

Kiss Veronika – Csempesz Péter – Fejes József Balázs

Motiváció ösztöndíjprogram – Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai

A tanulmány ismerteti a Motiváció ösztöndíjprogram koncepcióját és megvalósulásának kereteit, valamint összegzi a fontosabb tapasztalatait. A kezdeményezés 7–11. évfolyamos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók mentorálásának, szövegértésük fejlesztésének az érdekében szerveződött. A mentori feladatokat pedagógusjelöltek, segítő hivatásra készülő hallgatók és pályakezdő pedagógusok látták el. Az írás részletezi, hogy a szövegértés fejlesztése miért lehet kiemelt jelentőségű az oktatási hátrányok kompenzálásában. Egy konkrét példán keresztül bemutatja, hogy a program keretei között hogyan valósult meg ez a fejlesztés a gyakorlatban, mintát kínálva ezzel hasonló célú projektek megvalósításához. Végül az eredményesség megítélésének lehetőségeit és nehézségeit tekinti át.

Bevezetés

A tanulmányunkban egy hátránykompenzáló kezdeményezés, a Motiváció ösztöndíjprogram bemutatását és a program megvalósítása során szerzett – remélhetőleg szélesebb érdeklődésre is számot tartó – tapasztalataink megosztását tűztük ki célul. A program 7–11. évfolyamos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szövegértésének a fejlesztésére fókuszál, célja a marginalizált helyzetű gyermekek, fiatalok életminőségének a javítása az iskolai sikeresség támogatásán keresztül. A tanulmányban először ismertetjük a program koncepcióját, ezután bemutatjuk a megvalósítást, végül néhány reflexiót fogalmazunk meg a mentori munkával kapcsolatban. Az írás célja az, hogy más hátránykompenzáló programok megvalósítói, valamint a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára összefoglaljuk azokat a tapasztalatokat, eredményeket és pedagógiai dilemmákat, amelyekkel segítséget nyújthatunk a további hasonló kezdeményezések szervezéséhez és működtetéséhez.

A program koncepciója

Az önálló tanuláshoz szükséges tudás elsajátításához, így például az olvasás tanulásra alkalmas fejlettségi szintjének a kialakulásához a tanulók jelentős részénél nem elegendő az az idő, amelyet az alsó tagozat kínál. Annak ellenére, hogy az olvasás minden további tanulási tevékenység alapját jelenti, e képesség fejlődésének direkt segítése a negyedik osztály végén általában leáll. Ez a továbbiakban a tananyag elsajátításának alapvető akadályává válik, és a tanulók számottevő részénél a motiváció csökkenéséhez vezet (Fejes et al. 2013). Molnár és Józsa (2006) kutatása szerint az olvasási képesség fejlettsége az 5. évfolyamos tanulók 39 %-ánál nem éri el azt a szintet, amely az önálló otthoni tanuláshoz szükséges lenne. A lemaradó diákok egy részénél, főként az átlagos vagy az átlagostól kedvezőbb családi háttérű tanulóknál, az alsó tagozatot követően is folytatódik az olvasás fejlődése. Ez a családi mintáknak, a szülői segítségnek, az otthoni tárgyi környezetnek (például könyvek, folyóiratok, információs-kommunikációs eszközök, internet) és az erősebb motivációnak köszönhető (például a házi feladatok megoldása, órai munka, otthoni olvasás). E tanulók többsége középiskolás korára eléri az optimális fejlettségi szintet. Ugyanakkor a tanulók egy másik részénél, főként a hátrányos helyzetű tanulóknál, az olvasási képesség az alsó tagozatot követően alig fejlődik, és ez számos negatív következménnyel jár. A gyengén olvasó diákok alig élhetnek át sikerélményt a tanulás során,

hiszen az olvasást igénylő tevékenységek a kudarc kockázatát hordozzák magukban. A magasabb évfolyamok felé haladva a tananyag komplexitásának növekedésével a gyengén olvasók lemaradása egyre nő, ezzel párhuzamosan a tanulási és olvasási motivációjuk csökken (Józsa 2007; Fejes 2012, 2013, 2014; Fejes et al. 2013; Szenczi 2013). A hátrányos helyzetű tanulók kudarcra különösen látványos a középfokú oktatás első két évében. Középiskolai lemorzsolódásuk jelentős mértékű ebben az időszakban, illetve számos tanuló kerül át érettségit adó intézményből alacsonyabb presztízsű szakiskolába. A lemorzsolódás veszélyének leginkább kitett tanulók a kedvezőtlen családi háttérű diákok között is a gyengén olvasók (Kertesi–Kézdi 2010).

