre jobban lemaradó hátrányos helyzetű tanulók, általános tanácstalanság) úgy tűnik, bizonyos mértékben sikerült kezelni, kedvező irányú változások tapasztalhatóak: a pedagógusok úgy érezték, hogy hathatós pedagógiai segítséget, új ötleteket, új megoldási módokat és új attitűdöt kaptak a mentorhallgatóktól, melyek adaptálása párhuzamosan el is kezdődött.

„[E]gy pozitív élményt kapott a tanerő [...] aki úgy érezte, hogy teljesen magára van hagyatva ebben a problematikában és hogy és hogy van egy projekt, vannak intézmények, amik foglalkoznak vele ezzel a tematikával és ezzel a nagy gonddal [...] ez egy új friss vér ugye volt idézőjelben a tanerőknek [...] és úgy érzem, hogy itt a tanerők is kaptak egy, egy külön motivációt és úgy érzem, hogy valamiképpen relaxáltak, felszabadultak. [...] úgy érzem, hogy most elkezdünk egy házat építeni, most lehet, hogy megvannak az alapok, de viszont hogyha most hirtelen ezt abbahagyjuk úgy érzem, hogy az alapokat előbb-utóbb a gaz fogja benőni.”

„[A] mentorok nagyon fölkészülten jöttek, játékos feladatok-

kal, amit ugye mi is ellestünk tőlük.”

„Azt hiszem, hogy végre eljutottunk arra a pontra, hogy eszünk ágába se legyen többet azon gondolkodni, hogy külön osztály, szegregált osztály és speciális tagozat, hanem hogy van megoldás.”

A program hatásai feltehetőleg messze nem lehettek volna ilyen erősek az MTTK Mentorprogram szervezőinek és a horgosi iskola intézményvezetésének támogatása és integráció iránti elkötelezettsége, valamint a horgosi iskola pedagógusainak nyitottsága és a felvételi eljárás során kiválasztott mentorhallgatók segítőkész attitűdje és innovativitása nélkül.

Köszönetnyilvánítás

Összefoglalásunk végén szeretnénk megköszönni a kutatásunkban részt vevő minden mentorhallgatónak, az együttműködő iskolák igazgatóinak, pedagógusainak és a program szervezőinek egyaránt, hogy idejüket ránk áldozták, és megosztották velünk gondolataikat.

IRODALOM

- Babbie, E. R. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Könyvkiadó, Budapest.
- Csemesz Péter (2010): Gondolatok a Hallgatói Mentorprogram pedagógiájáról. Szeged. Kézirat
- Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 191-203.
- Fejes József Balázs (2012): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, **22**. 7-8. sz. 80–95.
- 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 (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15-35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009a): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 61-75.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009b): Hátránykompenzálás és szakmai identitás. Hátrányos helyzetű fiatalokat támogató mentorprogram hatása a pedagógussá válás folyamatára. In: Jancsák Csaba (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságtól*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89-102.

- Fejes József Balázs és Szücs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. 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, Kelemen Valéria és Szücs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szücs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162.
- Kelemen Valéria, Szücs Norbert, Fejes József Balázs, Németh Katalin és Csemesz Péter (2013): A Hallgatói Mentorprogram. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 107-127.
- Kvale, S. (1996/2005): *Az interjú: bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Józsoveg Műhely, Budapest.
- Radó Péter (2010): SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről. OktPolCafé, 2014. 06. 09-i megtekintés, <http://oktpolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/>
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes: (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás 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): *A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben*. In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 113-125.

INTRODUCTION

The Motivation Student Mentoring Program was realised in Serbia as part of the EDUCOOP Project (Educational Cooperation for Disadvantaged Children and Adults) within the framework of the Hungary-Serbia IPA Cross-border Co-operation program in cooperation with the University of Szeged, Institute of Adult Education, the University of Novi Sad, 'Teachers' Training Faculty in Hungarian (hereinafter referred to as UNS TTFH) and the experts of the Motivation Educational Association. As a result of this cooperation, during the 2013/2014 academic year in Hungary and Serbia, 45-45 disadvantaged primary school pupils were mentored by 15-15 university students. This paper summarises the experiences gained in Serbia based on interviews carried out with student mentors.

HISTORY – THE MOTIVATION STUDENT MENTORING PROGRAM IN HUNGARY

In order to support the desegregation measures in Szeged, the University of Szeged, Institute of Education, with the financial aid of the Roma Education Fund and in cooperation with NGOs organised a mentor network from university students, who were mainly teacher trainees, at the start of the 2007/2008 academic year. Within the framework of the Program, disadvantaged pupils who were transferred from closed-down schools received help from student mentors at their new primary school in Szeged. In the 2008/2009 academic year, primary schools affected by the desegregation measures in Hódmezővásárhely also joined the Program. Later on, the Program was extended to disadvantaged pupils who were not from the closed-down segregated schools (*Fejes and Szűcs, 2009a, 2009b*). The primary aim of the Student Mentoring Program (known as the Motivation Student Mentoring Program as of 2011) was to support the academic development and social integration of disadvantaged children who were transferred to new schools due to the desegregation process. In addition, the facilitation of the professional development and social sensitivity of teacher trainees was an indirect objective of the Program (*Szűcs and Fejes, 2010; Szűcs, 2011*).

The Student Mentoring Program was created as a result of the cooperation between the university and NGOs. For five years, the Roma Education Fund acted as the ‘donor’ organisation of the Program, supervising and orienting it professionally and financially through regular monitoring. In the sixth year, the Motivation Educational Association self-financed the Program, and in the 2013/2014 academic year, mentoring was achieved with the financial help of the Hungary-Serbia IPA Cross-border Cooperation Program.

The participating Roma NGOs (L.I.F.E. Association, Association of the Roma in Hódmezővásárhely, SHERO Public Benefit Association of the Young Roma in the South Great Plain) were responsible for liaising with the members of the local Roma community and pressing for their views on equal rights. The implementing organisations (Dartke Association, Agora Foundation, Motivation Educational Association, SHERO Public Benefit Association of the Young Roma in the South Great Plain, Pontus Public Benefit Association) were liable for the professional and financial coordination of the project.

In 2013/2014, this task was undertaken by the Adult Education Institute of the Juhász Gyula Teacher Training Faculty. The professional background was provided by the University of Szeged, Faculty of Arts, Institute of Education and the Institute of Adult Education of the Juhász Gyula Teacher Training Faculty by recruiting and training student mentors as well as by providing the necessary infrastructure for the training. Apart from these higher education institutions, it is also important to emphasise the professional supporting role of the Motivation Group in the 2013/2014 academic year (*Fejes, Kelemen and Szűcs, 2014; Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh and Csempesz, 2013*).

