

Reflexió hátrányos helyzetű térségben végzett mentori és tehetséggondozási munkáról

Gombás András¹ – Tókos Katalin²

¹ az ELTE TTK vegyész mesterszakos hallgatója, gombasandras@student.elte.hu,
ORCID: 0009-0006-0194-5980

² az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,
tokos.katalin@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0002-3546-6236

Az alábbi reflexiós írás – az ELTE Tanítsunk Magyarorszáért (TMO) programhoz kötődően – mentorként tevékenykedő hallgató és a kurzus oktatójának sajátos önreflektív párbeszédét jeleníti meg a mentori munkával összefüggő tehetséggondozási feladatok értelmezéséről saját élmények feldolgozásán keresztül. Az ELTE 2020 óta vesz részt a Tanítsunk Magyarorszáért programban, mely az egyik legtöbb általános iskolás diákot összefogó, országos hálózattal rendelkező mentorprogram hazai viszonylatban (Tanítsunk Magyarorszáért, 2023). Korábbi, az Anyanyelv-pedagógia hasábjain megjelent tanulmányainkban (Antalné, 2021; Tókos, 2023) beszámoltunk az ELTE TMO-program szervezési alapelveiről, a felkészítő és kísérő kurzusok tanulástámogató tapasztalatairól, mentori jógyakorlatokról. Jelen írás a program egy speciális szeletére, a tehetséggondozással összefüggő céljaira és azzal kapcsolatos mentori tapasztalatokra fókuszál.

Kulcsszavak: mentorálás, mentorprogram, tehetséggondozás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.08

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Első reflexiós kör: A saját tanulói élmények és a mentorszerep összefüggése

Gombás András vagyok, egyetemi hallgató, óraadó kémia-tanár és a Tanítsunk Magyarorszáért (a továbbiakban TMO) program mentora. Tanulmányi és szakmai utamon, döntéseimet a „hogyan-továbbról” a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás, a személyes élmények, tapasztalatok gyűjtése, az önazonosság és a társadalmi felelősségvállalás motiválja. Habár az így hozott döntéseim a jelenben érzelmi alapúnak tűnhetnek, hiszem, hogy az elágazási pontokra visszatekintve egy világos út egymásból következő lépései rajzolódnak majd ki.

Tíz évvel ezelőtt egy hátrányos helyzetű térségben lévő iskola hetedikes diákjaként az iskola kémia tanárával délutánonként azzal töltöttem a szabadidőmet, hogy a kémia tudományának szemüvegét éppen csak felpróbálva, hétköznapi és vegytani kísérleteket végezve, az atomok világába bepillantva versenyfeladatokat oldottam meg. Éreztem és tudtam, hogy tanárommal épp egy nagyon különös, már-már transzcendens folyamaton megyünk keresztül: mentor-mentorált viszony alakul ki, melynek eredménye azonnali, kézzelfogható visszacsatolást is ad. A kémiaverseny országos döntőjében történő szereplésem szenzációját, a sikerélményt iskolai, sőt kerületi szintű elismerés követte, mely büszkeséget váltott ki mind a mesterből, mind a szűkebb és tágabb iskolai közösségből.

Az oktatásban történő tanári és mentori szerepvállalásom mozgatórugója is innen ered. A Tanítsunk Magyarországot programban a tanórai munkát kiegészítő tudatos kérdésfelvetés és kísérletalapú ismeretkör-bővítés, -mélyítés és tudatos tehetség gondozás jellemez. A tanulók saját akaratukból vesznek részt a mentori foglalkozásokon, így kerülnek a tudattalanul tíz éve erre a feladatra készülő mentor mellé. A kis csapat számára szélesebbre nyílik az ajtó a világra, mind gondolat- és érzésvilág, mind szakmai, pályaorientációs lehetőségek terén.

Miközben a tehetség gondozás hátrányos helyzetű térségben való megjelenését és az erről szóló tapasztalatokat saját, önreflektív példámon keresztül illusztrálom, felidéződnek bennem a tíz évvel ezelőtti saját tanulói élményeim, tapasztalataim. Aktuális mentori munkám során a tanulóimmal közösen kitűzött rövidtávú cél a kémiaverseny megyei fordulóján való részvétel. Közben pedig megkerülhetetlenül a tehetségfogalomról, annak lehetséges értelmezéseiről, kritikájáról gondolkodom, szükségszerűen bekapcsolva az önreflexió körbe a tudományos aspektust is.

