

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert

Hallgatói mentorprogram

A szegedi deszegregációt támogató pilotprogram első évének tapasztalatai

A tanulmányban ismertetett kezdeményezés közvetlen célja a szegedi deszegregációs intézkedés által érintett tanulók és pedagógusok támogatása, közvetett célja a tanárképzés megújításának elősegítése. A program keretében pedagógusjelöltek segítik egy bezárásra került szegregáló intézmény diákjainak tanulmányi és szociális integrációját a tanulók új iskoláiban. Az összegző írás iránymutatást kínál hasonló intézkedések szervezéséhez, és láthatóvá teszi azokat a problémákat, amelyek az integrációs folyamatok megvalósítását kísérik.

BEVEZETÉS

Jelen írás a szegedi deszegregációs intézkedés és az intézkedést támogató mentorprogram bemutatását, illetve az első iskolai év tapasztalatainak összefoglalását célozza a programban részt vevő pedagógusjelöltek dokumentációi és 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 mutató 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 mutató egyenlőtlenségek mérséklése érdekében mind szervezeti, mind jogszabályi, mind finanszírozási területen jelentős változásoknak lehetünk tanúi (KELLER-MARTONFI 2007). E változások középpontjában a szegregáló iskolák kialakulásának megelőzése áll, a már létező szegregálódott iskolák ügyének rendezése azonban sok tekintetben megoldatlan

maradt. A meglévő iskolák problémájának kezelésére több lehetőség is felmerül. Az egyik az iskola vonzóvá tétele lehet a magasabb társadalmi státusú szülők körében, ez azonban az erősen szegregálódott iskolák esetében járhatatlan útnak tűnik. Megoldásként kínálkoznak még az intézmény-összevonások, illetve az iskolák megszüntetése. Az utóbbi stratégia választása 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.¹ 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 a jogi lépések² 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 újrajrögzítésével orvosolta a problémát (NAGY-SZÜCS 2007). Nyíregyháza a cigányok által lakott Huszár-telep iskoláját szüntette meg 2007-ben, az iskola tanulóit öt nyíregyházi iskolába integrálta (RÁDAI 2007). Ezen intézkedések sorába illeszkedik a szegedi deszegregációs lépés is, amely egy szegregált általános iskola megszüntetésével és a körzethatárok módosításával kívánja mérsékelni az iskolai szelekciót, szegregációt.

AZ EXTRÉM MÉRTÉKBEN SZEGREGÁLT ÁLTALÁNOS ISKOLA BEMUTATÁSA

Szeged megyei jogú város (továbbiakban MJV) legnagyobb (etnikai) szegregátumának, a Cse-repes sori telepnek a lakói az elmúlt években gyermekeiket szinte kivétel nélkül a lakóhelyükhöz közeli, mindössze 5 percnyi gyalogútra levő Móra Ferenc Általános Iskolába írtatták be. Az extrém mértékű elkülönülés egy éveken át tartó 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 írtattak be.

A kevésbé egzakt, nem nyilvántartható „cigány” kategória helyett az oktatási statisztikákban használatos „halmozottan hátrányos helyzetű tanuló” kategória³ bevezetése kontrollálhatóbb képet ad az elkülönítés mértékéről. A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak

1 A minőségromlás legfőbb okai a pedagógusok felgyorsuló fluktuációja, illetve az elhúzódó konfliktushelyzet miatt a tanulók megnövekedett frusztrációja, magatartási problémái lehetnek, melyeket a szegedi deszegregációs intézkedés által megszüntetett iskola működésének utolsó hónapjában is tapasztaltunk.

2 Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány több településen indított pert szegregáló iskolák ügyében (bővebben pl. RÁDAI 2007).

3 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

döntő többsége – a később pontosított regisztráció alapján 73 százaléka – halmozottan hátrányos helyzetűnek minősült.⁴ 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 tanulással szembehelyezkedő szubkultúrán, motivátlanságon, a megoldandó pedagógiai feladatok mennyiségének növekedésén és a tanári kontraszelekció keresztül az oktatás minőségének romlásához vezet (pl. KERTESI–KÉZDI 2005; LISKÓ 2002). E folyamatok negatív következményei a szegedi Móra Ferenc Általános Iskola esetében is megfigyelhetők voltak. A tanulók többsége egy csökkentett követelményeket támasztó 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.⁵ A szegregált oktatási formákkal kapcsolatos iskolai kudarcok, problémák szinte minden típusa azonosítható volt az iskolában (vö. BABUSIK 2002; FEJES 2005; FIÁTH 2002; FORRAY–HEGEDŰS 2003; HAVAS–KEMÉNY–LISKÓ 2001; KERTESI–KÉZDI 2005; KENDE 2000).