RESEARCH DESCRIPTION

The sample consisted of those 36 university students who were recruited as paid mentors in the Student Mentoring Program in the 2013/14 academic year (the majority of students started their work as mentors in September, 2013). Moreover, the coordinators of the Student Mentoring Program within the EDUCOOP Project in each country (in Szeged, Hungary and in Subotica, Serbia) as well as 6-6 teachers who worked at schools participating in the Program in the 2013/2014 academic year were also interviewed.

The size of the sample reflects the number of student mentors involved. The Student Mentoring Program operated with paid and voluntary mentors in both countries. Paid mentors received a symbolic amount – approximately a quarter of the Hungarian minimum wage – in the form of a grant, for which they were required to spend a minimum of 8 hours per week mentoring. Voluntary mentors didn't receive a grant, however, they were only expected to spend a minimum of 3 hours per week mentoring. At the start of the academic year, 15 paid mentors started their work in each country, however, throughout the year there were minor changes (fluctuation among the mentors, increase in the number of paid mentors in Szeged), thus 30 input and 36 output interviews were made.

Due to the amount of restrictions and considering that the results of the analysis from the interviews completed with the mentors of the Student Mentoring Program operating in Hungary since 2007 have already been presented in several papers (*Csempez*, 2010; *Fejes* and *Szűcs*, 2013; *Szűcs*, 2011), this paper summarizes only 15 output interviews. These interviews were done with the mentors in Subotica (Serbia), the teachers of the partner primary school in Horgos (Serbia) as well as with the Program Coordinators in Subotica.

The 15 mentors in Subotica were aged between 22-28 years, they were in their third or fourth year at the UNS TTFH. 14 of them were females, 1 of them was male and they all applied to the Student Mentoring Program voluntarily. The selection process consisted of written (CV, letter of motivation) and oral (interview) stages.

The participants of the research were all paid student mentors, which means they spent a minimum of 8 hours per week according to their contracts at the primary school in Horgos. All 15 student mentors worked in the 10th October Primary School in Horgos.

The research did not use a control group and its aims were to provide a detailed description of, the views of the student mentors about the Program, the educational disadvantages of mentees, the successes and failures experienced by student mentors as well as their views about how the Program could be improved. The text of the interviews was analysed by qualitative content analysis; content categories were defined through manual coding.

The student mentors' developmental progress was monitored throughout a period of approximately 9 months and the following tools were applied in the research: input and output interview drafts and draft discussion for the focus group. Approximately 40 hours of audio was recorded, the interviews taking 37 hours (81 discussions), while focus group discussions took 3 hours (10 sessions). This paper is based on approximately one third of these interviews: output interviews done with student mentors in Subotica as well as the interviews with the coordinators and the teachers.

Student mentor input interviews were carried out in September, 2013 and output interviews were carried out in March, 2014. Program coordinator interviews and cooperating teacher interviews were recorded in June, 2014. The average length of the output interviews described here was 26 minutes. All efforts were made to create a peaceful, relaxed atmosphere during the interviews with student mentors. Student mentor interviews took place in one of the classrooms of UNS TTFH whereas cooperating teacher and coordinator interviews took place in one of the developmental rooms of the partner primary school in Horgos.

The organisers of the Student Mentoring Program were not present during data collection (neither during the interviews nor during the focus group discussions), so that student mentors could fully and honestly express their views and share their experiences about the Program. In general, there was a relaxed, informal atmosphere during the interviews.

Prior to the interviews, subjects were told that the research was part of the project and that it would be an annex to the project documentation. They were also told that the summary to be written on the analysis of the interviews

would focus on the views and experiences of student mentors entering the Student Mentoring Program, the teachers working in the Program and the Program Coordinators. Ethical issues were especially important in this case since not only the personal information and privacy rights of the student mentors participating in the research had to be considered but also the confidential information gained about pupils during data collection. Thus special care was taken to ensure anonymity, that is, the identities of those presenting their views in this paper are not given and the information about the pupils is not linked to the pupils themselves.

Semi-structured interviews were applied (*Babbie, 2008; Golnhofer, 2001; Kyale, 2005; Szabolcs, 2001; Szokolszky 2004*), which means not all topics were covered with all participants. However, certain issues were covered in some form with all subjects. Main topics covered included, the experiences of student mentors, the structure of the mentoring sessions, good practices, successes and failures of mentors and possibilities for how the Program may be improved in the future.

RESULTS

Based on the interviews, first, some characteristics of the hosting primary school which are relevant from the aspect of the Mentoring Program are described, second, the realisation of mentoring is discussed in detail, grouped in the following topics: differences between the mentoring work in Szeged and Subotica; mentoring models; objectives, structure and methodological elements of the mentoring sessions; success and failure; the relationship of objectives and results; further improvement paths for the Mentoring Program.

This results section only discusses the views of the student mentors in Subotica, except for the comparison of the mentoring practice in Szeged and Subotica. This comparison, on the one hand, could not be interpreted without the interviews with the student mentors in Szeged, moreover, the answers received during these interviews highlight the real-life practice of issues that are of key importance from the perspective of the effectiveness of the Program. These issues include the question whether a program targeting educational integration can support the practice of mentoring pupils outside of the classroom.

When detailing each topic, the structure below is followed: first, the summary of the opinions that may be concluded concerning each topic is discussed by categorising the answers and giving their quantity, noting typical and less typical views. Then, some interview extracts are presented as examples of each category discussed. Where needed, the discussion of a topic is concluded by interpreting the answers of the interviews.

In order to underline the analysis and to be able to fully describe what has been told during the interviews, some answers are published verbatim. This word for word quotation means that the text may be difficult to read some times, the extracts often contain repetitions (mainly linking words like “and” or “so”). All comments from the researchers are in curled brackets in order to differentiate these from the quoted extracts. If a dialogue is quoted, the words of the interviewer are marked with the letter “Q”, while the words of the interviewee are marked with the letter “A” before the quoted text.

About the 10th October Primary School

Although the UNS TTFH is in Subotica, student mentors performed their mentoring activity in a primary school which is in Horgos, 27 km from Subotica. The reason for this is that during the planning phase of the Project, it was determined that Horgos needed the help most, and this is also the location where the organisers had a fruitful network of relationships. Horgos lies by the border, it is a settlement of Vojvodina, which has about 6000 residents the majority of which speak Hungarian as their mother tongue, but there is a significant Roma and Serbian minority as well.

