

# Hallgatói Mentorprogram.

## A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai.

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert

### Bevezetés

Jelen írás a szegedi deszegregációs intézkedés és az intézkedést támogató mentorprogram bemutatását, illetve az első iskolai év tapasztalatainak összefoglalását célozza, a programban résztvevő pedagógusjelöltek dokumentációi, illetve a programszervezők benyomásai alapján.

Mivel napjaink oktatáspolitikájának kiemelt célja az iskolai szelekció, szegregáció mérséklése, a közeljövőben vélhetően számos, a szegedi deszegregációs beavatkozáshoz hasonló lépésre kerül sor. Munkánk elsősorban ezen intézkedések sikeréhez kíván hozzájárulni az eredményesnek mutatózó programelemek és felmerülő problémák bemutatásával. Írásunk első részében az intézkedést életre hívó oktatáspolitikai környezetet vázoljuk fel, ezt követően a szegedi deszegregációs intézkedés előkészítését, lebonyolítását, valamint a Hallgatói Mentorprogram koncepcióját ismertetjük. Végül számot adunk az első év tapasztalatairól, illetve a program továbbfejlesztésének lehetőségeiről.

### A szegregáció megszüntetésének stratégiái

Habár az iskolai szelekció, szegregáció kérdésköre hosszú ideje jelen van a neveléstudományi, szociológiai szakirodalomban, a probléma gyakorlati kezelése csak napjainkban indult meg a közelmúlt oktatáspolitikai rendelkezéseinek köszönhetően. Az oktatás területén mutatkozó egyenlőtlenségek mérséklése érdekében, mind szervezeti, mind jogszabályi, mind finanszírozási területen jelentős változásoknak lehetünk tanúi (l. *Keller és Martonfi*, 2007). E változások középpontjában a szegregáló iskolák kialakulásának megelőzése áll, a már létező szegregálódott iskolák ügyének rendezésére azonban sok tekintetben megoldatlan maradt. A meglévő iskolák problémájának kezelésére több lehetőség is felmerül. Az egyik az iskola vonzóvá tétele lehet a magasabb társadalmi státuszú szülők körében, ez azonban az erősen szegregálódott iskolák esetében járhatatlan útnak tűnik. Megoldásként kínálkoznak még az intézményösszevonások, illetve az iskolák megszüntetése. Az utóbbi stratégia választása esetén viszonylag konfliktusmentes megoldás lenne, ha ez felmenő rendszerben történne, vagyis az iskola nem indítana első osztályt. Ez azonban a fejkvóta-alapú támogatások miatt finanszírozási nehézségekbe ütközne, illetve az oktatás minőségének további, gyors ütemű romlását idézné elő.<sup>1</sup> A szegregált iskolák kezelése tekintetében elsősorban a több iskolával rendelkező településeknek vannak lehetőségeik a hátrányos helyzetű tanulók iskolák közötti arányának „újraosztásával”.

Néhány fenntartó hozzálátott a probléma kezeléséhez, jellemzően azonban jogi lépések<sup>2</sup> ellenére sem indulnak meg a deszegregációs folyamatok. A „Hódmezővásárhelyi modell” keretében a város vezetése az oktatási struktúra átalakítására irányuló átfogó koncepció részeként, intézmények összevonásával, a körzethatárok újrarajzolásával orvosolta a problémát (*Nagy és Szűcs*, 2007). Nyíregyháza a cigányok által lakott Huszár-telep iskoláját szüntette meg 2007-ben, az iskola tanulóit öt nyíregyházi iskolába integrálva (*Rádai*, 2007). Ezen intézkedések sorába illeszthető a szegedi deszegregációs lépés is, mely egy szegregált

<sup>1</sup> A minőségromlás legfőbb oka a pedagógusok felgyorsuló fluktuációja, illetve az elhúzódozó konfliktushelyzet miatt a tanulók megnövekedett frusztrációja, magatartási problémái lehetnek, melyet a szegedi deszegregációs intézkedés által megszüntetett iskola működésének utolsó hónapjában is tapasztaltunk.

<sup>2</sup> Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány több településen indított pert szegregáló iskolák ügyében (bővebben pl. *Rádai*, 2007).

általános iskola megszüntetésével és a körzethatárok módosításával kívánja mérsékelni az iskolai szelekciót, szegregációt.

### **Az extrém mértékben szegregált általános iskola bemutatása**

Szeged MJV legnagyobb (etnikai) szegregátumának, a Cserepes sori telepnek a lakói az elmúlt években gyermekeiket szinte kivétel nélkül a lakóhelyükhöz közeli, mindössze 5 perc gyalogútra lévő Móra Ferenc Általános Iskolába írták be. Az extrém mértékű elkülönülés egy éveken keresztül húzódó folyamat eredményeképpen alakult ki. Az iskolai szegregáció a 2006/2007. tanévre kiteljesedett: az intézmény tanulóinak legalább 80 százaléka cigány származású volt, az alsó tagozatos osztályokba már csak roma gyermekeket írtak be.

A kevésbé egzakt, nem nyilvántartható „cigány” kategória helyett az oktatási statisztikákban használatos „*halmozottan hátrányos helyzetű tanuló*” kategória<sup>3</sup> bevezetése kontrolálhatóbb képet ad az elkülönítés mértékéről. A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak döntő többsége – a később pontosított regisztráció alapján 73 százaléka – halmozottan hátrányos helyzetűnek minősült.<sup>4</sup> Nemcsak a Cserepes sori romák írták gyermeküket az iskolába, a rossz szociális körülmények között élő cigány tanulók egy része a város egészen távoli pontjáról járt oda.