Nyelvi hátrány ■ A diákok többségét az oktatási intézmény normáitól nagymértékben 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 tantervtestülete nem vezette be az Integrált Pedagógiai Rendszert/Programot (továbbiakban: IPR), az intézményvezető nem igényelte az iskola halmozottan hátrányos helyzetű tanulói után a képességkibontakoztató normatívát.

Tanulási motiváció ■ A „mórás” diákok általánosan alacsony tanulási motivációját többféle okra vezethetjük vissza. A motivátlanság feltehetően már a családban kialakult, a szülők átörökítették 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.

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.

4 A 2006/2007. tanévben a 25 önkormányzati fenntartású általános iskola 10590 tanulója közül 396 (3,7%) minősült halmozottan hátrányos helyzetűnek (HHH), vagyis a település HHH tanulóinak 30 százaléka a Móra Ferenc Általános Iskolába járt.

5 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.

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 (íróasztal, tanulótér hiánya), a gyerekek korán pénzkereső családtaggá válnak.

A Móra Ferenc Általános Iskola extrém mértékű szegregációja több hatályos jogszabályt⁶ megsértett, így az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban: OOIH), illetve a szegedi Cigány Kisebbségi Önkormányzat kezdeményezésére Szeged MJV közgyűlése 2007 tavaszán, többlepcsős 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.⁷ 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.

⁶ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról; közoktatási törvény 66. § (2).

⁷ A projektet az 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 megvalósításában többféle kompetenciával rendelkező személyek vettek részt: szociológusok, pedagógusok, pszichológusok alkották a kutatócsapatot.

tájékoztatás – a deszegregáció megindokolása, a folyamat lépéseinek a bemutatása a diákoknak, a szülőknek és a pedagógusoknak; 3. megerősítés – az 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 steakholdereinek a vizsgálatára, 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, javaslati beépültek a deszegregációs stratégiába.

A 2–3. pont teljesítése rövid távú célokat szolgált – az iskolabezárással természetes módon együtt járó konfliktusokat enyhítette a többszű tájékoztatás. A konkrét információk átadása (befogadó iskolák listája, ingyenes bérlet, Hallgatói Mentorprogram stb.) a rémhírterjedést gátolta meg (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 nem csekély tervezési feladatot igényelt a bezárt iskolából kikerülő tanulók elosztása a befogadó intézmények között. A megszüntetett intézmény 129 tanulója tizenegy szegedi általános iskolába irányították át a fenntartó szakemberei. A legtöbb tanuló 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 gyermekeknek ingyenes tömegközlekedési bérlettel nyújtott támogatást a város vezetése.⁸

A tanulókkal eredeti iskolájukból a legtöbb esetben tanárokat is áthelyeztek (továbbiakban: mentortanár) a tanulók felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából. Összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státust 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

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

elkészített beszélgetésekből kiderült, hogy a pedagógusok hiányolták a deszegregációs intézkedés elindítása során a tájékoztatást és a szakmai felkészítést. Négy befogadó iskola⁹ vett részt az Országos Oktatási Integrációs Hálózat által ingyenesen szervezett, 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 nekik is felkínált lehetőséget.

A befogadó iskolákban tanuló diákok szülei több intézményben ellenezték a „mórás” tanulók érkezését. Manifeszt módon az érkező tanulók eltérő tudásszintjére, tanulási motivációjára és magatartására hivatkoztak, latens módon – olykor nyíltan is – a cigánysággal szembeni előítéleteiket fogalmazták meg.¹⁰ 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 csaknem 40 gyermeket¹¹ írtattak át szüleik másik – elsősorban nem önkormányzati fenntartású – általános iskolába, esélyt sem adva az érkező tanulóknak s gyermekeik korábbi pedagógusainak.

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

A HALLGATÓI MENTORPROGRAM KONCEPCIÓJA

A szegedi deszegregációs intézkedés egy hosszú távú cél szolgálatában szüntette meg a város szegregált iskolájának működését, ám a bezárt iskola tanulóit, illetve a fogadó iskolák pedagógusait nehéz helyzet elé állította. Az iskolaváltás tanulónként eltérő mértékben, de mindenképpen valamiféle többletterhelést a gyermekeknek „normál” esetben is. Az új közösség és az eltérő iskolai normák mellett a jóval magasabb tanulmányi követelményekhez is alkalmazkodniuk kell az integrált diákoknak. Nem kétséges, hogy hátrányos életkörülményeik miatt többségük egyébként is a lemaradók közé tartozna, szegregált oktatásukból adódóan pedig további hátrányokat kell leküzdeniük az iskolaváltás következtében.