Since this research is the effect analysis of a program targeting disadvantage compensation among disadvantaged, including Roma, pupils, the views of student mentors concerning the 'mentees' financial background and social distribution may be important. The picture we can see from the interviews highlights an extremely serious problem with regards to poverty among mentees. During the discussions, student mentors pointed out that the housing conditions of mentees was quite poor, some of the mentees attending junior school had to work to help the family survive (for example, they took cleaning jobs, or collected iron), there was even a mentee who was reported to try hot water for the first time in their life at the age of 9 (during year 4 at the primary school) in a mentoring session.

“He [a]ppreciates everything, so he is attending the sessions, he usually goes cleaning, and then, he, you know, he gets money for it, and then he is ok, he saves that money, [...] and he is only in his second year.”

“They do not have a house, they sleep on the floor, in something like a hut”

“So they do not have a roof on top of their house, so they are looking at the stars in the sky at night [...] and everyone sleeps in the same bed.”

“It was [a]ppalling and sad to see the circumstances they live in. So there was no door only this something you had to toss aside to go in.”

“[T]hey have nothing to eat at home, and he didn’t eat, and then that’s why he has a headache and that’s why his tummy hurts, this is how he comes to school, but he doesn’t get food at the school either.”

“I asked him, what did you eat? “Well, bread.” “Well, I say: Did you spread some margarine on it? “No, just bread.” [...] And then he works, at weekends they sort iron pieces and then he gets the money for it and gives it to his grandfather, who gives some of the money back to the pupil.”

“When we went out with her to wash our hands, later, after the art lesson, and because her hands were totally covered with tempera, her hands were coloured, and then I said let’s wash our hands and she is using the cold water tap, I opened the hot water tap and then she felt it for the first time what it is like, the hot water, and then she said “Vow, teacher, this is so good!” So, she is in her third year at school and she has never felt hot water before.”

No accurate information is available about the composition of pupils at the primary school in Horgos, therefore it is not possible to define how segregated the school is, especially because in Serbia, the category of disadvantaged pupil does not exist the same way as it does in Hungary. However, from the perspective of the target group of the Student Mentoring Program, it is important to emphasise that based on the statistical data made available to researchers and the information gathered during the interviews and the discussions with the headmaster of the primary school in Horgos, it may be concluded that the ratio of those pupils who need extra help and special attention for some reason is quite high. In each class, which consists of approximately 20 pupils, 3-7 pupils, that is, every fourth pupil learns according to an indi-

vidual educational program (see later). Although the inclusion criteria for the individual educational plan and the Hungarian definition of the disadvantaged category are not the same, the two categories presumably overlap each other with respect to the pupils included in each category.

The statistics concerning absence from school at the primary school in Horgos shows that mentees do not attend school regularly, the number of authorised and unauthorised absence from school is high. In the 2013/14 academic year, the number of authorised absence was 102 hours, while the number of unauthorised absence was 38 hours among mentees on average. There were pupils who showed up on all lessons, others had more than 700 unauthorised absences and some pupils were not attending school at all for several months and the school did not have information about their whereabouts. However, a number of interviewees were of the opinion that there was a positive change in the levels of consistency in school attendance among mentees. These interviewees said that mentees showed up more often at school specifically because of the mentors.

Q: "How many pupils do you think are absent from school on a regular basis, let's say two days per week?"

S: "There are a lot. There are a lot of pupils. [...] a wild guess? Well, I think about 20-30% [percent] [...] So, let's say, I'm sure that 20-30% of disadvantaged students are absent, so not all the pupils of the school, only the disadvantaged pupils."

Q: "What percentage of the pupils do you think really don't attend school on a regular basis? Let's say, what percent of the pupils are absent at least 2 days per week on average?"

S: "Less than 10%. 6-7%."

Q: "[W]hat percentage of the pupils do you think has a very poor financial background?"

A: "I think, I would say 70%."

Q: "What percentage of the pupils do you think has so serious financial problems that the family is faced with famine?"

A: *“I think I would say about 20%.”*

“I feel, I could not get to know the other two pupils [...] because they did not attend school [...] he is the one I see the least, he doesn't come, he is simply not allowed to come. I visited them two or three times, two times for sure. I think. We had a small dispute with the grandfather, it was not intentional: I asked him where [name of the pupil] is, why is it that they do not let him go to school and then he barked at me that he doesn't want the kid to go to school because the others, majority pupils don't acknowledge the kid, etc., etc., and that he will not allow the kid to go to school.”

“We didn't even meet him for a long time at the beginning because he didn't attend school, we just knew he was our mentee, but later he started to come regularly.”

From the accounts of student mentors we can definitely conclude that teachers are unlikely to be able to cope with the problems caused by the composition of pupils at school. Due to the high number of those pupils who are problematic in the pedagogical sense, in many cases, the educational work of teachers is practically useless. However, this does not mean that the attitude of the teachers working at this primary school is not appropriate or that they are not well-prepared, since segregated schools are characterised with more unfavourable work conditions, so the quality of the educational work is necessarily lower.

Based on the interviews it seems that extreme poverty, inhumane living conditions and the lack of a reference person who has positive attitudes towards school result in pupils who seriously lag behind compared to their contemporaries at the time of entering school. The majority of mentees attend nursery school significantly less, which also plays an important role in this phenomenon.

“So I'm especially sorry for them [...], I had no idea what age group I would get and when I was told I would work with first

year students, I said: fantastic [...] they are not behind [...] but, this way that they are ignored at home, their disadvantage comes to surface even now, in their very first year at school, it's unbelievable. So, no wonder other mentors are struggling with so many problems with kids in their third or fourth year because it is a bit useless by that time."

Serbian initiatives aiming at integrating pupils with special educational needs are based on changing the current system of school enrolment, they are based on integration on an ascending line. After enrolling school, if the relevant committee declares that a pupil has special educational needs, the pupil is referred to a special institution; or he learns according to an individual educational program and does not follow the standard curriculum but stays at the standard primary school; or he learns according to an individual educational program, follows the standard curriculum and stays at the standard primary school (Radó, 2010).