Kutatások sora igazolta, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek egy iskolában, osztályteremben való összesűritése a tanulóval szembehelyezkedő szubkultúrán, motiválatlanságon, a megoldandó pedagógiai feladatok mennyiségének növekedésén és a tanári kontraszelekción keresztül az oktatás minőségének romlásához vezet (pl. *Kertesi és Kézdi, 2005; Liskó, 2002*). E folyamatok negatív következményei a szegedi Móra Ferenc Általános Iskola esetében is megfigyelhetők voltak. A tanulók többsége egy csökkentett követelményeket támastzó iskolában is rossz eredményeket ért el, a diákok egy része analfabétaként fejezte be tanulmányait. A kompetenciamérésen elért eredmények alapján az intézmény igazolhatóan az ország egyik legrosszabb teljesítménymutatókkal rendelkező iskolája volt.<sup>5</sup> A szegregált oktatási formákkal kapcsolatos iskolai kudarcok, problémák szinte minden típusa azonosítható volt az iskolában (vö. *Babusik, 2002; Fejes, 2005; Fiáth, 2002; Forray és Hegedűs, 2003; Havas, Kemény és Liskó, 2002; Kertesi és Kézdi, 2005; Kende, 2000*).

- Nyelvi hátrány. A diákok többségét az oktatási intézmény normáitól nagy mértékben eltérő nyelvhasználat jellemezte, mely a kétnyelvű, azaz cigány nyelvet is használó gyermekek esetében fokozottan jelentkezett.
- Pedagógiai gyakorlat. A pedagógusok kudarcaikat gyakran a cigány származású gyerekek kezelhetetlenségével, gyengébb képességeivel magyarázták. A diákok sikertelenségére a tantervi követelmények csökkentésével reagáltak. A Móra Ferenc Általános Iskola tantestülete nem vezette be az Integrált Pedagógiai Rendszert/Programot (továbbiakban: IPR), az intézményvezető nem igényelte az

---

<sup>3</sup> A 2006/2007-es tanévtől kezdve halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül az a tanuló 1) akinél megállapítható, hogy egyik szülőnek (törvényes felügyeletet ellátó szülőnek) sem magasabb az iskolai végzettsége 8 általánosnál és gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak; 2) akit tartós nevelésbe (korábbi elnevezéssel állami gondozottak közülük is csak az állandó gondozásba) vettek; 3) akit a jegyző védelembe vett és egyik szülőnek sem magasabb az iskolai végzettsége 8 általánosnál.

A 11/1994 MKM rendelet 39/D. § (5) bekezdés hatályos módosítása.

<sup>4</sup> A 2006/2007. tanévben a 25 önkormányzati fenntartású általános iskola 10.590 tanulója közül 396 (3,7%) minősült halmozottan hátrányos helyzetűnek, vagyis a település HHH tanulóinak 30 százaléka a Móra Ferenc Általános Iskolába járt.

<sup>5</sup> 2006. évi kompetenciamérés eredményei matematikából, országos átlag: 494; városi átlag: 509; Móra Ferenc Általános Iskola átlaga: 348. 1. szint felett egyetlen gyermek sem teljesített.

2006. évi kompetenciamérés eredményei szövegértésből, országos átlag: 497; városi átlag: 514; Móra Ferenc Általános Iskola átlaga: 296. Két tanuló teljesített az 1. szint felett.

iskola halmozottan hátrányos helyzetű tanulói után a képesség-kibontakoztató normatívát.

- Tanulási motiváció. A „mórás” diákok általánosan alacsony tanulási motivációját többféle okra vezethetjük vissza. A motivátlanság feltehetően már a családban kialakult, a szülők átörökítették a saját - korábbi iskolai kudarcaik miatt kialakult - negatív attitűdjeiket az iskolával szemben. Ők maguk sem ismerték fel, és gyermekeikben sem tudatosították az iskolai oktatás felfelé mobilizáló erejét. A motivátlanság további magyarázata lehet a gyorsan megtapasztalt iskolai sikertelenség, a családi szocializáció során átéltektől merőben eltérő intézményi közeg.
- Az iskola és a szülők kapcsolata. Az iskola és a cigány szülők közötti kommunikáció, együttműködés nehézkesen, egyes családok esetében pedig egyáltalán nem működött a Móra Ferenc Általános Iskolában, s ez minden bizonnyal kihatott a gyermekek tanulmányaira is.
- A családok rossz szociális helyzete. A Móra Ferenc Általános Iskolában tanuló diákok többségének otthonában nincsenek megfelelő feltételek az otthoni felkészülésre (írásztal, tanulótér hiánya), a gyerekek korán pénzkereső családtaggá válnak.

A Móra Ferenc Általános Iskola extrém mértékű szegregációja több hatályos jogszabályt<sup>6</sup> megsértett, így az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban: OOIH), illetve a szegedi Cigány Kisebbségi Önkormányzat kezdeményezésére Szeged MJV közgyűlése 2007. tavaszán, többlépcsős folyamat során a Móra Ferenc Általános Iskola bezárása mellett döntött.

### **A szegregált iskola bezárásának előkészítése**

A deszegregációs program jogszabályi háttérét három lépésben alakította ki Szeged MJV közgyűlése. 2007. februárjában döntést hoztak arról, hogy a 2007/2008. tanévben nem indulhat első osztály a Móra Ferenc Általános Iskolában. 2007. március 29-én megszavazták az iskola megszüntetéséről szóló határozatot, májusban pedig rendelkeztek a következő tanév rendjéről, így a Móra Ferenc Általános Iskola pedagógusainak továbbfoglalkoztatásáról.

A megszüntetett iskola körzetét öt iskola között osztották fel, annak érdekében, hogy a Cserepes sori szegregátum területén élő gyermekek a jövőben lehetőleg ne mindannyian ugyanabba az iskolába iratkozzanak be. A jogutódot is a deszegregációs szempontok érvényesítésével választották ki, így tudatosan nem a legtöbb „mórás” tanulót befogadó, a szegregátumhoz legközelebb található iskolát jelölték ki erre a feladatra, szimbolikusan is csökkentve az iskola stigmatizálódásának, szegregációjának veszélyét.