A tehetség és a tehetség gondozás fogalmai, tehetségek a hátrányos helyzetű térségek vonatkozásában

Számos erőfeszítés ellenére még napjainkban is problémát jelent, hogy „a 20. század elején megalapozott pszichometrikus-mechanisztikus szemlélet a tehetségek gondozásának súlyos gátjává vált” (Gyarmathy, 2013, p. 103). A '90-es években történő felismerés ellenére a valódi, széles körű szemléletváltás az alap- és középfokú oktatás tehetség gondozási színterein és a tehetségek elismerési és motiválási rendszereiben – ideértve elsősorban a hagyományos tanulmányi versenyeket –, még nem ment teljesen végbe. A tehetség témakörében számos vita folyik, de talán kirajzolódnak látszik egy konszenzus is, hogy a tehetségfogalom nem állandó, a mindenkori

kultúra, társadalom alakítja, azaz társadalmi képződmény (Petriné, 2021). Csík-szentmihályi (1996, idézi Gyarmathy, 2013, p. 103) szerint a hagyományos tehetség-felfogás helyett, amely a tehetséget tesztekkel mérhetőnek és rangsorolhatónak tartja, a tehetség értelmezhető úgy is, hogy „a kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, amely az egyénből és a környezetéből áll”. Sőt, ebből következően, mivel „a tehetségesek a környezeti hatásokra sokkal erőteljesebben reagálnak, ezért egyértelmű, hogy fejlődésüket a korszakváltás nagyobb mértékben befolyásolja” (Gyarmathy, 2013, p. 103). Adódik tehát a kérdés: Hogyan lehet a korábbiakhoz képest kommunikációs szempontból jelentősen megváltozott környezetet a digitális korszakban alkalmassá tenni a tehetség fejlődésének támogatására? Milyen útvai lehetnek a tehetség kibontakoztatásának? Mi lehet a mentor feladata ehhez kötődően? A hatékony tehetséggondozási munka értelmezéséhez érdemes megfontolni azt a megközelítést, amely szerint „a tehetség nem teljesítmény, hanem tevékenység” (Gyarmathy, 2013. p. 103). A tehetséggondozó feladata tehát, hogy a tehetségest tevékenységben tartsa, és a fejlődés támogatására alkalmas környezetet megteremtse. Félretéve azt a hagyományos megközelítést, hogy „a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek” (Ziegler & Phillipson, 2012), és ezt kell a tehetséggondozás során kompenzálni, a hatékony tehetséggondozás kulcsa a módszertani sokszínűsége tevékenység alapú épülő, a környezet által közvetetten elősegített egyéni fejlődési út biztosítása. A hátrányos helyzetű térségekben ez a munka még összetettebb pedagógiai fejlesztő folyamatot jelent.

A hagyományos pedagógiai felfogásban a hátrányos helyzet azoknak a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeknek az együttállását jelöli, melyek a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremthetnek az iskolai előrehaladás vonatkozásában (Fuszek, 2021). A probléma forrása viszont alapvetően nem az egyenlőtlenségből adódik, az természetesnek tekinthető (Gyarmathy, 2010). A hátrány valójában inkább abból fakad, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű térségekben, habár változatlan az esély a tehetség megjelenésére, sokkal kevésbé biztosított a megfelelő környezet az egyéni fejlődés támogatására, ezért a gyakorlatban valóban arányaiban ritkább a tehetség megjelenése, ami hosszú távon „ördögi kört” eredményez.