It is important to note that in the 10th October Primary School in Horgos, in line with the national trend, segregated classes were eliminated and pupils who learn according to an individual education program, that is, children who need more attention learn in normal classes (except for the special classes, see later). All pupils who participated in the Student Mentoring Program were pupils who learned according to an individual educational program. For certain pupils, these individual educational plans practically required pupils to follow a reduced curriculum, which means that in many cases, teachers could not set it as an objective for all mentees to follow the lessons built on the standard curriculum. This could again underline the practice of bringing mentees out of the classroom. Moreover, during the interviews, student mentors described these individual educational programs as documents with no clear objectives and questionable functionality not as professional aids that guide development.

"I didn't even ask for the program. So, I thought that program is written but it's not for the mentees. So, the situation is still the same: it is written down what they need to know in year three, but this is not the reality. Therefore, I didn't even touch

it, I haven't even thought of asking the teacher to give it to me, because I knew that these documents exist, but they are useless, they just need to be written, that's their only purpose. Because they actually followed the requirements of the first year not the third, so they were not following the requirements of the individual educational program set for year three."

There are a few (4 in number) learning communities, "special classes" in the primary school in Horgos to which pupils learning according to an individual educational program are referred to, based on the opinion of the relevant committee. The purpose of these small (5-10-member) classes is special educational development, education tailored to the special needs of pupils. However, one of the teachers was of the opinion that in the actual practice Roma students are referred to these classes in many cases. Other interviewees, on the other hand, thought this practice was popular in the past, and nowadays it is present only to a small extent or it is not present at all.

As student mentors who had experience with these small classes in real life concluded, in many cases these classes are less successful in developing pupils than the original pupil communities, as in these "special" classes the community of pupils needing special development creates an atmosphere in which a high quality teaching activity is not a real objective. Student mentors thought that teachers of these small classes (due to the extremely high number of teaching activities and pupils requiring special need) are not to be blamed, however, student mentors noted that these classes could not follow the schedule of the curriculum and pupils often took up unfavourable behaviours from their peers. On the other hand, other student mentors were of the opinion that their mentees' development was more significant in these special classes than in their previous classes.

"So, when he was in the class, he could count a bit, and he understood what I told him. When I visited him in the special class, he started to act like the others, he became foolish [...] and he also started jumping [...], he is imitating the others, you know [...]. I'm a bit upset that he is there [...]. He cannot progress as he could, he doesn't have a positive example in front

of him that someone else progresses, does what he should, sits still as he should, talks in a nice manner, behaves well...”

“He would definitely need some special help, but he doesn’t necessarily get it there [...] I think the only chance for [name of pupil] is if he is put back to his previous class.”

“[E]veryone can see now that the special class doesn’t solve the problem, because there started to be a trend to put the Roma pupils into these special classes because if they are Roma, they won’t learn to read and write, so let’s put them to a special class so that the community is automatically freed from the problem.”

Mentoring of pupils who were transferred to special classes practically ended, or decreased drastically. Mentors said this was due to logistics (mentors could not be in two places at the same time and they usually chose to deal with their mentees who stayed in normal classes). Moreover, they were of the opinion that the work in a special class requires special competences (that is, a special educational teaching qualification), which they did not possess. It seems that in some cases transferring pupils to a special class means that the most problematic of them don’t receive mentoring help any more.

In the partner schools in Szeged, no such special classes exist. However, previous experiences show that similar mechanisms do exist in Szeged as well to remove “the most difficult”, the most problematic pupils from the learning community (private pupil status, pressures from the institution referring to enrolment to a segregated school etc.).

Due to the extreme poverty and the circumstances described above, we can conclude that the operation of the Student Mentoring Program at the 10th October Primary School in Horgos was extremely difficult. Mentors were expected to realise a disadvantage compensation program in a school which had no previous experience in this field and in which the number of pupils requiring extra help for some reason was quite high. The situation was even worse because – although the management of the school and the majority of the teachers were supportive – the interviews suggest that at the beginning of

the project, roles and responsibilities were not well-defined, thus not surprisingly, some of the teachers did not open towards student mentors at first.

A further drawback was caused by the prejudice in the society. The Program targeted disadvantaged pupils, who were in many cases Roma pupils. Several of the student mentors brought up this topic even without being asked about it.

“They [teachers] were sceptical at first [...] but later they [...] saw that mentors are enthusiastic and helpful, they do want to help.”

“[Be]cause the community is very very, so they prefer segregation, so the majority thinks segregation is good and only a very tiny minority thinks segregation is not good and there are even less who dare to speak out about it [...] both in the village and at the school, so parents don't even feel uncomfortable about speaking out about it. And now, this program shows to them that youngsters, mentors and teachers all say that it's not true, that these pupils can achieve something...”

“My family supported me fully, but for example my friends who are close to me said things like oh no, don't work with gipsies, you will have fleas and nits [...] they had such stereotypes. [...] Some of my friends made such negative comments.”

Differences between mentoring practices in Szeged and Horgos

One of the fundamental differences between Szeged and Horgos is that in Szeged, the Mentoring Program took place in a number of institutions (Orczy István Primary School in Szeged, Rókusi Primary School, Rókusvárosi 2nd Primary School, Motivation Extracurricular Program, Szeged), while all student mentors from Subotica did their mentoring work at the 10th October Primary School in Horgos.

As noted before, interviewees, being paid students, had to spend 8 hours a week in the school as contact time with the pupils. There was a difference between the Hungarian and the Serbian side in how these 8 hours were spent. In Szeged, students didn't have to travel much to the place of the mentoring work; however, it took students from Subotica about 30 minutes each way to commute. For this reason, student mentors were at the primary school in Horgos once or twice a week but spent the whole day there (the organisers' required 6 days of mentoring per month), while their peers in Szeged often went to their schools 3-4 times a week, sometimes every day for a couple of hours.

A student mentor had three pupils assigned to them on both sides. For logistical reasons, in Subotica, program organisers sorted the children in a way that – if possible – the three pupils belonging to one mentor should be in one class. This way the mentor could actually spend the whole day with their mentees on the mentoring days, rather than seeing some pupils only for a few hours a week. In Szeged, however, it was not so crucial to place classmates with the same mentor.

An additional difference was that while both lower and upper school disadvantaged children participated in the Program in Szeged, only pupils from year 1 to year 4 were selected as mentees in Horgos. According to the program organisers, this was necessary because of the number of pupils in the target group, in addition, student mentors' training was also focused on this particular target age group.