A deszegregáció szakmai programjának kidolgozására igen kevés idő állt a szakapparátus dolgozóinak rendelkezésére, így fennállt a „rideg integráció” veszélye. A Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület (DARTKE) a deszegregációs program sikere érdekében átfogó kutatási projektet szervezett az iskola érdekhálójának a vizsgálatára.<sup>7</sup> A projekt célkitűzései az alábbi három pontban foglalhatóak össze (1) információszerzés – a szegregáló iskola korábbi oktatási-nevelési munkájának a feltérképezése, az érdekháló tagjainak a megismerése, tájékozódás az iskolabezárással kapcsolatos problémákról; (2) tájékoztatás – a deszegregáció megindokolása, a folyamat lépéseinek a bemutatása a diákok, a szülők és a pedagógusok számára; (3) megerősítés – az

---

<sup>6</sup> 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról; Köznevelési Törvény 66. § (2).

<sup>7</sup> A projektet OOIH finanszírozta. A szerzők a DARTKE egyesület aktivistái. A projekt során kvalitatív módszertani technikák szolgálták az adatgenerálást: megfigyelések, interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések készültek (Szűcs, 2007). A projekt megvalósítására többféle kompetenciával bíró személyek vettek részt: szociológusok, pedagógusok, pszichológusok alkották a kutatócsapatot.

iskolabezárásban érintett szülők és tanulók mentális támogatása, motiválása, konfliktuskezelés.

A deszegregációs folyamat szempontjából az első célkitűzés teljesítésének hosszú távú hatása rendkívül jelentős: a bezárásra kerülő iskola stakeholdersnek a vizsgálata, egy helyzetelemzés elkészítése során előállított információk alapvető fontosságúak voltak a döntéshozók számára, hiszen az iskola belső életéről, oktatási minőségéről minimális mértékű, részben valótlan információk álltak a rendelkezésükre. A kutatás eredményei, javaslatai beépültek a deszegregációs stratégiába.

A 2-3. pont teljesítése rövid távú célokat szolgált – az iskolabezárással természetes módon együtt járó konfliktusokat enyhítette a többsikű tájékoztatás. A konkrét információk átadása (befogadó iskolák listája, ingyenes bérlet, Hallgatói Mentorprogram stb.) a rémhírterjedést gátolta meg (l. *Hankiss*, 1983), a szegregált oktatási forma hátrányainak a bemutatása pedig a deszegregáció társadalmi támogatottságát kívánta növelni.

### **A deszegregációs intézkedés megvalósítása**

A deszegregációs folyamat elindítása során komoly tervezési feladatot igényelt a bezárt iskolából kikerülő tanulók elosztása a befogadó intézmények között. A megszüntetett intézmény 129 tanulóját tizenegy szegedi általános iskolába irányították át a fenntartó szakemberei. A legtöbb tanulót befogadó iskolába összesen 22 „mórás” tanuló került, a legkevesebbet fogadó intézménybe pedig összesen 7.

Az oktatási iroda munkatársainak az ajánlások elkészítése során figyelembe kellett venniük a „mórás” tanulók szüleinek kéréseit, a tanulók lakóhelyét, az egymással elmérgesedett konfliktushelyzetben lévő családok gyermekeinek az elválasztását, az új iskolai körzethatárokat, a befogadó iskolák osztálylétszámait. Figyelmet fordítottak a testvérek (olykor barátok) közös elhelyezésére, a tanult/tanított nyelvek egyezésére, a befogadó iskolák megközelíthetőségére. Az új intézményektől távolabb lakó gyermekek számára ingyenes tömegközlekedési bérlet formájában nyújtott támogatást a város vezetése.<sup>8</sup>

A tanulókkal eredeti iskolájukból a legtöbb esetben tanárok is áthelyezésre kerültek, (továbbiakban: mentortanár) a tanulók felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából. Összesen 16,5 mentortanár és fejlesztő pedagógus státuszt hoztak létre a 11 befogadó iskolában. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, de természetesen a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkel való kapcsolattartás, az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások fókuszában.

A befogadó iskolák többségében előzmények nélküli feladat volt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatása, így a pedagógusok jelentős része szorongással és fenntartásokkal várta az új tanulók érkezését. A mentorprogram hatásvizsgálata kapcsán elkészített beszélgetésekből kiderült, hogy a pedagógusok hiányolták a deszegregációs intézkedés elindítása során a tájékoztatást és a szakmai felkészítést. Négy befogadó iskola<sup>9</sup> vett részt az Országos Oktatási Integrációs Hálózat által ingyenesen biztosított, akkreditált képzéseken, mely során egy IPR-tréninget, valamint egy módszertani tréninget kapott az adott iskola 30 pedagógusa. Hét befogadó iskola intézményvezetője nem vette igénybe a számukra is felkínált lehetőséget.

A befogadó iskolákban tanuló diákok szülei több intézményben elleneztek a „mórás” tanulók érkezését. Manifeszt módon az érkező tanulók eltérő tudásszintjére, tanulási motivációjára és magatartására hivatkoztak, látens módon – olykor nyíltan is – a cigánysággal

<sup>8</sup> A Cserepes sori szegregátumtól távolabb eső befogadó iskolák kiválasztáskor figyelmet fordítottak arra, hogy az új iskola közvetlen buszjárással megközelíthető legyen. Összesen 62 tanuló kapott ingyenes bérletet.