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

10 Természetesen nemcsak a szülők előítéletes magatartását 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 (SZÚCS 2004).

11 Az iskola tanuló létszámának majdnem 10 százalékát.

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–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 beállítása az iskola pedagógusai és az új feladatkörbe került mentortanárok mellé 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 céljából; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció.

A mentorhallgatók kiválasztása önéletrajz, motivációs levél, illetve személyes interjúk alapján történt. Harmad-, negyed- és ötödéves tanár, tanító és pszichológia szakos hallgatók, illetve gyógypedagógusnak készülők kaptak helyet közöttük. A kiválasztottak többségének gyakorlata volt általános iskolás korú gyermekek szabadidős tevékenységeinek szervezésében, kézműves- és sporttevékenységekre való oktatásában, illetve nyelvtanításában, korrepetálásában.

A mentorhallgatók a program során gyakorlatot szerezhettek az iskolai munkában, ami 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. A kurzus fórumot teremtett az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve e tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére is.

A program működését továbbá weblap¹² és egy hozzá kapcsolódó zártkörű konzultációs fórum támogatta. Ezek részint a program résztvevőinek folyamatos kapcsolattartására kínáltak lehetőséget, lehetővé tették a program során hasznosítható ötleteknek, kidolgozott projekteknek, a tapasztalatok értékelésének egymás közötti megosztását, részint pedig a programhoz kapcsolódó adminisztrációnak a lebonyolítását szolgálták.

A MENTORI MUNKA TAPASZTALATAI

Tanulmányi integráció

A mentorhallgatók beszámolóí alapján a megfelelő mentori kapcsolat kialakítása a legtöbb esetben nem volt nehéz, a tanulók reakciói pozitívak voltak, várták a közös tevékenységeket. Az iskolában rendszeresen megjelenő tanulók¹³ közül mindössze kettő utasította el teljes egészében a segítséget, vélhetően azért, mert az újabb délutáni elfoglaltsággal járt volna.

A felzárkóztatás szervezésének két formája alakult ki:

- csakis 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 készségtárgyakra vonatkozik, 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. De a készségtárgyak esetében éppen azokról az órákról hiányoztak a tanulók, amelyek lehetőséget adhatnak 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 említenünk, hogy a tanulók fáradtak, dekoncentráltak a tanítási idő után, így ekkor már kevésbé hatékony a munka. A délelőtti foglalkozások számát korlátozta a rendelkezésre álló helyiségek hiánya, ami sok esetben még délután is problémát okozott.

Azokban az iskolákban, ahol különösen jó az együttműködés a mentorhallgatók és a pedagógusok között, a tanárok a számonkérés előtt gyakran jelezték, hogy mely területen van a diákoknak lemaradásuk, s így a korrepetálások erre összpontosítottak. Jellemző volt, hogy a tanárok figyelembe vették az integrált tanulók jelentős lemaradását, esetenként könnyített dolgozatot írtak velük. Ám ennek is voltak hátulütői, a tapasztalatok szerint néhány tanulónál kedvezőtlenül alakította az önértékelést, különösen, ha a könnyített dolgozat is rosszul sikerült, illetve esetenként az osztálytársakkal alakuló kapcsolatokra is negatívan hatott. Problémát okozott, hogy néhány pedagógus mereven ragaszkodott

¹² <http://www.mentorprogram.eu/>

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

a többségre beállított értékelési megoldásokhoz, ez pedig gyakran a tanulók motivációját is visszavetette. A tanulók jelentős hányada a nagymérvű lemaradás okán, a megszokott követelményekhez való ragaszkodás esetén természetesen 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 csaknem 80, év végén 70 százalékának az osztályzatai között szerepelt legalább egy tantárgyból elégtelen. A felzárkóztatás legproblematisabb 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, részletesebben: JÓZSA 2006) többéves fejlesztést igényel, azaz a rendelkezésre álló keretek között ez a hátrány a tanulók egy részénél valószínűleg már nem hozható be.

Szociális integráció

A mentorhallgatók beszámolóí 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 lassúbb. Az ilyen lemaradás a fiúknak társaikkal szembeni gyakorta agresszív viselkedését okozza, míg a lányokra a kapcsolatok hiánya, a túlzottan visszahúzó magatartás jellemző. Ebben a tekintetben sajnos nincs viszonyítási pontunk, mert a kutatások még nem tárták fel, 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 összpontosított, miközben jól látszott, hogy motiváltabbak és sikeresebbek voltak azok a tanulók, akik erősebben kötődtek az új közösségükhöz.