The activities carried out in and outside the schools were clearly described in the interviews. Compulsory activities (such as developmental support, tutoring, follow-up of study progress and results, social integration support) were defined in the job description of the student mentors' roles and responsibilities but for the sake of a flexible approach towards the pupils' needs, there were no specific guidelines on how much time a mentor should assign to each activity per month. As it stands out from the interviews, student mentors from Subotica focused on educational activities which support progress in school directly, for example, developmental support or tutoring. They placed special emphasis on games and activities which support the children to learn and practise reading, writing and counting, in accordance with the pupils' age and the requirements of the school system. In Szeged, various strategies were

used according to the different expectations in different schools. However, besides educational and complementary activities, supporting social integration and organising integrated leisure time programs clearly received a bigger emphasis in Szeged than in Subotica.

On both sides, student mentors noted that their mentees had serious gaps in study material and disadvantages at school. On the basis of the interviews, mentees in Subotica were lagging behind even more than the ones in Szeged.

“In reality, he would still need to be at kindergarten. He never attended kindergarten and there are lots of things missing, he can’t draw a straight line, or a wavy one, so he should already have had all these skills, ’but he hasn’t possessed them yet”
[grade 3 pupil]

“[B]ecause our biggest problem is that they somehow got to class 5 or 6, but they can’t read, they can’t write...”

An emblematic parallel is that when the primary school in Szeged was closed as part of the desegregation measures in 2007, some student mentors participating in the Student Mentoring Program (supporting the pupils of the closed school) in their interviews recorded in the first year of the Program (Szűcs and Fejes, 2010) talked about pupils who couldn’t even write their names. One of the student mentors from Subotica, working with class 3 children, talked about the very same experience in the present research: “they can’t even write their own family name.”

One further important difference between the mentoring programs of the two cities is the different languages used by the pupils – and the disadvantages arising from this. Although some mentees in Szeged are more or less familiar with the Lovari language, they all consider Hungarian to be their mother tongue and this is the language they use most of the time at home. Thus, there is a certain degree of linguistic disadvantage regarding the majority language used and expected at school (see Réger, 2002), but in most cases this doesn’t mean a lack of knowledge of Hungarian. In Horgos, on the other hand, most of the pupils speak Lovari, or a mixture of Hungarian, Lovari and Serbian – meaning that many of them start school and they speak hardly

any Hungarian or none at all. Student mentors experienced great difficulties because of pupils' language problems, especially because in this regard they couldn't receive any help from the Student Mentoring Program in Hungary, where this issue didn't need focused attention throughout the years. Some students said they needed to learn some Lovari from their mentees in order to manage – which at the same time can also be interpreted as steps towards building a trusting relationship.

Mentoring models – mentoring and integration

Since the start of the Student Mentoring Program in 2007, various ways and models of mentoring have been applied. Learning support occurred mostly after school, although in many schools mentors provided learning support even in school hours. In both cases there were two methods used periodically and with a variety of intensity in different schools: (1) student mentors were present at the lessons or at the afternoon learning hours in a teaching assistant role; (2) student mentors took the children out of their learning environment (lesson or afternoon learning hours) and worked with them individually or in small groups. As the present paper gives the account of an integration program, it is particularly important to emphasise how the practice of removing a child from their usual learning community is interpreted. According to previous observations (*Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh and Csempesz, 2013*), this practice can carry advantages and disadvantages, too.

As the experiences in Szeged show, mentees found it very hard to follow the lessons, due to their deficiency in skills and gaps of knowledge, thus it was reasonable to take them out of the classroom. Another issue was that especially pupils involved in the desegregation program, who had to face way higher expectations than before, were so tired by the end of the school day that they couldn't concentrate, so learning with them in the afternoon was hardly efficient. One further argument for this practice was that pupils lagging behind the most and the ones with most problematic social relationships often would not stay in school after the lessons finished. Some pupils were quite supportive of the idea of being taken out of the classroom as this meant an escape from lessons full of failures.

This practice might involve dangers, though (for example, with regards to integration in the community), and can only be acceptable if the mentee has such difficulties that it is impossible for them to follow the lesson. As it turned out in the interviews, the same dilemmas were considered by both the program coordinator and the mentors in Horgos as in Szeged, in connection with taking the pupils out of the classroom.

Most of the student mentors in Subotica took their mentees out of the classroom environment in some of the mentoring time. Some of them would never use this method while others would only rarely take part in the lessons. In general, about two thirds of the mentors studied with their mentees outside the classroom environment for half of the mentoring time, in a separate room. Typically, mentees were taken out of Hungarian and Mathematics lessons. Students worked through the material of these lessons with the pupils (individually or in small groups) during the mentoring hours. Since pupils were all from class 1 to 4, the skills in question were mostly reading, writing and basic mathematics skills, including learning basic mathematical operations.

Considering the huge gap in knowledge between the mentees and their peers, it is not a surprise that mentors chose to take their mentees out of the classroom, especially since every single mentor who used this practice thought that their pupils could never follow the lessons (in most cases not even with the mentor's help) because they were lagging behind the rest of the class so much.

The five student mentors who never or only very rarely took their pupils out of the lessons, described two different models of classroom mentoring. Four of them would sit at a desk somewhere at the back of the classroom together with all their mentees, while one of them would take turns with three pupils (they sat at different desks but all in the last row). All mentors whispered to their mentees, or at least spoke quietly in order not to disturb the lesson.

One student mentor reported that although he didn't take his pupils out of the class at the beginning, at one point he felt his mentees were lagging behind the others so much that they couldn't follow the lesson, and so he changed his practice.

Q: “And’ if you weren’t there, how well do you think [pupil’s name] could follow the lesson?”

A: “Well, what we saw is that he couldn’t. Basically, on the days when I’m not there, well she doesn’t really do anything.”

Q: “If you weren’t there, how well do you think he could follow a normal lesson?”

A: “He can’t even follow it if I’m there, I would say. That is, if I don’t tell him word by word. So just imagine, I go in the classroom, the children are there, the teacher is there, the others have their pencil cases out, the notebooks, the books, everything, and he’s still standing there in his coat, bag in his hands. He’s so much behind, [...] for him to understand something or write something, that’s: no chance...”

“For me, integration is absolutely about working with the others. [...] I take integration like... We go in a separate room? I don’t like this. I wouldn’t like to be taken out. [...] Why would I need to be taken out?”

Q: “[W]hy didn’t you take them out?”

A: “Because I thought right from the beginning that they are already outsiders and if I take them out every time, they will just be excluded even more [...] but this way I feel that it was much more, that is was really good, we achieved that actually they were envied in the end [the mentees] and I think this is a big thing, that they are not excluded but the others think: oh, good for them, they’re doing good stuff [...] and the others appreciated their work, too [...] and they were praised to bits, how clever they were and they are doing all this good, interesting, cool stuff, and I think it matters to them a lot, that their work is acknowledged and it’s not just me and the teacher who appreciates it but the whole class, I think this is a big thing.”