<sup>9</sup> A négy befogadó iskolán kívül két olyan iskola tantestülete is részt vett az OOIH által biztosított tréningeken, amelybe nem irányítottak át a bezárt iskolából tanulókat, ám a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas számaránya, az IPR alkalmazása indokoltá tette a képzést.

szembeni előítéleteiket fogalmazták meg.<sup>10</sup> A protestálás a bezárt iskolához legközelebb található befogadó iskolában nyilvánult meg konkrét cselekedetekben. Az iskolába 22 „mórás”, zömében cigány származású, halmozottan hátrányos helyzetű tanuló iratkozott át – az iskola összlétszámának kevesebb, mint 5 százaléka, osztályonként 1-3 gyermek. Az iskola korábbi tanulói közül 2007. szeptemberére közel 40 gyermeket<sup>11</sup> írtattak át szüleik másik – elsősorban nem önkormányzati fenntartású – általános iskolába, esélyt sem adva az érkező tanulóknak, s a gyermekeik korábbi pedagógusainak.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának szakmai és finanszírozási támogatás céljából, összesen 15 szegedi általános iskolában, a 2007/2008. tanévtől integrációs támogatást igényeltek, és elindították az IPR bevezetését. A település önkormányzata a tanév folyamán közel 5 millió forintot biztosított a megszüntetett iskolából kikerülő tanulók támogatására, elsősorban ruházat és taneszközök megvásárlásával.

### **A Hallgatói Mentorprogram koncepciója**

A szegedi deszegregációs intézkedés egy hosszú távú célt szem előtt tartva szüntette meg a város szegregált iskolájának működését, az intézkedés ugyanakkor a bezárt iskola tanulóit, illetve a fogadó iskolák pedagógusait nehéz helyzet elé állította. Tanulónként eltérő mértékben, de mindenképpen valamiféle többlet terhet jelent a gyermekek számára az iskolaváltás, „normál” esetben is. Az új közösség és az eltérő iskolai normák mellett a jóval magasabb tanulmányi követelményekhez is alkalmazkodnia kell az integrált diákoknak. Nem kétséges, hogy hátrányos életkörülményeik miatt az integrált tanulók többsége egyébként is a lemaradók közé tartozna, a szegregált oktatásukból adódóan azonban további hátrányokat kell leküzdeniük az iskolaváltás következtében.

E problémák enyhítése céljából a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete két helyi civil szervezettel, a nemzetközi projektek koordinálásában tapasztalatokkal rendelkező Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesülettel és a roma szülőkből álló Lakhatás Iskolázottság Foglalkoztatottság Közhasznú Egyesülettel karöltve pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot szervezett a Roma Education Fund pénzügyi támogatásával. A mentorálás ritkán alkalmazott – de láthatóan egyre inkább terjedő – megoldás hazánkban. A nemzetközi kutatások és az eddigi hazai tapasztalatok egyaránt arról számolnak be, hogy a hátrányos helyzetű tanulók társas kapcsolataira, motivációjára, tanulmányi eredményére pozitív hatást gyakorolhat (*Fejes, Kasik és Kinyó, 2008*).

A Hallgatói Mentorprogram keretében a Szegedi Tudományegyetem 35 hallgatója (továbbiakban: mentorhallgató) támogatta a megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak beilleszkedését a befogadó iskolák mentortanárainak, fejlesztő pedagógusainak az irányításával.

A program célja a „mórás” diákok tanulmányi és szociális integrációjának elősegítése, a megnövekedett pedagógiai feladatok elvégzéséhez segítő személyzet biztosítása az iskola pedagógusainak és az új feladatkörbe került mentortanároknak egyaránt. A tanév során a mentorhallgatók heti 6-8 órát töltöttek az iskolában. Feladataik közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; kapcsolattartás a mentorált tanulók szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció.

---

<sup>10</sup> Természetesen nemcsak a szülők előítéletes magatartást kell megemlítenünk, hanem a szélesebb értelemben vett társadalmi környezet általánosan jellemző attitűdjét is. A Szegedi Tudományegyetem Szociológia Tanszéke által végzett Szeged 2001 vizsgálat adatai alapján a város lakosságának 84 százaléka kirekesztő álláspontot képviselt a cigányokkal kapcsolatban (*Szűcs, 2004*).

<sup>11</sup> Az iskola tanulói létszámának közel 10 százalékát.

A mentorhallgatók kiválasztása önéletrajz, motivációs levél, illetve személyes interjúk alapján történt. A mentorhallgatók között harmad-, negyed- és ötödéves tanár, tanító és pszichológia szakos hallgatók, illetve gyógypedagógusnak készülő kaptak helyet. A kiválasztottak többsége gyakorlattal rendelkező általános iskolás korú gyermekek szabadidős tevékenységeinek szervezésében, kézműves és sport tevékenységek oktatásában, illetve nyelvtanításában, korrepetálásában.

A mentorhallgatók a program által gyakorlatot szerezhettek az iskolai munkában, mely későbbi munkavállalásuk során előnyt jelenthet, továbbá rendszeres ösztöndíj-kiegészítésben részesültek.

A mentorhallgatók beosztását az adott iskolába átkerülő tanulók létszámához igazítottuk, úgy, hogy átlagosan 3-4 mentorált tanulót osztottunk egy hallgatóra. A mentorhallgatók a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által szervezett, a projektet kísérő két féléves képzésben vettek részt, melynek keretében egyrészt a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának helyzetével, továbbá a mentoráláshoz szükséges információkkal ismerkedhettek meg; másrészt az iskolai mentorálás során hasznosítható anyagok gyűjtése, kidolgozása történt e szeminárium során. Emellett a kurzus fórumot biztosított az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve e tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére.

A program működését továbbá weblap<sup>12</sup>, és egy hozzá kapcsolódó zártkörű konzultációs fórum támogatta, mely egyrészt a program résztvevőinek folyamatos kapcsolattartására kínált lehetőséget, másrészt e felületen elhelyezésre kerültek a program során hasznosítható ötletek, kidolgozott projektek, a tapasztalatok alapján ezek értékelése, illetve a programhoz kapcsolódó adminisztráció.