A tizenkét¹⁴ iskolából nyolcban vezettek a mentorhallgatók korrepetálást meghaladó foglalkozásokat, amelyek célja: az integrált tanulók kapcsolatának erősítése az iskola többi tanulójával (különös tekintettel a roma tanulók befogadására), a mentorhallgatók és a tanulók közötti bizalom mélyítése, az iskola iránti attitűd javítása, tanulás játékos formában, a szabadidő hasznos eltöltése. A foglalkozások rendkívül sokszínűek voltak,

14 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 ebben az iskolában is támogatja a pedagógusok munkáját két mentorhallgató.

a kézművesfoglalkozásoktól kezdve a filmklubon át tanulás-módszertani szakkörökig szerveztek programokat a mentorhallgatók. Kiemelt cél volt a „mórás” 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 rendelkezésre bocsátani), ugyanakkor ahol sikerült közös programokat szervezniük, ott a részt vevő integrált tanulók számát jóval meghaladta a bekapcsolódó többi tanuló 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 státust a befogadó iskolákban, melyet 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, pszichológiai vizsgálatokkal alátámasztva. A 11 befogadó iskola közül 5-ben minősítették magántanulóvá gyermekeket, 2 iskolában 3-3 tanuló esetében is ilyen döntés született.

Bár a magántanulói státus 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 segítségével szívesen vette, a második félévben azonban jó részük már rendszertelenül látogatta iskoláját. A tapasztalatok szerint e foglalkozásokon bizonyos könnyebbséggel járt, hogy nem kellett az osztályok haladási ütemét követni, így több idő jutott a képességek fejlesztésére.

A viszonylagos pozitívumok ellenére is határozottan képviseltük a program során azt 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 más tanulók is kedvet kaptak hozzá, különösen testvérek esetében. Előfordult, hogy egy tanuló azért iratkozott át másik iskolába, mert – a szülőkkel közösen – úgy vélte, hogy könnyebben szerezhet magántanulói státust az új intézményben, ahol erre már többször volt 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, a 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 felmérését hiányolták sok esetben, amely hozzájárulhatott volna többek között ahhoz, hogy gyorsabban lehessen megtalálni a gyógypedagógiai ellátást igénylő tanulók megsegítésének optimális formáit.

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 kollégát hibáztatta a diákok nagyfokú tanulmányi lemaradásáért. Mivel a mentortanárok elsősorban a pedagógusok visszajelzései alapján igyekeztek pótolni a hiányosságokat, ez egy-két iskolában jelentősen 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 leginkább megfelelő, ahol eredetileg is alkalmazásban állt fejlesztő pedagógus. Ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy az ilyen irányú munka ismert, illetve elismert ezekben az iskolákban, másrésztől ezekben az intézményekben több tapasztalattal rendelkezhetnek a többletsegítséget 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. Azokban az iskolákban, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók oktatása terén tapasztalatokat szereztek, általánosságban pozitívabb attitűdöt, elfogadóbb hozzáállást tapasztalunk.

A mentorálás eredményei

A mentorálás eredményéről nehéz becslést adni, egyrészt 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 hatását az eddigi vizsgálatok (FEJES–KASIK–KINYÓ 2008). Másrészt ez esetben hiányoznak azok a viszonyítási pontok, melyek alapján a változások értékelhetők lennének (pl. a bezárt és a befogadó iskolában szerzett osztályzatok nem összevethetők, a pedagógusok nem ismerik a tanulók korábbi teljesítményét).

Bár a mentori munka – a tanulók, a szülők és a tanárok többségének visszajelzései alapján – 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 jelentős sikerként könyvelhető el, hiszen korábban a megszüntetett intézményt jóval rendszertelenebbül látogatták, mintegy 70-80 tanuló esetében alakult ki és vált természetessé egy kvázi-magántanulói viszony.

Ennek ellenére az évisméltések csaknem harmadára azért kerül sor, mert az igazolatlan órák száma meghaladta a tolerálható mértéket. A 2007 szeptemberében regisztrált 129 tanuló közül 62 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 iskolából¹⁵ kikerülő, így nagyfokú tanulmányi lemaradással küzdő, rendszeres iskolalátogatáshoz nem szokott, zömében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat támogattunk a program során. A befogadó iskolák szempontjából is erősen differenciált a kép: van olyan intézmény, ahol várhatóan egyetlen évisméltésre sem kerül sor, de több iskolában majdnem az összes felső tagozatos diák megbukott legalább egy tantárgyból.