Második reflexiós kör: A tehetséggondozás elméleti megközelítései és a saját tehetségfelfogás közötti kapcsolat

A mostani ugyanaz a verseny, mint amire tíz évvel ezelőtt diákként én felkészültem. A jelenlegi feladatsor is ugyanazt a szellemiséget, tudományos és pedagógiai szemléletet testesíti meg. Kell, hogy történjen reflexió az elmúlt időszak nehézségeire, a növekvő szociokulturális különbségekre, a csökkenő óraszámra és a világunk folytonos változása okozta gondolkodás és tudásmegszerzés terén történő átalakulásokra? Mialatt a tanulók óra hosszat az egyéni írásbeli feladatsoron dolgoznak, mi a tanárkollégákkal az irodában rögtönzött szakmai helyzetleírást, tapasztalatcserét tartunk, eközben időnként némán, elcsendesedve olvasgatjuk a feladatsor tanári példányait. Kezdetben mind csendben, befelé reflektálunk a látottakra. Egy-egy mély lélegzet, sóhajtás töri meg csupán a szakmai beszélgetés szüneteit.

Nincs ez így jól, hogy a versenyen azokra a tudáselemekre fókuszál a feladatsor, melyek nem szerezhetőek meg egy a hagyományos értelemben vett hátrányos helyzetű térségben lévő iskolában, mert nem részei addig még az órai anyagnak. Érthető persze az elvárás a tudományegyetemek részéről, hogy a beérkezők lehetőleg minél inkább ugyanazzal a tudáshalmazzal rendelkezzenek, hogy a diploma értékálló legyen, de fel lehet-e áldozni a „közönséges” iskolából érkező, a kémia nyelvvezetével és szemléletével éppen csak megismerkedő, ismeretszerzésre nyitott tanulók sikerélményét ennek oltárán? Nem tartunk-e attól, hogy a kiemelkedő helyzetű, hagyományos elitképzést nyújtó iskolák eredményes szereplését garantáló feladatsor összeállítással mélyítjük a különbségeket és az ebből fakadó konfliktust? Méltányos-e, hogy a verseny a tudományos szemlélet és gondolkodás szintjének összemérését olyan témakörben valósítja meg, amelyben a versenytársak jó része fogalmi szinten még nem elég tájékozott? Hagyhatjuk-e, hogy a részt vevő gyerekek másik, nagyobb hányada a sikertelenség miatt elforduljon a tudománytól?

Hitvallás, avagy tehetséggondozás óraadó tanárként és a Tanítsunk Magyarorszáért program mentoraként

A fenti beszámoló, némi tudományos szemponttal elegyített önreflexióként egy kémiaverseny megyei szintű döntőjét követően keletkezett. Óraadó kémiatanárként a tanórák keretein belül is lehetőség nyílik az érdeklődés felkeltésére, erre a kémia tárgyköre esetében a látványos, diákokat is segítőként bevonó kísérletek elvégzése kiváló alkalmat ad. Közoktatással foglalkozó fórumokon gyakran elhangzik az a

kétségbeejtő kérdés, hogy „miért van az, hogy a gyermekek, akik ujjongva, csillogó szemekkel lelkesednek a bemutatott természettudományos (jellegű) kísérletek iránt, később többségükben elveszíteni látszanak ezt a csillogást, örökre eltávolodva a természettudományok világától?” (Szántay, 2023, p. 2). Erre a kérdésre nem könnyű általános érvényű választ adni, de lokálisan megállapítható, hogy a hatékony tehetséggondozás hiánya ehhez erősen hozzájárul. A hallgatóként vállalt óraadói tevékenység, kiegészítve a mentorként végzett tehetséggondozással organikus módon illeszkedik az iskolai élet szövetébe. Egy nagy lépéssel közelebb kerülnek az érdeklődő, tehetséget mutató – „csillogó szemű” – diákok az egyéni fejlődést támogató környezethez. Az ilyen kiscsoportos, tanórán kívüli foglalkozásoknak kitűnő keretet kínál a Freinet-pedagógia koncepciója (Petersen, 1998) is: olyan légkör teremthető, ahol egyaránt szerepet kap a kooperatív tanulás, a kísérletező tapogatózás és a környezeti nevelés (1. ábra). A tanórán kívüli, mentorálás keretében történő szakköri munkához ki kell jelölni egy célt. A kísérletezés az alapja és elindítója az együttműködésnek. Kell valamilyen középtávú céljelölés is, aminek eléréséig az egyéni fejlődési utakat be lehet járni. Ilyen célnak tűnt a korábbi saját tapasztalat alapján egy tanulmányi versenyen való részvétel és az arra való felkészülés.