Az olvasásnak a tananyag elsajátításában, a tanulási motivációban és a lemorzsolódásban betöltött központi szerepe ellenére az iskolai beavatkozások és az oktatási hátránykompenzáló programok általában szűk látókörrrel a tantárgyi felzárkóztatásra fókuszálnak. Ez a szemlélet valóban eredményeket hozhat rövid távon az osztályzatok szinten tartásában, esetleg kismértékű javítása terén. De a szövegértés fejlettségének jelentős befolyásolása nélkül a programok lezárását követően az osztályzatok visszaeshetnek, hiszen a tanulók önálló tanulásra továbbra sem képesek. Tehát a tanulási motiváció erősítésének, a tananyag hatékony elsajátításának és a lemorzsolódás megakadályozásának egyik kulcsfontosságú eszköze a szövegértés fejlesztése lehet.

Az elméleti megfontolások mellett gyakorlati tapasztalatok is hozzájárultak a program koncepciójának a kidolgozásához. A *Motiváció ösztöndíjprogram* előzményének a *Motiváció hallgatói mentorprogram* elnevezésű kezdeményezés tekinthető (Fejes et al. 2014). A program a szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedések keretében új közösségekbe kerülő tanulók támogatása érdekében szerveződött, ugyanakkor később számos további, az intézkedésekben nem érintett tanuló támogatását is felvállalta. E program keretében egyrészt nyilvánvalóvá vált, hogy az olvasás segítése nélkül alig várható jelentős javulás a tanulási eredményesség terén. Másrészt az is tapasztalható volt, hogy a tanulók érdeklődésének megfelelően választott szövegek elegendő motivációs erővel rendelkezhetnek, és lehetőséget teremthetnek a szövegértés fejlesztésére (Fejes 2012, 2013).

A program működése

A *Motiváció ösztöndíjprogram* Hódmezővásárhelyen, Szegeden és Tiszaszigeten valósult meg. A három településről összesen 75, többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanuló vett részt a programban, akik a 7–11. évfolyamra jártak. A projekt a tanulók számára havi 5200 Ft ösztöndíj-kifizetést, valamint a tanulók egyéni szükségleteihez igazodóan további szabadon felhasználható forrást biztosított (például sport, tehetséggondozás, tanszerek, tanfolyamok támogatásához).

A programban részt vevő mentorok a munkájuk megkezdése előtt, illetve a program megvalósítása során szakmai felkészítésben részesültek. A képzés alatt olyan tudást sajátíthattak el, amelynek segítségével maguk is képessé váltak a fejlesztésre alkalmas szövegek kiválasztására. Emellett gyakorlatot szereztek a szövegekhez kapcsolódó motivációt és olvasási stratégiákat fejlesztő gyakorlatok, valamint a megértés ellenőrzésére alkalmas feladatok kidolgozásában is.

Egy mentor 5–8 tanuló támogatását végezte. A fejlesztés során a mentorok átlagosan heti 4 órában szövegértést fejlesztő, egyben tanulás-módszertani foglalkozásokat tartottak 4–5 fős tanulócsoportoknak. A fejlesztő foglalkozások mellett legalább havonta egy alkalommal olyan élményszerzést és közösségépítést célzó, tanórán kívüli programokat is megvalósítottak, amelyeken az összes programba bevont tanulónak lehetősége volt részt venni (például gokart, paintball, bowling). Ezek az úgynevezett nagy közösségi programok a tanulók érdeklődésén, igényein alapultak, így a konkrét események a kiválasztást megelőző igényfelmérés és a mentorokkal történő személyes egyeztetések szerint alakultak.

Legalább havi egy alkalommal úgynevezett kis közösségi programok is megvalósultak. Ezek olyan kiscsoportos tevékenységek voltak, amelyeken csak a mentor és a 4–5 fős csoportja vett részt. Céljuk a közös élmények megélése mellett a fejlesztés alapvető feltételeként leírható mentor-mentorált közötti kapcsolat erősítése volt (Fejes et al. 2009; Csemesz–Fejes 2013). A kis közösségi programok keretében a mentorok gyakran valamilyen rendezvényre látogattak el mentoráltjaikkal közösen (például képregényfesztiválra, a városi könyvtárba, koncertekre). A mentorok közül többen ezeket az alkalmakat további pedagógiai célok elérésére, így például szociális érzékenyítésre is felhasználták (például részvétel élő könyvtári rendezvényen).

A mentorok folyamatosan kapcsolatot tartottak a szülőkkel telefonon, családlátogatás keretében vagy a közösségi oldalak segítségével. A projekt a tanulók szükségleteinek megfelelően egyéb módon is hozzájárult az iskolai előmenetelhez, kapcsolatot tartva az iskolai pedagógusokkal is, akik közvetett célcsoportnak tekinthetők a társadalmi érzékenyítés szempontjából.