“There are three rows of desks, at the back of each row there is a kid. You can’t work with them if they are sitting next to each other because they just go silly and they’re not listening and then I just run around during the whole lesson.”

“I work with three little girls and we push together three desks at the very back and the four of us sit there.”

“[S]omehow we were behind so much that it wasn’t good to stay in the classroom, because the others would do their thing and they would listen to that, too, and their attention was all over the place and we were going even, even worse and slower than we could and then I noticed that if we go out [...] then they listen a lot better and we can actually progress [...] it’s better if we’re alone and at least we can learn a bit that way.”

All in all, the arguments for taking the pupils out of the classroom environment are mostly that the children are lagging behind their peers too much, they cannot even properly follow the lesson with the mentor’s help, or that the mentoring work disturbs the teacher and the other pupils, as shown in the interviews.

Apart from these reasons, student mentors also backed their decision up by saying that their mentees couldn’t get enough attention in the class, and they often had very negative experiences specifically because of their disadvantage (for example, they are laughed at), while the atmosphere of the mentoring sessions in a separate room is completely different, a lot more informal and free than a classroom lesson. Besides, mentors can adapt to the individual needs of their mentees, harmonise the session and the exercises with the individual objectives, and in many cases make the tasks personal, form them to fit the specific interests of the child. The management of the schools was in agreement with the student mentors’ practice and saw advantages in both mentoring models.

“I think children feel that this is more informal, that they are fewer as well, and that we uhhh, take them out separately, this way they ease up a bit. [...] And also [...] they don’t feel they are behind, or if they say the wrong thing, the others will laugh”

“[I] talk more with the children, I mean I see the teacher goes in, and then let’s start the lesson. We don’t do it like this, but talk with them, what they did, and then why it was good, why it was bad [...] and even the exercises: mine really like “Budapest Day and Night”. And then I bring exercises about that because they are more motivated, they actually read them and do the exercises. Now, if I take a little mouse, they won’t want to count how many pieces of cheese the little mouse eats. But, let’s say, they want to count how old Lali is. And the teacher doesn’t do this during the lesson. [...] Lali is this old, Gábor is that old, and then how old are they together?” [Lali and Gábor are characters in the TV series “Budapest Day and Night” mentioned in the quote from the interview.]

“Yes, I saw it too, that uhm, in some cases they take the children out and in some cases they work with them in the class. But I felt that these are both good, efficient. Because if there is some complex task that the child really can’t understand, that they really would have just...just been bored, I mean during the task, so in that case I think they learn more outside [...] maybe in a separate room, they [worked] just on their level. I feel this was more efficient than [...] if they had stayed in the classroom. I am all for integration, no secret there, but uhm, but uhm really, there are cases where really the best thing is if the pupil [...] can be taken out from the big group for an hour, half an hour.”

The aim, structure and methodological elements of mentoring sessions

Since the Student Mentoring Program aims to support the development of mentees in various ways (e.g. supporting them in their studies, aiding social integration, improving the mentees' personal and social competences, see *Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh and Csempesz, 2013*), often it is difficult to set a single short-term objective that is to be achieved for the specific pupil. Disadvantages usually appear in a complex and inter-connected way, which brings further complications to setting these objectives (e.g. *Csempesz and Fejes, 2013; Fejes, Kelemen and Szűcs, 2013; Józsa and Fejes, 2010*).

Student mentors in Szeged worked both with lower and upper class pupils. Typically, the further the pupils were in their education, the higher the need and the expectation was from the school that the mentoring work would focus on direct study support (e.g. completing homework, preparing the mentees for written or oral tests) as much as possible. As student mentors from Subotica had only lower class pupils to work with, they had a chance to focus on improving basic skills inevitable for learning, such as reading and writing, or mathematics, rather than filling up gaps in lexical knowledge.²

Student mentors from Subotica, as it is seen in the interviews, focused primarily on improving the basic skills of mentees – either individually or in small groups – mostly by taking the children out of the classroom. Although in their communication they used the words ‘Hungarian’ and ‘Maths’ support, the actual mentoring work (on the basis of their descriptions of the sessions) involved much more than preparing the children for the particular subject, it was rather an improvement of the pupils' basic skills, through playful activities adapted to the children's individual developmental stages.

² Placing the long-term development of basic skills in the centre of the program was started years before by the organisers of the Student Mentoring Program, however, there was hardly any chance for putting this fully into practice due to the expectations of the schools (see. *Fejes, 2012; 2013*).

Apart from development and tutoring, the reports give an account of an amazing variety of activities, which we only present here as a list due to lack of space: use of games and toys at the beginning of the mentoring session and in between learning and developmental blocks (e.g. ‘lucky wheel’, puzzle, Sudoku, dice, “Maths cards”, board games, story cubes, matching cards etc.); mobile apps aimed at the development of thinking, craft activities for the improvement of fine motor movements (e.g. colouring, drawing, painting, play dough); leisure time activities (e.g. walks, visits to the playground, horse riding, having ice cream together); showing physical experiments to the children, watching a story and discussing it with the children.

It is clear that mentoring activities go far beyond the usual elements of pedagogical work. Not surprisingly, quite a few student mentors said that the school teachers learnt ideas, techniques, games from them, “little teachers”.

On the basis of the student mentors’ answers it can be concluded that a typical mentoring session was structured as follows: meeting (a kiss or a hug); sharing with the mentor what happened since they last met, both at school and outside school; game; student mentor checks the material mentees studied at school that day and asks about homework; individual task and exercise sheets (usually in Hungarian and Mathematics) or “playful learning” (developing basic competences through play activities); and games.

During mentoring sessions, games and chat (aimed at giving the pupil a break or helping them warm up for an activity) and the learning phase were repeated until the specific learning/development target was reached or the available time was up. As the student mentor interviews show, innovative pedagogical methods like argumentative speech come to the forefront during mentoring sessions. Mentors also applied a number of techniques that break the monotony of learning, give space for the pupils’ opinion and provide a good foundation for the relationship between mentor and mentee through shared experiences.