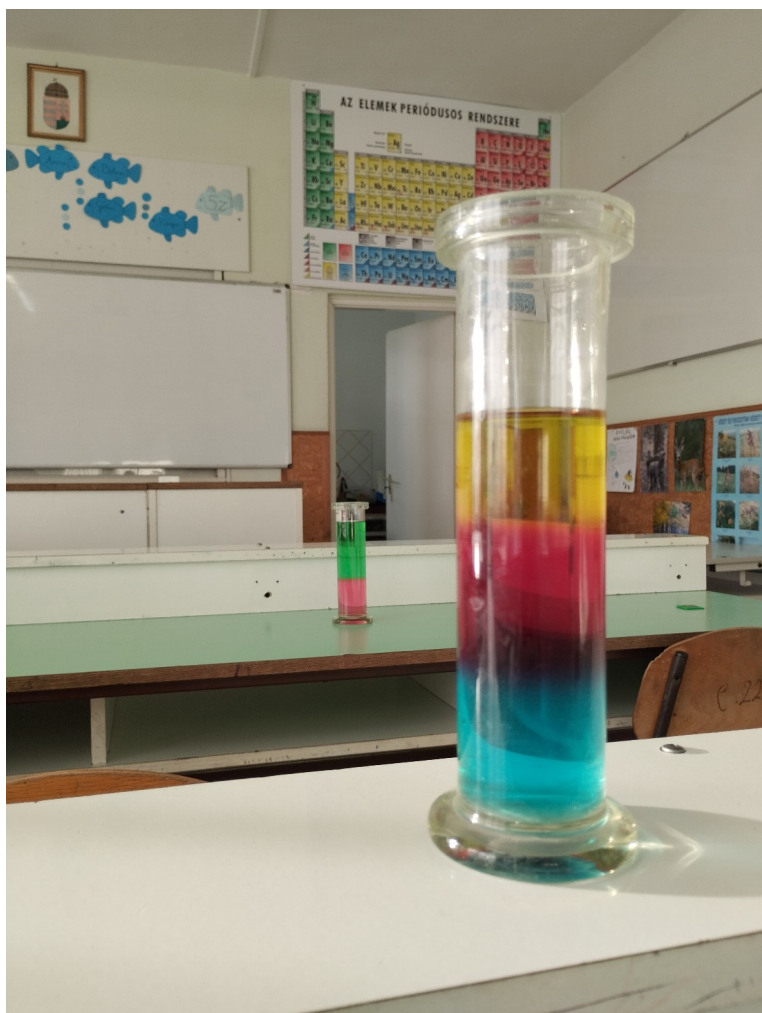


1. ábra: A szakköri foglalkozáson történő tapogatózó ismeretszerzés a vizes oldatok kémhatásáról, környezeti nevelés a vöröskáposzta levének indikátor tulajdonságának szemléltetésével

A megyei döntő előtt saját körben szervezett iskolai versenyfordulón előtérbe került a teszt jellegű és gondolkodtató kérdések megválaszolása mellett a csapatmunkában végzett kísérletező, alkotómunka is. A diákoknak különböző sűrűségű és színezésű cukoroldatokból részben saját tervezésük alapján volt lehetőségük szivárványszínű rétegzett többfázisú elegyet készíteni (2. ábra). Rövid időtartamra már itt is megalapozásra kerülhetett a Freinet-pedagógia további, eddig hiányzó pillére, a szabad önkifejezést elősegítő légkör megteremtése.



2. ábra: Az iskolai kémiaverseny önálló kísérlettervezési feladatának diákok által készített produktumai



3. ábra: Freinet-pedagógia alkalmazása a kémia szakkörön egy kísérletről szóló kisfilm jeleneteinek megtervezésére

A döntően való részvétel negatív tapasztalataira részben sajnós előre számítva, a versenyzést egy egész napos, élményalapú egyetemlátogatással egybekötött kirándulássá szerveztem, hogy a diákok érdeklődése, fejlődési útja ne törjön meg. A verseny lezárulta után azonban az év hátralévő részére szintén fontos volt egy újabb középtávú cél kitűzése. Ekkor már valóban tudatosan szakítva a tehetség-gondozás hagyományos, meghaladott szemléletével és a bevezetőben részletezett korszerűbb irányba fordulva, a Freinet-pedagógia modern technikáihoz nyúlva a szakkör keretében, a diákok aktív részvételével önszabályozó módon, a mentortanár által csupán facilitálva egy kísérletről szóló kisfilm forgatását tűztük ki célul.