A fejlesztő foglalkozásokon párhuzamosan ment végbe a kognitív szegmens, azaz a szövegértés fejlesztése és a szociális kompetencia támogatása direkt és indirekt eszközökkel. A fejlesztés a szövegértés komplex értelmezésén alapult, így e foglalkozások egyaránt figyelmet fordítottak az olvasási képesség, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák erősítésére (Józsa–Józsa 2014). A foglalkozások egy-egy előre kiválasztott szövegre épültek, amelyhez egy, a mentorok által készített feldolgozást segítő feladatlap kapcsolódott. A feldolgozott szövegek témája a tanulók érdeklődésétől függött, kiválasztásuk a velük végzett igényfelmérésen alapult. Mivel a programba jórészt a kortársaik átlagos szövegértési készségének fejlettségi szintjéhez képest óriási lemaradással küzdő tanulók kerültek, a cél az volt, hogy minél többször, minél többféle szöveget olvassanak a bevonott tanulók. Ennek megfelelően a mentorok arra törekedtek, hogy a szövegek témája minél szorosabban illeszkedjen a mentorált gyermekek érdeklődési köréhez. A szövegek témája széles spektrumon mozgott, így a tanulók a foglalkozások keretében olvashattak például extrém sportokról, kedvenc zenekarokról vagy sportolójukról.

Reflexiók a mentori munka kapcsán

Az e fejezet által érintett témák feldolgozásával célunk kettős. Egyrészt, hogy más hátránykompenzáló programok számára hasznosítható, életszerű tapasztalatokat fogalmazzunk meg. Másrészt, hogy a működés szintjén is megismerhetővé tegyük a programot, és a mentorok munkáját közel hozzuk azokhoz is, akik nem a hátránykompenzálás területén dolgoznak. Mindemellett a program során szerzett tapasztalatait valószínűleg a heterogén tanulóközösségekkel dolgozó pedagógusok is hasznosíthatják.

A szövegértés-fejlesztő foglalkozások menete

A szövegértés-fejlesztő foglalkozások célja természetesen minden esetben az volt, hogy egy vagy több szöveget elolvassanak a tanulók. Ugyanakkor a cél eléréséhez szükséges eszközöket a mentorok maguk választották meg, csakúgy, mint a szövegek témáját, hosszát vagy a feldolgozás módját. Bár mentoronként és alkalmanként is nagymértékben különböztek egymástól a foglalkozások, alapvetően két részből álltak: a szöveg elolvasására motiváló környezet kialakítását célzó, illetve a szöveg elolvasását és feldolgozását célzó modulból.

A mentorok által használt, a motiváció erősítését célzó eszközök tárháza rendkívül széles volt. A motivációs elemek közül egyesek a tanulók személyes vagy szituatív érdeklődésének a felkeltését, a témába való bevonódást, mások a témáról való élményszerzést, megint mások a tanulói döntéshozatal lehetőségét kínálták fel (Szenczi 2010). Néhány példa a teljesség igénye nélkül:

- a foglalkozások leggyakrabban a témáról való beszélgetéssel kezdődtek, ahol a tanulók megoszthatták a témával kapcsolatos ismereteiket, élményeiket, tapasztalataikat;

- a mentorok gyakran vetítettek ebben a fázisban kisfilmet, filmrészletet (például filmelőzetes, PC-játék trailere), vagy mutattak képeket, amelyek a további beszélgetés témáját adták;
- a témához kapcsolódó tapasztalatszerzés egy további módját a tevékenységekbe ágyazott megoldások jelentették (előfordult, hogy a program egyik mentora egy, a futball témakörébe tartozó szöveg feldolgozása előtt egy cselt tanított meg mentoráltjainak, mások bűvésztrükkök bemutatásával és tanításával törekedtek a motiváció támogatására);
- a mentorok közül többen a tanulók aktivitására építő gyakorlatokat is alkalmaztak már (például a tanulókkal közösen vágta filmet, készítettek képregényt, mémeket).

A szövegértés-fejlesztő foglalkozások bizonyos esetekben – a tanulók hangulatától és a mindenkori körülményektől függően – néha már 10–15 perc után átléptek a szöveg elolvasásának és feldolgozásának a szakaszába. Máskor ugyanehhez akár 40–50 percre is szükség volt.

A szövegek témája tekintetében fontos kiemelni, hogy a programban csak a legkritikább esetben szerepeltek iskolai, tankönyvi szövegek. A tanulók jelentős része a mentori foglalkozásokon kívül tervezetten egyáltalán nem olvasott írott szöveget. Emiatt megalapozott volt az a vélemény, hogy számukra aligha lehetnek motiválóak a tankönyvi szövegek, ráadásul azok nehézségi szintje, szókincse sokszor messze állt a tanulók fejlettségi szintjétől. A mentorok a tankönyvi szövegek helyett a tanulók érdeklődési körére építve választottak olvasmányokat, ugyanakkor arra is törekedtek, hogy ezek a szövegek típus szerint is változatosak legyenek. Így használtak menetrendet, diagramot, mémot, képregényt, mangát, vicceket, keresztrejtvényt, moziplakátot, képeslapot, meghívót, játékszabályt, dalszöveget, blogot vagy akár egy Facebook-esemény szövegét is.