## **A mentori munka tapasztalatai**

### *Tanulmányi integráció*

A mentorhallgatók beszámolóinak alapján a megfelelő mentori kapcsolat kialakítása a legtöbb esetben nem jelentett nehézséget, a tanulók reakciói pozitívak voltak, várták a közös tevékenységeket. Az iskolában rendszeresen megjelenő tanulók<sup>13</sup> közül mindössze két tanuló utasította el teljes egészében a segítséget, vélhetően azért, mert ez plusz délutáni elfoglaltságot jelentett volna számukra.

A félzárkóztatás szervezésének két formája alakult ki:

- kizárólag a tanítási idő befejezése után (a tizenegy iskolából hétben)
- főképp a tanítási idő befejezése után, de egyes órákról kivihették a mentorhallgatók a tanulókat – hasonlóan a mentortanárok által kialakított gyakorlathoz (ez elsősorban a készségtárgyakat jelenti, de a szaktárgyak esetében is előfordult a pedagógusok döntésétől függően, továbbá az adott óra célja is nagyban befolyásolta).

Mindkét megoldás mellett és ellen szólnak érvek. A tanulók a hiányos alapképességek, előismeretek miatt sokszor nem tudták követni az órák menetét, így indokolt lehetett az egyes tanórákról való kiemelés. Ugyanakkor a készségtárgyak esetében pont azokról az órákról hiányoztak a tanulók, melyek lehetőséget biztosíthatnak a sikerélményekre, a társaikkal való kapcsolatteremtésre. Néhány esetben azt tapasztaltuk, hogy a tanítási időben való foglalkozást egyes tanárok a problémás tanulóktól való megszabadulás lehetőségeként használták. Meg kell említeni még, hogy a tanulók fáradtak, dekoncentráltak már a tanítási idő után, így kevésbé hatékony a munka ebben az időszávban. A délelőtti foglalkozások

---

<sup>12</sup> <http://www.mentorprogram.eu/>

<sup>13</sup> Tizenhárom tanuló nem látogatja új iskoláját, többségük korábbi iskolájukban is túllépte a megengedett hiányzás mértékét.

további korlátját a rendelkezésre álló helyiségek hiánya jelentette, mely sok esetben még délután is problémát okozott.

Azokban az iskolákban ahol különösen jó az együttműködés a mentorhallgatók és pedagógusok között, a tanárok a számonkérés előtt gyakran jelezték, hogy mely területen van lemaradása a diákoknak, ami így a korrepetálások központi elemévé válhatott. Jellemző volt, hogy a tanárok figyelembe vették az integrált tanulók jelentős lemaradását, esetenként könnyített dolgozatot írtak velük. Ugyanakkor ennek is voltak hátulütői, a tapasztalatok szerint néhány tanulónál ez kedvezőtlenül alakította az önértékelést, különösen, ha a könnyített dolgozat is rosszul sikerült, illetve esetenként az osztálytársakkal alakuló kapcsolatokra is negatívan hatott. Problémát jelentet, hogy néhány pedagógus mereven ragaszkodott a többségre beállított értékelési megoldásokhoz, ez pedig gyakran a tanulók motivációját is visszavetette. A nagymérvű lemaradás okán a megszokott követelményekhez való ragaszkodás esetén természetesen a tanulók jelentős része évisméltésre kötelezhető, de jó részük ebben az esetben sem tudna felzárkózni, miközben az általános iskola elvégzése is veszélybe kerül.

A tanulmányi lemaradás mértékét a félévi és az év végi érdemjegyek élesen tükrözik, félévkor a felső tagozatos tanulók közel 80, év végén 70 százalékanak osztályzatai között szerepelt legalább egy tantárgyból elégtelen. A felzárkóztatás legproblematicusabb része egyértelműen az, hogy miközben az önálló tanuláshoz szükséges alapvető képességek működése nem megfelelő, tartani kellene a „tempót” az osztállyal, és a tanulók értékelése is a tananyaghoz kötődik. Vagyis ha a felzárkóztatás a képességekre irányul, a tanulók osztályzatai romlanak. A probléma különösen jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy egyes képességek optimális működése (pl. olvasás, l. részletesebben *Józsa*, 2006) több éves fejlesztést igényel, azaz a rendelkezésre álló keretek között ez a hátrány a tanulók egy részénél valószínűleg már nem hozható be.

### *Szociális integráció*

A mentorhallgatók beszámolóai alapján a mentoráltak jelentős részénél megfelelően halad az osztályközösségbe való beilleszkedés, valamivel több, mint negyedük tekintetében azonban még kritikus a helyzet. A szociális integráció tapasztalataink szerint elsősorban a felső tagozatban, és főképp a lányok esetében lassabb. A fiúk esetében ez gyakran társakkal szembeni agresszív viselkedést eredményez, míg a lányokra a kapcsolatok hiánya, a túlzottan visszahúzódó magatartás jellemző. Ebben a tekintetben sajnos nincs viszonyítási pontunk, vagyis nem ismert, hogy egy iskolaváltás utáni megfelelő szociális beilleszkedéshez milyen időtartam szükséges, illetve mikor tekinthetjük azt optimálisnak.

A szociális integrációt leginkább közös szabadidős tevékenységek szervezésével kívántuk elősegíteni. Meglepő azonban, hogy a pedagógusok egy része nem tulajdonított jelentőséget ennek, kizárólag a tanulmányi lemaradásra fókuszált, miközben jól látható volt, hogy motiváltabbak és sikeresebbek voltak azok a tanulók, akik erősebben kötődtek az új közösségükhöz.