“Well, I’m not really the kind of typical teacher, who goes in and then “OK, you do this, you do that’. I’m like the stand-up comedy style [...] and this really suits the kids, they like it a lot. [...] As soon as we’re in, it starts with you telling me something, about what you did at the weekend, since we haven’t seen

each other, and they just talk freely in a few sentences. [...] Then we choose a subject, each one what they would like. And then if we don't agree, we do stone-paper-scissors to decide. [...] Then I usually [...] bring exercise sheets with me [...] and they can do colouring after. And we talk while they are colouring. Because why couldn't we talk, they won't mess anything up because they talk to me or I talk to them. This is when we talk about emotional issues. This is really good, by the way, because while they are colouring, they don't notice that they open up. And this is when the family things come up, I don't ask them, they just tell me."

"It looks like, when I arrive we give each other some love, we have a cuddle and give each other a kiss, so we're just being friends and usually we start the sessions by playing something. [...] So the first hour goes like this. And this is when we chat. They love to talk to me, about what happened to them. [...] And then after that, we try to learn a little, as much as they are receptive to."

„At the beginning you see, I didn't really know what to do, then all I did was take exercise sheets and we focused on studying. OK, we talked and played, too, but not so much. Now I changed things a bit because I think that it's not just learning that's important but also that they can talk to someone, and make friends with them. And trust them."

"[I] think the most important thing is that they enjoy themselves in this situation. Because if they don't even enjoy themselves when I'm there, then..."

"Well, we mostly do Hungarian and Maths lessons, that's the main thing we do, but we always squeeze in some... for example if we do Hungarian first, then a bit of a break after, either art, or something else. Or we watch a short cartoon, and have a

chat about it afterwards, basically have something of a break, not to just feel like we were doing Hungarian and Maths from morning till afternoon, and nothing else.

We bring some experiments too, about nature, game-like experiments and stuff like that, this occupies them.”

“[W]ell I guess we learn in a playful way because we don’t take things as seriously as the teacher, but somewhat easier.”

Success and failure – relationship between objectives and achieved results

It’s not only the objectives of mentoring which are difficult to define for each pupil – success and failure become relative terms, too (Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh and Csempesz, 2013). For instance, is it success if a pupil has to re-sit the year but there is a tangible positive change in his or her attitude towards school, and their self-image improves, self-confidence grows? Judging success is made even more difficult by the fact that some of the results are hard to observe and does not manifest in study-related achievements (e.g. better grades), but is significant in avoiding school-related failure (by reducing the number of missed classes or changing the pupils’ attitude towards school). Understanding success and failure as individual, subjective features is important both for the sake of maintaining the motivation of student mentors and the communication of the results of the Program.

A vast majority of the students considered their pupils’ improvement the greatest success (e.g. they learnt to read, write and count, were absent from school less, communicated more and better). Almost every student spoke of being accepted and loved by the pupils and their own positive pedagogical effect as success. Some of them emphasised and regarded it as an important achievement that the children opened up to them, talked about their family problems, secrets and joys. Three student mentors even mentioned their own personal development as success. One of them felt she became more patient, while the other two spoke in a self-reflective way about how their own preju-

dices decreased. Practical and social experiences within the Mentoring Program were also mentioned among their encounters of success.

“Right from the beginning we couldn’t even count up to ten and now we are doing times tables [...] when we learnt the tables I was high for a week.”

“[A]ccording to the teacher, he goes to school more regularly since I work with him. Before he would turn up once a week or maybe less but now he’s there almost every day, truly.”

“Well, maybe at the beginning I thought I wouldn’t like it, because they are just these little gypsies, or they won’t have the right attitude, so I was a bit sniffy you know... I was worried that that’s how it would be. But it was completely different and everything was fine. But I did worry at the beginning.”

“[T]hey might be like that, but like I’m saying, not because they are Romas, that’s not what counts but simply because of their circumstances, seeing those examples, so that’s why they end up like that. And this, this completely changed my views about the Roma, [...] absolutely changed it.”

Apart from success, students were also asked during the interviews to give an account of what they experienced as the biggest failure of the Program. A third of student mentors said they don’t consider anything a failure and they have no negative experiences in connection with the Program. A majority of them regarded their mentees’ lack of success at school (e.g. they couldn’t recognise letters, they were placed in a special education class, they were absent from school a lot) as their biggest failure – mirroring what they felt was successful in their work. One student emphasised that she understood the reason why these children fail, that’s why she doesn’t experience their lack of success as failure any more. Many of them thought it was their responsibility if their pupils didn’t manage, and they regarded the lack of development as their own fault. It is important to point out though that the unre-

alistic expectations that appeared specifically in the input interviews showed up in the output interviews with regards to failure. Many students felt that the closure of the Program at the end of the 2013/14 school year is a failure in itself, as at the time of the interviews it wasn't sure if mentoring can continue in any form, due to the lack of funding. Student mentors all agreed that if the Program does not continue, the achieved results cannot be maintained and without the support of the student mentors mentees will not improve further properly.

“[R]eading. That... that I feel it's my fault.”

“[I] don't understand what I did wrong that I couldn't achieve at least this, that he recognises the letters. [...] This is a big disappointment.”

“Well, maybe there is failure about that aim that we set for ourselves in September; when we thought we're going to turn them into little Shakespeare-readers. Well, that didn't really happen...”

“Now that I know the background of all this, I mean why the kids are like this, or why they can't progress like the others, now I don't experience anything as failure.”

“[W]hat is an obvious failure is that I finished working with them last Friday, so basically I ended the Mentoring program and I know they will forget these things [...] and this makes me feel like it was in vain. They are very talented, they are really good, they should have input but this way the whole point of the Mentoring program is lost I think.”

Potential directions in the further development of the Student Mentoring Program

Some of the suggested changes were related to the nature of the Program, and their realisation is dependent on structural or financial alterations. Some suggestions mentioned the improvement of infrastructure (developmental tools and toys, school equipment), others would encourage starting the Program in more institutions. A number of students mentioned the inappropriate communication between project organisers and student mentors, regarding the crisis situation connected to the payment of student mentors' grants. They expressed a clear need to discuss conditions very clearly at the beginning of the project period. One third of the mentors said that 8 hours of mentoring per week was not sufficient and the distribution of hours was not favourable (it would have been more efficient to do the mentoring work more often for shorter times).

Some of them said they would have preferred to complete the preparation courses before the start of mentoring work. The issue of timing was brought up, too, in relation to the flow of information about the Mentoring Program (for example, the exact role, authority and task of each person should have been made clearer). Many students suggested more intense team-building as well as professional development trainings, a chance to exchange experiences with more experienced mentors. In addition, they expressed a need for trainings in special education as there were many pupils teaching according to an individual educational program among the mentees. Two students thought that the training aimed at developing reading skills had irrelevant parts to it since most mentees in lower classes could not even read or had serious difficulties in this field.