Néhány példa a mentori foglalkozások során feldolgozott szövegek témáira: *Dragon Ball*, *Family Guy* és *Éjjel-nappal Budapest* című rajzfilm- és filmsorozatok, tehetségkutató műsorok, valóságshow-k, vicces történetek, fejtörők, úrhajósok mindennapjai, párkapcsolatok, „csajozás és pasizás”, szépségápolás, szépségideálok, extrém sportok, testépítés, legendás futballmeccsek, hírességek (például Bruce Lee, Cristiano Ronaldo), graffiti és street art.

A szövegek feldolgozása során általában egy, a mentor által összeállított, az adott szöveghez kapcsolódó gyakorlat- és feladatsort oldottak meg. Fontos cél volt, hogy a feladatok változatosak legyenek, és minél többféle szintű gondolkodási művelet használatát kívánják meg. Ennek érdekében egyszerűbb (információ-visszakeresés, értelmezés), valamint magasabb szintű gondolkodási műveletek használatát feltételező feladatokat (reflektálás és értékelés) is használtunk (Józsa et al. 2012).

A legtöbb esetben a tanulók előzetes ismereteire, háttértudására építettünk. Külön hangsúlyt fektettünk arra, hogy a mentoráltak megosszák a témával kapcsolatos élményeiket, történeteiket, ezzel is segítve az olvasási kedv kialakulását. A foglalkozások során a szövegértés fejlesztése érdekében használt szövegeknek általában nem volt célja az új tudás megszerzése, ugyanakkor a témához kapcsolódó új ismeretek elsajátítása közvetetten mégis sokszor megtörtént. Az együttműködést fejlesztő páros és csoportmunka mellett fontos volt az is, hogy teret kapjon a tanulói autonómia támogatása és a kreativitás. Az önreflexív jellegű értékelés mellett pedig a társértékelés és az építő jellegű kritika megfogalmazása kapott hangsúlyt.

A feladatlapok a ráhangolódó, asszociatív jellegű, egyszerű tevékenységektől, feladatoktól haladtak az összetettebb, nehezebb, a szövegek megértését ellenőrző feladatokon át az önálló produktum létrehozásáig és a szöveg globális befogadását igénylő felé. A szövegértés ellenőrzését segítő feladatokat az információ-visszakeresés, az értelmezés, valamint a reflektálás és az értékelés kategóriákba lehetett sorolni (Józsa et al. 2012).

Nehézséget jelentett, hogy a motivációs elemekkel gazdagított első modul sok esetben időben elhúzódott, nehéz volt megtalálni azt a pontot, amikor a tanulók már megfelelően motiválttá váltak a szöveg elolvasására.

Mivel a foglalkozások felépítése többé-kevésbé állandó volt, a tanulók néha arra törekedtek, hogy minél később kezdődjön a szöveg feldolgozása. Emellett csoportdinamikai értelemben is nehéznek bizonyult a továbblépés a storming szakaszból, amely időben körülbelül éppen az első modullal esett egybe. A tanulók és a mentor közötti, illetve a tanulók egymás közti játszmái sokszor végeláthatatlannak tűntek. Ezért, bár a foglalkozások elsődleges célja a szövegértés fejlesztése volt, a mentorok direkt vagy indirekt módon sokszor alkalmaztak különböző konfliktuskezelést elősegítő vagy a konfliktus megelőzését célzó technikákat, gyakorlatokat (például szituációs játékokat, érzelmek kifejezését célzó gyakorlatokat).

Az egyes iskolák és a tanulók között óriásiak voltak a fejlettségbeli különbségek, emiatt az egyes mentorok foglalkozásai is jelentősen különböztek. Egyes foglalkozásokon hat-hét oldalnyi szöveget dolgoztak fel (ez adott esetben többszöri elolvasást is jelenthetett), máshol egy-két oldal szöveg elolvasása is nehézséget okozott. Természetesen a feldolgozott szövegek terjedelmük mellett nehézségi szintjükben is eltértek.

Egy konkrét példa bemutatása

Az alábbiakban egy, a program keretében megvalósított foglalkozás bemutatása következik, ismertetve a feldolgozott szöveget, a hozzá kapcsolódó tevékenységeket és feladatsort. A foglalkozás vázlatában néhány ponton pedagógiai reflexiók, illetve a módszertannal kapcsolatos szubjektív megjegyzések is szerepelnek. A feladatlap és a hozzá kapcsolódó magyarázat megkülönböztetését eltérő szedés segíti, a beékelte megjegyzéseket dőlt betű jelzi.