A tizenkét<sup>14</sup> iskolából nyolcban vezettek a mentorhallgatók korrepetálást meghaladó foglalkozásokat, melyek célja: az integrált tanulók kapcsolatának erősítése az iskola többi tanulóival (különös tekintettel a roma tanulók befogadására), a mentorhallgatók és tanulók közötti bizalom mélyítése, az iskola iránti attitűd javítása, tanulás játékos formában, a szabadidő hasznos eltöltése. A foglalkozások rendkívül sokszínűek voltak, a kézműves foglalkozásoktól kezdve a filmklubon át tanulásmódszertani szakkörökig szerveztek

---

<sup>14</sup> A tizenegy befogadó iskola mellett a programban részt vesz egy további szegedi általános iskola is. Annak ellenére, hogy az intézmény nem fogadott tanulót a megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskolából, a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók magas arányára tekintettel, az intézmény kérésének megfelelően ezen iskolában is támogatja a pedagógusok munkáját két mentorhallgató.

programokat a mentorhallgatók. Kiemelt cél volt a „mórák” és a többi tanuló együttes foglalkoztatása. A meglévő keretek ezt nem minden esetben engedték (pl. az iskola többségi tanulói közül kevés volt jelen az iskolában délután, az iskolák nem tudtak szabad helyiséget biztosítani), ugyanakkor ahol sikerült közös programokat szerveznünk, ott a az integrált tanulók számát jóval meghaladta az iskola többi tanulójának létszáma, egyes délutáni programokon rendszeresen 40-50 gyermeket foglalkoztattak egyszerre a mentorhallgatók. Tapasztalataink szerint ezek a foglalkozások néhány hét alatt látható javulást eredményezhetnek a tanulók szociális integrációja, különösen a roma tanulók elfogadása terén.

### *Magántanulók*

Összesen 10 diák kapott magántanulói státusz a befogadó iskolákban, melyeket egyrésztől szülői kérésre, kisebb testvérek gondozására, beteg szülő ápolására hivatkozva igényeltek, másrésztől a szülő és az iskola megegyezése alapján a közösségbe való beilleszkedés nehézségei miatt adtak meg, melyeket pszichológiai vizsgálatok erősítettek meg. A 11 befogadó iskola közül öt intézményben minősítették magántanulóvá gyermekeket, két iskolában 3-3 tanuló esetében is ilyen döntés született.

Bár a magántanulói státusz az oktatási rendszerből való kihullással fenyeget, a mentorhallgatók jelenléte bizonyos tekintetben védettséget jelenthet. A magántanulók többsége az év első felében rendszeresen megjelent az iskolában, a mentorhallgatók segítségét szívesen vették, a második félévben azonban a magántanulók többsége már rendszertelenül látogatta iskoláját. A tapasztalatok szerint e foglalkozásokon bizonyos könnyebbséget jelentett, hogy nem kellett az osztályok haladási ütemét követni, így több időt jutott a képességek fejlesztésére.

Határozottan képviseltük azonban a program során a véleményünket, hogy a magántanulóvá nyilvánítás nem lehet a nehezebben integrálható tanulók kezelésének módszere, nem lehet egy újfajta szegregáció eszköze. Álláspontunkat alátámasztotta, hogy a kötöttségek csökkenését látva a tanulók kedvet kaptak hozzá, különösen testvérek esetében. Előfordult, hogy egy tanuló azért iratkozott át másik iskolába, mert – a szülőkkel közösen – úgy vélte, könnyebben szerezhethet magántanulói státuszt az új intézményben, ahol erre már többször volt korábban precedens. Ebben a kérdésben az iskolavezetők magatartása természetesen kulcsfontosságú, az igazgató az idézett esetben megakadályozta az indokolatlan magántanulóvá nyilvánítást.

### *Pedagógusok*

A deszegregációs intézkedéssel az iskolaigazgatók, pedagógusok többsége nem értett egyet, mind a fogadó, mind a bezárásra kerülő iskola pedagógusainak döntő többsége a szegregált iskola felmenő rendszerben történő megszüntetését tartotta volna a legjobb megoldásnak. A már említett információhiány mellett a tanulók tudásszintjének felmérést hiányolták sok esetben, mely többek között hozzájárulhatott volna a gyógypedagógiai ellátást igénylő tanulók számára a megsegítés optimális formáinak a gyorsabb megtalálásához.

Az egyetértés hiánya tapasztalataink szerint néhány esetben a mentortanárok beilleszkedését is hátráltatta. Volt olyan tantestület, ahol a pedagógusok többsége – nyíltan konfrontálódva, vagy passzívan bojkottálva – a mentortanárt vádolta a kialakult nehézségekért, az új kolléga személyes felelősségének tekintette a diákok nagyfokú tanulmányi lemaradását. Mivel a mentortanárok elsősorban a pedagógusok visszajelzései alapján igyekeztek pótolni a hiányosságokat, ez egy-két iskolában komolyan befolyásolta munkájuk, illetve ezen keresztül a mentorhallgatók munkájának hatékonyságát.

Fontos megemlíteni, hogy a korábban, extrém mértékű szegregáció körülményei között valóban kevés részsikert felmutató, és a megoldhatatlannak tűnő feladatban elfásuló

pedagógusok többsége újra motiválttá vált, a mentorált tanulók elkötelezett patrónusának minősült.

A mentortanárok, mentorhallgatók és az integráló iskolák pedagógusainak kooperációja meglátásunk szerint azokban az iskolákban volt a legmegfelelőbb, ahol eredetileg is alkalmazásban állt fejlesztő pedagógus. Ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy az ilyen irányú munka ismert, illetve elismert, másrészt ezekben az intézményekben több tapasztalattal rendelkezhetnek a többlet segítséget igénylő tanulókkal való foglalkozásban.

A tanárok hozzáállása az integrált tanulókhöz rendkívül vegyes képet mutat egyazon iskolán belül is, az iménti megállapítás azonban ebben az esetben is érvényes. Azon iskolákban, melyek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában tapasztalatokkal rendelkeznek, általánosságban pozitívabb attitűdöt, elfogadóbb hozzáállást tapasztalunk.