In the interviews, students expressed their need for professional control, too: many of the student mentors would have appreciated feedback about their work and a system of quality control. One student mentor highlighted that the participation of mentors during the lesson should be a priority in the Program, in comparison to taking children out of the classroom environment. For this, according to this student mentor, mentees of the same student mentor should be classmates. Most student mentors and teachers reported excellent cooperation, which can be a supportive element in prioritising the classroom mentoring model similar to the two-teacher model, rather than taking the pupils out

of the classroom. Teachers felt that the presence of student mentors did not disturb the lesson at all, on the contrary, their work was supportive for the teachers.

FINAL THOUGHTS

In the input interviews taken at the beginning of our research, student mentors often spoke about being perplexed and helpless and seemed to have unrealistic dreams and objectives. However, their output interviews are characterised not only by their positive experience but also a more sober attitude, goal orientated behaviour, realistic raising of issues and down-to-earth objectives. In general, as a result of the hard work of students at the University of Novi Sad, Teachers' Training Faculty in Hungarian, the management and staff at the primary school in Horgos as well as the organisers of the MTTK Mentoring Program, important positive changes took place in a very disadvantaged school. Due to financial reasons, however, the sustainability of this work is questionable. It seems that some issues caused by the apparently unstoppable segregation were managed (such as the extended range of pedagogical tasks, burnt-out teachers, and disadvantaged pupils lagging behind more and more, general helplessness). Participants experienced positive changes and teachers felt they received efficient pedagogical help, new ideas, solutions and a whole new attitude from student mentors, which they started adapting simultaneously.

“[T]his was a positive experience for the teachers [...] who had felt that they were completely abandoned with their task and then suddenly there is a project and there are institutions that are engaging with this theme and this huge issue [...] this was like new blood to the teachers, in quotation marks [...] and I feel the teachers got some... some special motivation, and I feel they somehow relaxed and became free [...] I feel we started to build a house here and we may have laid the foundation down but if we suddenly stop, the foundation will be covered in weeds sooner or later.”

“[The] mentors were very prepared, they brought games for exercises that we could also learn and use.”

“I think we finally got to the point where we don’t even think about opening another segregated or special educational needs class, but we see that there is a solution.”

Most probably, the effects of the Program could not have been so potent without the support of the MTTK Mentoring Program and the management of primary school in Horgos and their commitment towards integration, as well as the openness of the teachers of the school and the helpful attitude and innovative approach of student mentors.

Acknowledgements

At the end of this summary, we are pleased to say thank you to all participating student mentors, the management and staff of cooperating schools as well as the program organisers for their time and for sharing their thoughts with us.

REFERENCES

- Babbie, E. R. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Könyvkiadó, Budapest.
- Csemesz Péter (2010): Gondolatok a Hallgatói Mentorprogram pedagógiájáról. Szeged. Kézirat
- Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 191-203.
- Fejes József Balázs (2012): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, **22**. 7-8. sz. 80–95.
- 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 (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15-35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009a): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 61-75.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009b): Hátránykompenzálás és szakmai identitás. Hátrányos helyzetű fiatalokat támogató mentorprogram hatása a pedagógussá válás folyamatára. In: Jancsák Csaba (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságtól*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89-102.

- 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, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Golnhof Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162.
- Kelemen Valéria, Szűcs Norbert, Fejes József Balázs, Németh Katalin és Csemesz Péter (2013): A Hallgatói Mentorprogram. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 107-127.
- Kvale, S. (1996/2005): *Az interjú: bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. József Műhely, Budapest.
- Radó Péter (2010): SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről. OktPolCafé, 2014. 06. 09-i megtekintés, <http://oktpolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/>
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Szokolszky Ágnes: (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűcs Norbert (2011): Többiskolás 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): A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig.* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 113-125.

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 EDUCCOOP – Educational Cooperation for Disadvantaged Children and Adults – projekt keretében került kiadásra.

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

Az EDUCCOOP projekt weboldala:
www.hallgatoimmentorprogram.hu



Statement

This product has been produced with the financial assistance of the European Union. The content of the document is the sole responsibility of Szeged University and can under no circumstances be regarded as reflecting the position of the European Union and/or the Managing Authority.

The project is financed by the European Union, with the financial contribution of Instrument for Pre-Accession Assistance Funds.

This book is co-financed by the Hungary-Serbia IPA Cross-border Co-operation programme, and was issued in the frame of HUSRB/1203/221/204 EDUCCOOP – Educational Cooperation for Disadvantaged Children and Adults – project.

The official webpage of the program:
www.hu-srb-ipa.com/en/

Website of the EDUCCOOP project:
www.hallgatoimmentorprogram.hu





A Motiváció Hallgatói Mentorprogram Szerbiában a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének és az Újvidéki Egyetem Magyar Tanítási Nyelvű Tanítóképző Karának együttműködésében, a Motiváció Oktatási Egyesület szakembereinek közreműködésével valósult meg. A Mentorprogram keretében a 2013/2014-es tanévben Szegeden és Horgoson 15-15 felsőoktatási hallgató mentorált 45-45 hátrányos helyzetű általános iskolás diákot. Munkánk a mentorálást végző hallgatókkal készült interjúkra támaszkodva a szerb oldalon működő program tapasztalatainak összegzésére vállalkozik a következő témakörök szerint: a mentori tevékenységeknek otthont adó általános iskola néhány releváns jellemzője; eltérések a szegedi és a horgosi mentori gyakorlat között; mentorálási modellek; a mentori foglalkozások célja, felépítése, módszertani elemei; sikerek és kudarcok, a célok és az elért eredmények viszonya; a mentorprogram továbbfejlesztésének lehetséges irányai.



The Motivation Student Mentoring Program was realized in Serbia in cooperation with the University of Szeged, Institute of Adult Education and the University of Novi Sad, Teachers' Training Faculty in Hungarian, with the support of the experts of the Motivation Educational Association. As a result of this cooperation, during the 2013/2014 academic year in Szeged and Horgos, 45-45 disadvantaged primary school pupils were mentored by 15-15 university students. This paper summarizes the experiences gained in Serbia based on interviews carried out with student mentors. The realization of mentoring is discussed in detail grouped in the following topics: some characteristics of the primary school giving home to mentoring; differences between the mentoring work in Szeged and Horgos; mentoring models; objectives, structure and methodological elements of the mentoring sessions; success and failure, the relationship of objectives and results; further developmental paths for the Mentoring Program.