Itt a kísérlet kiválasztása, a jelenetek megtervezése (3. ábra), a felvételek elkészítése folytonosan, de mégis változatosan tartja meg a tevékenységben a diákokat.

Óraadó tanárként és mentorként egyaránt ez a hitvallás, szerepértelmezés vezet a munkámban. Köszönet a TMO-programnak, hogy segített ezeket a szakmai nézeteimet tudatosítani s formálni mentori és tanári személyiséget!

Harmadik reflexiós kör: Oktatói gondolatok

A pedagógiai gyakorlatban a tehetségfejlesztés, a tehetséggondozás, a tehetségsegítés többféle megközelítése él. Ezeket alapvetően a tehetség értelmezéséhez kapcsolódó elméleti nézőpontok határozzák meg. Ahogy azonban az előző részekben a mentori reflexióban is jelzi a hallgató, abban egyetértés mutatkozik, hogy magáról a tehetségfogalomról nem gondolkodhatunk statikusan. Ahogyan a fogalom értelmezését a mindenkori kultúra és társadalom formálja, s a tehetség típusainak kategóriái is állandóan változnak, egy dinamikus, a tehetséget komplex rendszerként történő megközelítés adhat keretet a tehetségfejlesztő munka értelmezésének mint komplex pedagógiai fejlesztő munkának.

A TMO-program felkészítő és kísérő kurzusain abban segítjük a leendő mentorokat és a már mentoráló hallgatókat, hogy ezen elméleti nézőpontokon keresztül, azokon átszűrve tudatosítsák saját tehetségfelfogásukat, felszínre hozva ezzel kapcsolatos korábbi (tanulói) nézeteiket is, s az iskolai és iskolán kívüli támogató környezetet a választott értékek mentén alakítsák ki.

A hagyományokra épülő pedagógiai gyakorlat ehhez a témához kötődően az iskolarendszer egészére kiterjedő tehetségfejlesztés kezdeti szakaszában képviselt elvek vagy hallgatólagos előfeltevések szerint működik. Ettől azonban eltér az a fejlődési szemléletre épülő gyakorlat, amely az előbbivel szemben a tehetségterületek sokféleségéhez és a tehetség időbeli változékonyságához jobban illeszkedő, dinamikus pedagógiai megközelítést és eljárásokat alkalmaz (Katona, 2020). Gyarmathy (2013) Zieglert és Phillipsont idézi, akik „a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy arra épül, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, viszont a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket. A tehetségeket csoportként kezelni téves megközelítés, mert annyiféle a tehetség, ahányféle a tehetséges egyén. Az ellátásuk egyéni, még ha csoportban történik is.

A pedagógia kínál erre jó megoldást, mégpedig a differenciálást a pedagógiai folyamatokban” (p. 105).

Gordon Györi (2021) úgy fogalmaz, hogy a mai tehetséggondozás – nemzetközi szinten legalábbis – az egyre globálisabbá válás irányába igyekszik haladni: arra törekszik, hogy egyetlen potenciális tehetségterület, egyetlen megfelelő tehetségazonosítási lehetőség, egyetlen oda való személy, egyetlen társadalmi csoport, egyetlen képzési lehetőség se maradjon ki a tehetséggondozás lehetőségeiből. A tehetséges tanulók bármilyen etnikai, kulturális csoportból érkezhetnek, szociokulturális hátterük bármilyen lehet. Ahhoz, hogy teljességében kibontakoztathassák képességeiket, megfelelő tanulási feltételeket és lehetőségeket, azaz egyénre szabott, komplex tanulási környezetet kell biztosítani számukra, ahogy az előző oldalakon a mentorhallgató is megfogalmazza. Ehhez pedig szem előtt tartandó, hogy a tehetséggondozás alapja a tevékenység, és nem csak a teljesítmény. A tehetséggondozó feladata tehát, hogy a tehetségest tevékenységben tartsa, és az arra alkalmas környezetet megteremtse.