A bemutatott feladatlapon egy interneten elérhető, szövegforma szerint folyamatos (Józsa et al. 2012), szövegtípus szerint informáló (Molnár 2006) szöveg (1) olvasható, amely a tanulók többségének érdeklődési körébe tartozó témával foglalkozik. Az eredetihez képest a feladatlapon kerülő szöveg néhány ponton egyszerűsített, illetve képek is illeszkednek hozzá.

„Memesített világ”

Mém

A mém kifejezést Richard Dawkins alkotta meg a miméma, vagyis utánpótlás szóból még 1976-ban. A mém a kultúra másolható és másolódnak egységeit jelenti. Mém lehet például egy sláger, egy vicc vagy például a divat.

Másolódnak kép és gondolat

Az internetes mém formailag lehet egy kép, videó vagy gondolat, amely legalább egyszer már lemásolódnak – mondta Karafiáth Balázs kutató, aki szerint a jó mém reflektál a környezetre. Aki látja, érzi, hogy a mémje „betalál”, megosztja például Facebookon, YouTube-on, a blogján vagy valamilyen honlapon.

Bárból lehet mémgyáros

Ma már naponta több ezer mém születik, amit az is elősegít, hogy az okostelefonokon vannak olyan applikációk, amelyekkel néhány perc alatt bárból mémgyáros válhat.

Önpromóció

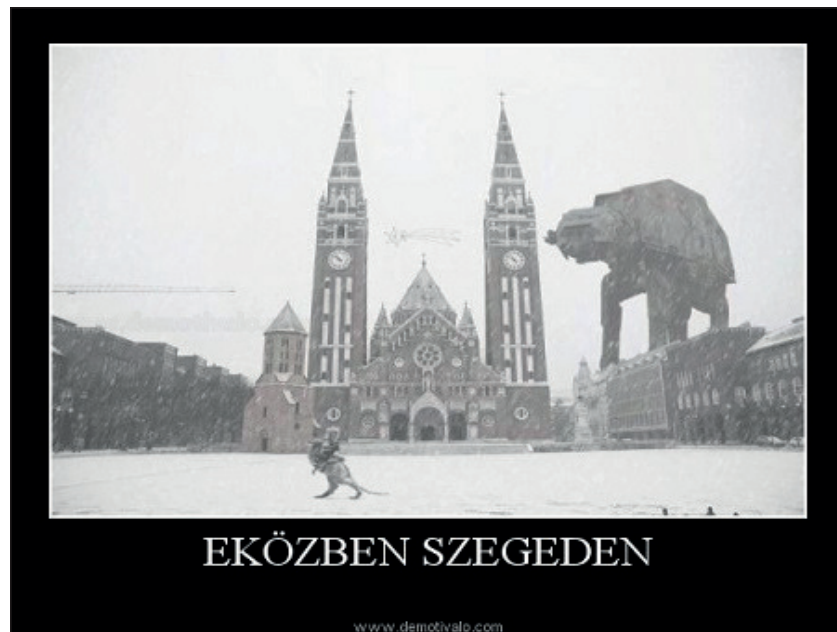
Az internetes mémek egyik gyakori formája, amikor egy személyt, vállalatot, terméket, zenei csapatot az interneten keresztül reklámoznak popkulturális értékeért.

Véletlen hírnév

Gyakran egy személy, állat vagy vállalat egy kínos videó, e-mail vagy más cselekvés által válik hírhedtté. (Például: Grumpy macska, Sün!, Hummer terepjáró a befagyott Balatonban, Gordon Ramsay megmondja, Hungaro mém, Tibi atya).

Megtévesztések, tréfák

Sok internetes mém városi legenda, csalás, rágalmazás vagy hamis hír, amelyet szándékosan tettek fel az internetre, hogy internetes mémmé váljon. Az internetre gyakran kerülnek fel hamis hirdetések csupán azzal a céllal, hogy másokat szórakoztassanak. Egy internetes mém maradhat állandó, de meg is változhat az idők során véletlenül vagy szándékos átalakítás miatt.



1. kép
Star Wars (2)



2. kép
Hétfő (3)



3. kép
Takaros menyecske (4)

A ráhangoló kérdések a szituatív érdeklődést hivatottak támogatni. Ezek alapján beszélgetés kezdeményezhető az adott témáról, illetve feltárható a tanulók háttértudása, feltérképezhető a tanulók attitűdje, ugyanakkor a szókincsbővítés célját szem előtt tartva lehetőséget kínálnak szinonimák keresésére (például kölcsönös magyarázat: aki ismeri az adott fogalmat, átadja társainak). Emellett lehetőség van a bevezető részben az olvasás konkrét céljának kijelölésére, a mentoráltak olvasási folyamatainak tervezésére, az olvasási stratégiák gyakoroltatására (Józsa et al. 2012).