### *A mentorálás eredményei*

A mentorálás eredményéről nehéz becslést adni, egyrésztől azért, mert a mentori kapcsolatnak elsősorban preventív hatása van, az iskolai lemorzsolódás, hiányzás, antiszociális viselkedésformák előfordulásának csökkenésében, illetve a szülőkkel, kortársakkal való kapcsolatok pozitív irányú változásában mutatták ki kedvező hatást az eddigi vizsgálatok. (Fejes, Kasik és Kinyó, 2008). Másrészt jelen esetben hiányoznak azok a viszonyítási pontok, melyek alapján a változások értékelhetők lennének (pl. a bezárt és befogadó iskolában szerzett osztályzatok nem összevethetők, a pedagógusok nem ismerik a tanulók korábbi teljesítményét).

Bár a mentori munka – a tanulók, szülők és tanárok többségének visszajelzései szerint – egyértelműen pozitívan befolyásolta az integrált diákok teljesítményét, a felzárkóztatás sok esetben reménytelennek tűnik, a tanulók egy részénél az általános iskolai bizonyítvány megszerzése jelenik meg elérhető célként. A pedagógusok véleménye szerint ugyanakkor az alsó tagozatosok jó részének megvan a reális esélye az új osztályhoz való felzárkózásra. A gyerekek többsége rendszeresen járt iskolába, ami komoly sikerként könyvelhető el, hiszen korábban a megszüntetett intézményt jóval rendszertelenebbül látogatták, közel 70-80 tanuló esetében alakult ki és vált természetessé egy kvázi-magántanulói viszony.

Ennek ellenére az évisméltések közel harmadára azért kerül sor, mert az igazolatlan órák száma meghaladta a tolerálható mértéket. A 2007. szeptemberében regisztrált 129 tanuló közül 62 tanuló sikeresen teljesítette a tanévet, 19 diák 3,00 tanulmányi átlag felett produkált. 20 tanuló pótvizsgázik egy vagy két tantárgyból, 36 pedig évisméltésre kényszerült, 13 esetben a hiányzások magas száma miatt. 11 fiatal kikerült a programból: másik településre, országba költöztek, iskolát váltottak vagy megszűnt az iskoláztatási kötelezettségük.

Az eredmények komplex értékelésénél természetesen nem szabad elfelejteni: a kompetenciamérések által bizonyítottan legrosszabbul teljesítő megyeszékhelyi iskolából<sup>15</sup> kikerülő, így nagyfokú tanulmányi lemaradással küzdő, rendszeres iskolalátogatáshoz nem szokott, zömében halmozottan hátrányos helyzetű tanulót támogattunk a program során. A befogadó iskolák szempontjából is erősen differenciált a kép: van olyan intézmény, ahol várhatóan egyetlen évisméltésre sem fog sor kerülni, de több iskolában majdnem az összes felső tagozatos diák megbukott legalább egy tantárgyból.

A hagyományostól eltérő munkakörben a mentortanárok, illetve mentorhallgatók számos olyan feladatot is elláttak, melyeket az iskoláknak sok esetben nem volt lehetőségük ellátni, vagy amelyekben a szülőktől a szociális hátrányok miatt a tanulók az átlagosnál jóval

---

<sup>15</sup> Szövegértésből egy, matematikából öt megyeszékhelyen működő általános iskola produkált 2006-ban hasonló eredményt. Rosszabb eredményt felmutató megyeszékhelyi iskola nem volt a 2006. évi kompetenciamérés során, kistéleplési is csak összesen három.

kevesebb segítségre számíthatnak (pl. középiskolai nyílt napok megtekintése, továbbtanulás irányának megválasztása, rendszeres családlátogatás, kíséret logopédiai fejlesztésre).

## **A Hallgatói Mentorprogram továbbfejlesztésének irányai**

Természetesen a program működtetése során számos fejlesztendő elemet, koordinációs anomáliát azonosítottunk, illetve további minőségi fejlődés lehetőségét biztosító programelemet dolgoztunk ki, mely tapasztalatokat be kívánjuk építeni a 2008/2009. tanévben tovább működtetett Mentorprogram struktúrájába.<sup>16</sup>

A mentorprogram tapasztalatainak összegzése során egyértelművé vált, hogy a belső kommunikáció hatékonyságát fokoznunk kell. A mentorálás 2007. szeptemberi elindításakor többen a befogadó iskolák intézményvezetői, pedagógusai, illetve a mentortanárok közül bizalmatlanul fogadták a mentorhallgatókat. Példa nélküli pilot programban vettek részt, ismeretlen volt számukra a mentorhallgatói szerep. Bizonyára több pedagógus a feladatainak megnövekedésétől tartott, inkompetensnek gondolta a hallgatókat, vagy az eseteleges kontrolálás lehetősége tette bizalmatlanná.

Ezen legitimációs problémákra a program indításakor is felkészültünk. Elsősorban az intézményvezetőkkel és a mentortanárokkal kommunikáltunk, személyesen, elektronikus levelezés segítségével és indirekt csatornákon keresztül. Kiderült, hogy a személyesen el nem ért pedagógusok körében – az első hónapokban – számos tévhit, negatív attitűd is élt a programmal kapcsolatban. Azonban a legjobb kommunikációs stratégia esetében is csak a hallgatók elkötelezett és lelkiismeretes munkája oszthatta el a negatív attitűdöket. A program második évében a steakholderek networkjének megerősítésére már jóval kevesebb energiát kell fektetnünk, ám a személyes elérésre és a széleskörű konzultációra a továbbiakban is nagy hangsúlyt kell fektetnünk.