A TMO-programban oktatóként hisszük, hogy ezen környezet különböző, fizikai, szociális, érzelmi, technikai dimenzióinak átgondolásán, módszertani lehetőségeinek megismerésén túl azzal is sokat segítünk, ha jelen írás keretét is adó reflexiót mint a mentorok tanulását, szakmai fejlődését segítő vagy éppen a hallgatói és az oktatói nézőpontot párbeszédbe hozó műfajt tudatosan-módszeresen építjük be a közös fejlődési folyamatba.

Végezetül tanárjelölteknek, tanárképzőknek, szűkebben pedig a TMO-programban részt vevő mentorhallgatóknak, oktatóiknak ajánlunk néhány vitaindító kérdést a témához kötődően:

- Mi lehet a célja, felelőssége a tanárképző kurzusoknak, a TMO-kurzusoknak, hogy a képzésben részt vevők saját élményen keresztül tudatosíthassák nézeteiket a tehetséggondozás pedagógiai feladatairól?
- Milyen módszerekkel, eszközökkel, reflektív technikákkal támogathatjuk őket ezen a szakmai fejlődési úton?

Milyen lehetőségeket biztosíthatunk a komplex iskolai környezet ilyen szempontú megismerésére, jellemzésére, az érintett szereplők saját tapasztalataikon keresztül történő bemutatására, a tapasztalatok tudatos-módszeres feldolgozására?

Irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2021). *Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. Anyanyelv-pedagógia*, 14(3). <https://doi.org/10.21030/2Fanyp.2021.3.11>
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper.
<https://www.rochester.edu/warner/lida/wp-content/uploads/2022/11/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>
- Fuszek, Cs. (2021). *Fókuszban a hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozása*. <https://tehetseg.hu/aktualis/fokuszbans-hatranyos-helyzetu-fiatalok-tehetseggondozasa> (2024. június 8.)
- Gordon Győri, J. (2021). Globális tendenciák a tehetségnevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 477–493. <http://doi.org/10.1556/0016.2021.00015>
- Gyarmathy, É. (2010). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 221–232. <https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.4>
- Gyarmathy, É. (2013). A tehetséggondozás változási kényszere. *Iskolakultúra*, 23(3–4), 101–109.
- Katona, N. (2020). *Útmutató a tehetséges tanulók integrált neveléséhez. Oktatás 2030*. Eszterházy Károly Egyetem.
<https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-tehetseg-tanulok-integralt-nevlesehez.pdf>
- Petersen, P. (1998). *A kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó.
- Szántay, Cs. (2023). Gondolatok a Természettudományosan Csillogó Szemek Fel-És Eltűnéséről. Avagy: A TETT-Mesepályázatról – Másként. *Magyar Kémikusok Lapja*, 78, 2–21.
https://www.mkl.mke.org.hu/images/Dokumentumtar/Kulonszamok/2023_TETT/MKL_2023-kulonszam_SzantayCs_A-mesepalyazatrol-maskepp.pdf
- Tókos, K. (2023). *Tudásmegosztás, egymástól tanulás a Tanítsunk Magyarországgért Program kurzusain. Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 79–93.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.5>
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>

Reflections on Mentoring and Talent Development in Disadvantaged Regions

The following reflective writing – in connection with ELTE’s Teach for Hungary (TMO) programme – presents a self-reflective dialogue between a student working as a mentor and her course instructor, on the interpretation of the tasks of talent development in mentoring, through the processing of their own experiences. ELTE has been participating in the Teach for Hungary programme, which is one of the most widely spread mentoring programmes in Hungary that brings together primary school students (Tanítsunk Magyarorszáért, 2023). Previous studies published in the journal *Mother Tongue Pedagogy* (Antalné, 2021, Tókos, 2023) presented the organizational principles of ELTE’s TMO programme, its good practices in mentoring, and the experiences of its preparatory and support courses. This article is going to focus on a special facet of the TMO programme, namely on its talent development objectives and related mentoring experiences.

Keywords: mentoring, mentoring programme, talent development