A hagyományostól eltérő munkakörben a mentortanárok, illetve a 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 kevesebb segítségre számíthattak (pl. középiskolai nyílt napok megtekintése, a továbbtanulás irányának megválasztása, rendszeres családlátogatás, kíséret logopédiai fejlesztésre).

A HALLGATÓI MENTORPROGRAM TOVÁBBFEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYAI

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

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 pilotprogramban vettek részt, ismeretlen volt számukra a mentorhallgatói szerep. Bizonyára több pedagógus a feladatainak megnövekedésétől tartott, inkompetensnek gondolta a hallgatókat, vagy az esetleges kontrollálás lehetősége tette őket bizalmatlanná.

¹⁵ 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, kistelepülési is csak összesen három.

¹⁶ Hallgatói Mentorprogram kontinuus megvalósítása a Roma Education Fund támogatása esetén válik lehetővé.

E 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 stakeholderek networkjének megerősítésére már jóval kevesebb energiát kell fordítanunk, ám a személyes elérésre és a széles körű konzultációra a továbbiakban is nagy hangsúlyt kell helyoznunk.

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

A következő tanévben egy közösségi tér kialakítását is tervezzük, amelynek egyik legfontosabb célja a kreatív foglalkozások arányainak a növelése. Másik alapvető funkciója a mentorhallgatók közösségének szakmai műhelyé fejlesztése lehet. Az első tanévben szervezett, 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 stakeholdereinek részvételével szervezett konzultációs rendezvényekkel szeretnénk a projektet megerősíteni. A mentorhallgatók számára innovatív pedagógiai módszerek akkreditált, tréningalapú képzését kívánjuk biztosítani.

A Hallgatói Mentorprogram keretei között húsz tanuló pótvizsgára felkészítését támogatjuk (minden esetben sikerrel),¹⁸ ezt a későbbiekben a nem mentoráltak számára is elérhetővé tennénk.

ZÁRÓGONDOLATOK

Az utóbbi években jelentős kormányzati lépések történtek az iskolai szelekció, szegregáció mérséklése céljából, ami jól azonosítható intézkedéseket eredményezett az iskolafenntartói oktatáspolitikában is, ennek egyik példája a szegedi deszegregációs intézkedés. E beavatkozások hatásairól azonban még keveset tudunk, beszámolónk ebben az irányban bővíti ismereteinket. A szegedi deszegregációs intézkedés keretében végrehajtott iskolaváltások

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

¹⁸ Az osztályozóvizsgára való felkészítést Szeged MJV önkormányzata és a L.I.F.E Egyesület támogatja.

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, amelyek az integrációt kísérhetik, ezek láthatóvá válása pedig hozzájárulhat a megfelelő megoldások kereséséhez.

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 tanulóknak többletsegítségre van szükségük 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 amellet, hogy elősegíti a gyermekek tanulmányi és szociális integrációját, a pedagógusi szemléletváltás kiindulópontja lehet a tanárképzésben. A mentori munka során a mentorhallgatók olyan tudást és szemléletet sajátíthatnak el, amely alkalmassá teheti őket arra, hogy pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adjanak.

Köszönetnyilvánítás

A Hallgatói Mentorprogram a *Roma Education Fund* támogatásával, az *SZTE Neveléstudományi Intézet* infrastruktúrájának használatával valósult meg. Köszönettel tartozunk a programban részt vevő 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.

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*, 11. sz. 3–13.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS – KASIK LÁSZLÓ – 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 – HEGEDŰS T. ANDRÁS (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- HANKISS ELEMÉR (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- HAVAS GÁBOR – KEMÉNY ISTVÁN – LISKÓ ILONA (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- KELLER JUDIT – MARTONFI GYÖRGY (2007): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 08. 04-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=ck&kod=Jelentes2006-19-egyenlotlenség>
- KENDE ÁGNES (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 12. sz. 57–62.
- KERTESI GÁBOR – 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*, 2. sz. 56–69.
- NAGY JUDIT – SZŰCS NORBERT (2007): A „Hódmezővásárhelyi Modell” (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében). *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele*, 9. sz. 11.
- RÁDAI ESZTER (2007): „Az oktatási minisztérium hivatalból teszi fel a kezét.” *Élet és Irodalom*, 46. sz. 7–8.
- SZŰCS NORBERT (2004): A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi középiskolás fiatalok körében. In Gábor Kálmán – 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–Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalmi 2., Szeged–Wien, 41–52.