- 1) Határozd meg, mi a mémek alapanyaga!
- 2) Fogalmazd meg, hogy véleményed szerint mi a mémek célja! Válaszod indokold!
- 3) Szoktál mémeket nézegetni vagy célzottan keresni az interneten?
- 4) Van kedvenc mémed? Ha igen, melyik az? Mutasd be röviden!
- 5) Fogalmazd meg, miért vannak kiemelve a bekezdések elején bizonyos szavak (például önpromóció)!

A szöveg elolvasását követően általában az ismeretlen szavak, nehezen érthető mondatok értelmezése történt meg, majd az egyszerűbb, információ-visszakeresést igénylő kérdésekre kellett választ találniuk a tanulóknak.

- 6) Húzd alá a szövegben azokat a kifejezéseket, amelyeket nem ismersz (például *rezonál*, *paródia*, *kommentár*, *promóció*)!
- 7.) Nevezd meg, ki alkotta meg a *mém* kifejezést!
- 8.) Határozd meg, hogy eredetileg mit jelentett a mém kifejezés!
- 9.) Állapítsd meg, hogy hívják a kutatót, aki szerint a jó mém és környezete szoros összefüggésben áll egymással?

10.) Döntsd el, hogy egyértelműen kiderül-e a szövegből a válasz a következő kérdésekre! Húzd alá a helyes megoldást!

A Karafiáth Balázsról készült kép kedvelt mémalapanyag.

Igaz Hamis Nem derül ki a szövegből

Becslések szerint naponta több száz mém születik.

Igaz Hamis Nem derül ki a szövegből

Ezt követően általában nehezebb, értelmezést kívánó feladatok, továbbá szövegalkotási gyakorlatok következhetnek. Bizonyos esetekben a szövegértés-fejlesztésen túlmutató célok is hozzárendelhetők a szöveghez, ez esetben az ironia és a humor témakörének feldolgozása is beépíthető lehet a foglalkozásba.

11.) Fogalmazd meg, hogy mi a közös a mémekben!

12.) Magyarázd el, hogy mi a humor forrása bennük!

13.) Gondolkodj el azon, hogy milyen más feliratokat tudsz elképzelni az adott képekhez! Írj legalább egy saját, csattanóval végződő mondatot, amely illeszkedik az egyik képhez!

14.) Fejtsd ki, hogy miért nincs jele az ironiának a nyelvünkben! Szükség lenne rá, vagy felesleges?

A hosszabb foglalkozásokat általában a témához illeszkedő fejlesztő célú játékok színesítik. Szókincsfejlesztési célra gyakran alkalmazott játék a tematikus tabu. Lényege, hogy minél több rokon értelmű szó segítségével a játékosok elmagyarázzanak egymásnak egy kifejezést, amelyet másik öt kapcsolódó kifejezéssel együtt tilos megemlíteni a körülírásban. Az időkeret minden szó esetében egy perc.

15.) Elmagyarázandó szó: *Facebook*

Tilos megemlíteni: chat, lájk, közösségi oldal, borítókép, profilkép

16.) Elmagyarázandó szó: *szelfi*

Tilos megemlíteni: arckép, fotózás, megosztás, kamera, telefon

Az utolsó tevékenységcsoportban a reflexiót igénylő kérdések kerülnek előtérbe, amelyek esetében egyaránt támaszkodniuk kell a tanulóknak a foglalkozás során megszerzett tudásra és további háttérismereteikre. A kérdésekre adott választ minden esetben közös megbeszélés követi, amely segíti az önkifejezés fejlesztését, az önreflexió alakulását, és egyben értékeli is az adott tanuló munkáját. A foglalkozás lezárásához gyakran tartozott még valamilyen tanulói aktivitást igénylő tevékenység, valamint a szöveg és a foglalkozás tanulói értékelése.

17.) Fejtsd ki, hogy véleményed szerint művészetnek tekinthető-e a mémkészítés! Válaszodat indokold néhány mondatban!

18.) Gondolkozz el azon, hogy szeretnél-e te is mémgyáros lenni! Ha igen, akkor mutasd be, hogyan követnéd az általad létrehozott mémek utóéletét! Válaszodat indokold néhány mondatban!

19.) Magyarázd el, mi segített téged leginkább a szöveg megértésében!

20.) Készíts egy mémet mémgenerátor segítségével! (Időkeret: 15 perc, <https://imgflip.com/memegenerator>)

21.) Ajánlanád az elolvasott szöveget másoknak is? Válaszodat indokold néhány mondatban!

Az eredményesség megítélése

A programba a pályázati feltételrendszer szerint olyan tanulókat vontak be, akik esetében a szülők legmagasabb iskolai végzettsége legfeljebb az általános iskola. A tapasztalatok azt mutatták, hogy ez a feltétel a program indulásakor hatályos jogszabály szerint többé-kevésbé a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körét jelentette (Fejes et al. 2013). A programba bevontak az átlagosnál jóval többet hiányoztak az iskolából (az igazolt és az igazolatlan hiányzásaik száma is sokkal magasabb volt, mint kortársaiké). Többen túl voltak már legalább egy iskolaváltáson, és jelenlegi iskolájukban is problémás tanulónak számítottak pedagógusaik szerint. A program így jobbára az alacsony szocioökonómiai státusú, magatartási és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok körét érte el.