Az eddigieknél jóval nagyobb eszköz-támogatottságot kell adnunk a hallgatóinknak. A befogadó iskolák az integrációs támogatást – természetesen – saját programjaik megvalósítására fordítják, így a mentoráláshoz szükséges eszközöket, segédanyagokat a program költségvetéséből kell biztosítanunk a jövőben.<sup>17</sup> Jóval több kreatív foglalkozásra van szükség a mentorált diákok motivációjának fenntartásához, illetve a szociális integráció támogatásához. IKT-eszközök, digitális kamerák használatával vizuális modul szerethet a programba beépíteni, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szempontjából heterogén szervezeti keretek között.

A következő tanévben egy közösségi tér kialakítását is tervezzük, melynek az egyik legfontosabb célja a kreatív foglalkozások arányainak a növelése. Másik alapvető funkciója a mentorhallgatók közösségének szakmai műhelyé fejlesztése lehet. Az első tanévben biztosított, kreditált egyetemi kurzusok további működtetése mellett egy informálisabb, műhelymunkán alapuló, rendszeres közösség felépítését tűztük ki célul. Kurrens szakirodalmak rendszeres megvitatásával, pedagógus és romológus szakemberek workshopjaival, a program steakholdereinek részvételével szervezett konzultációs rendezvényekkel szerethet a projektet megerősíteni. A mentorhallgatók számára innovatív pedagógiai módszerek akkreditált, tréning-alapú képzését kívánjuk biztosítani.

A Hallgatói Mentorprogram második évének elindítása előtt azonban a legfontosabb feladatunk az osztályozó vizsgára kötelezett diákok felkészítése a pótvizsgára.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> A Hallgatói Mentorprogram kontinuos megvalósítása a Roma Education Fund támogatása esetén válik lehetővé.

<sup>17</sup> A 2007/2008. tanév folyamán Szeged MJV önkormányzata támogatta a Hallgatói Mentorprogramot a mentoráláshoz szükséges írószerek, segédeszközök megvásárlásával.

<sup>18</sup> Az osztályozó vizsgára való felkészítést Szeged MJV önkormányzata és a L.I.F.E Egyesület támogatja.

## Záró gondolatok

Az utóbbi években jelentős kormányzati lépések történtek az iskolai szelekció, szegregáció mérséklése érdekében, mely jól azonosítható intézkedéseket eredményezett az iskolafenntartói oktatáspolitikában is, ennek egyik példája a szegedi deszegregációs intézkedés. Ezen beavatkozások hatásairól azonban még keveset tudunk, beszámolónk ebben az irányban bővíti ismereteinket. A szegedi deszegregációs intézkedés keretében végrehajtott iskolaváltások alapján az integráció sikerességéről azonban csak korlátozottan vonhatók le következtetések, hiszen a szegregált intézményből a befogadó iskolákba integrált tanulók esetében felmerülő problémák egy része nem az integrációval kapcsolatos, hanem az iskolaváltásból eredő, eltérő követelményekkel, normákkal való találkozás során kialakuló konfliktusok számlájára írhatóak. A tapasztalatok ugyanakkor fontos tudással gazdagíthatnak abból a szempontból, hogy élesen kirajzolódnak azok a problémák, melyek az integrációt kísérhetik, ezek láthatóvá válása pedig a megfelelő megoldások kereséséhez hozzájárulhat.

A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásának az oktatási integráció elengedhetetlen feltétele, a többség esetében azonban valószínűsíthető, hogy nem elegendő az iskolai sikertelenségek mérséklésében. Vagyis az integrált oktatás keretfeltételeinek a megteremtése önmagában nem elégséges, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára többletsegítség szükséges a befogadó általános iskolákban. Az integráció előfeltételként történő értelmezését szemléletesen fejezi ki a rideg és teljes integráció, vagy az integráció és inklúzió fogalompárok terjedése.

A Hallgatói Mentorprogram értelmezésünk szerint a teljes integráció vagy inklúzió elérésének egy kísérlete, mely amellett, hogy elősegíti a gyermekek tanulmányi és szociális integrációját, a pedagógusi szemléletváltás kiindulópontja lehet a tanárképzésen keresztül. A mentori munka során a mentorhallgatók olyan tudást és szemléletet sajátíthatnak el, mely alkalmassá teheti őket arra, hogy pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adjanak.

## Köszönetnyilvánítás

A Hallgatói Mentorprogram a *Roma Education Fund* támogatása által valósult meg, az *SZTE Neveléstudományi Intézet* infrastruktúrájának használatával. Köszönettel tartozunk a programban résztvevő iskolák *igazgatóinak, pedagógusainak, mentortanárainak* a hallgatók támogatásáért. Külön köszönet illeti *Szira Juditot* (REF), *Czirok Pétert* (L.I.F.E.), *Hegyiné Pallaghy Szilviát* (OKM), *Kardos Jánost* (Szeged MJVÖ), *Molnár Edit Katalint* (SZTE), végül, de nem utolsósorban a hallgatókat, akik munkájára e program épült.

## Felhasznált irodalom

- Babusik Ferenc (2002): Roma gyerekeket képző általános iskolák. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon (Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon)* Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest. 177-123.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15.** 11. sz. 3-13.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2008): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra* (közlésre benyújtva).
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon (Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon)* Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest. 11-70.

- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum, Budapest.
- Hankiss Elemér (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető, Budapest.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum, Budapest.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Keller Judit és Martonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 08. 04-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19\\_egenlotlenseg](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egenlotlenseg)
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, **10**. 12. sz. 57-62.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest. 313-376.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 2. sz. 56-69.
- Nagy Judit és Szűcs Norbert (2007): A „Hódmezővásárhelyi Modell” (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében). *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele*, **13**. 9. sz. 11.
- Rádai Eszter (2007): „Az oktatási minisztérium hivatalból teszi fel a kezét.” *Élet és Irodalom*, **51**. 46. sz. 7-8.
- Szűcs Norbert (2004): A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi középiskolás fiatalok körében. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere Meridionale, Szeged. 166-175.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In: Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalmi 2., Szeged–Wien. 41-52.