Minden oktatási program kapcsán jogosan vetődik fel az eredményesség kérdése: mikor mondhatjuk, hogy a program jól működik, elérte céljait? Akkor, ha a tanulók sikereket érnek el az iskolában, ha osztályzataik javulnak, ha érettségit adó intézményben tanulnak tovább? Vagy akkor is, ha a szövegértésük, társas kapcsolataik fejlődnek? Vagy ezeknek egyszerre kell teljesülniük? Számos további kérdés felmerül az eredményesség mérésének metodikája kapcsán is. Civil keretek között megvalósítható-e a tudományos kritériumoknak megfelelő kutatómódszertan elveit maradéktalanul szem előtt tartó (például kontrollcsoportos) hatásvizsgálat? Vajon mérhető az osztályzatok vagy a továbbtanulási adatok vizsgálatával egy olyan program hatása, amely egy évtizednyi idő alatt kialakuló képességet fejleszt?

A *Motiváció ösztöndíjprogramban* – a hazai hátránykompenzáló programok többségéhez hasonlóan – az egyik indikátor a tanulók osztályzata volt. A jegyek vizsgálata alapján az látszik, hogy a programban részt vevők túlnyomó többségének átlagai stagnáltak, a tanulók egy kisebb csoportjánál némi javulás volt tapasztalható, néhány tanuló esetében pedig az osztályzatok kismértékben romlottak. Vajon mit üzennek ezek az eredmények? A program ez alapján mennyire tekinthető sikeresnek?

A fenti kérdésekre nem adható egyértelmű válasz. Egyrészt a program fókuszában álló képesség fejlesztésének a hatásai csak hosszabb távon jelenhetnek meg a tanulók osztályzataiban, másrészt ennek az egyetlen eredményességi mutatónak az alkalmazása csalóka lehet. Azok a tanulók, akiknél az olvasási képesség fejlettsége a hatékony tanuláshoz nem elégséges, a magasabb évfolyamokon természetesen egyre nehezebben küzdenek meg az egyre komplexebb tananyaggal, és mind nagyobb mérvű lehet egy-egy tantárgy kapcsán az előzetes tudás hiánya. Vagyis az osztályzatok ezeknél a tanulóknál az életkor előrehaladtával várhatóan egyre romlanak, így akár az osztályzatok szinten tartása is sikerként értékelhető. Ebből a nézőpontból a romló vagy stagnáló eredmények azt támaszthatják alá, hogy ez a kezdeményezés valóban a leginkább lemaradó tanulókat segítette.

A mentorok célja alapvetően az volt, hogy az iskolai sikerességre és az érettségit adó intézményben való helytállásra is felkészítsék a diákokat. Ennek ellenére sokszor szembe kellett nézniük azzal a ténnyel, hogy a tanulók egy részének az iskola már a kudarcok intézményévé vált, sokéves lemaradásuk nem hozható be egy másfél éves támogató program segítségével. Emellett sok esetben az volt tapasztalható, hogy a program keretében megvalósuló foglalkozásokon eltöltött idő gyakran hosszabb volt, mint az iskolában eltöltött idő. Voltak olyan tanulók, akik mindössze heti két-három napot töltöttek az iskolában, a mentori foglalkozásokon ugyanakkor hetente kétszer is részt vettek. Ezt lehet-e sikerként értékelni? Meglátásunk szerint az elért eredmények sokszor preventív jellegűek, azaz kis túlzással azt mondhatjuk, akkor végezzük jól a munkánkat, ha nem történik semmi különös. Ha a tanulók nem morzsolódnak le a középiskolában, nem választanak alacsonyabb presztízsű középiskolát, hiányzásaik száma nem nő, nem kötelezik őket pótvizsgára, nem ismételnék évet.

Összegzés

A tanulók fejlesztését pedagógusjelöltek, segítő hivatásra készülő hallgatók és pályakezdő pedagógusok látták el, így az itt megszerzett tapasztalatok hosszú távon is hatást gyakorolhatnak a közoktatásra. A Motiváció ösztöndíjprogramban mentori feladatokat ellátók olyan módszertant sajátíthattak el, illetve próbálhattak ki viszonylag rugalmas, kiscsoportos keretek között, amelyek a hátrányos helyzetű diákok tanulási problémáinak egyik központi elemére fókuszálnak. Ebből következően a projektben részt vevő jövőbeni tanárok, szakemberek munkájuk során várhatóan hatékonyabban tudják majd kezelni, illetve megelőzni a hátrányos helyzetből fakadó tanulási nehézségeket, valamint hatékonyabb munkát végeznek heterogén tanulócsoportokkal. Korábbi tapasztalatok szerint a mentori munka nem csak egy hagyományostól eltérő módszertani repertoár kialakulását támogatja. Emellett egy problémaérzékenyebb, innovatív pedagógiai szemlélethez is hozzásegítheti a pedagógusi pályára és segítő hivatásra készülőket, csökkentheti az esetleges előítéleteiket (Fejes–Szűcs 2013; Kelemen et al. 2013; Csempesz 2014). Vagyis hasonló kezdeményezések összekötése a pedagógusképzéssel a segítségre szoruló tanulók támogatását és a leendő szakemberek felkészítését egyszerre szolgálhatja.

A SMÖA-2012-0408 azonosítószámú *Motiváció ösztöndíjprogram* elnevezésű projekt a Svájci–Magyar Együttműködési Program társfinanszírozásával valósult meg. A projekt főpályázója a KLIK Szegedi Tankerülete, szakmai megvalósítója a Motiváció Műhely tagjaként a Pontus Közhasznú Egyesület volt. A tanulók mentorálása 2013 szeptembere és 2015 februárja között történt. A szerzők közül Kiss Veronika mentorként, Csempesz Péter mentorként és projektkoordinátorként vett részt a Motiváció ösztöndíjprogram megvalósításában. Fejes József Balázs a program koncepciójának kidolgozását, a mentorok felkészítését és szupervízióját végezte.

Irodalom

- Csempesz Péter – Fejes József Balázs 2013. A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. Szeged. 191–203. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.j>
- Csempesz Péter 2014. *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram adaptálásának szerbiai tapasztalatai*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet. Szeged.
- Fejes József Balázs 2012. A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra* 22: 80–95. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.k>
- Fejes József Balázs 2013. A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. Szeged. 204–220. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.k>
- Fejes József Balázs 2014. Miért olyan nehéz motiválni? *Tani-tani Online* 4. http://www.tani-tani.info/miert_olyan_nehez (2015. január 5.)
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert 2013. Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. Szeged. 171–188. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.i>
- Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László 2009. Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra* 19: 40–54.
- Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert 2013. *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK. Szeged.

- Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert 2014. *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához.* SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet. Szeged.
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián 2014. A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114: 67–89.
- Józsa Krisztián 2007. *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó. Budapest.
- Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba – Adamikné Jászó Anna – Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna – Szenczi Beáta 2012. Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 219–308.
- Kelemen Valéria – Szűcs Norbert – Fejes József Balázs – Németh Katalin – Csempesz Péter 2013. A Hallgatói Mentorprogram. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale. Szeged. 107–127. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.f>
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2010. Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: *Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.) Társadalmi Riport 2010.* 371–407.
- Molnár Edit Katalin 2006. A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 259–280.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián 2006. Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 155–174.
- Szenczi Beáta 2010. Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia* 110: 119–147.
- Szenczi Beáta 2013. Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 113: 197–220.

(1) <http://www.metropol.hu/cikk/950822-a-jo-mem-rezonal-a-kornyezeterere> (2015. január 5.)

(2) http://cdn1.boon.hu/2012/02/szeged_lepegeto-600x400.jpg (2015. január 5.)

(3) <http://nyultam.com/meme-generator/uploads/1422129764.jpg> (2015. január 5.)

(4) <https://thedarkercorner.files.wordpress.com/2013/02/2.jpg> (2015. január 5.)

Kiss, Veronika – Csempesz, Péter – Fejes, József Balázs

Motivation Scholarship Program

Concept and experience of a reading comprehension development mentoring program

This study introduces the concept of the scholarship program 'Motivation' (Motiváció), the framework of its implementation and summarizes the most important conclusions. This initiative has been launched to develop the text comprehension and the mentoring of students with multiple disadvantages in seventh-eleventh grades. Mentoring tasks have been completed by teacher trainees, students in helping professions, and novice teachers. This piece of writing provides details about why the development of text comprehension is of major importance in the compensation of disadvantages in education. It illustrates with an example how the development was implemented in practice within this program, offering a model to achieve similar projects. Finally, it provides an overview of the possibilities and difficulties of assessing efficiency.

Kulcsszók: szövegértés-fejlesztés, olvasási stratégiák, olvasási motiváció, mentorálás, hátrányos helyzet

Keywords: development of text comprehension, reading strategies, reading motivation, mentoring, students with multiple disadvantages

Az írás szerzőiről

Csempesz Péter Endre

Pontus Közhasznú Egyesület, Bátonytereny, Magyarország

csempesz.peter[kukac]gmail.com

Fejes József Balázs

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

fejesj[kukac]edpsy.u-szeged.hu

<https://orcid.org/0000-0003-3777-415X>

Kiss Veronika

Pontus Közhasznú Egyesület, Bátonytereny, Magyarország

werus.kiss[kukac]gmail.com